

**TESIS DE MAESTRÍA
“TEORÍA Y METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES”
CLACSO - FLACSO**

**Título:
“Socialización para la participación social en
instituciones de educación superior”**

**Autora:
Lic. Claudia Castilla García
Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, Cuba**

**Tutora:
Dra. María Isabel Domínguez García
Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, Cuba**

**Colaboración:
Equipo de Estudios sobre Juventud del
Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, Cuba**

Ciudad de la Habana, marzo, 2010

A LOS JÓVENES CUBANOS...

*“...puertas adentro es un fracaso
este mar que me invento no me moja
no tiene aroma el árbol que levanto
y mi huracán suplente ni siquiera
sirve para barrer mis oídos secos.*

*Entonces me reintegro a mi contorno
vuelvo a escuchar la tarde y el estruendo
vuelvo a mirar el muro piedra a piedra
y llego a la vislumbre decisiva
habrá que derribarlo para ir
a conquistar el mar el pino el viento”.*

*Parpadeo
M. Benedetti*

...escribir los agradecimientos resulta una ardua tarea que no pretendo emprender por esta vía.porque el resultado sería en extremo pobre comparado con lo que realmente se siente,y no sería justo.

...solo mencionaré a las personas que han sido imprescindibles en este camino. en muchos, profundos y trascendentes sentidos.

...a María Isabel..... y a mí Familia (mí madre, padre y abuela)

...al CIPS..... y al Equipo de Estudios sobre Juventud (me tomo la licencia de la personificación)

ÍNDICE

Introducción		6
Capítulo I: Proceso de socialización		11
I.1: Antecedentes teóricos fundamentales		11
I.2: Socialización para la participación social		21
I.3: Socialización para la participación social en instituciones educativas: retos y oportunidades.		25
Capítulo II: Cuestiones metodológicas generales		36
Capítulo III: Contexto general		41
III.1: Contexto latinoamericano		41
-La educación		41
-Participación de la juventud		43
III.2. Contexto cubano		45
-Revolución y Educación: los inicios		46
-Participación de la juventud		57
Capítulo IV: Políticas de formación: retos y oportunidades para la participación social		66
IV.1: Documentos rectores de la formación		67
-El libro de texto de la asignatura Historia de Cuba		73
Capítulo V: Algunas ideas integradoras finales		81
Otras bibliografías consultadas		88
Anexos		90
I-Tablas		91
II-Gráficos		100

INTRODUCCIÓN

El nuevo siglo ha puesto a todas aquellas personas vinculadas al estudio de la sociedad, ante un dilema: qué aspectos de tan compleja realidad, son fundamentales abordar. La diversidad y la complejidad de los problemas que enfrenta el mundo hoy, supera muchas veces nuestras formaciones disciplinares, nuestras herramientas teóricas - metodológicas y hasta nuestro tiempo vital.

Si se analizan los Objetivos propuestos por la Asamblea General de las Naciones Unidas a ser cumplidos por los países para el 2015 (ONU, 2000), se puede obtener un panorama, muy general, de los grandes males que enfrenta la humanidad en este nuevo siglo: la desigualdad social, el hambre, las desigualdades en el acceso a la educación, la discriminación por concepto de género, las cuestiones relacionadas con la salud, el medio ambiente, y el fomento del desarrollo sostenible en general; pero todas estas problemáticas son manifestaciones de aspectos más complejos sin cuyo cambio será difícil alcanzar estas metas en sus niveles realmente deseados. La transformación más profunda, apunta cada día más a la necesidad de un cambio radical en el orden mundial y su funcionamiento.

Lo anterior coloca a las ciencias sociales críticas, ante el reto de transitar del diagnóstico de la realidad a la creación e implementación de propuestas de acción que incidan en la transformación de los problemas que nos aquejan. En este camino, hay que partir de que son los individuos los que construyen la realidad desde su accionar cotidiano. De manera que estas prácticas cotidianas constituyen un núcleo fundamental para cualquier proceso de transformación social.

Desde esta comprensión aparece la participación social como categoría privilegiada de cara al desarrollo social; la participación, vista y entendida como espacio de interacción, está directamente relacionada con él.

Identificamos entonces un primer campo de acción fundamental para las ciencias sociales: la **PARTICIPACIÓN SOCIAL**.

En el camino de buscar alternativas de incidencia sobre la realidad, responder a la interrogante acerca de qué favorece una participación social efectiva, cómo se puede favorecer, desde cada contexto y modelo de sociedad particular, resulta un momento necesario de cara a la construcción de una sociedad mejor.

Desde nuestro punto de vista se observa para América Latina un paulatino proceso de recuperación de los procesos participativos en general; el auge de los movimientos sociales y el surgimiento de gobiernos con propuestas alternativas que representan los intereses de los sectores populares, son una expresión de ello, pero no las únicas.

De mucho ha tenido que ser testigo el mundo desde la significativa y hasta paradigmática década de los años 60, y sus huellas en los actores no pueden subestimarse. Hablamos hoy de una participación social diferente en muchos sentidos, diferente porque el momento que vive la humanidad lo es también. Sin embargo, la problemática requiere una mirada en profundidad que no estigmatice a priori sus manifestaciones actuales.

Dentro de este contexto, entramos en la juventud, con los mayores destellos, las características del momento. Son ellos, por derecho, sus hijos primogénitos. Los jóvenes de hoy han nacido de las frustraciones de una modernidad en extremo optimista e ilusoriamente todo-poderosa, y eso contribuye, desde sus re significaciones, a una configuración como sujetos muy particulares de la historia. La creciente diversidad es sin duda su característica más notoria y sería cristalizar esta potencialidad enmarcarlos en un conjunto de rasgos como suele hacerse con frecuencia: por ejemplo la apertura a la diversidad, la tolerancia, la aceptación y legitimación del otro en su multiplicidad, o el individualismo, el hedonismo, la pérdida de la confianza en las instituciones, el consumismo, el desinterés político y el desencanto.

Ubicarlos dentro de un grupo u otro puede convertirse en pretexto que los excluya de su actuación en la construcción de la sociedad y aun así dejarán su impronta; el costo, en caso de que tal empresa fuera posible, sería incalculable. Como afirma Ernesto Rodríguez *"El siglo XXI, en cambio, deberá*

centrarse en asumir que los jóvenes, lejos de ser parte del problema (como suele vérselos desde el mundo adulto) pueden ser parte de la solución a los agudos problemas que estamos enfrentando a todos los niveles[...]" (Rodríguez, 2002).

De manera que este grupo como actor estratégico para la construcción de la sociedad futura, demanda particular atención. He aquí, entonces, un segundo ámbito fundamental hacia donde encaminar acciones desde las ciencias sociales: **LA JUVENTUD.**

El ámbito educacional, más allá de los cambios, sigue siendo un espacio clave en la socialización de los individuos. Aun cuando la familia es básica e insustituible en este proceso, las particularidades de la socialización desde las instituciones educativas la colocan en un nivel trascendente. En ella el individuo se inserta en una institución formal, y comienza a vivenciar, no ya desde el limitado núcleo familiar, sino desde la complejidad social, los elementos constituyentes de ésta.

Resultará extremadamente complejo lograr transformar la realidad si no se logra un desarrollo integral de la participación social y una vía importante para lograrlo es reestructurar las formas en que los sistemas de educación llevan a cabo los procesos de socialización. A participar se aprende, y en este sentido la socialización adquiere una centralidad fundamental. Es a través de ella que los sujetos construyen sus modos de interactuar con la realidad, su ubicación dentro de la misma, su papel dentro de un sistema social, entre otros elementos sustantivos.

Identificamos entonces, un tercer ámbito fundamental: los procesos de **SOCIALIZACIÓN** llevados a cabo por las instituciones de educación.

Pero el respeto a la diversidad y a la diferencia, la potenciación de la autonomía, del pensamiento crítico y divergente, la responsabilidad y el compromiso social y la adecuación de la enseñanza a las particularidades cotidianas de los sujetos, son elementos aun ausentes en la generalidad de las aulas contemporáneas. El papel de la educación como elemento básico de socialización no es cuestionado, sin embargo, educar para qué y cómo, cómo es el sujeto que educamos y qué queremos de él, cómo construye el conocimiento, qué conocimiento es el que necesita, son preguntas que aun encuentran respuestas dudosas, en su materialización cotidiana. Todas estas debilidades atentan directamente en el desarrollo de actores con una participación social efectiva.

Dentro de este panorama general, Cuba ha construido su propia historia, con algunas cuestiones comunes, pero otras en lo absoluto. La prioridad dada en el país a la educación y la atención priorizada a la niñez y la juventud, coloca la problemática en un punto de partida totalmente diferente por supuesto, en relación con el sistema social que asume. No obstante, lo anterior no la exime de la necesidad de repensar y sistemáticamente adecuar las políticas y sus formas de implementarlas. La complejidad de procesos como la socialización y la participación, su vinculación a elementos arraigados en los sistemas de relaciones heredados y reproducidos a lo largo de la historia, hace que ellos demanden una atención y vigilancia constante. Pero también su determinación histórica concreta puesto que no puede definirse y promoverse de un modo único per se.

Partiendo de todo lo expuesto, la presente investigación se plantea como **OBJETIVO GENERAL:** Analizar el papel de las actuales políticas de formación de la Educación Superior cubana, en la socialización de los estudiantes para la participación social efectiva.

El informe que se presenta está estructurado en cinco capítulos. Uno inicial donde se plantean los antecedentes teóricos e investigativos de las dos categorías centrales empleadas: socialización y participación, para llegar a un posicionamiento propio en cuanto a las mismas. Seguidamente un capítulo metodológico, donde se desarrollan los procesos centrales del estudio, los procedimientos de análisis empleados. El capítulo tercero aborda el contexto latinoamericano y particularmente el cubano, en cuanto a la educación y los procesos de participación de la juventud, seguido por un capítulo que desarrolla el análisis de las políticas de formación y sus potencialidades para promover procesos de participación social efectiva en los estudiantes del nivel superior de enseñanza. Finalmente, el último capítulo ofrece las principales conclusiones así como un conjunto de recomendaciones.

