13

ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA: ENFOQUES PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ANTHROPOLOGY AND SOCIOLOGÍA: ENFOQUES FOR THE INTERNATIONALIZATION OF THE TOP EDUCATION

MSc. Cándida Rosa Urquiza García¹

E-mail: curquiza@ucf.edu.cu

Dr. C. Fernando Carlos Agüero Contreras¹

E-mail: faguero@ucf.edu.cu

¹ Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Urquiza García, C. R., & Agüero Contreras, F. C. (2017). Antropología y sociología: enfoques para la internacionalización de la Educación Superior. *Revista Conrado*, 14(61), 82-88. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Reflexión teórica desde las perspectivas sociológica – antropológica de la educación, sustentada en los enfoques de la multiculturalidad e interculturalidad. Se parte de varios estudios realizados en la residencia estudiantil de la Universidad de Cienfuegos, al centro - sur de Cuba, y desde este contexto se muestran las implicaciones del déficit teórico en las valoraciones científicas de la gestión formativa en la residencia universitaria, limitando el alcance del proyecto educativo como concreción curricular, para el desarrollo de procesos socializadores más coherentes. Se concluye que la reducción en el enfoque teórico de la educación permitió que la visión política ocupara la primera interpretación del proceso, expresada en la acción solidaria y aun cuando se muestran resultados concretos de importancia en cuanto al número de alumnos graduados, el proceso formativo fue limitado en el diálogo profundo, la socialización cultural para la lograr la unidad en la diversidad.

Palabras clave:

Universidad, antropología sociología, interculturalidad, residencia estudiantil.

ABSTRACT

Theoretical reflection from the sociological - anthropological perspectives of education, based on the approaches of multiculturalism and interculturality. It is part of several studies carried out in the student residence of the Cienfuegos's University, Cuba center - south, and from this context, the implications of the theoretical deficit in the scientific evaluations of the formative management in the university residence are showing, limiting the scope the educational project as curricular concretion, for the development of more coherent socializing processes. It is concluded that the reduction in the theoretical approach to education allowed the political vision to occupy the first interpretation of the process, expressed in the solidarity action and even when concrete results of importance are shown in terms of the number of graduates, the training process was Limited in deep dialogue, cultural socialization to achieve unity in diversity.

Keywords:

University, anthropology, sociology, interculturality, student residence.

INTRODUCCIÓN

Estudios realizados en la Universidad de Cienfuegos, ubicada al centro sur del archipiélago cubano, con grupos estudiantiles que conviven en la residencia estudiantil universitaria, muestran una diversidad sociocultural originada por la procedencia social clasista y geoespacial, acrecentada por la presencia de estudiantes de diversas latitudes, que arriban de forma más masiva desde 1997 si bien este proceso fue común en universidades más antiguas desde los inicios del proyecto político cubano (1959). El análisis multicultural da cuenta de la diversidad de intereses, motivaciones, prejuicios entre individuos, facilita caracterizar la comunicación, apreciar las diferencias de clase, grupos, y género. Posibilita visualizar los patrones culturales que portan los individuos procedentes de la socialización primaria, mediada por el contexto histórico-cultural. Por tanto multicultural e interculturalidad como categorías antropológicas- sociológicas aportan al curriculum una educación abierta, participativa, crítica, sustentada en una profunda ética hacia las diferencias, asumiendo posiciones emic y etic. Ellas posibilitan asumir una visión dialéctica de las diferencias, para establecerlas como recurso pedagógico, y alcanzar aprendizajes significativos.

