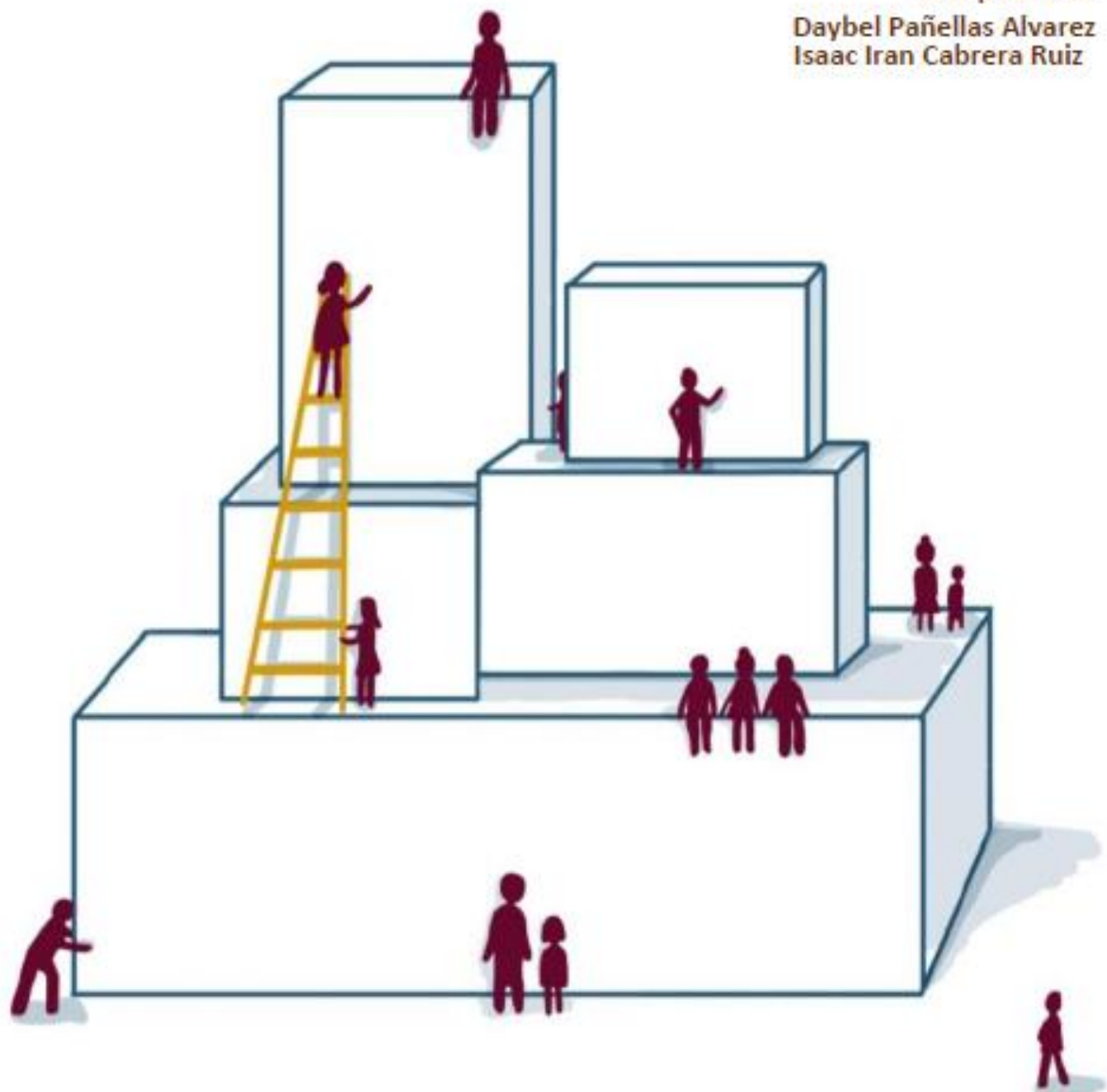


# DINÁMICAS SUBJETIVAS

## en la CUBA de HOY

Compiladores  
Daybel Pañellas Álvarez  
Isaac Iran Cabrera Ruiz



# Dinámicas subjetivas en la **Cuba** de hoy

Compiladores  
Daybel Pañellas Alvarez  
Isaac Iran Cabrera Ruiz



# Dinámicas subjetivas en la Cuba de hoy.

ISBN 978-607-97999-9-1

ALFEPSI Editorial.

Primera edición. Enero 2020.

© Daybel Pañellas Álvarez

Isaac Irán Cabrera Ruiz

Coordinadores de esta Edición.

Corrección: Vivian Lechuga

# Índice

## **PréLogo**

Manuel Calviño

3/6

## **Subjetividad, mediaciones y sociedad**

Isaac Irán Cabrera Ruiz/ Diana Rosa Rodríguez González/  
Rosanaily Álvarez Laureiro

7/19

## **Dinámicas grupales e identitarias en la estructura social cubana**

Daybel Pañellas Álvarez/ Alejandro Peña Gutiérrez

20/36

## **Identidad nacional en el siglo XXI. Un estudio en jóvenes cubanos capitalinos**

Ofelia Carolina Díaz Bravo/ Rocío García Domínguez

37/50

## **Subjetividades en propietarios cuentapropistas: de la diferenciación racial a las mediaciones que reproducen desigualdad en las relaciones laborales**

Rosanaily Álvarez Laureiro/ Isaac Irán Cabrera Ruiz/  
Tahiry Castellón Santana/ Yussaidys Oviedo Rodríguez

51/76

## **Nuevos espacios cooperativos, ¿nuevas alternativas para todos? Un estudio de redes sociales**

Claudia María Caballero Reyes

77/82

## **Entre la integración y la exclusión: subjetividades en las relaciones interculturales. Estudios en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas**

Diana Rosa Rodríguez González/ Isaac Irán Cabrera Ruiz/  
Liset Rodríguez Fleites/ Yoania Lisandra Pérez Martínez

90/121



**Permanencia en el tiempo de estereotipos interculturales**

Sindy Pérez-Borroto Vergel/ Isaac Irán Cabrera Ruiz/  
Diana Rosa Rodríguez González

122/135

**El proceso de inclusión-exclusión educativa en instituciones  
docentes de la capital**

Patricia Batista Sardaín

136/158

**Cohesión grupal en aulas de enseñanza media  
y media superior de La Habana**

Jorge Enrique Torralbas Oslé/ Susett de la Caridad Naranjo

159/181

**Procesos sociales desintegradores.**

**Un acercamiento desde la violencia de género**

Dunia M. Ferrer Lozano/ Ena L. Guevara Díaz/  
Reinier Martín González/ María Suz Pompa

182/191

**Percepciones sociales de cambio y desarrollo de la sociedad  
cubana en familias transnacionales**

Isaac Irán Cabrera Ruiz/ Wendy Díaz Bello/  
Suny Fariñas Rodríguez

193/207

Apéndice

**Los cubanos de hoy**

Manuel Calviño

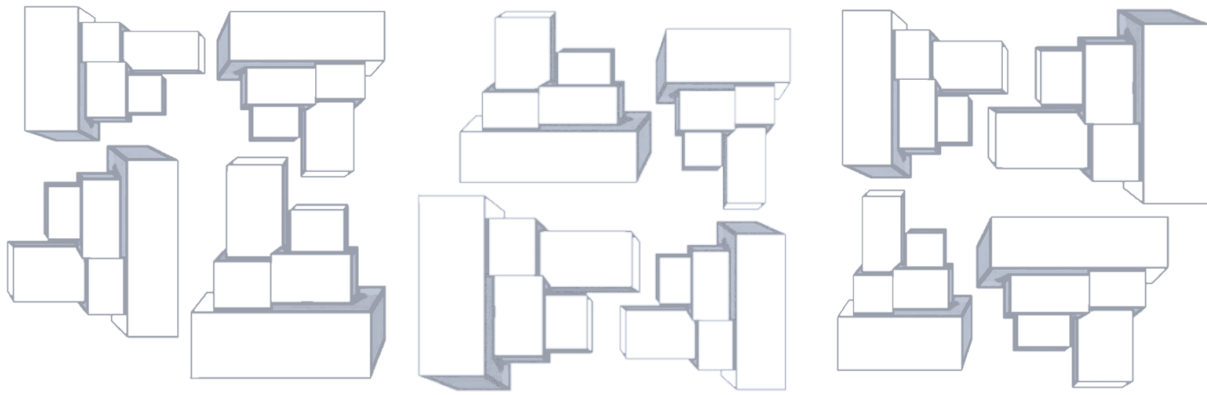
208/217

**Referencias Bibliográficas**

218/235

**Los Autores**

236/239



# PréLOGO

**Manuel Calviño**

Cuando comencé la lectura de este libro, cometí un error de ilusión: me generé una alta expectativa de su contenido. No era injustificado: Los autores, jóvenes maduros profesionales con un andar significativo por la Psicología y las Ciencias sociales en general; asuntos de primer impacto en las problemáticas contemporáneas que nuestras disciplinas deben y están estudiando; compromisos con el destino de la nación. En fin, era lógico que mis expectativas se dispararan.

Al finalizar la lectura, resultó ser que aun siendo altas, mis expectativas se quedaron por debajo. Lo que encontré superó lo que esperaba encontrar. Y con creces.

Estamos ante un excelente libro. Un libro de alto nivel profesional, necesario, transparente, avizorador, comprometido. Así lo creo, y lo afirmo.

Un libro que anda con Cuba, que testimonia a Cuba, que la cuida, que la acompaña en la construcción de sus propósitos, que la critica para que crezca con buen andar. Un libro que ama a Cuba, con todo lo que un amor verdadero, profundo y constructivo supone, con consonancias esenciales incluso en las discordancias circunstanciales.

Considero necesario, y me corresponde como prologuista, hacer algunas precisiones de encuadre. Ubicar tiempos históricos, situaciones, contextos, que instigaron a la toma de decisiones políticas, económicas, sociales, que están en el epicentro instigador (favorecedor, condicionador) de los procesos y dinámicas que son captados en las páginas de este libro.

El punto de partida lo podemos ubicar en los años de la caída del Muro de Berlín, como símbolo analizador, de la disolución del llamado “campo socialista”. Un modelo de desarrollo consensuado, comprometido económicamente con los países socialistas, y en particular con la Unión Soviética,

estructurado en planes a mediano y largo plazo, con un intercambio muy ventajoso para Cuba en lo inmediato, se desploma casi abruptamente.

Para dar una idea muy sintética de lo que esto significó, tomo a Aurelio Alonso, científico social de alto quilate, como cómplice (lo he hecho en otras ocasiones).

La dramática perspectiva que abrió para Cuba la década final del siglo xx ... bautizada premonitoriamente como "período especial", contiene una cadena de situaciones sucesivas en la cual la sociedad padecerá los efectos superpuestos del "derrumbe" y de las medidas para hacerle frente ... Cuando hablamos del impacto del derrumbe socialista en el proceso cubano nos referimos muy puntualmente a una caída del 36% del PIB entre 1990 y 1993. La capacidad importadora de la economía nacional cayó en un 75%, y el 65% de la disponibilidad monetaria hubo que dedicarla a la importación de petróleo y de alimentos. La compra de alimentos en 1992 se redujo a la mitad de la de 1989 ... el consumo de kilocalorías disminuyó, de cerca de tres mil a mil novecientas, y el de proteínas de ochenta a cincuenta gramos ... se hicieron frecuentes los cortes de electricidad prolongados, el transporte público y otros servicios se redujeron a la mínima expresión, la construcción de viviendas sufrió una interrupción casi total, y el fondo habitacional urgido de reparación, y el hacinamiento crecieron; la infraestructura hospitalaria encaró un deterioro del que no se ha podido recuperar veinte años después (Alonso, 2011, p. 27).

Como se señala, dos elementos fundamentales son productores de los efectos indeseados: el "derrumbe" (como el mismo autor pone entrecomillado), y las medidas para hacerle frente.

Los efectos objetivos del derrumbe quedan evidente en apenas unas palabras y cifras como las antes referidas. Pero, así mismo, es posible (necesario, imprescindible) señalar algunas de esas medidas (para hacer frente a la situación generada por el "derrumbe") que se considera favorecieron cambios significativos para el "modelo de vida" de los y las cubanas: La legalización de la tenencia de dólares por la población (dólar proveniente de las remesas, que se incrementaron casi exponencialmente), y su libre circulación con acceso a un mercado de oportunidades, beneficios, de productos, inalcanzables con la moneda oficial; la contratación (aunque indirecta) por parte de entidades extranjeras de trabajadores nacionales, beneficiados con estimulación en divisa y mejores condiciones de trabajo; la emergencia del sector turístico, no privilegiado por el salario, pero si en condiciones de acceder a la divisa, básicamente por medio de las propinas y de alguna regulación que permite la distribución de algún porcentaje del sobrecumplimiento del beneficio presupuestado; la promulgación del Decreto Ley 142, "Sobre las Unidades Básicas de Producción Cooperativa", con la consecuente transformación de empresas estatales en cooperativas; la aparición del Decreto Ley 141, "Sobre el ejercicio del trabajo por cuenta propia", y en consecuencia la promoción de esta nueva alternativa de trabajo que se suponía repercutiera favorablemente sobre la carga estatal de compromisos laborales (de plantillas, salariales, de seguridad social, etc.), pero que en la práctica su condición favorable es que opera como una economía más "real", construida sobre un modelo de oferta y demanda, en base no a los cambios financieros bancarios oficiales (1 peso = 1 dólar = 1 cuc), sino los ejecutados en el accionar de la economía cotidiana (1 cuc = 25 pesos), la liberación de los permisos de salidas al exterior con la consecuente aparición de un abastecimiento de importaciones

que entran al mercado de consumo cotidiano (el legal, el no tanto legal, y el ilegal). No son estas las únicas medidas. Son solo una referencia, a mi juicio de las más significativas.

Pero ¿qué pasa con estas medidas para hacerle frente a la situación, que de alguna manera dinamizaron la economía (al menos la cotidiana, sin duda)?

Es difícil no estar de acuerdo en que las medidas tomadas para aminorar los efectos de la crisis económica sobre la población, favorecieron la aparición de signos de una diferenciación objetiva, y concomitantemente subjetiva, en diferentes grupos poblacionales, máxime asociada a las condiciones para no solo vivir con bastante menos intensidad los rigores de la situación, sino también para el desarrollo de modelos de vida muy diferenciados de una parte respecto a la mayoría de la población. Fueron favorecidos procesos de diferenciación en la población, asociados a capacidades creadas al margen de la relación con el trabajo, con la producción del bien común. Esto hace entrar a la sociedad cubana en un nuevo momento particularmente complejo, desde el punto de vista social y cultural.

Pero la comprensión de la situación queda incompleta si no respondemos a dos preguntas más: ¿Y cómo impactaron estas medidas sobre la subjetividad de los cubanos y las cubanas? ¿Qué pasó, qué pasa, con las dinámicas subjetivas de la población?

El texto que el lector tiene a su disposición, se aventura en dar algunas respuestas a estas preguntas, y lo hace construyendo representaciones sustentadas en investigaciones sobre las dinámicas subjetivas emergentes en las nuevas condiciones de nuestro país, encuadradas dentro de reflexiones y elaboraciones teóricas que las anteceden, y que al tiempo se enriquecen en el proceso y la consecución de los hallazgos que se develan.

Destaco como valor referente, el entrelazado de formas metodológicas diversas, en las que conviven epistemologías más tradicionales, y establecidas, con nuevas sustentaciones epistemológicas, requeridas por los objetos ontológicos estudiados, y por las mismas ansias creativas de las y los investigadores que luchan contra las camisas de fuerzas que puedan entorpecer el camino trazado.

No hay modo de dialogar con las nuevas realidades, sin desembarazarse de requerimientos obsoletos de una científicidad que necesita ser repensada y replanteada.

¿Cómo alcanzar metodológica, epistémica y hasta semánticamente los nuevos sujetos, los nuevos actores, y las situaciones en las que actúan, sin una revisión de los lugares de donde *se mira*? ¿Cómo desterrar el compromiso para quedar bien con la objetividad, en vez de hacerlo partícipe?

Hay muchos investigadores que siguen creyendo que solo se puede creer lo que se ve, que la *empíria* antecede a cualquier construcción de conocimientos. Olvidan que en las dimensiones subjetivas, se ve lo que se cree (lo que se sabe, incluso lo que se quiere), quedando lo que se desconoce en una zona de ocultamiento que solo un pensamiento crítico, aventurero y disciplinado puede atisbar. No es casual el recuerdo del amigo Pérez Yera, profesor de profesores en la Universidad central de Villa Clara: *“La subjetividad cualquiera sea el plano desde el que se analice, está llena de contradicciones que solo tienen solución a través de la supresión real de todas las mediaciones que las producen desde una práctica crítico transformadora de la realidad”*.

En los trabajos de este continente científico reflexivo, que resulta ser *Dinámicas subjetivas en la Cuba de hoy*, conviven y dialogan productivamente conceptos derivados de problematizaciones y elaboraciones teóricas recientes, con un sentido psicosocial y sociopsicológico, que vienen a edificar nuevas praxologías de la investigación y el ejercicio profesional de la Psicología. Nociones como



integración, exclusión, relaciones interculturales, estructura social, identidad, dialogan con otras más cercanas a la realidad pulsante del país, como cuentapropismo, cooperativas, violencia de género, racialidad, incluso las que reflejan avatares sociales de la sociedad cubana de hoy, como la corrupción.

No quiero dejar de llamar la atención sobre el hecho de que es la primera vez que profesores de psicología de la Universidad de La Habana, y de la “Marta Abreu”, de la provincia de Villa Clara, se funden en un texto único con ansiedades y compromisos comunes, con común entendimiento de la responsabilidad social de la psicología en el país. Si hubiese algún caso anterior, doy fe que seguramente nada tan contundente como este.

En proceso de cambio, con apariciones paulatinas de medidas que impactan sobre la vida de la población, con formas distintas de actuar, con nuevos actores, la sociedad cubana está en movimiento, y la investigación social no se queda varada en el mismo lugar. Este libro forma parte de las puertas y ventanas que se abren. Es también una evidencia de que “Hacer y Pensar Cuba, con Cuba”, pasa por investigar, estudiar, conocer y participar en los procesos de reestructuración y desarrollo de la mentalidad de cubanos y cubanas.

A este fin nos debemos todas y todos los científicos sociales.



# Subjetividad, mediaciones y sociedad

Isaac Irán Cabrera Ruiz  
Diana Rosa Rodríguez González  
Rosanaily Álvarez Laureiro

## Lógica intergrupal y sistemas intersubjetivos en las relaciones sociales

En el año 2015 iniciamos dos investigaciones que tenían el propósito de mirar la sociedad cubana desde la subjetividad social, específicamente, sus mediaciones en la producción y reproducción de contradicciones y su entretrejimiento como procesos sociales en las relaciones intergrupales. Nació así la línea científica subjetividad y sus mediaciones desintegradoras en la sociedad cubana.

Partimos de la comprensión que la sociedad es un sistema complejo donde los fenómenos sociales tienen un carácter específico como producción cultural, resultado de las relaciones entre las personas y con el medio natural. Por tanto la sociedad encuentra su materialización a través de las relaciones sociales, es un sistema de relaciones sociales, relaciones diversas entre personas, desde múltiples vinculaciones. Dentro de este sistema de relaciones sociales, las relaciones económicas son las más importantes por su contribución a la producción de bienes materiales, las cuales se modifican

independientemente de la voluntad y la conciencia de las personas, estando condicionadas por el desarrollo de las fuerzas productivas. Pero estas relaciones económicas no agotan las formas de relación y vinculación entre las personas, quienes entran en contactos directos, recíprocos.

El establecimiento de relaciones entre sujetos como relaciones mutuas (interrelaciones) se denomina relaciones interpersonales y portan, según Kolominski (1990), la posibilidad real de reciprocidad, de reversibilidad, diferenciándose de la comunicación y de la actividad como proceso donde se manifiestan. Por tanto, las relaciones interpersonales son un segundo sistema de relaciones que surge como una serie especial dentro de cada tipo de relaciones sociales; las cuales condicionan, según Andreeva (1984), las relaciones interpersonales, mediatizan las influencias que el conjunto social ejerce sobre el individuo, a la vez que las relaciones interpersonales son la realidad verdadera de las relaciones sociales, pues fuera de ellas no hay relaciones sociales puras.

Esta realidad interpersonal se vive desde las múltiples pertenencias sociales de los sujetos, de modo que se conforman, realizan y actualizan en las actividades y comunicaciones donde tiene lugar la vida social, es decir, están organizadas y estructuradas en la unidad de los procesos de actividad y comunicación que realizan los sujetos, produciéndose intercambios, colaboraciones y subjetividades. La categoría relación se emplea en psicología para expresar la esencia general de lo psicológico como producción de sujetos con respecto a la realidad social, lo cual tiene lugar en la actividad y la comunicación. La actividad encuentra en los aspectos simbólicos de la cultura su objeto y tiene lugar a través de procesos comunicativos.

De este modo se comprende que la esencia social del ser humano está definida por ser un sujeto que vive en un sistema de relaciones sociales, por la acción de individuos o grupos en cuanto referida o influida por otros individuos o grupos. Lo social como esencia humana no está dado, siguiendo a Moscovici (1986), por la tipología ni naturaleza de los objetos sino por el tipo de relación que establecen los individuos con él; es además, según Martín (2000), una construcción histórica, de carácter grupal-interpersonal que tiene lugar a través de las relaciones sociales y está constituido por la ubicación objetiva del individuo en un punto concreto de la red de relaciones estructurales de una determinada sociedad, y por el proceso que la propia persona como sujeto va realizando.

Por tanto, lo social existe en el marco de las relaciones sociales, está definido por lo simbólico y lo emocional como producción cultural e histórica de un mundo de significados que se comparten o reconocen, y permiten delimitar la realidad de manera conjunta con determinadas propiedades. Emerge, tanto en lo individual como en lo colectivo, en las relaciones interpersonales, como intersubjetividad que se instituye en sentidos comunes a una colectividad de seres humanos y se configura personológicamente. La referencia a otros implica la comprensión de un sujeto en acción que vive múltiples tramas sociales enmarcadas en un sistema de relaciones interpersonales a través de constantes procesos de subjetivación, de producción de subjetividades que contienen y expresan formas de acción social, donde los otros, los espacios y procesos de la vida social se integran.

Tal planteamiento nos condujo a centrarnos en las pertenencias grupales o a categorías sociales de las personas que se expresan en las relaciones interpersonales lo cual las dota de lógicas intergrupales que se comparten. Para Tajfel (1984) la gente siente, piensa y se comporta en términos de su identidad social y de su relación con la identidad social de los demás, creadas estas identidades por la pertenencia grupal y categorial, donde la naturaleza de las relaciones entre los grupos se debe en gran parte a las regularidades socialmente compartidas de la conducta intergrupala.

Lo cierto es que, como plantea Blanco (2010), el mundo en el que transcurre la existencia, está plagado de grupos y categorías sociales, es una realidad multigrupal y multicategorial, cuya existencia y singularidad solo adquiere significado por vía comparativa, donde la singularidad que son las personas concretas portan la generalidad de su pertenencia grupal en un proceso que se alimenta y se refuerza mutuamente sin dejar de ser, al mismo tiempo, una cosa y la otra.

De este modo se reconoce que la formación de las pertenencias grupales es una producción sociopsicológica que tiene su base en el proceso de categorización social donde las personas crean o subjetivan clasificaciones prefiguradas, disponibles desde el punto de vista cultural. Los grupos sociales existen y los sujetos se identifican con ellos, se perciben a sí mismos como miembros de un grupo y se comportan como miembros de este en determinadas condiciones. Ya Turner (1990) planteó que existen circunstancias en las que se percibe a sí mismo y a los otros sobre la base de una categorización endogrupo-exogrupo (en la medida que es adecuado hacerlo), existiendo una relación funcional entre la saliencia de una categorización y el contexto de la saliencia.

Reconocer la lógica intergrupal como momento de integración de lo social y lo psicológico en un sujeto en acción y relación implica la mirada a las subjetividades que se configuran en las personas y los espacios sociales por formar parte de grupos sociales, en la medida que tiene lugar lo que Turner (1990) identifica como proceso de despersonalización, donde las personas se reconocen y reconocen a otros desde las emergencias compartidas por la pertenencia grupal.

Por tanto, las pertenencias, en parte son fruto de la elección que las personas realizan de los grupos a los que se quiere pertenecer, pero también responden al hecho de ser dadas, como plantea Blanco (2010), a través categorías como el género, la raza, la etnia, la nacionalidad, entre otras, incluso por las propias saliencias que los contextos imponen, atravesadas por la valoración social que esos grupos hayan alcanzado y el valor que se les atribuye.

Esta mirada nos permitió identificar cinco ejes de investigación por sus incidencias sociales significativas, sus dinámicas de expresión y sus contradicciones con respecto al ideal de sociedad que se defiende y se construye. Las relaciones interculturales en la educación superior, la racialidad, el género y la violencia, los procesos migratorios y la transnacionalidad, así como el trabajo y empleo atrajeron nuestra atención como sistemas intersubjetivos significativos, donde el individuo, los grupos, las instituciones, son momentos de expresión y constitución de lo social en los diferentes espacios sociales. Sin lugar a dudas, lo social está en lo psicológico y este a su vez en lo social, pues como plantea Ibáñez (2004) el objeto de la psicología social se sitúa allí, en la existencia de determinaciones sociales en los procesos psicológicos y determinaciones psicológicas en los fenómenos sociales.

Las problemáticas identificadas están multicondicionadas dado que su surgimiento, entidad y realización no obedece a una causalidad simple y lineal, sino compleja y multilateral que hace necesario considerar una diversidad de factores sociales (C. de autores, 2004). Son múltiples los condicionamientos en los procesos y proyectos sociales, entre ellos son reconocidos los socioeconómicos, los político-jurídicos, los institucionales, los socioculturales, ambientales, educacionales, así como los subjetivos (C. de autores, 2009).

El aspecto subjetivo subyacente en los sistemas de relaciones, social o interpersonal, se hace tangible desde sistemas intersubjetivos donde se define la esencia social del sujeto. Los grupos, las comunidades, las instituciones, lo interpersonal, particularizan la vida cotidiana de cada individuo en su referencia a otros e implica la comprensión de un sujeto en acción que vive múltiples tramas

sociales enmarcadas en un sistema de relaciones interpersonales a través de constantes procesos de subjetivación que contienen y expresan formas de acción social, donde los otros, los espacios y procesos de la vida social se integran.

Tal reconocimiento posibilitó acotar los condicionamientos por la subjetividad en los ejes de investigación.

### **Condicionamientos por la subjetividad en las relaciones intergrupales: las mediaciones**

Abordar condicionamientos por la subjetividad desde una comprensión dialéctica materialista de la realidad social e histórico cultural de lo subjetivo nos posicionó ante la categoría mediación, como unidad de análisis de la realidad que orienta la indagación hacia las transiciones recíprocas, hacia las contradicciones implícitas como relaciones. Se utiliza para conceptualizar la transición a una nueva totalidad que es contradictoria internamente (C. Autores, 2004). En el sistema de relaciones, contradictorias en su movimiento, unas son mediadas por otras y solo existen en esta concatenación; según Pérez Yera (2009, p. 167) “es la transición lo que contiene la contradicción”.

Marx y Lenin (C. de autores, 2009) apreciaron la dialéctica de la mediación como unidad de análisis de las interrelaciones e interconexiones de todos los procesos sociohistóricos reales mediante transiciones a muchos otros procesos reales. Como categoría propicia la interdisciplinaridad y transdisciplinaridad en la investigación científica y en la praxis transformadora. Lo cierto es que todo proceso socio-histórico está enlazado por medio de millares de transiciones a muchos otros procesos, así como todas las relaciones del hombre con el mundo constituyen una unidad totalizadora de vida y constituyen mediaciones de las cuales es producto lo singular en su aparente inmediatez, es la relación misma la que mediatiza; explicación que puede ser muy simplista, pero es un elemento para pensar en mediaciones, transiciones, contradicciones, lo que significa pensar dialécticamente (Pérez Yera, 2009).

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

Por tanto, son las subjetividades que configuran procesualmente la acción social desde las mediaciones donde se expresa la síntesis dialéctica de lo social y lo individual considerando que los otros, los espacios y procesos de la vida social se integran.

La búsqueda de esta relación dialéctica no está en la sociedad como un hecho social y su influencia en los individuos, sino en las subjetividades que emergen desde las distintas realidades sociales, por las relaciones entre los individuos y los espacios simbólicos sociales de sus prácticas institucionalizados en el tejido social. La subjetividad, como planteó Fuentes (2000), es una construcción particular emergente de las distintas realidades sociales a partir de una permanente interpenetración de lo individual, lo grupal y lo social y se expresa, en contextos sociales específicos.

La experiencia, siguiendo a González Rey (2015), es siempre subjetiva; no es definida desde la determinación de los hechos, sino que representa la forma en cómo sentimos y nos posicionamos

sobre estos hechos. Tal posicionamiento conduce a comprender lo subjetivo desde la articulación de las definiciones culturales y simbólicas de las prácticas humanas con las emociones de la red de experiencias, las que en su unidad se configuran como producciones simbólicas emocionales de la experiencia vivida, que integra lo histórico, lo contextual, lo individual y lo social.

Lo simbólico como registro de la realidad articula definiciones culturales de las prácticas humanas y las emociones registran la relación con la experiencia vivida, como sentir de esa experiencia vivida. De este modo lo emocional es una emergencia del propio proceso de subjetivación en unidad con los aspectos simbólicos que definen las prácticas e interacciones sociales que se producen por el sujeto, teniendo, por tanto, un carácter generador.

La subjetividad, como concepto, explica un sistema complejo con capacidad de configurarse y expresar de forma múltiple, la diversidad de aspectos objetivos de la vida social que concurren en su formación, a través de una cualidad diferente, tanto a nivel individual como de la vida social.

Un aspecto central en la comprensión de la subjetividad como una totalidad sistémica que se viene desarrollando es su existencia en el nivel individual y en el social. Entre ambos se establece una relación en la que el nivel social se integra en el individual como otro nivel cualitativo de construcción del fenómeno subjetivo. No existe una y otra, subjetividad individual y subjetividad social; sino dos niveles de organización del mismo complejo sistema. Así un sistema que tiene un momento organizativo en la personalidad como subjetividad individual, pero que a la vez existe en un sujeto en acción y relación, en los diferentes espacios sociales, dentro de los cuales se desarrollan las diferentes actividades de individuos y grupos.

La subjetividad social, siguiendo a González Rey (2000), es una categoría orientada a la construcción teórica de los procesos subjetivos que caracterizan la constitución de los diferentes niveles de la vida social, los cuales se relacionan entre sí en la compleja red constitutiva de lo social. Por tanto, subjetividad social e individual no se diferencian por su externalidad respectiva, sino como dos niveles diferentes del funcionamiento de la subjetividad, que recursivamente se configuran, razón por la cual la subjetividad social es posible develarla tanto en el nivel individual, el grupal como el societal, donde lo interpersonal y las interacciones son el espacio en que se produce la esencia social del sujeto.

Por tanto, la subjetividad social es la subjetividad emergente en la procesualidad de la acción social y los espacios sociales generan formas de subjetivación que se concretan en las diferentes actividades compartidas por los sujetos y que pasan a ser, con sentidos subjetivos diferenciados, parte de la subjetividad individual de quienes comparten esos espacios.

Los espacios sociales devienen en sistemas subjetivos emergentes de las relaciones entre sujetos en la medida que esta subjetividad se configura como parte del espacio social en cuestión a través de diferentes formas o unidades organizativas que van a estar caracterizando la experiencia en ellos. De este modo los sentidos subjetivos como unidad básica de la subjetividad constituyen tanto la organización psíquica de las personas como las esferas de la actividad humana, donde lo social tiene una dimensión subjetiva. Así la subjetividad social representa las producciones subjetivas que caracterizan los diferentes espacios sociales.

De este modo la noción de la subjetividad como organización se articula como procesualidad en el vínculo de lo subjetivo con la acción humana y con respecto a un sujeto concreto. Un sentido subjetivo representa siempre una unidad de elementos diferentes que en su confluencia lo definen como configuración subjetiva.

Así surge la definición de configuración subjetiva como forma de organización de los procesos de sentido en el sujeto, ya sea como organización individual y social, que como proceso de las diferentes actividades y relaciones humanas. De este modo la subjetividad aparece en el sujeto desdoblada en múltiples configuraciones donde se integra la subjetividad individual (la personalidad) y social. Pero también aparece la subjetividad como producción de los sujetos en el curso de sus acciones y relaciones, de modo que los espacios sociales son tramados, a través de las experiencias de los sujetos, son configurados como sentidos que representan producciones simbólicas emocionales.

El concepto de configuración subjetiva, como plantea González-Rey (2015), resulta de gran utilidad para comprender al individuo como parte inseparable del tejido social, en tanto que la acción individual está articulada a una configuración social más amplia y el funcionamiento social es inseparable de las rupturas y tensiones generadas por los individuos impregnadas de sentidos subjetivos e inseparables de la subjetividad social.

Entendida así, la subjetivación es un proceso de vivenciar la experiencia y esta vivencia se constituye como parte de la configuración subjetiva que se organiza en el curso de la acción, la cual sirve como puente entre los sentidos que se producen en el curso de la acción y las configuraciones de la personalidad.

### **Formas dinámicas de configuración subjetiva que mediatizan las relaciones intergrupales**

Generar inteligibilidad con respecto a las mediaciones por la subjetividad en las relaciones intergrupales implica develar las formas dinámicas de organización que los sentidos adquieren en la experiencia de los sujetos. La pertenencia grupal y las relaciones que se dan a partir de esta han sido los núcleos teóricos fundamentales en el estudio de problemáticas sociales que se producen y reproducen desde dinámicas subjetivas y comportamentales agrupadas, siguiendo los análisis de Morales y Páez (1996), Smith (2006) y Calderón (2009), en la definición de sesgos intergrupales y que se concretan en estereotipos, prejuicios y discriminación.

El favoritismo endogrupal, según Páez (2004), puede implicar creencias estereotípicas (percibo a los miembros de mi grupo como más competentes y más sociables que a los del exogrupo), actitudes (positivas ante mi grupo y negativas, de prejuicio hacia otros) y la discriminación conductual (doy más recompensas a mi endogrupo que al exogrupo). Estas formas dinámicas son producciones sociales que expresan elementos de sentido muy variados sobre las realidades en las cuales emergen, a partir de las producciones simbólicas organizadas en los diferentes espacios sociales y sus registros emocionales. La construcción de estereotipos y prejuicios se encuentra estrechamente vinculada a los procesos de categorización, comparación e identificación social.

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

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

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

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

También resultan significativos las preocupaciones en torno al contenido de los estereotipos asociado a la identificación de facetas para la asignación de las características o atributos de los miembros de un grupo. Las áreas de descripción de grupos se orientan, según Páez (2004) y Silván, Cuadrado, López (2009) a la apariencia o rasgos físicos, conductas de rol o roles, rasgos de personalidad y roles laborales u ocupaciones.

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

Desde nuestra comprensión los estereotipos como subjetividad social, configuran, desde las pertenencias grupales, creencias compartidas, atribuidas a sí mismo u otras categorías o grupos sociales, a los cuales caracteriza de forma generalizada y diferenciadora, a la vez que justifican el comportamiento intergrupar. Tienden a tener un carácter consensuado y participan de los procesos de percepción social a través de la descripción y caracterización de los grupos sociales, donde a través de la pertenencia grupal se asignan a personas características atribuidas a los miembros de su grupo. Asimismo, le confieren orientación al comportamiento y tienden a sesgar la percepción del grupo social a través de la acentuación de similitudes endgrupales y de diferencias exgrupales como distorsiones de la realidad.

Otra de las formas dinámicas de configuración subjetiva por las pertenencias grupales y que median estas relaciones son los prejuicios. Existe coincidencia entre autores como Harding, Proshansk, Kutner y Chein (1969), Oskamp (1991), Morales y Páez (1996) y Ovejero (2010), al definir los prejuicios como



una actitud hacia los miembros de un grupo, cuyas tendencias evaluativas son fundamentalmente negativas. Ello conduce a la necesidad de esclarecer la comprensión de las actitudes como forma dinámica de configuración subjetiva.

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

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

Las principales aproximaciones a las actitudes como constructo teórico en psicología social resumen los siguientes núcleos centrales en su definición

- Incluyen un amplio espectro de respuestas, afectiva, cognitiva y/o conductuales (Quiles, Marichal y Betancourt, 1988; Beckler, 1984; Zanna y Rempel, 1988).
- Constituyen creencias y sentimientos hacia el objeto de la actitud (Festinger, 1957; Katz, 1960; Rosenberg, 1968; Schunk, 1997; Morris, 1997).
- Evidencian una tendencia o predisposición a la acción, en tanto poseen un carácter preconductual (Smith, Bruner y White, 1956; Fishbein y Ajzen, 1975; Bolívar, 1995).
- Poseen una naturaleza evaluativa, expresada mediante juicios o valoraciones que implican respuestas de aceptación o rechazo hacia el objeto de actitud (Osgood, Suci y Tannenbaum, 1957; Newcomb, 1956; Rosenberg, 1968; Petty y Cacioppo, 1981; McGuire, 1985; Eiser, 1989; Martín-Baró, 2000).

Desde el punto de vista de su existencia como subjetividad las actitudes son una predisposición y tendencia de comportamiento, que tiene un componente único: sentidos subjetivos que evalúan la realidad social y en su integración contienen una predisposición de comportamiento en los procesos de toma de decisiones con respecto a un objeto social definido. Por tanto la expresión de las actitudes estará en los juicios evaluativos que contienen o explican el comportamiento como predisposición configurada del sujeto en su relación significativa con la realidad social

En relación a los prejuicios existe coincidencia entre autores como Hardin *et al.* (1954,1969), Oskamp (1991), Morales (1996) y Ovejero (2009), al definirlos como una actitud hacia los miembros de un grupo, cuyas tendencias evaluativas son fundamentalmente negativas

El prejuicio como actitud negativa constituye un fenómeno que se origina en procesos de grupo, es decir, es un fenómeno intergrupar (Martínez, 1996; Brown, 1998; Morales, 1999; Pérez, 1996). Morales *et al.* (2007), indican que el prejuicio es grupal en una triple dirección, su objeto son los miembros de otro grupo (exogrupo), las actitudes prejuiciosas son compartidas mayoritariamente por

los miembros del propio grupo (endogrupo) y el prejuicio refleja el estado de las relaciones intergrupales en un momento determinado ofreciendo variabilidad con el tiempo y las circunstancias.

Según la definición clásica de Ashmore (1970) y sistematizaciones como la de Morales, Moya, Gaviria y Cuadrado (2007) el prejuicio tiene como características definitorias las siguientes:

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

Un énfasis importante en la comprensión del prejuicio es el de Espinosa, Calderón-Prada, Burga y Güímac (2007) quienes señalan que el prejuicio se expresa como distancia jerárquica entre grupos; mientras que los estudios acerca de prejuicios raciales o étnicos, como resume Oskamp (1991), muestran tres dimensiones, facetas o aspectos de la actitud prejuiciosa:

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

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

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

Ahora bien, los prejuicios y estereotipos son relevantes en las relaciones intergrupales sobretodo porque justifican la exclusión mediante el reconocimiento de la diferencia que promueven y justifican condiciones reales de discriminación hacia determinados grupos (Martín-Baró, 2000). La discriminación constituye el elemento más pernicioso del prejuicio, pues consiste en conductas de estigmatización y rechazo de otras personas por el hecho de pertenecer a ciertos grupos sociales. Se define como “cualquier conducta que niega a los individuos o grupos de personas una igualdad de tratamiento” (Allport, 1954, p. 51).

Los estereotipos y prejuicios transmitidos en procesos socializadores pueden convertirse en prácticas de exclusión social ejercidas por los grupos de mayor poder, a partir de las cuales los grupos menos poderosos quedan fuera del ámbito de la justicia y de las preocupaciones morales (Morales, 2003). La

diferencia se instaura como obstáculo insuperable para el diálogo y la integración (Aguilar y Buraschi, 2012).

¿A dónde nos conduce todo lo tratado hasta aquí? En la sociedad los grupos sociales se relacionan entre sí, siendo el elemento de diferenciación grupal constitutivo de configuración de la subjetividad social, al tener en cuenta al sujeto que experimenta la experiencia subjetiva y los procesos grupales. De modo que los sentidos configurados en sus diferentes formas dinámicas de organización adquieren un carácter dialéctico y mediatizador en las relaciones intergrupales. La etnia, la profesiones, la raza, la nacionalidad, lo regional, el género, la sexualidad, la transnacionalidad, entre otros, son categorías sociales que configuran pertenencias y relaciones de diferenciación, las cuales, entre múltiples condicionamientos, experimenta las mediaciones por la subjetividad.

### **La construcción de modelos comprensivos para el estudio de mediaciones por la subjetividad en las relaciones intergrupales**

La construcción del modelo teórico de las mediaciones por la subjetividad en las relaciones intergrupales partió de la comprensión del entretejimiento de las contradicciones sociales en los sistemas intersubjetivos asociados a la acción del sujeto y su configuración como subjetividad social. Las relaciones intergrupales se establecen entre sujetos que se reconocen en torno a categorías sociales a partir de producciones de pertenencias y exclusiones grupales en función de su posición en la estructura económico-social y que fracturan la simetría en los vínculos sociales.

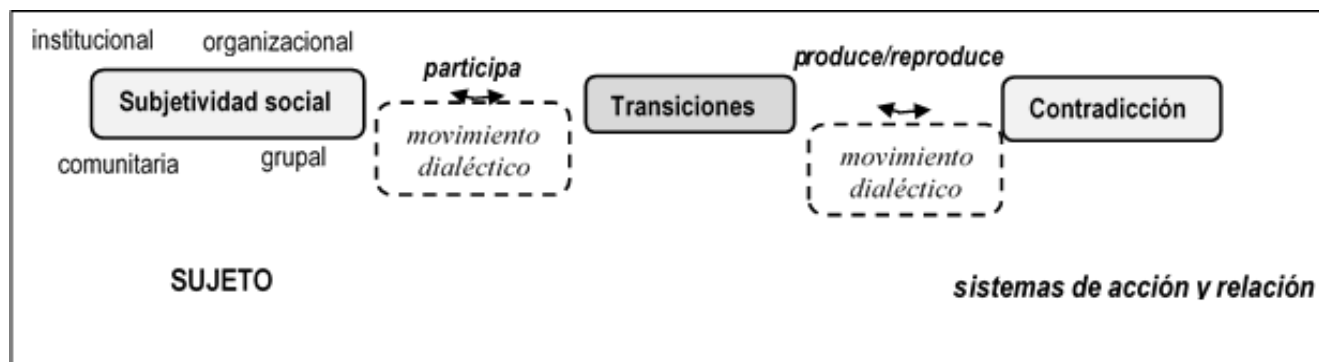
Las investigaciones realizadas por Rodríguez-González (2015, 2018), Rodríguez-Fleites (2015) y Martínez (2017), con respecto a las relaciones interculturales entre estudiantes universitarios, así como las llevadas a cabo por Castellón (2017), Martínez (2017), Álvarez-Laurerio (2018) sobre racialización en el cuentapropismo nos permitieron construir, sucesivamente, un modelo comprensivo para el estudio de las mediaciones por la subjetividad en las relaciones intergrupales.

Las mediaciones por la subjetividad son las transiciones a modo de movimiento dialéctico, de determinada contradicción social entre su configuración en los sistemas intersubjetivos asociados a la acción del sujeto y sus expresiones en los sistemas de relación que desde su actividad vive. Es decir, hay una mediación por la subjetividad cuando los sentidos subjetivos transitan a una cualidad nueva en la expresión del sujeto dentro de una actividad o forma de relación reproduciendo la contradicción social en sus sistemas intersubjetivos.

Las configuraciones subjetivas o estructuras parciales de sentido están constituidas por diferentes unidades psicológicas y se integran de forma total o parcial en múltiples mediaciones a partir de la cualidad que adquieren los sentidos subjetivos en su transición reproduciendo las contradicciones sociales del sujeto. Las mediaciones responden siempre a sentidos subjetivos configurados, están en relación con las estructuras parciales de sentido, con las configuraciones subjetivas de la contradicción, por tanto para leerlas hay que verlas desde su desdoblamiento de sentido subjetivo.

Las mediaciones se encuentran en el trasfondo de una expresión singular/particular, que se nos presenta como inmediata, pero que es resultante de una ligazón de factores sociohistóricos, económicos y biográficos que se actualiza en la acción como configuración subjetiva y que produce/reproduce el sistema de contradicciones en que está inmersa. Como expresa Pérez Yera (2009) los sistemas de relación y las subjetividades no pueden ser comprendidas “si no se conocen, se

descubren, se hacen explícitas, las mediaciones que se encuentran por detrás, como ocultas en lo inmediatamente dado” (p. 256). Tal posicionamiento es ilustrado en el esquema 1.



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

Elaboración de los autores, 2018

Por tanto, estudiar mediaciones por la subjetividad comprende tres aspectos fundamentales: la subjetividad, la contradicción y las transiciones (la cualidad nueva del sentido subjetivo).

Según el modelo teórico comprensivo para el estudio de las mediaciones por la subjetividad parte de un primer aspecto que hemos denominado configuración subjetiva de la contradicción y se devela a través de dos niveles configuracionales, el de las unidades psicológicas (estereotipos, prejuicios y comportamiento social, con sus indicadores de contenido de sentido subjetivo) y el de las estructuras parciales de sentido (núcleos de sentido subjetivo) que constituyen ejes de sentido configuracional con respecto a la contradicción.

Esta configuración subjetiva constituyen la dimensión de sentido de la contradicción, la cual como segundo momento del modelo, es representada por contrarios que en su unidad y lucha contienen y expresan una problemática social, los cuales son reproducidos a través de nuevas cualidades que los sentidos subjetivos adquieren en su transición al sistema intersubjetivo. Precisamente las mediaciones como tercer momento son las transiciones que reproducen la contradicción contenida en las subjetividades configuradas (la cualidad nueva que adquiere el sentido y por ende la reproducción de la contradicción en la actividad y las formas de relación).

Este modelo se ha ido construyendo y demostrando su viabilidad a través de diversos estudios. En las investigaciones realizadas por Rodríguez-González (2015, 2018) con respecto a las relaciones interculturales identificó como núcleos de sentido la diferenciación por rasgos que describen al grupo (referidos por los contenidos a aspectos físicos, características personalógicas, aficiones, competencias, conducta social) y las desigualdades por la pertenencia al grupo (expresadas por los contenidos ventajas y desventajas por la posición económica que diferencian a estudiantes cubanos y extranjeros). Asimismo en la investigación de Martínez (2017) en grupos escolares se incluyó como núcleo de sentido las relaciones en el grupo escolar en función de la actividad de estudio a partir de sentidos que ubicaban al grupo escolar como eje de esfuerzos presentes y aspiraciones futuras desde el que se estereotipaban y expresaban prejuicios en torno a las relaciones en el grupo en función de la actividad de estudio. Ambos resultados el lector puede consultarlos en el estudio titulado “Entre la

integración y la exclusión: subjetividades en las relaciones interculturales. Estudios en la Universidad Central 'Marta Abreu' de Las Villas”.

En esta misma dirección la investigación de Álvarez-Laureiro (2018) de la racialidad en cuentapropistas confirmó los dos primeros núcleos de sentido como configuradores de creencias estereotipadas, pero especificó para el núcleo desigualdades por la pertenencia al grupo los contenidos diferenciación por la pertenencia a un grupo racial, expresada en dos niveles, en la sociedad y en el cuentapropismo de manera particular, las oportunidades y limitaciones según la pertenencia a un grupo racial; asimismo identificó la diferenciación de los grupos raciales por prácticas discriminatorias como núcleo de sentido. Estudio que puede consultarse en el presente libro con el título “Subjetividades en propietarios cuentapropistas: de la diferenciación racial a las mediaciones que reproducen desigualdad en las relaciones laborales”.

Estos estudios nos permiten plantear teóricamente que las problemáticas sociales, relaciones interculturales y racialidad se configuran subjetivamente como diferenciación en cuanto a las categorías de sentido grupal, la cual reproduce la contradicción, ya sea integración-exclusión, igualdad-desigualdad, a partir de la descripción del grupo, la asignación de ventajas-desventajas y las prácticas discriminatorias.

Otra temática de investigación desarrollada fueron las transferencias transnacionales en familias cubanas a través de las remesas que reciben, tanto económicas como sociales, llevada a cabo por Díaz (2016). Los sentidos de cambio y desarrollo de la sociedad de origen se construyen en las familias sobre la base de las mediaciones por las percepciones sociales que reproducen la contradicción bienestar- pobreza en el vínculo de la familia con la sociedad y sus transformaciones. El modelo construido develó como núcleos de sentido de las mediaciones la visión del cambio y el desarrollo en la sociedad cubana y el impacto del proceso migratorio para la familia. Los resultados de este estudio pueden consultarse en el artículo que se presenta con el título “Percepciones sociales de cambio y desarrollo de la sociedad cubana en familias transnacionales”.

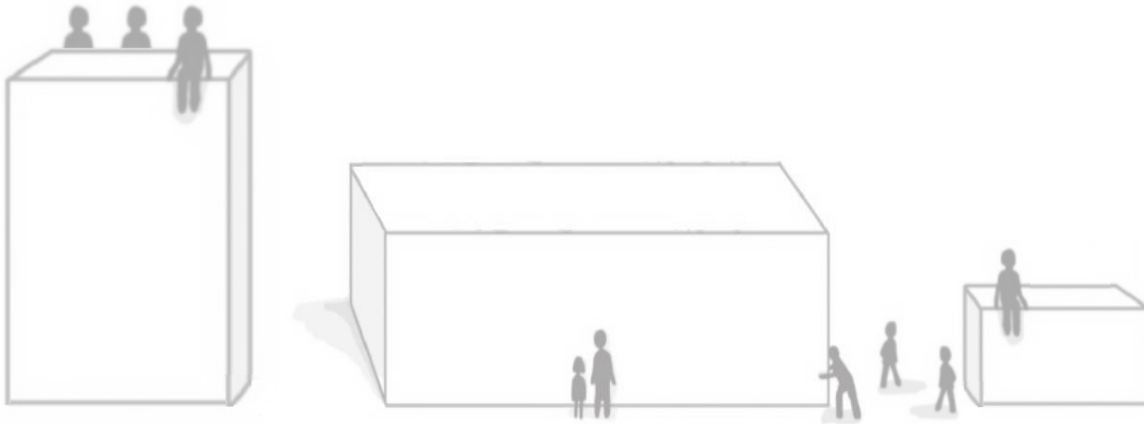
El género y la violencia como otro eje de incidencias sociales significativas que abarca la línea científica subjetividad y sus mediaciones desintegradoras en la sociedad cubana ha tenido importantes desarrollos en nuestro grupo en las investigaciones de Ferrer (2011) y Guevara (2012), quienes han develado la presencia de prácticas violentas asociadas al género. Resultados recientes que caracterizan la expresión de la violencia y de posibles construcciones sociales en torno al género como legitimadoras de su manifestación en la comunidad Dobarganes del municipio de Santa Clara se presentan en el artículo “Procesos sociales desintegradores. Un acercamiento desde la violencia de género”.

El encuentro con las investigaciones que se presentan permitirá apreciar miradas variadas a subjetividades sociales y sus mediaciones en la producción y reproducción de contradicciones presentes en la sociedad cubana, a las experiencias metodológicas y los encuadres teóricos que habilitan los resultados. Estas confrontaciones a nuestra realidad social “rescatan”, para la multidisciplinaridad, el papel del factor subjetivo en los fenómenos sociales y sus transformaciones.

## **A modo de invitación**

El encuentro con las investigaciones que se presentan permitirá apreciar miradas variadas a subjetividades sociales y sus mediaciones en la producción y reproducción de contradicciones presentes en la sociedad cubana, a las experiencias metodológicas y los encuadres teóricos que habilitan los resultados. Estas confrontaciones a nuestra realidad social “rescatan”, para la multidisciplinariedad, el papel del factor subjetivo en los fenómenos sociales y sus transformaciones.

El libro contiene además el testimonio del establecimiento de relaciones de trabajo e intercambio que psicólogos de la Universidad de La Habana y La Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas hemos construido en los últimos tres años a partir del *Taller Identidad, Cultura y Juventud*, auspiciado por el Instituto Cubano de Investigación Cultural “Juan Marinello”.



# Dinámicas grupales e identitarias en la estructura social cubana

Daybel Pañellas Álvarez  
**Alejandro Peña Gutiérrez**

## Introducción

A raíz de la actualización del modelo económico y social y la consecuente implementación de los lineamientos, temas relacionados con la heterogeneidad, la igualdad y la equidad están en el debate.

Nuestro presidente expresó “Para alcanzar el éxito, lo primero que estamos obligados a modificar en la vida del Partido es la mentalidad, que como barrera psicológica, según mi opinión, es lo que más trabajo nos llevará superar”. (Castro, 2011) Y la viceministra de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente declaró al periódico *Juventud Rebelde* (2011):

Ahora la tarea principal de nuestros centros científicos consiste en analizar qué repercusión tienen en la sociedad los cambios implementados y los que vendrán, su influencia en la vida de los ciudadanos, si responden a la satisfacción de sus necesidades y sueños, cómo todo eso va a propiciar un efecto positivo en la economía (p.8).

Ya el equipo de estudios sobre Estructura Social del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS) llevaba años trabajando la estructura social cubana. Identificó a esta básicamente desde la estructura socio-ocupacional, donde se encuentran los grupos de campesinos,

cuentapropistas, dirigentes, intelectuales y obreros. Este abordaje “no es el único posible ni pertinente, pero es de especial relevancia en el contexto cubano actual, dadas las fuertes tendencias de ensanchamiento de desigualdades de esta naturaleza y sus presumibles articulaciones con los procesos identitarios y de la subjetividad social en general”. (Espina 2010:219) Quedó demostrado cuánto esta estructura se ha modificado desde el inicio de la Revolución Cubana y subraya su creciente heterogenización a partir de los años 90.

Sin embargo, ¿en qué medida estos grupos socio-ocupacionales conformaban grupos socio psicológicos, con la consecuente influencia sobre el comportamiento de sus miembros? Y si así fuera, ¿cuánto se semejaban y se diferenciaban estos grupos? ¿Cómo se relacionaban desde estas configuraciones subjetivas? ¿Cómo percibían la sociedad cubana del momento? ¿Cómo se proyectaban? Eran respuestas pendientes. Se realizó una investigación en el período comprendido entre finales de 2010- 2011 para satisfacerlas.

Se inscribió dentro de la psicología social, particularmente desde el enfoque de las identidades sociales. Esta teoría tiene su origen en el cognitivismo social, que rescata la dimensión intergrupala y su influencia en la construcción de una identidad social. Parte de un modelo del ser humano como sujeto que intenta comprender y dar explicación al mundo que lo rodea observando las acciones de los otros y preguntando sobre su significado. A partir de este análisis, el individuo puede realizar comparaciones y atribuciones que le permitan elaborar una idea sobre su identidad.

El enfoque de autocategorización y pertenencia, intenta “superar la separación entre individuo y sociedad y descubrir algún modo de relacionar los procesos psicológicos con los determinantes históricos, culturales, políticos y económicos de la conducta”. (Javaloy, 1993: 98) Dentro de este enfoque, los grupos son entendidos como “una entidad cognitiva que es significativa para el individuo en un momento determinado y debe distinguirse del modo en que el término “grupo” se usa cuando denota relaciones cara a cara entre una serie de personas”. (Tajfel 1984: 291) Asume además que la gente tiende a clasificarse en distintas categorías, de las que obtienen diferentes esquemas de referencia. La distinción categorial cumple dos funciones: primera, segmenta y organiza el ambiente social proveyendo al individuo de medios para definir a los otros (la persona es asignada a la categoría dentro de la cual clasifica, lo cual no significa que eso sea confiable); segunda, le permite al individuo colocarse en el ambiente social.

Se encontró que (Pañellas, 2012):

- Los grupos socio-ocupacionales generaban identidad social, es decir, conciencia de pertenencia en los sujetos que los conforman y comunidad de percepciones con respecto a las cuestiones valorativas y emocionales asociadas a esta pertenencia. Esta variable establece relaciones significativas en todos los temas tratados; Los componentes identitarios se diferenciaban y articulaban de manera diferente para cada grupo. En el componente cognitivo se destacaban razones de realización personal y derivadas de la interrelación para dirigentes e intelectuales, en tanto son razones más utilitarias para cuentapropistas y obreros; esto se conectaba con el componente afectivo en tanto la significación de la pertenencia adquiere un carácter prosocial para los primeros e individual para los segundos. Sin embargo, solo los obreros cualifican negativamente el componente emocional a partir de experimentar sentimientos negativos.
- Las identidades sociales se caracterizaban por prototipos grupales bien distinguidos y diferentes para cada grupo, donde atributos físicos y comportamentales daban cuenta de



relaciones de desigualdad intra e intergrupales a partir del posicionamiento de algunos estratos. Estos se iconizaban con “ganadores”, masculinos, adultos medios, blancos; con la excepción de los obreros “perdedores”, que también incluyen negros en su grupo

- Se dibujaba una estructura de oportunidades, fundamentada en criterios económicos – asociados a recursos materiales y capital social–, y poder relativo a la toma de decisiones, en la que las ventajas eran identificadas básicamente en los dirigentes y las desventajas en los obreros. En la medida que se ocupaban lugares más cimeros, se reportaban mayores niveles de satisfacción.
- La insatisfacción con la vida cotidiana se relacionaba con cuestiones que se espera fueran garantizadas o provistas por el Estado –salario, necesidades básicas, vivienda, recreación, transporte y condiciones de trabajo. La satisfacción se relacionaba con cuestiones de índole más individual –bienestar familiar, sentimientos de paz y tranquilidad, realización profesional, relaciones interpersonales;
- Los deseos de movilidad intergrupales se manifestaban en más de la mitad de los obreros y más de la tercera parte de los dirigentes. Los obreros querían moverse al grupo de cuentapropistas, para obtener mayores ingresos, y los dirigentes volver a sus grupos de procedencia para ejercer su profesión (intelectuales) o tener más tranquilidad (obreros). También se evidenciaban más deseos de movilidad en hombres que en mujeres, en santiagueros que en habaneros, en los sujetos de nivel educacional medio que en los de nivel educacional alto.
- Las relaciones grupales no tenían necesariamente un carácter conflictivo, aunque se destacaban las contraposiciones entre diadas dirigentes-intelectuales, cuentapropistas-obreros. Tampoco eran conflictivas las percepciones sobre la sociedad, más bien diversas y con énfasis diferentes por cada grupo.
- La percepción de las características sobre el sistema social cubano son las que más heterogenizadas están por todas las variables. Se asociaban características “positivas” como la solidaridad, el internacionalismo, la soberanía y la seguridad social, y “negativas” como la burocracia, la centralización, el dogmatismo, el paternalismo, la desigualdad, la corrupción, la doble moral y el autoritarismo. La intensidad en ambas cualificaciones (mucho para las primeras, poco para las segundas) se subrayaba en especial por dirigentes, santiagueros y adultos mayores.
- Los logros de la Revolución más mencionados por todos los grupos eran salud, educación, internacionalismo, solidaridad, deporte y cultura; eran los dirigentes y obreros quienes percibían más logros que el resto de los grupos; Para todos los grupos la cuestión económica devenía eje fundamental de los problemas identificados, las acciones propuestas para resolverlos y los obstáculos que se les asocian. No obstante, aunque se destacaban los obreros con un bajo nivel propositivo de acciones, los grupos tendían a no implicarse y depositaban la responsabilidad en el gobierno, el bloqueo, o la gente, lo cual constituyó una alerta para las expectativas de desarrollo de la sociedad cubana del momento y cuestionaba la capacidad movilizativa de los grupos desde las identidades sociales.

Seis años después (2017), ¿cómo han evolucionado las identidades sociales de estos grupos? Esa pregunta guio esta investigación, pretendiendo actualizar la descripción de distintos grupos socio ocupacionales. Se correspondió con una tesis de licenciatura. La muestra quedó conformada por 180 sujetos, 28% cuentapropistas, 11% dirigentes, 36% profesionales, 24% obreros de los cuales el 53,9% eran mujeres y el 47,1% hombres; 45,6% jóvenes entre 18 y 35 años; 42,2% adultos entre 36 y 59 años, 12,2% adultos de más de 60 años, 61,1% blancos, 23,3% mestizos, 15,6% negros.

## Material y métodos

Se utilizó un enfoque mixto con un diseño concurrente, ya que implica recolección y análisis simultáneos de datos cuantitativos y cualitativos. Este enfoque, según Hernández Sampieri y Mendoza (como se cita en Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, M., 2010), implica la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. Esta integración sistémica (Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, M., 2010) de los métodos cuantitativo y cualitativo en una misma investigación permite obtener una “fotografía” más completa del fenómeno a estudiar. La pertinencia de emplear este enfoque en esta investigación está dada igualmente por el criterio de Greene (2007), Tashakkori y Teddlie (2008), Hernández Sampieri y Mendoza (2008), y Bryman (2008) (como se cita en Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, M., 2010), los cuales afirman que con el enfoque mixto se logran las siguientes pretensiones: Triangulación (corroboración): lograr convergencia, confirmación y/o correspondencia o no, de métodos cuantitativos y cualitativos. El énfasis es en el contraste de ambos tipos de datos e información; Complementación: mayor entendimiento, ilustración o clarificación de los resultados de un método sobre la base de los resultados del otro método; Visión holística: obtener un abordaje más completo e integral del fenómeno estudiado usando información cualitativa y cuantitativa (la visión completa es más significativa que la de cada uno de sus componentes por separado); Explicación: mayor capacidad de explicación mediante la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos. Los resultados de un método ayudan a entender los resultados del otro; Desarrollo: usar los resultados de un método para ayudar a desplegar o informar al otro método en diversas cuestiones, como el muestreo, los procedimientos, la recolección y el análisis de los datos; Expansión: extender la amplitud y el rango de la indagación usando diferentes métodos para distintas etapas del proceso investigativo. Un método puede expandir o ampliar el conocimiento obtenido del otro; Compensación: un método puede visualizar elementos que el otro no, las debilidades de cada uno pueden ser subsanadas por su “contraparte”; Diversidad: obtener puntos de vista variados, incluso divergentes, del fenómeno o planteamiento bajo estudio. Distintas ópticas (“lentes”) para estudiar el problema; Reducción de incertidumbre ante resultados inesperados: un método (cuantitativo o cualitativo) puede ayudar a explicar los resultados inesperados del otro método; Credibilidad: al utilizar ambos métodos se refuerzan la credibilidad general de los resultados y procedimientos; Contextualización: proveer al estudio de un contexto más completo, profundo y amplio, pero al mismo tiempo generalizable y con validez externa; Claridad: visualizar relaciones “encubiertas”, las cuales no habían sido detectadas por el uso de un solo método.

## Técnicas e instrumentos

### *Cuestionario*

Según Hernández, Fernández, & Baptista (2010) “consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir” (p.217).

Para construir esta tesis se tomaron como referencia los cuestionarios usados por Rodríguez y Olsé (2011), Pañellas (2012), Dujarric (2015), Palay (2016). En una primera fase de la investigación realizó un pilotaje y, tras procesamiento y ajuste, se conformó el cuestionario final. Está formado por preguntas cerradas, que pueden ser dicotómicas o de selección múltiple. En esta tesis es aplicado por el investigador, cara a cara con el sujeto, de forma autoadministrada e individual.

## *Dibujo*

Técnica proyectiva expresiva, básicamente utilizado para el estudio de la personalidad de los sujetos, en las que se considera no solo el producto acabado, sino también el método o estilo del sujeto al hacerlo. Como en toda producción de la vida imaginativa, en el dibujo se expresan elementos como la historia de las primeras relaciones objetales, la situación actual, la construcción del género del sujeto, los elementos de su cultura y los valores.

La consigna que se ofreció a los sujetos fue: “*Dibuje* el prototipo que identifica al grupo socio/ocupacional al que usted pertenece”. Posterior al dibujo se pidió que explicaran su dibujo.

Con esta técnica se logra apreciar de un modo más gráfico aquellos rasgos, características y atributos, correspondientes al grupo de la estructura socio-ocupacional elegido, que le asignan y proyectan a la figura dibujada, permitiendo corroborar, reforzar y/o contradecir lo antes contestado por ellos en el cuestionario.

## **Muestra y Muestrario**

### *Población*

Conformada por cuatro grupos de la estructura socio-ocupacional cubana: cuentapropistas, dirigentes, intelectuales y obreros; de la provincia de La Habana.

### Tipo de muestreo

No probabilístico por cuotas, que según Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, M. (2010) no pretende establecer generalizaciones en términos de probabilidades. Por cuotas en tanto la elección de los participantes es dirigida e intencional, acorde a criterios y variables definidas con anterioridad por el investigador, el cual precisa el mínimo de elementos que debe estar presente en la muestra para que exista representatividad a lo interno de esta.

### Selección de la muestra

La selección de la muestra dependió de la determinación para cada uno de los grupos del mínimo número de sujetos, los cuales representarán todas las manifestaciones posibles que podían adoptar las variables de control.

Para decidir el número de casos que conformaría la muestra se tomaron en cuenta, según Hernández, R. *et al.* (2010), tres factores: Capacidad operativa de recolección y análisis; el entendimiento del fenómeno o saturación de categorías y la naturaleza del fenómeno bajo análisis.

El acceso a la muestra se realizó a través de la “Técnica de bola de nieve” con la cual (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010) se identifican aquellos participantes claves y se les agrega a la muestra, y a su vez se les pregunta si conocen a otras personas que reúnan los requisitos mínimos de la muestra y si están dispuestos a ser parte de la investigación.

Para conformar la muestra, según la distribución realizada por la Oficina Nacional de Estadística e Información (ONEI), se tomaron en cuenta los siguientes sectores:

- Cuentapropistas: arrendatarios; boteros; artesanos; cafeterías, vendedores ambulantes; Reparación de efectos personales. Se tuvo en cuenta también si eran: empleador,

empleado o independiente; y se distinguió entre los que realizan actividades de supervivencia, de los que realizan actividades de éxito.

- **Dirigentes:** Miembros profesionales de la APP y los Consejos de la Administración provincial y municipal; Organizaciones políticas y de masas; Educación, Salud Pública y asistencia social; Hoteles y restaurantes; Ciencia e innovación tecnológica; Servicios empresariales, actividades inmobiliarias y de alquiler; Comercio. Se tuvo en cuenta también el nivel de la dirigencia (nivel de decisión): bajo, medio, alto.
- **Intelectuales:** Científicos de las ciencias exactas y sociales; Profesionales de salud pública asistencia social, educación, transporte, hoteles y restaurantes, administración pública, defensa, cultura y deporte, servicios empresariales; Actividades inmobiliarias y de alquiler; Académicos de la Universidad de La Habana y de la Universidad “José Antonio Echevarría”; Artistas pintores, escritores; del cine, la televisión, la radio y de artes escénicas.
- **Obreros:** Educación; Salud Pública y asistencia social; Agricultura; Servicios empresariales; Actividades Inmobiliarias y de alquiler; Gastronomía; Construcción; Industria manufacturera; Empresas de pago por resultados.

### Descripción de los sujetos de investigación

Etapa cuantitativa y cualitativa

La muestra quedó conformada por 180 sujetos, y según las variables controladas y la disponibilidad y accesibilidad de los sujetos, se distribuyó de la siguiente manera (Ver tabla 1):

	Grupos de pertenencia		Sexo		Edad		Color de la piel	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
<b>Cuentapropistas</b>	50	27,8						
<b>Dirigentes</b>	19	10,6						
<b>Intelectuales</b>	68	37,8						
<b>Obreros</b>	43	23,9						
<b>Total</b>	180	100						
			<b>masculino</b>	83	46,1			
			<b>femenino</b>	97	53,9			
			<b>Total</b>	180	100			
			<b>joven: 18 - 35 años</b>	82	45,6			
			<b>adulto medio: 36 - 59 años</b>	76	42,2			
			<b>adulto mayor: más de 60 años</b>	22	12,2			
			<b>Total</b>	180	100			
			<b>Blanco</b>	110	61,1			
			<b>Mestizo</b>	42	23,3			
			<b>Negro</b>	28	15,6			
			<b>Total</b>	180	100			

Tabla 1. Distribución de la Muestra

## Resultados

Se destacan las variables sociodemográficas cuando ofrecieron resultados estadísticamente significativos. Los parlamentos ofrecidos en cursivas y los dibujos mostrados se corresponden con la producción de los sujetos de investigación.

### **Identidad asociada a los grupos socio-ocupacionales de la estructura social cubana: componentes de la identidad**

#### **Componente cognitivo: Conciencia y razones de pertenencia**

La mayoría de los sujetos se identifica con alguno de los grupos socio-ocupacionales que se les propuso, lo cual demuestra que existe una coincidencia entre su grupo nominal y la conciencia de pertenencia. De los obreros, el 100% se autocategorizó en su grupo nominal de pertenencia; los intelectuales y los cuentapropistas se autocategorizaron el 85,20% y el 81,80% respectivamente. Mientras que los dirigentes en un 46,30%.

Las razones de no coincidencia entre el grupo nominal y la autocategorización varían en función de los grupos.

Los cuentapropistas que no se autocategorizaron son quienes llevan poco tiempo ejerciendo esta actividad, aquellos que estuvieron mucho tiempo como trabajadores estatales y por tanto se siguen autocategorizando como parte de sus grupos anteriores de pertenencia: *“Yo sigo siendo un profesional aunque ahora esté de arrendatario que me da más tranquilidad e ingresos”*; *“Yo sigo siendo un ingeniero mecánico, si es que gracias a mi profesión es que mi taller de mecánica es un éxito, soy el mejor en lo que hago precisamente por ser universitario”*; también se refieren al contenido del trabajo: *“Es como si fuera un obrero, si trabajamos aquí como mulos”*; *“El dueño es el jefe, él es el tipo duro, nosotros solo somos sus peones, los obreros al pie de la obra”*; igualmente aluden al tipo de propiedad y estatus dentro del grupo: *“Al final solo somos empleados, el dueño se puede deshacer de nosotros cuando quiera”*.

Los dirigentes hacen referencia a la falta de acceso real a la toma de decisiones, lo cual coincide con que son de bajo nivel de toma de decisión (jefes de departamentos en empresas estatales de nivel provincial y municipal, directores de hospitales y policlínicos, representantes de las asambleas municipales del Poder Popular) y con poco poder de influencia en su centro laboral y sobre sus empleados: *“Yo soy dirigente y aunque conozco mi trabajo y llevo tiempo haciéndolo siempre tengo que pedir permiso a los de arriba cuando quiero hacer algo”*; *“En la nómina salgo y cobro como jefe pero al final los que mandan son los del nivel central”*. En estos casos la autocategorización se corresponde con el grupo de origen: *“Yo soy un intelectual, dirigir y ser directivos es solo un cargo, un puesto laboral con el cual cumplir”*; *“Lo que hice fue dar el paso al frente y asumí, pero no he dejado de ser un intelectual porque pienso y actúo como tal”*; *“Yo soy obrero, es de donde provengo, de donde salí”*; *“Al final sigo siendo un obrero más, mis compañeros fueron los que me eligieron para el cargo pero sigo estando junto a ellos al pie de la obra”*.

Los Intelectuales que no se autocategorizan ofrecen argumentos relacionados con el contenido y condiciones del trabajo: *“En mi centro de trabajo nos explotan y tratan como si fuéramos obreros de una fundición, nos quitaron el aire acondicionado de las oficinas”*; *“Con tanto papeleo que tenemos que llevar parecemos mulas de carga en nuestros escritorios”*; *“¿Qué intelectual que se respete trabaja sin computadoras e internet?”*.

En cuanto a las razones de pertenencia encontramos que:

Los cuentapropistas refieren su pertenencia porque *obtienen mayores recursos* (68%) y porque *les gusta lo que hacen* (58%).

Los dirigentes *por su preparación* (57,90%) y porque *les gusta lo que hacen* (52,60%). Aunque también llaman la atención razones que refieren en porcentos menos significativos, el ser parte del grupo *por la actividad laboral que realizan* (47,40%) y *por designación externa* (36,80%).

Los Intelectuales porque *les gusta lo que hacen* (73,50%), por su preparación (61,80%) y por su *intencionalidad y voluntad de pertenecer a este grupo, ya que eligieron estudiar para lograrlo* (52,90%). Argumentan también en porcentos menos significativos que *han luchado por estar en este grupo* (26,50%).

Los obreros, porque *les gusta lo que hacen* (60,50%), por su preparación (27,90%) y porque *estudiaron para aprender el oficio* (20,90%).

### **Componente evaluativo: Significaciones del grupo e importancia de la pertenencia**

#### **Significaciones del grupo**

En este caso se agruparon las respuestas de los sujetos, en cuatro categorías: Significación asociada al compromiso y la utilidad (sentirse comprometido con la revolución; un compromiso; una gran responsabilidad; ser útil); Significación asociada a aspectos económicos (un medio de vida; una fuente de más ingreso); Significación asociada a la autorrealización (sentirse autorrealizado); Significación asociada a un status y/o prestigio (un status social elevado).

Se estableció una relación significativa entre estos y los grupos de pertenencia:

Todos los cuentapropistas eligen razones asociadas a aspectos económicos *versus* un 5,60% de los dirigentes. Las respuestas contrastantes apuntan esencialmente a *un medio de vida* (50 % - 0,00%) y *una fuente de más ingreso* (50 % - 5,30%) respectivamente.

El 100% de dirigentes, el 100% de intelectuales y el 97,70% de obreros *versus* un 46,90% de cuentapropistas señalan razones asociadas con el compromiso y la utilidad. No obstante, son similares las razones que respaldan sus elecciones; para los dirigentes la pertenencia significa *un compromiso* (57,9%), *una gran responsabilidad* (57,9%), *ser útiles* (42,1%) y *sentirse comprometidos con la Revolución* (36,8%); para los intelectuales significa *ser útiles* (42,60%) y *una gran responsabilidad* (33,80%); para los obreros significa *ser útiles* (53,5%) y *una gran responsabilidad* (30,2%); mientras que para los cuentapropistas significa *una gran responsabilidad* (20,40%), *ser útil* (18,40%), *un compromiso* (4,10%) y *sentirse comprometido con la Revolución* (4,10%).

En lo relativo a las razones asociadas con el status y el prestigio ningún obrero refirió esta razón, de los cuentapropistas solo el 6,10%, de los intelectuales el 6,20%, mientras que estuvo más presente en los dirigentes (38,90%).

En cuanto a la autorrealización, los intelectuales la refieren en un 60,00%, lo cual contrasta con cuentapropistas (16,30%), dirigentes (11,10%) y obreros (18,60%).

#### **Importancia de la pertenencia**

El 50% del total de la muestra afirma que pertenecer al grupo es muy importante.

El 52,90% de los intelectuales, el 52,00% de los cuentapropistas, seguidos por el 46,50% de los obreros y el 42,10% de los dirigentes, comparten el criterio de que pertenecer a sus grupos respectivamente es muy importante.

Según estos resultados, se percibe una evaluación positiva por parte de los sujetos respecto a sus grupos de pertenencia; incluso en las categorías nada y poco importante los porcentajes no son significativos, siendo los obreros y dirigentes los que concentran los mayores porcentajes de respuesta – 4,70% y 10,50% –.

### **Componente emocional: lo que el grupo hace sentir**

El componente emocional se describe a partir de la delimitación de sentimientos positivos y negativos asociados a la pertenencia.

En los cuentapropistas se destaca la mayor presencia de sentimientos positivos (72,00%) en relación con el resto de los grupos, en particular de fascinación, confort, aprecio y felicidad. Este grupo es el que tiene más baja presencia de sentimientos negativos (28,00%), específicamente de desilusión e insatisfacción.

En los dirigentes están presentes sentimientos positivos (53,80%) de confianza, felicidad y apoyo. Mientras que entre los sentimientos negativos (46,20%) predominan la desilusión y el estrés.

En los intelectuales se destaca la presencia de sentimientos positivos (50,60%) de apoyo, felicidad y contentura; entre los sentimientos negativos (49,40%) destacan la ansiedad y el estrés.

Son los obreros los que tienen la mayor presencia de sentimientos negativos (53,20%), en particular de desilusión, estrés, insatisfacción y descuido. Así como también, son los que tienen menos presencia de sentimientos positivos (46,80%), estos son de seguridad y cuidado.

### **Caracterización de la identidad: prototipos, ventajas y desventajas, deseos de movilidad**

#### **Prototipos grupales**

Basándose en la categorización social se tendrá en cuenta para estos análisis tanto la asignación de los exogrupos como la asunción y/o elaboración de los endogrupos, por lo que se contrastan los criterios de ambas partes, buscando las diferencias o similitudes de opiniones. En todos los casos encontramos coincidencias entre las imágenes endogrupales y exogrupales, aunque con matices diferentes. Para visualizar mejor el prototipo se presenta un dibujo ilustrativo para cada grupo respectivamente.

#### **Cuentapropistas**

El ejemplar típico de la categoría es hombre, blanco, adulto medio, delgado, de alta estatura, de complejión estándar, siempre con dinero para gastar por su alto nivel adquisitivo, con buena apariencia y presencia, se viste a la moda, sencillo e informal, con pulóver y pantalón, como accesorios usa reloj de pulsera de marca, lleva puesta siempre joyas (anillos y cadenas) y gafas de sol, nunca se despega de su celular porque es un instrumento de trabajo imprescindible para él con el cual controla y dirige sus operaciones y negocios; vive en el centro de la ciudad, en casa propia con comodidades básicas y compartida con su familia. (Anexo 1)

Se caracterizan como: prácticos, emprendedores, trabajadores, sacrificados, dedicados, decididos, sociables, optimistas, organizados, inteligentes, perfeccionistas, exigentes y competentes.

Los dirigentes coinciden en que son: emprendedores, optimistas, inteligentes y trabajadores; agregando de manera particular que son materialistas y ostentosos: *“Ellos solo piensan en el dinero”*.

Los intelectuales también comparten el consenso al caracterizarlos como: emprendedores, prácticos, trabajadores, decididos y sociables; agregando ostentosos: *“Donde quiera que estén siempre resaltan, no les gusta pasar desapercibidos, tienen siempre que lucirse”*.

Los obreros son los que menos características les otorgan, refiriendo que son emprendedores: *“Son los que mejor han sabido echar pa'lante cuando la cosa ha apretado en el país”*.

### Dirigentes

El ejemplar típico de esta categoría es hombre, blanco, adulto medio, de alta estatura, gordo (con su panza pronunciada); se viste elegante y formal, usa reloj de pulsera porque tiene que tener control del tiempo porque siempre anda con prisas, de una reunión en otra, tiene carro a su disposición para moverse en sus gestiones, lleva siempre carpeta, portafolio y muchos lapiceros y bolígrafos, además de que; vive en el centro de la ciudad, en zona residencial, en una casa grande y ostentosa. (Anexo 2)

La imagen endo y exo es la que comparte menos cantidad de adjetivos. Con más caracterizaciones negativas exogrupalmente.

Se caracterizan como: dominantes, cultos, inteligentes y corruptos.

Los cuentapropistas son los que más negativamente los describen, planteando que son: dominantes, autoritarios, corruptos, prepotentes, egoístas, materialistas, exigentes, superficiales y presumidos. *“A ellos el cargo siempre se les sube para la cabeza y abusan de su poder”*; *“Le quieren aplicar a uno la ley y son los primeros corruptos, todos tienen precio”*; *“Critican a uno y dicen que somos unos materialistas, pero ellos no se quedan atrás porque les encanta el lujo y el dinero”*.

Los intelectuales los caracterizan como: dominantes, autoritarios, prepotentes y exigentes. *“Están para imponerse, para hacer que se cumpla el trabajo”*; *“El mío se cree que la empresa es suya y que nosotros somos sus hijos a quienes los manda y señala hasta el más mínimo error”*.

Los obreros los describen como: dominantes, autoritarios, exigentes, corruptos y prepotentes. *“Cuando ellos hablan, uno tiene que callarse, no se les puede llevar la contraria si no te ponen el ojo encima y al final lo botan a uno”*; *“Son unos moralistas, que al final están en el invento y la lucha igual que uno, siempre están raspando”*.

### Intelectuales

El prototipo se divide tanto en hombre (50,8%) como en mujer (49,2%), ambos comparten el ser: joven, con color de la piel blanca, delgado/a, de alta estatura, con buena apariencia y presencia, con el físico cuidado, solo se agrega para el caso de la mujer que tiene el pelo largo; ambos se visten elegante y formal, como accesorios usan espejuelos, siempre llevan puesto un reloj de pulsera y andan con carpeta, portafolio, libros, lapicero y bolígrafo; viven en el centro de la ciudad, en una casa propia, llena de libros. (Anexo 3)

Se caracterizan a sí mismos como: inteligentes, cultos, competentes, organizados, respetuosos, soñadores, profundos, dedicados, perfeccionistas, honestos, sensibles y solidarios.



Los cuentapropistas coinciden en cuanto a considerarlos: cultos, inteligentes, organizados, competentes, respetuosos y soñadores. *“Sabén tanto y están tan bien preparados que andan por las nubes soñando una pila de cosas que al final no pueden hacer si aquí la cosa está malísima y no hay recursos para nada”*; *“Son los mejores clientes, da gusto servirles porque son los más educados y respetuosos”*.

Por su parte los dirigentes comparten el consenso en cuanto a caracterizarlos como: cultos, inteligentes, solidarios, soñadores, honestos, trabajadores y optimistas. *“Son excelentes trabajadores, siempre colaborando y apoyando a todos sus compañeros”*; *“Cuando la cosa peor está, ellos saben el lado positivo de la situación y hacer un análisis profundo y optimista que aliente a sus compañeros”*.

Los obreros por su parte son los que menos características les otorgan, coincidiendo en que son: cultos, inteligentes y respetuosos. *“Lo que no saben ellos no lo sabe nadie, para eso se han quemado las pestañas estudiando”*.

### Obreros

El ejemplar típico de la categoría es hombre, blanco, adulto medio, delgado, de alta estatura y fuerte; se viste informal y usa uniforme dependiendo del oficio, como accesorios anda siempre con sus herramientas e Instrumentos de trabajo (según su oficio); vive en el centro de la ciudad, en una casa propia y modesta. (Anexo 4)

Se caracterizan a sí mismos como: humildes, sacrificados, solidarios, trabajadores, sociables, honestos, dedicados y leales.

Los cuentapropistas también les asignan las mismas características: trabajadores, humildes, sociables, sacrificados, solidarios, honestos y dedicados. *“Son los más jodidos de todos, tienen que trabajar bien duro para lograr tres pesos y atender a sus familias”*.