**Bibliografía Referida:**

ONU (2000) Objetivos del milenio. Portal oficial de la ONU para los ODM [en línea]. Recuperado Enero, 2010 de <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/>

Rodríguez, Ernesto (2002) “Juventud, desarrollo social, y políticas públicas en América Latina y el Caribe: oportunidades y desafíos”; texto preparado en el marco del Proyecto *Estrategias de Desarrollo Social en América Latina y el Caribe*, Costa Rica, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

CAPÍTULO I

PROCESO DE SOCIALIZACIÓN

El análisis de las diferentes posiciones teóricas acerca de la socialización, es quizás una de las vías más directas para estudiar las formas en que se ha entendido al individuo, a la sociedad, y a la interrelación entre ambos. Estos últimos han constituido históricamente uno de los núcleos fundamentales del pensamiento social, y en este sentido, siempre que se aborden, emergerá, aun cuando no necesariamente de manera intencionada, la socialización como proceso involucrado.

Se desarrolla a continuación el análisis de aquellos postulados que constituyen antecedentes teóricos fundamentales para comprenderla. La selección de autores y propuestas no tuvo como intención la exhaustividad, responde a la identificación de las que desde nuestro punto de vista marcan las tendencias principales sobre las cuales se construyen luego muchas de las variaciones encontradas; no se circunscriben a la categoría, sino que son justamente aquellas que, de una forma u otra, constituyen hitos del pensamiento social, desde un criterio bastante generalizado por parte de diferentes analistas del tema.¹

1.1: Antecedentes teóricos fundamentales

Desandar el camino recorrido por las diferentes concepciones acerca del proceso de socialización, para llegar a las raíces primeras, conduce necesariamente a las bases que condicionó el cristianismo. No porque consideremos, en lo absoluto, que la socialización como categoría de análisis del pensamiento social, es privativa de las corrientes occidentales con raíz en el cristianismo, sino por considerar, como muchos autores han desarrollado ampliamente, que el pensamiento científico más

¹ Ver, por ejemplo: (Ritzer, 1993).

difundido, hegemónico, y que ha marcado el rumbo más notoriamente, tiene la marca de occidente (independientemente de las razones explicativas y la inconformidad con esta realidad).²

El cristianismo parte en su esencia más radical de la existencia de una dicotomía en el ser humano, configurada por la coexistencia de elementos antagónicos en él. Un ámbito negativo que la educación debe atacar, reprimir o negar, en aras de conducir al hombre hacia la redención. Este ámbito bueno es un modelo socialmente dominante y generalizado para todos los individuos, defendido por los círculos de poder. La educación debe por tanto, encaminar a todos los individuos por el mismo camino depurador. Esta visión marcará el desarrollo de numerosas propuestas posteriores.³

Se puede observar como generalidad, que la socialización es vista como aquella que ya sea mediante la imposición,⁴ el aprendizaje, la subordinación, la identificación, la represión,⁵ la internalización⁶ o la aceptación, busca que el individuo haga suyo aquello que caracteriza al contexto social (cultura, tradiciones, moral, comportamientos, etc.), para algunos con el objetivo de mantener el equilibrio

² Para mayor referencia, se puede consultar, por ejemplo: Lander, Edgardo (2005) *La colonialidad del saber*. La Habana: Ciencias Sociales.

³ Habría que intentar comprender el impacto que ellas han tenido, a su vez, en la propia construcción de un psiquismo humano que alcance sus niveles de plenitud potencial. Sin duda el psicoanálisis brinda valiosos aportes al respecto.

⁴ Véase, por ejemplo:

- E. Durkheim (Francia, 1858-1917): “[...] salta a los ojos que toda educación consiste en un esfuerzo continuo para imponer a los niños maneras de ver, de sentir y de obrar, a las cuales no habrían llegado espontáneamente. [...] Si con el tiempo dejan de sentir esta coacción, es que poco a poco origina hábitos y tendencias internas que la hacen inútil, pero que sólo la reemplazan porque derivan de ella. [...] Esta presión de todos los momentos que sufre el niño es la presión misma del medio social que tiende a moldearlo a su imagen y del cual los padres y los maestros no son más que los representantes y los intermediarios” (Durkheim, 1986).

⁵ Véase, por ejemplo:

- S. Freud (Austria, 1856 - 1939): “*El Súper Yo, el Yo y el Ello son los tres reinos, regiones o provincias en que dividimos el aparato anímico de las personas. El Súper Yo es para nosotros la representación de todas las restricciones morales. [...] Le hemos atribuido las funciones de autoobservación, conciencia moral e ideal. [...] El Ello es la parte oscura e inaccesible de nuestra personalidad [...] no conoce valoración alguna, ni conoce el bien y el mal, ni moral ninguna. [...] El Yo es aquella parte del Ello que fue modificada por la proximidad y la influencia del mundo exterior. La instauración del Súper Yo puede ser descrita como un caso plenamente conseguido de identificación con la instancia paterna. [...] En el curso del desarrollo el Súper Yo acoge también las influencias de aquellas personas que han ocupado el lugar de los padres, o sea, los educadores, los maestros, y los modelos ideales. Normalmente se aleja cada vez más de los primitivos individuos parentales, haciéndose, por así decirlo, más impersonal. [...] El Súper Yo del niño no es construido, en realidad, conforme al modelo de los padres mismos, sino al del Súper Yo parental; recibe el mismo contenido pasando a ser el sustrato de la tradición de todas las valoraciones permanentes que por tal camino se han transmitido a través de las generaciones. [...] En las ideologías del Súper Yo perviven el pasado, la tradición racial y nacional, que solo muy lentamente cede a las influencias del presente y desempeña en la vida de los hombres, mientras actúa por medio del Súper Yo, un importantísimo papel, independientemente de las cuestiones económicas [...]. El niño que produce espontáneamente represiones de instintos, no haría con ello sino repetir una parte de la historia de la civilización. Lo que hoy constituye una restricción interna fue en un tiempo solo externa*” (Freud, 1948: 816-817).

⁶ Véase por ejemplo:

- Berger y Luckman (Austria 1929 / Slovenia 1927): “[...] la socialización es la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él. [...] El yo es una entidad reflejada, porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con el los otros significantes. [...] El individuo no solo acepta los roles y las actitudes de otros, sino que en el mismo proceso acepta el mundo de ellos” (Berger y Luckman, 1972).

social,⁷ para otros sencillamente para adaptarse (que es también una forma de mantener el equilibrio social), independientemente de las consecuencias personales.^{8 / 9}

La adaptación y el equilibrio social son elementos necesarios para el proceso de continuidad humana, sin embargo, limitar la relación individuo - sociedad a estos dos momentos favorece una mirada parcial del problema.

La clarificación de las concepciones de sujeto y sociedad que condicionan esta mirada, los para qué y para quién de la adaptación y el equilibrio social, así como el tema de las relaciones de poder implícitas, no deben quedar desligadas de este análisis.

En este sentido, lo primero que habría que señalar es que los autores, independientemente de matices, visualizan a un individuo pasivo, mero receptor de la realidad. En esta lógica se identifica al individuo de Durkheim, supeditado a las imposiciones de su medio, felizmente supeditado por cierto, del cual, cuando crezca, será su representante o intermediario, es decir, responderá a él como lo hicieron sus padres y maestros.¹⁰ De manera que no hay posibilidad de transformación social en esta propuesta, a pesar de la clara percepción de un medio hostil y coercitivo.

Esta felicidad, que tiene en Durkheim una relación directa con los procesos de adaptación y equilibrio, de integración, no puede verse al margen de lo que llamó la realidad colectiva, pues se da supeditada a la misma. Esto queda claramente dicho por el autor: “[...] *la mayoría de nuestras ideas y tendencias no son elaboradas por nosotros, sino que provienen del exterior, es evidente que sólo pueden penetrar en nosotros, por medio de la imposición [...]. Entonces somos víctimas de una ilusión que nos hace creer que hemos elaborado por nosotros mismos lo que se nos impone desde fuera*” (Durkheim, 1986).

⁷ Parsons y Durkheim por ejemplo, quienes resaltan, además, que este es un proceso que da felicidad al individuo (Durkheim) y que debe hacerse motivadamente (Parsons).

⁸ Freud por ejemplo.

⁹ El materialismo – histórico aporta una visión diferente a estas y será desarrollado más adelante.

¹⁰ Como se comentaba, para Durkheim el proceso de socialización, es base para la satisfacción y felicidad individual, es decir, que el proceso de represión y control al que es sometido el individuo mediante la socialización, no solo es necesario, sino que tiene un carácter positivo: “[...] *solo por su intermedio (la disciplina) podemos enseñar al niño a moderar sus deseos, a circunscribirse a los apetitos de cualquier clase, a limitar y, por eso mismo, definir los objetos de su actividad. Esta limitación es condición de la felicidad y de la salud moral*” (Durkheim, 1973, citado por Ritzer, 1993:235).

También en la misma lógica, aparece la visión del Estructural - Funcionalismo, donde el papel activo del individuo queda igualmente anulado, así como toda posibilidad de transformación de la estructura social. Parsons no logra una articulación entre los niveles macro y micro de la realidad social, y limita este intento a la utilización del concepto de estatus-rol, que es visto como un componente estructural del sistema social, funcional al mismo.¹¹ Pareciera que para Parsons el individuo es apenas lo que hace, o al menos, lo único que resulta importante tomar en cuenta.

Para el autor la socialización conlleva a formar lo que llama “*adulto perfectamente convencional*”, sin embargo, esto es algo que unos lograrán y otros no, especialmente las minorías “*altamente seleccionadas*”. Con esto deja entrever más explícita que implícitamente, su visión de que la vida es una carrera de obstáculos que solo los más aventajados lograrán sortear. Es una visión centrada en el éxito y los logros. ¿Quiénes serán esas “*minorías seleccionadas*”? ¿Cuán continua es la socialización; cuán armónica y funcional es, si solo algunos llegan a lo que el denomina niveles más altos de la sociedad? Cabría la posibilidad de pensar que al menos aquellos sujetos que “*aprenden a participar completa y responsablemente*”, podrán ser sujetos potencialmente capaces de llevar a cabo procesos de transformación social. Sin embargo, si como él mismo dice, la cuestión es participar en patrones de acción socialmente controlados y evaluados, el objetivo de la participación social aquí es ser funcional al sistema predominante, y nada más. Parsons y Durkheim son fieles exponentes de un sistema que naturaliza la exclusión.

En algunos aspectos en la misma línea del análisis, pero con matices fundamentales que marcan la diferencia, se encuentra Freud. Éste considera que el hombre está condenado por siempre a ser dominado por sus instintos y pulsiones inconscientes, pero el conflicto aquí está en la represión a la que esto es sometido por la conciencia moral imperante, y no por su existencia y expresión. El hecho de que el inconsciente nunca deje de expresarse en nada ejerce impactos de transformación social, por el contrario, el impacto es sobre el propio individuo y su salud mental. Mientras que para Durkheim el individuo era una víctima feliz, para Freud es una víctima también, pero infeliz y

¹¹ Para ampliar en el tema se puede consultar el análisis desarrollado al respecto por (Ritzer, 1993:119).

muchas veces portador de enfermedades mentales. De cualquier manera esta llamada *infelicidad* nos parece una potencialidad para el cambio, al menos introduce el conflicto como factor importante a tomar en cuenta.