Análisis de documentos de archivos de la residencia y la universidad y entrevistas a 56 alumnos (2002) mostraron diversidad sociodemográfica, variada procedencia en la estructura socialclasista en nacionales y foráneos. Cuestionarios centrados en satisfacción con la vida en la residencia (2004, 2007, 2011) a estudiantes (42, 76 y 82 respectivamente) mostraron resultados favorables, y satisfacción en los accesos a los servicios sociales y derechos democráticos, pero ratificaron prejuicios, mediados por el género, la procedencia urbano-rural y la mayor o menor influencia cultural familiar. Entrevistas semi estructuradas y en profundidad, a 26 alumnos (2004) posibilitaron captar significados conferidos a la residencia universitaria, mostrándola como espacio de: libertad, responsabilidad, aprendizajes sociales y contradicciones. Otras entrevistas a 51 alumnos (2012) verificaron limitaciones en la comunicación, la socialización y consumo cultural en la residencia. Desconocer la multicultural e interculturalidad en la gestión curricular y en el proyecto educativo, constituye un escollo para lograr una formación más integral en la educación superior.

DESARROLLO

Las categorías de la sociología y la antropología como multicultural e interculturalidad han estado ausentes en la gestión curricular y en el proyecto educativo, limitando

la formación. Se define como **objetivo** del estudio, argumentar teóricamente la relevancia de las categorías multiculturalidad e interculturalidad en la educación superior y las implicaciones de estas ausencias para el proceso de formación de los alumnos en la residencia estudiantil en la Universidad de Cienfuegos.

Multicultural e interculturalidad: ausencia pasada e Imperativo futuro.

La sociedad cubana ha sido fruto de transculturaciones continuas durante siglos, las que han generado la ontogénesis del cubano contemporáneo (Ortiz, 1991). Esto ha permitido hablar del **ajiaco cubano** en referencia a los transculturaciones continuas, aunque se destaca una homogeneidad importante desde lo étnico en Cuba (Guanche, 2008). El criterio cuantitativo representa una importante vía para determinar el peso específico de cada componente étnico y para diferenciar, en el caso estudiado, el etnos-nación (más del 98 % de toda la población actual. Sin embargo otros procesos diferenciadores más allá de lo étnico no se han reconocido, lo cual ha tenido implicaciones importantes para los estudios de la sociedad cubana.

Las limitaciones y errores en las concepciones de las ciencias sociales y el papel de la cultura, que se expandieron desde el segundo lustro de la década del sesenta del siglo pasado paralizaron el debate científico en torno a los conflictos de clases, produjo el cierre de la carrera de sociología y la renuncia al papel de disciplinas como la antropología y el trabajo social (Espina, 1995) y a una sobrevaloración del materialismo histórico (Martínez, 2008), consecuencia de lo cual fue el lastre que se impuso en la visión sociológica y antropológica de la educación. La ciencia ha demostrado que la multiculturalidad es intrínseca a todas las sociedades (Juliano, 1993).

Las transformaciones en la economía cubana para subvertir los impactos de la debacle del socialismo en Europa y la antigua Unión Soviética, originaron reformas al modelo económico (1990 – 1992), “**para sobrevivir unas y promover desarrollo otras**” (López, 1994), las cuales, acrecientan la diferenciación social interna, pero conducen a que las universidades fomenten la cooperación y el intercambio académico internacional.

La complejización del escenario social cubano tuvo un reflejo en los análisis educacionales en publicaciones científicas como la Revista de Educación en varios años (2000-2009), pero desconoce los enfoques relacionados con la multicultural o con la interculturalidad. Un análisis del significado de la educación en Cuba desde la Campaña de Alfabetización en 1961 hasta finalizar el 2009 mostró la

dimensión política de todo el proceso (Turner, 2009) y con similar perspectiva otra valoración mostró que, los estudiantes extranjeros preparados en Cuba hasta el 2001, de todos los continentes ascendían a 79 778 alumnos de los cuales un 40.3% fueron preparados en la educación superior y un 59.7% en la educación general (Vecino, 2002). Ambos análisis enfatizaron la relevancia política.

En el Congreso Internacional de Educación de 1997, en la conferencia magistral impartida por Betto (2007), refiere que a *“la multiculturalidad como factor a considerar en el despliegue de las políticas sociales”*, para destacar que tal distinción solo es posible de hacer desde la política y no desde el mercado como impuso la norma neoliberal.