Los dirigentes comparten el consenso al caracterizarlos como: humildes, solidarios, trabajadores, honestos, inteligentes, emprendedores y optimistas. *“Aunque no son universitarios, son capaces y competentes también, tú vez que los hay que en su oficio son los mejores, que hasta llegan a ser maestros en talleres-escuelas”*; *“A pesar de la gravedad de la situación tú los vez que siguen felices y al final tienen que trabajar como mulos y no les queda de otra que ver la vida con optimismo”*.

Los intelectuales son los que más características les asignan, coinciden en que son: humildes, trabajadores, sacrificados, sociables, solidarios, honestos, prácticos y dedicados. *“Son muy prácticos y no le tienen miedo al trabajo”*; *“Los hay que trabajan en fábricas largas jornadas y ni se quejan”*.

### **Ventajas y desventajas asociadas a cada uno de los grupos**

De manera general en los cuatro grupos se identifican más ventajas que desventajas, evidenciándose diferencias en la cantidad y cualidad de estas, lo cual distingue a los grupos entre sí, así como muestra los énfasis hechos por los endogrupos y los exogrupos.

Los dirigentes son los que más ventajas poseen, estas radican en aspectos económicos y sociales: *“Cómo no van a ser los más comprometidos con la Revolución si al final el Gobierno les garantiza inmunidad”*; *“Lo que no saben ellos no lo sabe nadie, si están conectados con la fuente, siempre están*

*moviendo y disponiendo de recursos”; “De qué se van a quejar si a parte del buen salario que tienen siempre pueden resolver un montón de cosas con los recursos que ponen a su disposición, así viven ellos y su familia como reyes en sus palacetes”; “No se bajan del avión, con la excusa de eventos y congresos internacionales recorren el mundo entero y se la pasan de turistas”. Junto a los intelectuales, son los que tienen menos desventajas, las cuales se centran para los primeros en las consecuencias del desempeño de su rol en su ocupación: “Viven estresados no solo porque cargan con muchas responsabilidades, sino también porque tienen que cuidarse las espaldas ya que siempre tienen las manos metidas en cosas gordas por la izquierda, para llenarse sus bolsillos”; y para los segundos en las condiciones para desempeñar su ocupación: “El trabajo en ocasiones desanima pues aunque uno tenga muchas iniciativas e ideas es frustrante porque te dicen que no hay presupuesto, que no hay materiales, que tu proyecto no entró en el plan del presupuesto del año”. Las ventajas de los intelectuales están básicamente en el aspecto social, mediado por su alto nivel cultural: “Con todo lo que han estudiado y como se la pasan siempre superándose en cursos y posgrados, son los más capacitados para entender y explicar qué sucede en nuestra sociedad”; “Todo el mundo los respeta y admira por lo preparados que están, pero hay que tener ganas de superarse pues aunque aquí no cuesta nada al final el salario no cumple con sus expectativas”; “Aunque no son los más adinerados, son de los más conectados, conocen un montón de personas importantes, en todos los niveles”.*

Por otra parte, los obreros son los que más desventajas describen, estas radican en lo limitados que están para desarrollarse y superarse socialmente dadas las condiciones para desempeñar su ocupación: *“Trabajan muy duro, en condiciones a veces que no son las mejores, sin medios de protección”; “Para que quejarse tanto, si en definitiva, lo que decimos en las reuniones del sindicato no sirve para cambiar ni mejorar nada, porque se excusan en que no hay materia prima y que el bloqueo nos sigue afectando”; “Si quiero celebrarle los quince a mi hija como ella quiere, tendría que guardar mi salario entero durante cinco años, ¿y de qué comemos mientras tanto?”; “Si casi no tienen lugares para disfrutar que estén a la altura de su nivel económico, que van a soñar y aspirar con viajar, eso no les debe ni pasar por su cabeza”.* Coincide también que son los que menos ventajas poseen, estas son esencialmente en el aspecto social: *“Así como hace falta el maestro que enseñe a los niños y el médico que cure a los enfermos, también se necesita del barrendero que limpie las calles, el panadero que amase y hornee el pan, el carpintero que haga la silla y el albañil que construya la casa”; “Los únicos eruditos no son los intelectuales, nosotros también podemos superarnos y mejorar en nuestros oficios”; “Tenemos que agradecerle a la Revolución por habernos dado un mejor lugar en la sociedad y defender nuestros derechos”.*

En el caso de los cuentapropistas, el énfasis de sus ventajas está en el aspecto económico: *“La gente cree que somos unos que viven bien, pero detrás del éxito y el dinero están horas de insomnio, no tenemos descanso, para nosotros no hay vacaciones, siempre estamos trabajando, aunque estemos en la casa sentados con la familia estamos pensando en el trabajo”; “Todo lo que tenemos es para que nuestra familia viva mejor, para darle un mejor futuro a nuestros hijos”; “Lo mejor de ser cuentapropista dueño de negocio es que uno es su propio jefe y puede echar a volar su imaginación y tener un montón de iniciativas para mejorar su negocio”; “Cuando se es cuentapropista el trabajo es lo que sobra, y hay que doblar el lomo y trabajar bien duro si es que quieres mejorar tu vida y vivir dignamente”.* Mientras que las desventajas yacen en las condiciones sociales, políticas y económicas que determinan el desempeño de su ocupación: *“Todo el tiempo tenemos a los inspectores como buitres sobre nosotros, tratando de encontrarnos el mínimo error para multarnos”; “Al final siempre me pregunto para dónde van a parar los impuestos que pago si las calles por donde boteo siguen teniendo unos agujeros enormes desde que tengo uso de razón, y si me poncho el Estado no me da a mejor precio los*

*neumáticos, termino comprándolos por afuera, ellos mismos provocan que nuestra gestiones sean ilícitas”; “Uno nunca sabe qué pueda pasar, se vive con incertidumbre, pues hoy lo que haces es legal, pero mañana puede que tu licencia para trabajar la eliminen”.*

### Deseos de movilidad

Los deseos de movilidad están poco presentes, los grupos que más los expresan son los obreros (27,9%) y los dirigentes (26,3%). (Ver Gráfico 1)

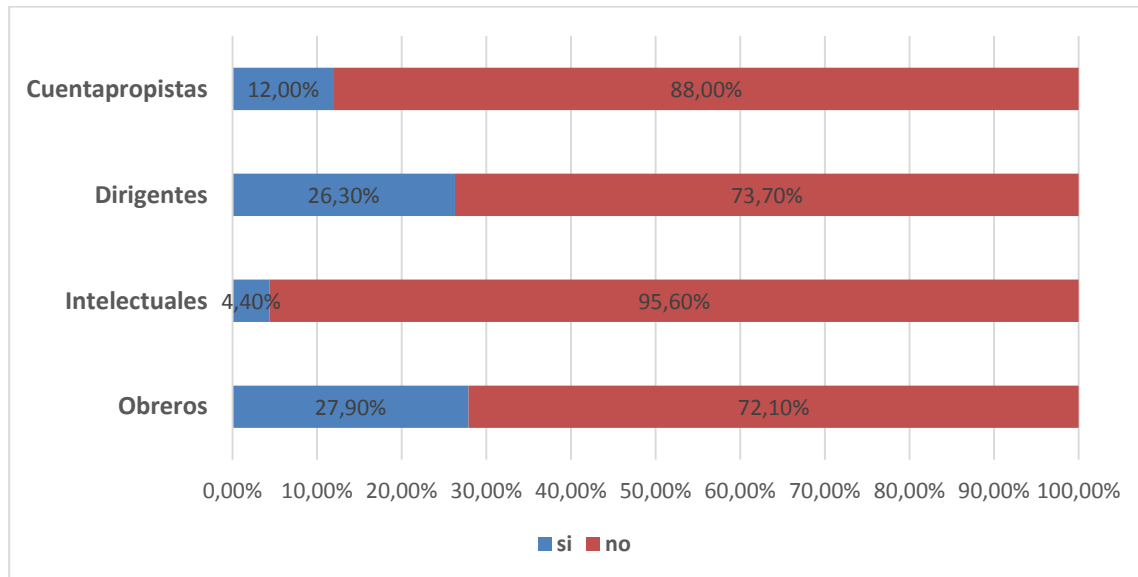


Gráfico 1. Deseos de movilidad

Los obreros, en un 14,00% desean moverse al grupo de los cuentapropistas porque *“El sector cuentapropista paga mejor y se tienen mejores condiciones para trabajar”*, un 11,60% quieren ser intelectuales: *“Con todo lo que me he superado y ahora que soy maestro en la escuela de oficios, casi que me puedo considerar todo un intelectual, quien va a dudar que soy todo un catedrático con todo lo que sé y enseño a los muchachos”*, mientras que solo un 2,30% aspiran ser dirigentes: *“Si fuera jefe, otro gallo cantaría en este gallinero, por lo menos si me preocupara por oír de verdad lo que la gente quiere para que sean más felices y se sientan más comprometidos con su trabajo”*.

Los dirigentes desean moverse al grupo de los intelectuales y cuentapropistas en un 10,50% respectivamente: *“Al final me tuve que haber quedado en mi puesto de especialista y no cargar con esta responsabilidad de ser jefe que me da tanto estrés y me roba tanto tiempo”*; *“Si fuera cuentapropista sería todo más fácil, pensaría solo en mí y en mi bolsillo, no tendría que estar ni en tantas reuniones ni dando tanto parte ni reporte a instancias superiores”*, mientras que solo el 5,30% desea moverse al de los obreros: *“Meterme en esto del sindicato es tremenda candela, al final no quedo bien con nadie, me tuve que haber quedado como un trabajador más, un soldado raso”*.

Los cuentapropistas en un 10,00% desean moverse a los intelectuales: *“A veces tengo ganas de entregar la licencia y volver a mi centro en mi plaza de especialista, es verdad que tengo mejor desenvolvimiento económico, pero es mucho lío con los inspectores y buscando los productos para abastecer el negocio, por lo menos en mi antiguo trabajo tenía responsabilidades en mi puesto pero no tenía que preocuparme por más nada”*, mientras que solo un 2,00% desea ser dirigente: *“Creo que*

*sería un buen jefe de departamento, total, si soy quien lleva más tiempo en ese departamento y me lo sé todo de memoria”.*

Por último, los Intelectuales solo en un 4,40% desean moverse hacia los cuentapropistas: *“Todos los proyectos que no me aprueban en el trabajo por falta de presupuesto, si fuera cuentapropista al menos pudiera yo mismo buscarme y lucharme quién invierta en mis ideas”;* *“ algo más de autonomía”, “el capital ayuda a poder hacer lo que se quiere”.*

### **Caracterización de las relaciones intergrupales**

En cuanto a las mejores relaciones, destacan de manera general que se dan entre los miembros del grupo de los obreros (18,9%) porque *son solidarios y cooperan entre ellos (20,60%), y son sencillos, simplifican las cosas (14,70%).*

Particularmente intelectuales (26,5%) y obreros (16,3%) coinciden en que se dan entre Intelectuales – obreros puesto que según ellos *comparten iguales intereses (20,7%), se complementan, uno necesita del otro (17,2%) y son solidarios y cooperan entre ellos (13,8%).* Cuentapropistas (20,0%) y obreros (18,6%) por su parte coinciden en que están dadas entre obreros-cuentapropistas ya que *se complementan, uno necesita del otro (30,4%) y el entorno en el que se desempeñan favorece sus relaciones (13,0%).* Los dirigentes también opinan que ocurren entre obreros-dirigentes (21,1%) porque *se complementan, uno necesita del otro (60,0%);* no obstante también destacan otra diada, intelectuales-dirigentes (26,3%) en tanto *ambos tienen igual preparación, tienen los mismos marcos de referencia (31,2%) y tienen mejor preparación académica, son más competentes (18,8%).*

En el caso de las peores relaciones, los cuatro grupos coinciden que están presentes a lo interno de los dirigentes porque *son competitivos entre ellos (16,0%), el rol que desempeñan es muy difícil (10,0%) y porque son corruptos (10,0%).*

La relación obreros-dirigentes, es señalada por consenso de los cuatro grupos como que tienen peores relaciones porque existe *entre ambos incompatibilidad de caracteres e intereses (40,0%),* donde los dirigentes *se sienten superiores respecto a los obreros a los cuales consideran de más bajo estatus (24,0%), y además los primeros al considerarse de más alto estatus explotan a los que consideran de estatus inferior respecto a ellos (20,0%).* Por otra parte intelectuales (16,2%), dirigentes (15,8%) y cuentapropistas (10,0%) coinciden en que las peores relaciones se focalizan entre cuentapropistas-dirigentes, *porque tienen incompatibilidad de caracteres e intereses (59,1%) y los segundos al considerarse de más alto estatus explotan a los primeros a los cuales consideran de estatus inferior respecto a ellos (13,6%).* Mientras que intelectuales (11,8%) y obreros (11,6%) comparten el consenso en cuanto a opinar que las peores relaciones están también dadas entre intelectuales-dirigentes, pues una vez más, existe *entre estos incompatibilidad de caracteres e intereses (50,0%) y tienen problemas en la comunicación entre ellos (18,8%).*

### **Discusión de los resultados**

Se continúa constatando una identidad social asociada a los grupos de pertenencia socioocupacionales, con la saliencia de prototipos muy diferentes entre sí. Existe una clara percepción de ventajas y desventajas asociadas a la pertenencia a los grupos socio-ocupacionales, lo cual refuerza la existencia de límites categoriales claros y el reconocimiento por parte de los sujetos una estructura jerárquica, estratificada inter e intragrupalmente que da cuenta de accesos diferenciados y desiguales a oportunidades. Se legitima la presencia de desigualdad, vivenciada con malestar.

En los casos en que la comparación social produce resultados negativos, los sujetos vivencian estados de insatisfacción que traen por consecuencia la activación de mecanismos para contrarrestarla, generando distintas formas de comportamiento intergrupales destinados a la consecución de una identidad social positiva, entre ellos la movilidad intergrupales.

Deteniéndonos en los resultados por grupos:

*¿Qué sigue igual?*

- La autocategorización de los cuentapropistas teniendo como esencia la separación con el espacio estatal.
- La economía como motivación fundamental.
- Es el grupo que refiere mayores sentimientos positivos asociados a la pertenencia.
- Estratos intragrupalmente atendiendo a la actividad que se realiza, el territorio en el que se encuentran ubicados los negocios, la posibilidad de apoyo financiero de redes sociales.
- Prototipos estigmatizantes, asociados a la tenencia de dinero y a la vulgaridad.
- Grupo en el que se revaloriza el valor trabajo y al que se le asigna la mayor capacidad de este.
- Ventajas percibidas enfocadas en el aspecto económico; desventajas asociadas a la inestabilidad del sector, la burocracia y el exceso de regulaciones legales que condicionan su gestión.
- Los deseos de movilidad intergrupales siguen con baja presencia, más bien son los exogrupalmente los que desean moverse hacia este grupo por las ventajas que identifican en él.
- Las relaciones intergrupales también se mantienen en la misma situación, refieren tener las mejores relaciones con los obreros: “y las peores relaciones con los dirigentes.

### Dirigentes

- Son los que menos se autocategorizan según su grupo nominal, alegando como razón principal la falta de acceso real a la toma de decisiones.
- El significado de su pertenencia se mantiene desde razones asociadas con el compromiso y la utilidad.
- Los sentimientos positivos superan a los negativos, y entre estos últimos el estrés encabeza la lista.
- Los estratos existentes en el grupo se asocian con el nivel de toma de decisiones.
- Su imagen prototípica aún es la más estigmatizada, especialmente desde su uso y abuso del poder.
- Son a los que se les asigna más ventajas y desventajas.
- Son, junto con los obreros, los que más refieren deseos de movilidad intergrupales, lo que les permite ejercer nuevamente la profesión que estudiaron, sintiéndose más autorrealizados por estar más cercanos a sus grupos de procedencia, así como tener más tiempo de descanso.

### Intelectuales

- La mayoría se autocategoriza según su grupo nominal
- La razón principal de pertenencia es la autorrealización y la autoafirmación en el ejercicio del rol.
- La significación de la pertenencia está asociada al compromiso y la utilidad.

- Los sentimientos positivos superan a los negativos.
- Presencia de estratos asociados al sector laboral y las ramas en las cuales trabajan: académicos, investigadores, escritores y artistas, profesionales.
- El prototipo es positivo, consensado, lleno de adjetivos.
- Sus ventajas se asocian al nivel cultural; y las desventajas a la incoherencia nivel cultural, actividad, salario.
- Son los que menos presentan deseos de movilidad intergrupala.

### Obreros

- La totalidad de sus miembros se autocategoriza en su grupo nominal.
- Es el grupo con mayor presencia de sentimientos negativos.
- Presencia de estratos relativos a la forma de propiedad en la que se trabaja, y al sector de producción o servicios.
- Imagen prototípica asociada esencialmente al obrero de la construcción; el trabajo duro sigue siendo la actividad fundamental asociada al grupo.
- Prevalece la identificación de desventajas respecto a las ventajas.
- Junto con los dirigentes, es el grupo con mayores deseos de movilidad intergrupala.

### *¿Qué cambia?*

#### Cuentapropistas

- Se refuerza que no perciben apoyo por parte del Estado (lo cual argumentan en la inestabilidad, el cambio de medidas, inconsistencias e incoherencias interinstitucionales)
- Se refuerza la ilegalidad como un recurso legitimado (utilizan la falta de apoyo del Estado como argumento justificativo).

#### Dirigentes

- Se refuerza la imagen estigmatizada.
- Aparecen con más frecuencia los militares y la alta clase política como parte de los prototipos.

#### Intelectuales

- El rol pasivo de entender y explicar lo que sucede en la sociedad desde una postura contemplativa, se enriquece con mayor compromiso y protagonismo social.
- Aparece el sexo femenino y el grupo etario joven en el prototipo.

#### Obreros

- Declaran como razón de pertenencia la utilidad social.

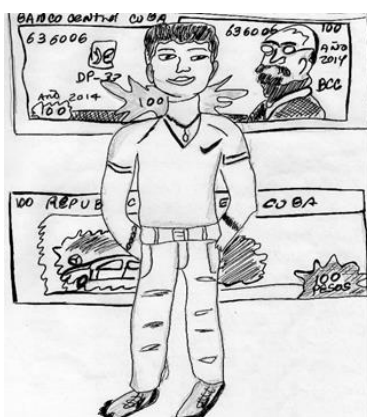
Resulta importante subrayar que, al trabajar con una muestra no longitudinal ni representativa, los resultados no son exactamente comparables; no obstante, dan cuentas de dinámicas subjetivas intra e inter grupales.

En todos los grupos se perciben estrategias de afrontamiento a las crisis y dificultades cotidianas que se resuelven de manera individual o grupal (con redes cercanas). No se alude a las instituciones que han estado tradicionalmente diseñadas para ejercer esta función.

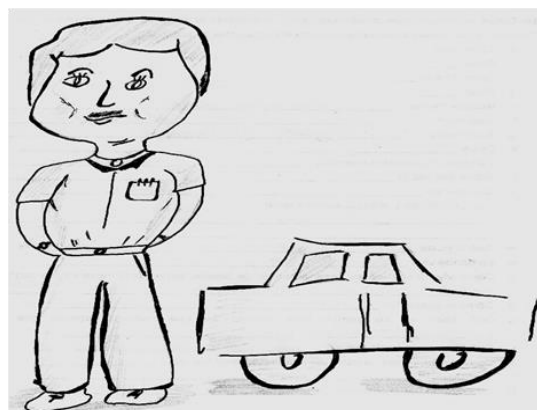
Emergen como temas en el desarrollo de la aplicación de las técnicas las elecciones el próximo año (2018), incertidumbre con respecto a quién será el nuevo líder, el tipo de país que estamos construyendo, el deterioro de los servicios de salud y educación. Todo esto se comenta, denuncia, pero no se siente al sujeto empoderado para transformar estas situaciones.

¿En qué medida seis años es mucho o poco tiempo para mesurar cambios subjetivos? No sabemos, pero queda claro que no han sido suficientes para “cambiar mentalidades”. Naturalmente, estos cambios subjetivos deben tener correlatos en las prácticas cotidianas, la experiencia debe ser condición y refuerzo de que es posible ser y hacer de otra manera. La coherencia entre los discursos, las leyes y su aplicación es ahora un gran reto.

### Anexos. Prototipos grupales (elaborados por los sujetos de la muestra)



Cuentapropistas



Dirigentes



Intelectuales



Obreros



# IDENTIDAD NACIONAL EN EL SIGLO XXI. UN ESTUDIO EN JÓVENES CUBANOS CAPITALINOS

**Ofelia Carolina Díaz Bravo**  
**Rocío García Domínguez**

## **Introducción**

Conocer y registrar las características que distinguen a las personas en distintos confines del mundo ha sido un interés desde tiempos inmemoriales. Tal inquietud se conecta con la necesidad humana y existencial de tener claridad en quiénes somos y qué lugar ocupamos en el mundo. Los relatos de viajeros, crónicas de conquistadores, la literatura y las obras de artes plásticas, entre otras producciones, dan cuenta de esto.

En la ciencia psicológica este tema de las identidades también goza de una rica historia. Su abordaje desde la psicología personal se remonta a los trabajos de Eric Erikson durante y después de la Segunda Guerra Mundial (1959, 1966), quien es considerado su pionero. Desde entonces y hasta la actualidad su estudio no ha cesado.

Múltiples definiciones se encuentran en la literatura, derivados del amplio y polémico debate en torno a él. Cada una lleva el sello de la disciplina que la sostiene: Psicología de la Personalidad,



Psicología Social, Sociología, Antropología, Historia, Filosofía; y de la epistemología asumida que impregna las diversas maneras de abordarla por sus autores. Sin embargo, suelen compartir la relación de la identidad con la igualdad y con la diferencia; así como con otras dimensiones como continuidad y ruptura, lo objetivo y lo subjetivo; las fronteras y los límites; el pasado, el presente y el futuro; lo homogéneo y heterogéneo; lo que se recibe de otras generaciones y lo nuevo que se construye; lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual; lo consciente e inconsciente; etc. (De la Torre, 2007).

Se trata de un fenómeno sociopsicológico con dos planos de expresión: el individual y el colectivo; los cuales se encuentran dialécticamente entrelazados. Son los individuos, portadores de una serie de características que los hacen únicos, los que conforman los grupos y los definen. La pertenencia a dichos grupos, y de modo especial a aquellos que resultan significativos en la vida del sujeto, configura las identidades colectivas, las cuales junto a otros contenidos, conforman la identidad personal. Al mismo tiempo, las identidades colectivas existen luego que las personas que la integran las identifican e incorporan como parte de su autoconcepto o identidad personal.

Constituye la identidad nacional una de las tantas identidades colectivas que integran la identidad personal de los individuos. Es definida como “un espacio sociopsicológico de pertenencia, la identificación con un conjunto de rasgos, significaciones y representaciones referidas a las personas de un mismo pueblo que se relacionan las unas con las otras biográficamente. Es la conciencia (sustentada en un mayor o menor nivel de elaboración) y el sentimiento compartido de mismidad. Es, también la posibilidad del cambio sin perder la continuidad, la posibilidad de la comparación (igualdades y diferencias) con otros grupos nacionales, la expresión del ser en sus múltiples maneras de estar”. (De la Torre, C., 1997)

Su estudio, tan antiguo como el encuentro entre culturas, ocupa actualmente debates académicos, oficiales y populares. En época de globalización donde pareciera que las fronteras se desdibujan la preocupación por los temas identitarios lejos de desaparecer se incrementan. Las ciencias sociales, y entre estas de manera especial la psicología, están convocadas a su estudio inter y transdisciplinar.

Acá en Cuba, las investigaciones referidas a la identidad nacional acumulan sólidas contribuciones teóricas y metodológicas. Trabajos de antropólogos, sociólogos, historiadores, políticos, intelectuales y psicólogos, pueden ser considerados exponentes de esta. Así cuentan, entre otros, los de Enrique José Varona (1891, 1919), Fernando Ortiz (1963, 1973), Jorge Mañach (1940), Calixto Masó y Vázquez (1941), Bernal del Riesgo (1944), Elías Entralgo (1947), José Ángel Bustamante (1960), M. Sorín (1991), L. Tejeda (1990), C. de la Torre (1995, 1997) y los colaboradores de la línea de investigación “Caracterización psicológica del cubano” impulsada por la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana en la última década del siglo xx; María I. Domínguez (1995), C. Martín y M. Perera (1996) y M. Díaz (2003).

De sus reflexiones y resultados se nutre este estudio que, como parte del proyecto de investigación “Grupos, identidades y heterogeneidad social en Cuba”, se propone contribuir a la caracterización psicológica del cubano en la contemporaneidad.

Las identidades, y entre ellas la nacional, se forman en los procesos de actividad y comunicación que acontecen a lo largo de la vida de los seres humanos; por lo cual es entendible su sensibilidad a los cambios en los contextos económicos, políticos y sociales. Tales razones explican el reconocimiento de las ciencias sociales cubanas del impactado en la subjetividad individual y colectiva de la

actualización del modelo económico implementado en los últimos años (Morales, 2011; Pañellas, D. 2012).

Según resultados de investigaciones actuales (Domínguez, M. y Castilla, 2011; Morales, 2017, 2011; Pañellas, 2012, 2017) dicha repercusión se traduce en: un incremento de la heterogeneidad social en nuestro país acompañada de vivencias de desigualdades sociales, disminución de la participación social, movimiento en los valores; así como, empobrecimiento de los proyectos futuros y cambio en el contenido de estos.

Este escenario impone la necesidad de comprender los modelos sociales con los cuales funcionan las cubanas y cubanos hoy, las características personales y actitudes que valoran como significativas, así como los aspectos identitarios que movilizan su comportamiento. De manera particular, interesa centrar la mirada en la juventud por la trascendencia de este grupo etario en el futuro de una nación.

Desde el punto de vista psicológico, en la juventud se consolida la concepción del mundo, la cual se torna clave dinamizadora del comportamiento. Esta incluye los valores, normas, principios, creencias, estereotipos y juicios, que funciona para el joven como marco de referencia para mirarse a sí mismo y a los demás, otorgándole cierta estabilidad a su vida y forma de actuar. Dichos contenidos llevan el sello de la sociedad en que se crece y el lugar que se ocupe en ella, el tiempo que se vive y las vivencias personales experimentadas.

Constituyen los aspectos identitarios elementos importantes dentro de esta concepción del mundo. En ella se articulan identidades que trascienden al sujeto y que le son adjudicadas como son: la racial, la genérica y la propia identidad nacional, entre otras. Deslindar unas de otras se hace difícil; pero la mayor o menor elaboración que realiza un joven de sus espacios sociopsicológicos de pertenencia, de las características que lo identifican como miembro de estos, de los rasgos que lo asemejan y distinguen de otros, del grado de identificación con este; así como las valoraciones que haga de su pertenencia y la carga afectiva que le acompañe, permite comprender aspectos medulares en su forma de concebir la realidad.

De este modo, estudiar la identidad nacional de los jóvenes supone ilustrar: la forma en la que esta generación vivencia su cubanía, la medida en que se sienten identificados y representados como cubanos, su satisfacción con este grupo en dependencia de las evaluaciones que hacen de él; así como, la manera en la que estos elementos regulan su actuación.

La investigación aquí comentada, desarrollada entre los meses de mayo del 2016 y abril del 2017, tuvo como objetivo general caracterizar la identidad nacional de un grupo de jóvenes capitalinos. Con tal intención procuró describir la percepción que poseen sobre los cubanos, determinar sus elaboraciones sobre el hecho de ser cubano a partir del análisis de su autopercepción como parte de dicho grupo; definir los conocimientos en relación a su pertenencia a este, la valoración que hacen de su identidad nacional y las emociones asociadas a esta.

Sus resultados tributan a la actualización de los estudios sobre identidad nacional, rezagados desde los primeros años de este siglo. El análisis de ellos favorece nuevos niveles de comprensión de la juventud como grupo etario en nuestro país; al tiempo que complementa otros hallazgos de la línea de investigación “Psicología y estudios sociales” de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

## Material y métodos

Se empleó un diseño explicativo secuencial (DEXPLIS) en el cual en un primer momento se instrumentaron métodos cuantitativos con su correspondiente registro y análisis de resultados, y en una segunda etapa se desarrolló la fase cualitativa, enriquecida con los resultados obtenidos a través de la metodología cuantitativa. Durante la investigación se le otorgó prioridad al enfoque cualitativo (CUAL-cuan).

La selección de este tipo de diseño metodológico mixto permite una perspectiva más amplia y profunda, indagaciones más dinámicas, riqueza de los datos al propiciar mejor exploración y explotación de estos, creatividad, mayor teorización; así como, la posibilidad de múltiples aproximaciones al fenómeno de interés (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). Tales bondades se agradecen aún más cuando se trata de un objeto de estudio complejo como es el caso de la identidad nacional.

Para el desarrollo de la primera etapa de la investigación (etapa cuantitativa), se seleccionó una muestra no representativa constituida por 100 sujetos. Los criterios de inclusión tenidos en cuenta para su selección fueron:

- Sujetos jóvenes comprendidos entre los 18 y los 30 años.
- Residentes en la capital.
- Representantes de diferentes grupos de la estructura sociocupacional cubana <sup>1</sup> (obreros, cuentapropistas, profesionales, estudiantes y desempleados),

<b>Variables</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Sexo	Hombres	51	51%
	Mujeres	49	49%
Color de la piel	Blanco	70	69.3%
	Mestizo	16	15.8%
	Negro	14	13.9%
Ocupación	Profesional	20	20%
	Estudiante	20	20%
	Obrero	20	20%
	Cuentapropista	20	20%
	Desempleado	20	20%
Nivel de escolaridad	Primaria	0	0%
	Secundaria	3	3%
	Técnico medio	18	17.8%
	Preuniversitario	53	52.5%
	Superior	26	25.7%

Tabla 1. Descripción de la muestra fase cuantitativa.

<sup>1</sup> Espina (2007) define la estructura sociocupacional como el “entramado de posiciones, de grupos sociales y de las relaciones que se establecen entre ellos, que se configuran a partir, en primer lugar (pero no exclusivamente) de la división social del trabajo y de las relaciones de propiedad, de la esfera de producción material; expresa el grado de estratificación primaria, y se conecta con otros ejes de articulación de diferencias de naturaleza histórico cultural –de género, generaciones, raza, etnia, entre otros”.

La muestra empleada en la segunda fase (etapa cualitativa) fue no probabilística, pues no se tenía la intención de generalizar resultados y constituía una muestra orientada a la investigación cualitativa. Para la inclusión de los jóvenes en ella se tuvo en cuenta que fueran residentes de la capital, que se encontraran en un rango de edad entre los 18 y los 30 años y que pertenecieran a diferentes grupos de la estructura sociocupacional cubana. Quedó constituida por 8 jóvenes.

<b>Variables</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Frecuencia</b>
Sexo	Hombres	4
	Mujeres	4
Color de la piel	Blanco	4
	Mestizo	2
	Negro	2
Ocupación	Profesional	4
	Estudiante	1
	Obrero	1
	Cuentapropista	2
	Desempleado	20
Nivel de escolaridad	Técnico medio	3
	Preuniversitario	1
	Superior	4

Tabla 2. Tabla Descripción de la muestra de la Etapa Cualitativa.

Para la recogida de la información durante la etapa cuantitativa se aplicó un cuestionario especialmente elaborado para los fines de la investigación. El cual incluyó el diferencial semántico “Los cubanos somos”,<sup>2</sup> un conjunto de preguntas abiertas que responden a las variables, dimensiones y subdimensiones del estudio; así como, los datos sociodemográficos relacionados con las variables controladas. Su diseño fue sometido a una prueba piloto con sujetos pertenecientes a la población estudiada para verificar su comprensión. La aplicación se realizó en forma de entrevista, con vistas a obtener la mayor cantidad posible de información y asegurar su comprensión.

Seguidamente, en la etapa cualitativa, se implementó el dispositivo grupal. Este permitió, promover una discusión semiestructurada en torno al tema de la identidad nacional, favoreciendo la comunicación flexible y fluida, la expresión libre de las ideas y opiniones de sus participantes.

<sup>2</sup> Diferencial Semántico construido por Vicent (1989) para estudiar autoimagen del cubano e imagen de los norteamericanos. Ampliamente utilizado en los estudios sobre Identidad Nacional de la Dra. Carolina de la Torre y colaboradores (referidos en De la Torre, 2001).

Asimismo, aprovechando el espacio grupal se realizaron dramatizaciones, dibujos y se trabajó con la técnica “El cuerpo humano”.<sup>3</sup>

La puesta en práctica de tales recursos favoreció la implicación personal con la tarea y permitió aflorar en el contexto del grupo situaciones reales de la vida cotidiana de los cubanos del siglo XXI, valiosas para el enriquecimiento de la reflexión grupal. Los actantes son jóvenes de esta isla y como tal se proyectan, expresando los componentes de la identidad nacional en toda su riqueza.

El procesamiento de la información recogida a través del cuestionario se efectuó con el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS), en su versión 24. Para realizar el análisis de los datos se utilizó la estadística descriptiva (análisis de frecuencia y de media) y se realizó una construcción de categorías a partir de las respuestas de los sujetos a las preguntas abiertas.

En el caso de los dispositivos grupales se procedió a la filmación en video del encuentro, se tomaron fotos de algunos momentos de este y las producciones de los sujetos. Luego se realizó la transcripción de la sesión y se llevaron a cabo los análisis de contenido y dinámica.

Finalmente se efectuó la triangulación de los resultados obtenidos en ambas fases de la investigación.

## Resultados

La aplicación del diferencial semántico “Los cubanos somos” evidenció que de manera general, los jóvenes de la muestra caracterizan positivamente a los cubanos, con medias por debajo de 5 (Ver Figura I).

Se privilegian características como activos (1.65), sociables (1.52) y útiles (1.87); seguidas de las relacionadas con la alegría (1.4) y el internacionalismo (2.7). De igual modo, son apreciados atributos como inteligentes (1.99) y agradables (2.4).

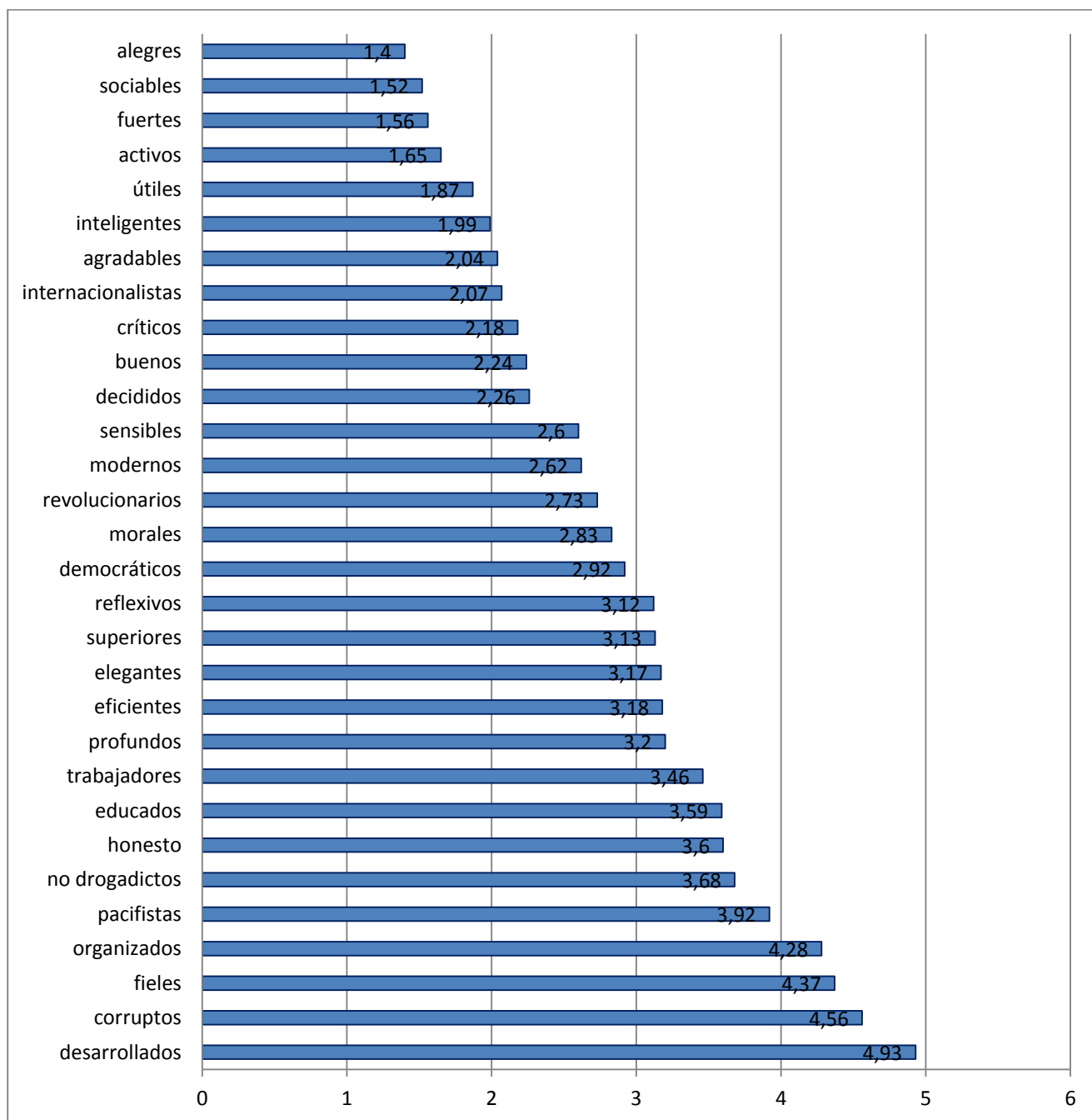
No ocurre así al analizar la educación (3.59) del cubano, cuyo valor se aleja de la media de respuestas. Existe coincidencia en reconocer su deterioro y el auge de la vulgaridad, el maltrato al lenguaje, la frialdad e impersonalidad en el trato y la decadencia de valores como el respeto al otro y la solidaridad; dando paso a actitudes como el egoísmo, la apatía y la doble moral. *El cubano no vive, sino que sobrevive y para ello se ha vuelto egoísta, no cree en nadie, no mide los límites ni las consecuencias de lo que hace para buscarse cuatro pesos.*

Otras particularidades también afloran como motivo de preocupación y malestar. Este es el caso de no drogadictos (3.68), honestos (3.6), pacifistas (3.92), organizados (4.28) y corruptos (4.56), los cuales reciben una valoración más crítica alejándose de la media de las respuestas; sin llegar a colocarlos en los extremos negativos.

Aspectos asociados al desarrollo intelectual, como es el caso de profundos (3.2) y reflexivos (3.12), a pesar de no alcanzar valores negativos no se ubican en extremos positivos. En tanto, al evaluar los rasgos que potencian el desarrollo del cubano y su enfrentamiento al trabajo y a la vida con garantías de éxito, sobresalen la fuerza (1.56), la modernidad (2.62) y la superioridad (3.13) del cubano.

---

<sup>3</sup> El cuerpo humano: Técnica creada para los fines de la investigación. Consiste en la creación de una imagen del joven cubano prototípico, mediante la ubicación de sus diferentes características (listadas a partir de la propia elaboración del grupo), en el cuerpo de uno de los participantes.



**Figura I.** Percepción del grupo nacional. Diferencial semántico "Los cubanos somos...". Fuente: García, R. (2017).

Esta percepción del grupo nacional, sondeada además a través del cuestionario y el dispositivo grupal, coincide en gran medida con la autoimagen que presentan de sí mismos como cubanos, la cual también es básicamente positiva (Ver Figura II).



**Figura II.** Autoimagen nacional: personal y grupal.

Los jóvenes de la muestra se caracterizan como cubanos haciendo alusión, en primer lugar, a características actitudinales (32%), entre las que resaltan el ser sociable, honesto, fiel y fiestero. Ilustra esto último expresiones como: *Sin importar la condición el cubano siempre busca el espacio para el vacilón, no importa si trabajamos de lunes a viernes, si la tendencia es barquear o pinchar durísimo, pero el cubano necesita el espacio de la semana para el vacilón.* En segundo lugar, refieren los rasgos de personalidad que son útiles para enfrentarse al trabajo y a la vida con garantías de éxito (20%) como son el hecho de ser trabajadores, luchadores, objetivos y emprendedores. No faltan la alegría y el sentido del humor; el ser activos, sencillos, apasionados, soñadores, optimistas y religiosos. También se mencionan, pero aún en menor medida, ser inteligentes, sensibles, críticos, educados, amables, elegantes, fuertes, pacifistas, rebeldes y atrevidos.

Ejercicio interesante resultó la construcción en colectivo de la estatua del joven cubano representativo. Por una parte, en ella se proyectaron muchos de los atributos que conforman la definición personal que realizan los jóvenes de sí mismos, evidenciando que la identidad nacional constituye un elemento importante de su autocategorización como individuos. Por otra, devino ejercicio de reflexión crítica en torno a las características que obstaculizan (colocadas en el brazo izquierdo) y potencian (ubicadas en el brazo derecho) el desarrollo personal y social de nuestro pueblo; así como las que consideran imprescindibles para su descripción. El resultado fue el siguiente:

Las razones de pertenencia no constituyeron una categoría homogenizante, dado que los sujetos refirieron una gran variedad de motivos por los cuales se catalogan como cubanos. Entre estos sobresalen los referidos a la forma de ser (37,5%) que nos distinguen dentro y fuera del país (sociable, solidario, fiestero y buen amigo, seguidas de los rasgos instrumentales luchador, trabajador y perseverante). Le siguen las cuestiones relativas al lugar de nacimiento y los valores transmitidos en el seno de las familias (28,3%). Como tercera razón, aparecen las cuestiones culturales (15,2%), entre estas: las costumbres, las tradiciones, los festejos, las preferencias musicales, el idioma y el aprecio a la cultura cubana. El cuarto lugar, por frecuencia de aparición, correspondió a la forma de pensar (8,9%) y los elementos de carácter social (8,0%) como la presencia de sus seres queridos, la participación social, el aprecio a los cubanos y al sabor único que los caracteriza. Por último (6,8%), se asocia el sentimiento de cubanía con el respeto a los símbolos patrios (bandera) y a personalidades de nuestra historia (José Martí, el Che y Fidel Castro).

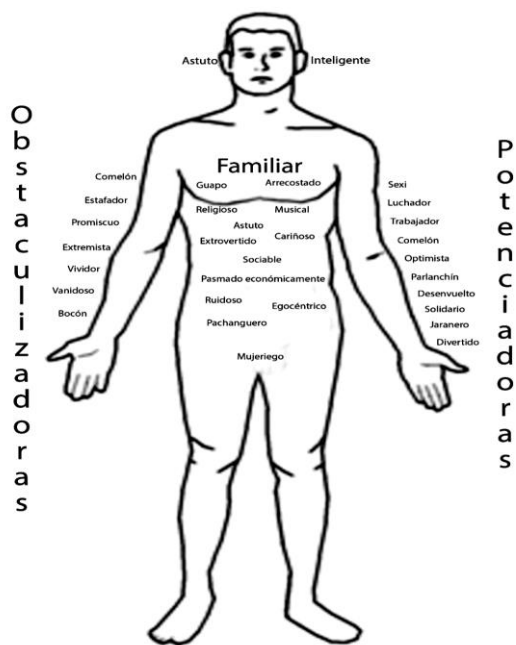


Figura III. Estatua de un cubano típico.

La valoración acerca de su identidad como cubanos, es reflejada en las ventajas y desventajas atribuidas a su pertenencia al grupo, las cuales resultaron equilibradas. Entre los prerrogativas se apuntan en primer orden (54%) aspectos sociales, como son la educación y la atención gratuita de salud, la tranquilidad existente en el país por la ausencia de conflictos bélicos y el bajo índice de violencia, la libertad de expresión; así como, la posibilidad de vivir sin trabajar, cuestión que puede tornarse condicionante de un antivolor: la vagancia. Se considera ventajosa la posesión de ciertas características personales (25,3%) que permiten afrontar exitosamente los retos de la cotidianidad (la creatividad, la perseverancia y el optimismo; el ser solidario, sociable y guapo; gozador, carismático y tener música en la sangre) y el valor otorgado a la familia y la amistad. Tributan también en sentido positivo las riquezas cultural (7,7%) y natural (2,1%) que poseemos; cuando un 11% considera la no existencia de ninguna ventaja en ser cubano.

Al analizar las desventajas en relación con su identidad nacional se aprecia un desbalance entre las referidas a los aspectos personales o internos (11%) y las relacionadas con los elementos sociales o externos a los sujetos (89%). Las primeras se asocian a la vulgaridad, la deshonestidad y la vagancia. Las segundas se vinculan a las limitaciones económicas que vive el país que dificultan la satisfacción de las necesidades básicas, a su condición de subdesarrollado, al bloqueo y las dificultades para viajar. Los bajos salarios son responsabilizados de las desmotivación y apatía juvenil, la corrupción y la pérdida de valores en la sociedad. Reflejo de estos sentimientos son las siguientes palabras:

*... es como que la sociedad se ha convertido en una jungla en la que sobrevive el más fuerte.*

*... Los jóvenes que vienen detrás de nosotros quieren estudiar menos para con 15 años entrar a trabajar en una cafetería, ganar 3 CUC al día, y entonces yo les paso por el lado y me dicen: mi socio estudiar ¿para qué?*



Algunos aspectos son señalados indistintamente como ventajas y desventajas. Uno de estos es la libertad de expresión refiriendo que, aunque no es del todo satisfactoria, esta generación se caracteriza por defender más sus opiniones e ideas sobre todo empleando los recursos electrónicos disponibles (Facebook, Cubadebate, Twitter, etc.). El otro, es la imagen que existe del cubano a nivel internacional, considerada un arma de doble filo porque al ser catalogados como cubanos pueden ser depositarios de características positivas (*Si eres cubano tienes ventaja de saber bailar aunque tengas dos pies zurdos*) y de un buen número de aspectos negativos (*El cubano es visto como posible emigrante en todo el mundo, si eres mujer eres jinetera, si tienes un amigo extranjero estás luchando pa' irte*).

La vivencia de preocupación y malestar que generan algunos cambios en la identidad nacional identificados explica, en alguna medida, que aun cuando predominan entre los jóvenes involucrados en el estudio sentimientos positivos (63,8%) derivados del hecho de ser cubanos, exista un 25% de emociones negativas, un 11,2% de respuestas ambivalentes y un 10% de indiferentes.

Múltiples expresiones denotan la connotación de la identidad nacional para los sujetos de la investigación y de las contradicciones de carácter afectivo que experimentan. El orgullo y la satisfacción de vivir en Cuba y de ser cubano coexisten con el malestar que genera la situación social y económica vigente. Ejemplo de estas son:

*“Lo que más me preocupa de esto es que se han ido incrementando una serie de negativas en la sociedad que hace algunos años no existían y que pueden empañar las cosas lindas que tiene el cubano”.*

*“A mí me preocupa..., porque el que no tiene para donde irse está aquí para buscarse cuatro pesos como sea, pero el que puede se va para una beca o definitivo, pero la cosa es que aquí no se quiere quedar, a este paso nos vamos a quedar solos en casa”.*

Se hace referencia a la dificultad para movilizar a la juventud en aras de un proyecto común, y aunque los resultados de esta investigación se encuentren lejos de ser generalizados, la apatía y falta de proactividad es percibida y sentida en la población joven. Las causas alegadas son diversas: convocatorias inefectivas, obstáculos económicos, conflictos intergeneracionales; barreras creadas y mantenidas por las propias personas. No obstante, con satisfacción se destaca que continúan existiendo motivos y/o situaciones que provocan el despliegue de la solidaridad de cubanos de todas las generaciones. Ante catástrofes naturales muestras sobran de actitudes de este tipo.

Al indagar sobre la existencia de características típicas o representativas de la juventud de estos tiempos se destacan la desigualdad social (*Antes todo el mundo tenía más o menos lo mismo, se podían ir a los mismos lugares, la gente se vestía igual, ahora no y todo el mundo se compara más*), el hecho de ser *más luchador porque ve más el dinero* y emprendedor, cuestión esta que conectan con el incremento del número de jóvenes que simultáneamente estudian y trabajan. Apuntan además, la disminución de prejuicios y mayor libertad para expresarse. En este sentido afirman: *Ahora hablamos más, antes no se hablaba tanto, había más prejuicios. Creo que esta es la verdadera generación de la batalla de ideas. Se distinguen como una generación más diversa en tanto en ellos confluye un cubano que tiene cosas de otras partes del mundo pero que al final el toque de cubano está.*

## Discusión de los resultados

Los resultados obtenidos a partir del diálogo con el grupo de jóvenes involucrados en el presente estudio sobre la identidad nacional emergen cada uno de los elementos contemplados en la definición teórica de esta.

Se reconocen y sienten cubanos. Sentimiento de pertenencia que descansa en el reconocimiento, con mayor o menor elaboración, de una serie de atributos compartidos que les distinguen en cualquier lugar del mundo y que trasciende el hecho de ser esta isla su lugar de nacimiento. No por casualidad, al convocarlos a tararear canciones populares que ilustran cómo somos los cubanos cierran el debate cantado a coro, con evidente emoción, la canción de Habana de Primera “A mí me dicen Cuba” que dice:

*Para saber de verdad lo que es sentirse cubano*

*debes de haber nacido en Cuba*

*debes de haber vivido en Cuba.*

Así, se reafirma la necesidad de sentir en carne propia la historia, la gente y los problemas de la cotidianidad como parte del proceso de configuración de dicha identidad. Esta es resultado de la incidencia de múltiples factores entrelazados: sociales, económicos, culturales y psicológicos; que procesados individualmente llevan a sentirse parte de este grupo nacional.

De manera general, la percepción que presentan los jóvenes de la muestra sobre los cubanos es positiva lo cual no constituye novedad debido a que estudios anteriores registran resultados similares (De la Torre, 1994,1997; Díaz, 1993); a diferencia de lo encontrado en otros pueblos latinoamericanos donde aparece baja autoestima grupal (Carmona, 2015; Dextre, 2012; Golcher, 1993; IMO, 2015; Salazar, 1983, 1987). Tal autoimagen incluye rasgos de personalidad que le confieren al grupo características identitarias altamente valoradas social y personalmente, tal es el caso de: la alegría, la sociabilidad, la fuerza, el internacionalismo y la utilidad. Sin embargo, aun cuando los cubanos tienden a una sobrevaloración de sus cualidades en ocasiones de manera acrítica y estereotipada, se evidencia desde la década de los 90 una caracterización más crítica de sí mismos. Entonces, se aludían elementos negativos como la doble moral, que eran atribuidos a la situación económica que se vivía (período especial) y considerados como transitorios. Hoy, después de más de veinte años, se ha incrementado lo negativo asignado y continúa siendo la situación económica imperante un pretexto o justificación a dichos males. Ahora, se destacan con inconformidad atributos negativos como la mala educación, la deshonestidad, la corrupción, el consumo de drogas y la vagancia.

No existen grandes distancias entre la percepción que los sujetos tienen de su grupo nacional y su autopercepción como parte de este. Características como solidario, familiar, sociable, optimista, fiestero y alegre forman parte importante de sus rasgos identitarios tanto individuales como colectivos, evidenciando el doble vínculo existente entre las identidades grupales y personales; demostrando que la pertenencia al grupo de cubanos constituye un elemento importante de la autocategorización de estos jóvenes. No obstante, esto no significa que exista total homogeneidad; pues el reconocerse cubano no excluye la posibilidad de no compartir y/o rechazar atributos considerados distintivos de este. La heterogeneidad existente en la homogeneidad explica que a pesar del malestar que genera la presencia de determinados aspectos negativos en la identidad nacional del cubano esta sea valorada positivamente (Ver Figura IV).

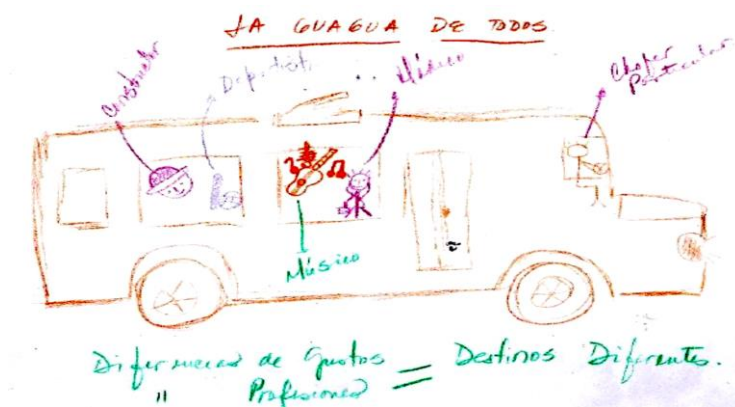
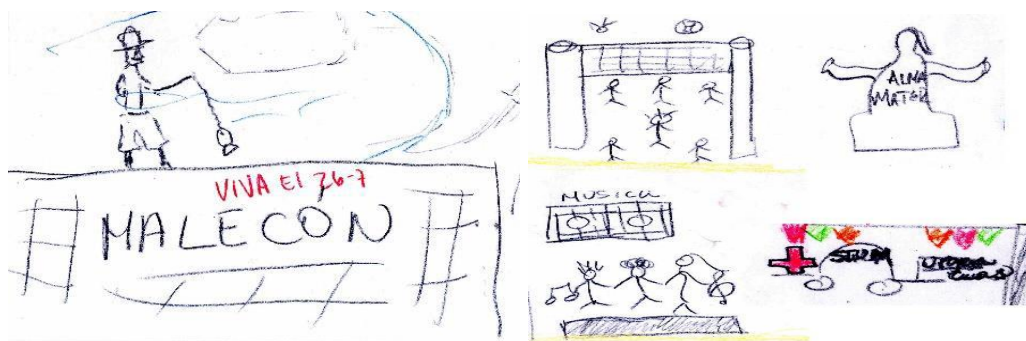


Figura IV. Dibujo "La guagua de todos". Fuente: García, 2017.<sup>4</sup>

Tal definición no es definitiva, cada generación la repiensa y reelabora a la luz de su época. Es así, que ser joven cubano en el 2017 denota un significado diferente al de décadas atrás. Los involucrados en el presente estudio definieron su generación marcada por la desigualdad en el poder adquisitivo y el acceso a determinados recursos y oportunidades; la diversidad de pensamiento y acción justificada por la "apertura al mundo" con las migraciones, las comunicaciones y el auge del turismo; estilos de vida que privilegian el tener, lo que acompaña la desvalorización de profesiones tradicionalmente prestigiosas por no permitir altos ingresos económicos y la simultaneidad del estudio y el trabajo; la emigración como alternativa para la realización de los proyectos de vida; así como, la flexibilidad para aceptar las transformaciones.

Estas distinciones fruto de la reflexión y comparación con generaciones anteriores no atentan contra la necesaria continuidad de la identidad nacional. No hacen desaparecer los escenarios típicos de la cotidianidad del cubano: las colas, las paradas de guaguas, el malecón –referidos en los estudios de la década de los noventa; que no borran el orgullo por nuestra cultura y deporte, por la calidad de los servicios médicos. Tampoco reemplazan al tabaco, la mulata, el sol, la playa y el ron, los cuales son parte del estereotipo social que define al cubano y que son reforzados oficialmente en la promoción de la imagen Cuba a nivel internacional. Se sigue representando al cubano como una persona alegre, fiestero y musical, que disfruta compartir con los otros, que coloca a la familia y los amigos en un lugar especial. El erotismo en el discurso y las relaciones interpersonales igual se mantienen en el tiempo (Ver Figura V).

<sup>4</sup> Dibujo que representa la heterogeneidad y homogeneidad presente en la identidad nacional del cubano. La guagua aglutina a un conjunto de personas que, independientemente de sus profesiones, sus preferencias, sus características físicas o de personalidad y de los diferentes destinos a los que se dirijan, en ese momento comparten un espacio común que marca determinadas pautas de comportamiento.



**Figura V.** Dibujos de jóvenes sobre cómo somos los cubanos. Fuente: García, 2017.

En el discurso al hablar de su identidad nacional se entremezclan orgullo y malestar. Satisfacción por portar características como apasionado, enérgico, luchador, fiestero. Insatisfacción con el aumento de la mala educación, la distorsión de determinados valores y la indolencia en la vida cotidiana. Esto último trae al centro del debate la cuestión del cómo somos y el cómo estamos; pues son los mismos cubanos que se mantienen indiferentes ante una causa común determinada los que cuando hay un ciclón albergan a vecinos, comparten los alimentos y donan parte de su ropa; dando muestras sobradas de solidaridad y desinterés.

Las causas de las características generadoras de displacer suelen ser colocadas en el afuera, de una u otra forma otro es el responsable. Todas las desventajas de vivir en Cuba son conectadas con las dificultades de orden económico, que las promueven y de algún modo hasta las justifican. Este es el caso de la corrupción, el deterioro de valores esenciales y el maltrato de las relaciones sociales, la proliferación del consumismo, la burocracia, el transporte, la disminución de la calidad de los servicios médicos y la educación, las dificultades de vivienda, entre otros.

Resulta interesante como la corrupción y la pérdida de valores también encuentran justificativos en la defensa de otro aspecto altamente valorado por el cubano: la familia. En función de su salvaguardia se permiten conductas que se alejan de lo socialmente correcto. Esta transgresión, que en algunos llega a generar malestar en tanto implica actuar de manera contraria a los principios que rigen la personalidad (doble moral), constituye una manera de violentar la identidad individual al perderse la coherencia con uno mismo; repercutiendo en la distorsión del proceso de construcción de las identidades colectivas entre las que se incluye la identidad nacional.

Estos jóvenes así expresaron: *Aquí en Cuba la lucha es más o menos la idea del quítate tú pa' ponerme yo, el hecho de sobrevivir, de que yo saque adelante a mi familia por encima de cualquier cosa y circunstancia.* Las relaciones interpersonales que en determinados contextos pueden ser clasificadas de cálidas y cercanas, se pueden tornar impersonales y perder su sensibilidad. *Es verdad que adonde el cubano llega echa pa'lante y levanta cabeza, pero aquí somos muchos cubanos tratando de levantar la cabeza a la misma vez y a veces no se puede y la única forma es no fijarte en el del lado.*

## **Conclusiones**

La percepción que presentan los jóvenes de la muestra sobre los cubanos es básicamente positiva relacionada con rasgos de personalidad que le confieren al grupo características identitarias muy valoradas social y personalmente.

Son entendidas como evidencias del carácter dinámico de las identidades y el carácter social de su configuración la identificación de características típicas de la generación sujeto de la investigación.

Se aprecia similitud entre la percepción que tienen los jóvenes del grupo nacional y su autopercepción como cubanos.

Los motivos para reconocerse como cubanos son diversos. Incluyen aspectos psicológicos, cuestiones relativas a los orígenes, aspectos culturales e históricos.

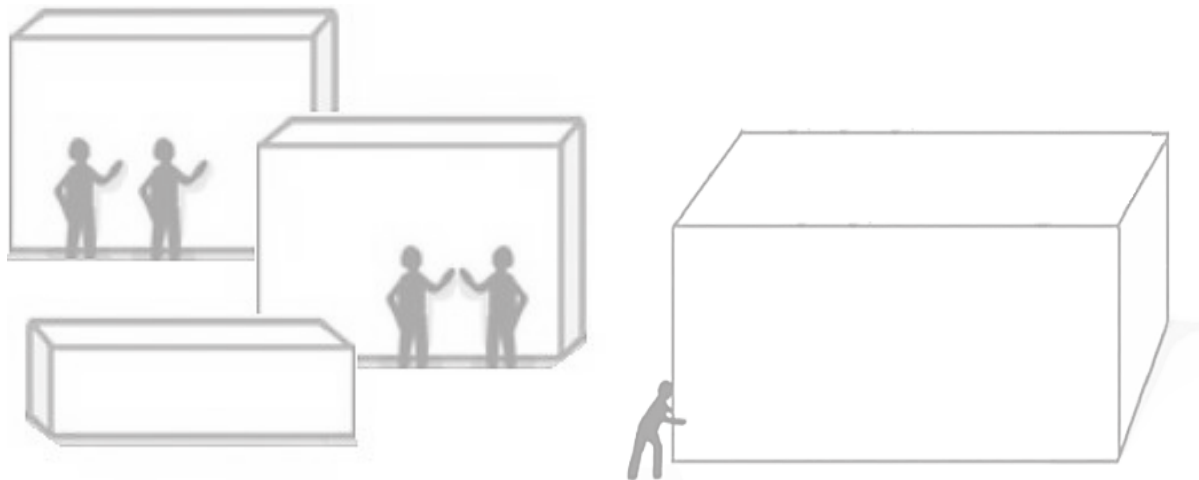
Se refieren como ventajas de ser cubanos las garantías sociales que se disfrutan, características personales responsables del éxito y bienestar; elementos culturales y la riqueza natural de Cuba.

El hecho de ser cubanos encuentra como desventajas de tipo personal la vulgaridad, la deshonestidad y la vagancia; en tanto las de índole social se refieren a cuestiones económicas o se hacen depender de estas.

Existe un desequilibrio entre las desventajas de carácter personal y las de tipo social mencionadas por los jóvenes evidenciándose la colocación en el afuera de las principales causas de insatisfacción.

Las emociones que genera la identidad nacional son mayormente positivas y vivenciadas con fuerza.

La identidad nacional de los jóvenes cubanos capitalinos es sentida con fuerza, valorada positivamente en su generalidad y aceptada de manera satisfactoria, aun cuando se reconocen cambios no siempre halagadores.



# **SUBJETIVIDADES EN PROPIETARIOS CUENTAPROPISTAS: DE LA DIFERENCIACIÓN RACIAL A LAS MEDIACIONES QUE REPRODUCEN DESIGUALDAD EN LAS RELACIONES LABORALES**

**Rosanaily Álvarez Laureiro  
C. Isaac Irán Cabrera Ruiz  
Tahiry Castellón Santana  
Yuslaidys Oviedo Rodríguez**

## **Introducción**

La aparición de la idea de raza está, desde sus inicios, fuertemente vinculada al mantenimiento de las desigualdades sociales y los límites que separan a los seres inferiores de los superiores (Martínez-Ten y Tuts, 2003). Cuando se habla de raza, explica Margulis (1999), se pretende avalar una clasificación de grupos humanos, basada en una supuesta diferenciación, que lleva inevitablemente al establecimiento de desigualdades que implican relaciones de inferioridad-superioridad. Esta idea se hace eco en la extensa producción teórica que existe sobre este constructo, con independencia de la

perspectiva que sea abordada. En la literatura científica se aprecian dos concepciones predominantes sobre la raza, una sustentada en posturas biologicistas y la otra en una mirada sociocultural.

En esencia, la noción biologicista identifica los grupos raciales según rasgos heredados, asociados a características físicas, genéticas y fenotípicas fundamentalmente. Concepción que integra aproximaciones desde la creación de sistemas taxonómicos y de jerarquización de los seres humanos, hasta la asociación de la raza con vínculos hereditarios como diversidad de la población humana.

Por su parte, la concepción sociocultural de la raza, sustenta que la posición de desigualdad de los seres humanos por su pertenencia a una categoría racial es resultado de lo construido socialmente, en un contexto histórico y cultural determinado, que define formas específicas de relación en las que se reproducen y naturalizan las diferencias heredadas como legado cultural. Perspectiva esta donde converge mayor consenso en la actualidad (Lapervanche y Bottomley, 1988; Caño, 1996; Ferrer, 2002; Martínez-Heredia, 2002; Campos, 2012; Martínez-Ten y Tuts, 2003; Vásquez, 2005; Ovejero, 2009; Puertas, 2010).

De este modo, como plantea Ovejero (2009), la raza no solo clasifica biológicamente, sino que, más aún, cualifica socialmente, razón por la cual se habla de raza social o grupo racial, al margen de clasificaciones antropofísicas, en términos de agrupaciones fenotípicamente semejantes y desemejantes, donde el aspecto sociocultural apunta a ser más importante que el biológico, legitimándose el concepto de razas humanas como concepto psicosocial, como construcción social.

La raza constituye, siguiendo a Martínez-Heredia (2002), una construcción social que identifica o marca a grupos humanos respecto a otros grupos, en dependencia de las relaciones que sostienen entre sí; construcciones elaboradas en un medio específico, históricamente determinable, en íntimos nexos con las relaciones sociales, las clases sociales y las acumulaciones culturales de la sociedad que se trate.

Romay (2015) se refiere a la construcción sociocultural de la racialidad como parte de un proceso de aprendizaje social en el que se aprende a ser blanco, negro o mestizo en la medida en que se interactúa con otros. Esta idea resulta destacable, en tanto permite explicar la configuración de la identidad racial en el proceso de socialización, donde el arraigo histórico y cultural ejerce influencia y los individuos devienen en sujetos activos en esta construcción.

De esta forma, las personas se incluyen en determinadas categorías raciales que se han constituido en identidades sociales, a partir de las cuales establecen relaciones de pertenencia y diferenciación respecto al endogrupo y al exogrupo. Ello sirve de plataforma para la estructuración de relaciones raciales, en tanto modo específico en que interactúan socialmente los individuos de diferente filiación racial.

Si la raza es una construcción sociocultural entonces debe comprenderse desde el sistema de relaciones sociales en que se produce, donde deviene como realidad social subjetivada, es decir, tramando los espacios sociales como subjetividad social constituida con respecto a la categorización de los seres humanos en los grupos blancos y negros y sus matices; lo cual, aunque con el referente natural color de la piel, tiene orígenes histórico culturales. Al respecto Ovejero (2009) subraya que para entender la complejidad del mundo que nos rodea, categorizamos, es decir, dividimos las cosas y a los seres humanos en diferentes grupos (hombres, mujeres, blancos, negros, etc.).

La categorización ayuda a interpretar situaciones ambiguas mediante la acentuación de las diferencias entre categorías y la homogeneidad dentro de la categoría (Tajfel y Wilkes, 1963; Doise, 1976 y Turner *et al.*, 1987), en este proceso se asignan rasgos y atributos comunes a todas las personas que pertenecen a la misma categoría. Por tanto, los procesos de categorización por el color de la piel implican atribución de referentes simbólicos que circulan en los sistemas de relaciones interpersonales, los cuales, como plantea Romay (2015), se convierten en marcadores de diferenciación, asignándosele determinadas cualidades, dígame a colores y a tonalidades de la piel, de impacto en vida cotidiana de las personas.

Desde esta perspectiva, el racismo constituye una consecuencia de la racialidad. En palabras de Pogolotti (2011), “ha sido el modo de garantizar el poder hegemónico de un grupo o clase social”, por lo que se asienta en prácticas de opresión y dominación que hacen a unos hombres inferiores a otros. El origen de las conductas racistas, al decir de Morales-Domínguez, J.F. y Yubero (1996), está en la presencia de estereotipos y prejuicios.

De acuerdo con Romay (2015), estas relaciones de dominio, preponderantes en el universo material, solo se completan si logran extenderse a la subjetividad e implantarse en el imaginario de dominadores y dominados, haciéndoles compartir un mismo y contradictorio modo de aprehender la realidad, mediante representaciones sociales cargadas de estereotipos. Por lo mismo, Rodríguez-Ruiz, Carrazana y García-Dally (2011) refieren que para comprender cómo las desigualdades raciales se pueden reproducir, más allá de la herencia y las limitaciones económicas, es necesario explorar en las expresiones que tienen dichos fenómenos en la subjetividad.

Por tanto, la racialización de las relaciones interpersonales tiene entre múltiples mediaciones las producidas por la subjetividad que traman los diferentes procesos que caracterizan las redes de relaciones en la vida social y se expresan en los espacios sociales de la vida cotidiana. Lo cierto es que la problemática racial se expresa en múltiples espacios sociales donde las desigualdades por la pertenencia a categorías raciales persisten y se reproducen, aun en los sectores emergentes, como resultado del proceso de socialización. Relativo a ello, Rodríguez-Alemay y Torralbas (2011), Pañellas (2012, 2013), Curbelo (2012), Del Llano (2012), Caballero (2013) han constatado que el grupo de cuentapropistas en los últimos tiempos ha experimentado una acelerada dinamización que se expresa no solo en sus cifras, sino en sus configuraciones subjetivas y relaciones sociales.

La reapertura y ampliación del trabajo por cuenta propia como sector emergente de la economía, asociado al proceso de actualización del modelo económico y social cubano, ha introducido nuevas complejidades en los sistemas de relaciones interpersonales en la sociedad, acentuando brechas en la equidad social, que no se reducen a los aspectos económicos, intención declarada oficialmente. En este entramado la racialización, a decir de Mederos y García-Rojas (2015), es uno de los factores que contribuye a ampliar las fuertes brechas de desigualdad generadas al interno de este sector.

La emergencia del cuentapropismo ha constituido una fuente importante de relaciones sociales en términos de redimensionamientos subjetivos individuales, intra e intergrupales, condicionados por la mayor modificación del perfil de la estratificación social, la ampliación de las diferencias de ingresos y su grado de concentración (Espina-Prieto, M.P., 2012). Desde la perspectiva de Feraudy (2015) en las actividades cuentapropistas se percibe una desvaloración racial, lo que, a nuestro juicio, lo sitúa como espacio social donde la raza continúa operando cual instrumento estratificador de las relaciones sociales y, la subjetividad, una de sus mediaciones.



A pesar de los esfuerzos realizados por el gobierno, las organizaciones políticas y las ciencias en Cuba para eliminar las brechas raciales, aún no es un problema resuelto, pues permanecen en los imaginarios sociales contenidos subjetivos que median constantes procesos de diferenciación racial con repercusiones en los accesos equitativos de la vida social.

De este modo, la igualdad-desigualdad en tanto contradicción que subyace a la problemática racial, se estructura en dos polos opuestos y expresa los malestares que vivencian las personas por su pertenencia a los distintos grupos raciales, los cuales con frecuencia se asocian a la calidad y al tipo de vínculo que producen dichas pertenencias. Esta díada transversaliza las relaciones raciales que se producen dentro de una estructura social dada, en torno a la cual se establecen vínculos de simetría social que permiten el encuentro o el distanciamiento entre los grupos raciales.

En este marco, la igualdad entre los distintos grupos raciales ha constituido una necesidad y propósito evidente en el devenir histórico de la nación, materializado en las transformaciones sociales, económicas y políticas encaminadas a eliminar las desigualdades y asimetrías emergentes como resultado de la problemática racial, para así favorecer la equidad social. Sin embargo, aun cuando se ha tratado de conservar la justicia social en niveles que atenúen los costos sociales y protejan a determinados grupos, es posible afirmar que se han diversificado y ampliado los espacios de desigualdad; que tienen una expresión objetiva pero también subjetiva, en el modo en que los individuos reflejan la realidad al mismo tiempo que la configuran y actúan sobre ella (Perera, 1998). Categorías como el color de la piel, visibilizan estas desigualdades (Caballero y Pañellas, 2014; Pañellas, 2014). Estas responden a patrones heredados y, al mismo tiempo, constituyen un fenómeno que se puede reproducir como resultado de disfuncionalidades del modelo social (Espina-Prieto, M.P., 2008).

Las desigualdades son inadmisibles y expresan la persistencia de formas de opresión cuyas manifestaciones aparecen, además de las condiciones materiales, en subjetividades estigmatizadoras que reproducen vínculos asimétricos y limitan accesos. De este modo puede afirmarse que las desigualdades que se reproducen en las relaciones raciales como resultado del proceso de socialización, existen como potencialidad y realidad social y se expresan en múltiples espacios, no solo en el plano material y estructural, sino también subjetivo. En esta dirección Espina-Prieto, M.P. (2008) refiere que la persistencia y ampliación de las desigualdades generadas en torno a la pertenencia racial se expresan también como soporte simbólico (supervivencia de estereotipos, prejuicios y actitudes discriminatorias) que afectan a los grupos no blancos y en una acentuación de la articulación clase-raza.

Realidad que nos condujo a plantearnos como objetivo de investigación analizar las implicaciones de la subjetividad en la reproducción de desigualdades raciales en las relaciones laborales que establecen propietarios de negocios cuentapropistas de Santa Clara, para lo cual fue necesario conocer la configuración subjetiva social de la racialidad y develar mediaciones por la subjetividad que reproducen las desigualdades.

## Material y métodos

### Enfoque metodológico y selección de los casos

La investigación se posicionó en la epistemología cualitativa como planteamiento para el estudio científico de la subjetividad, a partir de sus tres principios básicos: el carácter constructivo interpretativo del conocimiento, la investigación como un proceso dialógico y la relevancia de lo singular como nivel legítimo para la producción del conocimiento (González-Rey, 1997, 2006, 2016). Siguió un enfoque metodológico cualitativo constructivo interpretativo donde el investigador provoca la expresión auténtica del sujeto y la producción subjetiva construida sobre las expresiones de los otros (González-Rey & Mitjáns, 2016).

Seleccionar los sujetos “correctos” para la investigación de modo que nos permitiera construir un corpus de ejemplos empíricos para formular aseveraciones que pudiéramos generalizar de una manera u otra, nos condujo a una mirada al cuentapropismo desde la estructura socioclasista para el sector propuesta por Mederos y García-Rojas (2015). Estas delimitaciones, es decir, la existencia de grupos socioclasista a su interior como elemento esencial, particular, singular, representativo del sistema, con límites bien definidos, nos llevaron a plantearnos un muestreo por estudio de casos para enfatizar en el conocimiento de lo particular en ellas.

Dentro de esta estructura socioclasista del cuentapropismo se identificaron a los propietarios como unidad de interés, en tanto figuran, en este ámbito laboral como decisores en el proceso de contratación, pautan las normas que rigen la actividad laboral y las posibilidades de accesos a su negocio, lo cual incide en el tipo de relación de igualdad o desigualdad que establecen con sus empleados y clientes e impacta en el desarrollo de procesos de participación y cooperación.

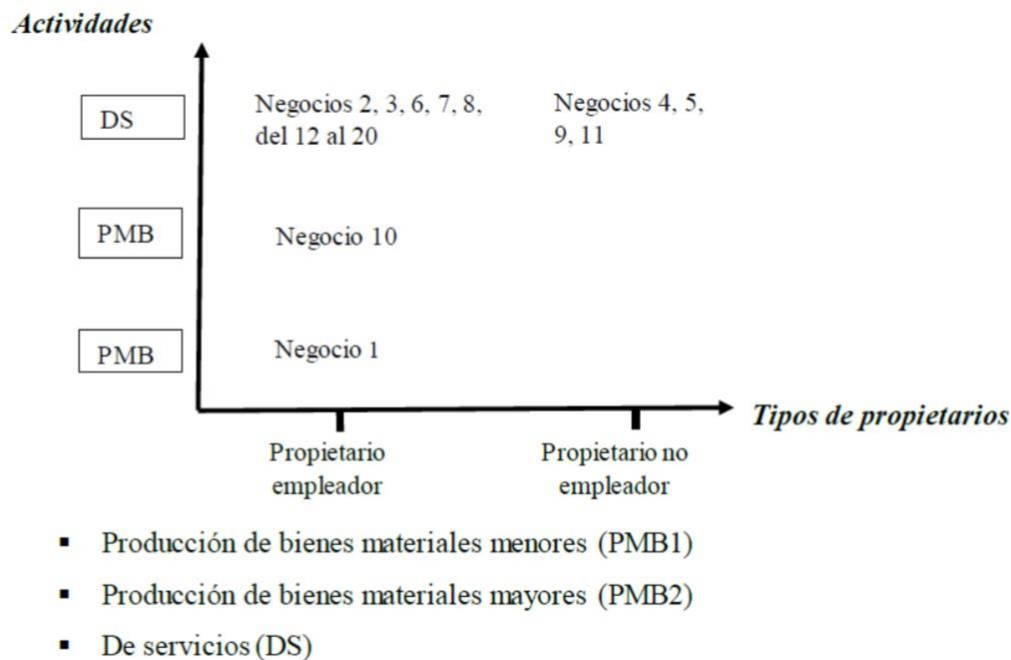
La selección de los casos de propietarios respondió a un muestreo no probabilístico según Creswell (2013b), Hektner (2010), Henderson (2009) y Miles y Huberman (1994) y se aplicó la estrategia de máxima variación o de heterogeneidad para mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado según propone Valles (1999). Se articuló además el principio de pertinencia y adecuación que plantea Sandoval (1996) mediante la identificación de casos que pudieran aportar suficiencia de datos para desarrollar una completa y rica descripción del fenómeno con las estrategias de muestreo por conveniencia y muestreo en cadena o por redes (“bola de nieve”) que recogen Hernández, Fernández y Baptista (2014). Se realizaron dos estudios de casos.

#### *Selección de los casos en el estudio de propietarios exitosos en la ciudad de Santa Clara*

Se decidió realizar un primer estudio de caso delimitándose como unidad social a propietarios exitosos en la ciudad de Santa Clara. La categoría social exitoso se aplicó por conveniencia de los investigadores a los tres primeros casos a partir del reconocimiento de estos negocios y la existencia de vínculos relacionales con ellos. El resto de los casos fue seleccionado utilizándose el muestreo por “bola de nieve”, garantizando ante todo que se cumplieran los criterios de heterogeneidad definidos por tipo de propietarios (empleadores o no empleadores) y la actividad que realizan, teniendo en cuenta también la disponibilidad de los sujetos para con la investigación y tomando posteriormente las decisiones pertinentes para su inclusión.

La inmersión profunda en el campo comprendió 3 contactos con los propietarios de los negocios cuentapropistas donde se aplicaron los instrumentos. El estudio de los casos se realizó por una parte

en los propios negocios cuentapropistas y en otras oportunidades en sus domicilios en la ciudad de Santa Clara. La muestra quedó conformada por 7 propietarios empleadores y 3 no empleadores, 1 de ellos dedicado a la producción de bienes menores, 1 a la de bienes mayores y otros 8, en los servicios, que representan el mayor número, debido a la heterogeneidad de actividades que incluye. La heterogeneidad de la muestra se muestra en el esquema 1.



**Esquema 1.** Heterogeneidad de la muestra. Estudio de propietarios exitosos en la ciudad de Santa Clara. Elaboración de los autores, 2018.

### **Selección de los casos en el estudio de propietarios arrendatarios de hostales en la ciudad de Santa Clara**

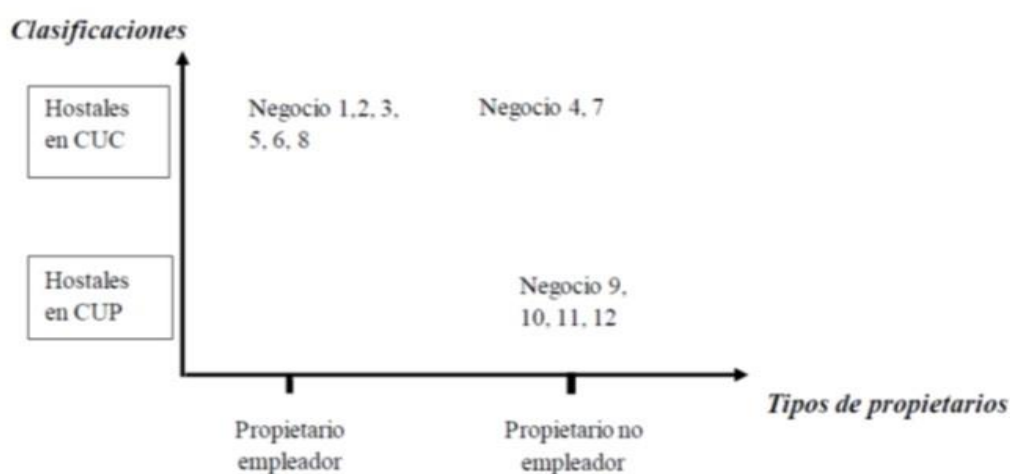
Dado el incremento de negocios de arrendamiento de viviendas, habitaciones y espacios se decidió realizar un segundo estudio de caso delimitándose como unidad social a los propietarios arrendatarios de hostales. La entrada al contexto se inició en el período comprendido entre febrero y marzo del 2018. Los criterios estratégicos de heterogeneidad en la selección de los sujetos fueron:

- Propietarios arrendatarios de hostales y habitaciones, empleadores o no.
- Propietarios arrendatarios de hostales y habitaciones en divisa y moneda nacional.

La selección de los sujetos se realizó con un muestreo por conveniencia, en cadena o por redes (“bola de nieve”) recogidas en Hernández, Fernández y Baptista (2014). Se realizó una búsqueda en el sitio web [www.HostelsClub.com](http://www.HostelsClub.com) donde se encuentran inscritos hostales establecidos en Santa Clara, viabilizando de este modo el proceso de localización de los hostales según su ubicación geográfica. Además las relaciones interpersonales con clientes asiduos a negocios arrendatarios en divisa y moneda nacional facilitaron su identificación. De este modo fueron seleccionados 7 propietarios. La estrategia de muestreo “bola de nieves” o muestra en cadena o por redes posibilitó la selección de los

5 participantes restantes. Se identificaron a partir de las sugerencias de los 7 propietarios seleccionados.

El estudio de caso quedó constituido por 12 trabajadores por cuenta propia, 6 propietarios empleadores y 6 propietarios no empleadores. De ellos, 8 son arrendatarios en divisa y 4 en moneda nacional. Debe especificarse que aun cuando no se intencionó la filiación racial como criterio de heterogeneidad, la muestra quedó constituida por 9 propietarios arrendatarios de hostales pertenecientes al grupo racial blanco y 3 mestizos o mulatos. La inmersión profunda en el campo comprendió dos contactos con los propietarios arrendatarios de hostales donde se aplicaron los instrumentos definidos para recabar los datos. El estudio de los casos se realizó en los domicilios de los propietarios pues es donde se encuentran localizados sus hostales. La heterogeneidad de la muestra se muestra en el esquema 2.



**Esquema 2** Heterogeneidad de la muestra. Estudio de propietarios arrendatarios de hostales en la ciudad de Santa Clara. Elaboración de los autores, 2018.

### Estrategia de recogida de información

La estrategia de recogida de información abarcó los siguientes instrumentos.

La entrevista se realizó a los propietarios de negocios cuentapropistas y se utilizó en la variante de no estructurada o abiertas. Se empleó en la entrada inicial al campo, durante el encuadre de la investigación, explorándose los aspectos generales que caracterizaban los negocios cuentapropistas y posteriormente después de la aplicación y evaluación de los demás instrumentos.

El completamiento de frases se construyó a partir de una propuesta de posibles frases que abordaran intencionalmente el fenómeno en sí y que guardaban relación entre ellas, mientras que otras estaban mucho más enfocadas en la contextualización en el contexto laboral cuentapropista. Después de 3 sesiones de trabajo del equipo de investigadores y de un pilotaje a 5 cuentapropistas el instrumento quedó conformado por 22 frases, distribuidas de acuerdo a la pertinencia de su ubicación que mostrara diversidad de provocaciones.