Cuando Freud comenta acerca de la importancia del Psicoanálisis para la pedagogía, abre un camino a la posible transformación (Freud, 1948: 887-889), no obstante ésta es expresión del poder también: si aquellos que lo tienen lo consideran, pueden generar cambios.

En la base de esta última corriente, algunos autores identifican la tradición existencialista (Suchodolski, 1972), con Rousseau como exponente principal. Esta abre las puertas a la defensa de lo que el hombre es, de su naturaleza, sus instintos, emociones y sensaciones se legitiman, alejándose del modelo socialmente impuesto. Sin embargo, no sitúan la posibilidad del cambio en los individuos, de manera que no logran una identificación de los condicionantes centrales, como el sistema de relaciones sociales prevalecientes en un contexto histórico determinado. No obstante, situar el conflicto en el centro de la dinámica, es un paso fundamental, como ya comentamos.

Dentro de la corriente psicoanalítica, no se pueden dejar de referir las aportaciones de Erik Erikson (Austria, 1902 -1994). No es intención analizar en profundidad sus postulados, solo señalar cuestiones que resultan más relevantes para el tema, fundamentalmente por lo nuevo que brinda al Psicoanálisis tradicional, en cuanto a la comprensión de la socialización.

En primer lugar señalar que el autor establece ocho etapas del desarrollo, extendiéndolas a todo el proceso vital. Con esto se distancia de Freud quien lo limitaba a la temprana infancia, cuestión que permite la comprensión de la socialización en su amplitud real, y de alguna manera se aproxima de forma menos fatalista al desarrollo; al ser continuo es más posible la transformación.

Lo que parece más cuestionable es, en primer lugar, el establecimiento de etapas rígidas y estrechamente limitadas para el desarrollo, con lo cual, pierde de vista el análisis histórico-contextual que enmarque el desarrollo en un tiempo y espacio particular, ajustado a la realidad en que tiene lugar.

En relación con lo anterior, señalamos la cuestión que desarrolla acerca de que el tránsito de una etapa a la otra está marcada con excesivo énfasis por los éxitos o fracasos, donde aparecen nuevamente los matices meritocráticos. En nuestro criterio esto es expresión de una visión estrecha, que no indaga a fondo la naturaleza histórica de estas valoraciones y expresa un posicionamiento en esencia excluyente y pre-determinado. Nuevamente, quiénes fracasan, quiénes tendrán el éxito.

En posiciones diferentes de las anteriores, se encuentra el Interaccionismo Simbólico (G. H. Mead), y la propuesta de Berger y Luckman, dentro de la Fenomenología.

El primero postula que la esencia humana es social, entendida como la capacidad de vernos a nosotros mismos, y que explica desde sus conceptos del Self y el Mind, ambos resultado de los procesos de socialización y centrados en la interacción con los otros. Es decir, aquí la interacción social es la clave de la socialización. Esto queda claramente explicado en las etapas que define para el desarrollo infantil (etapa del juego y etapa del deporte), pues es justo en ese proceso de interacción que se produce la internalización del *otro generalizado*.¹²

La manera en que analiza la internalización es particularmente relevante en cuanto a la comprensión de la socialización, puesto que se aleja relativamente¹³ de una postura determinista del individuo. Al referirse al Acto, concepto clave de su teoría, deja claro lo anterior: *“concebimos el estímulo como una ocasión u oportunidad para actuar, no como una compulsión o mandato”* (Mead, 1982, citado por Ritzer, 1993: 341). Aun cuando se le critica a Mead la ausencia de una reflexión profunda sobre la macro estructura, hay que destacar su apertura a la actuación activa de los individuos, independientemente de las limitantes que la propia influencia conductista pueda imprimirle.

En cuanto a los segundos (Berger y Luckman), hay que señalar positivamente el rescate que hacen del principio de la construcción social de la realidad; las personas son el producto de una sociedad

¹² Entendido como la actitud del conjunto de la sociedad.

¹³ Decimos relativamente porque el propio Mead se define a sí mismo como un *conductista social*, y es que justamente tiene en el conductismo una de sus influencias más importantes, a pesar de discrepar en cuanto a sus aplicaciones y definiciones fundamentales. No obstante, la mera adscripción al conductismo crea un marco de referencia que impide comprender la relación individuo – sociedad en toda su complejidad, diversidad y riqueza. El empleo del estímulo como elemento mediador de esa relación ya deja entrever esto, independientemente del modo en que se le comprenda.

que ellos mismos crean y recrean. Dentro de éste forman parte fundamental los significados, las emociones asociadas a los mismos, y los procesos interpretativos.

Sostienen que el significado de la vida humana y la realidad social se construye a partir de la interacción social, en la internalización entendida como: “*la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significados, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otros que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí*” (Berger y Luckman, 1972). Los individuos son un producto de las interacciones humanas, de la comunicación, y por lo tanto este es el área de mayor importancia alrededor de la cual giran todos los análisis.

Todas las propuestas anteriores marcan pasos indiscutibles en la comprensión de la relación individuo - sociedad: que el medio y su estructuración ejercen una influencia fundamental; que aquello que prevalece en las ideas y relaciones de una época (que a su vez tiene que ver con la marca de las relaciones de poder), no puede perderse de vista, es incuestionable a la luz del pensamiento social de hoy; que el individuo necesita integrarse a ese medio; que algunos tienen más éxito que otros y la importancia de los conflictos en la formación de la individualidad, sin duda también lo son.

Sin embargo, quién es ese individuo; cuál es su papel; cómo se da ese proceso; cuál es el impacto de los conflictos en el desarrollo; qué determina el éxito, no son preguntas que identifiquemos sean respondidas desde una visión compleja de la realidad; como generalidad se privilegia uno u otro elemento de la misma.

El Interaccionismo Simbólico y la Fenomenología de Berger y Luckman, articulan la relación entre individuo y sociedad situando el centro de la cuestión en los procesos interpretativos, en las relaciones y en la realidad como construcción. No obstante, elementos como los determinantes históricos, las relaciones sociales de producción o el papel de las contradicciones sociales, quedan desligados también de estas propuestas.

Contribuye notablemente en el avance hacia una visión más holística de la realidad, que tome en cuenta estos elementos, no en su expresión aislada, sino en su imbricación compleja y dinámica, el materialismo histórico.¹⁴

Los principios generales desarrollados por Marx (Alemania, 1818-1883) y Engels (Alemania, 1820-1895),¹⁵ conducen a la necesidad de pensar la socialización en su interrelación con los modos de producción que caracterizan a las relaciones sociales, en un contexto histórico determinado; con las clases dominantes porque sus ideas marcarán el sentido de la socialización como generalidad; con el nivel de desarrollo de las contradicciones sociales, pues son ellas las que permitirán valorar la posibilidad del cambio social; todo esto desde la mirada del individuo y la sociedad no determinista sino dialéctica; desde la acción cotidiana se transforma la realidad dentro de las propias constricciones que el sistema social porta en cada contexto y momento histórico.

Dentro del materialismo histórico, amplían lo anterior algunos postulados de A. Gramsci (Italia, 1891-1937). En sus escritos sobre *Qué es el hombre* (Gramsci, s/f), resalta igualmente el papel de las relaciones como núcleo en la concepción del individuo, éstas desde su carácter histórico y como vía para emprender cualquier proceso de cambio. Lo anterior, desde luego, desde una concepción de individuo activo y consciente.

Luego resulta particularmente importante dentro de esta propuesta, para comprender el sentido de la socialización desde una mirada desarrolladora, el papel de la toma de conciencia como posibilidad para la transformación. La cuestión de encaminar la socialización al logro de esa toma de conciencia resulta un camino sobre el que visualizar propuestas de transformación concreta.

Todo el análisis anterior nos permite observar que, por un lado existen visiones, por ejemplo, las del Estructural-Funcionalismo, estáticas y deterministas del sujeto social, donde pareciera que la adaptación de los individuos al sistema se da de manera mecánica, sin mediaciones subjetivas; la

¹⁴ Puesto que como afirma Borón, el materialismo – histórico realiza sustanciosos aportes en cuanto la visión de la totalidad, de la complejidad e historicidad de lo social y de la relación entre teoría y praxis (Borón, s/f).

¹⁵ Se puede consultar: (Marx y Engels, 1975); (Marx, 1976); (Marx, 2001).

distribución de la correlación de fuerzas parece ser inmanente; de manera que estas visiones no ofrecen salida pues se quedan en el análisis crítico, sin ofrecer alternativas.

Esto es superado relativamente en las propuestas del Psicoanálisis, el Interaccionismo Simbólico, y la Fenomenología, con grandes diferencias entre cada una de ellas en cuanto a la amplitud y profundidad de la mirada. En general las tres propuestas reflejan el desbalance en la prioridad otorgada a los elementos de la macro estructura, de manera que no alcanzan la articulación necesaria entre ambos niveles de la realidad social, puesto que privilegian los análisis desde posiciones subjetivantes.

Nuestro punto de partida para posicionarnos ante la interrogante fundamental de cuál es la naturaleza de la relación entre sujeto y realidad, es el de la teoría crítica, entendida como “[...] *aquella que no reduce “la realidad” a lo que existe. La realidad, como quiera que se la conciba, es considerada por la teoría crítica como un campo de posibilidades, siendo precisamente la tarea de la teoría crítica definir y ponderar el grado de variación que existe más allá de lo empíricamente dado. El análisis crítico de lo que existe reposa sobre el presupuesto de que los hechos de la realidad no agotan las posibilidades de la existencia, y que, por lo tanto, también hay alternativas capaces de superar aquello que resulta criticable en lo que existe*” (De Sousa Santos, 2003).

Esto requiere de partida la reivindicación del papel de la subjetividad,¹⁶ que a su vez condiciona la importancia de los procesos de interacción, interpretativos, pero también de la relatividad del conocimiento. En los elementos propuestos por Wallerstein en su ya consagrado Informe Gulbenkian, el papel otorgado a la subjetividad marca también la relación investigador – investigación, que es en alguna medida reflejo de la relación individuo – sociedad, como afirma el autor, es necesario: “*reconocer que ambas forman parte de un universo único enmarcado por la flecha del tiempo*” (Wallerstein, 1996).