El IX Congreso Internacional de Educación Superior de 2014 reconoció las relaciones entre multiculturalidad e interculturalidad con la calidad y pertinencia (Nava; Cedillo, 2014), el incremento de los compromisos y responsabilidades de los graduados, el imperativo de particularizar las diferencias, especialmente los contenidos étnicos raciales (Vilar De Lima; Barbosa & Gestermeier, 2014) y garantizar el enfoque comunitario con más realismo (Gil, García & Verduzco, 2014). Definitivamente se reconoce que el simple cruce cultural al interior de las universidades deviene simple si no se procura un aprendizaje intercultural (Serena, 2014).

Los análisis realizados aunque no reproducen la perspectiva metodológica de Fantini (2009), comparten el criterio de la interculturalidad como habilidad compleja que implica asumir las perspectivas etic y emic, para lo cual será indispensable un conjunto de atributos y valores, como la flexibilidad, la tolerancia, la empatía, unido a habilidades para comunicar, cooperar en tareas de interés mutuo, y habilidad para desarrollar relaciones interpersonales.

Aunque en el plano internacional creció la importancia concedida por la educación superior a la multiculturalidad e interculturalidad evidenciado en los congresos de educación superior celebrados en Cuba, en el plano interno no hubo abordajes de estas temáticas.

La multiculturalidad devino en la transición al siglo XXI un tema de especial relevancia bajo los efectos de la globalización, las tensiones migracionales y como elemento de política (Withtol, 2003). La internacionalización de la educación superior generó procesos estresores de aculturación asociados a las barreras lingüísticas, limitaciones en los procesos de aprendizajes, discriminación, soledad y otros problemas prácticos asociados a ambientes generales (Smith, 2011)“container-title”:“International Journal of Intercultural Relations”,“page”:“699-713”,“volume”:“35”,“issue”:“6”,“source”:“ScienceDirect”,“abstract”:“Universities in Western countries host a substantial number

of international students. These students bring a range of benefits to the host country and in return the students gain higher education. However, the choice to study overseas in Western countries may present many challenges for the international student including the experience of acculturative stress and difficulties with adjustment to the environment of the host country. The present paper provides a review of current acculturation models as applied to international students. Given that these models have typically been empirically tested on migrant and refugee populations only, the review aims to determine the extent to which these models characterise the acculturation experience of international students. Literature pertaining to salient variables from acculturation models was explored including acculturative stressors encountered frequently by international students (e.g., language barriers, educational difficulties, loneliness, discrimination, and practical problems associated with changing environments. Estas circunstancias generan un espectro amplio de consecuencias: integración, la marginación, asimilación o separación. Se ha demostrado que los niveles de interrelaciones e integración entre estudiantes pueden generar niveles importantes de satisfacción (Hendrickson, Rosen & Aune, 2011) y que donde los principios del colectivismo grupal e institucional son más elevados, la orientación hacia el futuro y la búsqueda de la igualdad de género son más reales, los resultados del aprendizaje, la formación multicultural y las competencias interculturales son más evidentes (Joy, 2009).

La multiculturalidad se articula a las concepciones de comunidades (Jansen, 2004) y ciudadanía (Gurharpal, 2003), facilita la descripción de la diversidad cultural como elemento que legitima la incorporación de grupos sociales a la gestión de gobierno y como política pública aboga por la unidad en la diversidad (Belker & Leide, 2003). Ello coincide con la afirmación de que *“las culturas raramente, si no jamás, son totalizadoras y monolíticas”* (Mohan, 2000) pues toda sociedad con un mínimo de especialización, diferenciación, jerarquización de estatus y poder, las oportunidades y las motivaciones varían según el grupo social. La historia reconoce que las diferencias étnicas y sociales han sido manipuladas y mal tratadas no solo en la práctica política sino desde las ciencias en general y desde esta en la educación, (Sinnreich, 2006) lo que explica como las deformaciones que la modernidad impuso en la fragmentación de saberes impactaron directamente a la educación. Resulta especialmente complejo las aportaciones que se derivan de las vicisitudes entre política, cultura y ciencia (Kumar, 2001).