El cuestionario cualitativo se elaboró a partir de preguntas abiertas con respecto a la cuestión racial, sin que fueran enjuiciadoras, ni constituyeran una amenaza para los participantes. Una vez diseñado

el instrumento se sometió al pilotaje, contaba con un total de nueve preguntas y se les aplicó a tres trabajadores por cuenta propia, a los cuales se entrevistó para conocer sus valoraciones globales sobre el instrumento en el momento en que le daban respuesta. Se tomaron en cuenta los resultados obtenidos, por lo que la versión final del cuestionario permaneció sin variaciones.

La escala de Likert incluyó afirmaciones objeto de actitud conformadas a partir de los resultados de estudios investigativos realizados en nuestro país que incluyeron trabajos de campo en ciudades de La Habana, Santiago de Cuba y Santa Clara, que abarcaron un período de más de diez años de investigación culminando en el año 2003, y la tesis “Grupo e identidades en la estructura social cubana” (Pañellas, 2012).

La escala de distancia social estableció diversas alternativas o situaciones ante las que el sujeto debía expresar su actitud (de aceptación o rechazo) ante un objeto de actitud. Los ítems requerían qué comportamientos realizarían atendiendo a la categoría color de la piel de las personas.

### **Estrategia para el proceso de construcción e interpretación de la información**

La construcción e interpretación de la información siguió las fases y procedimientos propuestos por Cabrera, Rodríguez-González y Rodríguez-Fleites (2016), así como la concepción de González-Rey (2006, 2007).

El material se organizó a partir de continuas lecturas flotantes y se transitó a la formulación de hipótesis. Las expresiones de los sujetos en investigación se relacionaron a partir de los diversos instrumentos y sesiones diferentes de trabajo. De la lectura de los trechos conversacionales fueron apareciendo indicadores diversos que nos permitieron levantar un sistema de hipótesis que se integraron entre sí y orientaron el curso de la producción de información. La integración de los indicadores por sus sentidos condujo a la construcción de núcleos de sentido como estructuras parciales de sentido de la configuración subjetiva de la racialidad. Los indicadores de los casos individuales, que representan construcciones sociales de la realidad, fueron sometidos a un segundo nivel de análisis para determinar sus tendencias sociales, es decir su organización en torno a ejes de sentido desde su singularidad.

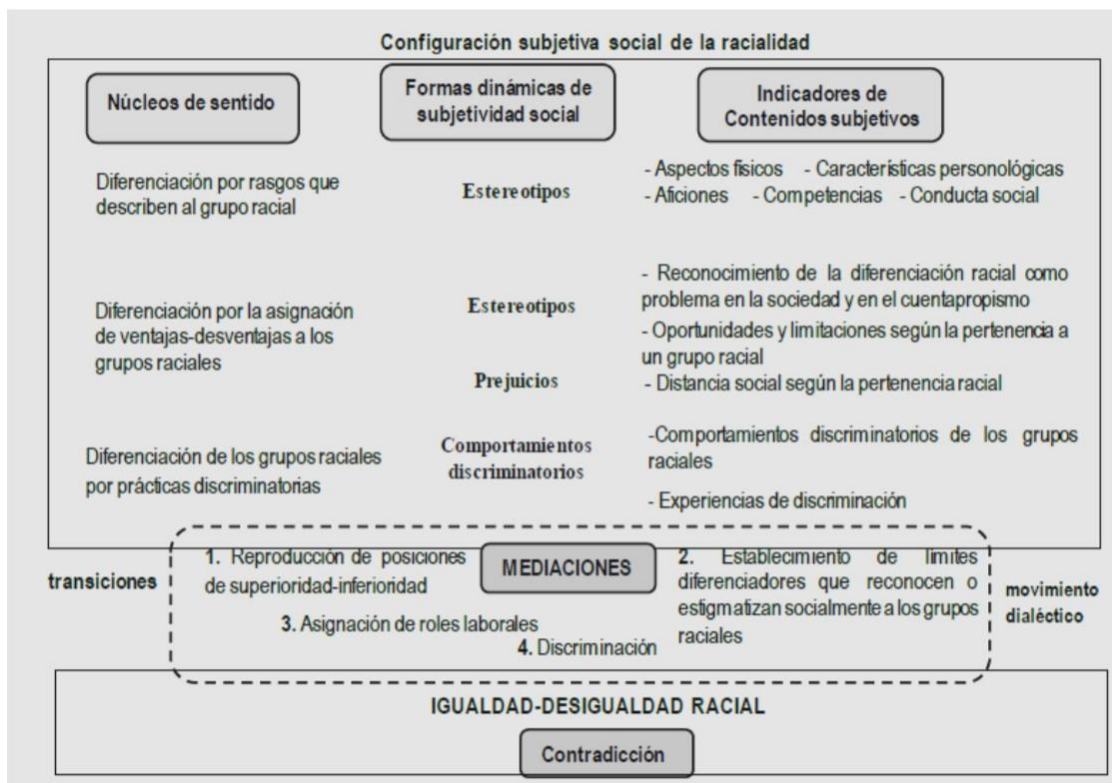
Los resultados obtenidos condujeron a la construcción de un modelo teórico comprensivo (esquema 3) para el estudio de las mediaciones por la subjetividad que reproducen igualdad-desigualdad en las relaciones raciales que establecen propietarios cuentapropistas de Santa Clara. Se conformó a partir de un conjunto de ideas e hipótesis relacionadas entre sí con el marco teórico adoptado. Los significados que fuimos construyendo a partir de la amplia diversidad de informaciones que emergieron en el curso de la investigación tuvieron la capacidad de conducir el proceso de construcción de la regularidad empírica con que se expresó la esencialidad contenida como conocimiento existente en la sociedad en los diferentes ámbitos en los que se hace tangible.

El modelo se construyó en torno a 3 aspectos comprensivos con respecto a las mediaciones por la subjetividad que reproducen igualdad-desigualdad en las relaciones raciales que establecen propietarios cuentapropistas de Santa Clara: la configuración subjetiva social de la racialidad, las transiciones o mediaciones y la contradicción. La representación gráfica de este modelo se muestra en el esquema 3.

La configuración subjetiva social de la racialidad se construyó a partir de la identificación de núcleos de sentido, los cuales constituyen configuraciones subjetivas parciales que organizan, en una unidad, sentidos emergentes, que posibilitan visibilizar la construcción sociocultural de lo racial, de modo que expresan un sentido subjetivo con respecto a la racialidad, integrando a través de complejas articulaciones formas dinámicas de subjetividad social; constituyen ejes de sentido configuracional.

Los núcleos de sentido integran contenidos subjetivos que configuran la racialidad, a su vez, estos representan dimensiones, facetas, áreas en torno a las cuales la subjetividad se configura con respecto a la racialidad a través de formas dinámicas de subjetividad, las que representan sentidos configurados como estereotipos, prejuicios y comportamiento racial, que expresan la construcción sociocultural de lo racial.

Tal organización compleja se construyó en 3 núcleos portadores de sentido subjetivo a partir de los contenidos de los indicadores: diferenciación por rasgos que describen al grupo racial, diferenciación por la asignación de ventajas-desventajas a los grupos raciales y diferenciación de los grupos por prácticas discriminatorias. El núcleo de sentido diferenciación por rasgos que describen al grupo racial se articuló a partir de los indicadores aspectos físicos, características personalógicas, conducta social, competencias y aficiones. El núcleo de sentido diferenciación por la asignación de ventajas-desventajas a los grupos raciales se articuló a partir de los indicadores reconocimiento de la diferenciación racial como problema en la sociedad y en el cuentapropismo, oportunidades y limitaciones según la pertenencia a un grupo racial y distancia social según la pertenencia racial. El núcleo de sentido diferenciación de los grupos raciales por prácticas discriminatorias integró los indicadores comportamientos discriminatorios de los grupos raciales y experiencias de discriminación.



**Esquema 3.** Modelo para la comprensión de las mediaciones por la subjetividad que reproducen dinámicas de igualdad-desigualdad en las relaciones raciales que establecen propietarios cuentapropistas de Santa Clara. Elaboración de los autores, 2018.

## Resultados

### **Configuración subjetiva social de la racialidad en propietarios de negocios cuentapropistas exitosos de Santa Clara.**

#### ***La diferenciación por rasgos que describen al grupo racial en la configuración subjetiva de la racialidad.***

Los propietarios de negocios cuentapropistas pertenecen en su totalidad al grupo racial blanco al que estereotiparon con características personalológicas y conductas sociales como inteligentes, comunicativos, elegantes, educados, tranquilos, trabajadores y con aspectos físicos que los distinguen de otros grupos raciales, en tanto su piel es clara y suave, su pelo lacio y sedoso. Otras creencias que circulan estereotipando al grupo racial se expresan en los indicadores características personalológicas, conducta social, competencias y aficiones, al describirse como cultos, honestos, sinceros, pulcros, divertidos, emprendedores, que escuchan buena música, con mayores habilidades sociales, a veces son engréidos y pueden desempeñarse profesionalmente como médicos e ingenieros. Como puede observarse, como tendencia estas cualidades denotan reconocimiento social del grupo racial de pertenencia.

Los propietarios estereotipan al grupo racial negro a partir de aspectos físicos tales como personas de piel oscura y resistente, de pelo malo, identificándose con características personalológicas como chabacanos, en el indicador de aficiones se articula la creencia de que son fiesteros, les gusta la música y como competencia se destacan aptitudes para el deporte, la música, el baile y la agricultura. En esta misma dirección emergen otras creencias que circulan estereotipando al negro como personas fuertes, de cutis graso, nariz ñata, con pelo que crece poco y olor desagradable; se les califica además de osados, con baja capacidad intelectual, poco dedicados, complejistas, chapuceros. Asimismo se les atribuyen rasgos que describen su conducta social tales como ladrones, bulliciosos, problemáticos, vagos, borrachos, jugadores, malcriados, que deben mejorar su educación formal, son egocéntricos y se comportan peor que los blancos. Tales rasgos establecen límites que estigmatizan y desvalorizan al negro como grupo racial.

En el indicador que alude a las competencias y aficiones emergieron otras creencias que reconocen posibilidades para este grupo racial de desempeñarse profesionalmente como médicos e ingenieros, pero en menor medida que los blancos (emergió en 2 propietarios) y prefieren la salsa y el folklor como géneros musicales, lo cual establece una diferenciación con el grupo racial blanco que los sitúan en posiciones de inferioridad-superioridad, siendo este último el de mayor estatus social.

La configuración de estereotipos con respecto al grupo racial mestizo se definió por aspectos físicos como el color de los ojos y el color de la piel (tienen la piel más clara que los negros y ojos claros), se les calificó además como jabaos. En torno a los indicadores aspectos físicos y características personalológicas se articularon creencias que estereotipan a los mestizos como personas con características iguales o parecidas a los negros, el resultado de la unión del negro con el blanco.

Algunas de las creencias que circulan, en menor número de propietarios, estereotipando a este grupo racial los reconocen como dedicados, soñadores, trabajadores, amables, buenos, alegres, pasivos y con buena educación, que tienen la inteligencia del blanco. Muchas de las características enunciadas y que poseen una connotación positiva, fueron empleadas para describir también al grupo racial blanco, lo que, de conjunto con frases como: realizan esfuerzos para parecerse a los blancos, tienen semejanzas en su personalidad y comportamiento a los blancos y tienen preferencia por parejas

blancas, muestran la superioridad de los blancos y el deseo, expresado de forma más sutil o manifiesta, de ser visto como semejante a este grupo racial.

Aludiendo a su conducta social, se les caracteriza como problemáticos, con fama negativa (los llamados “jabaos”), lo cual muestra una percepción un tanto distinta en relación a las características psicológicas definidas anteriormente y al igual que el grupo racial negro es estigmatizado. Se les considera además competentes para el baile, la música y el deporte, aunque también pueden ser médicos e ingenieros, pero en menor medida que los blancos. Otra creencia que circula indica que tienen costumbres parecidas a los negros.

Como puede observarse, las características descritas, con excepción de los rasgos físicos explicitados, no ofrecen rasgos particulares que resulten distintivos de este grupo racial, lo que muestra que los límites de diferenciación del mestizo como grupo racial se tornan un tanto difusos y ambiguos, pues suele reconocérsele a partir de estereotipos que se les asignan a otros grupos raciales. Los estereotipos los acercan a los negros, a la vez que les asignan la intención de parecer blancos. En todos los casos se estereotipa al blanco como grupo superior y de referencia para los demás grupos raciales.

Los resultados descritos se muestran en la tabla 1

Configuración subjetiva		
Núcleo de sentido	Grupo Racial	Estereotipos
Diferenciación por rasgos que describen al grupo racial	Grupo racial blanco	<b>Aspectos físicos:</b> piel clara y suave, pelo lacio y sedoso. <b>Características psicológicas:</b> educados, tranquilos inteligentes, trabajadores, elegantes, comunicativos
	Grupo racial Negro	<b>Aspectos físicos:</b> piel oscura, pelo malo, la textura de piel es más resistente <b>Características psicológicas:</b> chabacanos, fiesteros <b>Aficiones:</b> les gusta la música y las fiestas <b>Competencias:</b> deporte, música, baile y agricultura
	Grupo racial mestizo	<b>Aspectos físicos:</b> jabaos, piel más clara que los negros, ojos claros. Con características iguales o parecidas a los negros, la unión del negro con el blanco <b>Características psicológicas:</b> con características iguales o parecidas a los negros

**Tabla 1.** Diferenciación por rasgos que describen al grupo racial. Estudio a propietarios cuentapropistas exitosos: Elaboración de los autores, 2018.

### Diferenciación por la asignación de ventajas-desventajas a los grupos raciales en la configuración subjetiva de la racialidad

El reconocimiento de la diferenciación racial como problema en la sociedad (tabla 2), en tanto sentido configurador emergió en los propietarios cuentapropistas a través de creencias que muestran posiciones dicotómicas dentro del grupo, ya que por un lado, emergieron criterios que indican que el color de la piel continúa marcando la diferencia entre los seres humanos en la sociedad cubana actual, que las diferencias raciales todavía prevalecen y que constituye un problema que no tiene solución, esto último devela un sentido desesperanzador en relación al tratamiento futuro de esta problemática y su transformación. En oposición prevalecen, en algunos sujetos, criterios que niegan la existencia de diferencias raciales en Cuba, afirmando además que no es posible que en este contexto exista una marcada desigualdad.

El hecho de no reconocer las diferencias y desigualdades, en el caso de Cuba tiene un condicionamiento histórico y social, dadas las políticas igualitarias que ha desarrollado el gobierno en



busca de la equidad social y para eliminar todo tipo de discriminación. Sin embargo, a pesar de ello, el logro de la igualdad racial no se manifiesta como un criterio compartido por todos los propietarios, además se torna contradictorio cuando, a pesar de negar las diferencias, se admiten desigualdades asociadas a la pertenencia racial como existe en este sector emergente de la economía y se reproducen estereotipos sociales que estigmatizan a los no blancos.

Con respecto a este indicador, circulan creencias que hacen referencia a que negros y blancos se diferencian por el color de la piel y por la inteligencia; además de afirmarse que las personas negras tienen un estatus de vida inferior a los blancos; las cuales sitúan al negro, en esa relación desigual, en posición de inferioridad. En relación a la erradicación de las desigualdades raciales en la sociedad, emergen sentidos que indican que estas solo han sido superadas en apariencia y no intelectualmente, es decir, que persisten en la conciencia social.

El reconocimiento de la diferenciación racial en el cuentapropismo develó estereotipos configurados (aun en propietarios que negaron la existencia de diferencias raciales) a través de creencias que aluden a lo común de encontrar en este contexto mayor número de empleados blancos, que negros y mestizos; siendo frecuente que estos últimos asuman el rol de empleados y no de empleadores, además se reconocen como los negocios más exitosos a aquellos que tienen mayor número de empleados blancos y que a las personas negras y mestizas no se les suele contratar porque no se les considera confiables. Ello coloca nuevamente a blancos y no blancos en posiciones de superioridad e inferioridad, que se corresponden con roles laborales atribuidos a cada grupo.

Otras creencias articuladas en este indicador, que emergieron en un número menor de propietarios, expresan una connotación desfavorable de los grupos raciales negros y mestizos referida al rol de empleado. Ello se evidencia en las siguientes afirmaciones: los empleados negros y mestizos tienen niveles de formación más bajos que los empleados blancos, es necesario exigir más a los empleados de piel oscura que a los empleados blancos en cuanto a los hábitos de limpieza. En coherencia con ello se develó la creencia de que son los empleadores blancos quienes están más capacitados intelectualmente para emprender negocios exitosos y que en los negocios cuentapropistas las diferencias por color de la piel están presentes. Tales creencias estereotípicas, por un lado estigmatizan a negros y mestizos, mientras que por otro lado, reconocen al grupo racial blanco, lo que repercute en el proceso de contratación y deriva en prácticas discriminatorias.

Lo anterior visibiliza una mayor representación de blancos en este sector emergente, que pudiera asociarse a la presencia de estereotipos que legitiman las diferencias entre los grupos raciales, al tiempo que reproducen asimetrías en los vínculos relacionales y por ende laborales; es el grupo racial blanco el más favorecido.

El indicador construido respecto a las oportunidades y limitaciones según la pertenencia a un grupo racial (tabla 3) develó como estereotipo la existencia de igualdad para negros, blancos y mestizos, emergiendo como oportunidad para el grupo racial negro, mayores posibilidades en el sector del deporte y en la música, lo cual resulta coherente con las competencias atribuidas a este grupo. La tendencia a asemejar al grupo racial mestizo al negro se expresó también en este indicador, en tanto emergió como estereotipo la igualdad de oportunidades y limitaciones de este grupo en relación al grupo racial negro.

Estereotipos que expresan en su configuración el reconocimiento de la diferenciación racial como problema social existente	
Creencias compartidas configuradas como estereotipo en torno a la presencia de la problemática racial en la sociedad	Creencias compartidas configuradas como estereotipo en torno a la presencia de la problemática racial en el cuentapropismo
<p>El color de la piel continúa marcando la diferencia entre los seres humanos en la sociedad cubana actual</p> <p>Las diferencias raciales sí existen, todavía prevalecen</p> <p>La diferenciación por color de la piel es un problema que siempre ha existido y no creo que tenga solución</p> <p>Las diferencias raciales en Cuba no existen</p>	<p>En el sector cuentapropista es común encontrar empleados negros y mestizos</p> <p>Es más común encontrar empleados blancos en el sector cuentapropista, que negros y mestizos</p> <p>Los negocios más exitosos tienen mayor número de empleados blancos</p> <p>A las personas negras y mestizas no se les suele contratar porque no se les considera confiables</p>

**Tabla 2.** Estereotipos que expresan en su configuración el reconocimiento de la diferenciación racial como problema social existente. Estudio propietarios cuentapropistas exitosos: Elaboración de los autores, 2018.

Otras creencias que se identificaron reconocen socialmente a los blancos a partir de la atribución de oportunidades en trabajos que requieran adecuada presencia física y gran capacidad intelectual; tienen buenas condiciones y acceso a las riquezas materiales, así como mayores posibilidades de asistir a la universidad. Por ende, las limitaciones para este grupo racial se sitúan en el deporte, en la realización de trabajos que requieran esfuerzo físico y están dadas por las políticas que traza el gobierno para lograr la representación del grupo racial negro en aquellos puestos en los que está subrepresentado, constituyéndose para estos últimos como una oportunidad.

Sobre los no blancos emergieron creencias estereotipadas con una connotación desfavorable y estigmatizante, refiriendo escasas habilidades comunicativas, apariencia física descuidada y baja capacidad intelectual, de ahí que se aluda a la minoritaria presencia de estos en la educación superior y ocupando cargos importantes; lo que los sitúa en desventaja social con respecto a los blancos.

Como puede observarse en la tabla 3, las oportunidades y limitaciones identificadas por los participantes se basan en rasgos que estereotipan a los diferentes grupos raciales según su aspecto físico, características personalógicas y competencias, así como su representación en diferentes espacios de la vida social. Por otra parte, emergen algunas creencias que sitúan en una posición de igualdad a todos los grupos raciales, desconociendo diferencias en torno a las oportunidades y limitaciones que estos poseen. Esta perspectiva igualitarista asumida pudiera corresponderse con el rechazo a nivel social hacia los comportamientos discriminatorios y los prejuicios raciales.

En cuanto al indicador de distancia social se develaron, en dos propietarios blancos, prejuicios raciales que se expresaron en la negativa a emprender un nuevo negocio o compartir el que ya tienen con personas negras o mestizas, evitación de las relaciones con personas diferentes al grupo racial de pertenencia y a ser empleado de una persona negra o mestiza. Ello muestra que aun cuando los sujetos tienen una concepción del mundo que dista de elementos de racialización, en situaciones de acción y relación, la subjetividad individual se revela en sentidos nuevos y emergen estereotipos y prejuicios que reconfiguran su concepción del mundo.

Estereotipos que expresan su configuración en torno a oportunidades y limitaciones según la pertenencia racial			
Grupos Raciales	Creencias compartidas configuradas como estereotipo	Creencias que emergieron en 1 o 2 propietarios de negocios cuentapropistas y circulan estereotipando grupos raciales	
		Oportunidades	Limitaciones
<i>Grupo racial blanco</i>	-Iguales oportunidades y limitaciones que negros y mestizos	-Tienen todas -En trabajos de adecuada presencia física -En los que se necesite gran capacidad intelectual (salud, trabajos de oficina) -Por sus habilidades comunicativas y por ser laboriosos	-No tienen ninguna -En el deporte -Es una limitación para los blancos que el Gobierno trace políticas para lograr la representación de los negros y mestizos -En trabajos de esfuerzo físico
<i>Grupo racial negro</i>	-Iguales oportunidades y limitaciones que blancos y mestizos -Oportunidades en el deporte y la música -Escasas habilidades comunicativas	-Tienen algunas -El Gobierno traza políticas para lograr su representación -En trabajos fuertes y de explotación física -En la música	-Tienen algunas -Carecen de capacidad intelectual. -Tienen apariencia física descuidada -Menor representación en la Universidad y ocupando cargos importantes
<i>Grupo racial mestizo</i>	-Tienen las mismas oportunidades y limitaciones que el grupo racial negro -Escasas habilidades comunicativas	-El Gobierno traza políticas para lograr su representación -En trabajos fuertes y de explotación física -En la música	-Tienen alguna -Tienen escasas habilidades comunicativas, carecen de capacidad intelectual al igual que los negros

**Tabla 3.** Percepción de oportunidades y limitaciones según la pertenencia a un grupo racial. Estudio propietarios cuentapropistas exitosos: Elaboración de los autores, 2018.

La configuración subjetiva social parcial de la racialidad como diferenciación por la asignación de ventajas-desventajas a los grupos raciales está mediando en la reproducción de la igualdad-desigualdad racial a través del establecimiento de límites diferenciadores que reconocen o estigmatizan socialmente a los grupos raciales, la reproducción de posiciones de superioridad-inferioridad y la asignación de roles laborales.

### **Diferenciación de los grupos raciales por prácticas discriminatorias en la configuración subjetiva de la racialidad**

La diferenciación de los grupos raciales por prácticas discriminatorias se expresó a través de los indicadores: comportamientos discriminatorios de los grupos raciales y experiencias de discriminación, los cuales visibilizan asimetrías en los vínculos sociales por la pertenencia a una categoría racial determinada. Emerge la discriminación como una mediación por la subjetividad que reproduce igualdad-desigualdad en las relaciones raciales que establecen estos propietarios cuentapropistas.

Las creencias que se configuran como estereotipos estigmatizan al negro, pues lo ubican como el grupo racial que más discrimina y, como creencia compartida por los propietarios empleadores, se distinguió que los negros discriminan a los miembros del endogrupo.

En torno a este indicador circulan otras creencias, emergidas en un número menor de participantes, también asociadas a la discriminación del endogrupo, referida de manera particular a blancos y a mestizos, a quienes también le son atribuidos comportamientos autodiscriminatorios. También algunos propietarios identifican al grupo racial mestizo como el que no discrimina.

Se develó como estereotipo compartido por 14 de los propietarios que son los blancos quienes no discriminan a otros, sin embargo el resto de ellos lo identifica como el grupo racial que más discrimina, fundamentalmente a los negros, evidenciándose posturas opuestas al respecto. Por otra parte, en el indicador referido a los grupos raciales discriminados se articularon creencias que ubican a las personas negras como las más discriminadas, emergiendo la marginación y la exclusión como algunas de las formas en las que esta se materializa.

Sobre este particular, se identificaron creencias que expresan una relación de causalidad entre los estereotipos configurados que estigmatizan al negro y la discriminación que estos vivencian, en tanto refirieron que se les discrimina por su mal olor, por ser problemáticos, ladrones y feos. Puede afirmarse entonces que los comportamientos discriminatorios hacia este grupo racial, se asientan en creencias enraizadas en la subjetividad social de la población en torno a las diferencias, las cuales se configuran a su vez como estereotipos y prejuicio, pues implica que en situaciones de la vida cotidiana las personas se alejen de ellos.

Con respecto al sector cuentapropista se revelaron expresiones de discriminación en el proceso de contratación, al ser los blancos los más favorecidos. Ello se evidenció en verbalizaciones de los sujetos y a través de la observación, pues en todos los negocios cuentapropistas la representación de negros y mestizos es mucho menor con respecto a los blancos, a pesar de que en su mayoría (5 de 7 propietarios empleadores) consideran que no tienen en cuenta el criterio color de la piel.

Los privilegios para los no blancos en cuanto a la contratación solo fueron expresados en uno de los casos sobre la base de un estereotipo referido a las preferencias de clientes extranjeros, donde el negro es considerado un atractivo turístico, en tanto reporta mayor cantidad de ganancias por concepto de ventas y propinas al negocio; lo cual devela la configuración de un sentido utilitario en la contratación de estos sujetos.

Por último, el indicador experiencias de discriminación se expresó mediante las vivencias de los propietarios como objeto de discriminación y la referencia de estos respecto a otras personas que han sido discriminadas por su color de piel. Desde esta perspectiva, cinco de los propietarios refirieron haber sido objeto de discriminación racial en espacios de vida cotidiana (dentro de ellos propietarios mestizos). Por otra parte, doce de ellos hicieron alusión a experiencias de discriminación en las que se evidencia el rechazo hacia personas negras solo por el color de su piel y otros rasgos atribuidos hacia este grupo racial (ladrones, con mal olor, feos). Ello denota estereotipos y prejuicios configurados a nivel de subjetividad social en torno a la racialidad que aún prevalecen en la sociedad actual, que legitiman las diferencias y reproducen relaciones de dominio y asimetría social. Se reafirman con este indicador las contradicciones evidenciadas entre el desconocimiento a la diferenciación racial y la aceptación de la existencia de discriminación por raza.

## Configuración subjetiva social de la racialidad en propietarios arrendatarios de hostales en la ciudad de Santa Clara

### *La diferenciación por rasgos que describen al grupo racial en la configuración subjetiva de la racialidad*

Los estereotipos emergidos en torno al grupo racial blanco los describen según rasgos físicos como piel clara o blanca, pelo bueno y lacio, aunque emergieron otras creencias que lo estereotipan como con poca resistencia al sol, con ojos azules y verdes. En cuanto a las características personalológicas, la conducta social y competencias atribuidas a este grupo racial, emergieron creencias que circulan como subjetividades sociales en los propietarios que caracterizan a este grupo como aseados, inteligentes, educados la gran mayoría, tienen mayor nivel de desarrollo, son buenos para estos negocios (cuentapropismo) por su inteligencia y por su nivel adquisitivo, en su mayoría son profesionales, licenciados, ingenieros. De esta forma se expresa favoritismo endogrupal al percibir al grupo racial de pertenencia como más competente respecto al exogrupo, develándose un sentido de superioridad y reconocimiento social hacia este.

El grupo racial negro fue estereotipado a partir de rasgos físicos tales como pelo malo y piel oscura, identificándose como competencias la capacidad para desempeñar actividades deportivas y la resistencia de su cuerpo para el ejercicio físico. Circularon otras creencias que expresan tanto atributos positivos como negativos con respecto a este grupo racial. Por un lado, resaltaron como cualidad positiva que los negros son buenas personas, por otro los estigmatizan y desvalorizan con una conducta social inadecuada: ruidosos, vagos, con mal aspecto, ladrones y mal hablados.

Por otra parte, la configuración de estereotipos con respecto al grupo racial mestizo fue definida por aspectos físicos tales como pelo rizado, piel clara. Emergió en cuatro de los propietarios la creencia de que constituyen una mezcla entre el negro y el blanco. Por ende, le fueron otorgadas las mismas competencias que al grupo racial negro buenos para el ejercicio físico, mientras que algunos de los propietarios les asignaron características personalológicas, competencias y conductas que se les atribuye también a los blancos, definiéndolos como inteligentes, educados y profesionales.

Como puede observarse, al igual que en el estudio anteriormente presentado, las características descritas en el grupo racial mestizo, a excepción de los rasgos físicos que los distinguen, muestran que los límites de diferenciación del mestizo como grupo racial se tornan un tanto difusos y ambiguos, pues suele reconocérsele a partir de estereotipos que se le asignan a otros grupos raciales.

Configuración subjetiva		
Núcleo de sentido	Grupo Racial	Estereotipos
Diferenciación por rasgos que describen al grupo racial	Grupo racial blanco	<b>Aspectos físicos:</b> Piel clara o blanca, pelo bueno, lacio
	Grupo racial Negro	<b>Aspectos físicos:</b> Pelo malo, piel oscura <b>Competencias:</b> para desempeñar actividades deportivas y para el ejercicio físico
	Grupo racial mestizo	<b>Aspectos físicos:</b> piel clara, pelo rizado, mezcla de blancos y negro <b>Competencias:</b> buenos para el ejercicio físico

**Tabla 4.** Diferenciación por rasgos que describen al grupo racial. Estudio en propietarios arrendatarios de hostales: Elaboración de los autores, 2018.

La configuración subjetiva social parcial de la racialidad como diferenciación por rasgos que describen al grupo racial está mediando en la reproducción de la igualdad-desigualdad racial a través del

establecimiento de límites diferenciadores que reconocen o estigmatizan socialmente a los grupos raciales y la reproducción de posiciones de superioridad-inferioridad.

### **Diferenciación por la asignación de ventajas-desventajas a los grupos raciales en la configuración subjetiva de la racialidad**

La diferenciación por la asignación de ventajas-desventajas a los grupos raciales como núcleo de sentido fue expresada mediante estereotipos y prejuicios articulados a los indicadores reconocimiento de las diferencias raciales como problema en la sociedad y en el cuentapropismo, oportunidades y limitaciones según la pertenencia a un grupo racial y distancia social según la pertenencia racial.

El indicador reconocimiento de las diferencias raciales como problema en la sociedad develó como creencias compartidas que el color de la piel continúa marcando la diferencia entre los seres humanos en la sociedad cubana actual, la diferenciación por color de la piel es un problema que siempre ha existido y no creo que tenga solución, las personas negras tienen un estatus de vida inferior a los blancos, negros y blancos se diferencian por el color de su piel, las diferencias raciales existen aún en Cuba (tabla 5).

En relación al sector cuentapropista las desigualdades giraron en torno a posicionar al grupo racial blanco con mayores ventajas dentro de la estructura socioclasista, por tanto como superior. Concerniente a ello se planteó que en los negocios cuentapropistas las diferencias por el color de la piel están presentes, es más común encontrar empleados blancos en el sector cuentapropista, que negros y mestizos, los negocios más exitosos tienen mayor número de empleados blancos, las personas de piel oscura no suelen ser empleadores sino empleados. Esto último visibiliza cómo se reproducen posiciones de superioridad e inferioridad a través de la asignación de roles laborales.

Sin embargo, aun cuando se manifestó en los arrendatarios la tendencia a la igualdad racial, se revelaron contradicciones en relación a la percepción social de los grupos respecto a las posibilidades que realmente poseen por su pertenencia racial tanto en la sociedad como en el trabajo por cuenta propia. Manifestaron que las personas blancas son igual que las negras, las personas negras son igual que las blancas, negros y blancos se diferencian en nada, con los negros soy igual que con los blancos, con los blancos soy igual que con los negros, aun cuando se considera que el color de la piel mediatiza la forma en que las personas se relacionan.

Dentro del sector emergente de la economía el sentido de igualdad se evidenció específicamente en las relaciones propietario-cliente al tener como lema que el color de la piel no puede influir en el trato que se les ofrecen a los clientes, pues estos son el sustento de su economía no puede influir ni el color de la piel, ni el sexo, no discrimino a nadie porque en este negocio no se puede discriminar, lo cual resulta un tanto contradictorio con la emergencia de algunos prejuicios en relación a los clientes no blancos

<b>Estereotipos que expresan en su configuración el reconocimiento de las diferencias raciales como problema social existente</b>	
<b>Creencias compartidas configuradas como estereotipo en torno a la presencia de la problemática racial en la sociedad</b>	<b>Creencias compartidas configuradas como estereotipo en torno a la presencia de la problemática racial en el cuentapropismo</b>
<p>El color de la piel continúa marcando la diferencia entre los seres humanos en la sociedad cubana actual</p> <p>La diferenciación por color de la piel es un problema que siempre ha existido y no creo que tenga solución.</p> <p>Las personas negras tienen un estatus de vida inferior a los blancos</p> <p>Negros y blancos se diferencian por el color de su piel</p> <p>Las diferencias raciales existen aún en Cuba</p>	<p>En los negocios cuentapropistas las diferencias por el color de la piel están presentes</p> <p>Las personas de piel oscura no suelen ser empleadores sino empleados</p> <p>Es más común encontrar empleados blancos en el sector cuentapropista, que negros y mestizos</p> <p>Los negocios más exitosos tienen mayor número de empleados blancos</p>

**Tabla 5.** Estereotipos que expresan en su configuración el reconocimiento de la diferenciación racial como problema social existente. Estudio en propietarios arrendatarios de hostales: Elaboración de los autores, 2018.

En cuanto al indicador oportunidades y limitaciones según la pertenencia a un grupo racial (tabla 6), se evidenciaron discrepancias entre los cuentapropistas, en tanto cinco de ellos mostraron un sentido de igualdad y equidad social fundamentada en la creencia de que todos tienen las mismas oportunidades y limitaciones y los siete propietarios restantes colocaron al grupo racial blanco en una posición de ventaja en relación a los demás grupos, siendo el negro el más desfavorecido en este aspecto los blancos tienen más oportunidades y menos limitaciones, no presentan limitaciones, los negros tienen menos oportunidades y mayores limitaciones, los mestizos mayores oportunidades que los negros.

En esta dirección se destacó el hecho de otorgar a los mestizos un status superior a los negros, aunque nunca igual a los blancos, planteando como limitaciones para este grupo que en ocasiones los confunden con los negros y se les discriminan. Ello como resultado del legado cultural y social heredado en el proceso de socialización, donde el blanco se sitúa en posición de ventaja social, de superioridad.

Las creencias que comparten los cuentapropistas sobre las oportunidades del grupo racial blanco poseen una connotación de reconocimiento social, en tanto aluden a las posibilidades de contratación en negocios de este sector, a las mejores oportunidades de comercialización y al ser calificados como más capaces intelectualmente, mientras que las limitaciones apuntan a la debilidad de su piel ante las condiciones climatológicas, presentando mayor tendencia a padecer enfermedades dermatológicas. En contraposición, reconocieron como oportunidades para el grupo racial negro su capacidad para realizar trabajos forzosos, tomando en consideración la resistencia de su piel.

En relación a ello emergió como creencia que existe sobrerrepresentación del grupo racial blanco en el sector cuentapropista, por ende, subrepresentación de negros y mestizos, evidenciándose así las desigualdades en los accesos a la esfera laboral en este sector emergente, a pesar de las acciones desarrolladas a nivel de políticas gubernamentales para la eliminación de la discriminación y las inequidades.

Otras creencias emergidas en relación al grupo racial negro y que se mostraron como limitaciones hacen referencia al bajo nivel económico que estos poseen y al color oscuro de su piel, convirtiéndolos en objeto de discriminación. Además los propietarios arrendatarios identificaron como oportunidades para este grupo sus competencias para el deporte y su capacidad para el trabajo físico, lo cual se corresponde con las cualidades declaradas como distintivas.

Por otra parte, a los mestizos les fueron conferidas mayores oportunidades en la esfera laboral en relación con los negros, señalando al respecto que tienen más posibilidades que los negros de ser contratados y de ser propietarios empleadores en los negocios por cuenta propia, aunque uno de los entrevistados afirmó que resulta ínfima la representación de los mestizos en los negocios cuentapropistas de arrendatarios de hostales.

Estereotipos que expresan su configuración en torno a oportunidades y limitaciones según la pertenencia racial			
Grupos raciales	Creencias compartidas configuradas como estereotipo	Creencias que emergieron en 1 o 2 propietarios de negocios cuentapropistas y circulan estereotipando grupos raciales	
		Oportunidades	Limitaciones
<b>Grupo racial blanco</b>	-Los blancos tienen más oportunidades y menos limitaciones o no presentan limitaciones	-Tiene más oportunidades -Mayor contratación en negocios -Oportunidades de comercialización	-Débiles al sol
<b>Grupo racial negro</b>	-Los negros menos oportunidades y mayores limitaciones	-Tiene oportunidades de trabajo -Oportunidades para el ejercicio físico	-Bajo nivel de desarrollo -La piel oscura -Tienen más limitaciones
<b>Grupo racial mestizo</b>	-Los mestizos mayores oportunidades que los negros.	-Pueden ser más contratados que los negros -Oportunidades de ser propietario empleador	-No hay casi ninguno en los negocios (hostales) -A veces los consideran negros y los discriminan -No se desenvuelven bien en su trabajo
<b>Todos tienen las mismas oportunidades y limitaciones</b>			

**Tabla 6.** Percepción de oportunidades y limitaciones según la pertenencia a un grupo racial. Estudio en propietarios arrendatarios de hostales: Elaboración de los autores, 2018.

Por otra parte, el indicador distancia social evidenció en cinco de los arrendatarios pertenecientes al grupo racial blanco la configuración de prejuicios raciales asociados al rechazo hacia los grupos raciales negros y mestizos. Los prejuicios configurados giraron en torno a no aceptar personas negras como sus clientes, razón por la cual no recibirían un trato esmerado. Asimismo evitarían emprender un nuevo negocio o compartir el propio con personas negras y mestizas y no aceptarían ser empleados de ellos. En el caso de los mestizos, solo una de las arrendatarias planteó específicamente, atender de forma esmerada en su negocio a personas negras y mestizas, lo cual pudiera explicarse como favoritismo hacia el grupo racial que se considera como semejante.

Por otro lado fueron identificadas manifestaciones de rechazo particularmente de personas blancas hacia no blancas. Esto se evidenció en cuatro sujetos, pues en los ítems referidos a interactuar con



personas de otro color, mostraron burla, desprecio y tardaron en ofrecer sus respuestas. Estas expresiones indican que los prejuicios raciales presentan matices diferenciadores en correspondencia a las esferas de la vida en que tienen lugar.

De este modo, la configuración subjetiva social parcial de la racialidad como diferenciación por la asignación de ventajas-desventajas a los grupos raciales está mediando en la reproducción de la igualdad-desigualdad racial a través del establecimiento de límites diferenciadores que reconocen o estigmatizan socialmente a los grupos raciales, la reproducción de posiciones de superioridad-inferioridad y la asignación de roles laborales.

### **Diferenciación de los grupos raciales por prácticas discriminatorias en la configuración subjetiva de la racialidad**

La diferenciación de los grupos raciales por prácticas discriminatorias se expresó a través de los indicadores comportamientos discriminatorios de los grupos raciales y experiencias de discriminación. Emerge la discriminación como una mediación por la subjetividad que reproduce igualdad-desigualdad en las relaciones raciales que establecen estos propietarios cuentapropistas.

En relación a los grupos raciales que discriminan a otros por su pertenencia racial, los blancos fueron identificados como los que más discriminan. En esta dirección se planteó que los blancos discriminan a los negros y los negros a los blancos, reproduciendo los estereotipos raciales que se han transmitido de generación en generación.

Se produjo una tendencia en los propietarios mestizos a la identificación del grupo racial de pertenencia como el grupo que no discrimina a otros por su pertenencia racial, siendo igualmente reconocido por un menor número de propietarios perteneciente al grupo racial blanco, debido a que al constituir una mezcla de negros y blancos asumen una posición neutral en cuanto al tema. El grupo racial negro fue reconocido como el más discriminado en la sociedad cubana actual. Por otra parte, en tres de los participantes circularon otros estereotipos que aluden a la discriminación del grupo racial mestizo sobre el exogrupo, pues se expresa que estos discriminan tanto a blancos como a negros. Además se manifestó en un número menor de propietarios comportamientos discriminatorios entre miembros del endogrupo, en este caso, los negros que se discriminan entre sí.

La preocupación por el rechazo social y a ser tildado de racista emergió a través de expresiones como no discrimino, no soy racista, no discrimino porque en este negocio no se puede discriminar, no discrimino a nadie. Estas se evidenciaron en cuatro de los arrendatarios de hostales que consideran que en Cuba se ha logrado eliminar el fenómeno racial.

Las experiencias de discriminación estuvieron referidas a las vivencias de los propietarios como objeto de discriminación y la referencia de estos respecto a otras personas que han sido discriminadas por su color de piel. Desde esta perspectiva, solo tres personas manifestaron no haber presenciado nunca algún tipo de discriminación en ninguno de los grupos raciales. Las demás respuestas giraron en torno a burlas, ofensas y humillaciones que reciben principalmente las personas negras por sus rasgos fenotípicos y por los estereotipos sociales que estigmatizan a los negros como escandalosos. Estos comportamientos discriminatorios derivan en procesos de exclusión social.

La congruencia de los resultados obtenidos con investigaciones precedentes confirma, que más allá de posibles generalizaciones, estereotipos, prejuicios y comportamientos raciales, como

subjetividades sociales, tienen un carácter compartido y tienden a mantenerse en el tiempo, filtrándose en los diferentes contextos sociales con sus especificidades configuradoras, pero reproduciendo, en esencia, la contradicción por el color de la piel en el sistema de relaciones sociales.

### **Mediaciones por la subjetividad que reproducen igualdad-desigualdad en las relaciones raciales que establecen propietarios de negocios cuentapropistas de Santa Clara**

Esta subjetividad configurada media en la reproducción de igualdad-desigualdad racial en las relaciones laborales que establecen propietarios cuentapropistas de Santa Clara a través del establecimiento de límites diferenciadores que reconocen o estigmatizan socialmente a los grupos raciales, la asignación de roles laborales, la discriminación y la reproducción de posiciones de superioridad-inferioridad, expresándose esta última siempre de manera integrada y simultánea en las tres anteriores. Las mediaciones emergieron como cualidad adquirida por los sentidos subjetivos configurados en su transición y se expresaron desde los tres núcleos de sentido construidos, tal como se ilustra en la tabla 7.

<b>Núcleo de sentido</b>	<b>Mediaciones por la subjetividad</b>	<b>Dinámicas de igualdad-desigualdad-racial</b>
Diferenciación por rasgos que describen al grupo racial	-Establecimiento de límites diferenciadores que reconocen o estigmatizan socialmente a los grupos raciales -Reproducción de posiciones de superioridad-inferioridad	Manifiestas y Latentes
Diferenciación por la asignación de ventajas-desventajas a los grupos raciales	-Establecimiento de límites diferenciadores que reconocen o estigmatizan socialmente a los grupos raciales -Asignación de roles laborales -Reproducción de posiciones de superioridad-inferioridad	Manifiestas y Latentes Manifiestas
Diferenciación de los grupos raciales por prácticas discriminatorias	-Discriminación -Reproducción de posiciones de superioridad-inferioridad	Manifiestas y Latentes

**Tabla 7.** Relación de las mediaciones con los núcleos sentido-subjetivo en los estudios. Elaboración de los autores, 2018.

A continuación se muestra el análisis de las implicaciones que tienen las mediaciones por la subjetividad en la reproducción de dinámicas manifiestas y latentes de igualdad-desigualdad racial en las relaciones laborales que establecen los cuentapropistas estudiados.

### **Mediación por la subjetividad establecimiento de límites diferenciadores que reconocen o estigmatizan socialmente a los grupos raciales**

El reconocimiento de la diferenciación racial como problema existente en la sociedad y en el sector emergente se evidenció, de forma manifiesta en algunos propietarios cuentapropistas exitosos y en los propietarios arrendatarios de hostales, a través de sentidos configurados en torno a su prevalencia en la actualidad, la presencia del color de la piel como marcador de diferencias y su emergencia como problema que no tiene solución. Esta concientización de las diferencias raciales se mostró de forma explícita en los sujetos como una realidad que se ha naturalizado y legitimado en las relaciones sociales, en tanto se reconoce la posición desigual que ocupan los grupos raciales dentro de la

estructura social y en el cuentapropismo de manera particular, donde negros y mestizos están en desventaja. Se expresa, por tanto, una actitud pasiva y de resignación ante la búsqueda de soluciones que propicien un cambio en relación a esta problemática.

Por otra parte, las contradicciones visibles entre la actitud de rechazo y no reconocimiento de las diferencias raciales de otros propietarios y la aceptación de estos respecto a la presencia de desigualdades en el sector cuentapropista, que se asocian a las oportunidades de empleo de los no blancos y su poca representación en este sector, permiten visibilizar dinámicas latentes de desigualdad racial configuradas a nivel subjetivo y que se expresan de maneras sutiles en las relaciones laborales.

Los estereotipos develados en ambos estudios también evidencian un sentido diferenciador que establece claros límites entre un grupo racial y otro, que, si bien expresa la concientización de la diferencia, no emerge en estos propietarios como malestar. Esta diferenciación configurada a nivel subjetivo implica y reproduce, de manera manifiesta, tanto igualdad como desigualdad racial, en la medida que se atribuyen rasgos que tipifican o diferencian a los grupos raciales y se les reconoce como iguales (con respecto al grupo racial de pertenencia) o diferentes (con respecto al exogrupo).

Sin lugar a duda los atributos referidos al aspecto físico existen como una realidad ineludible que permite agrupar a los sujetos según sus rasgos semejantes y diferenciarlos de otros, mientras que la asignación de características como competencias, rasgos personológicos, conducta social y aficiones, marcan posiciones desiguales que se mueven del reconocimiento social a la estigmatización. Así por ejemplo, estereotipos atribuidos al grupo racial blanco tales como inteligentes, trabajadores, elegantes, aseados, cultos, con buen gusto musical y mayor nivel de desarrollo, ofrece a este grupo elevado reconocimiento y estatus social, así como mejores oportunidades para el acceso a las esferas laboral y social. Sin embargo, atributos como chabacanos, con baja capacidad intelectual, poco dedicados, chapuceros, ladrones, problemáticos, vagos, borrachos, jugadores, malcriados, mal hablados, con olor desagradable y con mal aspecto, etc., estigmatizan y desvalorizan al negro como grupo racial.

De igual modo, las creencias estereotípicas referidas por los propietarios cuentapropistas en el primer estudio, en relación a las oportunidades que poseen las personas blancas dada su adecuada presencia física y capacidad intelectual, sus buenas condiciones económicas y acceso a las riquezas materiales, denotan de manera manifiesta mayor reconocimiento social de este grupo con respecto a los no blancos. Por otra parte, al circunscribir las oportunidades de negros y mestizos en el deporte, la música y aquellos trabajos que requieran de esfuerzo físico como la agricultura, evidencian contenidos latentes que se expresan a través de estereotipos sociales en torno a las limitadas posibilidades de desarrollo de estos grupos en otras áreas de actuación profesional que demanden de competencias intelectuales, comunicativas, entre otras, por las cuales se ha distinguido al grupo racial blanco.

En el segundo estudio esta mediación se hizo evidente a través de creencias manifiestas que indican que los blancos tienen más oportunidades y menos limitaciones o no presentan limitaciones, tienen mayores posibilidades de contratación en negocios cuentapropistas y mejores oportunidades de comercialización, por el contrario, los negros tienen menos oportunidades y mayores limitaciones, las personas negras tienen un estatus de vida inferior a los blancos y los mestizos tienen mayores oportunidades que los negros; esto último visibiliza una jerarquía de estatus entre negros y mestizos.

Otros estereotipos develados en ambos estudios que reproducen de manera manifiesta el estatus social conferido a los grupos raciales son los que hacen referencia a la sobrerrepresentación de blancos en el sector cuentapropista y al éxito de aquellos negocios que tienen mayor número de empleados blancos, lo que indica que negros y mestizos son menos favorecidos en el proceso de contratación.

Como puede observarse, el reconocimiento social o estigmatización contenido en estos estereotipos no solo establece límites que diferencian a unos grupos raciales de otros, sino que produce relaciones asimétricas entre estos y los coloca en distintas posiciones dentro de la estructura social. Por tanto, al presentar a los blancos como más competentes respecto al exogrupo, con mejores cualidades personalógicas, desempeño laboral y nivel económico, se legitiman y reproducen posiciones de superioridad e inferioridad que los sitúa en ventaja social en detrimento de negros y mestizos.

### ***Mediación por la subjetividad en la asignación de roles laborales***

Puede afirmarse que la estereotipación de los rasgos que diferencian a los grupos raciales ha derivado en una estereotipación del rol, es decir, los estereotipos que distinguen al blanco según sus características personalógicas y competencias lo muestran en el mercado laboral como más capaz y por ende, se les confieren roles que lo legitiman como grupo superior. Por otra parte, los estereotipos referidos a las características personalógicas, la conducta social, las competencias y aficiones que estigmatizan a negros y mestizos repercuten en la asignación de roles que reproducen su posición de inferioridad con respecto al blanco.

Lo anterior se evidenció en el estereotipo emergido en los propietarios cuentapropistas exitosos en torno al desempeño profesional de las personas blancas, a quienes identifican como médicos e ingenieros, siendo estereotipados además como licenciados por los propietarios arrendatarios de hostales, mientras que negros y mestizos no son identificados con una profesión en particular, solo se les reconocen, en el caso del primer estudio, aptitudes para la música y el deporte. Nuevamente se expresan latencias, que articuladas en estas formas subjetivas, reproducen la desigualdad racial en la medida que pautan diferencias en el acceso a la vida laboral y económica, donde los no blancos están en desventaja.

Otra evidencia develada en ambos estudios se corresponde con la asignación al grupo racial blanco del rol de empleador en los negocios cuentapropistas y de empleados a negros y mestizos, lo que puede estar limitando la participación de estos últimos en el proceso de toma de decisiones y reproduce, esta vez de manera manifiesta, relaciones de dominación que se basan en la superioridad de unos sobre otros.

Estas subjetividades producen fractura en la simetría de vínculos sociales y laborales, que se expresan en desigualdades de accesos a la vida laboral y económica, donde los no blancos nuevamente están en desventaja.

### ***La discriminación como mediación por la subjetividad***

La reproducción de posiciones de superioridad-inferioridad como expresión de relaciones de asimetría social y de dominación que limitan la igualdad e integración entre los grupos raciales quedaron expuestas en el primer estudio al estereotipar al negro como el grupo racial que más discrimina (incluso al endogrupo), más discriminado y excluido y al atribuirle a blancos y mestizos, aunque con menor frecuencia, comportamientos autodiscriminatorios. Mientras que en el segundo se

evidenció además de ello, el estereotipo de que es el blanco el que más discrimina y que entre blancos y negros se discriminan.

La atribución de comportamientos discriminatorios (exogrupo) y autodiscriminatorios (endogrupo) a blancos, negros y mestizos evidencia sentidos manifiestos en el reconocimiento de prácticas discriminatorias desarrolladas y vivenciadas por todos los grupos raciales, aunque con niveles distintos de expresión en cada uno de ellos. Asimismo, los prejuicios raciales develados ante la negativa a emprender un nuevo negocio o compartir el propio con personas negras o mestizas, a ser empleado de una persona negra o mestiza y a tener personas negras como clientes y ofrecerles un trato esmerado, se muestran de forma manifiesta por los sujetos. Sin embargo, aunque esto podría considerarse como manifiesto de acuerdo al contenido explícito de estos, el hecho de que no exista un reconocimiento consciente por parte de los sujetos de que constituye un prejuicio, nos lleva a considerar su carácter latente. Otra muestra de ello constituyen frases como: no soy racista, no discrimino, en mi negocio no se puede discriminar.

Aun cuando en el primer estudio esta forma dinámica de subjetividad social solo emergió en uno o dos propietarios, no implica necesariamente su inexistencia como configuración de la racialidad, pues la preocupación por la crítica social ante conductas discriminatorias, en tiempos donde se aboga por la igualdad racial y la aceptación de la diversidad, conduce a formas sutiles de expresión del prejuicio.

Entre las principales manifestaciones de discriminación con respecto a los no blancos, reconocidas por los sujetos en ambos estudios, estuvieron: expresiones de burla, desprecio y estigmatizaciones asociadas a estereotipos configurados, los cuales constituyen formas de discriminación más sutiles. En ninguno de los casos se identificaron como sujetos de discriminación.

## Discusión

Las mediaciones producidas por la subjetividad en las relaciones raciales a través de su configuración como estereotipos y prejuicios han emergido, en el caso específico de Cuba, en diversas investigaciones científicas por más de cuatro décadas. Ejemplo de ello resultan los estudios realizados por Aníbal Rodríguez (1950-1990) sobre estereotipos y prejuicios raciales en adolescentes y jóvenes, así como las múltiples evidencias aportadas desde los años 90 y hasta la actualidad por investigadores del Instituto Cubano de Antropología, del Centro de Estudios sobre la Juventud, del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, entre otros. En esta dirección pueden mencionarse estudios como los realizados por Caño (1996), Alvarado (1996), Pérez-Álvarez (1996), Espina-Prieto, González-Noriega y Pérez-Álvarez (1996, 2011), Rodríguez-Ruiz (1997, 1998, 2001, 2011), Rodríguez-Ruiz *et al.* (1999), Morales-Fundora (2001), Selier y Hernández (2002), Núñez-González y Tirado (2003) García-Dally y Carrazana (2003, 2011), Carrazana (2005) Espina-Prieto y Rodríguez-Ruiz (2006), González-Noriega (2006), Núñez-González (2007, 2008), Figueroa y Alonso (2008).

Más recientemente, en los últimos diez años, encontramos otras evidencias en Pérez y Vasallo (2011), Chacón (2011), Rodríguez y Torralbas (2011), Pañellas (2012), Mederos (2012), Díaz-Pérez y Arias-David (2013), Curbelo (2013), Núñez-González (2015), González y Oviedo (2016), entre otros.

Las emergencias en las diferentes investigaciones referidas denotan la persistencia de estereotipos y prejuicios raciales en el imaginario social e individual, los cuales legitiman fronteras entre los grupos raciales y por ende, reproducen la asimetría en las relaciones sociales, de modo que existe un

predominio de creencias estereotipadas que estigmatizan y desvalorizan al negro y favorecen al blanco, lo que legitima la relación de superioridad-inferioridad entre estos grupos raciales. En relación a los mestizos se aprecia como tendencia el situarlos en una posición neutra entre el blanco y el negro.

Convergencia de resultados encontramos en estudios realizados en el sector emergente de la economía, donde se muestran inequidades existentes por la pertenencia racial. Así por ejemplo, un estudio realizado por Rodríguez *et al.* (1999) arrojó que el 75,4% de los jefes eran blancos, el 5,1% negros y el 19,5% mulatos. Investigadores sociales cubanos como Rodríguez y Torralbas (2011), Pañellas (2012), Mederos (2012), Curbelo (2013) y Núñez-González (2015) han identificado evidencias de mayor presencia en el cuentapropismo de trabajadores blancos en las actividades ubicadas en la posición de propietarios empleadores, por ende, una presencia mínima de cuentapropistas negros y/o mestizos en este rol. De este modo, la población negra y mestiza adquiere carácter vulnerable al ser minoritaria en los factores que hacen que las actividades sean más exitosas. Ello reafirma la creencia de que los blancos son los que tienen mejores ganancias, están más capacitados intelectualmente para emprender negocios exitosos y sus negocios están más consolidados.

Referente a los prejuicios raciales, las coincidencias estuvieron dadas en el grupo racial blanco expresados a partir de la negativa a tener en el rol de jefe, socio o cliente a personas no blancas (Pérez-Acosta y Vasallo, 2011). Por último, las investigaciones desarrolladas por Alvarado (1996) y María Magdalena Pérez (1996), apuntan hacia un reconocimiento de la discriminación racial en la sociedad cubana, manifestado en un 94% de los sujetos que perciben la existencia de la discriminación racial en Cuba, de la misma forma que el 60% considera que hay desigualdad de oportunidades y posibilidades, así como la existencia de una "igualdad formal". Coinciden además los resultados referidos a los comportamientos discriminatorios, siendo identificado el grupo racial negro como el más discriminado, lo que resulta coherente con los patrones culturales heredados en el propio devenir histórico de la nación, y los blancos los menos discriminados (Selier y Hernández, 2002; González y Oviedo, 2016). Asimismo se reconoce a las personas negras como las que más discriminan y en menor medida los blancos (González y Oviedo, 2016).

La congruencia de los resultados obtenidos con investigaciones precedentes confirma los estereotipos, prejuicios y comportamientos discriminatorios, como subjetividades sociales y su expresión, tienen un carácter compartido y tienden a mantenerse en el tiempo, filtrándose en los diferentes contextos sociales con sus especificidades configuradoras, pero reproduciendo, en esencia, la contradicción por el color de la piel en el sistema de relaciones sociales.

En la presente investigación se construyó un modelo que permitió comprender teóricamente que la racialidad se configura subjetivamente en propietarios de negocios cuentapropistas como un proceso de diferenciación de los grupos raciales lo cual reproduce desigualdades en las relaciones laborales. Las diferenciaciones configuracionales de sentido subjetivo construidas fueron con respecto a la descripción del grupo racial, la asignación de ventajas-desventajas a los grupos raciales y las prácticas discriminatorias.

Se pudo constatar que la diferenciación por rasgos que describen al grupo racial es una organización de sentidos que se integra en el resto de las configuraciones subjetivas parciales de la racialidad como causa justificatoria de esas diferenciaciones, de este modo las diferencias entre los grupos raciales en cuanto aspectos físicos, características personalológicas, conducta social, competencias y aficiones son la base de las desventajas y prácticas discriminatorias que viven los grupos raciales.

Ahora bien esta subjetividad configurada como diferenciación reproduce en el sistema de relaciones desigualdades a partir de las mediaciones como cualidad que adquieren los sentidos subjetivos configurados en su transición, estableciendo en las relaciones laborales límites diferenciadores que reconocen o estigmatizan socialmente a grupos raciales, asignación de roles laborales, discriminación y la reproducción de posiciones de superioridad-inferioridad, expresándose esta última siempre de manera integrada y simultánea en las tres anteriores.

La diferenciación por rasgos que describen al grupo racial reproduce posiciones de superioridad-inferioridad, en las que el grupo racial blanco resulta el más favorecido. Esta diferenciación configurada a nivel subjetivo implica y reproduce desigualdad, no porque se reconozcan rasgos que tipifican y diferencian a los grupos raciales, que sin lugar a duda los que aluden al aspecto físico existen como realidad ineludible, haciéndonos diferentes de algunos y semejantes a otros, sino que la asignación de características como competencias, rasgos personalológicos, conducta social y aficiones, marcan posiciones desiguales que se mueven del reconocimiento social a la estigmatización. Las asimetrías en las relaciones que se establecen entre los grupos raciales quedaron expresadas además en el reconocimiento del negro como el grupo racial más discriminado y excluido, lo que reproduce relaciones de dominación que limitan la igualdad entre estos grupos.

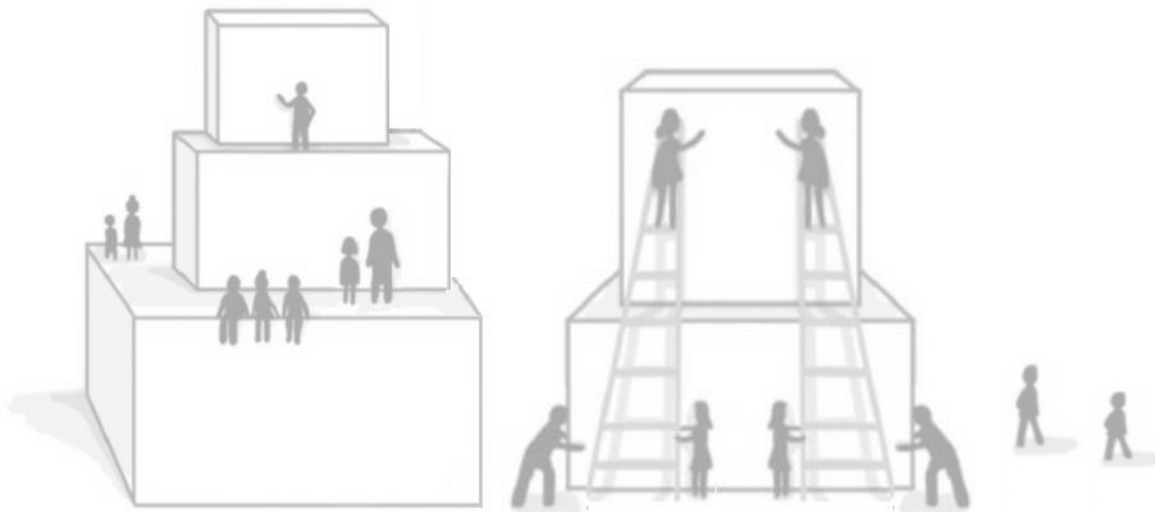
Asimismo la diferenciación racial como problemática existente, evidenció el estado de conciencia crítica de los sujetos en torno a la racialidad a partir de estereotipos que indican que las diferencias raciales prevalecen y que el color de la piel continúa marcando la diferencia entre los seres humanos en la sociedad cubana actual, mostrando una actitud conformista más que pasiva ante la búsqueda de soluciones que propicien un cambio en relación a esta problemática, expresado en la creencia de que este constituye un problema que no tiene solución.

Como puede observarse, la estereotipación de los rasgos que diferencian a los grupos raciales ha derivado en una estereotipación del rol, es decir, los estereotipos que distinguen al blanco según sus características personalológicas y competencias lo muestran en el mercado laboral como más capaz, no así a negros y mestizos, a quienes solo se les reconocen oportunidades en trabajos que requieren de esfuerzo físico y en la música. Ello produce fractura en la simetría de vínculos sociales y laborales de manera más específica, que se expresan en desigualdades de accesos a la vida laboral y económica, donde los no blancos están en desventaja.

## **Conclusiones**

La configuración subjetiva de la racialidad en dueños de negocios cuentapropistas es una producción de sentidos diferenciadores de los grupos raciales en torno a la descripción del grupo racial por aspectos físicos, características personalológicas, aficiones, competencias, conducta social; la asignación de ventajas-desventajas a los grupos raciales por las oportunidades, limitaciones y la distancia social según la pertenencia racial; así como las prácticas discriminatorias con respecto a quiénes discriminan la identificación del grupo racial que discrimina y es discriminado y las experiencias de discriminación.

La configuración subjetiva de la racialidad en dueños de negocios cuentapropistas reproduce desigualdades en las relaciones laborales a través de las mediaciones establecimiento de límites diferenciadores que reconocen o estigmatizan socialmente a los grupos raciales, la asignación de roles laborales, la discriminación y la asignación de posiciones de superioridad-inferioridad.



# NUEVOS ESPACIOS COOPERATIVOS, ¿NUEVAS ALTERNATIVAS PARA TODOS? UN ESTUDIO DE REDES SOCIALES

**Claudia María Caballero Reyes**

## **Introducción**

A las Cooperativas No Agropecuarias (CNA) se les confiere un papel protagónico en la actualización de nuestro modelo económico y social (*VI Congreso del Partido Comunista de Cuba, 2011*). De ellas se dice que “el modelo de gestión cooperativo pareciera ser el más adecuado para pequeñas y medianas empresas en una sociedad comprometida con la construcción socialista” (Cruz & Piñeiro, 2012, p. 54). En consecuencia, el cooperativismo se amplía a distintos sectores además del agropecuario –único existente hasta el 2011–, estableciéndose en el Lineamiento 25 que “se crearán las cooperativas de primer grado como una forma socialista de propiedad colectiva, en diferentes sectores, las que constituyen una organización económica con personalidad jurídica y patrimonio propio, integradas por personas que se asocian aportando bienes o trabajo, con la finalidad de producir y prestar servicios útiles a la sociedad y asumen todos sus gastos con sus ingresos” (*VI Congreso del Partido Comunista de Cuba, 2011, p. 12*). Al cierre del 2015, en Cuba se encontraban aprobadas 367 de estas nuevas cooperativas no agropecuarias, insertadas en múltiples escenarios económicos y sociales: gastronomía, construcción, comercio, transporte, entre otras (*Oficina Nacional de Estadística e Información [ONEI], 2016*).



Esto las coloca en el centro de análisis desde múltiples dimensiones: económica, política, legal, territorial, entre otras. La mayoría de los estudios se han centrado en analizar:

- Las ganancias, ingresos, costos, inversiones, contabilidad, estudios de factibilidad, relación con los bancos, la comercialización con las empresas estatales (Ojeda, 2015), rentabilidad, económica abastecimiento, tributación, impacto sobre la economía nacional (Hernández *et al.*, 2014).
- Las fortalezas y deficiencias del marco legal existente hasta el momento que regula el accionar de las cooperativas no agropecuarias (Fernández, 2012; Hernández *et al.*, 2014; Puyo, 2014).
- Los aciertos y las dificultades en el proceso de creación de las cooperativas de origen estatal (Hernández *et al.*, 2014; Ojeda, 2015).
- En menor medida también se abarcan otras dimensiones de análisis tales como la dinámica de estructuración interna –los procesos al interior de la cooperativa que permiten su funcionamiento– (Terry, 2016).

Este escenario muestra la importancia concedida a los aspectos económicos y legales. También hace evidente la necesidad de ampliar los ejes de análisis respecto a las CNA. Es imperativo discutir acerca de las oportunidades que la nueva forma de cooperativismo ofrece a sus protagonistas: los cooperativistas; así como los retos a los que deben enfrentarse estos actores sociales. Surgen interrogantes en torno a cómo se configuran las redes sociales laborales de los nuevos cooperativistas; cómo estas se articulan con los otros espacios en los que transcurre la vida cotidiana; a cuáles recursos (capitales sociales) tienen acceso los cooperativistas, a través de quiénes y cómo estas oportunidades influyen en las posiciones que ocupan dentro del entramado social en el que se insertan. Con el fin de dar respuesta a estas cuestiones se desarrolla la presente investigación, que se plantea como objetivos: analizar la configuración de las redes sociales (laborales, familiares y de tiempo libre) de los cooperativistas miembros de cinco CNA en cuanto a: 1. los atributos de los actores; 2. la fuerza de los vínculos; y 3. los capitales sociales que se encuentran insertados en las redes. Para esto, se asume como referente teórico fundamental la Teoría de Redes Sociales (TRS), cuyas esencias serán brevemente comentadas a continuación.

### **Esencias de la Teoría de Redes Sociales**

Desde muy temprano en las ciencias sociales aparece el interés por el estudio de los procesos de conformación y reproducción del tejido social, así como por la explicación de los fenómenos que se generan en este espacio. En la medida que se identifica la existencia de actores individuales y colectivos que necesariamente tienden a relacionarse para alcanzar objetivos a nivel micro, meso y macro social, se da cuenta de la presencia de redes organizadas en función del cumplimiento de las metas sociales: “La verdadera convivencia humana [...] es esencialmente unidad, un existir en común de individuos que actúan unos sobre otros, es decir, que se encuentran en una relación de acción recíproca” (Tonnies, 1987, p. 20). El estudio de la articulación entre los actores y el entramado de relaciones que conforma la sociedad da paso al surgimiento y cristalización de la TRS.

Las redes sociales se definen como el “conjunto bien delimitado de actores –individuos, grupos, organizaciones, comunidades, sociedades globales, etc.– vinculados unos a otros a través de una relación o un conjunto de relaciones sociales” (Lozares, 1996, p. 108). En correspondencia con esta

definición, se presentan dos categorías esenciales para comprender las redes sociales: los actores y las relaciones.

Los actores son unidades sociales entre las que se establecen vínculos. Su manifestación es diversa, pues depende del nivel de análisis que se emplee. De ahí que sea posible considerar como actores sociales a individuos, empresas, comunidades, clases, estados, sociedades, entre otros (Imícoz & Arroyo, 2011). El análisis enfocado en los actores se corresponde con la perspectiva atributiva y pone el énfasis en el estudio de las características individuales (tanto datos sociodemográficos como configuraciones personales –intereses, actitudes– y patrones de conducta –consumo cultural, proyectos futuros, formas de participación, consumo de sustancias, etc.); y presta especial atención a cómo estas características influyen en la organización de la red. Dentro de esta perspectiva sobresale el planteamiento teórico que establece que las características portadas por los actores no se manifiestan de manera azarosa en las redes, sino que tienden a organizarse en función del principio de la homofilia. Dicho principio describe el hecho social en el cual existe una mayor probabilidad de que se compartan prácticas, hábitos, conocimientos y relaciones entre personas con características sociales similares (Lozares & Verd, 2011). Es decir, las personas tienden a relacionarse con otras semejantes a ellas en vez de con personas que difieren de sus características. Es por esto que elementos comportamentales, culturales, o genéticos semejantes suelen estar localizados en áreas específicas en las redes (Baerveldt, Van de Bunt & Federico de la Rúa, 2010). El análisis de la homofilia en las redes sociales deviene esencial, en tanto tributa a la comprensión de los factores que agrupan/segregan el entramado social.

Las relaciones son las formas que adoptan las mediaciones entre los actores. Las relaciones son una cualidad variable, aunque con relativa estabilidad. Ellas “nos ligan incesantemente unos con otros [...] se abandonan, se vuelven a recoger, se sustituyen por otros, se entretienen con otros” (Simmel, 1939, p. 30). Su variabilidad o fluctuación es objeto de análisis para algunos autores, que establecen distinciones entre vínculos momentáneos o duraderos (Simmel, 1939), transitorios o permanentes (Weber, 1979); estas diferencias se expresan en la organización del entramado social y en el alcance de las metas individuales y colectivas. La cualidad y los contenidos de las relaciones es otro de los focos de interés por parte de los investigadores. Ofrece profundidad en la comprensión de los fenómenos sociales en tanto muestra cómo influye la valencia positiva o negativa de los lazos, los intereses que están de base y su armonía o conflictividad, en la consolidación del tejido social. El análisis de las relaciones responde a la perspectiva relacional dentro de la TRS, cuya relevancia estriba en defender que las formas, contenidos y cualidades de los vínculos influyan notablemente en la manera en que se organizan y funcionan las sociedades.

Un tercer elemento resulta fundamental para una comprensión de las redes, este es: el capital social. El término “capital” hace referencia a los recursos que se invierten para obtener beneficios, pero ¿qué delimitación establece el adjetivo “social”? Este calificativo sirve para delimitar aquellos recursos que son concebidos como parte del entramado social pues “están incrustados en las redes sociales, y solo se puede acceder a ellos a través de las conexiones sociales” (García-Valdecasas, 2011, p. 136). Los capitales sociales son fruto del vínculo que surge entre dos actores, solo pueden aparecer allí donde hay una relación. De este modo queda claro cuál es el vínculo entre los conceptos redes sociales y capital social: “el capital social no son las redes sociales, pero sin redes sociales no hay capital social” (García-Valdecasas, 2011, p. 133). Las implicaciones de esta categoría son extensas, en tanto revelan que la cantidad, fuerza y tipo de relaciones que un sujeto mantenga con otros actores, establece oportunidades diferenciales en la malla de relaciones sociales.

Como resultado de la amplitud, profundidad y constante desarrollo de la TRS, esta es utilizada como fundamento teórico-metodológico de investigaciones en múltiples líneas de trabajo. Una de las líneas de investigación que con especial ahínco se ha desarrollado a lo largo del tiempo es la referida al ámbito laboral. En este sentido son abundantes los estudios sobre la entrada de los jóvenes al mercado laboral (Estrada, 2012; Goyette, 2010; Izquierdo, 2011); las relaciones entre las redes y las trayectorias laborales (López-Roldán & Alcaide, 2011); la importancia de las redes sociales en el mercado de trabajo (García, 2007). Recientemente se ha estudiado la reconfiguración de las relaciones laborales cubanas a partir del reajuste del modelo socioeconómico (Izquierdo, 2015). También se analizan las redes que se establecen entre organizaciones: redes de colaboración interinstitucional (Ovalle *et al.*, 2010); redes en la economía nacional, y relaciones de dependencia entre naciones (Rivoir, 2013); el papel de los clubes de empresarios o los grupos económicos en la estructuración del comportamiento económico de las empresas; el estudio de los mecanismos de vinculación de las empresas con el Estado y con los mercados; las redes técnico-económicas donde se llevan a cabo actividades de coordinación científica, tecnológica y económica entre los diversos actores multi-institucionales; las dinámicas de inserción de las empresas en espacios socio-territoriales locales (Villavicencio, 2000); redes entre empresas del sector agropecuario (Velázquez & Marín, 2007). Así como redes a lo interno de diferentes tipos de organizaciones: redes de científicos en una disciplina profesional, en despachos, laboratorios, empresas estatales y cooperativas (Gaete & Vázquez, 2008).

Respecto al caso específico de las cooperativas, estas constituyen una forma de organización con peculiaridades que la hacen propicia para el estudio desde la perspectiva de las redes sociales, en tanto su propia esencia promueve valores como la democracia, la equidad y la solidaridad, lo que hace pensar en la conformación de redes a lo interno de la cooperativa con vínculos fuertes y entre los cuales se mueven múltiples capitales sociales. En nuestro país se han hecho algunos estudios sobre cooperativismo desde la perspectiva explícita de las redes sociales, enfocados mayormente al sector agropecuario (Rodríguez, Martínez & Leiva, 2015; Zabala, 2000).

Los cambios actuales en el movimiento cooperativo y la consecuente formación de un nuevo tipo de cooperativas en Cuba, invitan a un análisis desde las ciencias sociales que contribuya a la transformación social deseada. El desarrollo de la TRS hace notar las oportunidades teóricas y metodológicas que esta ofrece para la comprensión del fenómeno. Con esos elementos de base se realiza esta investigación, enfocada en el análisis las redes sociales de los cooperativistas no agropecuarios.

## **Material y métodos**

La investigación se basa en un enfoque mixto en paralelo, de modo que las fases cuantitativa y cualitativa se produjeron de forma simultánea. La fase cuantitativa siguió un diseño no experimental, transaccional y descriptivo-correlacional. Como parte de esta se aplicó el “Cuestionario sobre redes sociales”<sup>5</sup> a los miembros de las cooperativas estudiadas. En la fase cualitativa se aplicaron entrevistas semi-estructuradas y se realizaron observaciones no participantes.

En relación con las particularidades metodológicas del abordaje de las redes sociales, la investigación se corresponde con un estudio multirrelacional, pues recoge información acerca de varios tipos de

---

<sup>5</sup> Este cuestionario fue elaborado para los fines de la presente investigación. Versiones anteriores de este cuestionario han sido desarrolladas y aplicadas en estudios anteriores por parte de la investigadora (Caballero, 2013, 2016; Pañellas, Torralbas & Caballero, 2015).

relaciones entre los actores (laboral, familiar y de tiempo libre). Aborda tanto la dimensión atributiva como la relacional, en tanto coleccionó y analizó datos que se corresponden tanto con las características particulares de los actores como con la fuerza de las relaciones. Se empleó el método de redes completas para el estudio de la red laboral, en tanto fue posible acceder a todos los actores que la componen. Por otra parte, se empleó el abordaje de redes egocéntricas para el análisis de las redes familiares y de tiempo libre.

La selección de la muestra tomó en cuenta tres elementos asociados a las CNA: territorio en que se ubican, actividad que desempeñan y origen. También siguió los criterios de voluntariedad y accesibilidad. La muestra quedó conformada por cinco CNA, orientadas a los servicios de gastronomía, peluquería y diseño de interiores; ubicadas en las provincias occidentales de La Habana y Matanzas; y distribuidas entre origen estatal o no estatal de estas.

## **Resultados**

Se presenta una descripción de las redes estudiadas, con el objetivo de ofrecer una visión general del entramado de relaciones en que se desenvuelven los cooperativistas. Esto sirve de antesala para un segundo apartado, en el que se discuten algunas implicaciones que tienen las mallas de relaciones estudiadas a nivel individual (de los cooperativistas) y colectivo (de las CNA). Se profundiza en torno a las diferencias que colocan a estos actores (individuales y colectivos) en posiciones de ventaja/desventaja. Se debate acerca de las posibles causas que explican su aparición, así como la identificación de las coincidencias o divergencias de dichos resultados con otras investigaciones.

### **Caracterización de las redes laborales**

Las redes laborales a lo interno de las organizaciones cooperativas estudiadas se componen de 13 a 20 cooperativistas. Esta cifra es semejante a la ofrecida por otro estudio realizado en varias CNA, que refiere una cantidad promedio de 16 socios (Hernández *et al.*, 2014). También está en consonancia con otros análisis más generales que plantean que “la mayoría de las cooperativas que existen en el mundo son pequeñas y medianas empresas (PyME). Aunque, no es menos cierto que existen cooperativas [...] que tienen cantidades de trabajadores y niveles de ventas equivalentes a grandes empresas o corporaciones” (Cruz & Piñeiro, 2012, p. 51).

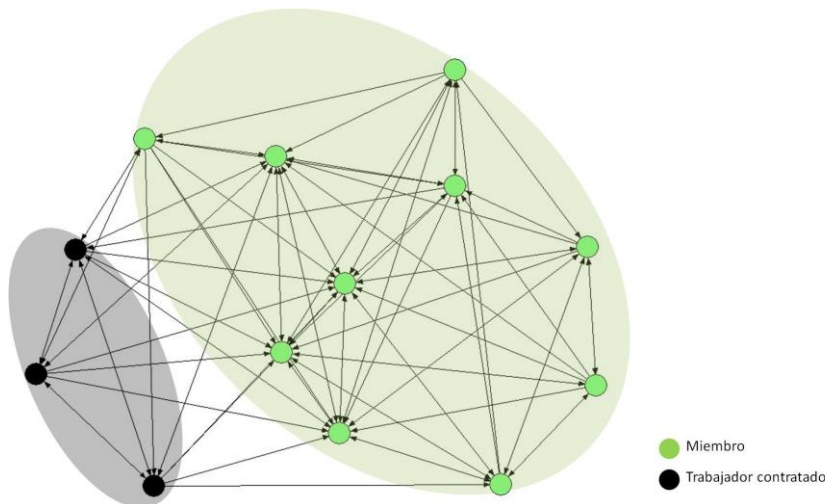
Las redes laborales se caracterizan por un predominio de hombres, adultos medios, de color de la piel blanca y escolaridad preuniversitaria. Por el contrario, hay una menor presencia de cooperativistas negros/as, mujeres y jóvenes y adultos/as mayores. El grupo etario de los cooperativistas guarda relación con el rol asumido dentro de este espacio laboral\*.<sup>6</sup> El rol de presidente es desempeñado sobre todo por adultos mayores; los roles de vicepresidente y socia/o son ocupados esencialmente por adultos medios; mientras que el rol de trabajador/a contratado/a es ejercido en principio por jóvenes.

El rol desempeñado en la cooperativa influye en la forma en que se organizan las relaciones entre los actores, en tanto se aprecia una tendencia a la homofilia en función de este, en correspondencia con los planteamientos teóricos que certifican mayores probabilidades de relaciones entre personas que ocupan roles o posiciones semejantes (Evans & Weasley, 2009). En consecuencia, los socios presentan más relaciones entre sí, y lo mismo sucede con los trabajadores contratados; estos últimos se congregan en un subgrupo bien conectado a lo interno pero con ciertas dificultades para relacionarse

---

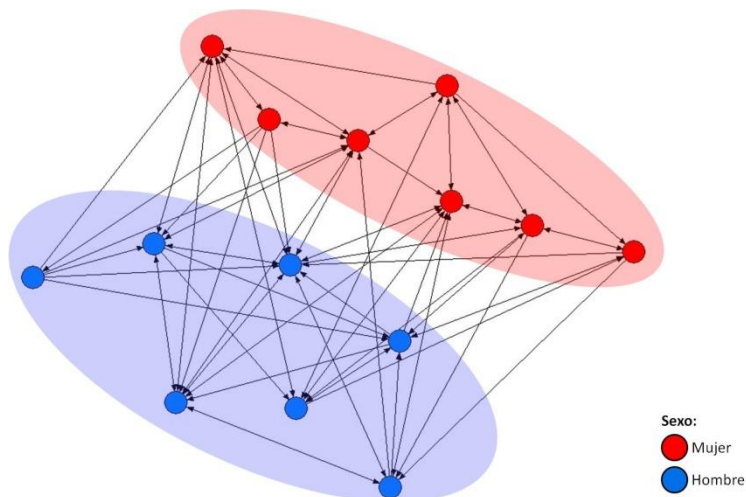
<sup>6</sup> Los datos referidos a relaciones estadísticamente significativas entre variables, aparecerán señalizados con el símbolo (\*)

con el resto, pues presentan una menor cantidad de relaciones directas con los demás cooperativistas (Figura 1).



**Figura 6.** Red laboral diferenciada por roles. Fuente: elaboración de la autora a partir de los datos de investigación.

El principio de la homofilia también se aprecia en función del sexo\* de los cooperativistas. Significa que las cooperativistas mujeres se relacionan en mayor medida con otras mujeres; mientras que los hombres lo hacen esencialmente con los hombres (Figura 2). Este resultado es congruente con los datos encontrados en un estudio cubano sobre redes sociales del sector cuentapropista (Caballero, 2013), así como en otras investigaciones que plantean que la homofilia basada en el sexo es una de las más prevalentes, en especial en contextos organizacionales (Stallings, 2008; Roberts *et al.*, 2009).



**Figura 2.** Red laboral diferenciada por sexo. Fuente: elaboración de la autora a partir de los datos de investigación.

Los cooperativistas sostienen relaciones con una intensidad entre media y alta, dada por la frecuencia de interacción y la cercanía emocional que entre ellos se produce. Se aprecian diferencias en cuanto a la fuerza de las relaciones según el tipo de cooperativa\*. En la CNA de origen no estatal aparecen los más altos indicadores de cercanía emocional; en este caso la fortaleza de los vínculos se encuentra

reforzada por la presencia de varios tipos de relaciones entre ellos, por ejemplo: relaciones familiares, compartir el mismo vecindario y las actividades de tiempo libre.