¹⁶ Problema fundamental que caracterizó como casi absoluta generalidad, a toda la producción intelectual de la modernidad, y en el se incluyen cuestiones como la relación sujeto – objeto, las nociones de desarrollo, entre otras.

Hablamos aquí de una mirada a la subjetividad integradora, que actúe como principio articulador micro – macro¹⁷ y no con un peso desbalanceado que conduzca nuevamente a la subjetivación de la realidad: *“La centralidad de la subjetividad y su comprensión como productora de realidad no constituye un relativismo ético individualista ni la negación de la contingencia externa, sino que pretende resaltar la no existencia de oposición sujeto objeto, la relación que entre ambos términos se da desde los contextos de la práctica y la dimensión activa del conocimiento”* (Espina, 2004: 27).

Otro elemento importante, también señalado por Wallerstein, es la necesidad de comprender al mundo en su totalidad, en la imbricación e interconexión dialéctica de todos sus elementos: *“superar las separaciones artificiales erigidas en el siglo XIX ente los reinos, supuestamente autónomos, de lo político, lo económico y lo social (o lo cultural o lo socio-cultural)”* (Wallerstein, 1996). La realidad tiene un carácter sistémico, integrado, y existe una interrelación dinámica entre el todo y las partes.

A partir de todo lo anterior, comprendemos la socialización como aquel *proceso de interacción social cuyo objetivo debe ser facilitar la integración activa y emancipadora del individuo al entorno social,*¹⁸ *para lo cual, los principios (fundamentalmente en cuanto a normas y valores) que priman en un determinado contexto y momento histórico, juegan un papel fundamental. En tanto interacción social está afectada por procesos interpretativos, comunicativos y subjetivos en general, de manera que no es lineal sino que se da en un continuo proceso dinámico de construcción, reconstrucción e interinfluencia de todos los elementos participantes, ya sean constituyentes o resultantes.*

La socialización puede darse espontáneamente, pero en tanto existen instituciones que se autodefinen como socializadoras por excelencia y tienen esta misión dentro de su sentido de ser, la cuestión ética, los para qué de la socialización, deben estar siendo revisados y discutidos sistemáticamente, puesto que hablamos de un proceso en extremo potente que contribuirá, o puede potencialmente contribuir, al desarrollo futuro de generaciones y naciones. Esto es importante

¹⁷ En este sentido se distancia de las propuestas que le otorgan importancia a la subjetividad, antes analizadas.

¹⁸ Asumimos la definición de Integración Social que la entiende como *“un proceso dinámico, en constante evolución, que toma en cuenta el devenir histórico de la nación, evalúa el presente y considera las perspectivas futuras en función de los distintos escenarios posibles: económicos, sociales y políticos, a partir de las condiciones internas y externas. Es la compleja red de relaciones que se entreteje entre los tres elementos básicos de su existencia: justicia social, participación y cohesión nacional. Justicia Social, entendida como la real igualdad de oportunidades para el acceso equitativo de todos los grupos e individuos a los bienes y servicios que brinda la sociedad y la ausencia de discriminación de cualquier tipo. Cohesión Nacional, entendida como el sistema de valores y normas compartidas por los distintos grupos sociales que se configura y modifica en el propio proceso participativo”* (Domínguez et. al. 1997).

también porque la socialización es ante todo, relacional, y en tanto tal, implica relaciones marcadas por el poder, que deben estar siendo cuestionadas regularmente con el fin de convertirlas en oportunidad y no mantenerlas como amenazas, como tradicionalmente ha ocurrido.¹⁹

1.2: Socialización para la participación social

Para dar respuesta al objetivo de este trabajo resulta imprescindible delimitar algunos principios generales sobre la participación social, que permitan establecer los nexos entre ésta y la socialización.

En el ámbito académico, las maneras de entender la participación son diversas, no obstante algunos autores identifican dos tendencias generales dentro de esta diversidad: una que la limita a conductas de respuesta a propuestas convocadas por otros; la otra resalta la posibilidad de incidir en la toma de decisiones directamente (ver Linares et. al. 1996: 10-12). Dentro de esta segunda vertiente, aun cuando son diversas también las elaboraciones, existe un consenso en asociar a la categoría la capacidad de decisión, influencia y protagonismo.²⁰

Creemos que la primera de las tendencias limita la amplitud y alcance de este proceso, de manera que, insertándonos dentro de la segunda vertiente, asumimos la definición de participación siguiente:

“el acceso y la presencia real de los individuos y los grupos en las instituciones y organizaciones económicas, sociales y políticas de la nación y la posibilidad de intervenir en las decisiones que le conciernen no solo como beneficiarios sino

¹⁹ Foucault (s/fa; s/fb; s/fc) y también Freire (1987; 1997), enfatizan en como reproducimos nuestras visiones de futuro también en función de aquello que conocemos y bajo lo cual hemos sido construidos como seres sociales. Resultan muy apropiadas las palabras de Holloway: *“no sabemos como se cambia el mundo sin tomar el poder”* (Holloway, 2002). La realidad es que estos son los principios de relación que como altísima generalidad, conoce la humanidad, como dice Freire: *“testimonios de humanidad”* (Freire, 1987). Se asume aquí, junto a Marx, su visión de que es la división social del trabajo y sus consecuencias sociales, la responsable del surgimiento de las formas de dominación; y a las clases sociales, el Estado y sus instituciones como los sujetos esenciales de esta dominación. El estudio del Poder desde esta perspectiva crítica implica, en primer lugar, comprenderlo históricamente, como proceso y como construcción social, no como una característica individual, ajena a su contexto, a la estructuración de la realidad, a la correlación de fuerzas en la sociedad. A su vez, se requiere un estudio de la interrelación de estos elementos con la configuración y estructura de la sociedad y la vivencia e interpretación, la internalización, que los individuos hacen de ella.

²⁰ Algunas definiciones que expresan lo anterior:

- *“Trasciende el estar presentes, estar informados/as, ser consultados/as, ejecutar tareas de pertenencia, tener parte-asumir algún rol en aquello de lo que se forma parte – y tomar parte que implica tomar decisiones, incidir en el consenso de las acontecimientos”* (Romero y Mirabal, 2008)
- *“[...] la acción de la población sobre la base de la toma de decisiones lo cual implica procesos de información, consulta, identificación de necesidades, trazado de soluciones, estratégicas o decisiones, ejecución y evaluación de las mismas en un contexto lo suficientemente flexible como para que fluya el poder”* (Gómez, 2001).

también como formuladores de estas decisiones. A la vez que evaluamos la capacidad del propio proceso participativo para configurar y modificar el sistema de valores y normas compartidas por los distintos grupos sociales que se expresa como cohesión nacional, es decir, sus potencialidades como mecanismo de producción de sentido colectivo. Por eso incluimos elementos más inaprensibles como las motivaciones que guían las conductas participativas” (Domínguez, 2003: 68-69).

La definición anterior articula aspectos referidos a las condiciones necesarias para que el proceso participativo pueda manifestarse y desarrollarse, con aquellas propias de los sujetos sociales y su accionar sobre la realidad. Destaca la responsabilidad de todos, individuos e instituciones, en la potenciación de la participación. Coloca oportunamente el carácter de construcción de la realidad, en el cual el individuo, mediante su praxis se reconstruye cotidianamente.

La participación en tanto proceso, tiene diferentes momentos, expresiones y niveles. En este sentido, algunos autores han desarrollado escalas y tipologías para identificar los diferentes niveles en que puede manifestarse.²¹ Asumimos aquí la propuesta desarrollada por Cecilia Linares que identifica cuatro niveles (Linares et. al. 1996: 72), de los cuales, los dos primeros abarcarán la primera de las tendencias que vimos existen en relación a la comprensión y definición de la participación:

- *Movilizativo y de consumo: consistente en aquellos proyectos de acción ya elaborados en sus aspectos esenciales, a los cuales sólo resta ejecutar o consumir.*
- *Consulta, discusión y/o conciliación: referidos a proyectos de acción elaborados en sus aspectos esenciales sobre los cuales se pide el parecer, opinión y contribución. Se concilia y se llegan a acuerdos o incluso a decidir algunas alternativas de elementos no vitales.*
- *Delegación y control: transferencia de poder para aplicar y controlar un proyecto ya elaborado en sus líneas esenciales. Pueden hacerse variaciones de acuerdo con las condiciones particulares del escenario en cuestión siempre que no se traicionen sus postulados fundamentales.*
- *Responsabilidad compartida y co-determinación: intervención en la toma de decisiones que incluye todo un proceso que va desde la identificación de las necesidades y los problemas, la articulación de los objetivos, la*

²¹ Se puede consultar Roger Hart, Rodríguez – García y Macinko citado por (Krauskopf, 2000:127-128).

formulación y negociación de propuestas para la solución, ejecución y evaluación de las acciones y el reparto de los beneficios.

Como se observa, es difícil suponer una ausencia de acciones conscientemente dirigidas a una finalidad, en el cuarto nivel propuesto por la autora; es a este nivel al que debe encaminarse la socialización; donde se podrá lograr un verdadero impacto colectivo en la transformación social. Es este nivel el que realmente debe interesar a instituciones y naciones que busquen la integración de los actores para la conducción del futuro. La participación social se da en su nivel más desarrollado y efectivo, cuando está mediada por la toma de conciencia individual o grupal.

Otro elemento a resaltar en relación con la participación social es su determinación histórica concreta. En este sentido nos parece muy importante lo que señala Barrera: *“Los múltiples sentidos que pueden atribuirse a la noción de participación conducen, entonces, a la necesidad de discutirla como parte de los componentes de proyectos políticos mayores. [...] Por ello la primera conclusión es que las interpretaciones, los sentidos y las prácticas sociales de la participación pueden ser comprendidos en su vinculación con los proyectos de sociedad en juego”* (Barrera, 2004: 36). Lo anterior nos conduce a enmarcar la participación dentro de la realidad en que tiene lugar. Para el caso cubano, específicamente, entenderla en su relación con un proyecto social alternativo como el Socialismo, que coloca acentos importantes en temas como la distribución del poder, los sentidos sociales, las utopías y los valores. *“El Socialismo no es solo un método de distribución sino un cambio cultural en la comprensión de la vida: una moralidad de la libertad, de la justicia y la fraternidad humana”* (Guanche, 2008).