Relacionado con estas circunstancias se articulan las políticas culturales, pues su naturaleza marca pautas

esenciales en la democratización, mostrando definitivamente si existen o no fracturas entre las necesidades y la satisfacción con el consumo cultural en la diversidad social y cultural. Desde este ámbito, la multiculturalidad se convierte en un indicador cualitativo para apreciar si las diferencias en el consumo cultural y el acceso al desarrollo de las políticas sociales en general, se convierte en una conjugación armónica de posibilidades iguales para todos.

Ello plantea a la universidad la necesidad, de distinguir el valor de la unidad en la diversidad, conjugando en su desarrollo tres principios esenciales: la articulación de la teoría con la práctica, la educación desde la instrucción e impone la necesidad de ejercer una activa labor científica cultural para descolonizar el pensamiento y la subjetividad humana en amplios segmentos de la sociedad. Se impone el desarrollo de prácticas educativas desfetichizantes y desenajenantes, conducentes al desarrollo de una conciencia crítica. Estos principios y contenidos coinciden con la esencia de la educación intercultural.

La interculturalidad toma relevancia como principio curricular en tanto hace referencia de manera genérica al campo de las relaciones entre culturas diferentes (Matos, 2009) Logros, Innovaciones y Desafíos.", "publisher": "IESALC-UNESCO", "publisher-place": "Caracas, Venezuela.", "number-of-pages": "303", "event-place": "Caracas, Venezuela.", "abstract": "Interculturalidad... refiere de manera genérica al campo de las «relaciones entre culturalmente diferentes» p.15\n\nEl carácter intercultural de una IES no es función simplemente de la diversidad cultural de su estudiantado, ni tampoco de su estudiantado y planta docente, sino también (y tal vez incluso en primer lugar y por tanto no depende de las características de alumnos o profesores sino a la capacidad institucional para asumir estos procesos desde la participación, el auto reconocimiento, el respeto mutuo y la capacidad para distinguir la validez de las múltiples maneras de asumir, interpretar y actuar en escenarios diversos. Implica el rechazo al acto educativo como proceso de aculturación y subyace en esta perspectiva el reconocimiento de la validez de múltiples saberes. Se infiere por tanto la dialéctica entre la multiculturalidad y la interculturalidad y por tanto se enfatiza la necesidad de educar la interculturalidad (Stephan, 2013).

Presencia – ausencia de perspectivas necesarias: resultados.

La educación superior en Cienfuegos en su trayectoria pasó de ser un Instituto Superior Técnico (1979) a la condición de Universidad (1996), alcanzando para el 2006 un total de 8115 graduados y de ellos 3867 mujeres. Ha

formado profesionales en especialidades de ingenierías, ciencias económicas, cultura física, las ciencias pedagógicas, y varias ciencias sociales. Todas las universidades cubanas siempre tuvieron una residencia estudiantil para una parte de sus estudiantes.

Las residencias estudiantiles universitarias son las áreas universitarias, (pueden ubicarse dentro o fuera del recinto universitario) dan asiento a personas que desde diversas procedencias geográficas, arriban a ellas para desarrollar estudios superiores. Toman particular connotación desde la etapa medieval aunque alcanzan una dimensión cultural más clara con el advenimiento del capitalismo. Sin embargo en el marco de esta propia sociedad, se hizo evidente su naturaleza exclusiva al constituir un factor que acrecienta el costo económico de la Educación Superior. Para países ubicados en la periferia del capitalismo, las residencias universitarias muestran más claramente su naturaleza clasista (Urquiza & Agüero, 2010).