Las relaciones entre los cooperativistas favorecen la aparición de un tipo de capital social: el apoyo práctico. Este se basa sobre todo en: “cómo hacer las tareas del trabajo”, “orientaciones de trabajo”, “superación de conjunto”, “trucos de experiencia”, “organización en el trabajo”, “asesoramiento”, “consultas”, “información”. El sexo\* de los cooperativistas marca diferencias para su acceso, pues las mujeres reciben mayor apoyo práctico que los hombres y lo obtienen fundamentalmente a través de otras mujeres. Este resultado es congruente con otro presentado con anterioridad, que demuestra que las mujeres presentan mayor cantidad de relaciones entre ellas, favoreciendo que los capitales sociales se muevan a lo interno de sus redes.

Por el contrario, otras formas de capitales sociales como el apoyo material y el apoyo emocional no están muy presentes en las redes laborales de los cooperativistas. El primero se basa sobre todo en: “intercambio de instrumentos de trabajo”, “meriendas”, “comida”, “dinero”, “ropa”. El segundo se centra en: “comprensión”, “cariño”, “consejos personales”, “enseñanzas”, “seguridad”. El acceso a estas formas de capital se presenta de manera diferenciada en función del tipo de cooperativa\*. En la CNA de origen no estatal hay una mayor presencia de estos capitales que en el resto, en consonancia con el planteamiento teórico que sugiere un mayor desarrollo de los estos cuando se establecen lazos fuertes entre los actores (Granovetter, 1973).

Una última forma de capital social es estudiada en la red laboral: el poder. Para ello se emplean tres medidas:

- Grado de centralidad: se refiere a una condición especial en la que un actor ejerce un papel claramente central al estar conectado con una gran cantidad de nodos.
- Grado de intermediación: permite comprobar si hay unos pocos actores que se encargan de enlazar al resto y que por tanto controlan la comunicación y los flujos de información.
- Grado de cercanía: mide la capacidad para conectarse con los otros con la menor distancia posible.

Los resultados muestran diferencias en función del tipo de cooperativa\* y del rol de los cooperativistas\*. En la CNA de origen no estatal el poder se encuentra distribuido de forma más equitativa y se aprecia una mejor conectividad entre los miembros. En función del rol, los presidentes y vicepresidentes tienen mayores oportunidades para ejercer su influencia, en tanto poseen mayor cantidad de relaciones directas y con frecuencia sirven de enlace, lo que les brinda autonomía.

### **Caracterización de las redes familiares**

Las redes familiares incluyen entre 3 y 7 personas. Están compuestas mayormente por madre/padre, hermana/o, hija/o y pareja. En menor medida también se incluye a la familia política, abuela/o, sobrina/o, prima/o y tía/o. La reducción del tamaño de las familias es un fenómeno que se ha venido produciendo desde hace años. Es una tendencia que también está presente en otros países y que guarda relación con factores demográficos. Otras razones lo asocian al “aumento en el número de familias monoparentales y la reducción consiguiente de su tamaño promedio; la incorporación de la mujer al trabajo asalariado y su reflejo en la reducción de la fecundidad y a la escasez de viviendas” (Benítez, 2002, p. 94), entre otros factores.

La cantidad de actores que incluyen estas redes guarda relación con el rol de los cooperativistas\*. Los trabajadores contratados poseen redes familiares más pequeñas (compuestas por 3 a 5 actores), mientras que los presidentes, vicepresidentes y socios poseen redes familiares más extensas (integradas por entre 6 y 7 actores).

Otros atributos que marcan diferencias en la estructura de las redes familiares son el color de la piel\* y la escolaridad\*, los cuales se presentan de acuerdo con el principio de la homofilia. Resultados investigativos anteriores aportan datos similares. Estos manifiestan que los lazos familiares, a diferencia de los no familiares, tienden a ser más homofílicos en cuanto a color de la piel, religión, escolaridad y otros muchos atributos (McPherson, Smith-Lovin & Brashears, 2006).

Las dos variables mencionadas (color de la piel y escolaridad), se manifiestan interconectadas entre sí, mostrando de una parte: redes blancas-universitarias, y de otra: redes negras y mestizas-preuniversitarias. Estos elementos también guardan relación con el rol laboral de los cooperativistas\*. Los presidentes y vicepresidentes, al ser en su mayoría blancos y universitarios, presentan redes familiares en las que predominan estas características; a diferencia de las redes familiares de los socios y los trabajadores contratados, las cuales incluyen negros y mestizos en mayor medida que los primeros, y tienen porcentos muchos más bajos de universitarios.

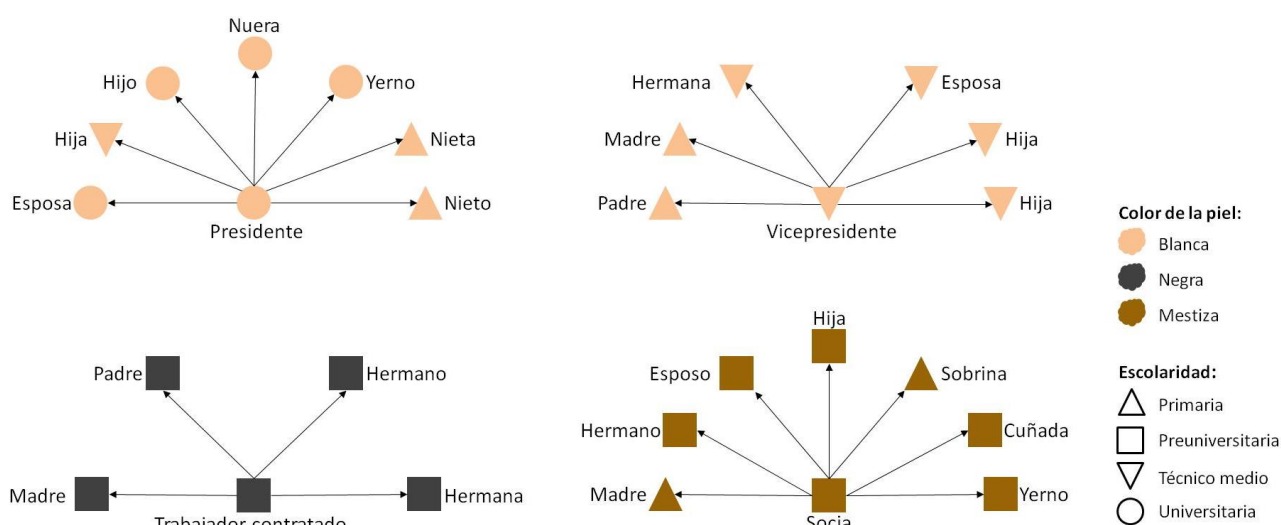


Figura 3. Red familiar diferenciada por rol, color de la piel y escolaridad.  
Fuente: elaboración de la autora a partir de los datos de investigación.

Los cooperativistas sostienen relaciones con una alta intensidad con los miembros de su red familiar, pues presentan una intensa frecuencia de interacción y cercanía emocional. En consecuencia, los familiares resultan fuentes esenciales de los capitales sociales de apoyo práctico, material y emocional.

El apoyo práctico en la red familiar se basa sobre todo en el “cuidado de los niños” y la realización de actividades domésticas como “cocinar”, “lavar”, “buscar el pan y botar la basura”, “arreglar el carro”. Su acceso se presenta de manera diferenciada en función del sexo de los cooperativistas\*. Las cooperativistas mujeres reciben mayor apoyo práctico que los hombres por parte de su red familiar. Este resultado es similar al obtenido en la red laboral acerca de las posibilidades de acceso al apoyo práctico, que igualmente presenta a las mujeres como principales receptoras de este tipo de capital social.

Por otra parte, el apoyo material en la red familiar se basa en la obtención de bienes materiales como “dinero”, “ropa”, “comida”, “medicinas”, “cigarros”, “compra de cosas para la casa”. Y el apoyo práctico se centra en “consejos, guía, enseñanzas”, “confianza, seguridad, comprensión”, “amor y cariño”, “ánimo, alegría, paz”.

### Caracterización de las redes de tiempo libre

Las redes de tiempo libre incluyen entre 2 y 6 personas. Están compuestas mayormente por amiga/o, compañera/o de trabajo y pareja. En menor medida también se incluye a otros familiares como hija/o, madre/padre, hermana/o y familia política. La menor cantidad de actores con los que se comparte el tiempo libre puede deberse a una propensión a la disminución de otros espacios de interacción más allá de las esferas laboral y familiar, en consonancia con el planteamiento de Martín y Perera (2011), en torno a que “la prosocialidad, la implicación en lo colectivo, compite con el mundo personal y familiar” (p. 106).

Los actores de las redes de tiempo libre se presentan de manera diferenciada en función del sexo\* y el rol\* de los cooperativistas.

En cuanto al sexo, los hombres incluyen a amigos y compañeros de trabajo en mayor medida que las mujeres; mientras que las mujeres incluyen a hijos, padres y hermanos en mayor medida que los hombres. Estos datos resultan similares a los obtenidos en otras investigaciones en las que se evidencia que “las mujeres aun incluyen una cantidad significativamente mayor de familiares en sus redes que los hombres” (McPherson *et al.*, 2006, p. 362).

En cuanto al rol, los socios poseen fundamentalmente redes grandes (compuestas por entre 6 y 7 personas); mientras que los presidentes, vicepresidentes y trabajadores contratados tienen redes de tiempo libre más pequeñas.

Otros atributos que influyen en la organización de las redes de tiempo libre son el color de la piel\*, la escolaridad\* y el grupo etario\* de los cooperativistas, los cuales se muestran siguiendo el principio de la homofilia, de modo semejante a lo que sucede en las redes familiares.

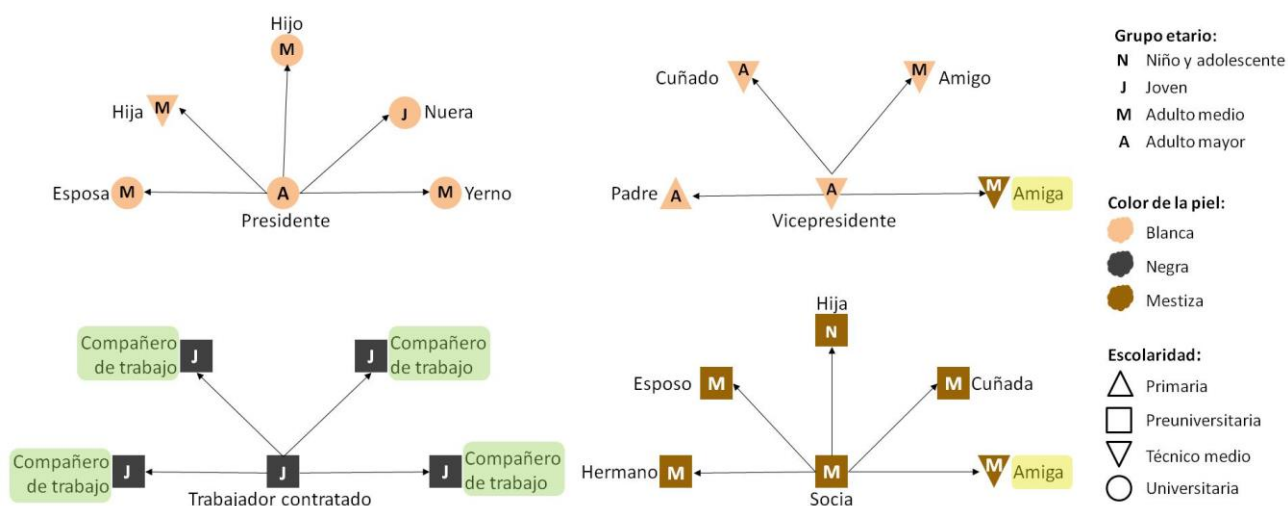


Figura 3. Red familiar diferenciada por rol, color de la piel, escolaridad y rol de los miembros de la red. Fuente: elaboración de la autora a partir de los datos de investigación.



Los cooperativistas sostienen relaciones con una alta intensidad con los miembros de tiempo libre, pues presentan una intensa frecuencia de interacción y cercanía emocional. Esto facilita el acceso a los capitales sociales de apoyo práctico (“ayudar con la niña”, “compartir el carro”, “conseguirme el trabajo”, “ayudarme a arreglar el carro”, “ayudarme a construir”, “arreglos de la casa”, “me acompaña al hospital”), apoyo material (“dinero”, “comida”, “compartir gastos”, “ropa”) y apoyo emocional (“consejos”, “seguridad”, “guía”, “apoyo emocional”, “confianza”, “comprensión”).

## Discusión

Las generalidades descritas dan cuenta de la malla de relaciones en las que se insertan los nuevos cooperativistas no agropecuarios. Estas manifiestan la importancia que tienen el tamaño de las redes, las características de los actores que las componen, la fuerza de los vínculos que se presentan entre ellos y los recursos que se derivan de ellas, para el desempeño en el espacio social. Al mismo tiempo, se hacen notar una serie de diferencias en función del sexo y el grupo etario-rol de los cooperativistas, y del origen estatal y no estatal de las CNA, que colocan a unos actores en posiciones de ventaja respecto a otros. Estas diferencias han de ser analizadas en profundidad en tanto están actuando como reforzadoras de las distancias sociales.

Las diferencias individuales en función de las variables sexo y grupo etario, colocan a las mujeres y a los jóvenes-trabajadores contratados en situación de desventaja. Esto se aprecia en mayor medida a partir de tres indicadores:

1. Límites en el acceso a la red laboral: Las mujeres y los jóvenes están menos representados en el espacio cooperativo. Estos datos no se circunscriben únicamente a las cooperativas estudiadas, sino que están en concordancia con las estadísticas nacionales y son leídos como emergentes de una realidad social que muestra algunas dificultades para la inserción de estos actores en las CNA. En específico respecto a las diferencias por sexo, resulta necesario plantear que este problema se extiende más allá de la geografía nacional, pues

Para el movimiento cooperativo regional, alcanzar la equidad de género ha sido una preocupación permanente [...] Actualmente en América Latina entre el 40 y el 50% de sus miembros son mujeres, porcentaje de asociadas que pueden estar en desventaja debido a las desigualdades de género que persisten como rezagos de una sociedad con raíces patriarcales. Lo anterior limita las perspectivas del desarrollo humano en el movimiento y, por lo tanto, restringe el desarrollo del cooperativismo en general (Mora, 2012, p. 97)

2. Posición desfavorable dentro de la red laboral: la homofilia es un principio de las redes sociales que en tanto tal, aparece como una constante. En consecuencia, los vínculos homofílicos en función del sexo y el grupo etario pueden leerse sencillamente como generalidad del fenómeno. No obstante, si unimos esta información al dato descrito con anterioridad que refleja una menor cantidad de mujeres y de jóvenes en las cooperativas, la homofilia toma nuevos matices. Significa que estos actores, al relacionarse con sus semejantes, que son minoría, presentan redes más pequeñas y menos heterogéneas y por tanto, menores oportunidades de interinfluencia que fomenten el afianzamiento de los vínculos y la participación.

En el caso específico de los jóvenes se evidencia otro elemento que los coloca en una posición menos favorable en la red laboral, esto es: su desempeño sobre todo como trabajadores contratados. La limitación no está en la existencia del rol de trabajador contratado, pues esta es una figura legal creada con el objetivo de apoyar de forma temporal la producción o el servicio en situaciones

imprevistas o de aumento súbito de la demanda (Gil, 2012) y por lo tanto juega un papel importante en el proceso. La limitación está en que sean los jóvenes quienes mayormente ocupan este papel, en tanto no está concebido para funcionar como un rol permanente dentro de la cooperativa y por tanto ellos no se insertan de manera estable ni en condición de miembros a este nuevo espacio de oportunidades.

3. Reiteración de la posición desfavorable en otras redes: la ubicación en un lugar poco favorable en la malla de relaciones en que se insertan mujeres y jóvenes no se circunscribe solo al espacio laboral, sino que se reproduce en otros ámbitos de la vida cotidiana. Las particularidades con que se da este fenómeno para cada uno en este punto son diferentes, pero coinciden que los encierran en un escenario de menores alternativas.

En el caso de los jóvenes-trabajadores contratados, las redes familiares y de tiempo libre en las que se insertan pueden jugar un papel relevante en su ubicación en mejores posiciones dentro del espacio laboral, debido a que luego de tres meses de contrato, la cooperativa puede ofrecer a los trabajadores pasar a ser miembros. Esto implica un aporte monetario inicial, el cual puede ser difícil de tributar por los jóvenes, pero al que tal vez pueden acceder a través de algún actor de sus redes familiares y de tiempo libre. Resulta frecuente que “las redes sociales de los jóvenes en dificultad aparecen ya tan centradas en un medio social en particular o en una persona en particular, que la disminución de la diversidad podría en su caso señalar, si no aislamiento, encierro” (Goyette, 2010, p. 93), por lo que las posibilidades de salir de esa posición de desventaja resultan menores. Por el contrario, los jóvenes que de antemano tengan una red ventajosa en términos de recursos económicos pueden acceder al apoyo material a través de sus redes familiares y/o de tiempo libre y por tanto continuar mejorando su posición dentro de la red.

En el caso de las mujeres, la situación desfavorable se reitera en tanto se aprecia una menor diversidad de actores en las redes familiares y de tiempo libre, y con ello, menor diversidad de fuentes de apoyo. Se presenta una menor presencia de compañeros de trabajo y amigos en la red de tiempo libre en comparación con los hombres. En consecuencia, se cierran las posibilidades de fortalecer las relaciones con los compañeros de trabajo en otros espacios informales, lo que pudiera revertirse en una posición más favorable en el espacio laboral –acciones que sí realizan los hombres y que los coloca en una posición de ventaja.

No obstante, un resultado que llama la atención es el hecho que las mujeres reciben apoyo práctico en las redes laborales y familiares en mayor medida que los hombres. Esto pudiera leerse como un punto de giro favorable; sin embargo, otras posibles interpretaciones complejizan el resultado. El hecho de que las mujeres se ayuden entre ellas, si bien resulta útil, puede mostrarse como un paliativo ante su situación laboral menos ventajosa ya descrita. Por otra parte, el que las mujeres reciban apoyo o ayuda en las tareas domésticas, significa que ellas continúan siendo las principales responsables de estas, reafirmando su papel como máximas garantes de la protección y el cuidado de la familia (Vasallo, 2004).

Estos tres elementos hacen pensar en la necesidad de ajustar las políticas públicas para el acceso de los jóvenes y las mujeres a las nuevas oportunidades cooperativas que se abren en el mercado laboral. En consonancia con esto, se hace necesaria la búsqueda proactiva de alternativas que les permitan ocupar también lugares más favorables dentro de las cooperativas y fuera de estas, que rompan con la repetición de situaciones desfavorecedoras para su inserción en la malla de relaciones sociales.

Al principio de este apartado se hacía referencia a la necesidad de profundizar en las diferencias entre las CNA, que colocan a unas en posiciones de desventaja respecto a otras, y con ello, a los cooperativistas que forman parte de ellas, con los consecuentes impactos en las dimensiones individual y social. El origen estatal o no estatal es en este caso el parte aguas que marca las diferencias fundamentales entre ellas. No obstante, para ambos tipos de CNA se identifican retos y potencialidades en su gestión.

La forma en que se distribuye el poder en las CNA de origen estatal las coloca en una situación menos ventajosa. Si bien resulta lógico que los presidentes y vicepresidentes, en tanto figuras encargadas de coordinar y favorecer la organización de la vida laboral, deben contar con redes bien conectadas, lo contradictorio es que en el espacio cooperativo se manifiesten diferencias tan grandes entre estos y el resto de los cooperativistas. La mayor parte de los miembros y los trabajadores contratados mantienen menos vínculos directos con sus compañeros y necesitan de varios intermediarios para relacionarse con el resto; en cambio, los presidentes y vicepresidentes están directamente conectados con la mayoría de los cooperativistas y con frecuencia ocupan posiciones de puente. La posibilidad de servir de enlace o intermediario trae consigo el capital de intermediación y con ello, el poder para unir o para mantener la situación de dependencia entre los otros a los que sirve de puente. El escenario descrito se asemeja al funcionamiento de algunas instituciones estatales en las cuales en ocasiones el directivo asume el protagonismo en la toma de decisiones y el ejercicio del poder (Pañellas, 2012; Rodríguez & Torralbas, 2011). La posible reproducción de patrones de comportamiento anteriores –propios de cuando estas cooperativas aún eran empresas estatales–, retrasa el salto hacia el ejercicio real del cooperativismo, pues la toma democrática de decisiones resulta uno de los pilares indiscutibles para definirlo.

Por otra parte, en las cooperativas de origen no estatal se evidencian relaciones más fuertes que favorecen la aparición de capitales de apoyo instrumental y expresivo y una distribución horizontal del poder. Las ventajas de una organización más democrática se expresan en las mayores oportunidades para que tenga lugar una cooperación real. En consecuencia, sus asociados pueden verse más inclinados a desarrollar “un sentido de pertenencia y compromiso, pues ellos se benefician o perjudican de sus propias decisiones y de cómo ellas sean implementadas y controladas por ellos mismos” (Cruz & Piñeiro, 2012, p. 53). Todo ello es, a su vez, una puerta de entrada para poner en marcha acciones de responsabilidad social, pues el interés primario por el bienestar de los miembros puede expandirse y transformarse en interés hacia el exterior, la comunidad y la sociedad que los contiene.

No obstante, las cooperativas de origen no estatal también tienen sus propios desafíos. En estas suelen darse con mayor frecuencia multiplicidad de vínculos entre los cooperativistas (laborales, de tiempo libre y también familiares), pues “cuando la compatibilidad es el aspecto más importante en el trabajo, entonces las redes familiares y de amistad suelen ser muy importantes” (Anderson & Laird, 1978, p. 25). Esta peculiaridad trae consigo un incremento de la homofilia, en tanto sus miembros suelen conocerse de antemano y compartir atributos afines; así también lo consideran Betancourt y Sagebien (2013) cuando afirman que “en el surgimiento de las empresas que forman las economías sociales solidarias frecuentemente intervienen factores asociativos naturales como familia, raza, género, edad” (p. 63). Este escenario también incluye algunos riesgos. Uno de ellos es el reforzamiento de los límites que dificultan el acceso a las cooperativas para quienes no posean una red bien conectada que los enlace a oportunidades de este tipo. Esto nos remonta a la situación de desventaja discutida anteriormente en la que con frecuencia se encuentran los jóvenes y las mujeres.

El otro riesgo se deduce de la multiplicidad de roles que, cuando no es bien manejada, puede generar conflictos debido a la ambigüedad con que pueden tratarse los espacios, cruzando las fronteras familiares-laborales-de amistad, tal como se evidencia en algunos negocios familiares cuentapropistas (Arés, 2009; Caballero, 2013).

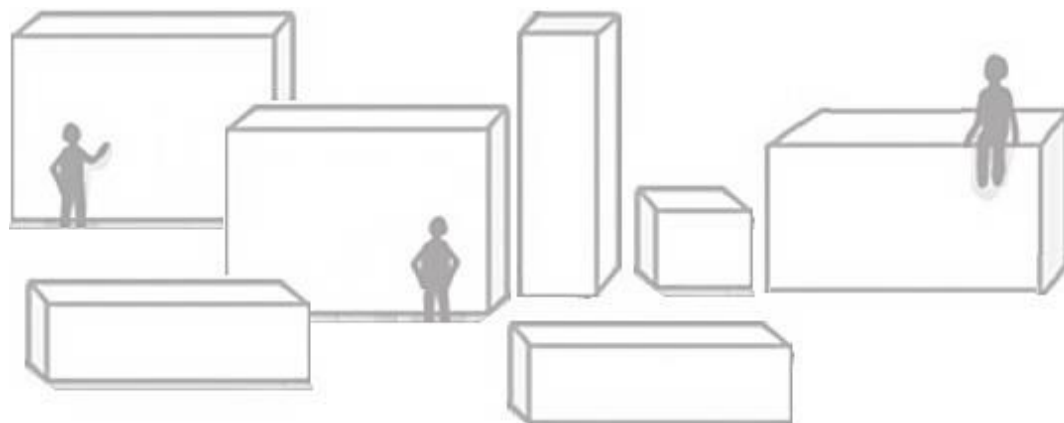
## **Conclusiones**

El estudio de las redes sociales en las que transcurre la vida cotidiana de los cooperativistas da cuenta de un escenario complejo en el que tiene lugar el desarrollo de las CNA. Las redes analizadas revelan los enlaces, alianzas y articulaciones que se establecen entre los actores individuales y colectivos que integran la sociedad, al tiempo que muestran dónde estos vínculos son más débiles y la integración está resentida. Los análisis realizados hacen ver diferencias colectivas (de las CNA) e individuales (de los cooperativistas) que dibujan contextos más favorables para unos/as que para otros/as.

Las diferencias individuales dan cuenta de espacios de relación heterogéneos en función del sexo y el grupo etario, tanto en el espacio laboral cristalizado en las CNA, como en otros espacios de la vida cotidiana. Las mujeres y los jóvenes-trabajadores contratados se ubican en espacios menos ventajosos en el entramado social. Se refuerzan las brechas de desigualdad al coincidir las posiciones favorables o desfavorables para los mismos actores en los diferentes espacios.

Las diferencias entre cooperativas nos remite a la discusión en torno al modelo de cooperativismo que se desea alcanzar. En un extremo, la tendencia que defiende el aspecto económico como el más relevante, colocando en un segundo plano el aspecto de la gestión democrática junto a otros principios cooperativos. En el otro, la que demanda el vínculo entre lo económico y lo cultural, colectivo, socialmente responsable. En ese continuo, y en correspondencia con el contexto cubano actual, es inevitable la toma de partido de las CNA respecto al tipo de institución que desean y pueden ser, tanto para su funcionamiento interno, como para la sociedad en la que tienen lugar. Los retos que se imponen ante esta situación resultan bastante similares a los que enfrentan otras cooperativas en el mundo: “retos de la gobernanza, la gestión y la vida asociativa, así como el de la modificación de la cultura en dirección a los valores de la cooperación” (Van Den Borre, 2013, p. 37).

Se asume el desafío de favorecer el desarrollo de las CNA desde el fomento de sus potencialidades y la transformación de aquellos elementos que están incidiendo negativamente en su proceso de desarrollo. En conclusión, se demanda del trabajo coordinado por parte del Estado, las instituciones, las organizaciones, los grupos de interés y los actores ya que todos somos corresponsables del proyecto país.



# **ENTRE LA INTEGRACIÓN Y LA EXCLUSIÓN: SUBJETIVIDADES EN LAS RELACIONES INTERCULTURALES. ESTUDIOS EN LA UNIVERSIDAD CENTRAL “MARTA ABREU” DE LAS VILLAS**

**Diana Rosa Rodríguez González**

**Isaac Irán Cabrera Ruiz**

**Liset Rodríguez Fleites**

**Yoania Lisandra Pérez Martínez**

## **Introducción**

La diversidad es un hecho que signa a la sociedad actual, ya sea, como señala Rivero (2015), desde la etnia, la nacionalidad, la religiosidad, la raza, el género, la sexualidad, entre otros. Estas diversidades se expresan en la escuela como institución social y se concretan, según Arnaiz (2008), en la diversidad cultural, la diversidad social, la diversidad de sexos, la diversidad de necesidades educativas

especiales asociadas a discapacidad o sobredotación y la diversidad ligada a factores intra e interpersonales.

Entre estas dinámicas, la presencia de culturas diferentes ha trascendido en la investigación, fundamentalmente en contextos educativos y comunitarios, reconociéndose la interculturalidad como hecho social que de forma específica se incrusta en las sociedades actuales y como tal, para las Ciencias Sociales, constituye, siguiendo a Dietz y Huete (1997), un emergente terreno transdisciplinar y tema en torno al cual giran problemáticas sociales, culturales y educativas actuales.

La sociedad monocultural, cohesionada, que integre en su seno armónicamente a todas las comunidades existentes, como señala Ovejero (2010), es una falacia, es inviable, porque obligaría a las minorías a integrarse imponiéndose la asimilación, significaría imposición de una cultura sobre las demás, con el objetivo de conseguir una uniformización social que facilite la dominación de un grupo sobre los demás y la eliminación de toda diferencia.

La preocupación por la diversidad cultural ha estado referida, siguiendo a Díez Álvarez & Huete Antón (1997), Gimeno (1999), a la cultura de origen como elemento de heterogeneidad del alumnado y en rasgo intrínseco del proceso educativo en sus diferentes niveles a partir de la presencia de minorías étnicas o culturales en sociedades de acogida. Cultura de origen, siguiendo a Arnaiz (2008), comprende grupos sociales de características culturales específicas; y que encontramos en la literatura con la denominación de grupos étnico-culturales, etnoculturales o nacionales.

Por tanto, cultura de origen como criterio de diversidad implica diferenciación por el origen étnico o nacional y, la interculturalidad, significa el encuentro entre sujetos que se diferencian como grupos etnoculturales atendiendo a su origen nacional que está atravesado por categorías sociales que los identifican. Si los grupos humanos se relacionan mediante sus culturas, como plantea Muñoz (1997), entonces debe reconocerse las mediaciones de la pertenencia etnocultural en las relaciones interpersonales que establecen los sujetos, las cuales pueden ser comprendidas como relaciones interculturales, formas específicas de interacción social entre individuos de diferente origen cultural.

La formación de las pertenencias etnogrupalas es una producción sociopsicológica que tiene su base en el proceso categorización social donde las personas crean o subjetivan clasificaciones prefiguradas, disponibles desde el punto de vista cultural que les permite identificarse como pertenecientes, lo cual los une entre sí y los diferencian de otros grupos sociales. De este modo la etnia o nación son categorías sociales que adquieren sentido de grupalidad para ellos en los procesos de socialización

De este modo las relaciones interculturales responden a la pertenencia compartida de los sujetos a categorías sociales referidas a la etnia y la nación que adquieren lo que Huici (2012) denomina sentido de grupalidad en los procesos de socialización, a través de procesos sociopsicológicos de grupo que posibilitan la identificación de pertenencia a estas categorías sociales, las cuales los une entre sí y los diferencia de otros.

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

Las relaciones interculturales, como relaciones intergrupales, desde su visualización como fenómeno social consecuente de las migraciones encara las asimetrías emergentes por las preocupaciones de los

gobiernos y las sociedades receptoras con respecto al acceso a los recursos y la seguridad, en la medida en que comienzan a identificarse como competencia, amenaza y carga. La imposibilidad de detener las migraciones condiciona la aparición de políticas destinadas a la integración como alternativa del encuentro en el nativo y el extranjero.

De este modo la integración intercultural se asocia a la formación de actitudes, desde el estudio clásico de Berry, Kim, Power, Young & Bujaki (1989), hasta posturas contemporáneas como la de Aparicio (2005). Otros énfasis han estado en su consideración como posibilidad en el sistema educativo y la existencia de políticas de integración del alumnado inmigrante (Banks, 1996; Inglis, 2008; Nieto & Bode, 2008; Eurydice, 2009); la promoción de la participación sin detrimento de las riquezas culturales (Giménez-Romero, 2003), su comprensión como proceso, ya sea como readaptación mutua en igualdad de derechos, obligaciones y oportunidades (Giménez, 2010), o como construcción activa que supone interacción, participación y la posesión de un rol en la sociedad (Azurmendi, 2003), que supone participación e incorporación en la dinámica escolar (Warnock, 1981; Ovejero, 1990).

Lo cierto es que la integración es un constructo polisémico, de pluralismo de significados, de uso con matices distintos. Mientras a las sociedades receptoras les preocupa precisamente el bienestar de su sociedad, a los denominados minoritarios les interesan sus derechos como inmigrantes, lo cual ha sido la base para el entretimiento de la contradicción entre estar integrado o excluido, como unidad y lucha de contrarios. Por tanto, la integración supone siempre la exclusión (Aparicio, 2005; Rojas, 2008; Domínguez, 2008), es un proceso que se organiza y constituye en las expresiones actuales e historia de las relaciones entre los grupos dentro de la actividad que realizan.

La integración como proceso complejo implica, siguiendo a Aparicio (2005), que sujetos no pertenecientes a una sociedad se incorporen a su funcionamiento diario como los nativos que la constituyen, lo cual incluye convivencia pacífica, contribución a las cargas comunes y disfrute de los mismos derechos. Ello conduce a la comprensión de la integración como fenómeno multicondicionado entre los que se identifican los socioeconómicos, los político-jurídicos, los institucionales, los socioculturales, ambientales, educacionales, así como los subjetivos (C. de autores, 2009).

Por tanto, la subjetividad participa en la reproducción/producción de la contradicción integración-exclusión como mediación, es decir, las dinámicas de integración-exclusión en las relaciones interculturales son mediadas por las subjetividades sociales e individuales que las constituyen, por subjetividades que se configuran en ellas, por las experiencias que viven los sujetos que conforman de modo que la historia y los contextos sociales de las personas se organizan subjetivamente.

Las relaciones interculturales tienen en Cuba su principal expresión en el contexto de la educación superior que constituye un espacio de convergencia de múltiples culturas de acuerdo a su origen donde emergen relaciones interculturales en el proceso de formación y superación de profesionales. En la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas cobran relevancia las relaciones interculturales con la inclusión de estudiantes extranjeros desde el año 1961 en el marco de un proyecto de internacionalización que ha concertado más de 200 convenios de colaboración con un alto grado de consecución. Hasta la fecha esta universidad ha graduado 2 239 estudiantes extranjeros. En el actual curso académico cuenta con 259 estudiantes de 31 países, 35 proyectos internacionales, 152 convenios con 35 países y 45 redes y asociaciones.

Esta realidad nos condujo a iniciar en 2015 el estudio de mediaciones por la subjetividad en las relaciones interculturales como línea investigativa a la que han contribuido las investigaciones de Rodríguez-González (2015) y Rodríguez-Fleites (2015) centradas en develar estereotipos interculturales y la de Pérez-Martínez (2017) orientada a develar la mediación de las configuraciones subjetivas en las dinámicas de integración en grupos escolares. A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos.

## **Material y métodos**

### **Enfoque y perspectiva de investigación**

La investigación adoptó un enfoque cualitativo fundamentado en la epistemología de segundo orden (Ibáñez, 1990, 1991; Sotolongo y Delgado, 2006; Mejías, 2002) y la epistemología cualitativa (González Rey, 1997, 2006), las cuales aportan el carácter reflexivo del investigador en la producción del conocimiento social, el carácter constructivo interpretativo del conocimiento, la consideración de la investigación como un proceso de comunicación y la relevancia de lo singular como nivel de la producción del conocimiento.

Derivado de esta articulación epistemológica, siguiendo a González-Rey y Mitjans (2015), se adoptó una perspectiva de investigación constructiva-interpretativa por su consideración de la investigación como proceso relacional-dialógico donde investigador y participantes son sujetos del proceso, aunque con funciones e intereses diferentes en su curso y donde son inseparables la aplicación de instrumentos y la construcción de la información. Asimismo, posibilita una orientación hacia la construcción de modelos teóricos para la comprensión de la subjetividad, como fuente de inteligibilidad que articula las informaciones ofrecidas por los instrumentos aplicados, las situaciones investigativas y las ideas del investigador como sujeto activo en este proceso

### **Descripción de la muestra y contexto de estudio**

La Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas fue seleccionada como contexto de investigación teniendo en cuenta los criterios de conveniencia y disponibilidad. En este contexto convergen múltiples culturas de origen desde el año 1961. Hasta la fecha esta universidad ha graduado 2 239 estudiantes extranjeros y en el actual curso escolar se encuentran en formación 259 estudiantes de 31 países.

El muestreo de escenario respondió al principio de pertinencia y al criterio estratégico de heterogeneidad entre grupos. Se identificó extranjero y cubano como categorías sociales supraordenadas configuradoras de grupos de pertenencia con respecto a las relaciones interculturales, articulándose como ejes muestrales, a los que se les aplicó, respectivamente, una estrategia de máxima variación o de heterogeneidad entre grupos para mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado. Otro criterio estratégico fue la selección de la carrera por rama de la ciencia con mayor número de estudiantes extranjeros y diversidad de grupos etnoculturales en su matrícula, así como la selección de seis a diez participantes para cada grupo de discusión. La conformación de los grupos de discusión se representa en la tabla 1:



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

Tabla 3. Composición de los grupos de discusión en el estudio con estudiantes universitarios. Fuente: Elaboración de los autores 2018

La selección de los participantes en el estudio con grupos escolares de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas se apoyó en el muestreo por juicio (Mejía, 2000), estableciéndose criterios conceptuales basados en la representatividad y la saturación como variables que delimitan la composición estructural de la muestra.

Fueron seleccionados los grupos escolares de segundo año de Licenciatura en Derecho de la Facultad de Ciencias Sociales con 72 estudiantes y de tercer año de Ingeniería en Telecomunicaciones y Electrónica de la Facultad de Ingeniería Eléctrica con 50 estudiantes por responder a los siguientes criterios: ser los de mayor diversidad de relaciones interculturales, superar el primer curso académico de constitución, ser accesibles durante el proceso de investigación. La composición de los grupos escolares se ilustra en el Gráfico 1.

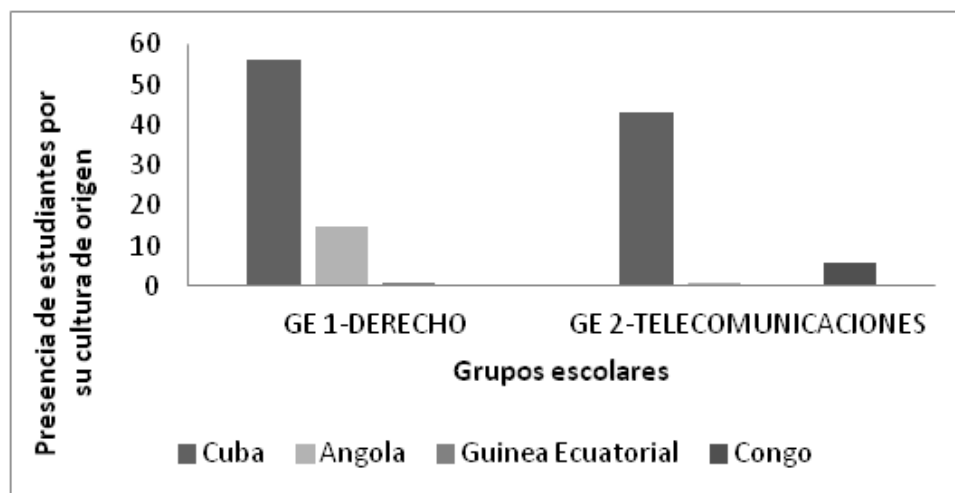


Gráfico 1. Composición interna de los grupos escolares seleccionados. Fuente: Elaboración de los autores 2018.

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

### **Estrategias de recogida de información**

La selección de los instrumentos respondió a la unidad cosmovisiva entre el enfoque metodológico y el diseño de la investigación, por lo que se orientaron, como herramientas interactivas, a la expresión abierta y comprometida de los sujetos.

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

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

El completamiento de frases fue elaborado por el equipo de investigación a través de la construcción de frases que permitieran a los sujetos expresar sentidos subjetivos diversos ante cada una de ellas. El test sociométrico se basó en cuatro preguntas cortas y ordenadas por cada contenido.

Particularmente en el estudio con estudiantes universitarios se empleó el grupo de discusión en función de su potencial como técnica de carácter autosuficiente o con cierto grado de autonomía en la práctica. Para su realización se contó con un equipo de coordinación compuesto por coordinador/investigador e investigadores auxiliares y una guía de planificación de sesión.

El grupo de enfoque constituyó un método de recolección de datos a partir del diálogo profundo en torno a la temática de la integración intercultural. En su desarrollo se emplearon dinámicas grupales que permitieron la generación y análisis de significados construidos grupalmente.

La observación científica de procesos grupales comprendió la captación de un conjunto de procesos mediadores presentes en la dinámica de los grupos. Estos procesos, seleccionados como unidades de observación, fueron la pertenencia, la pertinencia, la comunicación, la cooperación y el clima de interacciones. Para su realización se precisó de la incorporación de los investigadores/observadores a las referidas dinámicas y se empleó como técnica la observación abierta y estructurada.

### **El proceso constructivo interpretativo seguido en el estudio**

El proceso de construcción e interpretación de la información se realizó mediante el análisis de contenido. Las unidades de análisis fueron categorizadas desde una lógica configuracional las mediaciones según los sentidos y núcleos de sentidos. Las producciones de los sujetos permitieron identificar referencias a reconocimiento, devaluación y estigmatización, indicadores que condujeron a

plantear como categoría organizadora de las unidades de análisis la connotación con que se expresaban los sentidos subjetivos.

Del análisis de los casos singulares se transitó hacia el registro de tendencias que caracterizaron las configuraciones subjetivas de las relaciones interculturales. Se organizaron los núcleos de sentido en función de la frecuencia de aparición de los estereotipos y prejuicios y la similitud de sentido (congruencia de los sentidos subjetivos a pesar de las diferencias léxicas), indicadores que se categorizaron en el nivel de presencia en el análisis inter-grupo.

Los núcleos de sentido posibilitaron visibilizar las complejas articulaciones de sentido de las formas dinámicas de configuración subjetiva que los investigadores captaron de las producciones grupales, los cuales trascienden las emergencias singulares que como subjetividad social emergieron. Representan, entonces, un nivel compartido de la subjetividad social producida, los sentidos que se saturaron y que traman las relaciones interculturales en los diferentes espacios sociales.

Los núcleos de sentido son una organización de sentidos emergentes de un conjunto de transiciones de la contradicción integración exclusión, que la reproducen, es decir, ejes en torno a los cuales se expresan mediaciones por la subjetividad (estereotipos, prejuicios, discriminación) en el proceso de integración-exclusión en el marco de las relaciones interculturales. A tal efecto se obtuvo un modelo comprensivo (tabla 2) en torno a 2 aspectos que permiten comprender las mediaciones por la subjetividad: 1) Los núcleos de sentido en torno a los cuales se produce/reproduce la contradicción integración-exclusión, 2) Las formas dinámicas de configuración subjetiva que el proceso integración-exclusión en las relaciones interculturales

Modelo para la comprensión de las mediaciones por la subjetividad en el proceso integración exclusión en el marco de las relaciones interculturales

Ejes	Contradicción integración – exclusión	
	Configuración subjetiva	Objetivación en el comportamiento social por el énfasis en la diferencia
<b>Diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural</b>	<b>Estereotipos</b> -Aspectos físicos -Características personológicas	<b>Discriminación</b> - Evitación o superficialidad de los contactos
<b>Desigualdades por la pertenencia al grupo social</b>	- Aficiones - Competencias - Conducta social - Ventajas y desventajas por la posición económica	- Favorecimiento a determinado grupo
<b>Relaciones en el grupo escolar en función de la actividad de estudio</b>	<b>Prejuicios</b> -Actitudes que expresan una tendencia al distanciamiento	-Exigencias diferenciadas -Estrategias de adaptación unidireccionales

Tabla 2. Modelo para la comprensión de las mediaciones por la subjetividad en el proceso integración exclusión en el marco de las relaciones interculturales. Fuente: Elaboración de los autores 2018

## Resultados

### Estudio 1 Estereotipos interculturales: sus mediaciones en el proceso integración-exclusión en las relaciones interculturales entre estudiantes universitarios

#### *Diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural*

##### *El estudiante cubano*

El estereotipo intercultural de los estudiantes extranjeros con respecto al estudiante cubano como síntesis de sentidos que se comparten y configuran como *diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural* se construyó a través de las creencias: **racista, indiscreto, irrespetuoso, sociable, amable y fiestero**. Los rasgos atribuidos se agruparon en los indicadores: características personalógicas, aficiones y conducta social. Los datos para estos análisis pueden ser visualizados en la tabla 3.

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

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

El estudiante cubano se reconoció a sí mismo en 7 grupos de discusión como grupo social a través de 94 atributos, de ellos 78 connotaron en forma de reconocimiento, 14 de devaluación y solo 2 de estigma. Se estereotipó a sí mismo mediante los atributos **sociable, alegre, solidario y recurrente al humor ante los problemas**. Los rasgos auto-atribuidos se agruparon en los indicadores: características personalógicas, competencias, aficiones y conducta social. Los datos para estos análisis pueden ser visualizados en la tabla 4.

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

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

Tabla 3. Estereotipos interculturales de los estudiantes extranjeros referidos al estudiante cubano. Fuente: Elaboración de los autores 2018

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

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

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

Tabla 4. Auto-estereotipos de estudiantes cubanos. Fuente: Elaboración de los autores 2018

### **El estudiante africano**

El estereotipo intercultural de estudiantes latinos, caribeños, asiáticos y cubanos con respecto al estudiante africano como síntesis de sentidos que se comparten y configuran como *rasgos que describen al grupo social* se construyó a través de las creencias: **cuentan con más recursos económicos, escandalosos, poco sociables, extravagantes, bailadores y fiesteros**. Los rasgos atribuidos se agruparon en los indicadores: características personológicas, competencias y aficiones. Los datos para estos análisis pueden ser visualizados en la tabla 5.

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

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

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

Tabla 5. Estereotipos interculturales de estudiantes extranjeros y cubanos referidos al estudiante africano. Fuente: Elaboración de los autores 2018

El estudiante africano se auto-estereotipó mediante 16 atributos connotados desde el reconocimiento social, 12 atributos devaluados socialmente y ninguno connotado como estigma. Estereotipó sus características personológicas mediante 8 atributos connotados desde el reconocimiento social e igual cantidad de atributos devaluados socialmente. Se describió estereotipadamente mediante sus aficiones con 3 atributos reconocidos socialmente y mediante su

conducta social con 4 atributos connotados desde el reconocimiento social e igual cantidad de atributos devaluados socialmente.

Se apreció convergencia entre auto-estereotipo y hetero-estereotipo en los atributos **escandalosos** (cubanos y latinos), **bailadores** (cubanos, caribeños y asiáticos), **fiesteros** (caribeños y asiáticos) y **deportistas** (cubanos). Los datos para estos análisis pueden ser visualizados en la tabla 6.

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

**Tabla 6.** Auto-estereotipos de estudiantes africanos. Fuente: Elaboración de los autores 2018.

### **El estudiante asiático**

El estereotipo intercultural de estudiantes extranjeros y cubanos con respecto al estudiante asiático como síntesis de sentidos que se comparten y configuran como *rasgos que describen al grupo social* se construyó a través de las creencias: **trabajadores, inteligentes, organizados, tienen hábitos alimenticios raros y retraídos**. Los rasgos atribuidos se agruparon en los indicadores: características personológicas, competencias, aficiones y conducta social. Los datos para estos análisis pueden ser visualizados en la tabla 7.

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

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



Grupos de discusión	Connotación	Diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural
<b>Cubanos</b>	Reconocimiento	Características personológicas: <b>Disciplinados, Trabajadores</b> Competencias: <b>Inteligentes, Organizados, Estudiosos Inventores, Ingeniosos</b> Conducta social: <b>Respetuosos, Sociables, Nobles, Tranquilos</b>
	Devaluación	Características personológicas: <b>Pasivos, Inmutables, Tacaños</b> Aspectos Físicos: <b>Poco agraciados físicamente</b> Aficiones: <b>Tienen hábitos alimenticios raros</b> Conducta social: <b>Reservados, Retraídos, Introvertidos, Serios, Formales</b>
<b>Caribeños</b>	Reconocimiento	Competencias: <b>Inteligentes</b>
<b>Latinos</b>	Reconocimiento	Características personológicas: <b>Longevos, Flexibles, Naturalistas</b> Competencias: <b>Inteligentes, Organizados</b>
	Devaluación	Características personológicas: <b>Raros</b> Aficiones: <b>Comen cosas raras</b> Conducta social: <b>Poco comunicativos</b>
<b>Africanos</b>	Reconocimiento	Características personológicas: <b>Trabajadores</b> Competencias: <b>Inteligentes, Talentosos</b>
	Devaluación	Conducta social: <b>Retraídos, Tímidos, Cerrados, Poco confiables</b>
	Estigma social	Características personológicas: <b>Poco higiénicos</b>

Tabla 7. Estereotipos interculturales de estudiantes extranjeros y cubanos referidos al estudiante asiático. Fuente: Elaboración de los autores 2018

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

Se apreció convergencia entre auto-estereotipo y hetero-estereotipo en los atributos **trabajadores** (cubanos y latinos), **tranquilos** (cubanos) y **serios** (cubanos). Los datos para estos análisis pueden ser visualizados en la tabla 8.

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

Tabla 8. Auto-estereotipo de estudiantes asiáticos. Fuente: Elaboración de los autores 2018

## El estudiante latino

El estereotipo intercultural de estudiantes extranjeros y cubanos con respecto al estudiante latino como síntesis de sentidos que se comparten y configuran como *rasgos que describen al grupo social* se construyó a través de las creencias: **alegres, sociables, amables, fiesteros, presumidos y racistas**. Los rasgos atribuidos se agruparon en los indicadores: características personalógicas, aspecto físico, aficiones y conducta social. Los datos para estos análisis pueden ser visualizados en la tabla 9.

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

Tabla 9. Estereotipos interculturales de estudiantes extranjeros y cubanos referidos al estudiante latino. Fuente: Elaboración de los autores 2018

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

El estudiante latino se auto-estereotipó mediante 12 atributos connotados desde el reconocimiento social y solo 4 devaluados socialmente. Estereotipó sus características personalógicas mediante 7 atributos connotados desde el reconocimiento social y 4 devaluados socialmente. Describieron

estereotipadamente su conducta social con 3 atributos reconocidos socialmente, así como sus competencias y aficiones con 1 atributo respectivamente con igual connotación.

Se apreció convergencia entre auto-estereotipo y hetero-estereotipo en los atributos **alegre** (cubanos y africanos) y **sociables** (cubanos y africanos). Los datos para estos análisis pueden ser visualizados en la tabla 10.

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

Tabla 10. Auto-estereotipos de estudiantes latinos. Fuente: Elaboración de los autores 2018

### **El estudiante caribeño**

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

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

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

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

Tabla 11. Estereotipos interculturales de estudiantes extranjeros y cubanos referidos al estudiante caribeño. Fuente: Elaboración de los autores 2018

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

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

Tabla 12. Auto-estereotipos de estudiantes caribeños. Fuente: Elaboración de los autores 2018

### **El estudiante europeo**

El estereotipo intercultural de estudiantes extranjeros y cubanos con respecto al estudiante europeo como síntesis de sentidos que se comparten y configuran como *rasgos que describen al grupo social* se construyó a través de las creencias: **tienen “mente abierta”, individualistas, racistas, soberbios y poco higiénicos**. Los rasgos atribuidos se agruparon en los indicadores: características personológicas y conducta social. Los datos para estos análisis pueden ser visualizados en la tabla 13.

En el indicador características personológicas del estudiante europeo se articuló la creencia referida a que son *“mente abierta”* (cubanos y latinos) y *liberal* (cubanos), articulado por su similitud de sentido,

ambos con una connotación de reconocimiento social. Fueron devaluados mediante los estereotipos *soberbio* (latinos) que adquiere relevancia al articularse por su similitud de sentido con el estereotipo *autosuficiente* (africanos). También se le estigmatizó como *poco higiénico* (cubanos y africanos).

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

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

Tabla 13. Estereotipos interculturales de estudiantes extranjeros y cubanos referidos al estudiante europeo. Fuente: Elaboración de los autores 2018

### **El estudiante árabe**

El estereotipo intercultural de estudiantes extranjeros y cubanos con respecto al estudiante árabe como síntesis de sentidos que se comparten y configuran como *rasgos que describen al grupo social* se construyó a través de las creencias: **estudiosos, extremadamente religiosos, poco higiénicos, machistas, terroristas y conflictivos**. Los rasgos atribuidos se agruparon en los indicadores: características personalógicas, conducta social y competencias. Los datos para estos análisis pueden ser visualizados en la tabla 14.

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

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

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

Tabla 14. Estereotipos interculturales de estudiantes extranjeros y cubanos referidos al estudiante árabe Fuente: Elaboración de los autores 2018

### **Desigualdades por la pertenencia al grupo social**

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

### **Desigualdades emergentes por la posición económica del grupo etnocultural**

Las desigualdades emergentes por la posición económica del grupo etnocultural (Tabla 15) como sentido configurador de estereotipo emergió en determinados grupos de discusión de estudiantes cubanos, grupo 1 (Licenciatura en Psicología) y grupo 5 (Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia), ambos con presencia de estudiantes extranjeros en el contexto áulico de procedencia; así como en el grupo 4 (Licenciatura en Ciencias de la Computación) y grupo 7 (Licenciatura en Economía), ambos con ausencia de estudiantes extranjeros en el contexto áulico. Emergió, además, en los grupos de discusión de estudiantes asiáticos, latinos, africanos y caribeños como creencias que estereotipan al estudiante cubano como grupo en desventaja económica.

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

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

#### *Desigualdad de capacidades para la formación y proyección profesional*

La desigualdad de capacidades para la formación y proyección profesional (Tabla 16) como sentido que estereotipa al estudiante cubano como grupo en ventaja en estos procesos, emergió en grupos de discusión de estudiantes cubanos: grupo 1 Licenciatura en Psicología, grupo 4 Licenciatura en Ciencias de la Computación, grupo 5 Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia y grupo 7 Licenciatura en Economía.

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

Tabla 15. Desigualdades por la pertenencia al grupo social. Fuente: Elaboración de los autores 2018

Con respecto a los extranjeros se develaron dos creencias fundamentales, referidas a que el idioma es una barrera en el rendimiento académico y formación profesional del estudiante extranjero en general y del africano en particular, así como el estudiante extranjero carece de capacidades para un óptimo rendimiento académico. Otras creencias que circularon indistintamente en los grupos de discusión como subjetividad social refieren que el estudiante africano es muy concreto en su



expresión, el estudiante extranjero es acomodado, despreocupado por obtener la máxima calificación y está seguro de que va a aprobar los exámenes aun cuando no se esfuerce lo suficiente.

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

Tabla 16. Desigualdad de capacidades para la formación y proyección profesional. Fuente: Elaboración de los autores 2018

## Estudio 2 Subjetividad y sus mediaciones en el proceso integración-exclusión en las relaciones interculturales en grupos escolares

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

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

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

### **Grupo escolar segundo año de Licenciatura en Derecho**

#### ***Diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural***

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

Estereotiparon al estudiante extranjero en cuanto a su conducta social mediante los atributos reconocidos socialmente *sociables (unos más que otros), aceptados, agradables y son más unidos que los propios cubanos*. Además, devaluamos la expectativa por parte de los estudiantes cubanos de que los extranjeros adopten estrategias de adaptación unidireccionales. Devaluaron atributos con los que estereotipan sus características personalógicas: *superficiales y recalitrantes*; sus competencias: *poco estudiosos, despreocupados e indisciplinados*; así como su conducta social: *maleducados, irrespetuosos, poco sociables, aislados, callados, tímidos y egocéntricos*. Los datos pueden ser visualizados en la tabla 17.

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

Tabla 17. Diferenciación por rasgos que describen a los grupos etnoculturales según estudiantes cubanos. Fuente: Elaboración de los autores 2018

Los estudiantes extranjeros estereotipan con una connotación de reconocimiento social sus características personalógicas mediante el atributo *bueno*. Estereotiparon mediante atributos devaluados socialmente sus características personalógicas: *creído y trágico*, así como su conducta social: *tiene poca iniciativa y actitud pasiva en el establecimiento de relaciones con los estudiantes cubanos y tiene preferencias por los extranjeros*. Devaluaron atributos con los que estereotipan la conducta social del estudiante cubano como *cerrado y poco sociable*. Los datos pueden ser visualizados en la tabla 18.

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

Tabla 18. Diferenciación por rasgos que describen a los grupos etnoculturales según estudiantes extranjeros. Fuente: Elaboración de los autores 2018

Los sentidos subjetivos configurados como creencias estereotipadas se organizan a su vez en la configuración de prejuicios sutiles entre estudiantes extranjeros y cubanos pues no se expresa un rechazo abierto sino un distanciamiento solapado al mostrar favoritismo por su propio grupo etnocultural. Los estudiantes extranjeros manifiestan preferencias por otros extranjeros sustentados en el reconocimiento de atributos compartidos entre extranjeros y mediante los cuales se diferencian de los cubanos. Los estudiantes cubanos manifiestan favoritismo endogrupal lo que solapa el distanciamiento hacia los extranjeros. Los datos pueden ser visualizados en la tabla 19.

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

Tabla 19. Prejuicios sutiles entre estudiantes cubanos y extranjeros. Fuente: Elaboración de los autores 2018

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

Los estudiantes cubanos estereotipan con una connotación de reconocimiento social sus competencias mediante los atributos *responsable y aplicado en el estudio*. Reconocen atributos con los que estereotipan las competencias del estudiante extranjero: *inteligente y dedicado hacia el estudio*. A la vez se expresan un mayor número de atributos devaluados socialmente que estereotipan las competencias del estudiante extranjero: *poco disciplinado, desatento durante clases, poco dedicado al estudio y despreocupado*. Los datos pueden ser visualizados en la tabla 20.

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

Tabla 20. Estereotipos y auto-estereotipos de estudiantes cubanos en las relaciones escolares. Fuente: Elaboración de los autores 2018

Los estudiantes extranjeros estereotipan con una connotación de devaluación social las competencias de los estudiantes cubanos mediante los atributos: *poco sistemáticos y colaborativos en el estudio donde participan cubanos y extranjeros, así como carentes aprendizaje significativo*. Los datos se visualizan en la tabla 21.

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

Tabla 21. Estereotipos y auto-estereotipos de estudiantes extranjeros en las relaciones escolares. Fuente: Elaboración de los autores 2018

Los sentidos subjetivos configurados como creencias estereotipadas se organizan a su vez en la configuración de prejuicios sutiles entre estudiantes extranjeros y cubanos pues no se expresa un rechazo abierto sino un distanciamiento solapado al mostrar favoritismo por su propio grupo etnocultural. Los datos pueden ser visualizados en la tabla 22.

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

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

Tabla 22. Prejuicios sutiles entre estudiantes cubanos y extranjeros. Fuente: Elaboración de los autores 2018

### **Grupo escolar tercer año de Ingeniería en Telecomunicaciones y Electrónica**

#### **Diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural**

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

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

conducta social: *distantes, tímidos, callados y reservados*. Los datos pueden ser visualizados en la tabla 23.

Eje	Configuración subjetiva		Sentidos
	Estereotipos		
Diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural	Auto-estereotipos del estudiante cubano	Reconocimiento social	Características personalógicas: <i>Divertido, Alegre, Adaptable</i> Competencias: <i>Originales</i> Conducta social: <i>Sociable</i>
		Devaluación social	Conducta social: <i>malos colegas, poco sociables, competitivos y egoístas</i>
	Estereotipos acerca del estudiante extranjero	Reconocimiento social	Conducta social: <i>sociables, compañeristas, de buen comportamiento social, callados, adoptan las costumbres de los cubanos y se incorporan a las actividades del grupo</i>
		Devaluación social	Características personalógicas: <i>desorientados, bitongos y extraños</i> Conducta social: <i>distantes, tímidos, reservados</i>

Tabla 23. Diferenciación por rasgos que describen a los grupos etnoculturales según estudiantes cubanos. Fuente: Elaboración de los autores 2018

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

Estereotiparon al estudiante cubano en cuanto a su conducta social desde los atributos reconocidos socialmente *cariñosos, buenos amigos, geniales y determinados*. Devaluaron atributos con los que estereotipan la conducta social de los estudiantes cubanos como favorecedores de subgrupos, competitivos y poco cooperativos. Los datos pueden ser visualizados en la tabla 24.

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

Tabla 24. Diferenciación por rasgos que describen a los grupos etnoculturales según estudiantes extranjeros. Fuente: Elaboración de los autores 2018

Los sentidos subjetivos configurados como creencias estereotipadas se organizan a su vez en la configuración de prejuicios sutiles de los estudiantes cubanos hacia los extranjeros, pues no se expresa un rechazo abierto sino una aceptación limitada al espacio de las actividades no docentes. Los datos pueden ser visualizados en la tabla 25.

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

Tabla 25. Prejuicios sutiles entre estudiantes cubanos y extranjeros. Fuente: Elaboración de los autores 2018

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

Los estudiantes cubanos estereotipan con una connotación de reconocimiento social sus competencias mediante los atributos *estudiosos, inteligentes y capaces*. Estereotipan las competencias del estudiante extranjero mediante las atribuciones: *están perdidos y son desatentos*. Los datos pueden ser visualizados en la tabla 26.



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

Tabla 26. Estereotipos y auto-estereotipos de estudiantes cubanos en las relaciones escolares. Fuente: Elaboración de los autores 2018

Los estudiantes extranjeros estereotipan con una connotación de reconocimiento social las competencias de los estudiantes cubanos mediante el atributo *inteligentes*, a la vez que los estereotipan con una connotación de devaluación social el atributo *poco colaborativos en el estudio*. Los datos pueden ser visualizados en la tabla 27.

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

Tabla 27. Estereotipos y auto-estereotipos de estudiantes cubanos en las relaciones escolares. Fuente: Elaboración de los autores 2018

Los sentidos subjetivos configurados como creencias estereotipadas se organizan a su vez en la configuración de prejuicios sutiles entre estudiantes extranjeros y cubanos pues no se expresa un rechazo abierto sino un distanciamiento solapado al mostrar los estudiantes cubanos favoritismo por su propio grupo etnocultural para formar equipos de trabajo. Los datos pueden ser visualizados en la tabla 28.

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

Tabla 28. Prejuicios sutiles entre estudiantes cubanos y extranjeros. Fuente: Elaboración de los autores 2018

## Discusión

La investigación tuvo como objetivo develar subjetividades configuradas en el proceso de integración-exclusión en las relaciones interculturales de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. La principal motivación para su consecución radicó en la importancia de sus resultados como primer momento de un proceso orientado a contribuir a la integración en las relaciones interculturales del contexto estudiado. El objetivo planteado condujo a develar dinámicas subjetivas y comportamentales concretados como estereotipos, prejuicios y discriminación que son reconocidos por Morales y Huici (1999), Blanco, Caballero y de la Corte (2005), Morales, Moya, Gaviria y Cuadrado (2007).

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

La presencia de favoritismo endogrupal señalada por Páez (2004) y recurrente en las teorías acerca de las relaciones intergrupales se evidenció en la mayor presencia de creencias estereotípicas favorecedoras referidas a los miembros del endogrupo en comparación con las referidas a los exogrupos. No obstante, en el autoestereotipo se develaron creencias estereotípicas desfavorables e incluso estigmatizadoras, especialmente en estudiantes cubanos y africanos.

La diferencia en la emergencia de atributos positivos y negativos se explicó según los referentes teóricos de Shelton (2000), quien considera que los miembros del grupo minoritario sienten una cierta admiración y respeto hacia el grupo mayoritario por los rasgos positivos que socialmente se le atribuyen. El análisis interpretativo en la presente investigación condujo a plantear la existencia de una mayor sensibilidad en el indicador reconocimiento de cualidades desfavorables hacia los estudiantes extranjeros que hacia los cubanos.

Las creencias estereotípicas agrupadas en la categoría ventajas y desventajas por la posición económica que diferencian a estudiantes cubanos y extranjeros aludieron, por un lado, a condiciones de desigualdad percibidas que resultan desfavorecedoras para el endogrupo y que ubican al

estudiante extranjero en un mayor estatus. Desde la teoría de la identidad social, Tajfel (1984), plantea que la tendencia al favoritismo endogrupal dependerá de condiciones generadoras de desigualdades sociales que determinan la posición de los grupos en la estructura social.

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

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

Desde el modelo teórico propuesto por Merteens & Pettigrew (1993) acerca de los prejuicios, la ausencia de cualidades positivas en la descripción de un grupo social es característica de un tipo de prejuicio, definido como prejuicio sutil. Esta concepción teórica afirma que las actitudes no aparecen como un rechazo manifiesto, pero se observa, en menor medida valoraciones positivas dirigidas a los extranjeros. En la investigación se evidenció que los sentidos subjetivos configurados como creencias estereotipadas se organizan a su vez en la configuración de prejuicios hacia los estudiantes extranjeros, lo que favorece la expresión de prejuicios sutiles sustentados en la exageración de las diferencias culturales de los estudiantes extranjeros.

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

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

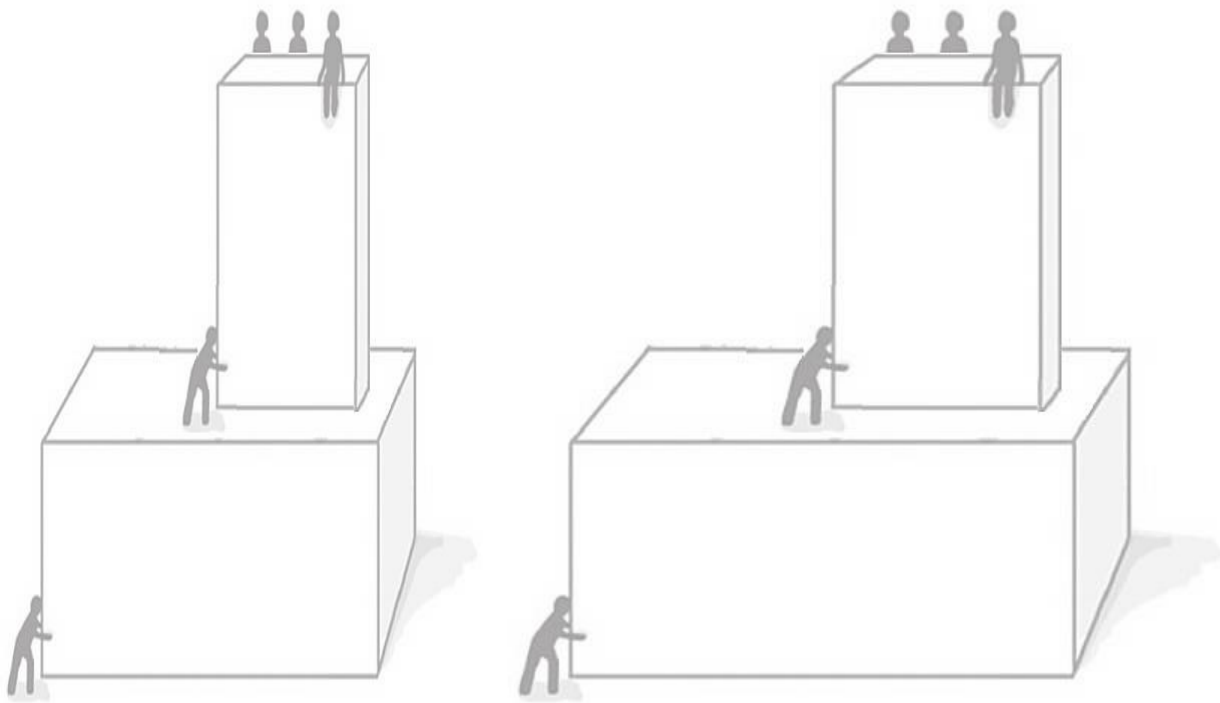
La investigación longitudinal desarrollada por Haller, Purman, Tornos y Yiu (2014) reveló la ausencia de indicios en España de discriminación reactiva mayoritaria hacia los extranjeros; similar ocurre en la presente investigación al develar solo formas dinámicas de organización expresadas en prejuicios y percepciones que evidenciaron la presencia de rechazo mutuo atribuida a la evitación de contactos interpersonales.

Investigaciones realizadas por Monge, Grasa, Cebollada y Royo (2006) en relación a la convivencia en la interculturalidad, identifican como factores de riesgo para la emergencia de conflictos culturales en los estudiantes, los problemas de indisciplina. La presente investigación concordó con estos resultados al develar subjetividades configuradas en torno a las relaciones en el grupo escolar en

función de la actividad de estudio, específicamente el proceso de toma de decisiones y la participación en las actividades como procesos grupales generadores de conflictos y juicios valorativos referentes al desempeño académico con tendencias al rechazo y al aislamiento.

## **Conclusiones**

1. Las mediaciones por la subjetividad que tiene la producción de la contradicción integración – exclusión en las relaciones interculturales de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas se develaron desde la configuración en los sistemas intersubjetivos asociados a la acción del sujeto y su objetivación en el comportamiento social en torno a tres ejes de diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural, desigualdades por la pertenencia al grupo social y relaciones en el grupo escolar en función de la actividad de estudio.
2. Las configuraciones subjetivas develadas en las relaciones interculturales se organizaron como estereotipos que distinguen al cubano y el extranjero en cuanto a aspectos físicos, características personalológicas, conducta social y aficiones; así como diferencian al cubano y al extranjero con respecto a las ventajas y desventajas por la posición económica y competencias en el proceso de formación profesional. Además se develaron prejuicios sutiles que expresan la preferencia por el grupo etnocultural propio para establecer relaciones interpersonales.
3. En cuanto a la objetivación en el comportamiento social de los estereotipos y prejuicios configurados se develaron contactos interculturales casuales, superficiales y poco frecuentes; evitación del contacto por parte del estudiante extranjero hacia el estudiante cubano por temor a gastos; favoritismo hacia el estudiante extranjero por parte del personal de servicios gastronómicos y transporte; así como exclusión del extranjero por parte del cubano en la conformación de equipos en el proceso docente-educativo.



# PERMANENCIA EN EL TIEMPO DE ESTEREOTIPOS INTERCULTURALES

**Isaac Irán Cabrera Ruiz**  
**Diana Rosa Rodríguez González**  
**Sindy Pérez-Borroto Vergel**

## **Introducción**

Las pertenencias a ciertos grupos o categorías sociales tienen consecuencias para los individuos y los espacios sociales. Esta es la hipótesis fundamental de Tajfel (1984), las subjetividades incorporan las lógicas de las relaciones intergrupales y se desdoblan en ellas. Precisamente uno de estos desdoblamientos son los estereotipos sociales, creencias consensuadas asociadas a una categoría o a un grupo que atribuyen una serie de características generalizadas que simplificación o exagera los rasgos atribuidos.

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

Entre las investigaciones reconocidas que abordan la interculturalidad desde los estereotipos se encuentran la de Javaloy, Cornejo, Bichini (1990) con respecto a seis comunidades de la configuración autonómica de España, enfatizando en la favorabilidad con que se evaluaba cada comunidad y el grado de acuerdo entre los sujetos, la de Rodríguez, Sabucedo y Arce (1991) en el estudio de estereotipos regionales en Galicia con la finalidad de conocer la evaluación hacia siete regiones y nacionalidades, la de Navas (2008) acerca de los procesos de aculturación en la integración de los inmigrantes, la de Calderón (2009) sobre relaciones interculturales entre adolescentes inmigrantes y autóctonos en Madrid y la de López-Rodríguez y Zagefka (2015) acerca de los efectos de los estereotipos en las preferencias de aculturación.

Ahora bien, ¿por qué son importantes los estereotipos en las relaciones interculturales?

La primera pista está en su carácter consensuado y su participan de los procesos de percepción social a través de la descripción y caracterización de los grupos sociales filtrándose la realidad desde las creencias previas que se tienen, donde a través de la pertenencia grupal se le asignan a una persona las características atribuidas a todos los miembros de su grupo.

En segundo lugar, los estereotipos le confieren orientación al comportamiento y tienden a sesgar la percepción del grupo social a través de la acentuación de similitudes endgrupales y de diferencias exgrupales como distorsiones de la realidad; ellos, como alerta Fiske (2004), simplifican o exageran los rasgos atribuidos a un grupo.

En tercer lugar, los estereotipos son rígidos, resistentes al cambio y obstaculizan la producción de sentidos desconfirmatorios. Se ha comprobado empíricamente, según Silván, Cuadrado, López (2009), que existe la tendencia a procesar la información congruente con el estereotipo en lugar de la incongruente, es decir, se presta más atención a la información que confirma las expectativas previas y no a la que las contradice, salvo que la incongruencia sea muy fuerte.

Precisamente este es uno de los aspectos más polémicos en el abordaje de los estereotipos sociales: su rigidez. Existen consensos de su resistencia al cambio en Páez (2004) y Morales (1994) con respecto a la rigidez y la obstaculización de la producción de sentidos desconfirmatorios, siendo difíciles de cambiar pues los ejemplos que cuestionan el estereotipo se ignoran o se reinterpretan; aunque la revisión de Zlobina (2004) de diferentes estudios de estereotipos nacionales y regionales en España encontró evidencia empírica de que el contenido de los estereotipos puede cambiar en función de varios factores, al ser producto de una situación cultural e ideológica y reflejar las relaciones intergrupales en dependencia del momento histórico concreto.

En esta dirección la investigación de Ovejero (1991) evidenció el carácter dinámico y cambiante de los estereotipos nacionales, ya que con el paso del tiempo, aunque algunos rasgos continuaban considerados como característicos de ciertas naciones, variaba el grado de consenso sobre su tipicidad. Este estudio partió de comparar un período de 30 años, los resultados de Pinillos (1960a, 1960b) con los de Ovejero (1985) y, a posteriori, compararlos con los resultados de Ovejero (1989) enmarcando un período de cuatro años. El instrumento utilizado en cada investigación fue el mismo, una lista de 84 adjetivos que debían ser atribuidos a 14 nacionalidades o razas. Los resultados

alcanzados por Ovejero contradicen en parte los de Pinillos y demuestran que los estereotipos cambian históricamente como parte de los cambios culturales e ideológicos que acontecen en la sociedad y de la propia experiencia directa.

También Poppe (2001) confirmó el carácter cambiante de los estereotipos de los adolescentes de varios países del centro y del oeste de Europa sobre otras naciones y minorías étnicas, los cuales se modificaron al pasar un año. Los factores que precedían este cambio estaban relacionados con el poder económico y las relaciones intergrupales: naciones que eran percibidas como más nacionalistas y conflictivas y con un menor poder económico fueron percibidas como menos morales.

Ateniéndonos a estos resultados es cuestionable la rigidez de los estereotipos, o dicho con cierto matiz, que los estereotipos no son tan rígidos como se creía anteriormente, pudiendo cambiar. Ahora bien, si son formas dinámicas de la subjetividad social que reproducen contradicciones sociales en las relaciones intergrupales, entonces nos interesaba esclarecer si en realidad estos consensos están dotados de inercias más allá de los sujetos, mediando los propios procesos de relaciones intergrupales.

En esta dirección nos propusimos como objetivo general de investigación constatar la permanencia en el tiempo de estereotipos que median los procesos de integración-exclusión en las relaciones interculturales en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas en el período 2015-2018. Para ello fue necesario develar estereotipos y compararlos y con los estudios realizados en el período 2015-2018.

## **Material y métodos**

### **Descripción de la muestra y contexto de estudio**

La construcción del escenario de investigación se realizó a partir de la inmersión inicial en el campo a través de diálogos progresivos con la finalidad de clarificar los objetivos y el procedimiento de la investigación para así garantizar que los intereses entre investigadores y participantes no entraran en contradicción o conflicto. Conjuntamente se solicitó la participación voluntaria de los estudiantes universitarios con la colaboración de profesores guías, dirigentes estudiantiles y directivos institucionales para la presentación de la investigación a los posibles.

Como criterio estratégico se asumió la selección de carreras por rama de la ciencia con mayor número de estudiantes extranjeros y diversidad de grupos etnoculturales en su matrícula, así como las carreras que formaron parte de la muestra durante la investigación del 2014-2015 que en el momento actual son las carreras con menor cantidad de estudiantes extranjeros en sus matrículas a excepción de ingeniería eléctrica (ver tabla 1).

<b>Investigación 2014-2015</b>	<b>Investigación 2017-2018</b>	<b>Muestra común:</b>
Carrera Licenciatura en Psicología (Ciencias Sociales y Humanísticas) tenía 15 estudiantes extranjeros (africanos, latinos y árabes).	Carrera Psicología (Ciencias Sociales) tiene 3 estudiantes extranjeros (africanos).	Carrera Licenciatura en Psicología (Ciencias Sociales) tiene 3 estudiantes extranjeros (africanos). Seleccionada por ser un contexto investigado en 2014-2015
Carrera Ingeniería Eléctrica (Ciencias Técnicas) tenía 19 estudiantes extranjeros y (africanos, latinos y caribeños).	Carrera de Ingeniería Eléctrica (Ciencias Técnicas), tiene matriculados 17 extranjeros (árabes y africanos).	Carrera de Ingeniería Eléctrica (Ciencias Técnicas) estabilidad del número de estudiantes extranjeros matriculados en sus aulas
Carrera Licenciatura en Ciencias de la Computación (Ciencias Naturales y Matemáticas) tenía 9 extranjeros.	Carrera Licenciatura en Ciencias de la computación cuenta con 3 estudiantes extranjeros.	La carrera Licenciatura en Ciencias de la Computación (Ciencias Naturales y Matemáticas) fue uno de los contextos investigados 2014-2015.
La carrera Licenciatura en Economía (Ciencias Económicas) contaba con 7 estudiantes extranjeros pertenecientes a los grupos etnoculturales africanos y caribeños.	La carrera Licenciatura en Economía (Ciencias Económicas). Solo cuenta con 1 estudiante extranjera perteneciente al grupo etnocultural africanos.	La carrera Licenciatura en Economía (Ciencias Económicas) fue seleccionada por ser uno de los contextos investigados durante el 2014-2015.
Carrera Medicina Veterinaria y Zootecnia (Ciencias Agropecuarias) contaba con 18 estudiantes extranjeros en su matrícula.	No se toma. No tiene la cantidad de estudiantes extranjeros pertinentes para la investigación ni posee diversidad en cuanto a los grupos etnoculturales.	No fue seleccionada. No se consideró pertinente en función de los criterios de la muestra.
	Carrera de Licenciatura en Derecho (Ciencias Sociales) tiene 22 estudiantes extranjeros (africanos y asiáticos).	
	Carrera de Ingeniería 14 extranjeros (árabes, caribeños y africanos)	
	Carrera de Arquitectura tiene matrícula 14 extranjeros (africanos, árabes asiáticos)	carreras por rama de la ciencia con mayor número de estudiantes extranjeros y diversidad de grupos etnoculturales en su matrícula.

Tabla 1. Selección de la muestra. Elaboración de los autores, 2018.

Como casos excepcionales de interés para el investigador y sustentado en el criterio del muestreo opinático, se incluyeron en la muestra casos relevantes y singulares que desbordaban los criterios de selección: un estudiante español que cursaba estudios de sociología en el curso 2017-2018 y dos estudiantes angolanas perteneciente a la carrera ingeniería en telecomunicaciones.

Por último, la muestra quedó conformada por un total de 140 estudiantes cubanos y extranjeros pertenecientes a las facultades Matemática, Física y Computación, Ciencias Sociales, Ingeniería Eléctrica, Ciencias Económicas, Construcciones y Química Farmacia, todas con una representación de



20 estudiantes por facultad excepto Ciencias Sociales que contó con la inclusión de dos carreras, aportando un total de 40 estudiantes a la muestra. La distribución de los participantes por año académico es variada, la mayor concentración de estudiantes se encuentra en el tercer y cuarto año de la carrera.

En función de la nacionalidad, se contó con la participación de 97 cubanos que representan un 69,3%, 1 europeo que representó un 0,7%, 34 africanos para una representación de un 24,3%, 2 asiáticos que representan un 1,4%, 1 latino y caribeño para un 0,7% y 5 árabes que representan un 3,6%. Según la distribución por sexo, se intencionó lograr la heterogeneidad que fue sumamente complejo debido a que en el contexto hay mayor presencia de estudiantes extranjeros del sexo masculino, no así en el caso de las féminas que su cantidad en el contexto es mínima, por lo que puede afirmarse que existe una tendencia a contar con más estudiantes extranjeros masculinos que femenino.

La selección de los integrantes de los grupos de discusión se sustentó en una estrategia de muestreo homogéneo intragrupo, se seleccionaron sujetos con un mismo perfil o características similares siguiendo los criterios siguientes:

1. Ser estudiantes universitarios.
2. Pertenencia a una de las carreras por ramas de la ciencia consideradas de interés.
3. Contar con un tiempo superior a un curso académico interactuando en el contexto.
4. Ser accesibles en el momento de la investigación.
5. Aceptar participar de forma voluntaria en la investigación.
6. Brindar el consentimiento informado oral para participar en la investigación.

Cada grupo quedó conformado por una selección de seis a diez participantes como se muestra en la tabla 2.

<b>Cubanos</b>	Presencia de extranjeros en su contexto áulico	<b>GD 1</b> <b>Ingeniería Eléctrica 10 participantes</b>
	Ausencia de estudiantes extranjeros en su contexto áulico	<b>GD 2</b> <b>Psicología 10 participantes</b>
<b>Extranjeros</b>		<b>GD 3</b> <b>Africanos 8 participantes</b>

Tabla 2. Composición de los grupos de discusión. Elaboración de los autores, 2018.

### Estrategias de recogida de información

Se empleó el análisis de documentos oficiales de carácter interno pertenecientes a la Dirección de Relaciones Internacionales de la universidad.

También se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas para conocer el estado actual de las relaciones interculturales en el contexto de la universidad. Se intercambiaron principalmente con el jefe de departamento de atención a extranjeros y profesores que les atienden en sus respectivas facultades.

El método de la lista de adjetivos es uno de los métodos de investigación del conocimiento disponible sobre estereotipos. Se basa en el supuesto de la existencia de opiniones comunes entre grupos de una misma subcultura que infieren la existencia de atributos y características distintivos de algunos grupos sociales. El listado de adjetivos empleados durante la investigación se conformó en el equipo de investigación a partir de un listado de 105 adjetivos para identificar a los grupos etnoculturales latinos, caribeños, africanos, cubanos, árabes y europeos. Cada adjetivo contenido en la lista es resultado de la investigación Estereotipos en las relaciones interculturales: una mirada desde estudiantes cubanos de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas realizada en el 2015. Posteriormente la técnica fue sometida a un pilotaje. Como resultado del proceso la lista quedó estructurada por solo 72 adjetivos.

El grupo de discusión se empleó para provocar la emergencia de trechos complejos de información capaces de ser utilizados para la construcción teórica sobre la subjetividad social. Se conformó un equipo de coordinación para el desarrollo de los grupos de discusión los cuales tuvieron lugar en aulas de las facultades de procedencia de los participantes o en el Centro de Bienestar Universitario.

La observación científica de procesos grupales permitió centrarse en dinámicas grupales como la pertenencia, la comunicación, la cooperación y el clima de interacciones.

La triangulación en la investigación se basó en la participación de un equipo de investigadores principales y auxiliares durante todo el proceso. El equipo de investigadores principales constituyó un espacio de reflexión que permitió la realización de debates y el proceso de toma de decisiones respecto a la investigación. Los investigadores colaboradores se conformaron principalmente por estudiantes de la carrera de Psicología, segundo y tercer año en respuesta a sus prácticas pre-profesionales. Sus funciones se centraron en la aplicación de los instrumentos y análisis de datos.