La participación tiene una relación directa con la toma del poder, en este sentido, se significa su potencialidad para re-distribuirlo a un mayor número de personas, y aunque esto no es privativo del sistema socialista, en este adquiere matices particulares.²²

²² Algunas definiciones que enfatizan en estos aspectos:

- *“La participación solo se hará efectiva cuando transfiere poder a los sectores que participan para que ejerzan influencia sistemática en el desarrollo de la sociedad, cuando comparten el protagonismo social con sus correspondientes espacios de influencia”* (Domínguez, 2003: 68).
- *“[...] se le identifica como el eje central que posibilita incrementar y redistribuir las oportunidades de los actores sociales en los procesos de toma de decisiones”* (Linares et. al. 1996: 69).

De manera que enfatizamos en aquellos procesos participativos marcados por la acción consciente de los sujetos, encaminados a la transformación social, en sus diferentes niveles y ámbitos, donde son particularmente importantes los locales y cotidianos; igualmente en la participación como proceso de aprendizaje y constante reconstrucción del individuo; en la responsabilidad de todos los componentes de la sociedad en la potenciación de la misma, así como en la vinculación con el proyecto social en el que se contextualiza, como marca fundamental de su manifestación.

Se puede observar que resulta sumamente complejo, aun con fines expositivos, separar los procesos de participación y socialización. Su imbricación es fundamental. Entre los principios básicos que priman en un contexto determinado, sin duda están los patrones de interacción social, y éstos (en tanto la participación tiene lugar en la interacción), incluyen las formas de entender y materializar la participación individual y colectiva. A participar se aprende en la acción cotidiana, en el día a día. De manera que es la socialización una vía esencial para que este proceso pueda potenciarse o no, y en ese sentido resulta fundamental el rescate de la praxis como vía.

Muchos autores resaltan la necesidad de comprender la participación como un proceso. Consideramos que entenderla en su interrelación con la socialización permite este análisis. De igual manera, comprenderla como aprendizaje, rescata su condición de proceso, siempre que asumamos el aprendizaje como construcción cotidiana que permite definir nuestros modos de ver y comprender el mundo y a su vez, nuestros modelos de interactuar con él, y reconstruirnos en él.

En este sentido hay que introducir el análisis de la relación entre socialización – participación social – desarrollo. La participación puede tener, al menos cuando se expresa en su nivel más elevado, un impacto en la transformación social. Por otra parte, si miramos el desarrollo en primera instancia, no podríamos verlo ajeno a los procesos participativos; no hay desarrollo sin participación.²³

²³ Mayra Espina sintetiza algunos elementos que una noción de desarrollo, desde posicionamientos críticos e integradores, no debe dejar de lado. Algunos de ellos nos parecen fundamentales para comprender la relación entre participación y desarrollo. Fundamentalmente la cuestión de que los primeros, en tanto materializados por sujetos individuales o colectivos, tienen la potencialidad de impulsar el desarrollo, puesto que estos tienen, desde su infinita diversidad, la capacidad de generarlo y reconstruirse a la vez, en ese propio proceso. De igual manera la importancia de

La cultura participativa de una nación es transmitida de generación en generación a través de los procesos socializadores, y ella encierra en sí las características integradoras y democráticas de la misma, en la medida en que en la propia acción participativa, la enriquece y transforma.

1.3: Socialización para la participación en instituciones educativas: retos y oportunidades

El impacto socializador de las instituciones educativas no es cuestionado. Aun cuando la socialización primaria marca pautas esenciales en la formación de los sujetos, el impacto de la secundaria no puede subvalorarse, por el contrario, habría que pensarla necesariamente en relación con las características de los sujetos en esta etapa y cuánto esto favorece el impacto. Éstos se encuentran como generalidad, en un momento vital marcado por una mediación mayor y creciente de las funciones cognitivas. Esto debe ser visto como una oportunidad, también para la adquisición de una conciencia del lugar que se ocupa en la sociedad y la responsabilidad que eso conlleva. Desde luego, todo esto dependerá de la concepción de sujeto que las instituciones educativas portan.

La educación formal, que nos ocupa, se define como: *“un curriculum estructurado, con una intencionalidad muy definida. Existen mecanismos pedagógicos y didácticos altamente formalizados, secuencias temporales para el desarrollo del procesos de enseñanza y aprendizaje, certificados de aprobación de cursos, determinación de edad mínima para acceder a la escuela o a los diversos grados de escolaridad, y una provisión gradual del conocimiento en secuencias articuladas y concatenadas. La educación formal es cronológica, con un tiempo y espacio formativo determinado, y por supuesto tiene un alto nivel de institucionalización. No es exagerado afirmar que la escolaridad constituye en cualquier sociedad un elemento central en la producción de la sociabilidad cognitiva y moral de la ciudadanía”* (Torres, 2006: 12).

De manera que resulta importante comprender las características explícitas e implícitas de esos curriculums, las intenciones declaradas y las subyacentes, la cultura heredada de esas instituciones,

pensar la trascendencia de la participación en el ámbito local, asociado a la vida cotidiana de los sujetos (Espina, 2004: 35-36)

los mecanismos pedagógicos que se privilegian, entre otros. Esto permitiría poner al relieve la naturaleza de las relaciones de poder y dominación, las nociones de sujeto y socialización que forman parte de la dinámica de estas instituciones y llegar así a visualizar los impactos para la formación de sujetos capaces de una participación social efectiva.

Numerosos autores llaman la atención acerca de la vinculación entre educación y reproducción social,²⁴ y asumen la interrelación entre instituciones educativas y la configuración de la sociedad, así como su impacto en la estabilidad social. De manera que desde esta concepción, las instituciones educativas son ámbitos de potencialidad elevada, independientemente de su intención transformadora, su poder no puede, o no debe, subvalorarse.²⁵

En este sentido, preguntarse cuál es el valor real que juega la escuela en socializar para la transformación social, es un momento fundamental para cualquier análisis de la participación en una sociedad concreta. Entre las posibles dimensiones analíticas en el estudio de la relación entre la educación y el Estado en América Latina, Torres propone seis, que abarcan desde el estudio de los objetivos del Estado en su dimensión histórica; la organización burocrática estatal; las ideológicas de la burguesía educativa responsable de la política; los resultados materiales y no materiales de las políticas, el papel de las políticas educativas dentro de la política pública general del Estado, hasta el análisis de las luchas de resistencia al modelo hegemónico (ver Torres, 2006: 62). En el presente estudio abordaremos en cierta medida, los elementos referidos a los resultados materiales e inmateriales de las políticas educativas, así como el lugar de las mismas dentro de la política general del Estado. El autor focaliza sus propuestas en el Estado burgués, y en tanto no se aplica a la realidad cubana, pero consideramos que justamente los dos puntos que abordaremos tienen un carácter general y permiten elaborar un cuadro del contexto en el que se lleva a cabo la educación,

²⁴ P. Bourdieu es uno de los autores destacados en la temática, y lo explica, sintéticamente, en la frase que sigue: “*El Sistema escolar [...] mantiene el orden preexistente, es decir, la separación entre los alumnos dotados de cantidades desiguales de capital cultural. Con mayor precisión, mediante toda una serie de de operaciones de selección, separan a los poseedores de capital cultural heredados de los que carecen de él. Como las diferencias de aptitud son inseparables de diferencias sociales según el capital heredado, tiende a mantener las diferencias sociales preexistentes*” (Bourdieu, 1997: 35).

²⁵ Se puede consultar: (Torres, 2006: 18).

que resulta fundamental para pensar los modos de socialización en este ámbito y sus potencialidades para promover la participación social.

A partir de lo anterior, se impone pensar cuál es el camino para un impacto de la educación formal en la formación de sujetos para la participación social.

Como generalidad, las instituciones educativas se han estructurado como sistemas de poder, dominación y autoritarismo, la rigidez, la estandarización y la reproducción, la instrucción por encima de la educación: *“En el sistema, por las formas que reviste y por las estructuras que se interiorizan, se aprende a aprender de modo tal que las relaciones nuevas se definen en términos de dominador-dominado. [...] la sacralización del método define todo intento innovador, como transgresión y subversión, inhibiéndose así la capacidad participativa y creativa del maestro, el que queda confinado a una función de mera transmisión y repetición”* (Quiroga, 2006: 131).

La llamada Pedagogía no directiva de la década de los 60, con inspiración en las tendencias de la Psicología Humanista, resalta la necesidad de un camino diferente para la enseñanza, que potencie las capacidades de los sujetos, su autonomía e independencia, independientemente de las limitaciones que éstas concepciones tenían al perder de vista la verdadera interrelación dialéctica entre el sujeto y la realidad (ver González, 1999a).

La necesidad de reconocer que la educación debe dejar de ser un proceso unidireccional y autoritario (jerárquico) de construcción de conocimientos predefinidos y socialmente generalizados, para ser visto como uno donde ambas partes, educadores y educandos, se retroalimentan e influyen y en conjunto construyen y reconstruyen el conocimiento, en función de las necesidades de los educandos, se ha extendido crecientemente (al menos en el discurso político y académico).

Considerar el proceso de aprendizaje – enseñanza, como uno donde todos los actores implicados participan activamente y en el mismo se transforman, construyen y reconstruyen a partir de la inter-influencia, permitiría romper las estructuras adultocéntricas jerarquizadas y favorecer la integración social de las nuevas generaciones.

Quizás vale la pena que por unos pocos segundos nos demos la merecida licencia de soñar e imaginar que las nuevas generaciones se socializan en instituciones que parten, como principio básico, del reconocimiento de sus necesidades, que promueven el desarrollo del pensamiento crítico para que logren entender la realidad y tomar conciencia del lugar que ocupan en ella y por qué, y que la autoridad jerárquica deja de ser el mecanismo regulador, para pasar a ser ellos mismos los actores que construyen al interactuar con el resto y su entorno. Con esa imagen, un futuro mejor se hace más posible. Sin duda el compromiso es más sólido si se construye a partir de una necesidad y en la comprensión de uno mismo y nuestra interacción con el contexto.

La propuesta de Freire acerca de *asumirse*, nos parece particularmente importante de cara a la socialización para la participación social.²⁶ Para él es un término dialéctico que está en relación con la interconexión e interrelación con los otros y también con el otro que hay dentro de uno mismo. Si pensamos en la creciente tendencia al individualismo, esta visión resulta de gran valor pues incorpora al otro como única vía de *ser*.