Una de las aristas de la política social cubana en el área de la Educación Superior, se expresa en la posibilidad de acceder a las residencias universitarias de forma libre y sin costo. Por lo tanto, las residencias acogen a personas de procedencias geográficas, económicas, socioclasistas y culturales muy diversas. La vida en la residencia concede el derecho a múltiples servicios de amplio beneficio social – cultural: accesos a radio, TV, prensa escrita, e internet, servicios médicos – sanitarios, estomatológicos, y la acción de los programas de prevención de enfermedades, las programaciones de vacunaciones, así como la atención sistemática de especialistas en trabajo educativo, psicólogos, para la orientación educativa (Urquiza, 2003). Así la concepción de la residencia integrada al proceso de formación integral de los estudiantes y como espacio que se integra a la labor extensionista y cultural de la universidad (Molina, 2005), resulta atinado, coherente e imprescindible.

El proyecto educativo, sustentado en el diagnóstico científico, plasma metas, necesidades básicas y complementarias en el proceso de formación. Por ello tienen presencia en él, elementos cognitivos, éticos, estéticos, lúdicos y profesionales, que en los diferentes momentos y espacios de la vida universitarias (Hernández, 1999), los estudiantes han determinado asumir, en consensos grupales y de conjunto con sus profesores. Tienen significación en el proyecto educativo además aspectos relacionados con la salud, el deporte, la cultura y las competencias profesionales que en los cursos académicos deben ir alcanzando.

La orientación de salud en lo relacionado a la sexualidad responsable, la prevención del SIDA, la estética y la higiene en la vida cotidiana, la educación formal y las

relaciones de pareja, como la prevención del alcoholismo y la violencia, adquieren también particular relevancia. Todo el proceso en la residencia universitaria se apoya, en el caso de la experiencia que sirve de base al presente análisis, en la *autodirección estudiantil*, caracterizada por su independencia y autonomía (Urquiza, 2003). Aunque la diversidad fue una realidad desde siempre, solo con la presencia foránea se identificó a la residencia como escenario multicultural.

Tal diversidad se acrecentó en la medida que la experiencia del trabajo y las relaciones se acrecentaron con los diferentes países de procedencia de los alumnos. Para el curso académico 2007 – 2008 la distribución de estudiantes por áreas de procedencia correspondió a 37 países: 39 de África (21.8%), 31 de Asia (17.3%), 23 de América Latina (continental) (12.8%) y 86 del Caribe Insular (48.0%). Por tanto de los 738 alumnos en la residencia universitaria 179 son extranjero los que representan un 24.25% de la totalidad.

Aunque la cantidad de alumnos cubanos en la residencia se mantuvo en los años y cursos escolares subsiguientes, la cuantía de extranjeros tuvo reducciones. Así en el 2008-2009 hubo 126 alumnos foráneos, en el curso 2009 – 2010, 99 alumnos, y en el curso escolar 2011 -2012 ascendieron a 66 alumnos procedentes de: Caribe Insular, África, América Continental, y Asia. Para el curso 2012 – 2013 arribaron 61 alumnos de: Caribe Insular, África, Oriente Medio y Asia. A las características derivadas por la presencia de extranjeros se añaden algunas características de los estudiantes cubanos que destacan por primera vez y de forma más objetiva la referida naturaleza multicultural del escenario que representa la residencia universitaria. Entre el grupo de cubanos se constató que un 72% se reconocen blancos, un 18 % mestizos y un 10% negros. Se apreció mayor proporción de mujeres en la casi totalidad de los cursos, el 65% de los alumnos residen en zonas más urbanizadas y el 35% a zonas menos urbanizadas o rurales, pertenecientes a 5 de las provincias cubanas, más de 17 municipios y unos sesenta asentamientos poblacionales. Al mismo tiempo se pudo constatar que la totalidad de los alumnos en la residencia universitaria, se relacionaban con ecosistemas costeros, cuencas hidrográficas, y montañas, diferenciaciones ignoradas que producen huecos pedagógicos (Camillieri, 1985) limitando la formación.