### **El proceso constructivo interpretativo seguido en el estudio**

El proceso de construcción e interpretación de la información se realizó mediante el análisis de contenido. Las unidades de análisis fueron categorizadas desde una lógica configuracional según los sentidos y núcleos de sentidos. Del análisis de los casos singulares se transitó hacia el registro de tendencias que caracterizaron las configuraciones subjetivas de las relaciones interculturales. Se organizaron los núcleos de sentido en función de la frecuencia de aparición de los estereotipos y prejuicios y la similitud de sentido (congruencia de los sentidos subjetivos a pesar de las diferencias léxicas). El modelo comprensivo para el estudio de los estereotipos que representa la tabla 3.

Modelo para la comprensión de las mediaciones por la subjetividad en el proceso integración-exclusión en el marco de las relaciones interculturales

<b>Contradicción integración – exclusión</b>		
Ejes	<b>Configuración subjetiva</b>	<b>Objetivación en el comportamiento social por el énfasis en la diferencia</b>
<b>Diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural</b>	<b>Estereotipos</b> -Aspectos físicos -Características personológicas	<b>Discriminación</b>  - Evitación o superficialidad de los contactos
<b>Desigualdades por la pertenencia al grupo social</b>	- Aficiones - Competencias - Conducta social	- Favorecimiento a determinado grupo
<b>Relaciones en el grupo escolar en función de la actividad de estudio</b>	- Ventajas y desventajas por la posición económica <b>Prejuicios</b> -Actitudes que expresan una tendencia al distanciamiento	-Exigencias diferenciadas  -Estrategias de adaptación unidireccionales

Tabla 3. Modelo para la comprensión de las mediaciones por la subjetividad en el proceso integración-exclusión en el marco de las relaciones interculturales. Elaboración de los autores, 2018.

## Resultados

### **Permanencia en el tiempo de los estereotipos interculturales: sus mediaciones en los procesos de integración-exclusión en las relaciones interculturales entre estudiantes de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas en el período 2015-2018.**

#### **Permanencia en el tiempo de estereotipos asociados al cubano del 2015 al 2018**

En el 2015 el estereotipo intercultural de los estudiantes extranjeros con respecto al estudiante cubano se construyó a través de las creencias: racista, indiscreto, irrespetuoso, sociable, amable, patriota, hablador, descarado, hospitalario, escandaloso y fiestero, rasgos que se agrupan fundamentalmente en los indicadores características personológicas, aficiones, competencias y conducta social. De igual forma en el actual proceso investigativo 2018 emergen dichos estereotipos. En el 2015 se identificaron a los africanos y asiáticos como objeto de la discriminación por parte de los cubanos, mientras que en esta investigación los asiáticos no son objeto de discriminación.

En los resultados del 2018 se apreciaron, no solo los estereotipos del 2015, sino nuevos emergentes, tales como: mal educados, impuntuales, negociantes, competitivos, optimistas y persistentes. Los datos para realizar este análisis se visualizan en la Tabla 4.

En cuanto al autoestereotipo del grupo etnocultural cubanos los rasgos atribuidos se agrupan en los indicadores características personológicas, competencias, aficiones y conducta social. Los cubanos en el 2015 se refirieron a que recurren al humor ante los problemas como algo positivo y necesario y se refirieron negativamente a los africanos desde la creencia estereotípica burlones. Mientras que en el 2018 relacionaron burlones con recurrir al humor ante los problemas. Conjuntamente se manifiestan las creencias estereotipadas el cubano es divertido, para referirse al ánimo alegre que se construyó en articulación al sentido estereotipado fiestero. Esta evaluación con connotación de reconocimiento ocurrió de forma similar en el 2015.

No con las mismas creencias estereotípicas, pero sí con la misma connotación. Implícitamente emerge de nuevo la característica “sin pelos en la lengua” puesto que “dice lo que piensa sin miramientos” resultado común en ambas investigaciones. El indicador que más emergió en la investigación del 2018 fue la posición económica, que comprende varios aspectos. Tal como ilustra la Tabla 4.

<i>Autoestereotipo de los cubano</i>	<i>2015</i>	<i>2018</i>
<b>Características personológicas</b>	Adaptables, competitivos, confanzudos, curiosos, desorganizados dicen lo que piensan, escandalosos, habladores, informales, priorizan la nota, rectos, recurren al humor ante sus problemas, sacrificados, simpáticos, sociables, solidarios, vagos	Bromistas, burlones, calientes, complejistas, conversadores, cooperador, creativos, deshonestos desorganizados, divertidos, dicen lo que piensan, escandalosos, hospitalarios, impuntuales, indiscretos insensibles, mal educados, no estudiosos, poco detallista poco humildes, se ríen de su desgracias, ventajistas, vestuario
<b>Conducta social</b>	Racistas	
<b>Aficiones</b>		Bailadores, música, fiesteros
<b>Competencias</b>	Estudiosos	
<b>Posición económica</b>	Carecen de recursos, se sienten inferiores por su posición económica	Menor acceso a servicios cuentapropistas, estatales, bajos ingresos

Tabla 4 . Autoestereotipo de los cubanos. Elaboración de los autores, 2018.

El acceso a los servicios estatales, cuentapropistas y tecnológicos que media en las relaciones entre estos grupos interculturales enfatiza al estudiante cubano en una posición de desventaja, resultado manifiesto en la actual investigación. Desde esta lógica el estudiante cubano se percibe a sí mismo como en desventaja por no tener los privilegios otorgados a los grupos etnoculturales de procedencia extranjera. Esta interpretación genera cierta desconfianza del grupo etnocultural extranjeros respecto a los cubanos.

### **Permanencia en el tiempo de estereotipos asociados al africano del 2015 al 2018**

En el 2015 el estudiante africano fue estereotipado a través de las creencias: cuentan con más recursos económicos, escandalosos, poco sociables, extravagantes, bailadores y fiesteros todas comprendidas en los indicadores características personológicas, competencias, aficiones mientras que en el 2018 persistieron algunas de ellas tales como: cuentan con más recursos económicos, carecen de hábitos higiénicos, fiesteros, especuladores y escandalosos. Tal como se evidencia en la Tabla 5.

<i>Estereotipos asociado a los africanos</i>	2015	2018
<b>Características personológicas</b>	Adaptables lentamente, alegres, carecen de hábitos higiénicos, unidos entre ellos, desconfiados, escandalosos, exagerados, habladores, hipócritas, intranquilos, negociantes, ostentosos, problemáticos, reservados, sociables, vagos, violentos,	Adaptables, agradecidos, alegres, carecen de hábitos higiénicos, impuntuales, desconsiderados, escandalosos, especuladores, humildes, mejor porte al vestir, reservad trabajadores, unidos entre ellos
<b>Conducta Social</b>	Religiosos, machistas	Religiosos, homofóbicos
<b>Aficiones</b>	Bebedores, fiesteros, buenos deportistas	Bebedores, fiesteros
<b>Competencias</b>		Inteligentes
<b>Posición económica</b>	Mayor acceso a servicios estatales, mayor acceso a servicios cuentapropistas o caros, cuentan con recursos económicos, tecnológicos	Mayor acceso a servicios estatales, mayor acceso a servicios cuentapropistas o caros, cuentan con recursos económicos, tecnológicos

Tabla 5. Estereotipos asociados a los africanos. Elaboración de los autores, 2018.

Dentro de las nuevas características estereotipadas en este 2018 se pueden construir núcleos de sentido donde reservados sería una creencia estereotipada manifiesta en el 2015 pero articulada a la creencia estereotipada cerrados, ambas con el mismo propósito, resaltar la conducta social del grupo etnocultural africanos como menos adaptables al medio por asumir actitudes de desconfianza. Resulta interesante que los estudiantes del grupo etnocultural africano tanto en el 2015 como el 2018 se autoestereotipan con más atributos connotados desde el reconocimiento que la devaluación y ninguno de estigmatización. Tal como se evidencia en la Tabla 6.

<i>Autoestereotipo de los africanos</i>	2015	2018
<b>Características personológicas</b>	Alegres, autoritarios, desconfiados, desunidos, determinados, educados, envidiosos, hospitalarios, impuntuales, reservados respetuosos, simpáticos, sinceros, sociables, solidarios, trabajadores	Amables, ambiciosos, arte culinario aspecto físico, calientes, complejistas desorganizados, escandalosos, habilidosos, hospitalarios, respetuosos, sensibles, solidarios, vestuario
<b>Conducta social</b>		Homofóbicos, machistas, polígamos
<b>Aficiones</b>	Bailadores, fiesteros	Bailadores, bebedores, buenos deportistas, fiesteros, música
<b>Competencias</b>	Inteligentes	Inteligentes
<b>Posición económica</b>		Acceso a servicios cuentapropistas o caros, acceso a servicios estatales cuentan con recursos económicos, tecnológicos

Tabla 6. Autoestereotipo de los africanos. Elaboración de los autores, 2018.

En el 2018 se añaden nuevas creencias estereotipadas, entre ellas se encuentran, desconsiderados, reservados, más formales al vestir esto tributa al aspecto físico del grupo etnocultural africano en forma de reconocimiento.

**Permanencia en el tiempo de estereotipos asociados al asiático del 2015 al 2018**

El estudiante asiático fue estereotipado en el 2015 a través de las creencias: trabajadores, inteligentes, organizados, tienen hábitos alimenticios raros y retraídos. Mientras que en el 2018 surgen nuevas creencias estereotípicas a la vez que contienen las preexistentes: disciplinados, emprendedores, reservados, tímidos, disciplinados, serios, organizados, conservadores, tranquilos, inteligentes, agradecidos, religiosos, negociantes, sensibles, educados, distantes, humildes, honestos, pasivos y estudiosos. La única creencia estereotipada que no resurge en este 2018 fue que tienen hábitos alimenticios raros.

Este grupo etnocultural fue el más favorecido por los grupos etnoculturales restantes. Los rasgos atribuidos confluyen en ambas investigaciones desde los indicadores características personalógicas, competencias y conducta social no así en el indicador aficiones por no existir estereotipos que tributen a este durante los resultados del 2018. La conducta social de este grupo etnocultural se percibe de la misma forma en el 2015 y el 2018, acentuándose en ambas el carácter reservado, distante, poco comunicativo, tímido de este grupo social. Así como nuevamente se les estereotipa como inteligente y estudioso. Solo se le añaden en el 2018 las siguientes competencias organizado. Los datos para realizar este análisis están contenidos en la Tabla 7.

<i>Estereotipos asociado a los asiáticos</i>	<i>2015</i>	<i>2018</i>
<b>Características personalógicas</b>	Adaptables, arrítmicos, carecen de hábitos higiénicos, cerrados conservadores, desagradecidos disciplinados, formales, introvertidos, longevos, naturalistas, no confiables nobles, organizados, poco sociable, raros hábitos alimenticios, raros, reservados respetuosos, serios sociables, tacaños, tímidos	Agradecidos, carencia de hábitos higiénicos, conservadores, disciplinados Distantes, educados, emprendedores honestos, humildes, negociantes organizados, pasivos, reservados Sensibles, serios, tímidos, trabajadores tranquilos
<b>Conducta Social</b>	Racistas	Religiosos
<b>Competencias</b>	Inteligentes, estudiosos	Inteligentes, estudiosos
<b>Posición económica</b>	Carecen de recursos	

Tabla 7. Estereotipos asociados a los asiáticos. Elaboración de los autores, 2018.

El estudiante asiático se autoestereotipó mediante mayor cantidad de atributos connotados desde el reconocimiento social tal como sucedió en el 2015. Estereotipó sus características personalógicas mediante atributos con una connotación de reconocimiento: sensibles, negociantes y humildes, de devaluación: individualistas, complejistas y tímidos. Las competencias mediante las cuales se autoestereotipó el estudiante asiático es estudioso. Se apreció convergencia entre autoestereotipo y heteroestereotipo en los atributos estudiosos y tímidos. Véase la Tabla 8.

<i>Autoestereotipo de los asiáticos</i>	<i>2015</i>	<i>2018</i>
<b>Características personológicas</b>	Bebedores de té, comen picante, conservadores, gustan de comer en grupo, gustan de la música, hospitalarios, raros hábitos alimenticios, religiosos, trabajadores	Complejistas, humildes, individualistas negociantes, sensibles, tímidos
<b>Conducta social</b>	Racistas	
<b>Competencias</b>		Estudiosos

Tabla 8. Autoestereotipo de los asiáticos. Elaboración de los autores, 2018.

### **Permanencia en el tiempo de estereotipos asociados al latino y caribeño del 2015 al 2018**

Alegres, sociables, amables, fiesteros, bebedores, presumidos, racistas, bailadores, trabajadores y problemáticos, son algunas de las creencias estereotipadas emergentes en el 2015 respecto al estudiante latino y caribeño. De las anteriormente mencionadas persisten en el 2018: habladores, espontáneos, alegres, bailadores, trabajadores, fiesteros y bebedores mientras que surge como nueva creencia estereotipada dirigida a este grupo etnocultural amistoso. En este grupo se apreció bastante convergencia entre los estereotipos resultantes de ambas investigaciones. Los estereotipos del 2018 están agrupados en características personológicas y aficiones. Véase la Tabla 19.

<i>Estereotipos asociado a los latinos y caribeños</i>	<i>2015</i>	<i>2018</i>
<b>Características personológicas</b>	Alegres, amables, cálidos, carecen de hábitos higiénicos, desconfiados, dramáticos, educados, escandalosos, extrovertidos, impulsivos, problemáticos, reservados, sociables, solidarios tranquilos, violentos	Alegres, amistosos, calientes, divertidos, escandalosos, espontáneos, habladores trabajadores,
<b>Conducta Social</b>	Racistas	
<b>Aficiones</b>	Fiesteros, bailadores, bebedores, fumadores	Fiesteros, bailadores, bebedores

Tabla 9. Estereotipos asociados a los latinos y caribeños. Elaboración de los autores, 2018.

El grupo etnocultural latinos y caribeños, no fue identificado por ninguna competencia específica ni por la conducta social, a diferencia del 2015 que incluyen rasgos agrupados en los indicadores: características personológicas, aficiones y conducta social. Respecto a este grupo etnocultural en el 2015 se acentúa en su conducta social el estereotipo problemático, violento, no así en el 2018. Es importante destacar que en el actual curso escolar solo hay 2 estudiantes latinos y caribeños a diferencia del 2015 que contaba con mayor cantidad de estudiantes pertenecientes a este grupo etnocultural.

El autoestereotipo del estudiante latino y caribeño en el 2015 mantuvo relativa estabilidad en cuanto a su connotación, puesto que seleccionan igual cantidad de cualidades positiva que negativas. Sin embargo, en el 2018 se autoestereotipan solo con cualidades positivas desde las características personológicas. Conjuntamente en este año mantienen el autoestereotipo bebedores, desde las aficiones e incluso adicionan a este, fiesteros y bailadores (tabla 10).

<i>Autoestereotipo de los latinos y caribeños</i>	<i>2015</i>	<i>2018</i>
<b>Características personalógicas</b>	Agresivos, alegres, chismosos, efusivos, escandalosos, habladores Hospitalarios, orgullosos, regionalistas, sociables Solidarios, trabajadores, tranquilos violentos	Alegres, amistosos, espontáneos, habladores, trabajadores
<b>Aficiones</b>	Bebedores	Bebedores, fiesteros, bailadores

Tabla 10. Autoestereotipo de los latinos y caribeños. Elaboración de los autores, 2018.

### **Permanencia en el tiempo de estereotipos asociados al europeo del 2015 al 2018**

El estereotipo intercultural asociado a los europeos se construyó a través de las creencias: tienen “mente abierta”, individualistas, racistas, soberbios y poco higiénicos. Todas corresponden a la investigación realizada en el 2015. En los resultados del 2018 converge el estereotipo racista e inteligentes mientras que surgen como nuevas creencias estereotipadas: educados, buenos deportistas y estudiosos. Las principales creencias se agrupan en los indicadores conducta social, características personalógicas, aficiones y competencias, no sucede así en el 2015 que solo aluden a creencias comprendidas en los dos primeros indicadores mencionados.

De forma común en ambas investigaciones el grupo etnocultural africano estereotipa al estudiante europeo como racista y se colocan ellos como objeto de discriminación en función del color de la piel. Véase la Tabla 11.

<i>Estereotipos asociados a los europeos</i>	<i>2015</i>	<i>2018</i>
<b>Características personalógicas</b>	Arrogantes, autosuficientes, carecen de hábitos higiénicos, distantes, egocéntricos, fríos, indecentes, individualistas, mente abierta, naturalistas, organizados, orgullosos, respetuosos, serios, solidarios, trabajadores, tranquilos, viajeros	Ambiciosos, callados, determinados, divertidos, educados, fríos, indecentes interesados, interesados, trabajadores
<b>Conducta Social</b>	Racistas	Racistas
<b>Aficiones</b>		Buenos deportistas
<b>Competencias</b>	Inteligentes	Estudiosos, inteligentes

Tabla 11. Estereotipos asociados a los europeos. Elaboración de los autores, 2018.

### **Permanencia en el tiempo de estereotipos asociados al árabe del 2015 al 2018**

Tanto en el 2015 como en el 2018 este fue el grupo etnocultural menos favorecido. El estudiante árabe en el 2015 fue estereotipado a través de las creencias: estudiosos, reservados, inteligentes, extremadamente religiosos, polígamos, poco higiénicos, machistas, terroristas y conflictivos todas ellas persisten en las creencias estereotipadas asociadas a los árabes en el 2018. Solo se adiciona



homofóbicos y callados como creencia estereotipada que se manifiesta en la conducta social y las competencias de este grupo etnocultural.

Los rasgos atribuidos al grupo etnocultural árabes en ambas investigaciones se agruparon en los indicadores: características personalógicas, conducta social y competencias. Tal como muestra la Tabla 12.

<i>Estereotipos asociado a los árabes</i>	<i>2015</i>	<i>2018</i>
<b>Características personalógicas</b>	Antipáticos, carecen de hábitos higiénicos, cerrados, indisciplinados, introvertidos, misteriosos, negociantes, negociantes, organizados problemáticos, raros, respetuosos, retraídos, tacaños	Callados, carencia de hábitos higiénicos, diferentes a los cubanos en el vestuario religiosos, reservados violentos
<b>Conducta Social</b>	Machistas, terroristas	Homofóbicos, machistas polígamos Terroristas
<b>Aficiones</b>	Fiesteros, bailadores	
<b>Competencias</b>	Inteligentes, estudiosos	Inteligentes

Tabla 12. Estereotipos asociados a los árabes. Elaboración de los autores, 2018.

El grupo etnocultural árabe en la actual investigación se autoestereotipó con varias cualidades positivas, de reconocimiento, muy pocas de devaluación. Todas estas cualidades están concentradas en los indicadores características personalógicas y competencias. Ninguno de los estereotipos que se otorgan el grupo coincide con los heteroestereotipo, solo se presenció coincidencia entre el autoestereotipo y el heteroestereotipo: religiosos. Véase la Tabla 13.

<i>Autoestereotipo de los árabes</i>	<i>2018</i>
<b>Características personalógicas</b>	Adaptables, agradecidos, amistosos, conservadores, disciplinados, educados, orgullosos, religiosos, reservados, solidarios, trabajadores tranquilos, ventajistas

Tabla 13. Autoestereotipo de los árabes. Elaboración de los autores, 2018.

## Conclusiones

Los estereotipos que median los procesos de integración-exclusión en las relaciones interculturales en el contexto de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas se configuran en torno a los rasgos que describen al grupo social y la diferenciación por el grupo etnocultural de pertenencia. El cubano y el extranjero se distinguen en cuanto a aspectos físicos, características personalógicas, conducta social y aficiones; que complejizan la polémica relación de integración-exclusión.

La desigualdad por la pertenencia al grupo social se manifiesta en el indicador posición económica que incluye el acceso a servicios cuentapropistas y estatales. Desde esta lógica el

cubano y el extranjero se diferencian desde las ventajas y desventajas que les confiere la posición económica, en interrelación a las competencias de cada grupo durante el proceso de formación profesional que configura creencias referidas a las relaciones en el grupo escolar en función de la actividad de estudio. Se expresa la preferencia por el grupo etnocultural propio para establecer relaciones interpersonales.

Se constató estabilidad de los estereotipos a través del tiempo persistiendo los estereotipos develados en el período del 2015 al 2018. Los estereotipos que median los procesos de integración-exclusión en las relaciones interculturales en el contexto de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas del 2015 al 2018 se configuran en torno a: los rasgos que describen al grupo social, la diferenciación por el grupo etnocultural de pertenencia donde se distinguen en función de las características personalógicas, aficiones, competencias, conducta social y posición económica.



# EL PROCESO DE INCLUSIÓN-EXCLUSIÓN EDUCATIVA EN INSTITUCIONES DOCENTES DE LA CAPITAL.

**Patricia Batista Sardaín**

## **Introducción**

### ***La motivación inicial***

La escuela es una institución cuya relevancia social es ampliamente reconocida. Escenario de socialización por excelencia, comparte sus funciones de formación académica tradicional con una gran responsabilidad ciudadana. Su conexión con el contexto social en el que se inserta le impone el reto de ser consecuente con las transformaciones económicas, políticas y sociales que tienen lugar.

En los últimos años las investigaciones y el propio discurso político revelan la preocupación por muchos de estos cambios con repercusiones negativas para el entramado social. Esta realidad ha redefinido la importancia de tener en cuenta los atravesamientos subjetivos que lo determinan, y han encontrado en la escuela un escenario propicio de expresión de los cambios, pero también para generar propuestas de transformación.

La psicología ha sido una de las ciencias llamadas al abordaje de estas temáticas, fundamentalmente desde miradas interdisciplinarias que conjugan los avances en la psicología social y la educativa para

generar propuestas más completas. Una de las preocupaciones de nuestra ciencia ha tenido que ver con la búsqueda de categorías que mejor se aproximen a la vida escolar.

Los principios más valiosos de esta propuesta parten de la educación inclusiva como alternativa fundamental para impactar en el establecimiento de relaciones interpersonales dentro de la escuela que estén basadas en el respeto, la justicia, la tolerancia, la equidad y el derecho a la no discriminación. Estos presupuestos resultan básicos para cumplir con los objetivos formativos esenciales de la educación de manera general y la escuela en particular, superando el abordaje individual que caracteriza los estudios en psicología educativa.

Una comprensión amplia, contemporánea e integral de las funciones de la escuela defiende la necesidad de la educación inclusiva como premisa de la inclusión social, deposita en la educación la responsabilidad de formar a los ciudadanos que reproduzcan en sus prácticas el respeto a lo diverso a partir de una preparación socioemocional y humana. Pero incluso, desde una visión tradicional y estrecha de los objetivos educativos, restringido a la formación de habilidades cognitivas, mantiene su relevancia pues se ha demostrado la influencia negativa de la exclusión educativa. Por tanto, es imprescindible comprender como ocurren estos procesos, los factores que intervienen y las manifestaciones que lo caracterizan para su detección.

En el contexto cubano, esta investigación cobra especial sentido, en primer lugar, porque los principios de la inclusión son ampliamente coherentes con los valores básicos de nuestro sistema social. Las aspiraciones de justicia social y equidad que defiende nuestro sistema educativo han estado sujetas a limitantes reconocidas por algunos investigadores. Estos resultados pudieran contribuir a abrir caminos en la transformación de estrategias institucionales, la formación de docentes y la reestructura de la vida escolar en pos de la inclusión educativa.

Algunos antecedentes en Cuba son: “A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar” (Garrido, Tarazona y López, 2009); “La educación inclusiva en la educación superior: relato del contexto universitario cubano.” (Serrano, 2015); el proyecto “Integración educativa para niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales”, asociado al Programa Ramal 1 (MINED, 2003-2006); “Aproximación al impacto de las contradicciones socioeconómicas en el proceso de desarrollo de la personalidad en el municipio Habana Vieja.” (Informe de Investigación al Grupo de expertos, 2001) y “¿Nuevas formas de exclusión social en niños? Consumo cultural infantil y procesos de urbanización de la pobreza en la capital cubana”. (Padrón, 2007).

Su abordaje desde grupos de adolescentes cubanos, de enseñanza media y media superior, responde a dos cuestiones fundamentales: primero el reconocimiento de las peculiaridades de esta etapa del desarrollo y la importancia de la socialización y los grupos en particular; además, son en estos niveles de enseñanza donde más transformaciones han ocurrido en los últimos años, mostrando un creciente interés por su perfeccionamiento, así como la falta de claridad sobre el camino a seguir, teniendo en cuenta los avances y retrocesos que se han constatado en las prácticas educativas.

Este estudio tiene el objetivo de caracterizar el proceso de inclusión-exclusión educativa en centros escolares cubanos a partir del análisis de estrategias de las instituciones escolares para la estructuración de la actividad grupal; la descripción del espacio de la clase y el papel del docente como estructurante de dicha actividad.

### ***El proceso de inclusión-exclusión educativa: su conceptualización.***

El término inclusión educativa apareció en el año 1994 como parte de los presupuestos básicos de la Declaración de Salamanca. Los primeros debates se enfocaban en la atención a personas con necesidades educativas especiales. Reconocía la responsabilidad de la escuela en el ajuste de sus funciones a las demandas específicas de esta población, garantizando su pleno aprovechamiento del proceso docente y su exitosa inserción en la vida social y laboral.

En la actualidad, el alcance de esta propuesta se ha extendido e incluye sectores que, por su condición racial, étnica, clasista, religiosa, económica, social, de género o aptitudes se encuentran en un contexto de desventaja educativa. Su punto de partida es la importancia de la diversidad para la transformación social e individual, asumiendo el rediseño de los objetivos escolares y educacionales.

La educación inclusiva se corresponde con una propuesta ideológica que defiende la equidad y la justicia como principales objetivos sociales, y donde los sistemas de enseñanza tienen la responsabilidad de contribuir a su construcción. A continuación, presentaremos sus particularidades conceptuales, como premisa de la sistematización de los principales estudios que se han desarrollado sobre el tema.

La inclusión-exclusión educativa está muy ligada conceptualmente a otro término más extendido: el proceso de exclusión social. Este último constituye su principal antecedente en la literatura y en sus vínculos encontramos la pertinencia de su contextualización a la problemática educativa.

La exclusión social, como categoría teórica, surgió para visibilizar sectores desfavorecidos y reconocer la incapacidad del sistema de sostener garantías sociales para todos, es por eso que asumió como premisa los retos de la creciente heterogeneidad social y sus atravesamientos económicos, políticos y también psicológicos. Incluye elementos macro estructurales, donde los mecanismos de diferenciación han sido legitimados por políticas e instituciones (Morales, 2011);

complejiza la explicación sobre la reproducción de las desigualdades de forma vertical que han sido consecuencias del desarrollo industrial y analiza cómo las prácticas institucionales y las políticas públicas bajo la legitimación de las relaciones sociales condicionan desventajas para señalados sectores (Subirat Gomá y Brugué, 2005, 2005). La importancia de la mirada psicológica a estas cuestiones radica en la interdependencia constatada entre la responsabilidad política e institucional y la subjetividad social y grupal que media en la efectividad de lo establecido.

Al igual que la exclusión social, la inclusión-exclusión educativa puede ser comprendida como un proceso o conjunto de procesos que ocurren de forma dinámica. Esta noción le aporta su principal potencial transformador pues no se enfoca en la caracterización de estados finales sino en elementos que favorecen o no la inclusión y son susceptibles de ser intervenidos. Exclusión-inclusión son, como afirma Rojas (2008):

[...] polos de un mismo continuo, dos énfasis de un mismo indicador o dos valores de una misma variable, es decir, se está hablando de grados de cercanía a uno de los dos polos. Nunca se está totalmente integrado a todo y nunca se está totalmente excluido de todo (p.77).

Ubicados en una línea consecutiva, ambos puntos del eje están atravesados por variables sociales, personales, económicas, familiares, etcétera que explican itinerarios únicos para cada caso. Esta postura supera una visión estática, atrapando mejor la complejidad de su expresión en la escuela. Como “procesos inseparables de la vida cotidiana [...] es necesario tener en cuenta una mirada

simultánea a ambos puntos en las investigaciones y propuestas de transformación”. (Susinos & Parrilla, 2013, p.91)

Existen otras características compartidas entre la inclusión-exclusión social y la educativa: multicausalidad, multidimensionalidad, naturaleza relacional y conexión con los mecanismos que garantizan la participación y el disfrute de derechos, están entre las más reconocidas.

La inclusión-exclusión se expresa en diferentes niveles o grados de complejidad de acuerdo con su alcance o consecuencias. Los más sutiles suelen estar atravesados por factores subjetivos propios de prácticas legitimadas en las relaciones sociales. El debate es complejo en los lugares donde aun garantizando la plena inserción de la población a la escuela, no ha sido posible eliminar prácticas y dinámicas educativas que reproduzcan la exclusión.

Entender la escuela desde las particularidades del proceso de inclusión-exclusión brinda posibilidades de transformación implícitas en su carácter procesual, relativo y dinámico; cuenta con un marco conceptual pertinente para comprender procesos de desigualdad desde la subjetividad social/grupal que atraviesa las lógicas institucionales y es capaz de comprender los mecanismos de diferenciación que han sido legitimados por las políticas, trascendiendo una perspectiva individual. Es el caso de los estudios sobre inclusión educativa, que asume a la apropiación cultural y los procesos educativos como pilares esenciales que garantizan la inclusión en el resto de los espacios sociales (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009).

Por tanto, en los estudios sobre el proceso de inclusión-exclusión educativa se ha incluido el análisis de las estrategias institucionales: garantías de acceso y permanencia.

Los estudios más extendidos sobre inclusión educativa, fundamentalmente en Latinoamérica, se han centrado en las problemáticas de acceso y permanencia en la escuela. Factores históricos han dificultado la entrada a las instituciones educativas tales como los problemas económicos, familiares, sociales o políticos y por tanto ha sido pertinente orientar las estrategias institucionales a equilibrar las condiciones de entrada.

Cuba es uno de los países reconocidos, fundamentalmente en la región, por sus notables resultados en materia de educación. La atención a la cobertura educativa con facilidades para el acceso y mantenimiento dentro del sistema escolar en todos los niveles es uno de sus principales méritos, mostrando en el 2009 un 99% de escolarización primaria y un 0,2% de analfabetismo, así como los indicadores más altos de inversión en educación. Entre sus peculiaridades se encuentra la posibilidad de acceder a todos los niveles bajo el respaldo de un sistema legal, como consta en el artículo 51 de la Constitución de la República:

El primer paso para poder hablar de educación inclusiva es que las personas tengan posibilidades de acceder a las instituciones. Sin embargo, como consta en los reportes e investigaciones de países con experiencias similares, estas medidas y estrategias no garantizan la plena inclusión.

Algunos de los factores que explican las dificultades de la escuela con facilidades para el acceso masivo tienen que ver con lo que Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2012) han denominado “ecología de la equidad”. Son los procesos que inciden en la escuela desde afuera tales como factores socioeconómicos, flujos migratorios y políticas de formación del profesorado que intervienen en la representación de las instituciones, jerarquizando los centros escolares (como “buenos o malos”), de modo que lo que luego pueden hacer queda mediatizado por tales jerarquías (Echeita, 2012): La

demografía de las áreas en las que se encuentra la escuela; La historia y cultura de la población a la que se atiende; Las realidades económicas que afronta dicha población.

Investigadores cubanos del Centro de Estudios sobre Juventud (CESJ) han encontrado la influencia de factores como estos en las garantías de igual calidad de la propuesta educativa en todas las instituciones (Estévez, 2015); algunas estrategias institucionales que condicionan el acceso a la escuela, fundamentalmente en las enseñanzas medias y superiores, utilizan procesos de selección con el objetivo de regular la entrada a las instituciones en función de diferentes criterios; existe correspondencia entre los sectores con más dificultades para acceder y permanecer en la escuela y aquellos que son considerados desfavorecidos desde el punto de vista social y económico, por tanto, muchas veces la escuela y sus mecanismos de acceso y permanencia se convierten en legitimadores de las desigualdades sociales preexistentes (Tejuca, Gutiérrez y García, 2015).

Las dificultades de la escuela para sostener el reto de la diversidad y la carencia de herramientas para trabajarlo, ha estado acompañado de agrupamientos interescolares con una composición intencionada (Dussel, 2004). Garantizar la heterogeneidad en las aulas es una responsabilidad educativa de las instituciones escolares, negarse a su cumplimiento, o conferirle causas azarosas y no premeditadas constituyen evidencias de cómo los procesos subjetivos que explican la diferenciación social y las desigualdades se reproducen e influyen también en las decisiones y estrategias institucionales.

El reto de la inclusión educativa está muy relacionado con la necesaria resignificación del aprendizaje y por tanto de las estrategias docentes que la respaldan. En ello intervienen dos factores fundamentales: el currículo escolar y el papel del profesor como principal organizador del proceso docente educativo.

El currículo vigente y la práctica educativa muestran una atención desmesurada a la transmisión de contenidos académicos que no garantizan la formación integral de los estudiantes como ciudadanos y por tanto las estrategias para la inclusión se ven limitadas. El currículo adquiere más relevancia y pertinencia en la medida en que sus principios, concepciones psicopedagógicas, metodológicas, filosóficas y sociológicas se correspondan con la expectativa social, así como con la formación integral que deben alcanzar los estudiantes en correspondencia con los escenarios socioeconómicos, políticos y culturales y aquellos valores nacionales y universales para ejercer su función social como ciudadano (Gaile y Leal, 2011).

Las investigaciones actuales han detectado un cambio de intención en los diseños curriculares, sin embargo, la práctica educativa no ha logrado ser del todo coherente, y en el espacio del aula el proceso docente sigue siendo academicista y poco centrado en un mejor desenvolvimiento de las relaciones sociales. La contradicción se agudiza en los sistemas evaluativos los que suelen estar enfocados en la comprobación de un tipo específico de contenidos, en general reproductivos y que requieren poca elaboración por parte de los estudiantes. Por otro lado, los indicadores o instrumentos que permitirían caracterizar el desarrollo socioemocional no están suficientemente extendidos. La escuela privilegia entonces aquello que puede demostrar con indicadores de éxito o fracaso.

En el caso cubano, estudios realizados por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas en contextos educativos de la Habana Vieja sistematizaban un grupo de dificultades que refuerzan las limitaciones que persisten en la garantía de la educación inclusiva y que tienen que ver con la responsabilidad curricular y la práctica docente. Algunos de ellos son: Una concepción curricular homogénea, que no

tiene suficientemente en cuenta la atención a la diversidad y es fuente de algunas dificultades en las familias [...], determinados medios familiares y comunitarios pueden resultar nocivos [...] lo cual los conduce a una situación de desventaja social y de no igualdad de oportunidades; Se enfatiza más en el procedimiento formal establecido de diagnósticos, remisiones, cambios, sanciones, que en la labor preventiva y educativa; Concepción curricular algo cerrada, centrada en el desempeño cognitivo, en detrimento de un enfoque humanista dirigido a la preparación para la vida. (Castillo *et al.*, 2007 citado por Padrón, 2007).

Esta línea de estudio que asume como prioridad la organización del proceso docente, ha profundizado en la comprensión del fracaso escolar entendido como “aquellos alumnos que, al finalizar su permanencia en la escuela, no han alcanzado los conocimientos y habilidades que se consideran necesarias para manejarse de forma satisfactorias en la vida social y laboral o proseguir estudios”. (Marchesi & Pérez, 2003 citado por Jiménez, Luengo, & Taberner, 2009, p. 37) Se trata de la valoración sobre el éxito o fracaso de los estudiantes insertos en el sistema educativo y por tanto permite la valoración sobre la efectividad de los diseños escolares.

En ese sentido el primer cuestionamiento está sobre los criterios que pautan cuales son “los conocimientos y habilidades necesarios”, estos son construidos en función de los objetivos educacionales que determinen las instituciones y por tanto suelen corresponderse con un paradigma de enseñanza aprendizaje enfocado solo en los contenidos académicos. Esta realidad limita las valoraciones objetivas sobre la efectividad de los diseños e invisibiliza las dificultades del sistema para formar habilidades socioemocionales en todos los estudiantes. Una mirada más amplia y ajustada a los objetivos de la educación inclusiva asume el fracaso escolar también cuando hay evidencias de dificultades de socialización en los estudiantes y sus repercusiones en la vida fuera de la escuela.

El segundo cuestionamiento se relaciona con aproximaciones tradicionales a este tema, estos suelen depositar la responsabilidad sobre las dificultades en el rendimiento a factores individuales que impiden la correcta inserción de los estudiantes en la dinámica escolar y el aprovechamiento del proceso docente. Esta mirada estigmatiza a aquellos cuyas condiciones físicas, mentales, psicológicas, sociales o económicas estén incidiendo en su proceso de formación y explican trayectorias escolares menos ajustadas a lo esperado. En muchos casos la psicología ha ofrecido respuestas individualizadas donde se suele patologizar el supuesto “déficit” que explica las diferencias.

Si consideramos el fracaso escolar como producto del desencuentro entre lo que la escuela y sus profesores esperan y exigen, y lo que algunos alumnos son capaces de demostrar, entonces no solo los objetivos declarados en los currículos oficiales permiten detectarlo, sino la comprensión de los modos según los cuales lo entienden los docentes y sus evidencias en la organización práctica de la enseñanza (Escudero, 2005).

El proceso docente es organizado y guiado por el profesor, esta es la figura más importante dentro del aula pues tiene en sus manos la materialización de los objetivos institucionales. Algunos autores reconocen que en materia de educación inclusiva el maestro tiene un papel clave en la innovación del proceso y la participación facilitada a los estudiantes, por tanto, su acción debe apoyarse en dos pilares fundamentales: la promoción de un clima inclusivo donde todos se sientan acogidos y valorados; el desarrollo de estrategias didácticas que garanticen el aprendizaje y la participación de todos y cada uno de los estudiantes (Moliner, 2008, p. 40).

Los estudios han confirmado la importancia de la sensibilización del profesorado con los objetivos de la inclusión educativa para que sea posible su implementación y para ello hay déficit de formación



que deberían ser superados. Uno de los más reconocidos es la relativa indiferencia de los maestros hacia el funcionamiento del grupo escolar, donde se concretizan prácticas favorecedoras del proceso de inclusión-exclusión. Un mal manejo del grupo, o restarle importancia de cara al cumplimiento de los objetivos educativos deja incompleta la diada formación académica-socialización como principales funciones de la escuela.

Este estudio pretende acercarse a estos temas desde los retos que han pautado los avances precedentes. Asumir una perspectiva amplia en la conceptualización de la inclusión-exclusión educativa, trascender el diagnóstico individual a partir del abordaje de lo grupal, mirar el proceso desde la responsabilidad institucional, son algunas de nuestras premisas. En el próximo acápite definiremos las pautas metodológicas que guían esta investigación.

### ***La formulación de los objetivos. Relevancia social del tema abordado***

El sistema educativo se ha caracterizado en Cuba por tener un amplio reconocimiento dada su implicación en los procesos de transformación social. En tiempos de cambios políticos, sociales y económicos nuestras instituciones escolares se enfrentan a nuevos retos que requieren herramientas para sostener su compromiso social. La escuela debe garantizar la adecuada formación académica de sus estudiantes de la mano de su educación cívica y ciudadana, debe formar habilidades socioemocionales y fomentar mejores relaciones sociales como garantías de la inclusión social.

El avance en materia de formación académica con énfasis en lo cognitivo y sus mecanismos de evaluación es uno de los méritos de la educación cubana frente a los sistemas internacionales. Sin embargo, es notable el rezago de las estrategias para la educación socioemocional, carente de referentes propios para su valoración (*Último Jueves*, 2017)

El proceso de gradual perfeccionamiento que tiene lugar en las escuelas de distintos niveles de enseñanza muestra el reconocimiento gubernamental a esta necesidad:

“[...] para nosotros calidad significa: formación integral de nuestros niños, y no solo con la adquisición de conocimientos o habilidades. Hay que hablar de convicciones, de comportamientos, de valores, y que sus conocimientos perduren con la solidez con que se alcanzan. De esa manera tratamos la calidad de la educación”. (Velázquez, 2015)

Esta investigación intenta contribuir a partir de la comprensión de procesos sociales que se reproducen en el aula, específicamente la caracterización de la inclusión-exclusión educativa. Desde esta perspectiva se asume la diversidad como una potencialidad para promover un aprendizaje más enriquecedor, que propicie escenarios más justos y equitativos. Sus particularidades en el caso cubano han sido poco exploradas, los principales estudios se han circunscrito a las problemáticas en la inclusión de personas con necesidades educativas especiales y en menor medida al respeto a la diversidad de género y orientación sexual; fundamentalmente en niveles educativos superiores.

Perfeccionar la escuela para ser coherente con las exigencias del contexto en el que se inserta requiere del acompañamiento de la ciencia. La integración de la psicología educativa con principios de la psicología social ofrece un marco conceptual muy útil para comprender y transformar la educación. Esta investigación asume el grupo escolar como principal objeto de análisis teniendo en cuenta que el grupo ocupa ese lugar de mediación y a la vez es un “[...] espacio de construcción y desarrollo de la subjetividad y por tanto es un privilegiado espacio socializador en el cual cada ciudadano recibe una

particular influencia social y donde, a la vez devuelve su reflejo particular de la misma". (Fuente, 1999, p.21)

La perspectiva de los procesos de inclusión-exclusión educativa en grupos escolares trasciende la perspectiva individual en la comprensión de las problemáticas sociales y educativas, comprende la desigualdad y sus efectos desde la subjetividad que atraviesan lógicas institucionales y abre el camino a posibilidades de transformación social. Este artículo pretende ofrecer una actualización acerca de las particularidades de dicho proceso en dos niveles educativos: la enseñanza media y media superior. Los estudiantes que cursan por estos centros se encuentran en la adolescencia donde la socialización en grupo tiene gran relevancia para su desarrollo.

Desde la elección de métodos y técnicas para estudio de dicha problemática en la adolescencia, hasta el establecimiento de indicadores de análisis, esta caracterización pretende distinguirse como un paso inicial y necesario en la generación de estrategias de trabajo que suplan demandas de los sistemas educativos y repercutan de modo positivo en nuestra sociedad.

El objetivo general es caracterizar el proceso de inclusión-exclusión educativa en grupos de enseñanza media y media superior de La Habana a través del análisis de las estrategias de las instituciones escolares para la estructuración de la actividad grupal y la descripción del espacio de clase y el papel del docente como estructurante de la actividad grupal.

### **Material, métodos y muestra**

Este estudio sigue un enfoque mixto de investigación. Dicha elección permite mayor complejidad y profundidad en la caracterización de su objeto. Se empleará un diseño concurrente de modelo dominante facilitando la simultaneidad en la recogida y análisis de los resultados. Así se disminuye el tiempo de aplicación, una ventaja teniendo en cuenta el movimiento propio de los procesos grupales estudiados, además enriquece nuestra mirada por la diversidad de los datos provenientes de diferentes metodólicas. La triangulación garantiza mayor alcance en el análisis, conveniente en un objeto de estudio poco explorado.

Asume como método dominante la perspectiva cualitativa ante la necesidad de caracterizar el proceso de inclusión-exclusión educativa y contar con pocos antecedentes metodológicos y referentes investigativos en el contexto estudiado. La inserción de la etapa cuantitativa permite cuantificar parte de la información por la naturaleza de algunas técnicas empleadas y la amplitud de la muestra.

La investigación es de tipo exploratoria-descriptiva teniendo en cuenta que nuestro objeto de estudio ha sido poco abordado y asume de forma novedosa el uso de diferentes métodos y técnicas para su comprensión. Es descriptivo porque pretende la caracterización de dicho objeto, la definición de sus particularidades y formas de expresión en el contexto seleccionado.

Se empleará una muestra no probabilística teniendo en cuenta que su elección responde a las particularidades de la investigación y no depende de la probabilidad. La muestra fue seleccionada a partir de casos tipos que tuvieran en cuenta: su ubicación en municipios diferentes y la pertenencia a centros de enseñanza media y media superior.

Específicamente los grupos elegidos debían cumplir con dos requisitos: Pertenecer a grados intermedios de los niveles de enseñanza correspondiente, garantizando que fueran grupos con más

de 10 meses de convivencia y aún distantes del momento culminante: 8vo grado en enseñanza media y 11no grado en enseñanza media superior; Los grupos fueron seleccionados por los directivos de los centros escolares a partir de nuestra solicitud de elegir 2 grupos que por sus características fueran contrastantes.

La muestra quedó conformada por (Tabla 1):

Escuela	Tipo de Enseñanza	Municipio	Grupo	Miembros
JMP	Preuniversitario	Plaza de la Revolución	JMP3	37
			JMP4	34
SD	Preuniversitario	Plaza de la Revolución	SD8	40
			SD10	41
RA	Preuniversitario	Cerro	RA2	35
			RA4	34
PC	Preuniversitario	La Lisa	PC2	34
			PC3	36
FAR	Técnico Medio	Centro Habana	I21	28
			B21	26
RG	Secundaria Básica	Boyeros	RG1	33
			RG3	33
GA	Secundaria Básica	Plaza de la Revolución	GA1	33
			GA2	30
JFN	Secundaria Básica	Playa	JFN4	22
			JFN5	26
SG	Secundaria Básica	Centro Habana	SG2	26
			SG3	29
JLA	Secundaria Básica	Plaza de la Revolución	JLA5	28
			JLA7	36
10 ESCUELAS	3 ENSEÑANZAS	6 MUNICIPIOS	20 GRUPOS	641 ESTUDIANTES

**Tabla 4** Muestra de la investigación

### Estrategias de recogida de información

El registro y procesamiento de la información contó con las siguientes etapas:

1. Revisión de la bibliografía: Fueron consultados materiales producidos en Cuba y en el extranjero con el objetivo de definir los marcos teóricos y metodológicos para el desarrollo de la investigación.
2. Elaboración de las técnicas a aplicar y pilotaje: Como resultado de la revisión bibliográfica se elaboraron las técnicas a emplear y se realizó el pilotaje en una muestra similar. A continuación, fueron realizadas las modificaciones pertinentes.
3. Entrenamiento del equipo de trabajo: El equipo de trabajo recibió la preparación teórica, metodológica y práctica que requería. El entrenamiento se complementó con el acompañamiento durante todo el proceso de trabajo.
4. Aplicación en el campo y tabulación de la información: La aplicación se realizó en 2 etapas, en las escuelas de enseñanza media superior durante el período de febrero a abril del 2016 y en la enseñanza media de octubre a diciembre del propio año. Las tareas tuvieron 3 momentos fundamentales: Contacto con la institución, encuadre y selección de los grupos. (Semana 1 y 2);

Aplicación de las técnicas (planilla de datos sociodemográficos, observación, entrevistas) (Semanas 3, 4, 5, 6 y 7; Aplicación de dos sesiones de grupos focales (Semanas 8, 9 y 10).

## **Resultados**

### ***La actividad grupal y la escuela: su papel en el proceso de inclusión-exclusión educativa.***

Las características de la actividad que subyace a la existencia y organización de los grupos escolares está determinada por la institución que la orienta y estructura. Nuestros resultados develan estrategias llevadas a cabo por las escuelas que repercuten en el proceso de inclusión-exclusión. Los indicadores que resultaron más relevantes fueron:

- La valoración que los directivos y profesores tienen sobre el desempeño de los diferentes grupos. Tiene en su base la definición de objetivos institucionales orientados al proceso docente educativo y las expectativas sobre cómo cada grupo debe contribuir a su cumplimiento. Se expresa mediante nominaciones o etiquetas que en la mayoría de los casos supone diferenciaciones.
- La composición de sus grupos escolares teniendo en cuenta diferentes variables sociodemográficas. La escuela tiene la función de decidir quiénes son los miembros que integran cada grupo y cuáles son sus características.
- El territorio que la institución le asigna a cada grupo, teniendo en cuenta la ubicación de las aulas, así como sus condiciones materiales.

A continuación, caracterizaremos detalladamente cada uno de ellos, así como las evidencias encontradas en los casos estudiados.

### ***La valoración sobre los grupos y su autoimagen***

Maestros y directivos tienden a valorar de modo diferenciados a los grupos que forman parte de la escuela. Esta práctica se concreta en la emisión de nominaciones que enfatizan la conformidad con el desempeño de cada uno. La distinción entre “el grupo bueno” y “el grupo malo” sostiene valoraciones que derivan en expectativas sobre su comportamiento y sugerencias sobre cómo tratarlos:

*“[...] el grupo SD8 es buenísimo, allí no van a tener ningún tipo de problemas, con el SD10 es más complicado, vayan a ver cómo se las arreglan”. (Secretaria Docente, IPU/SD, Entrevista Inicial)*

*“[...] el grupo RGD1 es diferente, porque es el más pesado, lo tachan como el más pesado, por las características de los estudiantes [...] lo que los identifica es que son hiperactivos [...]” (Profesora Guía RGD1, ESBU/RGD, Entrevista)*

*“Ustedes me van a disculpar, pero escogieron el peor grupo, porque el nivel de indisciplina e irresponsabilidad aquí es grande”. (Profesora de Educación Cívica, JFN4, ESBU/JFN, Observación a clases)*

Estas nominaciones y consecuentes expectativas son conocidas por los miembros del grupo e incorporadas a la construcción de su autoimagen, reforzando el desbalance entre sus potencialidades y debilidades.

Los grupos “buenos” expresan conformidad con ser “los mejores de la escuela o el grado” y se lo atribuyen al buen desempeño docente de la mayoría de los miembros (Ilustración 1). En algunos casos refieren destacarse por su buena disciplina, interés por el estudio y respeto a los profesores:

*“Nosotros somos como una estrella, porque nosotros, dicho por todo el mundo, somos los mejores de 11no”. (Estudiante, JMP4, IPU/JMP, Sesión Grupal 1)*

*“En este grupo lo más importante es tener luz propia, no copiar a nadie, hacer cosas brillantes, ser brillantes, cosas buenas, andar con personas inteligentes”. (Estudiante, GA1, ESBU/GA, Sesión Grupal 2)*

*“Somos como una estrella, porque así resaltamos, somos el mejor de 8vo”. (Estudiante, JFN4, IPU/JFN, Sesión Grupal 1)*



**Ilustración 1 Autoimagen de los grupos bien valorados**

Son grupos altamente competitivos, le confieren mucha importancia al rendimiento académico y lo reconocen como su principal criterio de diferenciación. Expresan malestar debido a dificultades en sus relaciones interpersonales, las cuales no son advertidas ni manejadas por los profesores. En muchos casos dificulta la coordinación entre los miembros del grupo para desempeñarse en algunas tareas institucionales como la organización de los horarios, la realización de trabajos prácticos y la planificación de actividades (Ilustración 2):

*“[...] En cada punta hay un subgrupito del aula, sobre todo los más inteligentes y los menos inteligentes, por eso es que hay tanta competencia porque cada uno quiere estar en la que brilla”. (Estudiante, JMP4, IPU/JMP, Sesión Grupal 1)*

*“[...] esta aula está súper dividida, a simple vista sí, todo el mundo pasa por ahí y dice, el 8 es súper unido, el 8 tiene buenas notas, sí, es el mejor grupo... y a la hora de la verdad, cada uno está por su lado, todo el mundo vela por uno mismo, si hay que salvarse se salva el que pueda”. (Estudiante, SD8, IPU/SD, Sesión Grupal 1)*



**Ilustración 2 Autoimagen de los grupos bien valorados**

Los grupos “malos” también conocen dicha denominación y algunas de sus consecuencias en el trato recibido por los profesores (Ilustración 3). Existe diferencias en el modo en que es asumido por cada

uno de los niveles de enseñanza: los estudiantes de Secundaria Básica coinciden con el criterio de los profesores sobre las razones por las cuales son peor valorados, sin embargo, los de enseñanza media superior identifican como causas algunos criterios que no se corresponden con los declarados por los docentes. Para ellos, sus diferencias en cuanto a color de la piel, territorio de procedencia y nivel económico son factores que influyen en dicha valoración:

*“A esta aula lo identifica el símbolo del mal, todos somos malos, somos más malos que el resto de la escuela [...] los profesores se disgustan con nosotros” (Estudiante, RG1, ESBU/RG, Sesión Grupal 1)*

*“[...] porque nosotros no somos de la “high life”, también porque estamos en el Vedado y nosotras venimos del “Felipe Poey”, “Felipe Poey”, frontera con La Habana Vieja”. (Estudiante, SD10, IPU/SD, Sesión Grupal 1)*

*“Nosotros somos muy malos, eso dicen”. (Estudiante, SG2, ESBU/SG, Sesión Grupal 1)*



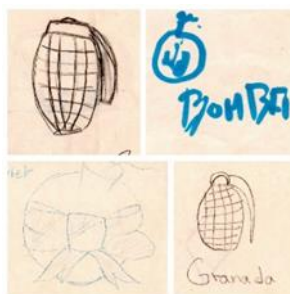
*Ilustración 3 Autoimagen de los grupos mal valorados*

Estos grupos se identifican con comportamientos como la falta de interés por el estudio, la indisciplina y la ausencia a clases. Dichas características son asumidas como parte del proceso de diferenciación del resto de la escuela y suelen ser bien valoradas ante la necesidad de garantizar una autoimagen positiva (Ilustración 4). Se confiere más importancia a garantizar buenas relaciones interpersonales entre sus miembros. Como consecuencia se reproducen comportamientos que atentan contra la tarea del grupo y no se corresponden con los objetivos institucionales tales como “fugarse” de clases, sabotear la actividad docente, usar incorrectamente el uniforme, cometer indisciplinas fuera y dentro del aula:

*“[...] somos explosivos y no nos aguantan, y nos gusta que no nos aguanten, [...] nos hace únicos, nos da identidad, tenemos nuestro propio cerco.” (Estudiante, SD10, IPU/SD, Sesión Grupal 1)*

*“Aquí fugarnos es algo bueno y nos fugamos todos juntos, nosotros lo vemos como una diversión”. (Estudiante, SD10, IPU/SD, Sesión Grupal 1)*

*“Nosotros somos explosivos y rebeldes, por eso no somos tolerados, y criticados”. (Estudiante, SD10, IPU/SD, Sesión Grupal 1)*



*Ilustración 4 Autoimagen de los grupos mal valorados*

Para los docentes sus valoraciones sobre los grupos están relacionadas con dos indicadores fundamentales: los resultados académicos de los estudiantes y su disciplina dentro del turno de clase. La sobredimensión de las notas como indicador de desempeño grupal se constata cuando aseguran que existe correspondencia entre el grupo mejor valorado y el que mejor promedio tiene. Así, la escuela explicita las prioridades dentro de sus objetivos educativos, no centrados en la formación de otras habilidades educativas.

Las valoraciones sobre la calidad de la disciplina están muy determinadas por las características de las relaciones estudiante-profesor, el cumplimiento de las tareas escolares, el uso correcto del uniforme y la atención prestada durante los turnos de clase. Su formación está enfocada en desarrollar la responsabilidad individual y un comportamiento ajustado a las normas institucionales, pero no insiste en las relaciones entre compañeros o el desarrollo de la autonomía y la participación activa.

A pesar de la claridad con que ambos indicadores emergen como la principal diferenciación declarada por los docentes, encontramos que no existían diferencias significativas en los resultados docentes de dos grupos dentro de una misma escuela, ni la observación a clase mostraba contrastes en cuanto a la disciplina. Incluso, en algunos casos estos criterios eran contradictorios.

Veamos un ejemplo:

Escuela ESBU/GA:

Directivos, docentes y estudiantes coinciden en la “superioridad” del GA1 con respecto al GA2 teniendo en cuenta su rendimiento docente. Sin embargo, las medidas estadísticas (Media) favorecen al GA2, así como la evidencia de que en este la mayoría de sus miembros tienen excelentes resultados. En cambio, aunque en el GA1 existe una minoría que resalta por sus buenas notas, una gran parte del aula ha sido invisibilizada por no tener un buen desempeño. Esta valoración supone consecuencias que expondremos en análisis posteriores pero que se basan en el otorgamiento de privilegios tales como mayor tolerancia ante las indisciplinas y mejores condiciones de estudio.

El análisis de casos como este, así como el reconocimiento de otros criterios diferenciadores por parte de los estudiantes, favoreció que indagáramos qué otras cualidades diferencian a los grupos dentro de una escuela.

#### ***La composición de los grupos: garantías a la diversidad***

La creciente heterogeneidad escolar influida por las políticas de acceso gratuito y masivo a la educación en los niveles básicos de enseñanza no suele ser reconocida como una potencialidad por parte de los profesores y directivos de los centros estudiados. Las instituciones implementan

estrategias para minimizar los retos que dicha diversidad representa, limitando así la plena inclusión educativa.

Una de las principales funciones de las instituciones educativas en el proceso de conformación de los grupos escolares tiene que ver con su composición. En las escuelas estudiadas encontramos la tendencia a conformar grupos diferentes entre sí y homogéneos a su interno; teniendo en cuenta su comportamiento, rendimiento docente y algunas de sus características sociodemográficas.

Los sujetos estudiados reconocen que algunas de estas características se corresponden con sectores sociales más desfavorecidos, restringidos por estereotipos y prejuicios que dificultan su inclusión social y cuya realidad se reproduce en el ámbito educativo. Por eso, el proceso de homogenización tiene un carácter determinante en la estructuración de la actividad, establece lo que caracterizará a los miembros del grupo e influye en la generación de expectativas sobre su comportamiento.

Aunque la mayoría no son estadísticamente significativas, resulta interesante señalar que los grupos con mayor representación de sujetos negros y mestizos, padres con menor nivel escolar y que viven en territorios más desfavorecidos, también sean los grupos peor valorados por sus profesores.

Las entrevistas a los docentes revelan que uno de los criterios más importantes a tener en cuenta en la valoración sobre los grupos, se relaciona con su procedencia familiar y el estado de las relaciones escuela-familia. Por eso mientras en los grupos “buenos” son reconocidas las ventajas del apoyo de los padres y las facilidades que ofrecen para realizar tareas escolares, en los grupos “malos” se visualiza la educación favorecida desde el hogar y la situación familiar general como entorpecedores del desarrollo educativo de los estudiantes:

*“[...] la familia de la mayoría se preocupa, están pendientes y no hay problemas, a la hora de buscar una casa se busca, si se va a hacer una actividad es lo máximo porque si hay que poner un telón lo ponen, lo que haya que poner lo ponen”. (Profesora Guía, GA1, ESBU/GA, Entrevista)*

*“Este es un grupo con una situación familiar muy inestable [...] el punto de referencia del adolescente es su casa, en la cuna empieza la educación, si ellos tienen problemas en la casa se reflejan en la escuela”. (Profesora Guía, RGD1, ESBU/RGD, Entrevista)*

*“[...] son todos igualitos a sus padres, chusmas, mal educados, con retraso, Síndromes de Down y algunos con una liga de todo”. (Subdirectora, ESBU/JFN, Entrevista inicial)*

Es interesante que los grupos estudiados sean muy diferentes en cuanto a la ocupación laboral de sus padres y madres. Pudimos constatar una correspondencia entre esta distinción y la valoración que sobre los grupos tienen los docentes y directivos. Los llamados “grupos buenos” se distinguen por agrupar mayor cantidad de padres y madres cuya ocupación es mejor valorada o remunerada (médicos, abogados(as), directivos(as) de empresas y organismos, gerentes, trabajadores(as) del turismo). En los llamados “grupos malos” es más evidente el menor nivel económico de los padres y madres que se corresponde con ocupaciones menos reconocidas, generalmente vinculadas a los servicios (guardias de seguridad, parqueadores, asistentes de limpieza, inspectores(as), cerrajeros, panaderos(as), albañiles).

Ese análisis se complementa con datos de la observación natural que mostraban diferencias socioeconómicas entre los grupos evidente en la calidad de zapatos, mochilas y útiles escolares; la tenencia de medios electrónicos y accesorios como cadenas y relojes:



*“Nosotros somos millonarios, somos un grupo con dinero”. (Estudiante, SG3, ESBU/SG3, Sesión Grupal 1)”*

La segmentación de los grupos escolares de acuerdo con estos criterios aparentemente ocurre de forma casual, no intencionada por los directivos y profesores. Sin embargo, en algunos casos sí reconocen la homogenización como una estrategia para organizar mejor el trabajo educativo y atender las necesidades específicas de dichos estudiantes. No obstante, en nuestras observaciones a clase no encontramos evidencias de un efectivo trabajo diferenciado, por el contrario, constatamos mayor abandono educativo y rechazo a los grupos peor valorados. Veamos un ejemplo:

Escuela: ESBU/SG

La escuela ha decidido la conformación de 3 grupos teniendo en cuenta su desempeño general, por tanto, estos son reconstituidos en dependencia del comportamiento y los resultados de sus estudiantes. El grupo SG3 se ha declarado como “Aula pedagógica”, nominación con la que se reconoce su condición de modelo. En él permanecen los estudiantes con mejores resultados docentes y mejor disciplina, aunque no manifiesten vocación por la pedagogía. Sus miembros expresan malestar por su frecuente desintegración:

*“[...] la estrella tiene líneas porque todo el tiempo a este grupo lo dividen y nosotros nos dividimos, a nosotros nos gusta más andar entre nosotros”. (Estudiante, SG/3, ESBU/SG, sesión grupal 1)*

El grupo SG2 está conformado por estudiantes de peor desempeño y disciplina, generalmente aquellos del grupo SG3 que no cumplen con los requisitos para permanecer en él. Es considerado como un grupo “muy malo” aunque mejor en comparación con el SG1. El grupo SG1 es el peor valorado, sus estudiantes son reconocidos por tener mala conducta social dentro y fuera de la escuela, tienen bajos resultados docentes y dificultades con la asistencia a clases. Los directivos no permitieron que nuestro equipo trabajara con ellos.

En el caso de la enseñanza media superior, existen mecanismos que regulan el ingreso: el rendimiento docente demostrado durante los años de secundaria y la motivación de continuidad de estudio de cada estudiante. Estos criterios impactan en la composición de los centros estudiados, en los preuniversitarios es significativo el predominio de mujeres (57,9%), de piel blanca (67,2%) y cuyos padres y madres tienen altos niveles educativos (44,2%). Al contrario de la enseñanza media, estos centros son más parecidos entre sí y más homogéneos en cuanto a su composición inicial.

Existen diferencias en la composición de los grupos de acuerdo con sus características sociodemográficas y rendimiento docente. En los preuniversitarios es estadísticamente significativa la distribución de estudiantes de acuerdo con el nivel educacional de sus padres y madres, así como las características del territorio de procedencia. En el técnico medio estudiado los grupos son distintos de acuerdo con el sexo de sus miembros y su color de la piel.

Veamos algunos ejemplos:

Escuela IP/JMP:

Esta escuela se caracteriza por el alto nivel educativo de las madres y padres de los estudiantes (80,0% y 64,5% de universitarios respectivamente), constatando diferencia significativa entre los grupos (sig. 006\* y 024\*). En el grupo JMP4 sobresale la presencia de madres y padres con nivel universitarios (81,8% y 70,0% respectivamente). En el grupo JMP3 hay más hijos e hijas de madres y padres preuniversitarios (21.6% y 34.4% respectivamente). El grupo JMP4 se caracteriza también por un mejor rendimiento docente de sus estudiantes y mejor valoración de la institución.

Escuela: IPU/SD

Esta escuela se caracteriza porque la mayoría de sus estudiantes pertenecen al municipio Plaza de la Revolución (70.4%) considerado uno de los más céntricos y favorecidos de la capital, sin embargo, por su ubicación, el otro municipio más representado (23.5%) es Centro Habana, donde los indicadores económicos y sociales son más desfavorables. Es significativa la diferencia en la distribución de dichos estudiantes en ambos grupos (sig. 000\*). En el grupo SD8 el 90,0% de los estudiantes son del municipio Plaza de la Revolución, también es el de mejores resultados docentes y mejor valoración de sus docentes. En el grupo SD10 están agrupados los del municipio Centro Habana (43.9%). Ellos reconocen esta pertenencia como una condición de desventaja dentro de la escuela.

Escuela: TM/AR

La conformación de los grupos en esta escuela está determinada por la elección vocacional de sus estudiantes. Las diferencias constatadas parecen estar relacionadas con el perfil de las profesiones que se enseñan. Encontramos diferencias significativas en cuanto al sexo y color de la piel de los estudiantes (sig. 000\* y 004\* respectivamente).

El grupo de Bibliotecología (B21) se distingue por una mayoría de mujeres (96,2%) de color de piel negra y mestiza (28,0% y 56,0%), esta carrera es la de peor prestigio de las impartidas en el centro, al mismo tiempo es el grupo que recibe valoraciones menos favorables y se destaca por sus bajos resultados académicos e indisciplina. El grupo de Informática (I21) tiene mayor cantidad de estudiantes varones (71,4%) cuyo color de la piel es blanco (62,5%). La carrera es la mejor valorada, así como el desempeño general del grupo.

Existe relación entre la valoración que tienen los docentes sobre los grupos y sus características sociodemográficas. En los llamados grupos “buenos”, encontramos representación significativa de padres y madres con altos niveles educativos y ocupaciones mejor valoradas y remuneradas, sus estudiantes provienen de barrios con condiciones socioeconómicas más favorables. Los grupos “malos” se caracterizan por tener padres y madres con niveles educativos más básicos y ocupaciones menos reconocidas o remuneradas, es evidente un menor nivel económico y la pertenencia a territorios más desfavorecidos.

### ***El territorio: asignación de ventajas y desventajas***

Las valoraciones de la institución de acuerdo con el desempeño de los grupos o algunas de sus características sociodemográficas, deriva en la asignación de algunas ventajas y desventajas. De ellas, la más evidente está relacionada con las características del territorio donde se desarrolla la

actividad de los grupos. Las instituciones educativas asignan locales de trabajo y recursos en función de sus posibilidades, sin embargo, en algunos casos las diferencias en dicha distribución son notables como se evidencia en la siguiente imagen (Ilustración 5):



Ilustración 5 *Diferencias entre los territorios asignados*

Algunas de estas condiciones se derivan de las acciones de los propios estudiantes producto de las indisciplinas (deterioro del mobiliario, los medios de enseñanza y los equipos de iluminación y ventilación). Sin embargo, otras son responsabilidad directa de la institución (condiciones constructivas, amplitud y visibilidad) la cual refuerza así su valoración positiva sobre algunos grupos y repercute de modo negativo en el desarrollo de los peor valorados. Los territorios con malas condiciones empobrecen la vida del grupo y limitan su actividad, constituyen un complemento al clima de indisciplina resistencia a la actividad de estudio, así como refuerza su autoimagen deteriorada.

### ***La clase y el profesor: su importancia en la organización grupal***

La organización de la clase en el aula también estructura la actividad del grupo. Nuestros resultados sugieren que algunas de sus características están relacionadas con el proceso de inclusión-exclusión educativa. A continuación, caracterizaremos detalladamente cada uno de ellos, así como las evidencias encontradas en los casos estudiados.

### ***El rol del profesor y la actividad grupal.***

Los profesores juegan un papel esencial en la reproducción del trato diferenciado a los grupos de una escuela y el comportamiento de sus estudiantes, interviniendo en el proceso de inclusión-exclusión educativa. Frente al aula, los docentes planifican y ejecutan los objetivos educativos de acuerdo con las expectativas que tienen sobre el desempeño del grupo y de cada uno de sus miembros. En función de ellos se trazan estrategias psicopedagógicas cuyos resultados favorecen o no la inclusión de todos los estudiantes.

El trabajo de los profesores dentro del aula está influido por las valoraciones de toda la escuela, producto de la comparación entre los grupos. En los grupos “malos” los profesores se muestran

descontentos, son más agresivos con los estudiantes y estructuran clases menos participativas y creativas. Existen algunas excepciones en la enseñanza media donde se orientan estrategias para trabajar con las características negativas de estos grupos, aunque se mantiene el trato prejuiciado hacia sus posibilidades de transformación.

En los grupos “buenos” los profesores se muestran con una actitud más favorable, las clases suelen ser más participativas, aunque el trato desigual hacia los estudiantes cuyo desempeño es diferente de la mayoría es más notable. Esta característica no es exclusiva de los grupos que reciben mejor valoración, pues también ocurre en los otros.

La estructuración de la actividad durante la clase consolida diferencias entre los estudiantes que afectan la organización grupal. Encontramos dos manifestaciones que limitan el pleno aprovechamiento de las oportunidades educativas por parte de algunos miembros del aula y respaldan procesos de discriminación: la indiferencia y el rechazo.

Los estudiantes de peor desempeño académico son tratados con indiferencia por parte de sus profesores, quienes limitan su participación durante los turnos de clase o no la incitan. Los que comenten indisciplinas también pueden ser expulsados del aula:

*“Solo participan los estudiantes de la primera fila, en el fondo del aula hay 4 estudiantes que levantan la mano, pero el profesor los ignora, les dice que es para que no pasen pena. SH pide la palabra y el profesor le dice que no”. (Reporte de observación a clase, PC/2, IPU/PC)*

*“FR comienza a discutir con YU, la profesora le ordena que salga del aula, FR y CR protestan y la profesora les dice que no pueden entrar más a su turno de clase”. (Reporte de observación a clase, SG/2, ESBU/SG)*

*“Yo tengo el caso de un estudiante repitente, me confronta en el aula, cuando viene con ganas de molestar yo le pido que se vaya del aula, porque no solo molesta a sus compañeros sino también al profesor. Él no tiene el nivel cultural propicio, no tiene buena crianza”. (Entrevista a la profesora guía, RGD/3, ESBU/RGD)*

En otros casos estos estudiantes de peor desempeño o disciplina reciben muestras de rechazo por parte de sus profesores. Sus intervenciones son desacreditadas con frecuencia a partir de frases desvalorizantes o etiquetas negativas que confirman sus dificultades y ponen en duda sus posibilidades de trascenderlas:

*“[...] Te dejo participar para que salgas del 0, pero es la primera vez que hablas en un turno y sacas 0 [...] arriba, ahora la más bruta (los demás estudiantes se ríen)”. (Profesora, SG/2, ESBU/SG, Observación a Clase)*

*“Tú eres un caso perdido, no tienes solución, vas a terminar repitiendo el año”. (Profesora, RGD/1, ESBU/RGD, Observación a Clase)*

Los estudiantes que se destacan de forma positiva suelen recibir un trato diferenciado, los profesores favorecen la frecuencia de sus intervenciones y las premian constantemente (en algunos casos con independencia de la calidad de la respuesta, como consecuencia del efecto de las expectativas). Reciben menos castigos y regaños aun cuando comenten indisciplinas o agreden verbalmente a sus compañeros. Los conflictos en el aula que están relacionados con ellos son menos reconocidos por sus profesores o su importancia es disminuida:

*“Ustedes pudieran callarse por favor para que ella hable, a ver si escuchan algo que valga la pena”. (Profesor, PC/2, IPU/PC, Observación a Clase)*

*“A ver mi monitora (se refiere a DE), puedes darle tú la nota a ese niño por favor”. (Profesor, SG/3, ESBU/SG, Observación a Clase)*

Encontramos algunas diferencias entre las escuelas de diferentes niveles de enseñanza en cuanto a los objetivos educativos que se explicitan durante la clase, así como las estrategias psicopedagógicas que se llevan a cabo.

En la enseñanza media superior se pone el énfasis en la transmisión de conocimientos académicos. La formación de valores, la preparación socioemocional de los estudiantes y la educación de habilidades que favorezcan las relaciones sociales están carentes en la exposición de los contenidos y ejercicios. Se expresa en el pobre trabajo realizado con los textos y temas emergentes durante la clase, así como en la indiferencia de los docentes hacia las problemáticas grupales más evidentes.

Los profesores suelen tener poco conocimiento sobre la vida del grupo y sus miembros, limitando la planificación de estrategias que permitan un clima favorable. Priorizan el trabajo que garantice mejor desempeño individual de los estudiantes, fundamentalmente en las pruebas de ingreso a la educación superior.

La educación en otros temas como el enfrentamiento al fraude escolar, el uso correcto del uniforme, la prevención de enfermedades de transmisión sexual y del consumo de sustancias adictivas; son abordados de manera muy formal cuando constituyen demandas institucionales, regularmente en turnos específicos (turno de reflexión y debate).

En la enseñanza media los objetivos educativos están más diversificados. Los contenidos académicos siguen teniendo el papel principal, pero se reconoce la importancia de una formación más integral de los estudiantes durante este nivel de enseñanza:

*“Yo más que Física, quiero que ellos sean mejores seres humanos, mejores personas, [...] yo sería feliz si ellos fueran mejores seres humanos.” (Profesora Guía, JFN/4, ESBU/JFN, Entrevista)*

*“Nosotros en los turnos de formación vocacional le hablamos sobre las carreras, sobre la adolescencia. En los turnos libres hablamos con ellos y les damos consejos referentes a todo lo que un ser humano puede ser en la vida”. (Profesora Guía, RGD/3, ESBU/RGD, Entrevista)*

Los profesores tienen más dominio sobre la organización grupal, aunque reconocen los conflictos más evidentes, carecen de recursos pedagógicos para trabajar con ellos:

*“Desde los 45 minutos no es suficiente (trabajar problemáticas detectadas como el racismo y la discriminación), el profe entra el lunes, pero por ejemplo no lo ve más hasta el miércoles, no tiene la cantidad de frecuencias, los turnos de formación vocacional y reflexión y debate son una o dos frecuencias semanales”. (Profesor Guía, JLA/5, ESBU/JLA, Entrevista)*

En otros casos implementan estrategias dentro de la propia aula que también intervienen en el proceso de inclusión-exclusión educativa.

Reconocen la importancia de favorecer relaciones basadas en la cooperación, el respeto mutuo y la no discriminación. Planifican acciones para enriquecer la vida del grupo y potenciar los lazos de

unidad entre ellos, sin embargo, este trabajo no complementa los espacios docentes, ni se inserta en los contenidos específicos durante la clase. Se organizan actividades extraescolares como cumpleaños colectivos, excursiones y actividades deportivas fuera de la escuela. La falta de correspondencia entre estas actividades y la tarea del grupo limitan la repercusión posible en su organización:

*“¡Grandes cosas! Hemos hecho cumpleaños colectivos cada dos meses, ya sea en las casas de varios alumnos, lo hemos hecho aquí en el aula. Hemos hecho actividades de irnos a la tribuna, hemos estado estudiando las tarjetas por equipo, actividades para lograr la unión”. (Profesora Guía, GA/1, ESBU/GA, Entrevista)*

Se trazan estrategias de aprendizaje cooperativo para favorecer el desempeño docente de algunos estudiantes a partir de dos modalidades: las “casas de estudio” y el “apadrinamiento”. Cada una de ellas tiene potencialidades y limitaciones.

Las “casas de estudio” favorecen los sistemas de apoyo generados por el propio grupo para complementar las herramientas que brinda la escuela. Su conformación suele ser intencionada por el maestro para evitar que los agrupamientos sean por afinidad, sin embargo, en la práctica suelen reunirse de acuerdo a los propios subgrupos y presenta las mismas dificultades de integración que se evidencia en el aula:

*“Orientamos las casas de estudio nosotros mismos para evitar que se reunieran por afinidad, lo que hicimos fue seleccionar estudiantes aventajados y menos aventajados para que hubiera ayuda. VM, R y J, son estudiantes que nunca se unen para estudiar.” (Profesora Guía, RGD/3, ESBU/RGD, Entrevista)*

El “apadrinamiento” consiste en la conformación de dúos de trabajo donde un estudiante de buen desempeño docente se responsabiliza de apoyar a otro que presenta dificultades. La práctica muestra que la asignación de ambos roles influye en la autoimagen de los implicados y su papel frente al grupo. Jerarquiza las relaciones asignando más poder a quienes tienen los mejores resultados y provoca conflictos interpersonales poco atendidos por los docentes:

*“ellos se apadrinan, tenemos aquí alumnos aventajados que vienen desde la primaria con alumnos con dificultades, conocen la dificultad y la siguen trabajando”. (Profesora, GA/1, ESBU/GA)*

Aunque se reconoce la importancia del trabajo con el grupo este es muy pobre dentro del aula, en cambio se enfatiza la atención individual, siendo coherente con lo pautado en los documentos que regulan la educación en ese nivel de enseñanza. Lo individual se orienta solo a dificultades en el aprendizaje dejando de lado los problemas de socialización que en algunos casos van de la mano. Las estrategias más frecuentes distinguen entre las modalidades de evaluación de acuerdo a la complejidad de la tarea y no de las potencialidades del estudiante:

*“se les da una atención diferenciada, fundamentalmente a los niños con dificultades que tengan elementos de conocimiento afectado.” (Profesor, JLA/5, ESBU/JLA)*

*“[...] esta división de tareas se debe a que hay algunos alumnos que están más capacitados y otros que les cuesta más trabajo aprehender el contenido. En este caso la tarea evaluativa es más complicada y la PE mucho más fácil, se aplica según las capacidades.” (Profesora, GA/2, ESBU/GA)*

En este nivel de enseñanza también encontramos un grupo (JFN/4) donde el trabajo de su profesora guía se distingue del resto.

Las diferencias radican en construir un clima favorable dentro del grupo comenzando con exigencias en el trato entre los estudiantes, guiado por el ejemplo positivo de la profesora; la incorporación de temáticas relacionadas con la formación integral de los estudiantes dentro del propio contenido de la clase; así como un trabajo individual enfocado también en superar las dificultades de socialización de la mayoría de los estudiantes favoreciendo su inclusión:

*“ya estoy logrando que no se agredan verbalmente, está prohibido el maltrato verbal, y el que maltrate verbalmente tiene que cantar una canción o tiene que hacer un dibujo o tiene que hacerme un collage, y como a ellos no les gusta trabajar mucho, entonces ellos prefieren no maltratarse, por lo menos delante de mí”. (Profesora, JFN/4, ESBU/JFN, entrevista)*

*“Mucha conversación sobre la base de estos temas. Lo mismo con el fragmento de una película, hemos visto Conducta, los muñequitos de Fernanda, Elpidio Valdés y en cada uno de esos audiovisuales yo hago un sistema de preguntas para ellos reflexionar sobre toma de decisiones, lo que puede aportarles o significar para ellos de inmediato o a largo plazo. Ese es el trabajo que estamos realizando” (Profesora, JFN/4, ESBU/JFN, entrevista)*

Los 3 meses de trabajo han mostrado la transformación en la organización del grupo, así como su desempeño general en comparación con el resto de la escuela. Las dificultades que persisten están relacionadas con la falta de un trabajo sistemático y coherente, pues los esfuerzos de esta profesora guía no son continuados en el resto de los turnos de clase. Pudimos constatar las diferencias en el comportamiento del grupo en función de las diferencias entre sus profesores.

### **La interacción en clases y la actividad grupal**

Las clases en ambos niveles de enseñanza se limitan a un modelo pedagógico tradicional. Los espacios son fundamentalmente expositivos, el maestro tiene el total protagonismo y la participación de los estudiantes se basa en responder preguntas de control y evaluación. En este contexto los tipos de interacción que se promueven son dos:

*Interacción de audiencia:* la mayoría de los estudiantes permanece pasivo o realizando actividades que no se corresponden con la clase. La minoría que participa es elegida por el propio profesor con una intensión evaluativa en la mayoría de los casos. Las participaciones son correspondidas con la aprobación o desaprobación del docente.

*Interacción coactiva:* es propiciada por actividades evaluativas u otras orientaciones. Se penalizan los intercambios entre estudiantes, incluyendo el apoyo para la realización de actividades como la resolución de ejercicios no evaluativos.

Ambos tipos de interacción limitan los procesos de socialización dentro del grupo y dificultan el trabajo intencionado en esta dirección. La forma en que están dispuestos los asientos y las mesas contribuyen, restringiendo la posibilidad de participar de modo más democrático y colaborativo en el proceso docente educativo.

No obstante, de manera colateral ocurren interacciones entre pequeños subgrupos que no están relacionadas con la tarea, estas son penalizadas por considerarse indisciplinas. Su contenido habitual

constituye evidencias de los conflictos y violencia entre compañeros que no son adecuadamente trabajados por los docentes.

La caracterización de la interacción dentro del aula contó con el apoyo de mapas o planes de asiento que grafican este indicador.

Las interacciones durante la clase nos ayudaron a comprender algunas peculiaridades de la organización grupal. Es frecuente el agrupamiento basado en el sexo y el color de la piel de los estudiantes, fundamentalmente en la enseñanza media superior donde la ubicación no es decidida por los profesores. Como regularidad, en el frente del aula se sientan los estudiantes con mejor desempeño académico, los cuales reciben más atención de los docentes quienes propician y premian su participación. En el fondo del aula suelen sentarse estudiantes con más dificultades académicas y de disciplina; generalmente son estudiantes rechazados o aislados. Así, la ubicación en el territorio contribuye a la jerarquización de los roles dentro del aula.

La ubicación del profesor favorece la participación de sectores muy reducidos, regularmente al frente, en el lado izquierdo, apenas establece contacto con los estudiantes del fondo. Sus funciones durante la clase se enfocan en la actividad evaluativa la cual guía todo el proceso docente. Dicha evaluación suele ser individual, potenciando el aprendizaje. Es utilizado como recurso de poder, para garantizar la atención y la disciplina.

### **Discusión**

El proceso de inclusión-exclusión educativa en las escuelas cubanas se enmarca en un contexto de apertura y flexibilidades que garantizan el acceso masivo, al menos en los niveles medios de formación. La escuela se enfrenta al reto de trabajar con lo diverso apoyado por objetivos educativos que declaran estar interesados en la formación integral de los estudiantes, combinando su preparación académica y socioemocional, garantizando su plena inserción social.

Los documentos que rigen el sistema educativo avalan esta intención, aunque los mecanismos que proponen para lograrlo son limitados y suponen algunas incoherencias. Los reglamentos docentes declaran la importancia de crear un clima de respeto en la vida escolar, sin embargo, los indicadores comportamentales que determinan la evaluación actitudinal de los estudiantes en ocasiones resultan rígidos y limitan la aceptación de lo diverso. Algunos se sustentan en concepciones tradicionales que reproducen estereotipos.

Aunque los objetivos de educación integral se sostienen como prioritarios durante toda la formación, reconociendo su valor en el trabajo con adolescentes, la forma en que es reflejado en las estrategias propuestas es diferente según los niveles de enseñanza. Para la secundaria básica son más evidentes las exigencias de educación socioemocional que complementa la formación académica. Existen indicadores de evaluación actitudinal que privilegian el desempeño social y deslegitiman prácticas sociales que fomenten la violencia y el irrespeto entre compañeros. En la práctica, notamos su influencia por el mayor reconocimiento y empeño de estos docentes en plantearse estrategias para implementarlo.

En la enseñanza media superior, los propios reglamentos enfatizan los indicadores de rendimiento docente, centrados en la demostración de estas habilidades (exámenes de ingreso a la educación superior). Si bien los elementos que completan la formación no son ignorados, existen pocas referencias que instrumenten su consecución. En coherencia, los docentes asumen como principal



tarea la preparación de los estudiantes para los exámenes y pueden asumir que el resto de su educación es responsabilidad de la familia o niveles de enseñanza precedentes.