Por otra parte, es esencial tomar en cuenta el diálogo como núcleo imprescindible en la construcción y reconstrucción del conocimiento necesario, lo cual permite que el proceso educativo, en primer lugar, se enmarque en principio de respeto e igualdad, éticos. En segundo lugar, el diálogo, en tanto comunicación, es el elemento básico en la construcción subjetiva de los sujetos. Sumarlo a las prácticas educativas, abre las puertas a una educación profundamente humana.

El pensamiento crítico, autónomo y creativo, la reflexión constante, especialmente sobre la historia y la realidad social, son alimento directo para el desarrollo de una necesidad sentida y consciente, individualizada, de participar. Las necesidades de los sujetos son el punto de partida sobre el cual encaminar el aprendizaje y desarrollar un compromiso en los individuos. La historia propia, individual, es la vía, es el camino del cual partir para cualquier camino de transformación social, y la

²⁶ “Una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de *asumirse*. *Asumirse* como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. *Asumirse* como sujeto porque es capaz de reconocerse como objeto. La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros. Es la otredad del no -yo o del tú la que me hace asumir el radicalismo de mi yo” (Freire, 1997).

educación debe serlo. Entender la historia propia, rescatar la memoria, entenderla desde su presente, fortalece la identidad.²⁷

Dentro de una institución educativa, los textos escolares adquieren significación fundamental en la transmisión de la historia que heredan los sujetos, así particularmente en la enseñanza de la Historia. *“Los textos escolares constituyen un espacio privilegiado que da forma a las memorias colectivas. Al mismo tiempo operan como vehículos del discurso socio pedagógico. Sellan sentidos simbólicos e imaginarios colectivos. También remiten a los silencios y a las omisiones”* (Kaufman, 2008, citado por Born, 2009); *“los textos escolares de Historia pueden ser analizados como cristalizaciones de las memorias más o menos legítimas que circulaban socialmente en un momento dado”* (Born, 2009). En este sentido, la pertinencia del análisis de los contenidos explícitos e implícitos que conforman estos textos escolares, resalta como momento fundamental en el camino de comprender los modos de socializar para la participación social en las instituciones educativas.

En general, todos estos elementos señalados han nacido de la experiencia de la Educación Popular y de Freire como su impulsor inicial. Las fortalezas de la Educación Popular, sus experiencias y aportes, deben emplearse como insumo para transformar la educación tradicional. Sin embargo, surge una interrogante: dentro de una institución²⁸ educativa, formal, que como vimos tiene una organización rigurosa, cómo introducir cambios como los que se proponen desde la Educación Popular.

Sin duda hablamos de un cambio que implica algo más que a una institución educativa, implica las tensiones asociadas a las contradicciones sociales, a la correlación de fuerzas que caracterizan el contexto. Igualmente, hablamos de una institución prácticamente tan antigua como la civilización humana²⁹ y que ha sobrevivido a la historia y sus avatares, y ha mantenido relativamente intacto su poder. ¿Cómo cambiar sus modos de hacer? ¿Cómo convertir su poder en oportunidad para el

²⁷ Desde las ciencias sociales, diferentes autores han desarrollado la significación del pasado histórico. Ver (Bourdieu et. al. 1998).

²⁸ Curiosamente el significado de esa palabra proviene de *stare* que significa mantener, ser estable. Ver (Bourdieu, 1997).

²⁹ Se dice que las primeras Universidades datan del año 1119 (Bolonía) y 1150 (París).

desarrollo humano integral? Evidentemente hablamos de un cambio social que trasciende a la educación, y la humanidad en alguna medida está en ello.

Algunos autores afirman que para cualquier proceso de transformación verdadero de la educación, cualitativamente radical, es necesario romper la lógica del capital (Mészáros, 2008: 23); sin embargo, la experiencia cubana demuestra que eso, aunque imprescindible, a veces no es suficiente. Las estructuras mentales y de relaciones están instauradas en los modos de ver y construir la realidad, no se transforman ni en un plazo corto ni con el solo cambio de la lógica del capital. Es un proceso que debe llevar una actuación integrada y sistemática y que, poco a poco, podrá ir transformando una lógica heredada que forma parte de un inconsciente colectivo de la humanidad y que requiere mucho más que un cambio de sistema y paradigma para que se transforme, aunque esta es la base inicial y fundamental.

Llevar a cabo esto dentro de la educación, y de la educación superior en especial, requiere incorporar las características de los sujetos que la integran, pero también hay que tomar en cuenta las características actuales de la educación superior.

En este sentido, en el año 1995 ya se señalaba que *“En los umbrales de un nuevo siglo y de un nuevo milenio, somos testigos del extraordinario desarrollo de la enseñanza superior y comprendemos cada vez mejor su importancia vital para el desarrollo económico y social. Pero la educación superior se encuentra en crisis prácticamente en todos los países del mundo. El número de alumnos aumenta, pero la financiación pública disminuye, y aumenta también la distancia ya enorme que separa a países desarrollados y países en desarrollo en materia de enseñanza superior e investigación”* (UNESCO, 1995). La crisis de la educación superior se inserta dentro del panorama más general en el que se ha movido la sociedad en los inicios de siglo. Hoy se enfrenta, además, al reto de una sociedad marcada por el desarrollo tecnológico acelerado, como comenta González: *“Las prerrogativas propias de las instituciones de educación superior a lo largo de su historia han comenzado a perderse y en otros casos a transformarse, a modo de ejemplo vale destacar que ya no son los únicos agentes sociales que custodian y generan nuevos conocimientos, ni tampoco los únicos que los socializan, lo que se suma a las nuevas complejidades que*

impone la globalización a la educación en general y muy especialmente a la formación de los profesionales y los técnicos medios” (González et. al . s/f).

En cuanto a los sujetos que como generalidad, llenan las aulas universitarias (los jóvenes), hay que comenzar partiendo de que la juventud no es una etapa de transición para arribar a la edad adulta, sino que tiene sus características propias, definidas por la actividad social que desarrolla,³⁰ entonces, generar políticas sociales asistencialistas y netamente formativas (como tradicionalmente se ha hecho),³¹ limita la posibilidad de aprehender la participación como emanada de las necesidades individuales, con impacto en la transformación, porque desde un inicio asume que ellos no tienen nada que aportar y sí mucho que recibir. No hay posibilidad de participación efectiva bajo estas premisas.

La socialización en esta etapa debe estar encaminada a la experimentación de *formar parte* de la conducción de los procesos en los cuales están involucrados, lo cual permitiría desarrollar la responsabilidad con los mismos, pero de igual manera, debe garantizar la vivencia de relaciones marcadas por la interacción horizontal.³²

La determinación histórica concreta de la juventud, implica también que para comprender la participación a estas edades, pero también para desarrollar políticas que la potencien, se requiere zambullirse en su dinámica interna y sus modos de ser propios, únicos, emergentes y a la vez con una historia. Es indispensable no perder de vista que no podemos hablar de una juventud; cada vez los estudiosos llaman más la atención sobre las juventudes, producto de su creciente heterogeneidad,

³⁰ Asumimos la definición de juventud de María Isabel Domínguez: “*categoría histórico-concreta que designa un grupo sociodemográfico internamente diferenciado según su pertenencia a la estructura social de la sociedad, en particular a las distintas clases y capas que la componen, a la vez que constituye su segmento más dinámico y móvil. No está biológicamente determinada sino definida socialmente por la naturaleza de la actividad que se desarrolla en esa etapa, específicamente la incorporación a la vida económica y social, la que condiciona un conjunto de relaciones sociales específicas. Por eso los límites de la edad juvenil así como las divisiones internas del grupo tiene un carácter histórico concreto*” (Domínguez, 1994).

³¹ Como afirma la autora: “*Con excepciones, el Estado, la familia y la escuela siguen pensando a la juventud como una categoría de tránsito entre un estado y otro, como una etapa de preparación para lo que sí vale la juventud como futuro. Mientras que, para los jóvenes, su ser y su hacer en el mundo está anclado en el presente, lo que ha sido finamente captado por el mercado*” (Reguillo, 2000).

³² Existen metodologías que llevan a la práctica el método de aprendizaje desde la experiencia, y se ha comprobado que su impacto tiene un carácter más dinámico y movilizador. De manera que los sujetos pueden vivenciar la posibilidad de un modo de interacción diferente al tradicional (por ejemplo, los Seminarios experienciales desarrollados por la Asociación para la Innovación Organizativa y Social (INNOVA- Barcelona): “*Liderazgo, innovación y management: experiencias en transformación*”; o aquellos realizados por el Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS) con la colaboración de INNOVA: “*La vivencia de la innovación y el liderazgo en las organizaciones*” (Cuba).

de manera que el análisis de la participación en esta etapa, y también la formulación de políticas encaminadas a promoverla, debe partir de esta realidad diversa.

Aguilera propone para el análisis de las prácticas colectivas de la juventud, tres dimensiones que denomina constituyentes de estas formas de participación (Aguilera, 2008):

- *Dimensión Expresiva: remite a las modalidades de visibilización y expresión mediante las cuales los y las jóvenes se presentan ante el conjunto de la sociedad, y a las modalidades de visibilización que los dispositivos institucionalizados despliegan sobre la juventud y sus prácticas.*
- *Dimensión Política: remite a los mecanismos organizacionales intra e intergrupales que permite la concreción de la acción colectiva juvenil contemporánea.*
- *Dimensión Identitaria: remite a los procesos socioculturales de auto y hetero conocimiento que desarrollan los y las jóvenes en la construcción del nosotros que los aglutina, y en relación con los “otros” con los que interactúan.*

Estas dimensiones pueden abrir las puertas a la emergencia de esa diversidad juvenil, así como posibilitar la comprensión de la participación en toda la gama de sus expresiones, sin enquistarla a modos tradicionales.

Otros elementos a tomar en cuenta están referidos al desarrollo de la personalidad en este período. Es a estas edades que se consolidan los valores morales, los ideales, los intereses, la concepción del mundo. La necesidad de autoafirmación e independencia, y el papel del grupo como regulador de la conducta, marcan el ritmo en que esta consolidación se da, de manera que resultan elementos fundamentales a tomar en cuenta para el desarrollo de cualquier política dirigida al grupo, que tenga un efecto real para la participación efectiva. Como afirma González *“El estudiante universitario se encuentra en un período de desarrollo de su personalidad [...] en el que tiene lugar la consolidación del sistema motivacional y cognitivo que orienta su actuación, al lograr la regulación de la misma, sus formas más complejas de expresión en la autodeterminación. Por ello la educación de valores adquiere en este período una importancia extraordinaria ya que es en este momento que existen mayores posibilidades para la consolidación de valores que*

funcionan con perspectiva mediata, posición activa, reflexión personalizada, flexibilidad y perseverancia en la regulación de la actuación” (González, 1999^a).