Las actividades económicas que prevalecen en las zonas de procedencia de los alumnos cubanos en la residencia y que condicionan sus culturas, se relacionan con la agricultura y otros procesos agropecuarios como la producción azucarera, el tabaco, el café, la ganadería. Alcanza relevancia también actividades relacionadas con el turismo, la industria, la pesca y más aun con el comercio y los

servicios sociales como educación, salud. El 47% sostiene algún tipo de creencia religiosa, encontrándose expresiones de la casi totalidad de variantes del protestantismo, los cultos sincréticos de origen africano y las relacionadas con la Iglesia Católica. Un 53% expresó no identificarse con una creencia particular. Desde el punto de vista social clasista se identificó la procedencia de los alumnos de la residencia universitaria en un 38.6%, con procedencia de intelectuales, técnicos y administrativos, un 26.7 % de procedencia obrera, un 34.7% de una amplia gama de trabajadores agrícolas y agropecuarios, en correspondencia con la re estratificación de la sociedad cubana.

En esta diversidad social cultural toman relevancia las concepciones del estudio, el género, la homosexualidad, la disciplina, la higiene, la salud individual y colectiva. Pero más esencialmente en concepciones de la vida, el amor, la educación, la cultura y hasta en el sentido de la vida.

Un análisis comparado entre los elementos esenciales del proyecto educativo de varias carreras universitarias mostro que existen entre los valores, principios y rasgos en la formación, una convergencia importante con las metas de la residencia estudiantil universitaria. Pero no reconoce la multiculturalidad en la residencia y ni considera el principio de la interculturalidad.

Los valores presentes en los proyectos educativos culturales, políticos y éticos, observados desde los rasgos que se definen en el perfil profesional y las metas de la residencia universitaria coinciden con la perspectiva de Fantini (2009), ofreciendo la posibilidad de colocar el enfoque intercultural en el proyecto educativo (Stephan, 2013), pues desde esta plataforma existe la posibilidad de trabajar la interculturalidad con equidad (Matos, 2009).

Finalmente con el objetivo de verificar las implicaciones de estos procesos se realizaron entrevistas a 51 alumnos (26 extranjeros y 35 cubanos) con la intención de apreciar la magnitud e intensidad del dialogo, pues en correspondencia con las perspectiva teóricas tratadas, procesos formativos más ricos e intensos debían lograrse siempre que la comunicación alumno – alumno alcance una fluidez mayor en los principales momentos del proceso de enseñanza aprendizaje. El proceso verificó la tendencia al desarrollo del diálogo limitado entre los estudiantes cubanos y extranjeros en los ámbitos: académico - curricular y extra curricular, como en la vida social, lo cual se aprecia como una debilidad del proyecto educativo y que permite entender las respuestas de estos alumnos a temas más profundo de la vida de los pueblos que representan.

Otros diálogos informales y en las entrevistas realizadas, muchos estudiantes foráneos, mostraron desconocimientos o criterios muy generales relacionados con la realidad

cubana y del proyecto educativo, como concreción curricular construido desde los propios estudiantes y profesores. Similar dialogo con estudiantes cubanos mostró desconocimiento de aspectos esenciales de la vida social, económica y cultural de pueblos con cuyos alumnos convivieron periodos de tiempo prolongados. Solo un diálogo de carácter intercultural puede abrir al enriquecimiento mutuo desde las diferentes culturas, ampliando las posibilidades de la formación y de ahondar la unidad en la diversidad. Esta dimensión ética del proceso contribuye al cambio de mentalidad colectiva (Frank Olaf, 2003), pero resulta clave generar normas de comportamiento, que propicien un lenguaje compartido, base de los procesos inclusivos (Zollers, Ramanathan & Moonset, 1999).