Las garantías para la inclusión se plantean a partir de estrategias de trabajo individual, la noción de grupo y las ventajas que supone de cara al proceso de formación están prácticamente ausentes. Así se contradice la preparación de los sujetos para la vida en colectivo, declarada como objetivo transversal y coherente con el sistema social que se promueve. Las estrategias individuales se limitan a la compensación y en la práctica no suplen las demandas para la educación inclusiva.

Nuestros resultados muestran que los principales retos se encuentran en la práctica educativa concreta, lo que acontece en los centros bajo la orientación de los docentes. Las dificultades para la inclusión están relacionadas con la falta de una real sensibilidad por el tema y el desconocimiento teórico e instrumental de como potenciarlo. En este sentido notamos un pobre apoyo metodológico encabezado por exigencias institucionales que se limitan a exigir mayores logros cuantitativos (índices de promoción, promedio docente, etc.)

La realidad de los grupos y la posibilidad de garantizar una formación integral de los estudiantes que incluya su preparación para ser parte de una sociedad inclusiva, se encuentra estrechamente relacionada con el papel que juegan los profesores en el proceso de instrucción. Las evidencias muestran pasividad con respecto a algunas de sus funciones en el aula. Las clases se caracterizan por responder a un modelo tradicional, con muy poca interacción estudiante-profesor. Las relaciones se concentran en la evaluación, la exposición de contenidos y la notable inmovilidad de los profesores en el frente del aula (a pesar de existir espacio suficiente), sin aparente preocupación por atender las peculiaridades del grupo o de sus individuos, sobre todo en los niveles superiores de formación.

Es vital para garantizar mecanismos de inclusión que las instituciones docentes atiendan los procesos grupales que tienen lugar en las aulas, así como sus posibles consecuencias en el desempeño docente y la formación de la personalidad de los estudiantes. Los docentes deben estar preparados para detectar manifestaciones de conflictos, violencia, así como rechazos dentro de los grupos e intervenir desde el propio diseño curricular. La posibilidad de apoyarse en los materiales y temas propios de currículo para trabajar temáticas sensibles para los grupos tales como el respeto a todo tipo de diferencias debe ser explotada con más fuerza.

La escuela cubana tiene la posibilidad y la vocación de brindar un espacio diferente e inclusivo. No obstante, debe trabajar con fuerza en elementos como los evidenciados en este estudio que la conducen, peligrosamente, por otros derroteros. La inclusión educativa es la antesala de la inclusión social. La inclusión en la escuela es la antesala de una sociedad presta a lidiar con las diferencias y no permitir que existan perdedores en sus procesos de transformación.

## **Conclusiones**

Sobre las estrategias institucionales y la actividad grupal:

La valoración institucional sobre el desempeño de los grupos influye en la generación de expectativas y su autoimagen, con consecuencias para su aprovechamiento docente y su comportamiento dentro de la escuela.

Los indicadores de rendimiento docente y disciplina suelen ser sobrevalorados en detrimento de una formación integral que atienda la educación socioemocional.

Las escuelas homogenizan la composición de sus grupos ante las limitaciones para trabajar con la diversidad. La homogenización limita la inclusión por reproducir estereotipos y prejuicios. La asignación desigual de territorios se corresponde con las expectativas sobre los grupos. Influye de modo negativo en los casos desfavorecidos.

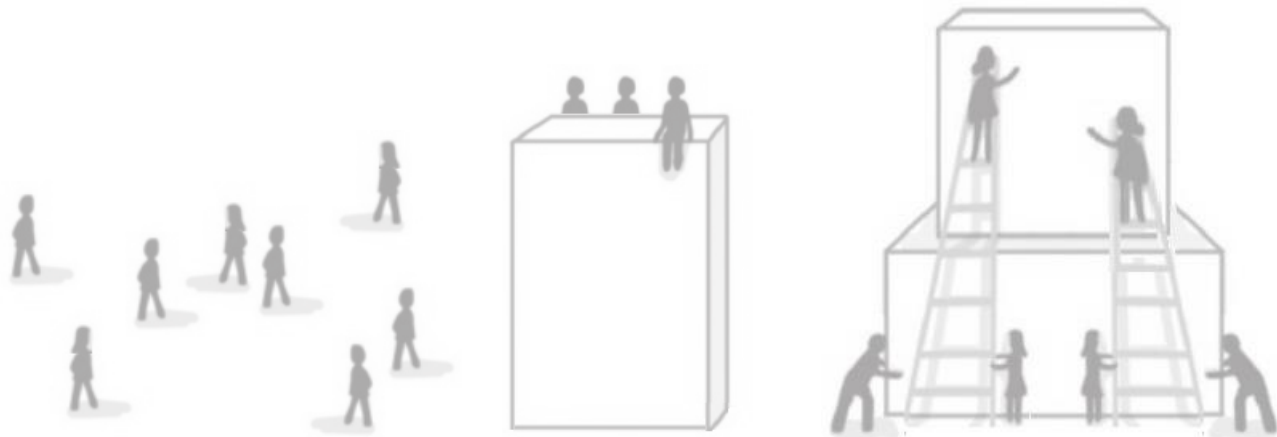
Sobre la clase, el maestro y la actividad grupal:

El maestro suele mantener un rol pasivo dentro del aula, favorece la reproducción, limita el debate y utiliza la evaluación como mecanismo de control.

Se planifican estrategias en enseñanza media que favorecen el clima grupal, aunque no suplen las demandas de la inclusión educativa constituyen potencialidades las actividades extraescolares, el aprendizaje cooperativo (“casas de estudio” y “apadrinamiento”), el trabajo individualizado, centrado en las dificultades académicas.

Modelo tradicional en clases que favorece interacciones de audiencia y coactiva. Las interacciones durante la clase muestran la existencia de conflictos.

Existen diferencias en las metas percibidas por los estudiantes según su nivel de enseñanza: enseñanza media: Correspondencia con los objetivos explicitados por la institución (ser el mejor grupo, tener disciplina, obtener buenos resultados); enseñanza media superior: mayor importancia al grupo como espacio de desarrollo social y personal (tener buenas relaciones en el grupo).



# COHESIÓN GRUPAL EN AULAS DE ENSEÑANZA MEDIA Y MEDIA SUPERIOR DE LA HABANA

Jorge Enrique Torralbas Oslé  
Susett de la Caridad Naranjo Pou

## Introducción

### La motivación inicial

La sociedad cubana se encuentra envuelta en un debate de su presente y futuro. La escuela cubana se encuentra en el mismo centro de estas reflexiones, pues el grupo escolar puede ser tanto espacio de generación y movilización de la transformación, como de reproducción de lo más regresivo de una sociedad (Cucco y Losada, 1992). Por ello el perfeccionamiento de la educación cubana va encaminado a optimizar su función instructiva y el cumplimiento de la adecuada socialización de niñas y niños, adolescentes y jóvenes (Barrios, 2015).

Esto cobra especial relevancia en la adolescencia. En esta etapa el grupo adquiere especial connotación, puesto que es clave para el desarrollo de la identidad personal como neoformación psicológica de la edad. La influencia del grupo y la forma en que se integre cada miembro, son elementos fundamentales para satisfacer las necesidades de independencia, autoafirmación y emancipación con respecto a los adultos. El y la adolescente desarrollan el concepto sobre sí mismos desde las opiniones y devoluciones de los otros. De ahí, que los roles asumidos en este período son determinantes para el bienestar psicológico y tendrá repercusiones en su vida futura (Domínguez, 2003).

La psicología social provee herramientas para el análisis del funcionamiento e impacto de los grupos en el contexto escolar. Como concepto clave empleamos el de cohesión grupal, pues permite entender la formación, mantenimiento y dinámica del grupo; es punto de partida para lograr mayor influencia del grupo en cada uno de sus miembros; tiene una relación positiva con el rendimiento y desempeño del grupo (Carron y Brawley, 2000; Chang y Bordia, 2006; Devine y Whitney, 1995; Fuentes, 2004; Jung y Sosik, 2002). Analizar el proceso de cohesión grupal nos permite atender los potenciales efectos negativos de algunas configuraciones de integración que pueden alimentar la resistencia del grupo a entrar en tarea y facilitar procesos de exclusión o aislamiento de algunos miembros (Langfred, 1998; Pescosolido y Saavedra, 2012).

Esta investigación tuvo como objetivo caracterizar la cohesión en grupos escolares de secundarias y preuniversitarios de La Habana. El empleo de la cohesión grupal como categoría central en este contexto es muy novedoso, aunque en Cuba se han desarrollado estudios que exploran las relaciones entre los iguales en los contextos escolares (Escobar, 2010; Morales, 2012; Smith, 2012).

Los resultados que presentamos son una mirada articulada y proactiva hacia la solución de las problemáticas que se presentan en el contexto escolar. La cohesión del grupo clase es clave para solucionar problemas o dificultades que perturben el clima del aula y hagan necesario el restablecimiento de un clima más adecuado (Pujolás, 2009).

Corresponde a los profesionales de la Psicología Educativa, brindar herramientas para estudiar y comprender lo que acontece en sus grupos como primer paso para generar dinámicas potenciadoras (Torrallas, 2015). Es por ello que estos resultados proveen de una caracterización de los adolescentes cubanos de hoy y son claves para llevar a cabo cualquier intervención para elevar la calidad del proceso docente-educativo.

### **Antecedentes teóricos y empíricos sobre el tema investigado**

Los estudios de cohesión tienen su origen formal en la década del 40 del siglo pasado. El mundo de la postguerra enfrentaba complejas realidades. La psicología social necesitaba desarrollar conceptos para la comprensión del comportamiento humano en situaciones de grupo.

J. R. P. French fue el primero en publicar el concepto cohesión grupal teniendo como referente teórico fundamental la Teoría de Campo de Lewin. Para este último, las fuerzas de atracción y repulsión eran las responsables de mantener juntos a los miembros de un grupo (Lewin, 1936). Más tarde se referiría a la cohesión grupal como equilibrio estacionario resultante de estas fuerzas.

Festinger llevó el concepto de cohesión a un grado mayor de madurez al definirlo como “el total de las fuerzas que hacen que los miembros se mantengan como parte del grupo y que resistan así las fuerzas desintegradoras” (Festinger, Schachter y Back, 1950, p. 164). Este trabajo fue muy valioso,

pues contiene la primera propuesta de medición derivada de la obra de Lewin. Por otra parte, constituyó la definición con la que trabajarían la mayoría de las investigaciones en este campo entre 1950 y 1990. Los autores explícitamente alertaron que la cohesión no era reductible a la atracción interpersonal, pues esta era sola una de las dimensiones posibles a evaluar.

La mayoría de la producción científica posterior estuvo centrada en definir las razones por las que un grupo aumentaba su atractivo. Entre ellas se encuentran estudios relacionados con la similitud de características de la membresía respecto a la afiliación religiosa, tiempo de permanencia en la empresa, color de la piel, sexo, actitudes hacia la bebida, el cigarro y en la selección de compañeros de habitación, entre otras (Lott y Lott, 1965; Seashore, 1954); actitudes semejantes respecto a asuntos vitales para el grupo o sus integrantes (Deutsch y Solomon, 1959; Newcomb, 1956); la motivación para la pertenencia al grupo y su nivel de correspondencia con los objetivos grupales (Zander, Natsoulas y Thomas, 1960); el nivel de satisfacción directa o indirecta que provea el grupo a las necesidades de sus miembros (Cota, Evas, Dion, Kilik y Stewart, 1995); el deseo de alcanzar diferentes tipos de recompensas, tales como la búsqueda de la aceptación de los otros (Lott y Lott, 1965); la satisfacción con el lugar que se ocupa dentro de la red de relaciones en el grupo (Leavitt, 1951) o en el grado de acuerdo existente sobre los diferentes estatus en el grupo (Berkowitz y Macauley, 1961; Seashore, 1954; Zander y Cohen, 1955) (Cohen, 1958; Kelley, 1951; Lott y Lott, 1965; Heslin y Danphy, 1964); el nivel de compromiso con la tarea grupal (Goodman, Ravlin y Schminke, 1987); el nivel de éxito que tiene el grupo (Deutsch, 1959; Zander, Stotland y Wolfe, 1969); el modo en que los sujetos comienzan a formar parte de sus grupos (Aronson y Mills, 1959).

Estos estudios posibilitaron develar variables de gran importancia para la cohesión grupal y arrojaron gran cantidad de datos empíricos. Su deficiencia fundamental ha estado en equiparar cohesión grupal con atractivo interpersonal, así como no brindar suficiente validez teórica de todos estos constructos. Por ello, no han posibilitado comprender de forma compleja la dinámica de este proceso.

Otra gran corriente la componen autores que han definido la cohesión como un constructo a estudiar a nivel grupal. Algunas de las categorías desde las que se ha explicado la cohesión grupal, aunque no se mencione directamente como concepto son: la existencia de relaciones de colaboración en el logro de mayor cercanía sociométrica (Deutsch y Krauss, 1960; Gottheil, 1955; Stendler, Damrin y Haines, 1951; Phillips y D'Amico, 1956), la existencia de circunstancias donde la competencia no solo eleva la cohesión, sino el rendimiento del grupo (Myers, 1962); la presencia y resistencia a amenazas externas referidas a evaluación o bajo estrés del tiempo que demande, para su enfrentamiento, niveles de cooperación e interdependencia entre los miembros del grupo (Hamblin, 1958; Lanzetta, Haefner, Langham, y Axelrod, 1954; Lanzetta, 1955); el papel del líder y de las relaciones que con él se establecen, señalando la importancia de una interacción mucho más horizontal (Bovard, 1951, 1956) y de un liderazgo más democrático (Lewin, Lippitt y White, 1939; Lippitt, 1940).

Otra corriente teórica buscó comprender esta dinámica no desde la atracción interpersonal, sino desde la autocategorización como responsable de la formación del grupo y de los procesos que en él tienen lugar. Estos estudios abordaron la cohesión grupal de los grupos grandes, aunque sus aportes son aplicables también a los grupos pequeños. Desde esta perspectiva, la atracción social es la base de la cohesión. Trata de una actitud interindividual derivada de un agrado despersonalizado sobre la de base del prototipo grupal, que a su vez es generado por la autocategorización (Hogg y Turner, 1985). Por tanto, la atracción social como base de la cohesión produce, a través de la despersonalización, efectos como la conformidad intragrupal, etnocentrismo y una actitud positiva entre los miembros (Hogg & Hains, 1996). Es por eso que muchos autores en esta línea han trabajado

conceptos como solidaridad grupal basados en los procesos de identidad social y autocategorización (Carless, 2000; Petersen, Dietz y Dieter, 2004).

Para la teoría de las identidades sociales la cohesión grupal se deriva de la comparación intergrupal que es convocada por una situación determinada. Esta comparación incrementa la diferenciación entre las categorías sociales de pertenencia de “los otros” y “nosotros” lo que maximiza la experiencia psicológica del miembro sobre su grupo (Tajfel y Turner, 1986). Por tanto, en una situación en la que la identidad es convocada, los individuos se sienten parte de un determinado grupo más allá de si tienen opiniones contrarias con los otros miembros o hay cierto rechazo interpersonal (Gianettoni, Clémence y Staerklé, 2012).

Estas visiones teóricas son muy útiles, pues apuntan a entender los procesos de división y conflicto como necesidad y parte de la propia naturaleza del grupo para el logro de su equilibrio. Por otra parte, son concepciones aplicables tanto a los grupos grandes como pequeños.

Como se puede analizar hasta este momento, estas perspectivas trataron de trascender la visión individual y analizar el efecto de las relaciones en el grupo como un todo. En muchos casos solo se trató de un intento teórico sin repercusiones metodológicas. En otros, diferentes modos de referirse a las relaciones interpersonales, pero desde roles específicos, como el líder. No obstante, suponen una interesante línea con énfasis diferentes a los analizados en el epígrafe anterior.

Los investigadores de la ya desaparecida Unión Soviética intentaron solucionar estas dificultades. Duberman y Neimer estudiaron la cohesión como medida de la unidad de conducta de los miembros en condiciones de libre elección de sus acciones. Spalinsky introdujo el interesante concepto de unidad de orientaciones valorativas como indicador más importante de cohesión, puesto que la dirección de esta, ayuda a entender y predecir el comportamiento individual de sus miembros. Como se puede observar hay muchas conexiones con lo planteado por Neimer, pero un salto teórico importante al definir esa realidad conceptualmente y plantearla como la característica integrativa del grupo, así como colocar a la actividad como eje estructurante de ese proceso. Esta postura tuvo dificultades operacionales relacionadas con la exploración de la unidad de orientaciones valorativas y la diferencia entre el momento representacional y conductual. Dontsov aplicó la teoría estratométrica de A. Petrovsky (1986) para hablar de unidades valorativas asociadas a diferentes estratos: lo afectivo, lo valorativo –representaciones de los elementos fundamentales para el grupo– y lo conductual (Fuentes, 2008).

En Cuba, Mara Fuentes estudió las diferentes configuraciones de estos estratos según los niveles de desarrollo del grupo y asoció teórica y empíricamente ambos procesos (Betancourt y Landa, 1982; Morena y Sagué, 1983; Fuentes, 2008). Definió la cohesión como “expresión singular de la integración afectiva, valorativa y conductual que alcance la membresía al interno del grupo” (Fuentes, 2004). Por tanto, “debe ser entendida como una emergencia de la propia dinámica grupal, como un fenómeno complejo, plurideterminado, consustancial a la propia existencia del grupo” (Fuentes, 2008, p. 122).

Los tres estratos asumen configuraciones diferentes, en dependencia del nivel de desarrollo que tengan los grupos: en grupos de bajo nivel de desarrollo la integración estará mediatizada por los vínculos interpersonales de aceptación o rechazo; en grupos de nivel medio de desarrollo existe unidad en lo afectivo y valorativo, pero no se traduce en integración conductual; en grupos de alto nivel de desarrollo los tres estratos guardan estrecha relación y armonía desde la relación de la actividad conjunta.

Esta visión avanza en la interpenetración del nivel personal, el interindividual y el grupal, así como logra establecer una concepción coherente con el presupuesto de la actividad conjunta como estructurante y condicionante fundamental y primario de la vida en el grupo.

En la actualidad la postura más extendida en las revistas especializadas es comprender la cohesión como un constructo a nivel grupal e individual (Brawley, Carron y Widmeyer, 1987; Carron y Brawley, 2000). Estos autores argumentan la necesidad de distinguir entre la atracción al grupo (nivel individual) y las percepciones del grupo como un todo (nivel grupal), pero no discriminar ninguna de las dos perspectivas, sino complementarlas. Es por eso, que se avanza en delinear las características propias de cada dimensión, pues en algunas posturas anteriores los límites no quedan lo suficientemente claros.

Para ellos la cohesión es “un proceso dinámico que se refleja en la tendencia de un grupo a no separarse y permanecer unido con la finalidad de conseguir sus objetivos instrumentales y/o para la satisfacción de las necesidades afectivas de sus miembros” (Carron y Brawley, 2000, p. 94). Dicha concepción asume que esta propiedad puede ser comprendida a través de las nociones que tienen los miembros sobre su integración grupal –cercanía, similaridad, cercanía o grado de unificación y la atracción individual que tengan los miembros hacia el grupo– así como sus motivaciones individuales para permanecer en este. Otro componente de este modelo es que en ambas dimensiones existen nociones asociadas a dos orientaciones fundamentales del grupo: la tarea –rendimiento del grupo, metas y objetivos– y los aspectos sociales –relaciones entre los miembros del grupo.

Por tanto, esta línea teórica trabaja con el reconocimiento de la existencia de, al menos, cuatro dimensiones: Atracción individual a la tarea, Atracción individual hacia los aspectos sociales, Integración grupal hacia la tarea e Integración grupal hacia los aspectos sociales. Esta definición es la más reconocida en el mundo de la investigación anglosajona y de la Europa occidental en los últimos 30 años.

Los mayores aportes de estos autores han estado en los múltiples trabajos empíricos realizados, y que se han podido correlacionar con otras variables a partir de la creación del cuestionario de ambiente grupal como una propuesta metodológica sólida. Estos estudios son muy valiosos porque intentan guardar coherencia metodológica con su modelo teórico compuesto por dos dimensiones esenciales (atractivo e integración). Sin embargo, muchos de estos estudios han estado centrados solo en equipos deportivos lo que limita su alcance. De igual modo, no se ha podido avanzar en determinar el papel de cada una de estas dimensiones en los procesos de cohesión en relación con el tipo de tarea que tenga el grupo. Igualmente, es una definición que ha tenido numerosos cuestionamientos a partir de algunas investigaciones empíricas que sugieren que el nivel grupal es el componente crítico de la cohesión y que la atracción individual correlaciona débilmente con otras variables, en especial con el desempeño del grupo (Carless, 2000).

### **La formulación de los objetivos. Relevancia social del tema abordado.**

Para la ministra de educación cubana, elevar la calidad del proceso docente-educativo “no significa solo la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades, sino también la formación de valores” (Barrios, 2015). Múltiples investigaciones han demostrado que la calidad de una clase no depende solo de las competencias del profesor, de la calidad de su preparación en la materia o de los materiales docentes, sino que también es necesario un clima cooperativo a lo interno del grupo, estilos comunicativos efectivos, trabajo en equipo, entre otros elementos (Costas, 2012; López & Frutos, 2011; Muñoz, 1997; Pujolás, 2009).

En un reciente editorial publicado por la Small Group Research (2016), sobre el futuro de las investigaciones en los grupos pequeños, K. Behfar afirmaba que “dado el incremento del uso de los grupos en contextos educacionales, incluso en la escuela primaria, debe ser prestada más atención no solo a entender cómo funcionan los grupos sino a cómo enseñar a las personas a trabajar eficientemente en equipo” (Small Group Research, 2016: 150). En ese mismo editorial, J. Oetzel, decía “me gustaría ver un gran interés en trasladar nuestra atención en promover y aplicar nuestra investigación a condiciones del mundo real” (Small Group Research, 2016: 152).

Aunque el grupo docente se ha trabajado, en la mayoría de los casos se enuncia como contexto en el cual tiene lugar el proceso enseñanza-aprendizaje y se menciona aisladamente su influencia. El grupo porta una subjetividad que trasciende la individualidad de sus miembros y que concretiza los modos de pensar y hacer del contexto social en el que se encuentra la escuela. En ese propósito el enfoque psicosocial de la educación es básico, pues reconoce que “para comprender la realidad escolar hay que rebasar los límites de las teorías del aprendizaje e introducir y concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto social en que se desarrollan” (Ibarra, 2005: 5).

Para la escuela y las diversas ciencias que en ella confluyen, es esencial abordar el proceso de cohesión grupal: su manejo adecuado ayuda a diseñar las acciones a implementar en el aula (Gracia, Caballer, & Peiró, 2002); permite al profesor promover motivación, confianza y construir empatía para el bien de la tarea (Slavin, 2014); es fundamental para la planificación del trabajo educativo (Ojalvo y otros, s/f); puede influir en una cultura de tolerancia y aceptación a la diferencia (Cabrera, Marín, Espín y Rodríguez, 1998; Rienties, Alcott y Jindal-Snape, 2014); está relacionada con la inteligencia emocional, pues adquiere más importancia el empleo o reconocimiento de las emociones de los otros (Moore y Mamiseishvili, 2012); posibilita que los grupos se enfoquen en la tarea a cumplir y no se distraigan con sucesivas y crecientes experiencias de conflictos (Ibarra, s/f; Jehn y Mannix, 2001); influye en disminuir los casos de violencia y acoso escolar (Buhs y Ladd, 2001; Cerezo, 2014; Molina, Pulido y Solbes, 2011; Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993; Sánchez y Cerezo, 2011); puede ser utilizado para evaluar el proceso de aprendizaje (Asociación de pedagogos de Cuba, 2003).

Del mismo modo, es necesario el conocimiento de estas dinámicas para disminuir los potenciales efectos negativos de una elevada cohesión (Langfred, 1998). Por ejemplo, en un grupo de estudiantes en los que la atención esté centrada no en las cuestiones académicas, sino en un conflicto con los profesores o en otros aspectos antinormativos se puede evidenciar mucha resistencia del grupo a entrar en tarea y, además, procesos de exclusión o aislamiento de aquellos miembros que deseen estar centrados en ella (Pescosolido y Saavedra, 2012). El extremo de este proceso es el efecto de pensamiento grupal, donde existe un espacio menos propicio para la emergencia de ideas innovadoras con respecto a la tarea, pues los esfuerzos pueden estar centrados más dentro de las fronteras ya establecidas por las normas y por las experiencias pasadas (Janis, 1982).

Por todas estas razones el propósito de esta investigación es caracterizar la cohesión grupal en grupos escolares de la enseñanza general media de La Habana. De ese modo esta investigación se articula con la política actual aprobada por el Partido, el Estado y el Gobierno cubano, que declara la intención de preservar la educación como un derecho, dar continuidad a su perfeccionamiento e incrementar su eficiencia (Lineamientos 140, 143 y 151). También, con dos líneas priorizadas por el Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente (CITMA), para la investigación científica en las Ciencias Sociales, pues contribuye al “perfeccionamiento de la educación y medición del impacto y la efectividad de las medidas que se tomen”.



## **Material, métodos y muestra**

Este estudio sigue un enfoque mixto de investigación para lograr una mayor amplitud, profundidad y complejidad. Ello posibilita triangular la información, y en general ampliar el entendimiento de los resultados. Emplearemos un diseño anidado concurrente de modelo dominante. Este regula la recolección de datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa, pero con un método dominante en el proyecto –en este caso el cuantitativo.

Los datos se recolectarán simultáneamente, pues el proceso de cohesión grupal tiene cierta estabilidad, pero es dinámico. Por ello necesitamos realizar las aplicaciones en un mismo período de tiempo para no afectar los resultados. También permite emplear menos tiempo en las aplicaciones para afectar en menor medida las dinámicas institucionales de la escuela.

Nuestra investigación es de tipo descriptiva-correlacional. En el primer caso porque busca especificar las propiedades importantes de los grupos y en el segundo caso porque tenemos como propósito medir el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables.

La muestra empleada es no probabilística, pues la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación. La selección muestral se realizó a través de la selección de casos tipo, donde el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información. En nuestro caso los casos tipos buscaron representación de dos niveles de enseñanza (enseñanza media y media superior) y escuelas ubicadas en municipios diferentes (centrales, periféricos).

El criterio de selección de los grupos fueron grupos que tuvieran tiempo de vida juntos, pero no estuvieran cerrando su ciclo de existencia: 8vo grado para las secundarias básicas; 11no grado para los preuniversitarios. Los grupos eran seleccionados por la directiva de las escuelas bajo la consigna: Deseamos trabajar con dos grupos que ustedes consideren que sean muy diferentes entre sí. Esto con la finalidad de obtener grupos contrastantes, al menos desde el criterio de las escuelas.

La muestra quedó conformada del siguiente modo (Ver tabla 1):

### **Estrategias de recogida de información**

En todas las escuelas estudiadas se realizaron tres observaciones naturales al espacio docente con la finalidad de describir el funcionamiento de grupo durante el proceso de su actividad central. Posteriormente se aplicó el test sociométrico que es una técnica útil para explorar en poco tiempo diversas aristas del grupo: el estatus de los diferentes miembros del grupo, los patrones de interacción existentes, los subgrupos conformados, el nivel de adaptación de cada sujeto a su contexto, entre otros aspectos (Casales, 2006; Díaz-Aguado y Martínez, 1995). El análisis de la técnica empleó elementos propios de la sociometría, así como indicadores de la Teoría de las Redes Sociales.

Se analizó el test sociométrico, empleando el SPSS y el programa UCINET, que brindan un arsenal de herramientas estadísticas y gráficas posibilitando una comprensión de los resultados más certera, clara y rápida. Toda la información se trianguló de la forma más compleja y armónica posible, para desarrollar los análisis generales.

Escuela	Tipo enseñanza	Municipio	Grupo	Miembros
JM	Preuniversitario	Plaza de la Revolución	JM 3	37
			JM 4	34
SD	Preuniversitario	Plaza de la Revolución	SD 8	40
			SD 10	41
RA	Preuniversitario	Cerro	RA 2	35
			RA 4	34
PC	Preuniversitario	La Lisa	PC 2	34
			PC 3	36
PC	Técnico Medio	Centro Habana	I21	28
			B21	26
PC	Secundaria Básica	Boyeros	RG 1	33
			RG 3	33
GA	Secundaria Básica	Plaza de la Revolución	GA 1	33
			GA 2	30
JFN	Secundaria Básica	Playa	JFN 4	22
			JFN 5	26
SG	Secundaria Básica	Centro Habana	SG 8vo 2	26
			SG 8vo 3	29
ARR	Secundaria Básica	Plaza de la Revolución	ARR 8vo 5	28
			ARR 8vo 7	36
CE	Secundaria Básica	Diez de Octubre	CE 8vo8	36
			CE 8vo 9	37
11 escuelas	3 enseñanzas	7 municipios	22 grupos	714 sujetos

**Tabla 1:** Muestra conformada para la investigación

## Resultados

### Descripción de la dimensión individual de la cohesión grupal

El principal elemento que propicia un mayor atractivo hacia el grupo durante el ejercicio de la tarea es el sentimiento de sentirse parte del grupo. La principal debilidad se encuentra en la baja percepción de responsabilidad respecto a los éxitos y fracasos del grupo, lo que está determinado por el ejercicio colectivo de depositar esa responsabilidad en la institución y los profesores.

Respecto al atractivo individual hacia los aspectos sociales identificamos que los elementos más desarrollados son las relaciones de amistad a lo interno del grupo. Este es un eje clave para el bienestar psicológico del adolescente y la satisfacción de sus necesidades de autoafirmación y reconocimiento. Los grupos que presentan mayor atractivo hacia los aspectos sociales son aquellos que tienen más relaciones recíprocas y más alta conectividad en esta esfera. La principal debilidad en esta dimensión es la ausencia de estilos atrayentes y semejanza interpersonal.

Los sujetos preferidos y controvertidos son los que mayor atractivo individual presentan; los rechazados suelen tener un atractivo con tendencia baja al no encontrar en el grupo un espacio positivo de satisfacción de necesidades como la socialización y autoafirmación; los sujetos promedios y aislados se mueven indistintamente entre un alto o bajo atractivo.

### El atractivo expresado en la conectividad de los miembros

Profundicemos a continuación en otras medidas explicativas de la dimensión individual. La siguiente tabla muestra resultados de las medidas de conectividad entre los miembros del grupo (Tabla 2).

Índices sociométricos generales	Ejercicio de la tarea		Relaciones Sociales	
	Secundarias	Preuniversitarios	Secundaria	Preuniversitario
Densidad de las simpatías	15,39%	11,94%	14,9%	12,15%
Densidad de los rechazos	11,76%	7,11%	11,14%	11,42%
Conectividad	0,71		0,77	
Media Distancia Geodésica	2,13	2,45	2,14	2,43
Diámetro	5,5		4,5	
Redes egocéntricas a dos pasos	70.78	68.54	71.91	67.76

**Tabla 5:** Medidas de conectividad en lo relativo al ejercicio de la tarea y las relaciones sociales

La densidad muestra el número de las elecciones totales realizadas por los miembros del grupo divididas entre el máximo de las elecciones posibles. Encontramos que los grupos de secundaria tienen niveles altos en la densidad de simpatías y rechazos tanto en la esfera funcional como afectiva. Esto se traduce en que son grupos movilizados en la búsqueda de lazos vinculares, y que tienen claridad sobre sus criterios de atracción y rechazo.

En cambio, en el preuniversitario, encontramos densidades medias en las simpatías y densidades bajas en los rechazos vinculados con el ejercicio de la tarea y altas en lo afectivo. Esto habla de miembros más selectivos en sus elecciones y altamente implicados en los aspectos sociales.

Esto se debe a que la expansividad de cada sujeto fue, como promedio, de 4 elecciones en ambas esferas. Ello está condicionado por las propias dinámicas institucionales respecto a la actividad formal. Constantemente se promueven trabajos en equipo, matutinos, entre otras actividades en equipo de cuatro a cinco miembros. El espacio territorial del aula también condiciona que sean 4 elecciones, puesto que, según las observaciones a clase, los estudiantes suelen conversar con aquellos más próximos espacialmente (su compañero de mesa, los que están en frente).

Cuando analizamos los índices de conectividad (medida que señala la proporción de pares de miembros que son alcanzables entre sí) encontramos que los grupos tienen conectividades medias en ambas esferas, pero en los aspectos sociales es mayor. El sexo es una variable diferenciadora, en tanto los grupos mayoritariamente femeninos están más conectados en ambas esferas que los grupos en que predominan los hombres.

La distancia geodésica hace alusión al número de relaciones que necesita establecer un miembro para lograr conectar con otro, mientras la red egocéntrica permite la red que conforman los vínculos de cada sujeto. Como es de suponer los preferidos y controvertidos tienden a tener posiciones muy cercanas a lo interno del grupo, los rechazados y aislados muy alejadas, y los sujetos promedios posiciones intermedias. El hecho más significativo se encuentra en las diferencias entre la cercanía de diversos sujetos con similar estatus. Tanto en el ejercicio de la tarea como en la esfera de las relaciones sociales en cuanto a:

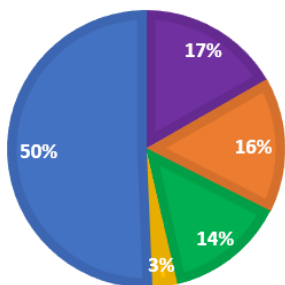
- Nivel de Enseñanza: En el ejercicio de la tarea los grupos de preuniversitario tienen una red egocéntrica mayor que los de secundaria; en los aspectos sociales lo contrario, los estudiantes de secundaria tienen redes mayores en comparación con el preuniversitario.

- Índice académico: El índice académico es directamente proporcional al tamaño de la red egocéntrica a dos pasos en el ejercicio de la tarea; lo que legitima, una vez más, la importancia del aspecto académico.
- Escolaridad de los padres: Los estudiantes con al menos un padre universitario tienen las redes egocéntricas más amplias; aquellos que tienen como mínimo un padre con nivel básico de escolaridad presentan las redes más pequeñas.
- Sexo: Encontramos que en el ejercicio de la tarea las mujeres cuentan con una red más amplia que los hombres en cualquiera de los tipos sociométricos que asuman; en cuanto a los aspectos sociales identificamos que las preferidas, rechazadas y controvertidas en la secundaria cuentan con mayores conexiones que los hombres, mientras que en el preuniversitario los preferidos y controvertidos hombres son los que mayor alcance tienen.
- Color de la piel: Los estudiantes preferidos blancos y mestizos se encuentran en posiciones más cercanas que los preferidos de color de la piel negra, siendo estos últimos los únicos que tienen porcentajes en una cercanía bastante lejana y muy lejana; en la esfera de las relaciones sociales los sujetos aislados blancos y mestizos tienen un grado de cercanía mayor que los sujetos de piel negra.

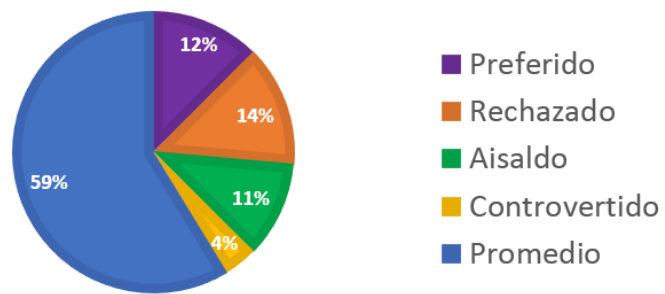
### Perfiles de los diferentes tipos sociométricos

Las simpatías y rechazos que se reciben, así como los criterios que lo sustentan van perfilando prototipos de miembros que ocupan posiciones de preferidos, rechazados, aislados, controvertidos o promedios. El siguiente gráfico muestra la distribución de los tipos sociométricos en el grupo escolar, que muestran la posición asignada y asumida por cada miembro (Gráfico 1).

#### ASPECTOS FUNCIONALES



#### ASPECTOS SOCIALES



**Gráfico 1:** Distribución de los tipos sociométricos en los Aspectos Funcionales y los Aspectos Sociales

Estas distribuciones globales indican mayor horizontalidad en los Aspectos Sociales, pues existe mayor porcentaje de sujetos promedios y menor cantidad de estudiantes aislados y rechazados que en la esfera funcional.

A continuación veremos las especificidades de cada tipo sociométrico, tanto por sus cualidades sociodemográficas como por las razones por las que los eligen.

### *Sujetos preferidos*

Tanto en el ejercicio de la tarea en secundaria y preuniversitario como en los aspectos sociales en la secundaria son mujeres blancas, con alto índice académico, elegidas por sus cualidades intelectuales: “es inteligente”, “es estudiosa” y el beneficio que aportan a la relación: “me ayuda”, “me explica cuando no entiendo”. En los aspectos sociales del nivel medio superior son hombres con elevados promedios y ambos padres universitarios. Son elegidos por sus cualidades personales vinculadas con las relaciones sociales: “es divertido”, “es agradable”.

### *Sujetos rechazados*

En todas las esferas y enseñanzas hombres, negros, con bajos promedios escolares; elegidos por tener cualidades intelectuales entorpecedoras a la tarea “no le gusta estudiar”, “es indisciplinado”, así como cualidades personales que dificultan la interacción social “es desagradable”, “es autosuficiente”. Son los estudiantes que más malestar manifiestan con el contexto educativo. En su base pudiéramos hipotetizar la presencia de prejuicios raciales. Su estatus dentro del grupo los coloca en el centro de agresiones verbales, las cuales suelen devolver complejizando las relaciones dentro del aula. Esta condición en algunos casos es respaldada por los docentes quienes pueden justificar algunos comportamientos discriminatorios.

### *Sujetos controvertidos*

Los sujetos controvertidos muestran la ambivalencia del grupo hacia determinados miembros y su dificultad para decidir qué rol asignarle. De ahí que le sean otorgados tanto las cualidades positivas como negativas descritas anteriormente.

Las ambivalencias que experimentan los grupos en los aspectos funcionales son fundamentalmente hacia mujeres blancas con alto promedio e importantes contribuciones a la tarea, pero con cualidades negativas para las relaciones sociales. Estas contribuciones pueden ser en términos de apoyo a otros en el contenido de las clases, tareas o porque efectivamente ellas “limpian” la imagen del grupo con los profesores y preservan la imagen del grupo. En el caso de los hombres en la mayoría de los casos sucede a la inversa: cualidades positivas para las relaciones sociales, pero acompañado de cualidades intelectuales deficientes. En ningún caso son elegidos por sus cualidades intelectuales.

Respecto a los sujetos controvertidos encontramos que las mujeres tienen una naturaleza más positiva que los hombres. Sin embargo, como generalidad, las simpatías y rechazos se explican por las cualidades personales hacia las relaciones sociales. Especialmente en los hombres controvertidos, encontramos que portar cualidades intelectuales que entorpezcan la tarea, también es fuente de rechazo tal como sucede en los aspectos funcionales.

### *Sujetos aislados*

En todas las esferas estos se caracterizan por ser estudiantes mestizos y/o negros, con bajo índice académico. La carencia de vínculos con sus compañeros tiene impactos en su aprovechamiento docente. Estos estudiantes se distinguen por su poca participación en clases lo que limita su desempeño en las evaluaciones.

El grado de coincidencia entre estos, así como las repercusiones que tiene una determinada posición para la otra esfera, también nos da pistas de la integración a lo interno del grupo. A continuación

observamos dos tablas con los porcentajes de coincidencia de los tipos sociométricos de una esfera y la otra.

Tipo sociométrico en los aspectos sociales	Tipo sociométrico en la tarea (% Filas)				
	Preferido	Rechazado	Aislado	Controvertido	Promedio
Preferido/a	53,0%	0,0%	0,8%	9,5%	8,8%
Rechazado/a	0,9%	60,5%	3,3%	14,3%	6,5%
Aislado/a	4,3%	5,3%	50,8%	0,0%	11,1%
Controvertido/a	0,9%	1,8%	0,0%	26,2%	5,6%
Promedio/a	40,9%	32,5%	45,0%	50,0%	68,0%

**Tabla 6:** Relación entre tipos sociométricos funcionales y afectivos

Tipo sociométrico en el ejercicio de la tarea	Tipo sociométrico en los aspectos sociales (%por Filas)				
	Preferido	Rechazado	Aislado	Controvertido	Promedio
Preferido/a	44,8%	0,0%	1,7%	2,6%	50,0%
Rechazado/a	0,9%	59,8%	6,5%	2,8%	29,9%
Aislado/a	0,0%	5,2%	41,2%	0,0%	53,6%
Controvertido/a	9,5%	19,0%	0,0%	23,8%	47,6%
Promedio/a	9,6%	5,5%	7,8%	4,6%	72,5%

**Tabla 7:** Relación entre tipos sociométricos afectivos y funcionales

Como vemos en la tablas 3 y 4, la mayor coincidencia se encuentra en los sujetos promedios, lo que indica que por lo general un estudiante que en una esfera no se destaque por cualidades positivas o negativas, tampoco lo hará en la otra. Esta semejanza de estatus en ambas esferas, también se constata con fuerza en los estudiantes rechazados. Esta condición dificulta más la integración de estos miembros a lo interno del grupo, porque cuenta con redes muy pobres en ambos esferas. Si un sujeto es considerado preferido, aislado o controvertido en los aspectos sociales, es más probable que coincida en esa posición en lo funcional. No sucede con la misma frecuencia a la inversa. Esto nos

habla de grupos movilizados fundamentalmente desde lo afectivo, lo cual está justificado por la etapa del desarrollo en que se encuentran sus miembros.

Si bien estudiamos las esferas funcional y afectiva de forma separada, con el objetivo de facilitar la comprensión y el estudio, está claro que estas no se desarrollan de forma independiente una de la otra. De ahí que tener una determinada posición en una de ellas, va a tener un impacto en la otra. Por ejemplo, vemos como: ser preferido en la esfera funcional hace al miembro inmune a ser rechazado en lo afectivo, en cambio ser preferido en la esfera social apunta a proteger al estudiante de ser aislado en lo funcional. Respecto a los sujetos aislados, encontramos que portar esta condición en cualquiera de las esferas imposibilita ser controvertido en la otra y viceversa.

Se observan diferencias en cuanto a:

- **Nivel de Enseñanza:** En el preuniversitario la distribución de tipos sociométricos en lo funcional es más reguladora que en lo afectivo; con excepción de los sujetos controvertidos, donde los aspectos sociales regulan más. En la secundaria sucede exactamente a la inversa, los aspectos sociales son más reguladores, exceptuando a los miembros controvertidos.
- **Sexo:** En lo vinculado al ejercicio de la tarea, existe una mayor coincidencia en los hombres que en las mujeres. Por ejemplo, los varones preferidos comparten su condición en ambas esferas casi el doble de lo que lo hacen las mujeres. Encontramos que las mujeres preferidas nunca son rechazadas en lo afectivo, en el caso de los hombres no sucede así. Sin embargo, ellos quedan protegidos de ser aislados y controvertidos. En los aspectos sociales, también se evidencia mayor coincidencia en los hombres, excepto en el caso de los preferidos. Las mujeres con este estatus quedan protegidas de ser rechazadas o aisladas en los aspectos docentes, los hombres solo evitan ser aislados.

### **Descripción de la dimensión grupal de la cohesión grupal**

La principal fortaleza en la integración grupal es el consenso que existe sobre las metas del grupo. Esta claridad valorativa se debe a la influencia de la institución y al conocimiento previo del para qué es conformado un grupo escolar; la mayor debilidad es la poca presencia de responsabilidad grupal ante los fracasos o errores. La exoneración de responsabilidad grupal es coherente con la visualización del profesor como eje estructurante de la tarea y además con la naturaleza de la actividad común. Esto va en detrimento de la integración, y hace más complicado que los estudiantes se responsabilicen por los fracasos grupales.

En cuanto a los aspectos sociales, la principal fortaleza reside en la semejanza interpersonal en los gustos respecto a las actividades de ocio. Sin embargo, no se evidencia tal semejanza en las cualidades personalógicas, lo que se traduce en la principal debilidad en la integración. Eso se debe a que esa diversidad no se trabaja y conduce de forma adecuada para aprovecharla como potenciadora de la integración.

### **La integración expresada en cercanía, intensidad de los vínculos y jerarquía de las relaciones**

Identificamos que en las secundarias, se evidencian distancias medias tanto en lo funcional como en lo afectivo. En cambio, en el preuniversitario encontramos una distancia mayor en lo concerniente a la tarea. Esta diferencia según el tipo de enseñanza, está condicionada por la estructuración de la actividad escolar en términos del tiempo en que los estudiantes deben permanecer en la institución. Los estudiantes de secundaria permanecen un período más largo en la escuela que los de

preuniversitarios, facilitando el desarrollo de mayores espacios para establecer vínculos interpersonales.

Un indicador estrechamente vinculado con la distancia es el diámetro. Constatamos que en los aspectos sociales esta distancia siempre es menor que en los aspectos funcionales. Esto indica mayor estrechez del grupo en lo vinculado a lo académico. A continuación (Tabla 5) se muestran los indicadores sociométricos que tributan a la intensidad del vínculo entre los miembros.

Promedios de cada índice	Aspectos funcionales	Aspectos sociales
Reciprocidad en las simpatías	24,89%	27,52%
Reciprocidad en los rechazos	7,68%	7,71%
Compactación	0,35	0,37

**Tabla 8:** Medidas de intensidad del vínculo en los Aspectos Funcionales y los Aspectos Sociales

La reciprocidad de las relaciones es media en cada una de las esferas y es similar en ambas enseñanzas estudiadas. No obstante, coherentemente con las regularidades de la adolescencia, encontramos en lo afectivo mayor cantidad de relaciones recíprocas que en lo funcional; esto también está apoyado por el índice de compactación (indica la media de todas las distancias recíprocas entre cada miembro del grupo) que también es mayor en los aspectos sociales.

Constatamos que en grupos mayoritariamente femeninos son mayores los índices de simpatías recíprocas tanto en lo relacionado con la tarea, como en los aspectos sociales, así como los rechazos bilaterales vinculados en el ámbito funcional. En grupos con mayoría masculina identificamos más rechazos recíprocos en los aspectos sociales. Esto sucede con mayor intensidad en secundaria, donde es un área más propicia para el surgimiento de conflictos, contrario a los preuniversitarios.

En relación al índice de jerarquía, los grupos de secundaria siempre tienen índices mayores que los de preuniversitario, lo que indica mayor verticalidad en las relaciones. A lo interno de cada enseñanza, encontramos que los grupos de secundaria son más jerárquicos en los aspectos funcionales y los grupos de preuniversitarios en los aspectos afectivos.

Los grupos con mayoría femenina muestran menor jerarquía en ambas esferas y por ende mayor horizontalidad en las relaciones. Esto se corresponde con sus mayores índices de compactación, referidos con anterioridad. Los grupos predominantemente masculinos tienen mayor jerarquía, en especial en los aspectos sociales.

Los grupos menos jerárquicos en su estructura sientan las bases para mayores niveles de cohesión grupal, en consecuencia en nuestra muestra, los grupos con tendencia masculina están menos preparados para un mayor desarrollo de la cohesión.

### Perfil de éxito y/o rechazo

Las razones para la emisión de simpatías y rechazos se agrupan en siete categorías. Veamos a continuación la distribución de estas por cada criterio:



Criterios de elección	Tarea		Aspectos Sociales	
	Simpatías	Rechazos	Simpatías	Rechazos
<b>Cualidad para las relaciones sociales</b>	22.5%	29.4%	27.9%	58,1%
<b>Rasgos físicos</b>	5.1%	0.2%	6,5%	1,9%
<b>Cualidades intelectuales y/o hacia la tarea</b>	35.7%	37.0%	4.5%	7,5%
<b>Beneficio de la relación</b>	22.2%	22.8%	26.2%	24,6%
<b>Vínculo social</b>	11.9%	0.2%	31.3%	0,2%
<b>Semejanza</b>	2.3%	4.7%	2.7%	5,6%
<b>Gustos, hábitos y estilos</b>	0.3%	2.1%	2.4%	3,3%

**Tabla 6:** Criterios de elección en la tarea y los aspectos sociales

Como podemos apreciar en la Tabla 6, existe presencia de elementos de una esfera en la otra. No obstante, las cualidades para las relaciones sociales están más presentes en la dimensión tarea que las cualidades intelectuales en los aspectos sociales. Esto está condicionado por la etapa del desarrollo en que se encuentran los estudiantes, donde la naturaleza afectiva de las relaciones interpersonales es clave para su bienestar psicológico y formación identitaria.

El beneficio que se obtiene de la relación constituye un criterio clave en ambas esferas. Es más común las alusiones al beneficio individual que al beneficio mutuo: “me ayuda”, que “nos ayudamos”. Encontramos que en la esfera funcional las mujeres hacen mayor énfasis en el beneficio hacia los aspectos sociales, contrario a los hombres, que se enfocan más en el beneficio utilitario respecto al ejercicio de la tarea.

La referencia a los rasgos físicos emerge con mayor intensidad en los grupos de secundaria, especialmente para emitir simpatías. Cuando ocasionalmente es utilizado como indicador de rechazo, hace referencia a ser feo o negro.

El vínculo social es un criterio clave para emitir simpatías, ya que comprende las relaciones de amistad. Dichas relaciones constituyen ejes claves para el desarrollo del adolescente y la satisfacción de sus necesidades. Este criterio es más común en las mujeres que en los hombres, tanto en lo afectivo como en lo funcional.

La ausencia de semejanza sobresale para rechazar en ambas esferas. Según la teoría de la comparación social, para los miembros de un grupo es más atractivo establecer vínculos con miembros que se parezcan a ellos, ya que esto protege su autovaloración. Entonces, la ausencia de esta semejanza constituye la justificación de algunos rechazos de los adolescentes. Con los gustos, hábitos y estilos sucede algo similar.

En la siguiente infografía (Infografía 1) se muestran las preguntas que guían al estudiante para emitir elecciones en una esfera u otra. Esas categorías constituyen los criterios de éxito para estos grupos:

## Atractivo en el ejercicio de la tarea

## Atractivo en las relaciones sociales



**Infografía 1.** Preguntas que guían al estudiante en las elecciones.

Los principales criterios que utilizan los adolescentes para emitir simpatías asociadas a la tarea son: Las cualidades intelectuales y/o referidas a la tarea: “porque es inteligente”, “se concentra en las tareas”, “es estudioso” y las cualidades para las relaciones sociales: “es agradable”, “es buen compañero”. Se muestran diferencias en cuanto a:

- Tipo de enseñanza: en la secundaria están más centrados en las características del elegido(a) con mayor énfasis en las buenas cualidades para las relaciones sociales y es donde único emergen los rasgos físicos como razón de elección; en los preuniversitarios se centran más en las características del vínculo con mayor mención de los beneficios que se obtienen de la relación, el tipo de vínculo y en la semejanza entre ambos.
- Sexo: en la secundaria: las adolescentes hacen mayor énfasis en la semejanza interpersonal; los hombres más en las cualidades favorecedoras para el ejercicio de la tarea y los aspectos sociales.
- Color de la piel: en la secundaria, los estudiantes de piel blanca eligen con especial énfasis por las cualidades para las relaciones sociales que caracterizan a cada miembro; los de color de la piel negra los que mayormente ponderan son los rasgos físicos y los sujetos mestizos las cualidades intelectuales y/o hacia la tarea.
- Índice académico: en el preuniversitario los estudiantes con altos índices académicos hacen énfasis en el beneficio de la relación; los de más bajo índice académico hacen más énfasis en las cualidades intelectuales.

Los principales criterios por los que se emiten simpatías en la esfera de las relaciones sociales son: la existencia de un vínculo social: “somos amigos”, “estamos juntos desde la primaria”; las cualidades hacia las relaciones sociales: “es divertido”, “es agradable”. Encontramos diferencias con las siguientes variables:

- Nivel de Enseñanza: En la secundaria se hace mayor énfasis en la existencia de vínculo social; en el preuniversitario en el beneficio de la relación y en las cualidades para las relaciones sociales.

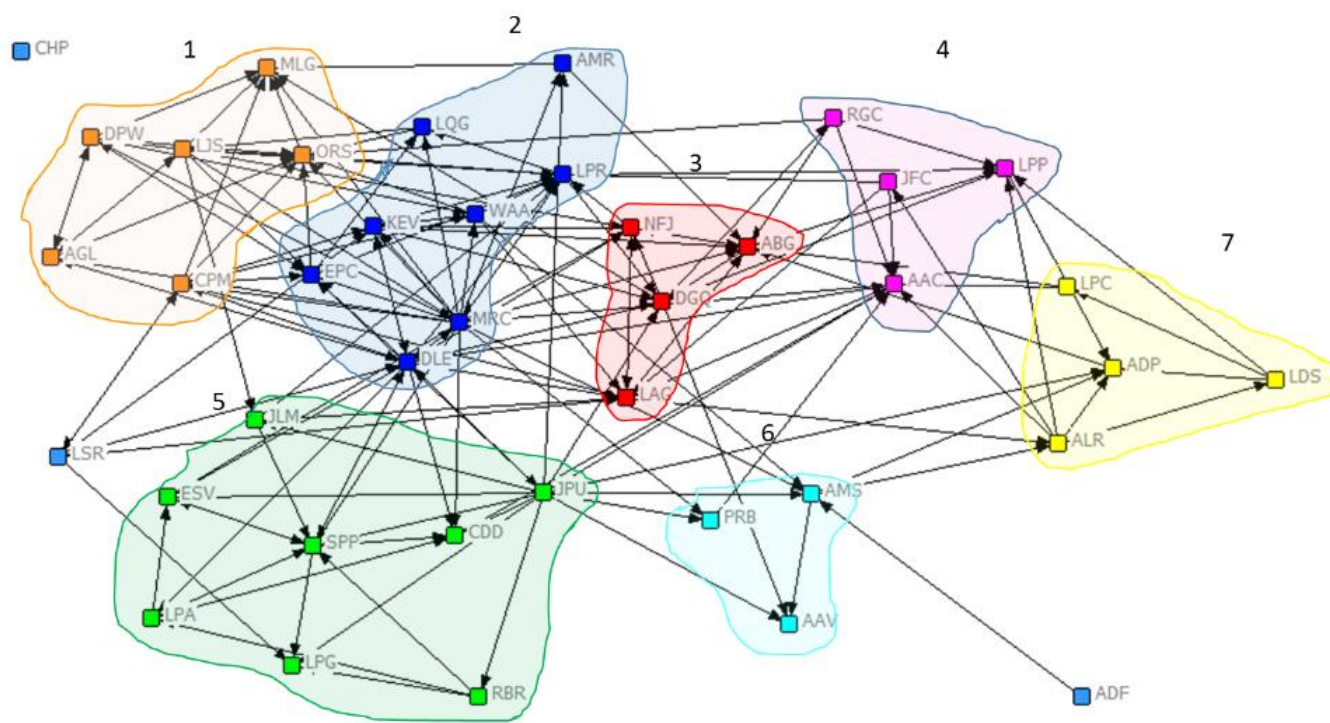
Los rasgos físicos y cualidades intelectuales son mencionadas con más intensidad en las secundarias.

- Sexo: En la secundaria las mujeres hacen mayor énfasis en las cualidades para las relaciones sociales y los hombres en los rasgos físicos.

### Conformación de subgrupos

Las aulas de secundaria y preuniversitario cuentan con un promedio de 29 y 36 estudiantes respectivamente. Ante esta cantidad de miembros, es común que la densidad de relaciones disminuya y emerjan subgrupos diferenciados. La cantidad de subgrupos no es un indicador de mayor o menor integración. Sin embargo, sí lo son sus interconexiones y las etiquetas por las que son categorizados. Estos elementos pueden señalar la existencia de conflictos a lo interno del grupo.








Veamos un ejemplo de lo mencionado. A continuación se ilustra el sociograma de la esfera del ejercicio de la tarea del grupo SD8 de uno de los preuniversitarios estudiados (Ilustración 1).



**Ilustración 1:** Sociograma del área funcional del grupo SD8 con subgrupos identificados

En este grupo los propios estudiantes en las sesiones de trabajo grupal reconocen la existencia de diferencias a lo interno del grupo, insisten en la utilización de símbolos de división para representarlo, siendo este el tema más recurrente en las sesiones de trabajo. Esta idea se constata en la identificación de subgrupos donde los miembros interactúan de modo estable: “[...] esta aula está súper dividida. A simple vista sí, todo el mundo pasa por ahí y dice que nosotros somos super unidos, que tenemos buenas notas y a la hora de la verdad cada uno está por su lado, todo el mundo vela por uno mismo. Tú no ves a toda el aula junta hablando y si hay que salvarse se salva el que pueda”.

Lo más interesante es la emergencia de etiquetas y la composición diferente de los subgrupos:

 <p><b>1</b></p>	<p>Inteligentes/Puchis/Puntualitas</p>	<p>Mujeres, blancas, resultados académicos muy altos, rechazadas o controvertidas en el plano de la tarea.</p>
 <p><b>2</b></p>	<p>Los Deportistas</p>	<p>Hombres mestizos y negros con resultados académicos medios-bajos; preferidos y promedio.</p>
 <p><b>3</b></p>	<p>Conciliadoras</p>	<p>Mujeres blancas con resultados académicos docentes medios-bajos; promedios y preferidos.</p>
 <p><b>4</b></p>	<p>Rebeldes / Plásticas</p>	<p>Mujeres blancas con resultados académicos docentes bajos; una preferida y una aislada.</p>
 <p><b>5</b></p>	<p>Gamers</p>	<p>Hombres blancos, negros y mestizos; con resultados docentes bajos; tipos sociométricos promedio.</p>
 <p><b>6</b></p>	<p>Estudiosos</p>	<p>Hombres, blancos, negros y mestizos; con resultados docentes medios-altos; tipos sociométricos promedio.</p>
 <p><b>7</b></p>	<p>Las más pijas</p>	<p>Mujeres blancas, resultados académicos bajos; tipos sociométricos promedio, aislado y controvertido.</p>

El uso de técnicas asociativas brinda un material muy revelador. Estas superan las resistencias de los miembros del grupo. Si en un grupo la mayoría de los estudiantes identifica el grupo con animales depredadores (serpiente/víbora, tiburón, hiena, león, tigre, entre otros) podemos explorar la naturaleza de sus relaciones conflictivas (Ver ilustración 2).



**Ilustración 6:** Dibujos para señalar diferencias en los grupos estudiados

Es vital explorar si el propio grupo identifica relaciones de conflicto entre los miembros y si estos obstaculizan la comunicación y profundizan las distancias entre cada uno de los subgrupos. También, cuánto entorpecen la propia actividad de estudio, por ejemplo supongan dificultad en encontrar consenso ante decisiones relacionadas con la organización del horario docente o la realización de trabajos en equipo, entre otros.

Se debe profundizar en si la pertenencia a diferentes subgrupos supone una situación de ventaja/desventaja con respecto a otros.

Suelen ser criterios de distinción importantes los resultados académicos. Es estadísticamente significativa la relación de esta variable con la conformación de los subgrupos. Este grupo es el de mejores resultados docentes de oncenno grado, con lo cual el mismo calificativo de “mejores” otorgado externamente es reproducido a lo interno como un eje desintegrador. Aquellas que dedican más tiempo al estudio reciben calificativos peyorativos tales como “puchis” o “puntualitas”. Son cuestionadas por no seguir al resto del grupo en las “fugas” de la escuela, pero mantienen una posición privilegiada por garantizar lo que el grupo reconoce como su principal cualidad. Las “plásticas” o “rebeldes” resaltan por ser mayoría y privilegian las relaciones interpersonales al margen de la actividad de estudio. Son ellas quienes más exteriorizan el malestar con este criterio de diferenciación. Obsérvese en el sociograma la distancia entre los subgrupos 1, 4 y 7.

Utilizan nombres como “pijas”, “plastichulas” y “plásticas” para resaltar a aquellas que ponen más empeño en mostrar sus recursos y los lugares que frecuentan. Aparece entonces la alusión al cuidado del cabello, la tenencia de medios electrónicos, las salidas a lugares más caros y la compra de regalos. Es por ello que aunque niegan la influencia del acceso económico como condición de base en la formación de subgrupos, está presente a través de estos ejemplos.

## **Discusión**

A continuación se describe una visión global del proceso de cohesión grupal a través de sus dimensiones individual y grupal. Se muestra una problematización de sus diferentes características según las variables sociodemográficas estudiadas. En especial, los resultados presentados revelan el valor diferenciador de la etapa de la adolescencia y la variable sexo en el proceso de cohesión grupal.

Desde la dimensión individual, encontramos que el atractivo hacia la tarea y los aspectos sociales de cada miembro hacia su grupo, está determinado por su tipo sociométrico. Asumir uno u otro tiene repercusiones en la satisfacción de sus necesidades de socialización y autoafirmación. Homans afirma que el atractivo hacia el grupo se basa en las recompensas que se alcanzan; la principal es lograr la simpatía de los otros miembros. Por ende, los sujetos rechazados son los que menos atractivo sienten por el grupo, al menos en la esfera donde tienen esta posición; con los sujetos preferidos sucede lo contrario.

Los estudiantes en grupos de secundaria sustentan su atractivo interpersonal en las cualidades personales de los miembros, a diferencia de los de preuniversitario, que lo hacen en función de las características del vínculo interpersonal y lo que este le aporta. Estos cambios pudieran estar relacionados con el tránsito por momentos diferentes de la adolescencia. Los estudiantes más próximos a la etapa de la juventud comienzan a tener una mayor elaboración personal, criticidad a la hora de simpatizar o rechazar a otro miembro y se comienzan a modificar la estructura jerárquica de

las necesidades. Por ende no se basan en responder la pregunta ¿cómo es?, sino ¿qué me aporta? ¿cuál es el beneficio de nuestra relación?

Aunque tanto mujeres y hombres declaran las cualidades intelectuales como principal elemento para establecer sus relaciones en el área de la tarea, las mujeres de secundaria resaltan con más intensidad la relación de amistad como un elemento a tener en cuenta. Este es coherente con la descripción de la literatura especializada que describe a las mujeres adolescentes más necesitadas de vínculos con un alto contenido emocional más tempranamente que los hombres.

Estas cualidades personales atraviesan la naturaleza de los tipos sociométricos en cada una de las esferas. Por ejemplo, en la secundaria las mujeres son más preferidas y prosociales que los hombres, estos últimos se destacan como sujetos rechazados o aislados. Luego de pasar por el filtro que significa la entrada al preuniversitario, los hombres se vuelven más centrales en la vida del grupo, llegando a ser más preferidos que las mujeres en los aspectos de las relaciones sociales. En un estudio de Plazas, Morón, Sarmiento, Ariza y Patiño (2009), se constataron resultados similares cuando comparaban la enseñanza media con la superior.

La única diferencia entre una esfera y otra la encontramos en los sujetos controvertidos. En lo referido al ejercicio de la tarea, estos estudiantes (que son mayoría femenina) presentan altos índices académicos. El hecho que estos sujetos no sean considerados por el grupo como preferidos, nos habla de la existencia de cualidades del orden afectivo que están permeando la estructura funcional. Por otra parte en los aspectos sociales los sujetos controvertidos (en su mayoría hombres) presentan promedios académicos medios-bajos. Aquello que hace que no sean sujetos rechazados o aislados son sus cualidades favorecedoras para las relaciones sociales.

Para los grupos estudiados los preferidos en ambas esferas son quienes tienen mejor rendimiento y los rechazados los de peor. Aunque esto no exime la existencia de “interferencias” de las relaciones sociales en la dimensión de la tarea, no son en extremo marcadas.

La integración de cada uno de estos tipos sociométricos está dada por la amplitud de sus redes. Resulta interesante como las conexiones de las mujeres en cada tipo sociométrico son más extendidas que la de los hombres, al menos en la esfera funcional. Esto nos habla de mujeres con más poder de centralización y vínculos a lo interno del grupo. Incluso, en los aspectos sociales, las mujeres rechazadas y aisladas asumen esa condición con más posibilidades de integración que los hombres.

Los grupos de secundaria se integran más desde lo afectivo y son más jerárquicos en el ejercicio de la tarea. En la enseñanza preuniversitaria, el fenómeno cambia. La integración y la conectividad se desarrollan con más fuerza desde lo funcional. Esto describe las regularidades más típicas de los adolescentes, donde las relaciones interpersonales y lo afectivo se tornan el eje central de su vida, más al comienzo de la etapa.

Conocer las diferencias por el nivel de enseñanza brinda herramientas a los profesionales de la psicología educativa, para la promoción de estrategias interventivas, pues responde a una pregunta clave: ¿desde dónde se “moviliza” el grupo? Supongamos que la estrategia tenga como objetivo: mejorar el rendimiento docente de los estudiantes. En los grupos de secundaria se pudiese trabajar desde el programa de emulación, sin embargo para lograr implicación por parte de los estudiantes de preuniversitario, el enfoque debiese ir en función de la proyección futura e incentivar las relaciones a lo interno del grupo, como por ejemplo el trabajo en equipo.

En general, constatamos que tanto en la secundaria como en el preuniversitario los subgrupos se forman sobre la base del proceso de comparación social, referido por Festinger. Los estudiantes buscan a otros coetáneos que validen sus creencias, comportamientos y preferencias, como mecanismo para proteger su autovaloración positiva. De este modo los subgrupos resultan ser bastante homogéneos y tienen particularidades que los diferencian de los restantes. La semejanza respecto al sexo, color de la piel, índice académico, cualidades personales, preferencias y semejanza interpersonal son criterios que determinan la pertenencia a uno u otro de forma consciente e inconsciente.

Finalmente concluimos que en la secundaria existe un mayor atractivo hacia lo funcional y mayor integración hacia lo afectivo, contrario al preuniversitario. Este último se integra más desde lo funcional y sus miembros tienen más atractivo hacia los aspectos sociales.

Todo eso muestra la necesidad de realizar estudios longitudinales para comprender cómo se configura y se va desarrollando el proceso de cohesión grupal a lo largo de la enseñanza y estudiar el tema de cohesión grupal en vínculo directo con categorías de rendimiento, convivencia escolar, proceso de inclusión-exclusión educativa y heterogeneidad social, que funcione como una herramienta para las instituciones escolares en aras de lograr mejores comprensiones de las dinámicas escolares. Igualmente señala la necesidad de retroalimentar a las instituciones docentes sobre los resultados obtenidos en la investigación con el objetivo que sean empleados como herramientas para comprender e incidir positivamente sobre los grupos trabajados.

## **Conclusiones**

La cohesión grupal, desde su dimensión individual, se caracteriza del siguiente modo:

Los estudiantes de secundaria se movilizan más en la búsqueda de lazos; en el preuniversitario son más selectivos en sus elecciones.

Los sujetos preferidos son mujeres blancas con alto índice académico, excepto en los aspectos sociales del preuniversitario, donde son hombres; los miembros rechazados son varones de piel negra con bajo promedio escolar; los controvertidos son mujeres que realizan aportes significativos a la tarea pero presentan cualidades que entorpecen las relaciones sociales y hombres con cualidades para las relaciones sociales positivas, pero con déficit en las cualidades intelectuales; los aislados son estudiantes mestizos o negros, con bajo índice académico.

La cohesión grupal, desde su dimensión grupal, se describe del siguiente modo:

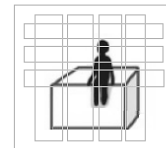
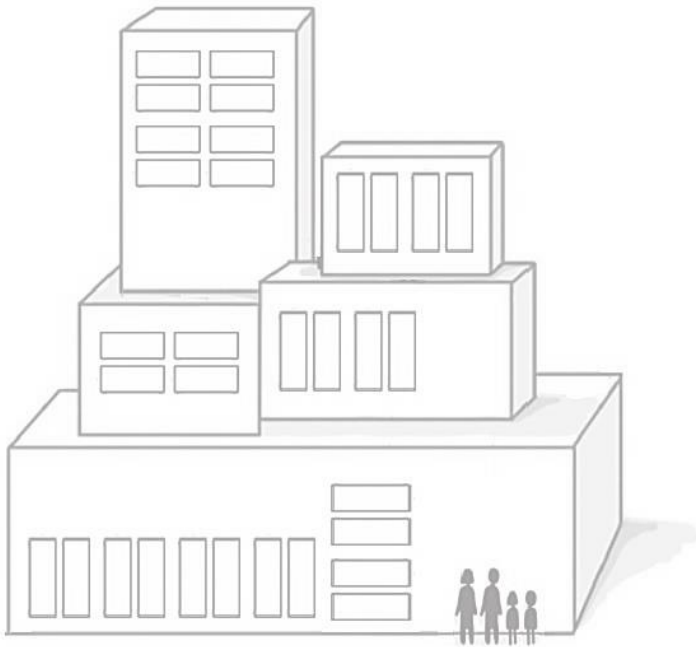
En la secundaria existe un mayor atractivo hacia lo funcional y mayor integración hacia lo afectivo; los grupos de preuniversitario se integran más desde lo funcional, pero con mayor atractivo hacia los aspectos sociales.

Los criterios para establecer relaciones asociadas al ejercicio de la tarea son la presencia de cualidades intelectuales positivas y favorecedoras para las relaciones sociales; en los aspectos sociales son la existencia de un vínculo social y cualidades favorecedoras para las relaciones sociales.

Los subgrupos se conforman bajo criterios de semejanzas de sexo, índice académico y de consumos culturales fundamentalmente. Se observa la emergencia de categorías para nombrarlos.

Las dos variables cuyas relaciones resultan más significativas en el vínculo tanto con los indicadores de la dimensión individual como grupal son el tipo de enseñanza y el sexo de los estudiantes.





# PROCESOS SOCIALES DESINTEGRADORES. UN ACERCAMIENTO DESDE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

**Dunia M. Ferrer Lozano**  
**Ena L. Guevara Díaz**  
**Reinier Martin González**  
**María Suz Pompa**

## **Introducción**

### **Construcciones sociales, género y violencia**

El hombre, como ser social desde que nace está inmerso en el proceso de apropiación y creación posterior de la cultura, el cual transcurre de manera activa contando con la influencia de importantes agentes de socialización como la familia, la escuela, la comunidad, entre otros. Es en el proceso de enculturación, en el que emergen y se aprehenden visiones estereotipadas en torno a grupos sociales que pueden, en dependencia de la apropiación de las estas, generar interpretaciones segmentadas de la realidad (Cook y Cusack, 2009).

Un estereotipo es una especie de regla cognitiva de decisión y de resolución de problemas que permite inferir características, causas, razones y decidir acciones ante sujetos dados (Páez y Ayesterán, 1987). Estos tienen una función muy importante para la socialización en tanto facilitan la identidad social y la conciencia de pertenecer a un grupo (Tajfel, 1984). Su valor funcional y adaptativo, ayuda a comprender el mundo de manera simplificada, coherente, e incluso facilita datos para la posible predicción de acontecimientos futuros.

El género, es una categoría que en su configuración responde justamente a los procesos sociales antes referidos de categorización y estereotipización. En esencia se refiere a las construcciones sociales existentes en torno al ser hombre o mujer, desde las cuales se diferencia lo femenino y lo masculino (Cook y Cusack, 2009). Los estereotipos de género están constituidos por aquellas imágenes asociadas al sexo que proponen una percepción sesgada acerca de comportamientos y actitudes de mujeres y hombres.

Es una construcción social, cultural e histórica que tiene como punto de partida el sexo biológico. De acuerdo al género le son asignados a las personas de manera desigual, determinados roles, funciones, pautas de comportamiento, espacios, símbolos y valores, que encierran lo legitimado como masculino y femenino; los cuales van diferenciando a hombres y mujeres dentro de una sociedad desde el mismo momento del nacimiento, incluso antes, desde el propio idilio de los mundos rosa y azul, compartidos y socializados para unos y otras.

Un amplio grupo de autores valoran la función de los estereotipos de género a partir de la fragmentación que implican. Por ejemplo, Burin y Meler (2000) aseguran que los estereotipos y roles de género actúan como especies de guiones socialmente establecidos que indican lo apropiado, o no, según el sexo al que se pertenece, marcando jerarquías entre ellos, que al ser transmitidos en el proceso de socialización, resultan más difíciles de analizar o criticar, y por lo tanto, de modificar (Kimmel, 2001; Butler, 1999).

Lo anterior hace que el género adquiera un carácter normativo y prescriptivo en la determinación de cuáles son los comportamientos y actitudes deseables; dando además una connotación de estabilidad y poca flexibilidad a la hora de definir lo que las personas son (Velandia y Rozo, 2009).

Desde esa postura, durante la socialización del género se construyen entonces identidades femeninas y masculinas que implican valores y roles dicotomizados, que tienden a perpetuar las diferencias existentes entre hombres y mujeres, poniendo en muchas ocasiones, desde la herencia patriarcal, a la mujer en posición de desventaja. Esta posición indudablemente evidencia un violentamiento generado desde lo social que se traduce en el panorama científico como violencia de género, que en esencia transcurre como una forma de violencia naturalizada e invisible.

La violencia y el género constituyen un binomio inseparable, ya que la primera se utiliza en múltiples ocasiones como mecanismo para conseguir un plus de presencia o influencia respecto a lo segundo.

La ONU en 1995 define como violencia de género todo acto de violencia sexista que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psíquico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la privada.

Una de las principales condiciones que contribuye a la reproducción de la violencia de una generación a la siguiente son las pautas de socialización sexistas, que enseñan a cada individuo a identificarse con

los valores masculinos o femeninos (construidos como excluyentes), negando la posibilidad de aspirar a todos.

Pautas que presionan tradicionalmente para la identificación con los problemas, desde la falta de empatía, la tendencia al uso de la fuerza y el control de los otros, en los hombres; y la dependencia, sumisión o respuesta pasiva-reactiva en las mujeres. Esta dualidad contribuye a la reproducción de un modelo de relación social, basado en el dominio y la subordinación, que subyace a la mayor parte de la violencia que se produce en situaciones cotidianas.

Las construcciones tradicionales de género, como se aprecia, reflejan y crean dicotomías por tratar a los sexos de manera diametralmente opuestas, logrando convertirse en un hecho social tan arraigado que puede llegar a asumirse como algo natural. Aun cuando desde la cultura se otorguen libertades y/u oportunidades diferentes en función del sexo no pudiera considerarse alguno de ellos excluido de asumir altos costos en lo individual por jugar el rol y el espacio que desde lo tradicional se propone. Las mujeres viven el ser para los otros desde la sobrecarga de roles y el olvido del autocuidado, mientras a los hombres el ser fuerte a toda costa les impone privaciones en la expresión de su afectividad (solo por citar algunos costos).

Hombres y mujeres son víctimas de expropiaciones que los afectan negativamente a la hora de establecer relaciones interpersonales en la vida cotidiana, al constituirse en patrones o paradigmas fragmentadores que no permiten el descubrimiento, el desarrollo y la expresión de cualidades y valores propios del ser humano, sin distinción de sexo.

En Cuba se carece de registros de datos que brinden una aproximación a la expresión de la violencia en la cotidianidad, no obstante el trabajo de varios investigadores en las últimas décadas ha permitido un acercamiento a la presencia de estas prácticas (Artiles, 2000; Proveyer, 2005; Durán, Díaz, Valdés y Padrón, 2005; González, 2010; Díaz, Durán, Valdés, Chávez, Gazmuri y Padrón, 2011; Vasallo, 2011; González-Aramayo, 2011; Ferrer, 2011; Guerrero, 2011; Guevara, 2012).

A pesar de la heterogeneidad de enfoques metodológicos asumidos en las investigaciones realizadas y la tendencia a la exploración con muestras no representativas, los resultados obtenidos alertan sobre lo necesario de seguir ahondando en los vínculos que se entretajan en espacios identificados por la expresión de la violencia con vistas a realizar diagnósticos que encausen futuras intervenciones. Esta fue la pauta que condujo a adentrarnos en la comunidad de Dobarganes como centro de análisis; identificada en la ciudad de Santa Clara como uno de los espacios de mayor incidencia de la violencia, con el objetivo de caracterizar la expresión de esta e identificar posibles construcciones sociales en torno al género como legitimadoras de su manifestación.

## **Métodos**

La investigación se realizó en el período de mayo 2016 a mayo 2017, en la comunidad ya referida, a partir del enfoque mixto. Este representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implica la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández Sampieri y Mendoza, 2008).

Se empleó el diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante, con predominio cuantitativo; lo que permitió una mayor recolección, análisis e integración de los datos obtenidos de acuerdo con Hernández Sampieri & Mendoza (2008).

La muestra quedó conformada por 80 personas (Ver Tabla 1), residentes en la comunidad de Dobarganes, en la que se incluyeron diferentes grupos etarios buscando la heterogeneidad en la expresión y percepción de la violencia.

Como se presenta en la tabla siguiente, predominó el sexo femenino (51,2%), el nivel escolar medio (45%) y el estado civil soltero (60%).

Edades		Sexo				Estado civil				Escolaridad						
Rango	Total	Femenino		Masculino		Soltero		Casado		Medio		Medio superior		Superior		
15- 25	36	45%	12	15%	24	30%	33	41.25%	3	3.75%	31	38.75%	4	5%	1	1.25%
26-36	10	12.5%	7	8.75%	3	3.75%	3	3.75%	7	8.75%	2	2.5%	5	6.25%	3	3.75%
37-47	2	2.5%	2	2.5%	0	0%	1	1.25%	1	1.25%	0	0%	2	2.5%	0	0%
48-58	26	32.5%	17	21.25%	9	11.25%	8	10%	18	22.5%	2	2.5%	8	10%	16	20%
59-70	6	7.5%	3	3.75%	3	3.75%	3	3.75%	3	3.75%	1	1.25%	1	1.25%	4	5%
Total	80	100%	41	51.2%	39	48.7%	48	60%	32	40%	36	45%	20	20 %	24	30%

**Tabla 1.** Composición de la Muestra.

Fuente. Elaboración personal a partir de los datos generales del cuestionario.

Para la obtención de los datos necesarios, se empleó un cuestionario construido ad hoc sobre violencia de género con el objetivo de caracterizar la presencia de este fenómeno en dicha comunidad.

Además, se utilizó la entrevista individual de tipo semiestructurada. Su propósito radicó en profundizar en las manifestaciones de violencia ahondando en aspectos como: la concepción de violencia de género; sus principales manifestaciones, tipologías y causas; las relaciones interpersonales en las que se manifiesta la violencia de género; así como, se profundizó en la propuesta de posibles acciones a llevar a cabo en la comunidad con vistas a intervenciones futuras.

Para el análisis de los resultados se recurrió a la estadística descriptiva como soporte para los análisis de frecuencia, y el trabajo con estadísticos como la media, desviación estándar, valor máximo y mínimo.

La información arrojada en las entrevistas individuales se procesó mediante el análisis de contenido, lo cual permitió complementar los datos cuantitativos obtenidos previamente.

### Breve descripción del contexto estudiado

La comunidad se localiza en el Consejo Popular “Abel Santamaría Cuadrado”, que tiene una extensión territorial de 2,5 Km<sup>2</sup> y se ubica en la periferia de la ciudad de Santa Clara. La población es aproximadamente de 15 521 personas, de procedencia obrera en lo fundamental. El consejo popular cuenta con centros de servicios gastronómicos, varias empresas y centros educacionales de enseñanza primaria, politécnica y nivel medio. También se incluyen diversos centros de atención de

salud, incluidos consultorios del médico de la familia. Los principales problemas de salud identificados en el consejo popular y en la comunidad son hipertensión arterial, diabetes, problemas respiratorios, alcoholismo y tabaquismo.

Dentro de las problemáticas sociales identificadas en la comunidad se encuentra la alta incidencia de adicciones, presencia de desvinculados del trabajo o del estudio, familias con situaciones económicas desfavorables, presencia de ancianos solos y madres solteras, así como la identificación de indisciplinas sociales y problemas de convivencia.

## **Resultados obtenidos**

En el cuestionario aplicado se consideró la exploración de disímiles manifestaciones de violencia, abarcando la psicológica, física, sexual y económica (según el daño que provoca). En la comunidad de Dobarganes todas fueron reconocidas como frecuentes por los participantes en el estudio, ubicándolas en diferentes esferas de relación (desde lo interpersonal y de pareja, hasta el contexto escolar, familiar y comunitario).

Casi la totalidad de la muestra estudiada (98,7%) señaló la presencia constante de gritos y discusiones, mientras que las manifestaciones menos identificadas fueron las cortadas, heridas y quemaduras con un 65%, lo que representa también una cifra elevada.

Otros datos en cuanto a manifestaciones de la violencia estuvieron relacionados con el reconocimiento de:

- golpes, empujones y galletazos (92,5%)
- insultos, humillaciones y burlas (92,5%)
- amenazas y chantajes (80%)
- presiones para hacer algo en contra de la voluntad (73,8%)
- indiferencia, no escuchar (76,3%)

Los datos obtenidos respecto a la identificación de las manifestaciones más frecuentes en función de los diferentes espacios de relación se presentan en la siguiente tabla (Tabla 2):

En el análisis de las manifestaciones se destacaron particularmente el barrio y la familia (incluida la pareja) como los principales espacios donde se observan los actos violentos desde el criterio de los residentes en la comunidad, y en menor medida se identificaron estas manifestaciones en la escuela.

Centrando el análisis en las relaciones intra e intergeneracionales, se obtuvo como más distintivo en el predominio de manifestaciones de violencia una tendencia a la violencia psicológica entre las mujeres, ganando una expresión mayor la violencia física en las relaciones entre los hombres.

<b>Espacios de relación</b>	<b>Manifestaciones más identificadas</b>
Comunidad	-discusiones y gritos (80%) -golpes y empujones (73,7%) -insultos y humillaciones (65%) -presiones para hacer algo en contra de la voluntad (33,4%)
<b>Espacios de relación</b>	<b>Manifestaciones más identificadas</b>
Escuela	insultos, humillaciones y burlas (46,3%) golpes y empujones (35%) discusiones y gritos (35%) presiones para hacer algo en contra de la voluntad (33,4%)
Familia	discusiones y gritos (67,5%) control del dinero (46,3%) presiones para hacer algo en contra de la voluntad (33,4%) insultos, humillaciones y burlas (33,4%)
Pareja	discusiones y gritos (45%) control del dinero (40%) golpes y empujones (38,8%) prohibiciones injustificadas (35%)

**Tabla 2.** Identificación de las manifestaciones más frecuentes de violencia, en los diferentes espacios de relación  
Fuente: Elaboración Personal. Resultados de la aplicación del cuestionario.

No obstante, en todos los casos se apreció una combinación de diferentes tipologías que hablan en favor de una flexibilización de los modelos de género en la incorporación de diferentes modalidades de maltrato y la expresión de una violencia cruzada en la que resulta difícil establecer roles de víctima y victimarios.