Se trata en definitiva de desafíos que requieren de la problematización y de una actuación desde los diversos ámbitos. Como vimos, las prácticas cotidianas son un elemento fundamental para ir generando procesos de transformación; contar con una visión crítica del camino necesario y con una propuesta para ir andando, es al menos un inicio para concretar una experiencia con las nuevas generaciones.



Bibliografía Referida:

Aguilera, Oscar (2008) “De Jóvenes y Juventudes; transformaciones socioculturales y cambios generacionales en América Latina”; ponencia presentada en el *III Encuentro Internacional del Grupo de Trabajo de CLACSO Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina*, La Habana, CLACSO -CIPS.

Barrera, Augusto (2004) “Innovación política y participación ciudadana. El sistema de gestión participativa del distrito metropolitano de Quito”, en Ana Clara Torres (comp.), *El rostro urbano en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 33-58.

Berger, Peter y Luckman, Thomas (1972) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Born, Diego (2009) “La representación sobre la dictadura militar (1973-1986) en los textos escolares de historia del nivel medio de la ciudad de Buenos Aires publicados entre 2003 y 2008”; ponencia presentada en el *XXVII Congreso ALAS 2009*, Buenos Aires, ALAS.

Boron, Atilio (s/f) “El método de análisis social en Marx”; conferencia dictada en la asignatura Teoría Social Crítica de la *Maestría a distancia Teoría y Metodología de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Campus Virtual CLACSO.

Bourdieu, Pierre (1997) *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1998) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México DF: Fontamara.

De Sousa Santos, Boaventura (2003) *La Caída del Angelus Novus: Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: ILSA.

Domínguez, María Isabel (1994) *Las generaciones y la juventud en la sociedad cubana: una reflexión sobre la sociedad cubana actual*. Tesis Doctoral. La Habana: Academia de Ciencias de Cuba.

Domínguez, María Isabel (2003) “Juventud cubana y participación social: desafíos de una nueva época”, en Colectivo de Autores (comp.), *La sociedad cubana, retos y transformaciones*. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, pp. 65-88.

Domínguez, María Isabel et. al. (1997) *Integración social de la juventud cubana: reflexión teórica y aproximación empírica*. Informe de Investigación. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.

Durkheim, Emile (1986) *Las reglas del método sociológico*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Espina, Mayra (2004) “Humanismo, Totalidad y complejidad. El giro epistemológico en el pensamiento social y la conceptualización del desarrollo”, en Cecilia Linares et. al. (comp.), *La Participación. Diálogo y debate en el contexto cubano*. La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello, pp. 13-40.

Foucault, Michel (s/f a) Microfísica del poder. Bibliografía digital de la asignatura Teoría Social Crítica de la Maestría a distancia Teoría y Metodología de las Ciencias Sociales, Buenos Aires, Campus Virtual CLACSO <http://campus.clacso.edu.ar>

Foucault, Michel (s/f b), El discurso del Poder. Bibliografía digital de la asignatura Teoría Social Crítica de la Maestría a distancia Teoría y Metodología de las Ciencias Sociales, Buenos Aires, Campus Virtual CLACSO <http://campus.clacso.edu.ar>

Foucault, Michel (s/f c), La verdad y las formas jurídicas. Bibliografía digital de la asignatura Teoría Social Crítica de la Maestría a distancia Teoría y Metodología de las Ciencias Sociales, Buenos Aires, Campus Virtual CLACSO <http://campus.clacso.edu.ar>

Freire, Paulo (1987) *Pedagogía do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1997) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México DF: Siglo XXI.

Freud, Sigmund, (1948) *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Gómez, Clara (2001) *Estudio de caso en el Taller de revitalización integral del Barrio de San Isidro*. Tesis de Licenciatura. La Habana: Facultad de Filosofía e Historia. UH.

González, Jorge et. al. (s/f) *Educación, desarrollo y crecimiento económico*. La Habana: Documento inédito.

González, Viviana (1999a) “El profesor universitario: ¿un facilitador o un orientador en la educación de valores?” en *Revista Cubana de Educación Superior*, Vol XIX No 3: 39-48.

González, Viviana (1999b) “La educación en valores en el curriculum universitario. Un enfoque psicopedagógico para su estudio” en *Revista Cubana de Educación Superior*, No 3.

Gramsci, Antonio (s/f) Qué es el hombre. Sitio de Antonio Gramsci [en línea]. Recuperado Enero, 2010 de <http://www.gramsci.org.ar>

Guanche, Julio César (2008) “Debatir es participar, participar es intervenir” en *Revista Caminos*, No 49: 5-6

Holloway, John (2002) *¿Cómo cambiar el mundo sin tomar el poder?* Buenos Aires: Herramienta.

Krauskopf, Dina 2000, "Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes", Sergio Baladrini (comp.), en *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 119-134.

Lander, Edgardo (2005) *La colonialidad del saber*. La Habana: Ciencias Sociales.

Linares, Cecilia et. al. (1996) *La participación: ¿solución o problema?* La Habana: José Martí.

Marx, Carlos (1976) Miseria de la Filosofía. Marxist Internet Archive en español [en línea]. Recuperado Noviembre, 2008 de <http://www.marxists.org>

Marx, Carlos (2001) Prólogo a la Contribución a la Crítica de la Economía Política. Marxist Internet Archive en español [en línea]. Recuperado Noviembre, 2008 de <http://www.marxists.org>

Marx, Carlos y Engels, Federico (1975) La ideología alemana. Marxist Internet Archive en español [en línea]. Recuperado Noviembre, 2008 de <http://www.marxists.org>

Mészáros, István (2008) *La educación más allá del capital*. Argentina: Siglo XXI.

Quiroga, Ana (2006) "El sujeto en el proceso del conocimiento", en Consuelo Martín (comp.), *Psicología social y vida cotidiana*. La Habana: Félix Varela, pp. 125-132.

Ritzer, George (1993) *Teoría sociológica clásica*. España: Mc Graw – Hill.

Romero, María Isabel y Mirabal, Ania (2008) "Formar para la participación social, un imperativo de estos tiempos" en *Revista Caminos*, No 49: 7-15.

Suchodolski, Bogdan (1972) *A pedagogía e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa: Livros Horizontes.

Torres, Carlos (2006) *Lecciones en Sociología de la Educación: educación, poder y conocimiento*. Venezuela: Laboratorio Educativo.

UNESCO (1995) *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*. Francia: UNESCO.

Wallerstein, Immanuel (1996) *Abrir las ciencias sociales. Informe de la comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.

CAPÍTULO II

CUESTIONES METODOLÓGICAS GENERALES

El presente estudio parte de una concepción de la realidad como construcción, y en tanto construcción, son fundamentales los procesos interpretativos, y los significados que mediante él, y en la interacción, los sujetos van conformando en sus prácticas cotidianas. Prácticas cotidianas condicionadas históricamente, relacionadas con los sistemas de relaciones que marcan una época y un contexto determinado. Aun cuando el contexto histórico favorece posibilidades e imposibilidades, confiamos en la también indeterminación del sistema y las consecuentes limitaciones de toda predicción.

De manera que la producción científica queda sujeta a estas condiciones: es una construcción, mediada por procesos subjetivos, y en tanto, refleja la experiencia y posición del sujeto cognoscente, inevitablemente.

Asumimos igualmente el papel político de cualquier producción de conocimiento científico, y por tanto defendemos con Bourdieu la necesidad de una vigilancia epistemológica que: *“[...] no es solo interrogarse sobre la eficacia y el rigor formal de las teorías y los métodos, es examinar a las teorías y los métodos en su aplicación para determinar qué hacen con los objetos y qué objetos hacen”* (Bourdieu et. al. 1985:25).

Como se ha explicitado en el capítulo anterior, nos proponemos el estudio de la problemática planteada desde la perspectiva crítica (ver De Sousa Santos, 2003).

A partir de todo lo anterior, se asume fundamentalmente la perspectiva cualitativa que garantiza un abordaje y comprensión de la realidad en su totalidad y privilegia la voz de los actores que la construyen en sus prácticas cotidianas de interacción social. No obstante, la combinación de la perspectiva cuantitativa también se tomará en cuenta para el análisis de algunos elementos, aun cuando matizada por la perspectiva que asumimos.

Empleamos todo lo anterior como base para el abordaje del **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**, que definimos como sigue: ¿Qué papel juegan las actuales políticas de

formación de la educación superior cubana, en la socialización de los estudiantes para la participación social efectiva?

El problema planteado sirve como impulso al proceso investigativo, pero en tanto asumimos lo emergente de la realidad, y a la investigación como construcción, se toma en cuenta la apertura a nuevos elementos, preguntas y problemas que surjan a partir de la propia riqueza de la realidad, y de los datos que sobre ella se van obteniendo, que generalmente deben superar los límites iniciales impuestos por la propia investigación, aun cuando muchas veces, no pueden ser tomados en cuenta pues *“en las situaciones concretas de la práctica científica no se puede pretender construir problemáticas o teorías nuevas sino cuando se renuncia a la ambición imposible que no es escolar ni profética, de decirlo todo, sobre todas las cosas, y, además, ordenadamente”* (Bourdieu et. al. 1985:24).

El problema de investigación propuesto, se concreta en el siguiente **OBJETIVO GENERAL:** Analizar el papel de las actuales políticas de formación de la educación superior cubana, en la socialización de los estudiantes para la participación social efectiva, y en los siguientes **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

1. Caracterizar el lugar de las políticas educativas, dentro de las políticas generales del Estado cubano, en su devenir histórico y en sus potencialidades para promover la participación social efectiva de la juventud.
2. Sistematizar los comportamientos más significativos de las aspiraciones y la participación social de la juventud cubana, fundamentalmente de los estudiantes universitarios, para analizar las oportunidades y retos que éstos condicionan a las actuales políticas de formación de la educación superior cubana, en su intención de desarrollar una participación social efectiva en la misma.
3. Proponer recomendaciones que contribuyan a promover procesos de socialización en institución de educación superior, que tengan un impacto positivo en la formación de estudiantes con una participación social efectiva.

Para dar cumplimiento a los objetivos propuestos, el presente trabajo centra su análisis en el proceso de **SOCIALIZACIÓN**.³³ Dentro del mismo definimos operacionalmente la categoría de la siguiente forma:

- Socialización para la participación social efectiva: Aquellos procesos que contribuyen a formar para una práctica cotidiana caracterizada por la participación social con impacto en la transformación y el desarrollo social. Esta práctica se caracteriza por el deseo y la voluntad de una acción social protagónica, fundamentada en la ética, el humanismo y el bien colectivo.