Al finalizar cada curso académico los estudiantes reciben una evaluación desde la residencia universitaria de manera integral dando cuenta de aspectos relacionados con la formación general. Un análisis secuencial de los procesos evaluativos en la residencia durante varios cursos académicos ha permitido apreciar como tendencia que entre un 18% y un 22% se evalúan de excelente, entre un 75% y un 80% se evalúa de bien y que solo entre un 2 y un 4% se evalúa con la categoría de deficiente o mal. Entre los indicadores principales de esta evaluación se incluyen, la disciplina, la responsabilidad social mostrada, cumplimiento de sus deberes, la higiene, la salud, y la dedicación al estudio. En estos procesos se discuten individual y colectivamente a nivel de los grupos en la residencia y se integra como una evaluación general junto con los resultados académicos. Los déficits mencionados se reproducen en estos actos de evaluación.

CONCLUSIONES

La ausencia de una concepción antropológica – sociológica en la educación superior cubana reflejada en las categorías multicultural e interculturalidad impidió valorar la diversidad sociocultural de la sociedad cubana, sus escenarios y en especial la residencia universitaria. La multiculturalidad tuvo presencia en la universidad antes del arribo de estudiantes extranjeros.

Las ausencias de las visiones antropológicas – sociológicas en la educación superior impidieron valorar la interculturalidad, y los atributos que la caracterizan. Aunque la plataforma ética del currículo en la universidad y la residencia estudiantil y su concreción en el proyecto educativo de las carreras analizadas, permiten apreciar coincidencias con elementos esenciales de la interculturalidad y las competencias que desde esta perspectiva, la internacionalización de la Educación Superior en la era global exige, las limitaciones de diálogos y en la socialización cultural redujeron el proceso formativo en estos escenarios.

Las ausencias teóricas han propiciado la carencia de un diálogo profundo, enriquecedor entre estudiantes, limitó la socialización cultural para alcanzar la unidad en la diversidad, y determinó que la práctica solidaria, se internalizara como elemento de la política y que por lo tanto se viera más *hacia fuera* y no como algo que se lleva en lo íntimo del ser humano y que no se perciba la residencia universitaria, ni al proyecto educativo como una conquista social de significación.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Belker, S., & Leide, A. (2003). Is multiculturalism a workable policy in South Africa? *International Journal of Multicultural Societies*, 5(2), 121 – 136. Recuperado de http://www.simonbekker.com/simonsdocs/IJMS5_2_multiculturalism%20ppr.pdf
- Betto, F. (2007). Neoliberalismo y educación. *Revista Cubana de Educación*, 2(9), 2 – 9.
- Espina Prieto, M. P. (1995). Tropiezos y oportunidades de la sociología cubana. *Revista Temas*, 1, 36–49.
- Fantini, A. E. (2009). Assessing Intercultural Competence. Issues and Tools. In *Handbook of Intercultural Competence. Chapter 27. In Darla K. Deardorff. Duke University*. (pp. 457 – 476). London: Sage Publishing.
- Frank - Olaf, R. (2003). Multiculturalism in Germany: local management of immigrants' social inclusion. *International Journal of Multicultural Societies*, 5(1), 55 –76.
- Gil Flores, H. C., García López, G. S., & Verduzco Godoy, A. (2014). *Interculturalidad: una necesidad formativa para el docente de hoy*. V Taller Internacional Formación de Profesionales de Educación. VIII Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana.
- Guanche, J. (2008). *Componentes étnicos de la nación cubana*. (Edición Revisada y Ampliada.). La Habana: Fundación Fernando Ortíz.
- Gurharpal, S. (2003). Multiculturalism in contemporary Britain: reflection on the Leicester Model. *International Journal of Multicultural Societies*, 5(1), 40 – 54. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/resources/periodicals/diversities/past-issues/vol-5-no-1-2003/multiculturalism-in-contemporary-britain-reflections-on-the-leicester-model/>
- Hendrickson, B., Rosen, D., & Aune, R. K. (2011). An analysis of friendship networks, social connectedness, homesickness, and satisfaction levels of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3), 281–295. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/record/2011-10325-002>