A continuación se ilustran estos resultados (Tabla 3):

<b>Tipos de relación</b>	<b>Predominio de manifestaciones</b>
<b>Relaciones entre mujeres</b>	discusiones y gritos (71,2%) golpes y empujones (41,2%) insultos, humillaciones y burlas (36,3%).
<b>Relaciones entre hombres</b>	golpes y empujones (56,2%) cortadas heridas y quemaduras (37,7%) amenazas y chantajes (30%)
<b>Relaciones entre hombres y mujeres</b>	discusiones y gritos (72,5%) empujones y galletazos (51,3%) amenazas y chantajes (41,3%)

**Tabla 3.** Manifestaciones de violencia en las relaciones intra e intergenéricas  
Fuente: Elaboración Personal. Resultados de la aplicación del cuestionario.

En cuanto a los mitos y estereotipos que fomentan y perpetúan la violencia de género en la comunidad, a la hora del análisis fueron divididos los datos en función de los diferentes grupos etarios explorados.

En el grupo de adolescentes y jóvenes, se identificaron un conjunto de construcciones compartidas, entre ellas:

- “la pareja es un espacio privado en el que nadie tiene derecho a meterse” (52,8%)

-“las mujeres que son maltratadas continuamente por un hombre son las culpables por seguir andando con él” (37,1%)

No compartiendo, en igual por ciento, el mito sobre la violencia solo como golpes frecuentes y la violencia como realidad que ocurre solo en familias sin educación o con pocos recursos económicos (52,8%).

Una cifra más elevada (75%) expresó también desacuerdo con relación a que el hombre cuando lo provocan tiene que responder con violencia para que lo respeten. Además, el 69,4% y el 63,9% respectivamente, señalaron no coincidir con que las mujeres nunca son violentas y que son solo los hombres adultos los que maltratan a las mujeres.

Es importante considerar, que las rígidas concepciones de género estuvieron tan arraigadas en este grupo que incluso los rasgos de la identidad masculina y femenina fueron estereotipados. Los rasgos masculinos compartidos por la gran mayoría de adolescentes y jóvenes del estudio (en todos los casos excediendo el 80%) coincidieron con los denominados instrumentales, que guardan relación con la competencia, la fuerza y la racionalidad. A pesar de notarse cierta flexibilización en los estereotipos en cuanto al cuidado físico, la presencia y la estética del cuerpo y el vestir, estos temas resultaron preocupaciones compartidas por unas y otros, aunque fueron mucho más atribuidos a las féminas asociados a la sensualidad, a la característica de ser atractivas. Con relación a este último grupo, la condición tradicional atribuida a las mujeres de ser delicadas no emergió como construcción compartida por los participantes en el estudio.

Desde la opinión de los adultos se obtuvo una comunidad de criterios con relación a las siguientes construcciones:

- “las mujeres que son maltratadas por un hombre son las culpables por seguir andando con él” (57,9%).

No compartiendo que:

- “las mujeres no son violentas” (89,5%)

-“los hombres no son víctimas de violencia” (86,8%)

-“los hombres violentos están locos o tienen problemas con el alcohol” (81,6%)

-“los hombres que maltratan fueron maltratados en su infancia” (81,6%)

-“la violencia ocurre en familias sin educación o con escasos recursos económicos” (81,6%)

En el análisis general se constató que el mito de la pareja como espacio privado en el que no entran extraños, aunque no fue de los más compartidos por los adultos, si obtuvo al unirse toda la muestra un por ciento significativo excediendo el 60%. Las entrevistas arrojaron al respecto la identificación del espacio de la pareja como muy propicio para la aparición de la violencia de género, como un vínculo donde un miembro asume que es el dueño del otro y se defiende la idea de que es un ámbito donde otros no deben entrar a solucionar u opinar nada, a pesar de ventilarse en la comunidad, en

ocasiones, los propios problemas de la pareja en espacios colectivos (“entre marido y mujer nadie se debe meter”).

En el análisis de los datos en función del sexo se apreció, en el caso particular de los varones, una defensa de ideas como: “un hombre no maltrata por gusto a una mujer, es que ella ha hecho algo para provocarlo” y “por el bien de los hijos hay que aguantar los malos tratos”, que excedieron en todos los casos en un 25% de acuerdo, el criterio compartido por las féminas al respecto.

Los resultados anteriores revelaron ciertas contradicciones. Desde el plano cognitivo una visión desmitificada sobre la violencia en tanto no responde a condiciones de escolaridad, etnia, etcétera unida a la idea medianamente compartida de que la masculinidad no implica el responder con fuerza, en contraste con prácticas cotidianas donde se hace frecuente el uso de golpes, empujones, cortadas, revelando un ejercicio bien distante a las respuestas ofrecidas. Al mismo tiempo, los mitos no compartidos tendieron a involucrar a las mujeres también como parte activa en la expresión de la violencia, ya sea culpabilizándolas (desde la externalización de responsabilidades) o ubicándolas como protagonistas en la generación de la violencia.

En la pregunta referida a las causas de la violencia de género, redactada de manera abierta, en la que los participantes podían expresarse desde su propio punto de vista; a partir de un análisis de contenido realizado a las respuestas, se obtuvo que las causas atribuidas estuvieron asociadas a cinco factores fundamentales: dificultades comunicativas y en las relaciones; adicciones; características personalológicas; condiciones socioambientales y carencias educativas.

Las dificultades comunicativas se refirieron esencialmente a una total ausencia de comunicación o mala calidad de este proceso (“no podemos hablar, enseguida gritamos”, “mejor no nos hablamos, eso es por gusto”).

Las adicciones fundamentales que se señalaron fueron las drogas y el alcohol, aludiendo que el bar que se encuentra en la comunidad es un lugar en el que se desatan continuamente eventos violentos.

Un número importante de las personas (37,1%) en la entrevista coincidieron en que el grado de escolarización es un determinante de la violencia de género, a pesar de no haber compartido el mito expuesto en el cuestionario. De igual manera los residentes de la comunidad percibieron la violencia como una cuestión individualizada, que se relaciona con características personales como el carácter, el temperamento, sentimientos de inferioridad, baja autoestima e intolerancia (“no se puede hablar con él, tiene la cabeza durísima”, “no tengo paciencia y le voy pa’arriba”, “personas brutas, no estudiadas”).

Las condiciones socioambientales se entendieron desde las carencias económicas y materiales (“uno se altera cuando te falta todo”, “me despierto alterada pensando que tengo que salir a luchar”), no constatándose en ningún caso una comprensión de la violencia desde la multicausalidad que la caracteriza.

En cuanto al uso de la violencia, un 52,7% del grupo de adolescentes y jóvenes refirió que no haría ningún acto de violencia aun siendo provocado, mientras un 44,4% expresó que ante una provocación si responderían con violencia. Por otro lado, en el grupo de adultos hubo un 55,2% asegurando que no cometerían actos de violencia, y con un porcentaje bastante cercano, el 52,6% señaló que sí lo harían ante una provocación. Estos datos reafirman las contradicciones existentes entre lo referido en las técnicas aplicadas y las prácticas de vida cotidiana en este sentido.



En contraste con lo anterior los miembros de la comunidad a la hora de valorar críticamente lo perjudicial de la violencia de género o las implicaciones de compartir los estereotipos expuestos evidenciaron cierta acriticidad desde diversas posturas: el 3% no emitió ningún criterio, el 48% consideró la violencia algo incorrecto pero sin llegar a constituir un delito o considerarlo con consecuencias graves, el 23% lo refirió como manifestaciones e ideas normales, y el resto expuso aunque de manera pobre algunas posibles consecuencias que pudieran otorgarle a la violencia en sí o a las visiones estereotipadas, cierta seriedad en cuanto a sus costos para el bienestar de las personas.

## **Discusión**

En los diferentes espacios de relación de la comunidad estudiada acontecen interacciones violentas en las que participan sus residentes ya sea como víctimas, victimarios o como espectadores, lo que los coloca en vínculo directo con la expresión de la violencia y hacen de este fenómeno algo consustancial con la cotidianidad que viven, trayendo consigo su naturalización.

La imposición y la fuerza tienden a convertirse en modelos habituales de interacción en la comunidad y se practican como forma inmediata de solución ante las dificultades que surgen en la convivencia. Lo anterior coincide con los hallazgos de Díaz, Durán, Valdés, Chávez, Gazmuri y Padrón (2011) en sus análisis sobre la expresión de la violencia en un grupo de familias cubanas.

Los datos obtenidos en la investigación realizada evidencian, por un lado, desconocimiento sobre la complejidad de la violencia y su expresión, carencia de conocimientos elaborados sobre la violencia simbólica y sus múltiples mecanismos, poca crítica al respecto, y por otro, un amplio compartir de creencias que distorsionan el análisis de la causalidad y expresión de este fenómeno, reduciendo la su comprensión al plano individual o al espacio concreto de convivencia, obviándose la participación de otros factores socio-culturales en un nivel macrosocial, incluidas las mediaciones de género. Estos resultados coinciden con los de López, Rodríguez y Fariñas (2015), Guevara (2012) y Ferrer (2011) en investigaciones similares realizadas en Cuba con diferentes grupos etarios.

Si bien los resultados presentados son solo un acercamiento al tema en una comunidad reconocida por los altos índices de violencia, estos revelan que más allá de condiciones económicas, marginalidad, etcétera (e incluso en vínculo con estas), también desde la construcción de género existen sostenedores externos que condicionan y perpetúan la violencia en la comunidad en general, y en los espacios más particulares que existen dentro de esta, colocándose a la familia y la pareja en una posición muy vulnerable desde la connotación de privacidad que se atribuye a ellas. Estos resultados coinciden con los aportados por Proveyer (2005) y Ferrer (2011) en estudios donde se profundiza en relaciones de pareja, y con los de Vasallo (2011) en su compilación: Desde otra perspectiva, donde se exponen visiones estereotipadas del género, compartidas por la población cubana en otros espacios de socialización. Asimismo, coinciden con los resultados de Díaz y González (1998) en una experiencia con grupos de adolescentes de la ciudad de La Habana, Artemisa y Mayabeque, en la que se constata la reproducción de estereotipos, representaciones y conductas propias de la cultura patriarcal, en la subjetividad juvenil.

Tal como pudiera esperarse de los modelos tradicionales de género, se coincide en una tendencia de los hombres al uso de la violencia física y de las mujeres a la psicológica, destacándose, no obstante, en esta comunidad, una flexibilización; al apreciarse la violencia como forma de relación cruzada, mediatizada más allá de la condición genérica, por otros sostenedores culturales. Resultados similares obtuvieron Ferrer en el 2009 y López, Fundora, Valladares, Ramos y Blanco en el 2015, este último estudio realizado con parejas heterosexuales en la provincia de Cienfuegos.

A pesar de lo anterior, la idea de la mujer como responsable de la violencia y merecedora de esta cuando la recibe, fue ampliamente compartida sin distinción de género, lo que coincide con los resultados obtenidos por Proveyer (2005) y Ferrer (2011) en estudios similares donde se identifican también construcciones compartidas de este tipo. Lo anterior revela como en el imaginario social sigue siendo colocada la mujer como responsable del acto violento, justificándose así la acción, legitimándose el uso de la fuerza como castigo o como forma de negociación ante un problema.

Esta idea es reforzada mucho más por la población masculina cuando en el análisis por sexo comparten además, que desde el rol de madre también le corresponde a la mujer aguantar por el bien de su familia. Lo anterior revela otras atribuciones hechas desde lo social a este rol, más allá de la conocida sobrecarga de tareas, desde las cuales funcionan los pobladores de la comunidad en la vida cotidiana, y que a pesar de tener un costo alto para la salud de la mujer, están naturalizadas. Modelos asumidos acríticamente que dan al traste con la reproducción en las familias y en los vínculos que se establezcan en lo adelante.

Resultó interesante el reconocimiento de la comunidad y la escuela como espacios donde los/las adolescentes y jóvenes se sienten presionados(as) para actuar en contra de su voluntad, lo que revela la necesidad de profundizar en las direcciones que se ejerce y se percibe la presión, los valores implicados en esta, considerando que por las propias características de la edad, actuar en consonancia con lo esperado por el grupo de coetáneos se vuelve una necesidad. La presión para actuar puede traducirse en formas muy diversas de conducta, desde la presión para ajustarse más a las exigencias docentes (que se percibe sin reflexión y desde la fuerza) hasta la presión para incurrir en transgresiones de normas sociales.

Aunque ha crecido la conciencia crítica sobre lo ilegítimo de la violencia y empiezan a desmontarse en el imaginario colectivo los mitos que han pautado hasta hoy las creencias sobre este problema social, aún perviven en nuestra realidad visiones estereotipadas que coartan y limitan una convivencia armónica, lo que lleva a nuevas reflexiones desde las ciencias sociales en pro de eliminar tales flagelos.

Los resultados alertan sobre la necesidad de contribuir, desde la intervención psicosocial, a la generación de nuevos procesos de subjetivación social y producciones alternativas de sentido, con respecto a la violencia y a las construcciones de género.

## **Conclusiones**

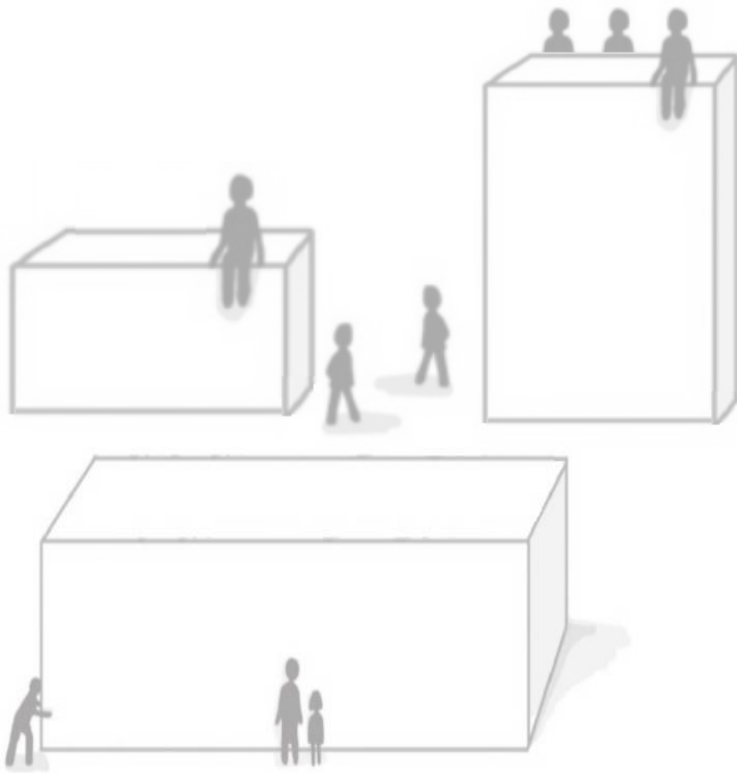
Los pobladores de la comunidad de Dobarganes evidenciaron en sus relaciones un amplio uso de formas de violencia a la par de un conocimiento pobre e insuficiente sobre la violencia de género, concentrándose principalmente en la diversidad de sus manifestaciones.

Las expresiones de la violencia más identificadas fueron las físicas, además de las de naturaleza psicológica y verbal. En las relaciones intragenéricas, específicamente entre las mujeres se evidenciaron agresiones verbales y psicológicas, aunque aparecieron también algunas manifestaciones físicas; en cambio, entre los hombres se destacaron agresiones físicas más severas como las cortadas, heridas y quemaduras, además de los golpes y empujones. Desde una perspectiva intergenérica de la violencia hubo un predominio de discusiones, gritos, empujones, galletazos, amenazas y chantajes, lo que denota la expresión de una violencia cruzada y la ruptura en su expresión con los modelos tradicionales de género, siendo necesario profundizar en otras mediaciones culturales legitimadoras.

El barrio y la familia se identificaron como los principales contextos donde se observan los actos violentos y emergió la relación de pareja, por el carácter privado atribuido a ella, como un espacio propicio para la aparición y perpetuación silenciosa de la violencia de género.

Se identificaron causas de la expresión de la violencia que quedaron en el plano individual o en condiciones de vida, no comprendiéndose la multicausalidad ni el papel de algunas construcciones sociales como legitimadoras de la violencia.

Se constató acriticidad y escaso reconocimiento de la seriedad y los posibles efectos de la violencia y, en consecuencia, la naturalización e invisibilización de los vínculos que se establecen en la comunidad.



# Percepciones sociales de cambio y desarrollo de la sociedad cubana en familias transnacionales

**Isaac Irán Cabrera Ruiz**  
**Wendy Díaz Bello**  
**Suny Fariñas Rodríguez**

## Introducción

Una de las definiciones más recurrentes de familia en las investigaciones en la sociedad cubana, es la trabajada por Arés (2002), quien la define como un sistema de relaciones cualitativamente diferente a la simple suma de sus miembros; un grupo de disímiles características delimitadas por variables estructurales (número de miembros; vínculos generacionales; número de hijos o tamaño de la prole; edad; sexo) y variables socio-psicológicas (normas, valores, ideología, hábitos de vida, comunicación,

roles, límites, espacios). Es que la familia, como precisa Martín (2007), es una unidad sentida o percibida más allá, o además, de la parental y la consanguínea, o de los condicionantes espacios temporales y geográficos, en cuyas nociones de pertenencia e identidad es eje de la desintegración y la reintegración de sus procesos vitales y tiene un condicionamiento histórico cultural concreto.

Esta idea de los límites difusos del concepto de familia es retomada por Arés (2010), a partir de considerar que los cubanos tienen un concepto amplio de familia y sobre las personas que la componen, de modo que delimita tres ejes de análisis para definirla: consanguinidad, convivencia y afectividad.

Ahora bien, uno de los desafíos actuales que cobra vigencia en Cuba a partir de la nueva ley migratoria es el auge del proceso migratorio y el surgimiento de nuevos contextos. La emigración, siguiendo a Sagaama (2009) es el desplazamiento de una persona o conjunto de ellas desde su país de habitual residencia a otro, para permanecer en él temporal o definitivamente con el objetivo de satisfacer determinadas necesidades. Por su parte Martín (2000) define que la emigración es el traslado de un individuo de un país a otro para establecerse a vivir en él, temporal o definitivamente; es un cambio de medio humano, de relación con el entorno social, objetual y subjetivo, a partir de cual se establece una nueva forma de relación de las personas con su hogar y con su país de origen.

Una de las categorías estrechamente relacionada en el estudio de la familia y la emigración es el término transnacional, concebida como el análisis del aporte histórico cultural de los grupos migrantes y de las redes de relaciones vinculares entre países de origen, tránsito, asentamiento y/o destino (Martín, 2007). La transnacionalidad es una consecuencia del proceso migratorio internacional que, siguiendo a Martín (2006) impacta la estructura, dinámica y funciones familiares; implica redistribución y resignificación de roles y funciones; complejiza la dinámica en cuanto al miembro ausente/presente y es un reto al proceso de socialización y al ciclo vital familiar.

El sentido transnacional se construye sobre la base de prácticas, actividades e intercambios que traspasan, de continuo, las fronteras políticas, geográficas y culturales que, tradicionalmente, habían enmarcado y separado las comunidades de origen y las de asentamiento de los migrantes (Aja, 2002).

La familia transnacional está marcada por la distancia, dentro de ella se realizan encuentros esporádicos entre sus miembros que mantienen diversas formas de contacto simbólico y real de esta manera “reducen” los efectos de la distancia, así como los costos psicológicos asociados (Martín, 2007).

Entre los aspectos que marcan las relaciones de la familia transnacional se encuentran las remesas. Las remesas constituyen intercambios económicos, sociales y culturales que los migrantes establecen con su familia y que les permiten mantener vínculos a través de las fronteras y hacer visibles los lazos que mantiene con su país de origen; las cuales pueden ser económicas y sociales.

Las remesas económicas, comprendidas como la porción de los ingresos que el migrante envía desde el país de acogida hacia el país de origen, van aparejadas, como señala Wamsley (2001), de la aparición de un nuevo estatus social asociado a un efecto de demostración del éxito del migrante. Asimismo, Parella y Cavalcanti (2006) destacan que este tipo de remesas, simbólicamente, representan el mantenimiento del compromiso del migrante, bajo la convicción de que mientras llegue dinero el afecto se conserva.

Sin embargo, las remesas no se pueden reducir solo a las transferencias económicas. El término remesas sociales fue acuñado por Levitt (1996) como transferencias culturales instigadas por la emigración en aspectos de desarrollo, agrupando bajo el término al conjunto de estructuras normativas y sistemas de prácticas interiorizadas por los migrantes durante su experiencia migratoria y, posteriormente, puestas en práctica en sus comunidades de origen. Las remesas sociales, como plantea Sanz (2012), son transferencias culturales instigadas por la emigración en aspectos de desarrollo, contiene todo un conjunto de recursos sociales y culturales que circulan a través del espacio transnacional produciendo transformaciones sociales y culturales.

La aparición de las remesas en Cuba como fenómeno importante tuvo lugar en los años 90 con la despenalización de la tenencia de dólares y la apertura de las tiendas recaudadoras de divisa. Ahora bien, más allá de las desigualdades que generan, las remesas impactan en la vinculación de la emigración con la sociedad, constituyen un fondo de inversiones para las familias y un soporte de bienestar para su vida cotidiana.

Lo cierto es que las remesas, ya sean económicas o sociales, constituyen una expresión de la transnacionalidad como mediación en las subjetividades de la familia, principalmente como percepción de cambio y desarrollo de la sociedad de origen. Al ser las remesas sociales, como plantea Rosales (2009), las ideas, prácticas y aprendizajes entre otros, que los migrantes transfieren a sus comunidades de origen, el migrante se expone a nuevos espacios sociales para adaptarse a un entorno diferente, generando en él criterios distintos acerca de la situación en que vivía en su país de origen, los cuales transmite a su familia.

De este modo las remesas expresan su mediación en el plano de la subjetividad a través de la formación de nuevas formas de pensamiento, de organización y de incorporación de nuevas prácticas en los países de origen. Según Levitt y Sorensen (2004) las remesas sociales, permean las vidas cotidianas de quienes se quedaron en la comunidad de origen, cambian la manera en que los remesados actúan y cuestionan sus ideas acerca de los roles de género, las relaciones familiares, las nociones de identidad, de lo positivo y negativo, puede generar cuestionamientos sobre el papel del Estado, así como tener un impacto substancial en la participación política, económica y religiosa de los familiares que permanecen en la comunidad de origen.

Estas características, según Rosales (2009), han permitido definir las remesas sociales como un agente de cambios sociales para las comunidades de origen. En esa misma dirección Castles (2007) señala que estos cambios influyen la transformación de las percepciones que se tienen sobre el cambio y el desarrollo y Levitt (1999) plantea que contribuyen al cambio en las actitudes, creencias o prácticas de los familiares que se quedan en el lugar de origen y comienzan por demandar mejora porque han escuchado acerca de los tipos de servicios a los que sus familiares migrantes tienen acceso.

De este modo las transferencias sociales de cambio y desarrollo a través de las remesas enviadas por los emigrantes serán los sentidos producidos por las familias como proyectos sociales concretos que revelan la unidad contradictoria entre necesidades y realidad social que, en lo económico, lo político y lo sociocultural, han concientizado como sujetos sociales con respecto al bienestar, así como aquellas transformaciones que deben ocurrir en la sociedad para su solución.

Esta perspectiva de análisis permite trasladar la mirada a la relación entre la formación socioeconómica y su producción subjetiva y, en específico, aquellas subjetividades que se van instituyendo en el tejido social como hegemónicas y las alternativas que surgen ante lo normalizado, identificando las relaciones entre emigrado-familia como un tipo de relación social e interpersonal en

la cual se producen subjetividades mediadas por realidades sociales que se encuentran desde sus diferencias de desarrollo en lo económico, lo político y lo sociocultural. Comienza así a gestarse una subjetividad atravesada por lo transnacional como cualidad del vínculo entre las familias que tienen múltiples mediaciones en la subjetividad de la familia, entre ellas, la configuración de una perspectiva de cambio y desarrollo con respecto a la sociedad en que vive.

A partir del análisis de las definiciones más representativas con respecto a la percepción social es posible identificar los siguientes núcleos articuladores:

- Constituye una impresión o imagen: Asch (1946), Heider (1958), Andreeva (1984), Synder y Gangestad (1986), Synder (1987), Barra (1998), Baron y Byrne (1998).
- Asociada a procesos de comunicación verbal y no verbal y atribución de la causalidad: Heider (1958), Barra (1998), Baron y Byrne (1998).
- Creencias como elemento articulador de la visión de la realidad social: Parkes (1975) y Janoff-Bulman (1992).
- Dimensión de la subjetividad: Perera (1999), Morales (2011), Mederos (2012).
- Configuración de juicios que denotan significados y sentidos: Perera (1999), Morales (2011), Mederos (2012).
- Percepción como evaluación de la realidad social: Andreeva (1984), Perera (1999), Morales (2011), Mederos (2012).

Si partimos de una comprensión de la subjetividad como producción del sujeto, no puede reducirse la comprensión de la percepción social como impresión, aun cuando se reconozca que aspectos explicativos como los rasgos, factores, teorías implícitas de la personalidad y estructuras cognitivas intervienen de forma matizada en este proceso. Donde más fertilidad encontramos para desarrollar un modelo comprensivo sobre la percepción social es en la definición de Perera (1999) que ha tenido seguidores en las investigaciones que al respecto se han realizado en nuestro país como Morales (2011), Mederos (2012).

“una dimensión de la subjetividad configurada en el contexto interaccional de los individuos y sus grupos que contiene los significados que el sujeto, consciente o inconscientemente, confiere a los objetos de su percepción, así como la relación que a partir de ello establece entre medios y fines de sus acciones respecto a tal objeto. La percepción es un enunciado, un juicio que denota la presencia de criterios, que configurados con mayor o menor elaboración e información denota los sentidos personales, los que se expresan a través del discurso de los sujetos individuales o colectivos sobre cualquier hecho, evento u objeto social, relacionado directa o indirectamente con los mismos" (Perera,1999)

En esta definición se separan significados y sentidos; los primeros como reflejo del contexto interaccional del individuo, los segundos, aluden a las razones o fundamentaciones que el individuo atribuye a sus actos.

Lo cierto es que las dos tendencias teóricas construidas históricamente con respecto a la percepción social, la impresión y atribución constituyen los nodos articuladores que necesitan replantearse para la habilitación conceptual de la percepción social como forma de subjetividad social. Las percepciones sociales como experiencias son subjetivas y configuran de forma diferenciada significados y

causalidad que generan una visión evaluativa de esa realidad. Para nosotros, tanto los significados como las causas que configuran las percepciones sociales, son producciones de sentido de los sujetos, experiencia vivida que se produce subjetivamente y por tanto representan, al decir de González y Mitjanz (2016), un “flujo de unidades simbólico-emocionales”.

Este componente de significación de las percepciones sociales integra la tradición de las impresiones, de imágenes y estructuras cognitivas desde una comprensión histórico cultural de la subjetividad. El significado producido como visión evaluativa de la realidad tiene lugar a través de la configuración de formas dinámicas de organización que los sentidos adquieren en la experiencia de los sujetos como creencias, estereotipos, prejuicios, categorías, representaciones. Asimismo, las causas emergen a través de las atribuciones causales.

Es necesario destacar que develar percepciones sociales no se reduce a la enumeración de significados y atribuciones causales sino desde la configuración de estas como forma de organización de los procesos de sentido en el sujeto, a través de modelos comprensivos, mostrando su carácter sistémico. De este modo las percepciones sociales se develan como estructuras parciales de sentido constituidas por diferentes unidades psicológicas y se integran de forma total o parcial en múltiples mediaciones a partir de la cualidad que adquieren los sentidos subjetivos en su transición reproduciendo las contradicciones sociales del sujeto. Cuando hablamos de modelos comprensivos nos referimos a la construcción de la configuración subjetiva de la percepción que realiza el investigador

Estas realidades nos condujeron a realizar una investigación que nos permitiera aproximarnos a la develación de percepciones sociales de cambio y desarrollo de la sociedad cubana que han configurado familias transnacionales con origen en la ciudad de Santa Clara. El proceso investigativo abarcó el período comprendido entre enero y mayo del 2016.

## **Material y métodos**

### **Diseño de la investigación, descripción de la muestra y contexto de estudio**

Se asumió un enfoque de investigación cualitativo que articuló la epistemología de segundo orden (Ibáñez, 1990, 1991; Sotolongo & Delgado, 2006; Mejías, 2008) y la investigación cualitativa constructivo interpretativa (González Rey, 1997, 2006, 2016).

El diseño de la investigación se caracterizó por su carácter flexible y emergente

La selección de la ciudad de Santa Clara para el estudio estuvo determinada por los criterios de conveniencia y disponibilidad. El primer criterio, siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2014) se orientó por la existencia de los casos y las posibilidades reales de los investigadores para estudiarlos. El segundo criterio, siguiendo a Sandoval (1996) respondió al acceso del equipo de investigación a familias transnacionales.

Villa Clara constituye la segunda provincia del país en emigración, tanto legal como ilegal, siendo la cabecera municipal Santa Clara la de mayores cifras, según Aja (2007), aunque no se revelan estas. Asimismo, la Oficina Nacional de Estadística e Información de la República de Cuba (2014), especifica que la tasa de emigración de Villa Clara en el 2011 fue de 4,0, o sea la provincia perdió 4 personas por concepto de emigración por cada mil habitantes, lo cual indica, tomando como referente que la población de Villa Clara para esa etapa era de 791 216, que emigraron 3 165 personas.



La inmersión inicial en el campo comprendió un primer contacto con cada familia donde se realizó una observación del ambiente y se presentó la investigación, se les propuso participar y se adquirió su aprobación. La información obtenida permitió tomar decisiones con respecto a su inclusión como parte de la muestra a partir de los criterios de heterogeneidad definidos.

La inmersión profunda comprendió tres contactos con cada familia siguiendo el siguiente protocolo:

- Entrevista focalizada a la familia y observación del ambiente para caracterizar remesas que reciben familias transnacionales con origen en la ciudad de Santa Clara y el impacto que tienen sobre su bienestar económico a través de los ingresos, los bienes y servicios adquiridos o utilizados y el estado de la vivienda.
- Aplicación del completamiento de frases a cada miembro.
- Entrevista focalizada a la familia y salida del campo.

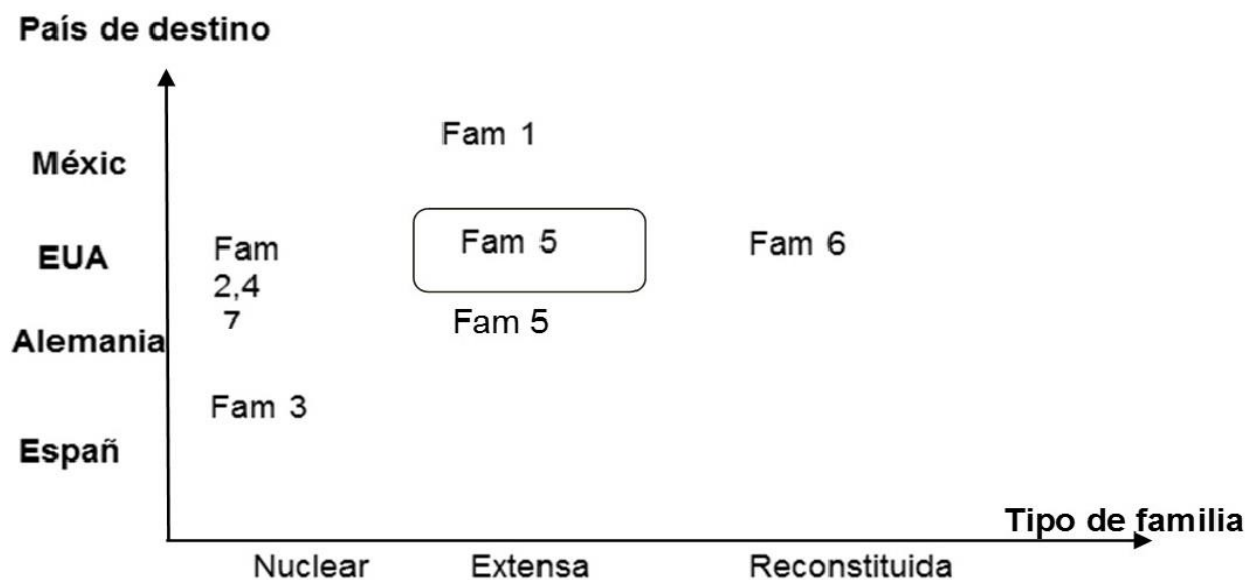
Para la selección de familias transnacionales se aplicó un muestreo intencional opinático, siguiendo a Ruiz-Olabuénaga (1999), de modo que se garantizó la cantidad o saturación y la calidad o riqueza de la información.

Se consideró la estrategia de máxima variación o de heterogeneidad entre familias para mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado según propone Valles (1999). El criterio estratégico fue la selección de las familias atendiendo a su estructura transnacional y el país de residencia del miembro que emigró.

Este aspecto constituyó un reto para el equipo de investigadores pues no existían estadísticas públicas sobre la cantidad ni ubicación de familias transnacionales, constituyendo una realidad invisibilizada por las políticas y los actores sociales locales. De este modo debieron articularse el principio de pertinencia y adecuación, que plantea Sandoval (1996), mediante la identificación de las familias que pudieran aportar datos suficientes para desarrollar una completa y rica descripción del fenómeno y las estrategias de muestreo por conveniencia y muestreo en cadena o por redes, según identifican Hernández, Fernández y Baptista (2014). Los criterios de heterogeneidad, pertinencia y adecuación transversalizaron las selecciones por conveniencia o en cadena.

Se partió de un muestreo por conveniencia. El equipo investigador identificó dos familias del estudio por la existencia de vínculos de relaciones interpersonales. A partir de ese momento fueron seleccionadas otras cinco familias, utilizando el muestreo conocido como “bola de nieve”. El procedimiento fue preguntarle a la familia que se estudiaba si conocían a otras familias que cumplieran con el requisito de transnacionalidad y pudieran estar dispuestas a participar en el estudio. Se recogió información con respecto a la estructura y país donde radicaba el miembro emigrado y se tomaron decisiones de inclusión a partir de su aproximación a los criterios de heterogeneidad definidos. La exclusión de cuatro familias contactadas obedeció a que no concedieron el consentimiento informado.

El estudio de las familias se realizó en sus domicilios en la ciudad de Santa Clara, provincia Villa Clara, Cuba. La muestra quedó constituida finalmente por 7 familias, 5 de ellas donde el país de destino de la emigración es Estados Unidos de América, 1 donde el país de destino fue México y otra donde el destino fue España. Predominaron en la muestra familias nucleares antes de la emigración. La familia 5 tuvo como particularidad que la transnacionalidad es compartida entre Estados Unidos y Alemania. Los datos de heterogeneidad en la selección de la muestra se recogen en el esquema 1.



Esquema 1. Datos de heterogeneidad de la muestra.  
Fuente: Elaboración de los autores.

La selección de la muestra planteó a los investigadores la contradicción entre el número de familias seleccionadas y número de familias requeridas para la investigación. La pregunta inicial sobre cuántas familias como unidades colectivas de muestreo serían necesarias para representar el objeto de estudio se fue transformando en cada momento en si ya eran suficientes. Una vez concluido el proceso de selección, de estudio y ante la imposibilidad de prolongar el período investigativo se realizó un análisis del punto de saturación alcanzado.

El principio de saturación es el recurso que permite en la investigación cualitativa la determinación del tamaño de la muestra ya que establece las condiciones dentro de las cuales es válida la investigación. La saturación se expresa, según Bertaux y Bertaux (1993) cuando los nuevos casos no introducen correcciones ni complementos al conocimiento, solo repiten de la pauta definida. Bertaux (1993) ha establecido en 30 el número de casos necesarios para alcanzar el punto de saturación, así como las etapas por la que transcurre este proceso. Otros autores como Mejías (2000) plantea que 20 es un número que se ha establecido para las investigaciones sociales en Perú, aunque la sistematización que presenta muestra un continuo entre 10 y 40 casos entre los que oscila el punto de saturación.

En esta dirección se consideró que se había conseguido un primer nivel de saturación a partir de la identificación de niveles de presencia de los sentidos y de sus unidades de configuración. Se consideró que las unidades de sentido se habían saturado pues en cada familia los sentidos subjetivos redundaron en torno a ellas, repitiéndose como organizaciones o ejes articuladores de los sentidos subjetivos configuradores de las percepciones sociales que permiten comprender el objeto de estudio. Asimismo, la repetición de sentidos indica que la investigación identificó subjetividades que se expresaron reiteradamente en las familias. Se estableció la necesidad de ampliar la muestra en futuras investigaciones de modo que se alcance también la saturación en emergencia de sentidos subjetivos por su redundancia.

## **Instrumentos utilizados para el estudio de la percepción social de cambio y desarrollo de la sociedad cubana**

La observación fue seleccionada ante la hipótesis del impacto directo de la transnacionalidad con respecto al nivel de vida o bienestar económico de la familia a través de las remesas. Se aplicó con el objetivo de analizar en las familias transnacionales la adquisición de bienes de consumo duraderos y el estado de la vivienda. También fueron observadas las familias durante la aplicación del completamiento de frases y la entrevista.

La entrevista se utilizó durante la inmersión inicial, en el encuadre de la investigación y la caracterización de las familias. Durante la inmersión profunda se aplicó después de la evaluación del completamiento de frases, de modo focalizado en la búsqueda de producciones colectivas con respecto a los indicadores contenidos, así como para clarificar resultados obtenidos en el análisis del trabajo de campo hasta ese momento.

El completamiento de frases se utilizó para develar sentidos subjetivos a partir de frases incompletas. En su construcción el equipo de investigadores realizó una agrupación a priori sobre posibles frases, partiendo de algunas básicas (González-Rey, 1997), así como otras que intencionaran mejor la temática a la vez que descentraran al sujeto de posibles respuestas formalizadas. Después se organizaron los inductores a través de múltiples colocaciones de frases en una pizarra, lecturas continuas y análisis grupales del equipo de investigación, que terminaron cuando existió coincidencia con respecto a la pertinencia y organización de cada frase. En un tercer momento se aplicó a 3 estudiantes de la carrera de psicología pertenecientes a familias transnacionales. Se les entrevistó sobre la experiencia ante cada inductor como elaboración y el orden en que se presentaban. Los resultados obtenidos posibilitaron la elaboración final del instrumento, conformado definitivamente por 19 inductores.

La triangulación de datos permitió contrastar las informaciones obtenidas en el completamiento de frases con la observación y las entrevistas. La triangulación de investigadores devino además en instrumento de vigilancia epistemológica, de modo que otros investigadores participaron reflexivamente en el proceso de investigación. El equipo de investigadores principales se constituyó como sistema de trabajo, de reflexión conformado por los autores, espacio donde se realizaron de forma sistemática debates y toma de decisiones sobre la investigación. Asimismo, se constituyó un equipo de investigadores colaboradores, asociados al trabajo de campo quienes participaron en el proceso de análisis de datos.

## **Estrategias de recogida de información y el proceso constructivo interpretativo seguido en el estudio**

El proceso de construcción de la información se realizó mediante el análisis de contenido, técnica que permitió el proceso de construcción e interpretación de la información. Se tomó como referencia las fases seguidas por Cabrera, Rodríguez y Rodríguez (2016).

Los materiales seleccionados fueron la observación del ambiente, la bitácora del campo del investigador y la recolección enfocada (entrevistas y completamiento de frases). Luego se organizó el material mediante reflexiones a partir de lecturas flotantes sucesivas; se formularon hipótesis y se registraron las ideas emergentes que sirvieron de base en el proceso constructivo interpretativo. A continuación fueron identificados enunciados descriptivos como primer momento de categorización, a partir de las reflexiones del equipo de investigadores. Las continuas lecturas del material

condujeron a un segundo momento en el análisis de contenido en la cual se transformó el material y se integraron de forma significativa los contenidos.

Se optó por seguir la lógica configuracional como estilo para la presentación de la información. Como especificidad en el completamiento de frases se fue elaborando un sistema de hipótesis que se integraron entre sí y orientaron el curso de la producción de información en otras familias. Las hipótesis se fueron produciendo a partir de una frase o la relación entre ellas.

El proceso de construcción e interpretación de los resultados se realizó primeramente en el caso singular de las familias y, posteriormente, la investigación transitó hacia el desarrollo de categorías e indicadores al interno de las unidades de sentido que permitieran registrar tendencias que caracterizaban las configuraciones de las percepciones sociales. En esta fase se siguió la pauta de organización de los núcleos de sentido utilizada por Cabrera, Rodríguez & Rodríguez (2016) atendiendo a la frecuencia de aparición de las creencias y atribuciones y la similitud de sentido.

## **Resultados**

### **Las remesas económicas y sociales**

En las familias transnacionales que constituyeron la muestra objeto de estudio se identificó como tendencia el intercambio sistemático de remesas económicas y sociales.

Las remesas económicas que reciben las familias se realizan, en todos los casos, mediante la vía oficial (Western Union, transferencia bancaria y transferencia mediante Correos de Cuba), con una frecuencia de 30 días como regularidad, así como en momentos significativos (cumpleaños y días festivos). Predominan las familias que reciben una cuantía de ingresos provenientes de las remesas económicas entre 80 y 100 CUC, las familias que más reciben obtienen entre 150 y 200 CUC y las que menos reciben entre 20 y 40 CUC por envío. Asimismo, se constató que todas las familias reciben frecuentemente recargas telefónicas desde el extranjero.

En relación a las remesas sociales prevalecen los mensajes de texto y de correo electrónico, las fotos y videos, las llamadas y video llamadas y los regalos mediante el envío de paquetes, las visitas frecuentes de los familiares al emigrante y del emigrante a su familia de origen. Las remesas sociales constituyen, además de una forma de transferencia social, mediaciones en el vínculo y pertenencia familiar.

Se constató que las remesas económicas han tenido un impacto sobre el bienestar económico de las familias, principalmente en el mejoramiento constructivo de las viviendas o su adquisición. En el hogar de todas las familias existen equipos electrodomésticos que garantizan mejores condiciones de vida y comodidades como televisor, equipos para la climatización y ventiladores, ducha eléctrica, refrigerador y frízer, microwave, batidora, olla arrocera y olla multipropósito, lavadora, plancha, computadoras, laptop y tablets, estos últimos, además de contribuir al mantenimiento de los vínculos, son utilizados en los procesos de formación en los que participan. Asimismo han accedido a servicios como líneas de telefonía móvil y fija, cuentas de correos electrónicos internacionales, alquiler de transporte, acceso a lugares recreativos y de ocio de forma sistemática de precios elevados con relación a los ingresos dependientes del trabajo estatal, principal fuente de empleo de la población cubana.

Se constata que la transnacionalidad tiene un impacto en el aumento del bienestar económico en las familias estudiadas, lo cual las diferencia como grupo social y se convierte en un eje de reproducción de desigualdades socioeconómicas en cuanto a accesos y redimensionamiento de la vida cotidiana.

Se constató que las familias transnacionales pueden ser ubicadas en su totalidad en la categoría racial de blanco por el color de la piel, así como predominio del nivel de escolaridad superior en la familia que queda en Cuba. Asimismo, se identificó tanto la tendencia de vínculo, ya sea estatal o cuentapropista, o su ausencia, siendo mayor esta última en el caso de las familias nucleares.

### La configuración subjetiva de cambio y desarrollo de la sociedad cubana

Los resultados obtenidos condujeron a la construcción de un modelo teórico comprensivo de la configuración subjetiva del cambio y el desarrollo de la sociedad cubana en familias transnacionales, a partir de la interpretación de los datos siguiendo una lógica configuracional.

El modelo permitió en teoría comprender que el cambio y desarrollo como percepción se configura subjetivamente en las familias transnacionales a través de dos estructuras parciales de sentido la visión del cambio y el desarrollo de la sociedad cubana que tienen las familias así como el impacto del proceso migratorio para la familia. Estas estructuras parciales de sentido a su vez integran creencias y atribuciones a partir de su contenido de sentido subjetivo como se muestra en la tabla 1.

Núcleos de sentido	Formas dinámicas de subjetividad social	Indicadores de contenido subjetivo
<b>Visión del cambio y el desarrollo en la sociedad cubana</b>	<i>Creencias</i>	Confianza y credibilidad en los cambios en la sociedad Conservación- cambios en la sociedad cubana Fuerza social del cambio
	<i>Atribuciones causales</i>	Barreras para el cambio y el desarrollo de la sociedad
	<i>Creencias</i>	Significación de la emigración Proyección de unidad y vínculo familiar
<b>Impacto del proceso migratorio para la familia</b>	<i>Atribuciones causales</i>	Impacto en el bienestar de la familia

Tabla 1. Modelo teórico comprensivo de la configuración subjetiva del cambio y el desarrollo de la sociedad cubana en familias transnacionales

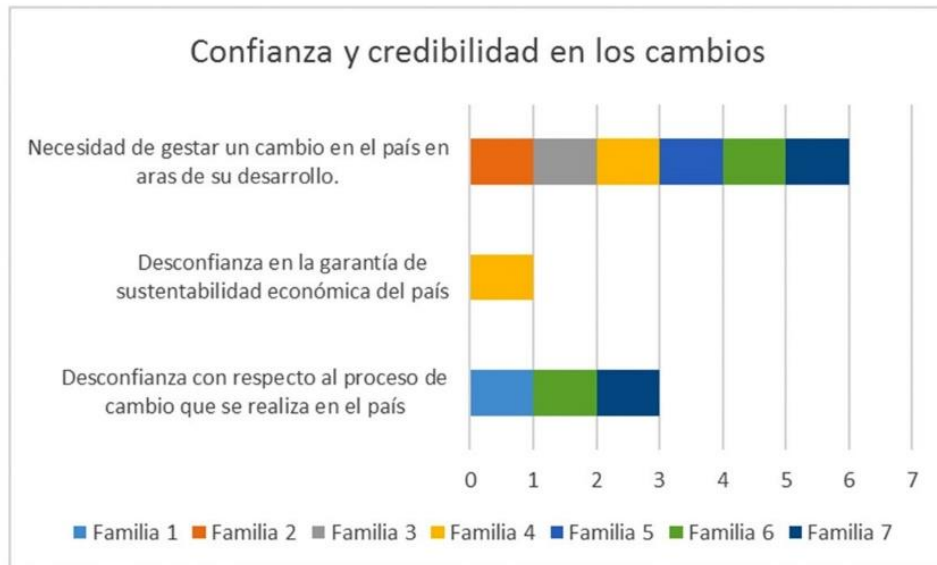
Fuente: Elaboración de los autores, 2018

### Visión del cambio y el desarrollo en la sociedad cubana

La visión de cambio y desarrollo de la sociedad cubana como estructura parcial de sentido de la percepción de cambio y desarrollo que tienen familias transnacionales de la ciudad de Santa Clara se construyó a partir de 4 indicadores de contenido subjetivo, conformados por la construcción de 15 códigos en un total de 54 veces en los instrumentos aplicados a las 7 familias que conformaron la muestra.

La confianza y credibilidad en los cambios de la sociedad (gráfico 1) emergió a través de 3 códigos reconocidos en 10 ocasiones. Un total de 6 familias expresaron la creencia de la necesidad de gestar cambios en el país en aras de su desarrollo, aunque no se definieron cuales. Asimismo emergieron

creencias que indican pérdida de confianza en los procesos de cambio que se realizan; lo que está asociado a la desconfianza generada por los procesos de cambio que ya se han realizado, predominando una visión de que son estos procedimientos y mecanismos los que han estancado a la sociedad cubana, o que estos son otros de tantos que se han aplicado, como un proceso más. Asimismo, en tres familias, indistintamente, la percepción social estuvo configurada por la emergencia de los sentidos estancamiento y aplazamiento del desarrollo social del país (familia 2, 4, 6) y la desconfianza en la garantía de sustentabilidad económica (familia 4).

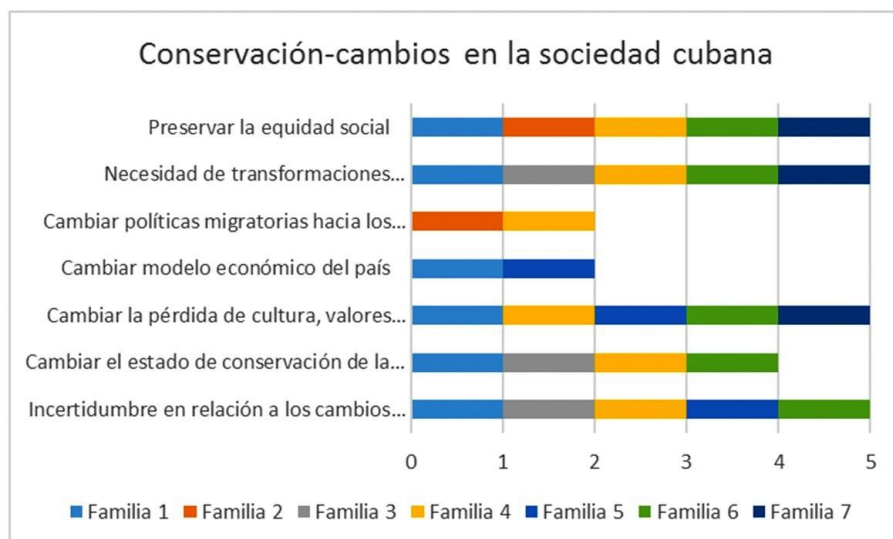


**Grafico1.** Indicadores de contenido subjetivo que expresan confianza y credibilidad en los cambios. Estudio familias transnacionales. Fuente: Elaboración de los autores, 2018.

Otro de los indicadores de contenido subjetivo que configuran la visión de cambio y desarrollo de la sociedad cubana es la referida a la conservación o los cambios y transformaciones que se reconocen como necesarios el cual emergió a través de 7 códigos con una frecuencia total de 28 ocasiones.

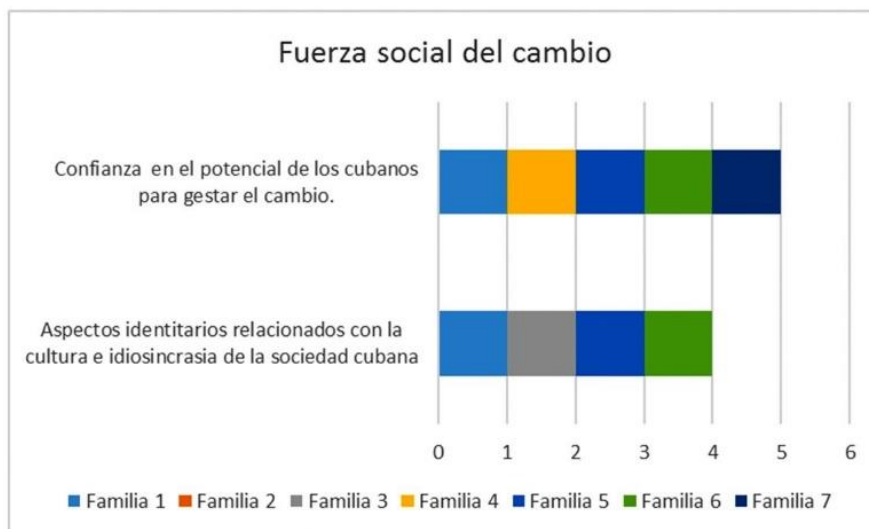
Los aspectos que se reconocen como necesarios de cambio para el desarrollo aluden a transformaciones económicas para la sustentabilidad, la política migratoria hacia Estados Unidos, el modelo económico del país. Con respecto a la cultura, los valores y el estado de conservación de la ciudad se configura una visión de deterioro en términos de conservación, prácticas culturales, formación de valores y escasez de recursos. Al mismo tiempo existe incertidumbre en relación a los cambios que debe realizar el país.

El único elemento de conservación manifestado por las familias transnacionales fue la necesidad de preservar la equidad social alcanzada en la sociedad cubana y que ha sufrido deterioros paulatinos, lo cual evidencia su reconocimiento como conquista social que distingue a la sociedad cubana y pone límites a los cambios, pues deben realizarse sin afectarla.



**Gráfico 2.** Indicadores de contenido subjetivo que expresan la necesidad de cambiar y preservar. Fuente: Elaboración de los autores, 2018.

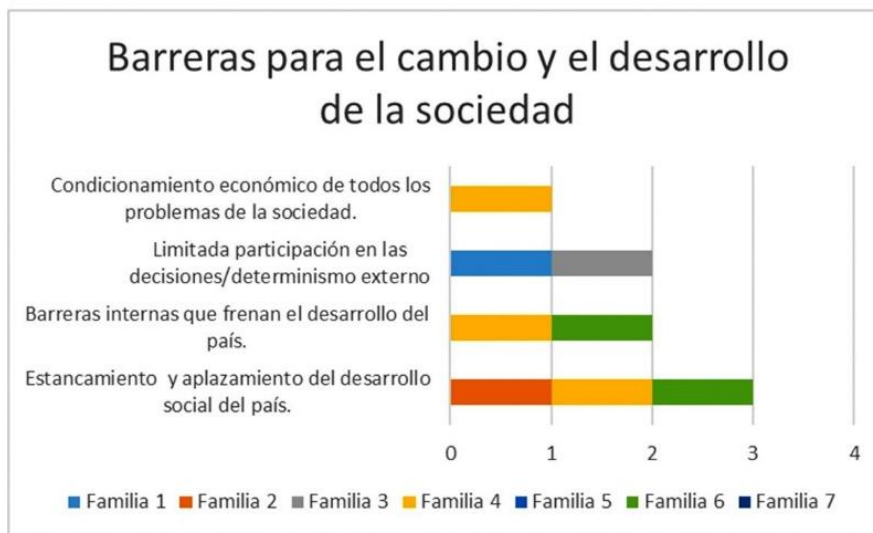
Por otra parte, las familias también mantienen una visión optimista en relación al futuro de la sociedad, confiando en las conquistas que pueden alcanzarse mediante la gestación de cambios y las potencialidades endógenas, existiendo confianza en el potencial de los cubanos para gestar el cambio. Asimismo se percibe la existencia de aspectos identitarios relacionados con la cultura e idiosincrasia que identifica a la sociedad cubana, lo que pudiera estar indicando la existencia de un sentido de pertenencia con su nación, con lo que significa la cubanía para el mundo, y a la vez como núcleo de resistencia y desarrollo de la sociedad (gráfico 3).



**Gráfico 3.** Indicadores de contenido subjetivo que expresan la fuerza social del cambio. Fuente: Elaboración de los autores, 2018.

La limitada participación en las decisiones como barrera en el desarrollo de la sociedad es una causa que se atribuye al estado actual de la sociedad cubana con predominio de un determinismo estatal, externo, asociado a la idea que son los propios mecanismos y procederes que se han instaurado en la

sociedad los que frenan su desarrollo. En esta dirección, las familias evaluaron una limitada participación en los procesos de toma de decisiones con prevalencia de un determinismo externo que sería estatalizado. Las familias atribuyen al desarrollo económico la causa de todos los problemas de la sociedad.



**Gráfico 4.** Indicadores de contenido subjetivo identifican barreras para el cambio y el desarrollo de la sociedad. Fuente: Elaboración de los autores, 2018.

### ***Impacto del proceso migratorio para la familia***

La significación de las remesas sociales como vía para mantener la pertenencia de los emigrantes a la familia de origen emergió en 6 familias (1, 2, 3, 4, 5, 6), de modo que los intercambios comunicativos y las visitas constituyen el eje que sostiene principalmente la pertenencia del emigrante al grupo familiar de origen.

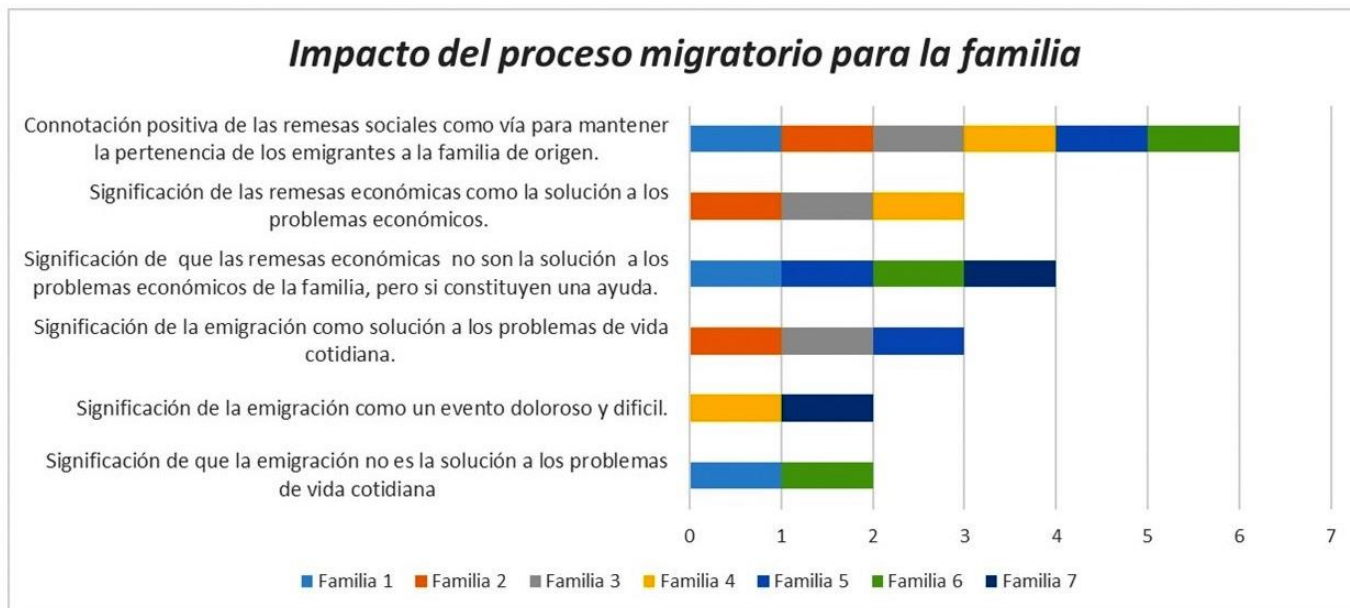
De forma parcial emergió en 3 familias el sentido significación de la emigración como solución a los problemas de vida cotidiana (familia 2, 3, 5); así como significación de la emigración como un evento doloroso y difícil (familia 4, 7). Indistintamente, emergen, como sentido, la significación de que la emigración no es la solución a los problemas de vida cotidiana (familia 1, 6).

Los sentidos que la emigración configura para las familias se organizan en torno a la unidad y el vínculo familiar en dos tendencias: la primera reunificación en el extranjero a partir de la emigración (familia 2, 3, 5), expresado principalmente en familias nucleares, la segunda vivir en la transnacionalidad (familia 1, 4, 6,7) enfatizando el vínculo a través de las visitas y las comunicaciones.

Asimismo se configuran sentidos relacionados con su contribución al bienestar económico, aunque también en dos direcciones, los que la perciben como una ayuda para buscar independencia por sí mismo y los que la aceptan como solución a las limitaciones económicas del país, aunque en los dos casos se reconoce como un depósito de responsabilidad en los miembros que viven en el extranjero. De esta manera surgen sentidos de significación de las remesas económicas como la solución a los problemas económicos (familia 2, 3, 4), mientras que otras familias transnacionales le atribuyen una significación de las remesas económicas como ayuda a los problemas económicos (familia 1, 5, 6, 7).



La emigración también es percibida desde el sentido de evento doloroso y difícil, reconociéndose como el sacrificio que hace un miembro de la familia para garantizar el bienestar económico de esta.



**Gráfico 5.** Indicadores de contenido subjetivo sobre la percepción del impacto del proceso migratorio de familias transnacionales. Fuente: Elaboración de los autores, 2018.

## Conclusiones

Las remesas económicas constituyen recursos económicos fundamentales para el sostenimiento de las familias transnacionales que impactan principalmente en el mejoramiento constructivo de las viviendas o su adquisición, la obtención de bienes materiales como equipos electrodomésticos, tecnología de la información y las comunicaciones y el acceso a lugares recreativos y de ocio de forma sistemática. Asimismo se develó que las remesas sociales constituyen una vía para mantener el vínculo y la pertenencia de los emigrantes a la familia de origen

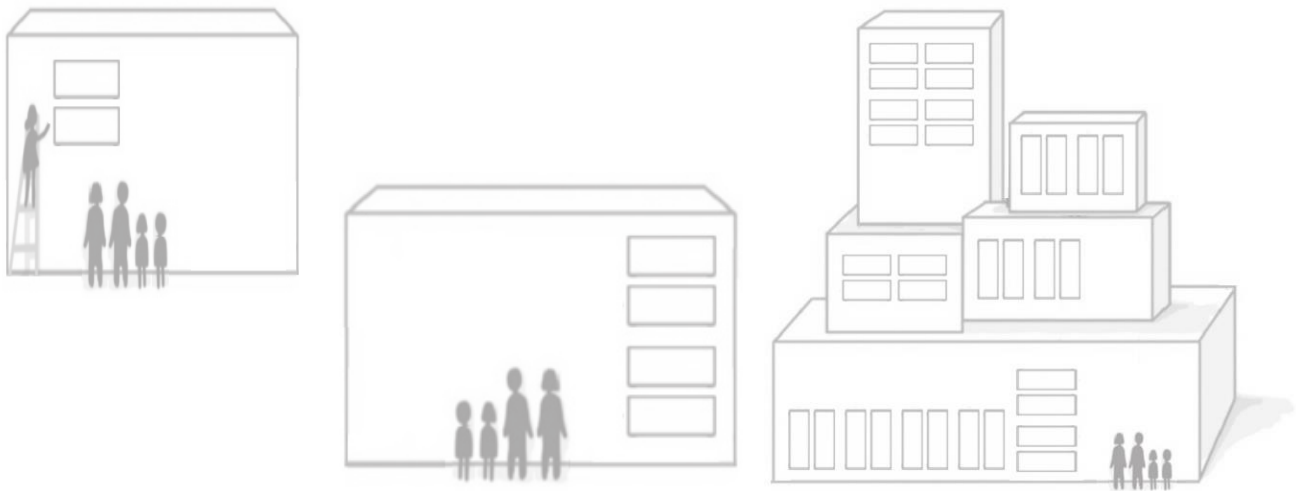
Las percepciones sociales de cambio y desarrollo de la sociedad cubana identificadas en familias transnacionales con origen en la ciudad de Santa Clara se configuran en torno a la visión del cambio y el desarrollo de la sociedad cubana y el impacto del proceso migratorio para la familia como estructuras parciales de sentido que integran creencias y atribuciones a partir de su contenido de sentido subjetivo.

## Anexo Completamiento de frases

Sexo:            Edad:

Instrucciones: Complete o termine estas frases para que expresen sus verdaderos sentimientos, ideas u opiniones, por favor, intente completarlas todas:

1. Mi sociedad:
2. La emigración para mi familia:
3. Me preocupa:
4. Pienso que mi país debería:
5. Lo mejor para mi familia:
6. La sociedad cubana es así porque:
7. Aspiro:
8. Las remesas para mi familia:
9. Me gustaría que la sociedad cubana cambiara:
10. Los intercambios con mi familia en el extranjero me hacen pensar sobre mi sociedad:
11. Cuba:
12. Soy de los que piensa:
13. De los intercambios con mi familia en el extranjero me impacta más:
14. El desarrollo de la sociedad cubana sería:
15. El proyecto de mi familia:
16. Las remesas:
17. Una alternativa de cambio para la sociedad cubana sería:
18. De los intercambios con mi familia en el extranjero agradezco más:
19. El futuro de mi sociedad:



# LOS CUBANOS DE HOY, ENTRE LA PROSPERIDAD Y EL DESARROLLO. APUNTES PSICOSOCIALES

**Manuel Calviño**

Son muchas las razones que convocan nuestra actuación científica y profesional. Una de ellas es el diálogo constructivo, con el que nos aproximamos a asuntos de significación especial. Más urgida se hace la necesidad de dialogar, cuando nos implicamos en un proceso de pensar y construir el país que queremos, lo que es imposible sin pensar (saber, conocer a profundidad) el país que tenemos. Es este el motivador de mi texto, bajo el accionar instigador de la lectura de la revista *Catauro* (Catauro, 2015), de la Fundación “Fernando Ortiz”, que contiene un conjunto de trabajos presentados en el Taller “Concepto de desarrollo y prosperidad para el cubano de hoy”, organizado y promovido por la misma fundación. Sus contenidos esenciales, contribuciones, exposiciones, debates, etcétera son la única referencia bibliográfica citada aquí, toda vez que con ellas he construido este trílogo (Cuba, Catauro, Calviño). La tarea cultural, antropológica, sociológica y psicológica, es clara: el acercamiento imprescindible a la comprensión del cubano de hoy, nudo gordiano de las prácticas investigativas, comunicativas y culturales de la Fundación “Fernando Ortiz”, y de buena parte de las que se llevan a cabo en la Universidad de La Habana.

No faltarán los que consideren que, desde el mismo título del taller, lo correcto hubiera sido precisar “*el cubano y la cubana de hoy*”. Tampoco serán pocos los que piensen que mejor sería usar el plural, como expresión de diversidad: “*ConceptoS de desarrollo y prosperidad para los cubanoS y las cubanaS de hoy*”. Pero al leer los textos publicados en la revista (la antes referida) se sentirán ambas consideraciones representadas y reconocidas: conceptos de desarrollo; conceptos de prosperidad; cubanos y cubanas de hoy. Eso es lo que queda revelado en los trabajos, las intervenciones, y más adentro quizás, en las intenciones que percibo en esta revista. Especialmente en su sección “*Contrapunteos*”, y en la de “*Intervenciones*” derivadas de los contrapuntos. Confrontación de puntos de vista, de representaciones, de percepciones. Unos derivados de estudios sistemáticos más al estilo de lo que se dice científico. Otros como miradas penetrantes, que condensan sólidos conocimientos que ensayan a tener voz, y que son *menos científicos* solo en los artilugios del *mal-decir* y *hasta mal-normar* de la burocracia cientificista. También los *opináticos* e intuitivos que salen de concepciones respetables y con pleno derecho al ejercicio de formar parte de un “*ajjaco argumental*” que sabe a Cuba, y desde el cual es solo posible pensar al cubano de hoy.

Todas son voces de cubanos, y expresan percepciones a las que suelo llamar “*percepciones introspectivas*”, porque sabiéndolo o no, el observador se observa, y construye desde esa lógica binaria que es la identidad: lo que soy y lo que no soy, a lo que pertenezco y a lo que no pertenezco, lo que asimilo y lo que repelo. Porque todos y cada uno de nosotros cuando hablamos de los cubanos nos estamos refiriendo a nosotros mismos. De lo contrario, *Catauro*, nuestras investigaciones sobre el tema, serían como una bolsa de la *shopping* con productos de importación.

Como dice Álvarez Pitaluga, “*la importancia del debate se explica por sí sola en un mundo contemporáneo, en el que, como todos sabemos, la sociedad cubana está ya dando pasos por el nuevo siglo*” (Álvarez, 2015. p.7)<sup>7</sup> Y lleva toda la razón. Se trata de un debate esencial que convoca a la responsabilidad y el compromiso del pensar.

¿Qué es prosperidad? ¿Qué es desarrollo? ¿Qué o quién es el cubano de hoy?

Para acercarse al debate, al diálogo, hay que responder a estas preguntas. La menos compleja, creo que es la tercera. Porque su sentido aquí, en esta discusión que *pica... y se extiende*, es básicamente descriptivo, metodológico, y pudiera hasta decir *muestral*. El cubano de hoy, con todo respeto a la diáspora, se refiere en este trabajo a los cubanos y cubanas que hemos vivido en Cuba en los últimos al menos 20-25 años. Es una metáfora conceptual, metodológica, que es útil para conversar de lo que nos angustia y preocupa de los comportamientos socialmente impactantes de los que vivimos en la isla, de las condiciones que convocan a esos comportamientos, y de las dimensiones valóricas, subjetivas, desde el factor responsabilidad individual de esos comportamientos. Y también, lógicamente, de lo que nos satisface y enorgullece. Solo que no es este el punto gravitatorio de lo que analizamos, de lo que nos preocupa y hasta angustia. Por eso he optado por esta tónica. No existe de manera descriptiva única *el cubano de hoy*, porque son muchas las formas de ser cubano hoy (y tal vez mañana). Y solo existen aproximaciones al estudio de algunas de esas formas de ser cubano.

Al mismo tiempo, las dos nociones que envuelven nuestro análisis, tienen mucho que ver con los tiempos que vivimos los cubanos y las cubanas hoy, empeñados en construir prosperidad, un país más próspero, visando el desarrollo sostenible, y más que sostenible, posible, alcanzable.

---

<sup>7</sup> Todas las citas del presente artículo, están referidas a la revista *Catauro*, año 17, no. 32, julio-diciembre, 2015.

Comienzo con la prosperidad, y prefiero no empantanarme... demasiado. Me muevo con más confianza en el terreno “psi” (incluso más en el “psi” cológico, que en el “psi” quiátrico) Prosperidad es una unidad subjetiva de valoración (de cotejo), que permite comparar estados diferentes del sujeto, sobre todo estados de satisfacción-realización. Psicológicamente, es una unidad autovalorativa, *intrapsíquica*. Y obvio se extiende su condición a lo *interpsíquico*, a la valoración de los otros, y lo otro. Tiendo a pensar que las valoraciones subjetivas que dan cuerpo a la noción de prosperidad en la dimensión cotidiana de la vida en Cuba hoy son “mejorar” y “avanzar”. Y ambas suponen “dejar atrás”. El cubano prospera cuando deja atrás... lo malo, lo feo, lo que no satisface, lo que lo tensa. Próspera cuando está mejor. El cubano prospera cuando va realizando sus expectativas, sus deseos, sus querer. Próspera cuando avanza.

Y para entender los contenidos específicos de la prosperidad, sus formas de realizarse, de buscarse, de lograrse, no hay que olvidar algunas cosas que considero importantes:

Primero: que venimos de una “prosperidad asignada”, la prosperidad del *porque te dieron*. Claro que sujeto a alguna regla, o más o menos así. Pero si no te toca, si no te dan, no prosperas. Te quedas donde estás. Que no quiere decir que estés mal. Pero no estás mejor.

Ahora, en los últimos años cercanos, sin mucha preparación, estamos acercándonos a un cambio: la “prosperidad construida”, autogestionada. Y esta supone la (re)aparición de un mediador de realización: el dinero, para ser más preciso, el volumen, la cantidad de dinero. Y claro lo que se pretende es el *mix* de lo mejor de una y de otra: tener dinero, y que me sigan asignando lo que me toca.

Segundo: que venimos de una discursividad que promulga la “prosperidad compartida” la “prosperidad colectiva” (y distribuida), pero se abren las puertas (y las ventanas) a una “prosperidad diferencial”. Que siempre ha existido, entre otras cosas por los sistemas de asignación, pero sin un lugar de visualización social distinguido, y por ende no generadora de expectativas multiplicadas.

Tercero: que venimos de una condición de déficits, de faltas, de ausencias importantes en lo que a ciertas necesidades se refiere, venimos del “sacrificio de la prosperidad”, para construir la “prosperidad futura” (prometida, anunciada, etcétera).

Entonces, en la convergencia de estos elementos, la prosperidad es, en una primera dimensión, subjetiva: todo aquello que suponga el dejar atrás las tensiones cotidianas (prospera el que no tiene que salir cada día a ver cómo le va con el transporte público, tan insuficiente, porque *tiene en que moverse* –puede ser un auto particular, o estatal, o un almendrón... el primero y el segundo por asignación antes, hoy porque se tiene dinero para comprarlo. El almendrón solo porque se tiene dinero.

En una segunda dimensión subjetiva, la prosperidad es avanzar, ascender en el camino de la movilidad social, es tener más de lo que se tiene, siendo lo que se tiene más o menos suficiente. No es una mejora por eliminación de los déficits, sino por aumento de los índices cualitativos de referencia (Hace algún tiempo, cuando unos vecinos me vieron bajarme del carro del esposo de mi hermana, un *Daewoo*, y supusieron que mi viejo Lada había salido de la escena, me dijeron: “*Profe., está prosperando...*”. En realidad yo *des-prosperé*, porque mi otrora Zhigulí paso a chatarra por obra y gracia de un conductor irresponsable que violó las regulaciones. Pero luego de tres años de espera, el Seguro cumplió su contrato y ahora *re-prosperé*, pues *me dieron* por reposición un Geely.

Prosperidad es el tránsito, no ineluctable por cierto, de no tener algo que se quiere, que se necesita, a tenerlo. De tenerlo, a tener algo mejor. De tener algo mejor, a no tener que tener, porque ya se tiene. Y en esta dimensión la prosperidad asume la esplendorosa y hermosa condición de realizarse espiritualmente. Hasta tanto, el espíritu es secundario respecto al cuerpo. La psicología empieza cuando la biología se queda *quieta*. El pensamiento emerge cualitativamente superior, cuando la sensorialidad ha sido superada, y aquel es capaz de volver a ella no para satisfacerla, sino para retarla a ascender y trascender.

Pero es imprescindible también mencionar que “prosperidad” se siente (incluso como valor, orgullo, patrimonio) cuando se “asciende” en una escala (también subjetiva) de relevancia social, de crecimiento intelectual, incluso de “inteligencia”. Los padres de los niños de los sesenta, vieron y sintieron que sus hijos prosperaron, cuando ascendieron la escalinata de San Lázaro y L, cuando se hicieron médicos, ingenieros, incluso artistas reconocidos. El cubano, hasta el día de hoy, reconoce prosperidad en el saber, en el despliegue y el reconocimiento social. Aquí parecen co-fundirse prosperidad y desarrollo. Pero cuidado, lo que hace veinte años fue una “dávida de derecho” del nuevo gobierno, hoy es un deber de este, y como tal se percibe.

No menos complicado es el concepto de desarrollo para la metáfora “los cubanos de hoy”. Pero, en un primer acercamiento de superficie “desarrollo”, como unidad subjetiva de valoración, es el acercamiento a un estándar cultural, civilizatorio, que contiene los más altos niveles de crecimiento de los medios de realizar la existencia, más que la existencia, la vida.

De modo que, en dependencia de las asunciones culturales de grupo, sociedad, civilización, cultura, desarrollado es todo lo que potencialmente puede hacer la vida más plena, más presidida por el bienestar y la felicidad. Una cosa, por cierto, es el desarrollo, y otra el modo de realización, de uso, de ese desarrollo. Esto no es nada nuevo, por el contrario, bien conocido. Ahí va la marca diferenciadora del desarrollo como evolución o como involución. La desintegración del átomo, bajo control, es un icono de desarrollo, y marcó un camino de evolución. La bomba atómica, y su lanzamiento en Hiroshima no es desarrollo, y sí involución (genocidio, desvergüenza, crimen).

En las dimensiones de la conciencia de los sujetos cotidianos que habitamos el archipiélago cubano, el desarrollo está claramente marcado por el avance de las ciencias, las tecnologías, las artes, etcétera y su impacto liberador, enriquecedor y facilitador de una vida más plena. Un cubano paga su cuenta de teléfono y de electricidad por medio de una aplicación en su Smartphone, y piensa “*ño, que desarrollo*”: No pierde tiempo en una cola, no depende de movilizarse hasta un cierto punto de la ciudad, usa un medio que tiene además otras amplias prestaciones, tecnológicamente novedoso, en el que tiene su agenda de trabajo, unos documentos que debe conservar, y por medio del cual puede no solo hablar, sino ver a su hijo que está en otro país “*stay in a life*”, o “respirando”... Si tiene un Smartphone ha *prosperado*, y abre sus puertas al desarrollo, al mejoramiento del desempeño más humano de su vida.

El asunto del uso de la “prosperidad” y del “desarrollo”, es sobre todo un asunto de educación, de sociabilidad, y creo honestamente que de crecimiento mental, espiritual.

Es desde aquí que hice la lectura de las propuestas de *Catauro*. Y sugiero a los lectores que perfilen sus propias representaciones para que el leer sea dialógico, sea diálogo, y no lectura monologar. Porque la revista es una invitación al debate, al *multiólogo*... como este escrito.

Tomo algunos trazos de los actores, de las voces de la publicación, que me resultaron particularmente enriquecedores y dialogantes, algunos de los aspectos que se encaminan en las reflexiones de los “contrapunteantes”, por llamarles de algún modo a los autores que componen las páginas, como dije antes, de la sección “Contrapunteo” y de su enriquecedor apéndice “Intervenciones”. Me limito solo a algunos aspectos, relacionados con las elaboraciones indagadoras de las nociones de “prosperidad” y “desarrollo” en el cubano, en la Cuba de hoy, sus peculiaridades, sus posibles causales, sus tramas y subtramas.

1. El impacto de las hegemonías, de las hegemonías culturales, las políticas, y las tecnológicas-mediáticas en la conformación de las nociones antes referidas como actuantes en la producción de comportamientos: Dice Álvarez Pitaluga: *“Las actitudes, conductas, modos de vivir del cubano y sus contingencias diarias forman parte de una concepción hegemónica de la que probablemente la mayoría no es consciente, pero funciona más allá de los modos en que se visualizan o no”* (Álvarez Pitaluga, pp. 9-10).

Desde aquí podemos pensar en el asunto de que sean cuales fueren las representaciones de “prosperidad” y “desarrollo” de los cubanos de hoy, ellas descansan en los patrones de hegemonías. Ser próspero es estar en el camino de vivir como los “exitosos” (en cualquier ámbito), lo que se relaciona con “tener” lo que los otros no tienen, vivir mejor que como viven los otros.

Las nociones de “prosperidad” y “desarrollo” se venden, más bien se regalan, en los medios, que son apenas en un bajo por ciento los nacionales. Si el problema fuera de los medios nacionales, sería menos complicada la situación. Y estas nociones siempre están asociadas al dinero (a tenerlo, por supuesto).

Todos los atributos del éxito se compran con dinero: **la casa buena** —en Miramar (que es *fresita*, al decir de Clandestinas) Siboney, Biltmore (que vuelve a tener nombre), o parcialmente en Nuevo Vedado y algunas del Vedado. O una finca, y una finca, en “las afueras de la ciudad” (como en los siglos pasados). El éxito no está en Alamar. Empieza también a aparecer en una nueva *cara de negocio* para la Habana Vieja, menos, mucho menos, para Centro Habana, Cerro, Luyanó; **el carro bueno** —moderno, llamativo, grande, preferiblemente de las marcas que rondan por encima de los cincuenta mil pesos-cuc, es decir más de un millón de pesos-cup, es decir carro de millonario; **las vacaciones buenas** —que ya no bastan en Varadero, o en el Cayerío que hasta satánicamente *Irma* prefirió, sino que se extiende a Cancún, o Punta Cana, o incluso a las Canarias y las Baleares.

Y el desarrollo añorado, preferido, está en la construcción de ideales de ciudades, que más allá de las diferencias en los gustos, se asocian a emporios como Beijing, Toronto, Nueva York, con edificios que casi literalmente rascan el cielo, y que se muestran una y otra vez como para decir “los que sean prósperos y desarrollados vivirán así” ... o podrán ir al hotel de 42 plantas, según información publicada, que se construye en el Vedado, y que dejará en sombras a nuestra querida Alta casa de estudios.

Pero cuidado, no es solo cuestión mediática la de las hegemonías. Tales representaciones “mediáticamente hegemónicas” se refuerzan en el principio de “asignación por relevancia”, el qué “se da”, qué “tienen”, los que han sido diferenciados por el anticipo de prosperidad nacional, por la “prosperidad asignada”.

No conozco un ministro, un dirigente de primer nivel, que haya sido adelantado a un escalón de prosperidad, entregándole un apartamento en Alamar, o garantizándole las vacaciones en un Campismo. No conozco muchas personalidades “prósperas” que vivan en lo que, como lo que, se pueda suponer como “estándar probable, dentro de diferencias conciliables”. Seguro que hay alguno, pero que está en camino de resolver su “permuta de movilidad social”.

Prosperar es mejorar, y mejorar es referido a una escala de posibilidades que sí, son auspiciadas por las hegemonías mediáticas, pero también por la realidad, que en el mejor de los casos señala la hegemonía del talento en el mercado de valores (la mayoría atrapados en la cosmovisión capitalista, y hoy neoliberal), la hegemonía de los niveles de organización de las prácticas gubernamentales (y las políticas), y casi invisible, la hegemonía del socialismo teórico: el trabajo. Porque en el socialismo real, no es el trabajo, sino cierto tipo de trabajo.

Para complicar las cosas, esas hegemonías existen desde antes de intentar la construcción de un país próspero y sostenible. Existen como edificaciones, como construcciones, como medios de transporte bien diferentes, como espacios de consumos de superfluos, que van dejando de ser superfluos para convertirse en diferenciadores sociales, y por tanto formar parte del orden hegemónico.

De modo que el modelo de prosperidad es *introyectado*, asimilado, educado en y por el sistema de relaciones dispares y asimétricas que existen en la sociedad.

Se necesita cambiar muchas cosas, “todo lo que debe ser cambiado”. Se necesita un cambio de paradigma, un cambio de mentalidad –de mentalidad como subjetividad, y como objetividad.

Se está abriendo un sendero, pero ese sendero planteado como necesario para llegar al camino, parece perpetuarse y llegar a negar la posibilidad de alcanzar la meta.

2. Relacionado, por cierto, con el asunto anterior, está el de la pérdida de los sentidos, y su consecuente efecto sobre lo que satisface o no en la valoración de prosperidad y de desarrollo. Como acertadamente señala De la Torre, las “*identidades pueden morir, pero no mueren porque ‘coman’ el alimento de los demás, sino porque dejan de ser creadoras de sentido, dejan de ser elementos enriquecedores que satisfacen nuestra necesidad existencial de pertenecer y tener un sentido para vivir con los demás*” (De la Torre, p.17) Las identidades son afectadas por la erosión al interno de los grupos de identidades, porque siendo que “se piensa como se vive”, primer apotegma recordado por Bertha (p. 88) el vivir diferente comienza a diferenciar los modos de pensar.

Entonces “prosperidad” y “desarrollo” son representaciones que se enmarcan en la ruptura de sentidos inoperantes, o que no están resistiendo la prueba de la legitimidad en las nuevas condiciones del país. Dígase la sustitución programática de la voz “igualdad” para dar paso a “equidad” en un trasfondo de diferenciación social que alcanza los más altos niveles en los últimos 50 años. Porque “*se requiere de un largo proceso para llegar a socializar el trabajo, y mientras tanto usted tiene que reconocer el mercado y tratar de ponerlo en función de sus objetivos... ese reconocimiento implica un cambio en el modelo, en el paradigma de desarrollo de la sociedad cubana*” (Rodríguez, p.24).