- Hernández López, I. N. (1999). El enfoque cultural integral en las universidades cubanas de cara al siglo XXI. *Revista Cubana de Educación Superior*, 21(2), 81 – 92.
- Jansen, E. P. W. (2004). The influence of the curriculum organization on study progress in higher education. *Higher Education*, (47), 411–435.
- Juliano, D. (1993). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Barcelona: Cuadernos de Antropología.
- Joy, S., & Kolb, D. A. (2009). Are there cultural differences in learning style? *International Journal of Intercultural Relations*, 33(1), 69–85. Recuperado de <https://weatherhead.case.edu/departments/organizational-behavior/workingPapers/WP-07-01.pdf>
- Kumar, A., & Welz, F. (2001). Culture in the World-System: An Interview with Immanuel Wallerstein. *Journal of World System Research*, 7(2), 221 – 231. Recuperado de <http://doi.org/10.1080/13504630120065293>
- López, D. L. (1994). Período Especial y Democracia en Cuba. *Cuadernos Africa América Latina. Revista de Análisis Sur Norte para una cooperación Solidaria*, 94(164), 53 – 76.
- Martínez Heredia, F. (2008). *El ejercicio de pensar*. Panamá: Ruth Casa Editorial.
- Matos, D. (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Mohan Rao, J. (2000). *Cultura y desarrollo económico*. México: UNAM.
- Molina Prendes, N. (2005). Modelo de formación cultural en las Universidades: una experiencia cubana. *Revista Cubana de Educación Superior*, 25(2), 93 – 100.
- Nava Gómez, G. N., & Cedillo Montesillo, J. L. (2014). Condiciones para la internacionalización de la Universidad Pública. *IX Congreso Internacional de Educación Superior*. La Habana.
- Ortiz, F. (1991). *Estudios etnosociológicos* (Pensamiento Cubano, Vol. Compilación). La Habana: Ciencias Sociales.
- Serena Veggetti, M., & Benvenuto, G. (2014). Inter-university cooperation and “social” education: multicultural frame and joint curricula. *IX Congreso Internacional de Educación Superior*. La Habana.
- Sinnreich, H. J. (2006). Using the past to confront the present: Teaching minority history in present - day Poland. *Electronic Magazine of Multicultural Education*, 8(2). Recuperado de <http://www.eastern.edu/publications/emme/2006fall/sinnreich.pdf>
- Smith, R. A., & Khawaja, N. G. (2011). A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(6), 699–713. Recuperado de <http://isplaza.dreamhosters.com/wp-content/uploads/2014/05/Smith-Khawaja-2011.pdf>
- Stephan, W. G., & Stephan, C. W. (2013). Designing intercultural education and training programs: An evidence-based approach. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(3), 277–286. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0147176712000685>
- Turner Martí, L. E. (2009). Inicio de una epopeya: La educación en la Revolución. *Revista Cubana de Educación*, (128), 1 – 24.
- Urquiza García, C. R., & Agüero Contreras, F. C. (2010). Universidad y multiculturalidad. Una interpretación teórica. *Revista Universidad y Sociedad*, 2(2), 1 – 8. Recuperado de <http://www.rus.ucf.edu.cu>
- Vecino Alegret, F. (2002). La educación superior cubano en la búsqueda de la excelencia. *Revista Cubana de Educación Superior*, 32(1).
- Vilar de Lima, M., Barbosa de Souza, A. C. & Gestermeier do Nascimento, C. (2014). Relações Étnico-raciais: Formação de Professores e responsabilidade da Universidade Brasileira. *IX Congreso Internacional de Educación Superior*. La Habana.
- Withtol De Wenden, C. (2003). Multiculturalism in France. *International Journal of Multicultural Societies*, 5(1), 77 – 88.
- Zollers, N. J., Ramanathan, A. K., & Moonset, Y. (1999). The relationship between school culture and inclusion: how an inclusive culture supports inclusive education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(2), 157 – 174.