3. De lo dicho anteriormente, por uno de los *contrapunteantes*, es posible comprender que el desarrollo social, entendido en sus macro indicadores, y que se sustenta en el desarrollo económico, asume sus condiciones que impactan sobre la representación de quién es y quién no es próspero, y por ende qué es y qué no es “prosperidad”. Los bajos ingresos marcan los niveles de insatisfacción de las necesidades. Los ingresos mejores marcan entonces el camino de la prosperidad. Y más aún, marca una diferencia entre “cuentapropistas” y “todospropistas”. *“El 29% de la gente que trabaja en Cuba hoy día, no trabaja para el Estado, y esas personas no tienen problemas de insuficiencia de ingresos”* (Rodríguez, p.23).

La prosperidad, la capacidad para satisfacer las necesidades, está secuestrada en el sector no estatal, o en el estatal favorecido. Sus formas de entender la prosperidad, de realizarla, de vivirla, serán, pueden ser, el patrón de referencia. *“La pertenencia al grupo de altos ingresos – dice Pañellas– genera identidad social. Ello significa que sus ingresos actúan como brújulas para ubicarlos en un espacio social”* (Pañellas, p.40) ¿Solo a ellos?

A guisa de lógica estructurante: El estado ha construido, construye, un mundo diferente para turistas –un mundo en el que hay “de todo”, o casi de todo porque los problemas de abastecimiento, el endeudamiento, la burocracia y el bloqueo también llegan hasta allí. El alcance de ese mundo depende del bolsillo. Una condición mejor para los que vienen, y que dejará usufructos para construir el alcance de todos a ese mundo (¿será?). Un mundo aspiracional. Recuerdo aquél excelente programa de Iraida Malberti, *Cuando yo sea grande...*, y a una niña, con su traje de pionera, en la escuela de uno de mis hijos, que decía: “Cuando yo sea grande quiero ser extranjera”.

Pues ya no hay que ser extranjero, ni para ser turista, porque lo que hace la diferencia entre entrar en ese mundo o no, no es la condición de extranjero o de turista, es el dinero.

Vivimos en una sociedad en la que cualquier proyecto de desarrollo o prosperidad se basa en el dinero. No hay que extrañarse entonces que la búsqueda de dinero se convierta en esa convivencia con el diablo, para llegar a Dios, de la que hablaba Berman (Berman –“Todo lo sólido se desvaneces en el aire”). Entonces, la prosperidad se compra, allí donde el dinero hace al desarrollo.

Aquí entra el peliagudo asunto de las legitimidades de las formas de acceder al dinero. Unas designadas por regulaciones, otras por “dedos” o designaciones, pero en cualquier caso insuficientes para el grueso de la sociedad, que saldrá a buscar entonces sus formas propias, más allá de las legalidades, lo que en las dimensiones de la subjetividad individual, no es lo mismo que legitimidades.

4. Parece alzarse la conjetura de que las nociones de “prosperidad” y “desarrollo” se impregnan de manera significativa de los niveles de desigualdad emergentes a partir de los noventa, *“niveles de desigualdad que comienzan a hacerse cada vez más evidentes”* (García Lorenzo, p.46). Se establece una diferenciación en las posibilidades de satisfacción de las necesidades materiales y espirituales básicas.

Entonces se hace evidente la necesidad de la *“mirada desde la cultura al desarrollo y la prosperidad”*.

Sin embargo, los propios iconos de la cultura, representan aspiracionales de “prosperidad” que refuerzan la desigualdad, y el camino del desarrollo asociado al éxito económico, que se adorna lamentablemente en algunos casos con cadenas de oro, carros de alto precio, y no nos engañemos, no nos quedemos fuera del ojo alertador (de la pupila insomne), de condiciones de vida bastante alejadas de las condiciones medias (ya no de las inferiores) de la población. Aunque desde allí hagamos “obras de caridad para los desfavorecidos”. No es nuevo en el manejo de las transacciones entre ricos y pobres.

Al final, terminaremos en el mejor de los casos en una mirada reformista, o judeocristiana: *Los ricos no tienen que dejar de ser ricos. Basta que sean un poco más generosos con quienes no han tenido su suerte.* Tal vez tener no sea signo de *malsanidad*, y no tener no pruebe ser virtuoso. Pero, la diferencia contundente si es generadora de la misma ilusión que ha logrado que, a pesar de haber producido su propio sepulturero, el capitalismo siga vivo y hasta dando signos de reproducirse.

Entre los intervinientes se lee: “*No estoy en contra de los nuevos ricos –dice Abel Prieto en su intervención (p 95)– sino de los viejos ricos*”. Una ilusión transactiva que respeto, y creo entender como un presagio, a mi juicio sustentado, pero tal vez defraudante. Yo si estoy en contra de los nuevos ricos, como en su momento me alineé a la Revolución, y sigo, en contra de los viejos ricos. Por cierto, mi mataburro dice bien claro que “nuevo rico...es la *“persona que se ha enriquecido bruscamente y que hace ostentación de su dinero, y frecuentemente deja ver su incultura y tosquedad”*. Es decir un rico sin cultura, sin el *“discreto encanto de la burguesía”*”.

Pero, no miremos solo a los nuevos ricos. Pensemos insistentemente en la generación de los nuevos pobres. Quizás el nuevo pobre, como lo dibuja Arturo Infante en su casi clásico corto *Utopía*, es la persona que teniendo en su saber el encanto de lo mejor de la cultura, lo desperdicia en prácticas cotidianas de consumos paupérrimos por efecto de su insolvencia monetaria, de su condición real de existencia –diría Marx– que lo lleva a una disociación entre lo que lo puebla subjetivamente y lo que hace objetivamente. Estoy contra los nuevos ricos y los nuevos pobres, porque ninguno de los dos contiene la prosperidad para el desarrollo humano.

Pero, ciertamente, los ricos no son ni nuevos ni viejos, son ricos. Y los ricos viven como ricos, viven de un modo insostenible si pensáramos que un país de ricos, sin pobres, fuera la solución. Porque los ricos son la cara “favorecida” de una sociedad con pobres, que aunque no queden desamparados, son pobres. Y la única aspiración posible para un pobre, es el sueño (más que sueño la quimera) de ser rico. Y un mundo de ricos es imposible e improbable, insostenible. Y el de ricos y pobres, siempre convocará a las revoluciones que pretendan acabar con los ricos, y en su lugar, en el mejor de los casos, retomen los ideales de justicia no leguleya, no teórica, sino humana, esa que reza como recuerda Berta Álvarez en el apotegma martiano: “*Con todos y para el bien de todos*”... bien común, bien distribuido, bien emancipado de los engaños del capital –que ya no es solo capital capitalista– concentrado en unas cuantas manos.

5. Entonces los *contrapunteantes* hablan de modificaciones en las narrativas de los diferentes grupos pre-existentes y emergentes, de las capacidades diferentes de lograr, dado el nivel de desarrollo económico, niveles de prosperidad evaluables como satisfactorios, de diferencias

en la apropiación de las ventajas del sistema, y no pasa por alto que como dice Fernández (p.53), recordando a Acanda: *“El punto neurálgico está en la existencia de condiciones objetivas en la vida social que devienen plataforma para la reestructuración de mentalidades, ideologías y prácticas culturales específicas”*.

Nos llega entonces un analizador que impregna de una mirada especial el asunto de la prosperidad y el desarrollo: la emergencia del apoliticismo y la *conservatización* social (Sánchez, Valdés, p. 63). Lo que se da en un escenario de cambios, entre otras cosas en *“la fisonomía de los hogares y la composición de las necesidades y deseos del hombre común... el espacio de lo individual se reconfigura paulatinamente y hace uso y abuso de la libre elección estética”* (Ibídem, p. 65). Y toda elección estética se interconecta con la representación de “desarrollo” y “prosperidad” (y la de bienestar, que quedó fuera de debate en esta ocasión).

Siendo distintas las condiciones de vida, obviamente distintas son las representaciones de “prosperidad” y “desarrollo”. Siempre se vuelve a lo perdido, o a lo faltante: **el plural de la diversidad**. Esto no es un consuelo, o lo es solo para los “voluntaristas de siempre”. Tampoco es un plañidero, ni una invitación al *“let it be”* de los favorecidos, los indiferentes o los ingenuos. *Catauro* (leer esa revista es algo que sugiero con ahínco) nos regala una constatación conceptual, discursada de modos diferentes, constatada, o vivenciada, pero siempre para el principio que rige los mejores pensamientos en las ciencias sociales: comprender. Después de la lectura no quedaremos indiferentes. *Catauro*, como este texto, hace una provocación a la reflexión activa, esa que no solo dice lo que ve, sino que hace algo para ver otra cosa.

Al mismo tiempo, al renunciar al ditirambo clásico de nuestras prácticas recientes, es necesario pasar a la búsqueda de un accionar encaminado a *basamentar* “prosperidad” y “desarrollo” en los valores humanos y culturales que han inspirado lo mejor de las tradiciones cubanas, el modo sustantivo de ser cubano, el enriquecimiento del “alma cubana”. Avanzar en “la cultura del aprender y enseñar a pensar” (Ana Cairo, p.96), “trabajar con un criterio de prosperidad en el que la dimensión cultural y espiritual sea decisiva” (Abel Prieto p.93) no renunciando al optimismo sin el cual ninguna empresa humana será realizable –si no se cree que sí, el primer paso para el no ya está dado– sino asumiendo el optimismo realista, el optimismo argumentado, el optimismo inteligente.

Por si esto fuera poco, *Catauro* nos regala 8 páginas, (de la 106 a la 114), que bien dialogan con el entrecruzamiento anterior de los participantes en el Seminario. No sé si fueron escogidas siguiendo el método del azar, o el método del “asar” (cocinar las cosas –en una simbología culinaria que sabe que la sociedad entera reside en la cocina).

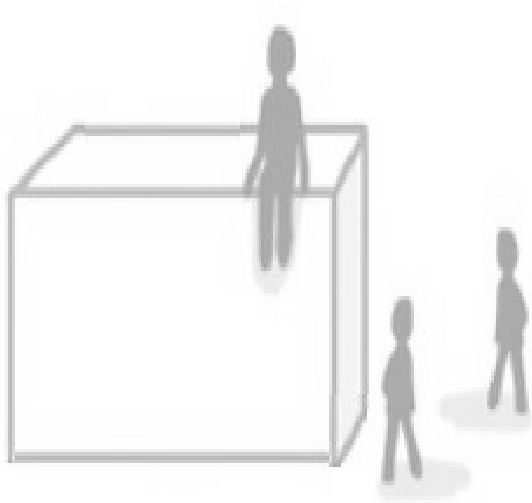
Pero azarosas o asadas son páginas que nos dicen cosas como: *“Me veo como un cubano más. Los cubanos siempre hemos estado batallando por ser mejores. Y por ayudar... los solidarios somos más que los egoístas y los creídos. Sí, yo pienso que todo va a mejorar”* (Eduardo García) Y otro: *“Los pobres tenemos muchos sueños. Quizás el rico duerma bien, pero no sueña tanto. No tienen que soñar, tienen las cosas reales... Yo me imagino a Cuba dentro de cincuenta años mejor que ahora, y mejor que antes del triunfo de la Revolución... una Cuba desarrollada”* (José Luis Montalvo). *“Eso de ser cubano, de verse uno mismo y cómo sentirse uno mismo, es importante... cuando uno sabe lo que quiere, se alcanza dondequiera... Sé lo que hago, lo que quiero, y dónde estoy y dónde estaré... No tengo miedo al futuro”* (Sara Maus).

Hay aún más cosas muy valiosas en este número de la revista, desde la que he propulsado mi texto, que no sé si podrá ser pasado por Zapia, pero más le vale, porque la generación.com o la

wifigeneración (ya entrando en datos móviles) será la primera pregunta que haga, y ¡ojalá que la haga!, y si la hace hay que darle un sí inmediato, en tiempo real. Porque más allá de los avatares del paso “Del homo sapiens al homo zapia” como titula su provocativo trabajo René González Medina, jóvenes y mayores entran definitivamente (algunos lamentablemente de manera adictiva) a este mundo también marcado por una noción de prosperidad y desarrollo.

*Intertextuando* una de las ideas de Pérez Betancourt en sus dos textos incluidos en este *Catauro*, hay que avanzar en la “alfabetización del gusto”, en la educación de un consumidor crítico (tarea a la que el autor ha dedicado buena parte de sus esfuerzos discursivos), que tome consciencia de su consciencia, que sea capaz de generar respuestas inmunes, descolonizadas, y no las preconcebidas por quienes defienden su “prosperidad” y su “desarrollo” excluyente, asimétrico, hegemónico.

De lo contrario, parece decir con sabio sarcasmo provisor don Fernando Ortiz, traído una vez más y siempre por la revista de la Fundación que hace crecer su espíritu intelectual, político, científico y cultural, “*los conquistadores impulsados por su desenfrenado espíritu de adinerados no respetarán la organización socio-económica y cultural de los nativos y la destruirán*” (lo reforzado con letra oscura son actualizaciones personales de la cita original de Ortiz, p.149), a pesar de que algunos padres De las Casas, como lo semblanza el Padre Uña, emerjan con la razón sin poder, o con el solo poder de la razón.



## Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos* (pp. 2-17). San Sebastián: The University of Manchester.
- Aja, A. (2002). *La emigración cubana. Balance en el siglo xx*. La Habana: CEMI.
- \_\_\_\_\_. (2006). "CUBA: País de emigración a inicios del siglo xxi", *Anuario Digital CEMI*.
- \_\_\_\_\_. (2014). *Al cruzar las fronteras*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Aguilar, M., y Buraschi, D. (2012). El desafío de la convivencia intercultural. *Rev. Inter. Mob. Hum.*, 38, 27-43.
- Allport, F. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, M.A: Addison-Wesley.
- Alvarado, J.A. (1996, julio/septiembre). Relaciones raciales en Cuba. Notas de investigación. *Temas*, 7, 37-43.zzz
- Álvarez-Laurerío, R. (2018). Mediaciones por la subjetividad del autodesarrollo comunitario en las relaciones raciales en cuentapropistas de la ciudad de Santa Clara. Tesis en opción al Título Académico Máster en Desarrollo Comunitario. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Santa Clara.
- Anderson, G. & Laird, T. (1978). Ethnic networks: North American Perspectives. *Connections*, 11(1), 25-34.
- Andreeva, G. (1984). *Psicología Social*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Arboleya, J. (2015). *Cuba y los cubanoamericanos. El fenómeno migratorio cubano*. La Habana: Casa de Las Américas.
- Aparicio Gómez, R. (2005). ¿Qué es eso que llamamos integración? *Tiempos de Paz*, no. 7, pp. 37-47.
- Arés, P. (2002). *Psicología de la familia. Una aproximación a su estudio*. La Habana: Felix Varela.
- \_\_\_\_\_. (2009). Aproximación al estudio de las nuevas configuraciones ante el impacto de la crisis coyuntural en la realidad cubana actual. En M. Murueta & M. Osorio (Eds.), *Psicología de la familia en países latinos del siglo xxi* (pp. 75-99). México: Amapsi Editorial.
- \_\_\_\_\_. (2010). *La familia. Una mirada desde la Psicología*. La Habana: Científico Técnica
- Arnaiz Sánchez, Pilar (2008). Sobre la atención a la diversidad. En Antonio Gómez Portillo (coordinador). *Atención a la diversidad* (pp. 1-30). Murcia: Dirección General de Promoción Educativa e Innovación. Centro de Profesores y Recursos de Cieza.
- Ashmore, R. (1970). Prejudice: Causes and cures. En B. E. Collins (Ed.), *Social Psychology: Social influence, attitude change, group processes and prejudice*. Reading, M A: Addison Wesley.
- Ashmore, R., & Boca, F. D. (1981). Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping. En D. Hamilton (Ed.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behaviour*. Hillsdale, N.J: Earlbaum.

- Asociación de pedagogos de Cuba. (2003). Tomado de *Selección de Lecturas*. CIE "Graciela Bustillos". La Habana.
- Aronson, E. y Mills, J. (1959). The effect of severity of initiation on liking for a group. *Journal of Abnormal and Social Psychology* (59), 177-181.
- Arteaga, C., & Beltrán, M. (2008). Plan de actividades para promover la formación de valores en función de la cultura de paz y la prevención de la violencia. (Trabajo de Diploma no publicado). UCLV, Santa Clara:
- Artiles, I. (2000). La violencia, tres estudios sobre un tema. *Revista Sexología y Sociedad*, 19-25.
- Azurmendi, Mikel (2003). *Todos Somos Nosotros: Etnicidad y Multiculturalismo* Madrid: Taurus,
- Baerveldt, C., Van de Bunt, G. & de Federico de la Rúa, A. (2010). Cómo y por qué los modelos de selección difieren entre estudiantes. La influencia potencial de los tamaños de la red, el nivel de información y la pertenencia a grupos. *Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 271-300.
- Banks, James. A. (1996). *Multicultural education, transformative knowledge, and action: Historical and contemporary perspectives*. New York: Teachers College Press.
- Baron, R; Byrne, D. (1998). *Psicología Social*. Madrid: Prentice Hall.
- Barra, E. (1998). *Psicología Social*. Madrid: Prentice Hall.
- Barrios, M. (24 de Agosto de 2015). La calidad de la educación, principal objetivo. Obtenido de Grupo de desarrollo de *Juventud Rebelde*: <http://blog.juventurebelde.cu>
- Benítez, M. E. (2002). *Cambios sociodemográficos de la familia cubana en la segunda mitad del siglo xx*. La Habana: Centro de Estudios Demográficos.
- Berkowitz, L., & Macauley, J. (1961). Some effects of differences in status level and status stability. *Human Relations*(14), 135-148.
- Bernal del Riesgo, A. (1944). *Cuestiones futuras de la enseñanza cubana*, La Habana, Selecta.
- Bertaux, D. (1993). La perspectiva biográfica. Validez metodológica y potencialidades. In J. Marinas & C. Santamarinas (Eds.), *La historia oral métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- Bertaux, D., & Bertaux, I. (1993). La perspectiva de las historias de vida en el estudio de las migraciones interiores. In J. Marinas & C. Santamarinas (Eds.), *La historia oral métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- Betancourt, R., & Landa, R. (1982). Peculiaridades de la cohesión grupal en distintos momentos del desarrollo grupal. Etapa I. Tesis de Diploma, Universidad de La Habana, Facultad de Psicología, La Habana.
- Betancourt, R. & Sagebien, J. (2013). Para un crecimiento inclusivo: empresas no estatales responsables en Cuba. *Revista Temas*, 75, 58-65.
- Bezanilla, J. M., & Miranda, A. (2008). Validez del método sociométrico. *Alternativas en Psicología* (19).
- Berry, J., Kim, U., Power, S., Young, M., & Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology*, 38, 185-206.
- Bourdieu, P (2000). *La dominación masculina*. Editorial Anagrama. Barcelona.
- Blanco Abarca, A. (2010). *Cognición social*. Editorial Pearson Educación.
- Bovard, E. W. (1951). The experimental production of interpersonal affect. *Journal of Abnormal and Social Psychology* (46), 521-528.
- \_\_\_\_\_. (1956). Interaction and attraction to the group. *Human Relations* (9), 481-489.
- Brawley, L., Carron, A., & Widmeyer, W. (1987). Assessing the cohesion of teams: Validity of the Group Environment Questionnaire. *Journal of Sport Psychology*, 9, 275-294.
- Brown, R. (1998). *Prejuicio: su psicología social*. Madrid: Alianza.
- Bruhn, J. (2009). The Group Effect: Social cohesion and Health Outcomes. *Springer Science+Business Media*. doi:10.1007/978-1-4419-0364-8\_2,

- Budman, S., Demby, A., Feldstein, M., Redondo, J., Scherz, B., Bennet, M., Ellis, J. (1987). Preliminary findings on a new instrument to measure cohesion in group psychotherapy. *International Journal of Group Psychotherapy* (37), 75-94.
- Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37, 550-560.
- Burke, S., Carron, A. V., Patterson, M. M., Estabrooks, P. A., Hill, J. L., Loughhead, T. M., . . . Spink, K. S. (2005). Cohesion as shared beliefs in excise classes. *Small Group Research*, 36(3), 267-288. doi:10.1177/1046496404267942
- Bustamante, J. A. (1960). *Raíces psicológicas del cubano*. La Habana, Imprenta Económica.
- Buton, F., Fontayne, P., Heuzé, J., Bosselut, G., & Raimbault, N. (2007). The QAG-a: An Analog Version of the Questionnaire sur l'Ambiance du Groupe for Measuring the Dynamic Nature of Group Cohesion. *Small Group Research*, 38(2), 235-264. doi:10.1177/1046496407300476
- Caballero, C. (2013). Redes sociales de cuentapropistas. Tesis de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, Cuba.
- Cabrera, F., Marín, M. A., Espín, J. V., & Rodríguez, M. (1998). Elaboración de un sistema de categorías para el análisis sociométrico: su aplicación en aulas multiculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 27-45.
- Cabrera Ruiz, I. I.; Rodríguez González, D. & Rodríguez Fleites, L. (2016). *Estereotipos en las relaciones interculturales. Hacia la construcción de un modelo comprensivo desde una concepción histórico cultural de la subjetividad*. Villa Clara: Feijóo.
- Calderón, S. (2009). Relaciones interculturales entre adolescentes inmigrantes y autóctonos. (Tesis en opción al grado de doctor), Universidad Complutense de Madrid, España.
- Campos, A. (2012). Racialización, racialismo y racismo. Un discernimiento necesario. *Universidad de La Habana*, 273,184-198.
- Carless, S. (2000). Reply to Carron and Brawley. *Small Group Research*, 31(1), 107-118.
- Carless, S. A., & De Paola, C. (2000). The measurement of cohesion in work teams. *Small Group Research*, 31, 71-88. doi:10/1177/104649640003100104
- Carmona, R. (2015). Identidad nacional en el Perú. En *Identidad Nacional*. Lima.
- Caño, M.C. (1996). Relaciones raciales, proceso de ajuste y política social. *Revista Temas*, 7, 58-65.
- Carrazana, L. (2005). Raza y movilidad en la reestructuración económica. Una muestra de trabajadores urbanos. (Tesis de Maestría). Centro de Antropología. La Habana.
- Carron, A. (1982). Cohesiveness in sport groups: Interpretations and considerations. *Journal of Sport Psychology* (4), 123-128.
- Carron, A. V., & Garvie, G. T. (1978). Compatibility and successful performance. *Perceptual and motor skills*, 46, 1121-1122.
- Carron, B., & Brawley, L. (2000). Cohesion. Conceptual and Measurement Issues. *Small Group Research*, 31(1), 89-106.
- Carvajal, A., Centeno, C., Watson, R., Martínez, M., & Sanz-Rubiales, A. (2011). ¿Cómo validar un instrumento de medida de la salud? *An. Sist. Sanit. Navar*, 34(1), 63-72.
- Casales, J. C. (2006). Análisis del método sociométrico para la investigación del grupo. En J. C. Casales, *Conocimientos básicos de Psicología Sociales* (pp. 134-168). La Habana: Félix Varela.
- Castellón Santana, T. (2017). Subjetividad y racialidad: una mirada desde propietarios de negocios cuentapropistas exitosos de Santa Clara. Trabajo de Diploma. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Santa Clara
- Castles, S. (2007). "Comparing the Experience of Five Major Emigration Countries" en *Migración y Desarrollo*. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx>.
- Castro, R. (2011). Texto íntegro del discurso de Raúl en las conclusiones del Congreso del PCC. Abril 2011. Recuperado Mayo 11, 2019, de *Cubadebate*. <http://www.cubadebate.cu/noticias/2011/04/19/texto-integro-del-discurso-de-raul-en-lasconclusiones-del-congreso-del-pcc/>

- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.
- Chang, A., & Bordia, P. (2006). A multidimensional approach to the group cohesion-group performance relationship. *Small Group Research*, 32(4), 379-405.
- Chaparro, J.A. (2007). "Es que tenía que ser negro": estereotipos y relaciones sociales.
- Clemente, M. (1995). Los test sociométricos aplicados al aula. En C. Huici, *Estructura y procesos de grupo* (3ra. ed., vol. II, pp. 313-360). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Colectivo de autores (2009). *El desarrollo local comunitario. Desafíos actuales para América Latina*. Santa Clara: Editorial Feijóo.
- Cerezo, F. (2014). Diferencias en estatus social entre roles en 'bullying': un análisis sociométrico. *Bordón*, 66(2), 3-46.
- Cohen, A. R. (1958). Upward communication in experimentally created hierarchies. *Human Relations* (11), 41-54.
- Coll, G., Reyes, R., & Rivero, R. (2007). *Manual metodológico para multiplicadores comunitarios*. La Habana: Centro Nacional de Prevención de las ITS/VIH/SIDA.
- Comas, D. (2001). La representación social del fin de semana de los jóvenes. *Revista de estudios de juventud* (54), 71-78.
- Constitución de la República de Cuba*. (1976).
- Costas, A. (2012). Desarrollo de la cohesión grupal a través del mimo. Trabajo de fin de grado, Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Educación, Vigo.
- Cota, A. A., Evas, C. R., Dion, K. L., Kilik, L., & Stewart, R. (1995). The Structure of Group Cohesion. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(6), 572-580.
- Cruz, J. & Piñeiro, C. (2012). Una introducción a las cooperativas. En C. Piñeiro (Ed.), *Cooperativas y socialismo. Una mirada desde Cuba* (pp. 31-54). La Habana: Editorial Caminos.
- Cucco, M., & Losada, L. (1992). El espacio grupal. Espacio de génesis y transformación. *IV Encuentro Latinoamericano de psicoanalistas y psicólogos marxistas*. La Habana.
- Curbelo, L. (2012). Ser cuentapropista hoy: Relación entre identidad y movilidad social. (Tesis de Diploma). Universidad de La Habana. La Habana.
- De la Torre, C. (2001). *Las Identidades. Una mirada desde la psicología*. Centro de Investigación de la Cultura Cubana. La Habana.
- \_\_\_\_\_. (1994). *¿Cómo somos los cubanos? Estudiantes de la Ciudad de La Habana responden dibujando*. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.
- \_\_\_\_\_. (1997). La identidad nacional del cubano. Logros y encrucijadas de un proyecto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 223-241.
- Del Llano, L. (2012). Percepción Social del poder en cuentapropistas. (Tesis de Diploma). Universidad de La Habana. La Habana.
- Deutsch, M., & Krauss, R. M. (1960). The effect of threat upon interpersonal bargaining. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 01(2), 181-189.
- Deutsch, M., & Solomon, L. (1959). Reactions to evaluations by others as influenced by self-evaluations. *Sociometry* (22), 93-112.
- Devine, P.G. (1989). Stereotypes and Prejudice: Their Automatic and Controlled Components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.
- Dextre, J. (13 de Julio de 2012). Identidad Nacional en el Perú. Obtenido de Identidad Nacional en el Perú: <http://identidad-nacional-en-el-peru.bligoo.com.pe/identidad-nacional>
- Díaz, C. (1993). Identidad nacional. Investigación y acción. *Revista cubana de psicología*, 2-3.



- Díaz, M. (2003). Definiendo la identidad entre tres mundos: cubanoamericanos en Miami. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Psicológicas, Facultad de Psicología, La Habana, Cuba.
- Díaz-Pérez, S., y Arias, Y. (2013). El problema de la racialidad en la estructura socioclasista de la sociedad cubana en el contexto actual. *Innovación Tecnológica*, 19,1-10.
- Díaz, M., Durán, A., Valdés, Y., Chávez, E., Gazmuri, P., & Padrón, S. (2011). *Violencia familiar en Cuba. Estudios, realidades y desafíos sociales*. La Habana: Publicaciones Acuario. Centro "Félix Varela".
- Díaz, M., Valdés, Y., & Durán, A. (2009). *Concepciones teórico-metodológicas para el estudio de la familia. Experiencias y reflexiones*. Ciudad de La Habana: CIPS
- Díaz, M., Gonzales, S. (1998). *Programa educativo dirigido a adolescentes y jóvenes. Preparación para la relación de pareja y la convivencia familiar*. La Habana: CIPS.
- Díaz Bello, W. (2016). Percepciones sociales de cambio y desarrollo de la sociedad cubana en familias transnacionales. Trabajo de Diploma. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Santa Clara.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del psicólogo*, 84, 35-44.
- Díez Álvarez, Ana., & Huete, Antón. (1997). Educar en la diversidad. *Educación Hoy* (60), 15-17.
- Dittes, J. E., & Kelley, H. H. (1956). Effects of different conditions of acceptance upon conformity to group norms. *Journal of Abnormal and Social Psychology* (53), 100-107.
- Doise, W. (1976). *L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes*. Bruxelles: De Boeck.
- \_\_\_\_\_. (1986). Las relaciones sociales entre grupos. En S. Moscovici. *Psicología Social. Pensamiento, vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Domínguez, L. (2003). La adolescencia y la juventud como etapas del desarrollo de la personalidad. Distintas concepciones en torno a la determinación de sus límites y regularidades. En L. Domínguez, *Psicología del Desarrollo en las etapas de la adolescencia y la juventud*. La Habana: Félix Varela.
- Domínguez, M. (2008). Integración social de la juventud cubana hoy. Una mirada a su subjetividad. *Revista argentina de Sociología*, 6 (11), pp. 74-95.
- \_\_\_\_\_. (1995). "Las investigaciones sobre la juventud". *Temas*, no. 1.
- Domínguez, M. y C. Castilla (2011). "Prácticas participativas en grupos juveniles de Ciudad de La Habana", en *Revista Latino-americana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, s/e, s/c.
- Domínguez García, M. I. & Ferrer, M. E. (1993). *Efectos del período especial sobre la juventud caubana*. La Habana: CIPS.
- Duncan, Q. (2015). *Contra el silencio. Los afrodescendientes y el racismo en el Caribe continental hispánico*. Santiago de Cuba: Editorial Oriente.
- Durán, A., Díaz, M., Valdés, Y., Padrón, S y otras (2005). *Convivir en familias sin violencia*. Ciudad de la Habana: Editorial Imágenes.
- Dussel, I. (mayo-agosto de 2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cuadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335.
- Echeita, G. (2012). Inclusión y Exclusión educativa. De nuevo "Voz y Quebranto". *Revista Electrónica sobre Innovación y Cambio en Educación*, 1-29.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2010). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes, (pp. 1-13). Granada.
- Echevarría, D. (2014). Trabajo remunerado femenino en dos momentos de transformación económica. *Revista Temas*, 80, 65-71.
- Eiser, J. R. (1987). *The expression of attitudes*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Enrálgo, E. (1947). *Perioca sociográfica de la cubanidad*. La Habana, Editorial Jesús Montero.

- Erikson, E. (1959). *Identity and the life cycle*, New York, Norton.
- \_\_\_\_\_. (1966). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires, Paidós, Edic Hormé.
- Escudero, J. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado*, revista de currículo y formación del profesorado, 1, 1(1), 1-24.
- Espina-Prieto, M.P. (2012) Retos y cambios en la política social. En P. Vidal y O. E. Pérez (Comps) *Miradas a la economía cubana. El proceso de actualización*. Editorial Caminos: La Habana.
- Espina-Prieto, R. (2009). Relaciones raciales y juventud en Cuba. En Congreso 2009 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos. Rio de Janeiro, Brasil, del 11 al 14 de junio del 2009.
- Espina-Prieto, R., y Pérez-Álvarez, M.M. (1994). Conductas y prejuicios raciales en un área del barrio de Carraguo en el municipio Cerro, Centro de Antropología. La Habana. (Inédito).
- Espina-Prieto, R., y Rodríguez-Ruiz, P. (2006, enero/marzo). Raza y desigualdad en la Cuba actual. *Temas*, 45,44-54.
- Espina-Prieto, R., Pérez-Álvarez, M.M., y González-Noriega, E. (2011). Relaciones en la esfera laboral. En las relaciones raciales en Cuba. Estudios contemporáneos. La Habana: Fundación Fernando Ortiz.
- Espina, M. (2010). *Desarrollo, desigualdad y políticas sociales. Acercamiento desde una perspectiva compleja*. Ciudad de La Habana: Publicaciones Acuario.
- Espina, M., Núñez, L., Martín, L., Togores, V.; Ángel, G. (2010). *Sistematización de estudios sobre heterogeneidad social y desigualdades en Cuba (2000-2008)*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, Grupo Estructura Social y Desigualdades. Ciudad de La Habana: Fondos del CIPS.
- Espinosa, A., Calderón-Prada, A., Burga, G. y Güímac, J. (2007). Estereotipos, prejuicios y exclusión social en un país multiétnico: el caso peruano. *Revista de Psicología*, 25 (2), pp. 295-338.
- Estabrooks, P., & Carron, A. (2000). The Physical Activity Group Environment Questionnaire: An instrument for the assessment of cohesion in exercise classes. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 4(3), 230-243. doi:10.1037/1089-2699.4.3.230
- Estévez, K. R. (enero-junio de 2015). Repercusiones de las modificaciones educacionales en los adolescentes y jóvenes cubanos (2010-2014). *Revista Estudio*, 4-15.
- Estrada, A. (2012). Redes sociales e inserción laboral juvenil en los consejos populares Pilar-Atarés y Canal del Cerro. Tesis de Licenciatura en Sociología de la Facultad de Filosofía, Historia y Sociología, Universidad de La Habana, Cuba.
- Eurydice (2009). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Bruselas: Agencia ejecutiva Educación, Audiovisual y Cultura P9 Eurydice.
- Evans, M. & Weasley, A. (2009). Predicting the Influence of Network Structure on Trust in Knowledge Communities: Addressing the Interconnectedness of Four Network Principles and Trust. *The Electronic Journal of Knowledge*, 7, 41-54.
- Expósito, F., & Moya, M. (2005). Violencia de género. *Aplicando la psicología social*, 201-227.
- Eys, M. A., Carron, A. V., Bray, S. R., & Brawley, L. R. (2007). Item Wording and Internal Consistency of a Measure of Cohesion: The Group Environment Questionnaire. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, (29), 395-402.
- Feraudy, H. (2015). *¿Racismo en Cuba?* La Habana: Ciencias Sociales.
- Fernández, A. (2012). Notas características del marco legal del ambiente cooperativo cubano. En C. Piñeiro (Ed.), *Cooperativas y socialismo. Una mirada desde Cuba* (pp. 366-396). La Habana: Editorial Caminos.
- Ferrer, A. (2002). Cuba insurgente: raza, nación y revolución, 1868-1898. Caminos. *Revista Cubana de Pensamiento Socioteológico*, 24-25, 19-34.
- Figueroa, D., y Alonso, J. (2008). Propuesta para el tratamiento comunitario de la problemática racial en un segmento social específico. (Tesis en opción al grado científico de Máster en Desarrollo Comunitario). Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Centro de Estudios Comunitarios.
- Ferrer, D. (2011). Violencia y relaciones de pareja. Un análisis desde el género. En N. Vasallo, *Desde otra perspectiva* (pp. 33-47). La Habana: Editorial de la mujer.

- Ferrer, D., & González, M. Violencia psicológica de género en parejas rurales cubanas. *Revista Psicología para América Latina*. Retrieved from <http://www.equidad.org.mx/ddeser/seminario/internas/lecturas/website>
- Festinger, L., Schachter, S., & Back, K. (1950). *Social pressures in informal groups*. New York: Harper.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Standford, Ca.: Standford University Press
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior. An introduction to theory and research*. Rearding, MA: Addison-Wesley.
- Fiske, S. T. (2004). Intent and ordinary bias: Unintended thought and social motivation create casual prejudice. In M. Bazerman & M. Banaji (Eds.), *Social psychology of ordinary unethical behavior, special issue of Social Justice Research*, 17, 117-127.
- Fiske, S. T., Xu, J., Cuddy, A., & Glick, P. (1999). (Dis)respecting versus (dis)liking: Status and interdependence predict ambivalent stereotypes of competence and warmth. *Journal of Social Issues*, 55, 473-491
- Fiske, S. T., Cuddy, A., Glick, P. & Xu, J. (2002) A Model of (Often Mixed) Stereotype Content: Competence and Warmth Respectively Follow From Perceived Status and Competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (6), 878-902.
- Fuentes Ávila, M. (2000). Subjetividad y realidad social. Un modelo psicosocial para su estudio. *Revista Cubana de Psicología*, vol. 17, no. 3, pp. 281-287.
- Fuentes, M. (2004). ¿Por qué el grupo en la Psicología Social? En N. Vasallo, M. Fuentes, L. Álvarez, & D. Pañellas, *Selección de Lecturas Psicología Social II* (págs. 3-22). La Habana: Félix Varela.
- \_\_\_\_\_. (2008). *Psicología Social del Grupo. Investigación y desarrollo de teorías*. La Habana: Félix Varela.
- \_\_\_\_\_. (1999). *La eficiencia del trabajo en grupos*. La Habana: Universidad de la Habana. Facultad de Psicología.
- Gabbai, M. I. (2012). *Desigualdad, Jóvenes, Violencias y Escuelas Secundarias: relaciones entre trayectorias sociales y escolares*. Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Gaete, J. M. & Vázquez, J. I. (2008). Conocimiento y estructura en la investigación académica. Una aproximación desde el análisis de redes sociales. *Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 14(5), 1-33.
- García, M. C. (2000) Los efectos de la violencia televisiva en la audiencia. En *Televisión, violencia e infancia. El impacto de los medios*. Barcelona: Gedisa.
- García Domínguez, R. (2017). "La guagua de todos". Un estudio de identidad nacional en jóvenes capitalinos. Tesis para la obtención del título de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- García, L. (2007). Redes sociales y mercado de trabajo. *Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 13(10), 1-12.
- García-Valdecasas, J. (2011). Una definición estructural de capital social. *Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 20(6), 132-160.
- Garrido, A. & J. L. Álvaro (2007) *Psicología Social. Perspectivas psicológicas y sociológicas*. Madrid: McGraw Hill. Segunda Edición
- Gayle, A., & Leal, H. (2011). *El currículo de la escuela cubana actual. El tratamiento a la diversidad mediante estrategias educativas*. Institución Central de Ciencia Pedagógicas: Sello editor Educación Cubana.
- Gianettoni, L., Clémence, A., & Staerklé, C. (2012). When Subcategorization Facilitates Group Cohesion. A Temporal Study of the Relational Regulation of Ingroup Opinion Divisions. *Swiss Journal of Psychology*, 71(4), 205–213. doi:10.1024/1421-0185/a000089
- Gil, I. (2012). Cooperativismo socialista y emancipación humana. El legado de Lenin. En C. Piñeiro (Ed.), *Cooperativas y socialismo. Una mirada desde Cuba* (pp. 103-131). La Habana: Editorial Caminos.
- Giménez-Romero, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad: propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y futuro; Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 8, 11-20.
- Gimeno Sacristán, José. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I). *Aula de Innovación Educativa* (81), 67-72.

- Golcher, E. (1993). Reflexiones en torno a la Identidad nacional costarricense. *Anuario de estudios centroamericanos*, 91-99.
- González-Rey, F. (2015). Los Estudios Psicosociales Hoy: Aportes a la Intervención Psicosocial. En Moncayo Quevedo, E. & Díaz Gómez, A. (Edit). *Psicología Social Crítica e Intervención Psicosocial. Reflexiones y experiencias de investigación*. Cali: Universidad de San Buenaventura
- González-Rey, F. (2000). *Investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos*. México, D.F: International Thomson Editores.
- González-Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.
- \_\_\_\_\_. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Revista Ciencias Sociales*, 11, 19-42.
- González-Rey, F., y Mitjás, A. (2015). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 5-16.
- González-Rey, F.L. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (2007). Posmodernidad y subjetividad: distorsiones y mitos. *Revista de Ciencias Humanas*, 37, 17-25.
- González-Rey, Mitjás A. y Bezerra. (2016). Psicología en la educación: implicaciones de la subjetividad en una perspectiva cultural- histórica. *Revista puertorriqueña de Psicología*, 27(2), 260 - 274.
- González - Aramayo, A. (2011). Propuesta interventiva para la disminución de las manifestaciones de violencia en el colegio. (Trabajo de Diploma no publicado). UCLV, Santa Clara.
- González, A., & Castellanos, B. (2003). *Sexualidad y géneros: Alternativas para su educación ante los retos del siglo XXI*. La Habana: Editorial Científico-Técnica.
- González, B. (1999). *Los estereotipos como factor de socialización en el género*. Comunicar.
- González, J. (2010). *Macho varón masculino: Estudios de Masculinidades en Cuba*. La Habana: Editorial de la mujer.
- González-Socorro, C., y Oviedo, Y. (2016). La reconfiguración del racismo, una mirada desde jóvenes universitarios. (Informe de investigación). Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Santa Clara.
- González, H. (2007). Familias y hogares Transnacionales: Una perspectiva de Género. Puntos de Vista. *Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid*(11), 7-26.
- Goodman, P., Ravlin, E., & Schminke, M. (1987). Understanding groups in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 9, 121-173.
- Gottheil, E. (1955). Changes in social perceptions contingent upon competing or cooperating. *Sociometry*, 18, 132-137.
- Goyette, M. (2010). Dinámicas relacionales de las transiciones a la vida adulta. Complementariedad entre redes, apoyos y soportes. *Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 18(4), 83-107.
- Gracia, F. J., Caballer, A., & Peiró, J. M. (2002). Efectos de la presión temporal sobre la cohesión grupal en diferentes tipos de tareas y en diferentes canales de comunicación. *Psicothema*, 14(2), 434-439.
- Granovetter, M. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.
- Guerrero, N. (2011). *Lecturas sobre la realidad juvenil cubana en el siglo XXI*. La Habana: Casa Editora Abril. Centro de Estudios sobre la juventud.
- Guevara, E. (2012). Propuesta de programa psicoeducativo para disminuir la violencia en las relaciones interpersonales en los IPU "Osvaldo Herrera" y "Capitán Roberto Rodríguez" (Trabajo de Diploma no publicado). UCLV, Santa Clara.
- Gully, S., Devine, D., & Whitney, D. (1995). A meta-analysis of cohesion and performance: Effects of level of analysis and task interdependence. *Small Group Research* (26), 497-521.

- Guo, Z., Tan, F. T., & Xu, H. (2010). Group norms, media preferences, and group meeting success: A longitudinal study. *Computers in Human Behavior*, 26(4), 645-655.
- Haller, W., Purman, A., Tornos, A., y Yiu, J. (2014). *Crecer en España. La integración de los hijos de inmigrantes*. Barcelona: Obra Social "La Caixa".
- Hamblin, R. L. (1958). Group integration during a crisis. *Human Relations* (11), 67-76.
- Harding, J., Proshansky, H., Kutner, B. y Chein, I. (1969). Prejudice and ethnic relations. En G. Lindzey y E. Aronson (Ed.), *The Handbook of social psychology* (1-76). Reading: Addison Wesley
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ta Ed. México. DF: McGraw-Hill/Interamericana de Editores.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw- Hill.
- Hernández, M., Pérez, D., Gainza, G., Reinoso, O., Padrón, N. & Piñeiro, C. (2014). *Reporte de investigación de cooperativas no agropecuarias*. La Habana.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). México: Mcgraw-Hill Interamericana
- Herrera, G. (2004). *Elementos para una comprensión de las familias transnacionales*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Heslin, R., & Danphy, D. (1964). Three dimensions of member satisfaction in small groups. *Humans Relations*, 17(2).
- Hilton, J. L. & von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 47, 237-271.
- Hogg, M. A., & Hains, S. C. (1996). Intergroup relations and group solidarity: Effects of group identification and social beliefs on depersonalized attraction. *Journal of Personality and Social Psychology* (70), 295-309.
- Hogg, M. A., & Turner, J. C. (1985). Interpersonal attraction, social identification, and psychological group formation. *European Journal of Social Psychology* (15), 51-66. doi:10.1002/ejsp.2420150105
- Holt, J. (1995). Skin-deep science. En R. Jacoby y N. Grauberman (Eds.). *The Bell Curve Debate*, pp. 57-60. Nueva York: Random House.
- Huici Casal, Carmen (2012). El estudio de los grupos en psicología Social: aspectos conceptuales y metodológicos. En Carmen Huici Casal, Fernando Molero Alonso, Ángel Gómez Jiménez, J. Francisco Morales Domínguez. *Psicología de los grupos* 35-72. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ibáñez, T. (1990). *Aproximaciones a la Psicología Social*
- Ibáñez, J. (1990). *Nuevos avances en la investigación social, la investigación de segundo orden* (vol. 22). Barcelona: Anthropos Suplementos.
- \_\_\_\_\_. (1991). Social Psychology and the Rhetoric of Truth. *Theory and Psychology*, 2, 187-201.
- Ibáñez, T. (2004). El cómo y el por qué de la Psicología Social. En Ibáñez, T. (coord). *Introducción a la psicología social*. Barcelona: UOC, pp. 53-81.
- Inglis, C. (2008). *The Integration of the Australian Second Generation*, Paper presented at the TIES Academic Conference. Recuperado 23 de mayo de 2013 de [http://www.tiesproject.eu/component/option,com\\_docman/task,cat\\_view/gid,131/Itemid,142/](http://www.tiesproject.eu/component/option,com_docman/task,cat_view/gid,131/Itemid,142/)
- Imícoz, J. M. & Arroyo, L. (2011). Redes sociales y correspondencia epistolar. Del análisis cualitativo de las relaciones personales a la reconstrucción de redes egocentradas. *Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 21(4), 98-138.
- Instituto de mercadotecnia y opinión. (2015). *Encuesta nacional en México sobre Identidad Nacional*. Ciudad del Cabo: WAPOR.
- Izquierdo, O. (2015). *Reconfiguración de las relaciones laborales cubanas y reajuste del modelo socioeconómico. Retos para el modelo sindical cubano. Estudio de caso de las formas de gestión no estatal del trabajo y la propiedad en la modalidad de trabajo por cuenta propia*. Buenos Aires: CLACSO.

- Izquierdo, R. (2011). Jóvenes vulnerables a la entrada del mercado de trabajo visualización de ego-redes en Talleres Prelaborales de la Zona Norte de Sevilla. *Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 21(12), 571-603.
- Jalón, M. J. D.-A. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Jalón, M. J. D.-A., & Seoane, G. M. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema*, 23(2), 252-259.
- Janis, I. L. (1982). *Groupthink*. Boston, MA: Houghton-Mifflin.
- Javaloy, F. (1993). El paradigma de la identidad social en el estudio del comportamiento colectivo y de los movimientos sociales. *Psicothema* (277-286)
- Jehn, K., & Mannix, E. A. (2001). The dynamic nature of conflict: A longitudinal study of intragroup conflict and group performance. *Academy of Management Journal*, 44, 238-251.
- Jiménez, M., Luengo, J., & Taberner, J. (2009). Exclusión social y Exclusión educativa como fracasos. Conceptos líneas para su comprensión e investigación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), 11-49.
- Jones, J. (1997). *Prejudice and racism* (2 ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- Jung, D. I., & Sosik, J. J. (2002). Transformational leadership in work groups: The role of empowerment, cohesiveness, and collective efficacy on perceived group performance. *Small Group Research*, 33(3), 313-336. doi:10.1177/10496402033003002
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24, 163-204.
- Kelley, H. H. (1951). Communication in experimentally created hierarchies. *Human Relations* (4), 39-56.
- Kimmel, M. (2000). *The gendered society*. New York: Oxford University Press.
- Kolominski, L. (1990). *La Psicología de la relación recíproca en los pequeños grupos*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Lagarde, M. (1996). "El género", en *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, Madrid, HORAS.
- Langfred, C. W. (1998). Is cohesiveness a double-edged sword? An investigation of the effects of group cohesiveness on performance. *Small Group Research*, 29, 124-143. doi:10.1177/1046496498291005
- Lanzetta, J. T. (1955). Group behavior under stress. *Human Relations* (8), 29-52.
- Lanzetta, J. T., Haefner, D., Langham, P., & Axelrod, H. (1954). Some effects of situational threat on group behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology* (3), 445-453.
- Leavitt, H. (1951). Some effects of certain communication patterns on group performance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46(1).
- Lepervanche, M. y Bottomley, G. (Eds.) (1988). *The cultural construction of race*. Sidney: Sidney Association for Studies in Society and Culture.
- Levitt, P. (1998) "Social Remittances: Migration Driven Local-Level Forms of Cultural Diffusion". *International Migration Review* 32 (4), 926-948.
- Levitt, P. & Sørensen, N. (2011). "The transnational turn in migration studies". *Global Commission on International Migration*. Génova, Suiza. Disponible en: [http://www.transnational-studies.org/pdfs/global\\_migration\\_persp.pdf](http://www.transnational-studies.org/pdfs/global_migration_persp.pdf).
- Lewin, K. (1936). *Principles of Topological Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Lliebre, A. M. (2003). Prevención de la violencia de género en adolescentes. *Aspectos psicosociales de la violencia juvenil*. 62.
- López, A., & Frutos, H. (2011). La cohesión grupal, un estudio observacional de su incidencia en *Educación Física. Ágora para la EF y el deporte*, 397-410.
- López, L., Fundora, Y., Valladares, A., Ramos, Y., Blanco, Y. (2015). Prevalencia de la violencia física y psicológica en relaciones de pareja heterosexuales. *Revista Finlay*, 5(3):[aprox. 8 p.]. Disponible en: <http://www.revfinlay.sld.cu/index.php/finlay/article/view/371>

- López, Y., & Hernández, M. I. (2000-2001). Exploración de los valores organizacionales presentes en la cultura organizacional de la Fábrica de Tabacos para la Exportación "Constantino Pérez Carrodegua" (LV-9) de la ciudad de Santa Clara. Santa Clara, Villa Clara, Cuba. No publicado.
- López-Roldán, P. & Alcaide, V. (2011). El capital social y las redes personales en el estudio de las trayectorias laborales. *Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 20(3), 51-80.
- Lott, A., & Lott, B. (1965). Group cohesiveness as interpersonal attraction. *Psychological Bulletin*(64), 259-309.
- Lozares, C. & Verd, J. M. (2011). De la Homofilia a la Cohesión social y viceversa. *Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 20(2), 29-50.
- Lozares, C. (1996). La teoría de redes sociales. *Papers*, 48, 103-126.
- Marcos, B. (2005). *El desarrollo de la identidad profesional del maestro: una experiencia de intervención grupal*.
- Martín, C. & Perera, M. (2011). Que el vaso no sea más que la flor. Deseos individuales y necesidades colectivas. *Revista Temas*, 65, 105-115.
- \_\_\_\_\_. (1996). El cubano frente al espejo. *Revista Caminos*, no. 3.
- McPherson, M., Smith-Lovin, L. & Brashears, M. (2006). Social Isolation in America: Changes in Core Discussion Networks over Two Decades. *American Sociological Review*, 71, 353-375.
- Mañach, J. (1940). *Indagación al choteo*, La Habana, La Verónica. (2da edición).
- Margulis (1999). La racialización de las relaciones de clase. En M. Margulis y M. Urresti, *La segregación negada. Cultura y discriminación social*. Buenos Aires: Biblos.
- Martín, C. (2007). *Familias y emigración cubana: estrategias cotidianas en su contexto psichistórico*. Ponencia presentada en V Reunión del Grupo de Trabajo Familia e Infancia. CLACSO, México octubre 2007.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Psicología social y vida cotidiana*. La Habana: Félix Varela.
- Martín-Baró, I. (2000). *Acción e Ideología: Psicología Social desde Centroamérica I*. San Salvador: UCA Editores
- Martínez, M. (1996). *Análisis psicosocial del prejuicio*. Madrid: Síntesis.
- Martínez-Heredia, F. (2002). La cuestión racial en Cuba y este número de Caminos. *Caminos. Revista Cubana de Pensamiento Socioteológico*, 24-25.
- Martínez-Ten, L. y Tuts, M. (2003). *Racismo e inmigración*. Recuperado de <http://www.aulaintercultural.org>.
- Masó y Vázquez, C. (1941). *El carácter cubano: apuntes para un ensayo de psicología social*, Presentado como tesis para el Doctorado en Derecho Público en la Universidad de La Habana, mayo de 1922, La Habana, 1941, sin dato editorial.
- McGuire, W. J. (1985). Attitudes and attitude change. En G. Lindzey y E. Aronson (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (vol. 2). Nueva York: Random House.
- Mederos, A., y García-Rojas, Y. (2015). Desigualdades socioestructurales y el cuentapropismo: aproximación sociológica en el municipio de Santa Clara. En D. Figueras y R. Muñoz (comp.). *Sector individual cuentapropista. Enfoques y perspectivas en Villa Clara*. La Habana: Caminos.
- Mederos, A. (2012). Las percepciones de las desigualdades sociales de los actores locales del desarrollo. Universidad de La Habana, La Habana. No publicado.
- Mejías, J. (2002). Perspectiva de la Investigación Social de Segundo Orden. *Cinta moebio*, 14, 200-225.
- \_\_\_\_\_. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales* (5).
- \_\_\_\_\_. (2008). *Perspectiva de la investigación social de segundo orden*. Toluca: Centro de Estudios de la Universidad Autónoma del Estado de México
- Merteens, R., & Pettigrew, T. (1993). Le racisme voile: dimensions et mesures. En E. M. Wieviorka (Ed.), *Racisme et modernité*. París: La Decouverte.
- Mesa Redonda. (24 de marzo de 2015). Obtenido de *La escuela cubana después de los cambios*.: <http://mesaredonda.cubadebate.cu/mesa-redonda/2015/03/24/la-escuela-cubana-despues-de-los-cambios/feed/>

- Molas, A. (2000). *La violencia intrafamiliar como fenómeno social, puntualizaciones sobre la intervención profesional Violencia Familiar*. Montevideo: Ediciones Creagraf.
- Molina, B. L., Pulido, R., & Solbes, I. (2011). Violencia entre iguales en educación primaria: el papel de los compañeros y su relación con el estatus sociométrico. *Psicothema*, 23(2), 245-251.
- Moliner, O. (2008). Condiciones, Procesos y Circunstancias que permiten avanzar hacia la Inclusión Educativa: Retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 27-44.
- Monge, E., Grasa, T., López, M., y Royo, F. (2006). La convivencia en los Centros Educativos. Módulo 2 La convivencia en la Interculturalidad.
- Moore, A., & Mamiseishvili, K. (2012). Examining the Relationship Between Emotional Intelligence and Group Cohesion. *Journal of Education for Business* (87), 296-302. doi:10.1080/08832323.2011.623197
- Mora, A. (2012). Panorama actual del movimiento cooperativo en América Latina. En R. Mogrovejo, A. Mora & P. Vanhuynegem (Eds.), *El cooperativismo en América Latina. Una diversidad de contribuciones al desarrollo sostenible* (pp. 87-126). La Paz: Oficina Regional de la OIT para América Latina y el Caribe.
- Morales, E. (2011). *La percepción social del proceso de marginación. Un estudio psicosocial en la juventud cubana*. Universidad de La Habana, La Habana.
- Morales, J., Moya, M., Gaviria, E., & Cuadrado, I. (2007). *Psicología Social* (3 ed.). Madrid, España: McGraw-Hill.
- Morales-Domínguez, E. (2002, julio/diciembre). Un modelo para el análisis de la problemática racial cubana contemporánea. *Catauro*, 4(6), 52-93.
- Morales-Domínguez, E. (2008, enero/marzo). Desafíos de la problemática racial en Cuba. *Caminos. Revista Cubana de Pensamiento Socioteológico*, 47, 23-27.
- Morales-Domínguez, E. (2009). *Cuba: estadísticas y color de la piel*. Recuperado de <http://estebanmoralesdominguez.blogspot.com/2009/05/cuba-estadisticas-y-color-de-la-piel.html>.
- Morales-Domínguez, E. (29 de noviembre del 2012). Comunicación personal. En Feraudy, H. (2015). *¿Racismo en Cuba?* La Habana: Ciencias Sociales.
- Morales-Domínguez, J.F (1996). El prejuicio racial como actitud negativa. En J.F. Morales-Domínguez y S. Yubero, (comp.). *Del prejuicio al racismo: perspectivas psicosociales*. Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Morales-Domínguez, J.F., y Yubero, S. (1996). *Del prejuicio al racismo: perspectivas psicosociales*. Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Morales, J. F. y Páez, D. (1996). Estereotipos, discriminación y relaciones intergrupo en España y Latinoamérica. En R. Bourhis y J. P. Leyens (Eds.), *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. Madrid: McGraw Hill.
- Morales, J. F. (1994). La teoría de la disonancia cognitiva. En J. F. Morales (Ed.), *Psicología Social* (2a ed.). Madrid: McGraw Hill.
- Morales, J. (1999). El estudio del prejuicio en psicología social. In J. Morales (Ed.), *Psicología social* (pp. 301-316). Madrid: McGraw-Hill.
- Morales, J. F. (2003). El estudio de la exclusión social en la psicología social. En J. F. Morales & C. Huici (Eds.) *Estudios de psicología social* (pp. 508-538). Madrid: UNED.
- Morales Chuco, E. (2017). Identidades colectivas, identidades marginadas en la juventud cubana. En: *Identidad, cultura y juventud*. Instituto Cubano de Investigación Cultura "Juan Marinello". La Habana. p. 77-96.
- \_\_\_\_\_. (2011). Tesis Doctoral "Percepción social de marginación en jóvenes cubanos". La Habana: Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- Morales, J., Moya, M., Gaviria, E. & Cuadrado, I. (2007). *Psicología Social* (3 ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Morena, d. I., & Sagué, L. (1983). *Peculiaridades de la cohesión en distintos momentos del desarrollo grupal*. Etapa II. Tesis de Diploma, Universidad de La Habana, Facultad de Psicología, La Habana.



- Moscovici, S. (1986). *Psicología social*. México: Paidós
- Moya, M. (1994). *Percepción de personas*. *Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Munné, F. (2008). *La psicología social como ciencia teórica*
- Muñoz, J. (1997). *Individuo, grupo y dinámica grupal en el aula*. Barcelona: UOC S. L.
- Muñoz Sedano, Antonio (1997). Educación intercultural. Teoría y práctica. Madrid: Editorial Escuela española.
- Munro, M. (1991). Ensuring Gender Awareness in the Planning of Projects. In Oxfam (Ed.), *Changing Perceptions*.
- Myers, A. (1962). Team competition, success, and the adjustment of group members. *Journal of Abnormal and Social Psychology* (65), 325-332.
- Newcomb, T. M. (1956). The prediction of interpersonal attraction. *American Psychologist* (11), 575-586.
- \_\_\_\_\_. (1959). *Psicología Social*. Buenos Aires: Eudeba.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin* (113), 99-128.
- Nieto, S. y Bode, P. (2008). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (5th ed.). New York: Pearson.
- Núñez-González, N. (2015). Inequidades raciales en el proceso de actualización del modelo económico cubano. En Retos para la equidad social en el proceso de actualización del modelo económico cubano. La Habana: Ciencias Sociales.
- Núñez-González, N., y Tirado, H. (2003). La caracterización de los grupos raciales: el complejo habitacional. En Colectivo de autores. Relaciones raciales en Ciudad de La Habana, Santa Clara y Santiago de Cuba. Centro de Antropología. La Habana. (Inédito).
- Núñez-González, N., Tirado, H., y Buscarón, O. (2011). La caracterización etnocultural de los grupos raciales: El complejo habitacional, la religión y las relaciones interraciales. En las relaciones raciales en Cuba. Estudios contemporáneos. La Habana: Fundación Fernando Ortiz.
- Oficina Nacional de Estadística e Información. (2016). *Indicadores seleccionados de las cooperativas no agropecuarias de producción de bienes y servicios*. Obtenido de [www.one.cu](http://www.one.cu)
- Ojeda, D. (2015). Las cooperativas no agropecuarias como modelo de gestión de los servicios en Cuba, un análisis de su creación y funcionamiento. *Ekotemas. Revista cubana de ciencias económicas*, 1(2), 1-12.
- OMS (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- ONU (1995). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Naciones Unidas, Nueva York.
- Ortiz, F. (1963). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. La Habana, Cuba: Consejo Nacional de Cultura.
- \_\_\_\_\_. (1973). Los factores humanos de la cubanidad en Le Riverend, J. (Comp.): *Órbita de Fernando Ortiz*, La Habana, UNIÓN.
- Osgood, C. E., Suci, G. J. y Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Oskamp, S. (1991). *Attitudes and opinions. Englewood Cliffs*, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Ovalle, M. A., Olmeda, C. & Perianes, A. (2010). Una aproximación al análisis de redes egocéntricas de colaboración interinstitucional. *Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 19(8), 168-190.
- Ovejero, A. (2007). *Relaciones humanas. Psicología Social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- \_\_\_\_\_. (2009). *Globalización, sociedad y escuela: cómo hacer frente a los principales problemas actuales desde la Psicología social crítica*. Valladolid: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Psicología social: algunas claves para entender la conducta humana*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Padrón, S. (2007). *¿Nuevas formas de exclusión social en niños? Consumo cultural infantil y procesos de urbanización de la pobreza en la capital cubana*. La Habana: Grupo de Estudios sobre Familia. CLACSO-CROP/CIPS.

- Páez, D. (2004). Relaciones intergrupales. En I. Fernández, S. Ubillós, E. Zubieta, y D. Páez (coords.) *Psicología social, cultura y educación*. España: Pearson Educación.
- Panel: (Re)educando la educación: ¿una nueva reforma? (27/04/2017). *Último Jueves*.
- Pañellas, D. (2012). *Grupos e identidades en la estructura social cubana*. Tesis Doctoral. La Habana: Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.
- \_\_\_\_\_. (2015). Reconfiguración de relaciones sociales: pistas desde cuentapropistas capitalinos. *Miradas a la economía cubana. Análisis del sector no estatal*, 12.
- \_\_\_\_\_. (2017). Identidades sociales y jóvenes. Notas a tono de debate. En: *Identidad, cultura y juventud*. Instituto Cubano de Investigación Cultural "Juan Marinello", La Habana. p. 99-112.
- Pañellas y Caballero. (2013). Cuentapropismo y redes sociales. Otras evidencias de heterogeneidad social en Cuba. *Alternativas cubanas en Psicología*, 2(5), 51-63.
- Perera, M. (1999). *Percepciones Sociales en grupos de la estructura social cubana*. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- Pérez-Acosta, B.J., y Vasallo, N. (2011). La representación social de los negros de un grupo de residentes de la Comunidad de Leguina, municipio Güines. (Tesis en opción al grado científico de Máster en Psicología Social Comunitaria). Universidad de La Habana. La Habana.
- Pérez-Martínez, Y. (2017). Integración intercultural como proceso subjetivado: estudio en grupos escolares de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas Trabajo de Diploma. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Santa Clara.
- Pérez Yera, A. (2008). Lo comunitario ¿Ficción o realidad? *Islas* (158), 31-43.
- \_\_\_\_\_. (2009a) Mediaciones del Autodesarrollo Local Comunitario. La categoría Mediación. En C. de autores *El desarrollo local comunitario. Desafíos actuales para América Latina*. (pp. 155-170). Santa Clara: Feijóo
- \_\_\_\_\_. (2009b) La mediación por la subjetividad del autodesarrollo comunitario. En C. de autores *El desarrollo local comunitario. Desafíos actuales para América Latina*. (pp. 217-256). Santa Clara: Feijóo.
- Pérez Serrano, E. (2017). La inclusión como un proceso por el sistema educativo: Experiencias de inclusión en la Universidad de Holguín, Cuba. *Educación y Sociedad*, 38(138), 81-98.
- Pescosolido, A., & Saavedra, R. (2012). Cohesion and Sports Teams: A Review. *Small Group Research* 2012, 43(6), 744-758.
- Petty, R. E. y Cacioppo, J. T. (1981). *Attitudes and persuasion. Classic and contemporary approaches*. Dubuque, IA: Wm. Brown.
- Petersen, L., Dietz, J., & Dieter, F. (2004). The Effects of Intragroup Interaction and Cohesion on Intergroup Bias. *Group Processes and Intergroup Relations* (7), 107-118. Doi :10.1177/1368430204041397
- Phillips, B., & D'Amico, L. A. (1956). Effects of cooperation and competition on the cohesiveness of small face-to-face groups. *Journal of Educational Psychology*, 47, 65-70(47), 65-70.
- Pineda, J. (2008). Masculinidades y feminismos: Violencia intrafamiliar en doble vía: negociando identidades masculinas.
- Plazas, E. A., Morón, M. L., Santiago, A., Sarmiento, H., Ariza, S. E., & Patiño, C. D. (2010). Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la universitaria en Colombia. *Universitas Psychologica*, 9(2), 357-369.
- Pogolotti, G. (diciembre del 2011). Comunicación personal. En Feraudy, H. (2015). *¿Racismo en Cuba?* La Habana: Ciencias Sociales.
- Proveyer Cervantes, C. (2005). *Selección de lecturas de sociología y política social de género*. Ciudad de La Habana: Félix Varela .
- Puertas, M. (2010). Del color de la piel al racismo. Prácticas y representaciones sobre las personas afrodescendientes en el contexto escolar bogotano. (Tesis de Maestría en Antropología Social). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

- Pujolás, P. (2009). *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona.
- Puyo, A. M. (2014). La nueva normativa cubana de cooperativas no agropecuarias. *Revista Vasca de Economía Social*, 11, 165-201.
- Rienties, B., Alcott, P., & Jindal-Snape, D. (2014). To Let Students Self-Select or Not: That Is the Question for Teachers of Culturally Diverse Groups. *Journal of Studies in International Education*, 64(1), 64–83. doi:10.1177/1028315313513035
- Rivero-Baxter, Y. (2015) Posibilidades y contratiempos de la educación intercultural para la infancia y la adolescencia en Cuba. En E. Mora y Y. Rivero-Baxter. *Participación cultural de la adolescencia en Cuba*. Instituto Cubano de Investigación “Juan Marinello”. UNICEF
- Rivero, R. (2012). La observación científica de procesos grupales. Un instrumento para la intervención comunitaria con enfoque de autodesarrollo. En R. Rivero. *Orientaciones metodológicas para el trabajo social emancipador* (pp. 135-143). Santa Clara: Feijóo
- Rivoir, A. L. (2013). *Redes sociales: ¿instrumento metodológico o categoría socioiológica?* Obtenido de [http://www.e-socrates.org/pluginfile.php/28342/mod\\_resource/content/0/ana-l-rivoir-redes-sociales\\_1\\_.pdf](http://www.e-socrates.org/pluginfile.php/28342/mod_resource/content/0/ana-l-rivoir-redes-sociales_1_.pdf)
- Roberts, S., Dunbar, R., Pollet, T. & Kuppens, T. (2009). Exploring variation in active network size: Constraints and ego characteristics. *Social Networks*, 31, 138-146.
- Rodríguez, N. (2009). *Impacto de las remesas económicas y sociales en las prácticas y relaciones de género en las familias transnacionales conformadas entre Medellín, Pereira y Madrid*. Guayaquil: Guayas
- Rodríguez, D. Torralbas, J. E. (2011). *Con el catalejo al revés... Identidad social de los grupos de la estructura socioclasista cubana*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba.
- Rodríguez-González, D.R. (2015). *Estereotipos en las relaciones interculturales: una mirada desde estudiantes cubanos de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas*. (Tesis de Diploma). Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Santa Clara.
- Rodríguez, N., Martínez, A. & Leiva, L. J. (2015). *Movimiento agroecológico campesino a campesino en Camajuani ¿telarañas o redes sociales?* Simposio Nacional CIPS 2015 (pp. 1-11). La Habana: Acuario.
- Rodríguez-González, D. (2015). Mediaciones por la subjetividad del autodesarrollo comunitario en las relaciones interculturales. Estudios en la universidad central “Marta Abreu” de Las Villas. Tesis en opción al Título Académico Máster en Desarrollo Comunitario. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Santa Clara.
- Rodríguez-Ruiz, P. et al. (1999). *Relaciones raciales en la esfera laboral*. (Informe de investigación). Centro de Antropología. La Habana.
- Rodríguez-Ruiz, P., y Carrazana, L.Y. (2006). *Un acercamiento a las desigualdades raciales en Cuba. Métodos y resultados de una investigación*. En *Las relaciones raciales en Cuba: aportes empíricos y nuevas interpretaciones*. Proyecto IDYMOV (CIESAS-IRD-ICANH), pp. 21-41. Recuperado de [www.mexique.ird.fr/content/download/77733/.../1/.../Afrodesc\\_Cuaderno+Cuba.pdf](http://www.mexique.ird.fr/content/download/77733/.../1/.../Afrodesc_Cuaderno+Cuba.pdf)
- Rodríguez-Ruiz, P., Carranza, L.Y y García, A.J. (2011). *Relaciones en la esfera laboral*. En *Las relaciones raciales en Cuba. Estudios contemporáneos*. La Habana: Fundación Fernando Ortiz.
- Rojas, X. (2008). Reflexiones sobre la construcción de la percepción de Exclusión Social en jóvenes de Enseñanza Media: precisiones conceptuales y metodológicas. *Última Década*, 71-99.
- Romay, Z. (febrero 2012). Comunicación personal. En Feraudy, H. (2015). *¿Racismo en Cuba?* La Habana: Ciencias Sociales.
- \_\_\_\_\_. (2015). *Cepos de la memoria. Impronta de la esclavitud en el imaginario social cubano*. Matanzas: Ediciones Matanzas.
- Rosales, M. I. (2009). La perspectiva de la migración internacional en el marco de las Relaciones Internacionales. Paper presented at the Las remesas sociales, una nueva reflexión, Seminario Permanente de Reflexión sobre Migraciones de INCEDES.
- Rosenberg, M. J. (1960). *Attitude organization and change. An analysis of consistency among attitude components*. New Haven, CT: Yale University Press.

- Ruiz-Olabuénaga, J. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa* (2da. ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sagaama, O. (2009). *Integración lingüística y cultural de los inmigrantes en España. Los marroquíes en Barcelona*. Barcelona: Prentice Hall.
- Salazar, J. M. (1987): El latinoamericanismo como ideal político en: M. Montero (Ed.) *Psicología política latinoamericana*. Caracas: Panapo.
- \_\_\_\_\_. (1983): *Bases psicológicas del nacionalismo*. México: Trillas.
- Sánchez, C., & Cerezo, F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en *bullying*. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(2), 137-149. doi:10.5944/reop.vol.22.num.2.2011.62
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto colombiano para el fomento de la Educación Superior.
- Sanz Castejón, A. (2002). *Apuntes sobre Psicología del Trabajo*. Madrid: Paidós
- Sanz, J. (2012). Aproximaciones cualitativas al estudio de las remesas y a sus significados sociales y culturales. *Working Papers* (8), 1-18.
- Seashore, S. (1954). *Group cohesiveness in the industrial work group*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan.
- Selier, Y., y Hernández, P. (2002). "Identidad racial de 'gente sin historia'". *Caminos. Revista Cubana de Pensamiento Socioteológico*, 24-25, 84-90.
- Silván Ferrero, M. P.; Cuadrado Guirado, I.; López Sáez, M. (2009). Estereotipos. En: E. Gaviria, I. Cuadrado, M. López (Coords.), *Introducción a la Psicología Social*. Madrid: Sanz y Torres
- Simmel, G. (1939). *El problema de la Sociología*. Argentina: Espasa-Calpe.
- Smith, V. (2006). La psicología social de las relaciones intergrupales: modelos e hipótesis. *Actualidades en Psicología*, 20, 45-71
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work? *Anales de psicología*, 30(3), 785-791. doi:10.6018/analesps.30.3.201201
- Small Group Research. (2016). The future of Small Group Research. *Small Group Research*, 47(2), 134–154. doi:10.1177/1046496416629276
- Sorensen, N., Vammen, I. (2014). Who Cares? Transnational Families in Debates on Migration and Development. *New Diversities* 16 (2), 1-17.
- Sorín, M. (1991). "Cultura y vida cotidiana". *Casa de las Américas*, no. 178.
- Sotolongo, P., y Delgado, C. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/soto/soto.html>
- Stallings, M. (2008). *Whom would you approach for advice? Gender differences in network preferences*. Academy of Management Best Paper Proceedings, 1-43.
- Stendler, C., Damrin, D., & Haines, A. (1951). Studies in cooperation and competition: I. The effects of working for group and individual rewards on the social climate of children's groups. *Journal of Genetic Psychology* (79), 173-197.
- Subirats, J., Gomá, R., & Brugué, J. (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Catalunya: Fundación BBVA.
- Susinos, T., & Parrilla, Á. (2013). Investigación Inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 88-98.
- Tajfel, H., & Wilkes, H. (1963). Classification and Quantitative Judgment. *British Journal of Psychology*, 54, 101-114.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales. Estudios de Psicología Social*. Barcelona: Herder.
- Tajfel, H. y Turner, J.C. (1986) *The Social Identity Theory of Intergroup Behaviour*. 2 Ed. Chicago: Nelson-Hall. p.20
- Tejeda, L. (1990). *Aproximación al estudio de la identidad cultural y su vínculo con el desarrollo moral de algunos creadores*. Tesis de Doctorado, La Habana.

- Tejuca, M., Gutierrez, O., & García, I. (2015). El acceso a la educación superior cubana en el curso 2013-2014: una mirada a la composición social territorial. *Revista Cubana de Educación Superior*, 3, 42-61.
- Terry, Y. (2016). Relaciones socioeconómicas en los Mercados Cooperativos del municipio de Plaza de la Revolución. Tesis de Licenciatura en Sociología de la Facultad de Filosofía, Historia y Sociología, Universidad de La Habana, Cuba.
- Tonnies, F. (1987). *Principios de Sociología* (3ra ed.). México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Torrallas, J. (2015). Caminos posibles y necesarios en el estudio de la Cohesión Grupal en grupos pequeños. *Revista Alternativas Cubanas en Psicología*.
- Turner, J.; Hogg, M.; Oakes, P.; Reicher, S. & Wetherell. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Blackwell.
- Turner, J. (1990). *Redescubrir el grupo social*. Madrid: Morata
- Ubach, T. C. (2004). Violencia doméstica: sexo y género en las teorías psicosociales sobre la violencia. Hacia otras propuestas de comprensión e intervención. *Intervención psicosocial*, 13(2), 141-153.
- Ubillos, S., Mayordomo, S. y Páez, D. (2004). Actitudes: Definición y Medición. Componentes de la Actitud. Modelo de Acción Razonada y Acción Planificada. En I. Fernández, S. Ubillos, E. Zubieta, y D. Páez (coords.) *Psicología social, cultura y educación*. España: Pearson Educación.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica social*. Madrid: Síntesis.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica social*. Madrid: Síntesis.
- Van Den Borre, M. (2013). ¿Convertir empresas privadas en cooperativas? Una experiencia. *Revista Temas*, 75, 36-44.
- Varona, E. J. (1891). "Los cubanos en Cuba", en *artículos y discursos (literatura, política y sociología)*, La Habana, Imprenta de Álvarez y Co.
- \_\_\_\_\_. (1919). "Mirando en torno ¿abriremos los ojos?", en E. J. Varona: *De la colonia a la República (selección de trabajos agrupados por el autor)*, La Habana, Sociedad Editorial de Cuba Contemporánea.
- Vasallo, N. (2004). El género: un análisis de la naturalización de las desigualdades. En Íñiguez L. y Pérez, O. (Comp.) *Heterogeneidad social en la Cuba actual*. La Habana: Centro de Estudio de Salud y Bienestar Humano.
- \_\_\_\_\_. (2011). *Desde otra perspectiva*. La Habana: Editorial de la mujer.
- Vásquez, C.C. (2005). *Verás que aquí ellos también son iguales. Las diferentes manifestaciones de la discriminación racial en dos escuelas de Soacha*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Velázquez, A. & Marín, L. R. (2007). El valor agregado de las redes sociales propuesta metodológica para el análisis del capital social. *Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 13(5), 1-20.
- Vincent, M. (1989). "Estudio psicosemántico sobre Identidad Nacional". Tesis para la obtención del título de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- Villavicencio, D. (2000). *Sociología del Trabajo y Sociología Económica*. CLACSO, 1-13.
- VI Congreso del Partido Comunista de Cuba. (2011). *Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución*. La Habana.
- VV.AA. *Revista Catauro* (2015). año 17, no. 32, julio-diciembre.
- Wade, P. (1997). *Gente negra, nación mestiza. Dinámicas de las identidades raciales en Colombia*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Wamsley, E. (2001). Transformando los pueblos: la emigración internacional y el impacto social a nivel comunitario. *Ecuador Debate* (54), 155-174.
- Warnock, M. (1981). *Meeting Special Educational Needs*, Londres: Her Britannic Majesty's Stationary Office.
- Weber, M. (1979). *Economía y Sociedad. Esbozo de Sociología comprensiva*. Tomo I. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zanna, M. P. y Rempel, J. K. (1988). Attitudes: A new look at an old concept. En D. Bar-Tal y A. Kruganlnski (Eds.), *The Social Psychology of knowledge*. Nueva York: Cambridge University Press.

Zlobina, A. (2004). Estereotipos nacionales y regionales en Europa y España. En I. Fernández, S. Ubillos, E. Zubieta, y D. Páez (coords.) *Psicología social, cultura y educación*. España: Pearson Educación.

Zander, A., & Cohen, A. R. (1955). Attributed social power and group acceptance: A classroom experimental demonstration. *Journal of Abnormal and Social Psychology* (51), 490-492.

Zander, A., Natsoulas, T., & Thomas, E. (1960). Personal goals and the groups goals for the member. *Human Relations*, 13(4).

Zander, A., Stotland, E., & Wolfe, D. (1969). Unity of group, identification with group, and self esteem of members. *Journal of Personality* (28), 463-478.



## Los Autores

### **DAYBEL PAÑELLAS**

[daybel77@psico.uh.cu](mailto:daybel77@psico.uh.cu)

Licenciada en Psicología; Master en Ciencias de la Comunicación; Doctora en Ciencias Psicológicas. Profesora Auxiliar de la Facultad de Psicología de Universidad de La Habana. Presidenta del Consejo Científico de dicha Facultad. Miembro del Consejo Científico y de la Comisión de grado de la Universidad de La Habana. Su tema de trabajo es Heterogeneidad social en Cuba: Grupos e identidades.

### **ISAAC IRAN CABRERA RUIZ**

[isaacir@uclv.edu.cu](mailto:isaacir@uclv.edu.cu)

Licenciado en Psicología; Máster en Ciencias de la Educación; Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular del departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Coordinador de la Maestría en Intervención Psicosocial, y de la Disciplina académica Psicología Social, laboral y de las organizaciones

### **ROSANAILY ÁLVAREZ LAUREIRO**

[rosanailyal@uclv.cu](mailto:rosanailyal@uclv.cu)

Licenciada en Psicología, Master en Intervención Psicosocial, Máster en Desarrollo Comunitario. Profesora asistente del Departamento de Psicología de Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.

**PATRICIA BATISTA SARDAIN.**

[patricia.batista@psico.uh.cu](mailto:patricia.batista@psico.uh.cu)

Licenciada en Psicología. Máster en Psicología Educativa. Profesora Instructora de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Profesora del Diplomado en Psicología Social. Trabaja el tema Procesos de inclusión-exclusión educativa en contextos escolares.

**CLAUDIA MARÍA CABALLERO REYES.**

[ccaballero@psico.uh.cu](mailto:ccaballero@psico.uh.cu)

Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología; Diplomada en Metodología del Trabajo Comunitario desde la Educación Popular. Diplomada en Estudios sobre Adolescencia y Juventud. Máster en Sociología. Profesora Asistente de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana. Responsable de Relaciones Internacionales de la Sociedad Cubana de Psicología.

**MANUEL CALVIÑO**

[manuelc@psico.uh.cu](mailto:manuelc@psico.uh.cu)

Licenciado en Psicología; Master en Comunicación; Master en Management y Comunicación; Doctor en Ciencias Psicológicas. Profesor Titular de la Facultad de Psicología de Universidad de La Habana. Comunicador social.

**TAHIRY CASTELLÓN SANTANA**

[Tahiry.Castellón@nauta.cu](mailto:Tahiry.Castellón@nauta.cu)

Licenciada en psicología. Labora en el Policlínico Fabio Dicelmo, Cienfuegos.

**WENDY DÍAZ BELLO**

Licenciada en psicología. Labora en la Asamblea Provincial del Poder Popular en Villa Clara.

**SUNY FARIÑAS RODRÍGUEZ**

Licenciada en psicología. Profesora asistente del Departamento de Psicología de Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas

**DUNIA MERCEDES FERRER LOZANO**

[dunia@uclv.edu.cu](mailto:dunia@uclv.edu.cu)

Licenciada en Psicología; Master en Psicología Médica; Doctora en Ciencias Psicológicas. Profesora Titular del departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Coordinadora de la Cátedra de género de la Universidad.



**ENA LOURDES GUEVARA DÍAZ**

[enalourdesgd@uclv.cu](mailto:enalourdesgd@uclv.cu)

Licenciada en Psicología, Diplomada en Intervención Psicosocial, Máster en Psicología Médica. Profesora Asistente del departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

**REINIER MARTIN GONZÁLEZ**

[reiniermg@uclv.cu](mailto:reiniermg@uclv.cu)

Licenciado en Psicología, Máster en Psicología Médica. Profesor Asistente. Profesor del departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas

**YUSLAIDYS OVIEDO RODRÍGUEZ**

[yerobys.diaz@dptvc.mtss.cu](mailto:yerobys.diaz@dptvc.mtss.cu)

Dirección Municipal del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Santa Domingo, Villa Clara.

**ALEJANDRO PEÑA GUTIÉRREZ**

Licenciado en Psicología.

**SINDY PÉREZ-BORROTO VERGEL.**

Licenciada en Psicología. Profesora instructora del departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas

**YOANIA LISANDRA PÉREZ MARTÍNEZ**

[ypmartinez@uclv.cu](mailto:ypmartinez@uclv.cu)

Licenciada en Psicología, Máster en Intervención Psicosocial. Profesora instructora. Labora en la Dirección provincial de Trabajo y Seguridad Social de Camagüey.

**LISSET RODRÍGUEZ FLEITES**

[lissetfleites30@gmail.com](mailto:lissetfleites30@gmail.com)

Licenciada en Psicología..

**DIANA ROSA RODRÍGUEZ GONZÁLEZ**

[dianarg@uclv.cu](mailto:dianarg@uclv.cu)

Licenciada en Psicología, Máster en Intervención Psicosocial, Máster en Desarrollo Comunitario. Profesora instructora del Centro de Estudios Comunitarios de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.

**MARÍA SUZ POMPA.**

[Msuz@uclv.cu](mailto:Msuz@uclv.cu)

Licenciada en Psicología. Master en Educación Avanzada. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular del departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

**JORGE ENRIQUE TORRALBAS OSLÉ**

[jtorralbas@psico.uh.cu](mailto:jtorralbas@psico.uh.cu)

Licenciado en Psicología; Master en Psicología Educativa. Profesor Asistente de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Jefe del departamento de Formación Básica de dicha Facultad. Miembro de la Junta Directiva, Tesorero, de la Sociedad Cubana de Psicología.