La socialización en instituciones de educación puede darse tanto desde acciones directas, que son las planificadas, pero también desde las indirectas. En el presente estudio se trabajará con las directas, entendidas como aquellas organizadas y planificadas por las instancias de dirección, encaminadas a la formación de los estudiantes. Definimos para el objetivo presente, dentro de las acciones directas, aquellas que se derivan de las políticas de formación.

El proceso de socialización es analizado en su relación con el de **PARTICIPACIÓN SOCIAL**,³⁴ definida operacionalmente como: Aquellas practicas caracterizadas por el deseo y la voluntad de una acción social protagónica, fundamentada en la ética, el humanismo y el bien colectivo, dirigida conscientemente a la participación social con impacto en la transformación y el desarrollo social..

Dentro de éste son tomados en cuenta los siguientes indicadores:

- Relación de los sujetos con la transformación social: visión de sí mismos como sujetos con capacidad de incidir en la transformación social.
- Naturaleza de la participación: movilizativa, autogestionada, toma de decisiones.
- Contextos en los que se expresa la participación: relaciones generacionales, relaciones intergeneracionales, formal/institucionalizado, informal.
- Sentidos personales: relación con principales aspiraciones.

³³ Ver pág. 20 del presente documento.

³⁴ Ver pág. 21 del presente documento.

Partiendo de los presupuestos que sostienen este trabajo, ya ampliamente abordados, se buscó la base informativa necesaria para cumplimentar los objetivos planteados, a partir fundamentalmente del **análisis de fuentes secundarias**. Fueron analizados documentos de la política general del país como la Constitución de la República, informes de Congresos del Partido Comunista de Cuba (PCC) y Unión de Jóvenes Comunistas (UJC); reglamentos y estatutos de diferentes organizaciones políticas y estudiantiles; discursos de principales líderes de la Revolución; documentos rectores del Ministerio de Educación Superior para los procesos de formación; libro de texto de la asignatura Historia de Cuba del nivel superior; estadísticas nacionales; investigaciones sociales, entre otras.

Aunque el estudio tiene un carácter fundamentalmente de monografía, la re-lectura de las investigaciones para cumplimentar el objetivo específico número dos, antes referido, requirió para algunos casos la recolección e interpretación de material empírico (algunos de ellos forman parte de investigaciones dentro de la cual la presente se inserta, de manera que fueron recogidos y procesados por la autora y el equipo de trabajo al cual pertenece, al propio tiempo en que se realizaba la presente monografía).

Este análisis se centró fundamentalmente en el proceso de participación y los indicadores ya definidos, pero también en la categoría **aspiraciones**, entendida como: *“manifestación consciente de aquello hacia lo cual se orienta el individuo en un futuro más o menos mediato y que sirve de punto de referencia para evaluar su situación actual como satisfactoria o insatisfactoria y valorar los resultados de sus acciones como éxitos o fracasos”* (Domínguez et. al 1997). Se focalizó el análisis de las aspiraciones generales como jóvenes, particularmente como estudiantes universitarios, así como en las satisfacciones e insatisfacciones asociadas a las mismas. Se toma esta categoría por considerarla con un carácter significativo y determinante en el desarrollo de la participación social

El procedimiento para el análisis de la información se realizó tomando como base los supuestos de la metodología cualitativa (Sautu et. al. 2005: 40):

- Conceptos y categorías emergentes en forma inductiva a lo largo de todo el proceso de investigación.

- Múltiples factores se influyen mutuamente.
- Se privilegia el análisis en profundidad y en detalle en relación al contexto.

Lo anterior se materializó a través, fundamentalmente, de los siguientes procedimientos:

- Análisis de textos, por el método de las palabras claves o *estrategia de categorización* (Maxwell, 1996: 78).
- Reproducción del discurso o *estrategia de contextualización* de los sujetos (Maxwell, 1996: 79).



Bibliografía Referida:

Bourdieu, Pierre et. al. (1985) *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI.

Domínguez, María Isabel et. al. (1997) *Integración social de la juventud cubana: reflexión teórica y aproximación empírica*. Informe de Investigación. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.

Maxwell, Joseph (1996) *Qualitative Research Design An Interactive Approach*. USA: Sage.

Sautu, Ruth et. al. (2005) *Manual de Metodología*. Buenos Aires: CLACSO.

CAPÍTULO III

CONTEXTO GENERAL

III.1: Contexto latinoamericano

➤ *La educación*

El ámbito de la educación en América Latina durante el siglo veinte estuvo marcado, al igual que en el contexto internacional general, por el principio de que era la garantía para el progreso. Se registran avances sustanciales como el aumento de las oportunidades educacionales en sus diferentes niveles, de los recursos invertidos por los Estados para su desarrollo, de la presencia de la mujer, y de los niveles de retención escolar.

Sin embargo, este sería un análisis en extremo generalizador que perdería de vista, por ejemplo, las elevadas distancias que se identifican entre los países de la región. Es necesario situar estos avances en el camino que aun es necesario recorrer. Es decir, si bien lo anterior es una verdad innegable, también es igualmente cierto que esos mismos elementos son aun considerablemente insuficientes. Así, por ejemplo, se refiere que *“La educación elemental y secundaria de la región continúan siendo segregadas por clases sociales. [...] Con pocas excepciones en los países de la región, la educación inicial y preescolar, decisiva en la constitución cognoscitiva de los niños y las niñas, si bien ha sido expandida notablemente en comparación con el principio del siglo, cuando era privilegio de los sectores pudientes, no está al alcance de la mayoría de los sectores pobres del continente. El analfabetismo continua siendo un problema de dimensiones, como una medusa de múltiples cabezas”* (Torres, 2006: 86).

En el año 1996 se celebra en La Habana la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, donde quedaba clara la necesidad de cambios regionales también en esta esfera. En ella se definía un Plan de Acción para la transformación de la Educación Superior en la Región, cuyo objetivo general expresaba: *“Lograr una transformación profunda de la educación superior en América Latina y el Caribe, para que*

se convierta en promotora eficaz de una cultura de paz, sobre la base de un desarrollo humano fundado en la justicia, la equidad, la democracia y la libertad, mejorando al mismo tiempo la pertinencia y la calidad de sus funciones de docencia, investigación y extensión, ofreciendo igualdad de oportunidades a todas las personas a través de una educación permanente y sin fronteras, donde el mérito sea el criterio básico para el acceso, en el marco de una nueva concepción de la cooperación regional e internacional” (UNESCO, 1998).

Por solo mencionar algunas cifras que ilustran de manera general las problemáticas referidas, mencionar que el porcentaje de población analfabeta de más de 15 años en el 2005, mostraba comportamientos muy distantes entre sí por países de la región. Por ejemplo, existían cifras mínimas en el rango del 1% y 3% (rango dentro del que se encuentra Cuba) y otras como las de Haití que alcanzaban el 45.2% de la población, o Nicaragua con un 31.9% (CEPAL, 2009).³⁵ Esto muestra claramente que esta cuestión, básica, como es la alfabetización, es aun para muchos países una agenda pendiente. Sin esta cuestión resuelta, o en camino cercano de serlo, es difícil pensar en cualquier otra área social que no esté en alguna medida atravesada, directa o indirectamente, por ello. La distribución del analfabetismo en la juventud, en las áreas urbanas de algunos países, continúa mostrando igualmente la complejidad de la situación a nivel regional, con grandes diferencias más desfavorables para las mujeres, en las casi totalidad de los países (CEPAL, 2009),³⁶ pero con mayor impacto en Bolivia, El Salvador, y Guatemala, por solo referir algunos ejemplos.

En cuanto al gasto público en educación, se pueden observar en el 2005 en la región, cifras de un 9.8% del PIB en Cuba, 6.4% en Bolivia, 3.8% en Argentina, mientras llega a un 2.8% en El Salvador y 2.4% en Perú (de las cifras que se tienen pues muchas no están registradas). Comparativamente, por ejemplo, con países del llamado Primer Mundo, se encuentra en el mismo año a Alemania con un 4.6%, España con un 4.3%, EUA con un 5.6% y Francia con un 5.8% (UNESCO, 2007).³⁷ Valga la aclaración de las diferencias sustanciales entre unos PIB y otros, razón por la cual en el Compendio de Educación elaborado por la UNESCO en el 2007 se afirmaba que *“las diferencias en el*

³⁵ Ver Tabla 1 en Anexo, para más información.

³⁶ Ver Tabla 2 en Anexo, para más información.

³⁷ Ver Tabla 3 en Anexo, para más información.

gasto destinado a educación entre los países, como porcentaje del PIB, son enormes. En términos relativos, los gobiernos con altos niveles de inversión destinan entre ocho y veinte veces más recursos que los países con bajos niveles de inversión. En 11 países el gasto público en educación es igual o inferior a sólo el 2% del PIB (la República Dominicana (1.8%) y Bermuda (1.9%) en el Caribe por ejemplo) [...] Por otra parte, el gasto público supera el 8% del PIB en 10 países: (por ejemplo Cuba (9.8%))” (UNESCO, 2007).

De manera que en materia de educación la agenda aun está por cumplirse en muchos sentidos, y los logros no deben hacer perder de vista esto. Si se toma en cuenta que la participación social pasa también por la posibilidad de inserción en los espacios sociales fundamentales, y que la educación es aun uno de ellos, es de prever que la realidad que viven muchos países de la región en cuanto a educación, tiene que afectar inevitablemente el tema de la participación juvenil.

➤ ***Participación de la juventud***

La participación de la juventud en el contexto latinoamericano ha transitado por diferentes etapas desde los años 90 hasta la actualidad, en relación con el propio contexto más general de la región. En el escenario de finales de siglo, se identifican todo un cúmulo de investigaciones que muestran constataciones como las siguientes: *“La participación juvenil en organizaciones, en niveles que impliquen cierta toma de decisiones, es considerada relativamente baja. [...] El nuevo narcisismo recorre el mundo, y un consumismo estimulado se transforma en razón social hegemónica, incentivando la satisfacción inmediata y la cultura de vivir el momento (Sennet, 1997 citado por Baladrini, 2000: 10) [...] En clave postmoderna, el nuevo clima cultural expresa la caída de los grandes relatos [...]” (Baladrini, 2000:10).*

En este período se enfatiza en la comparación de la participación juvenil con la década de los 60, en la frustración con que carga esta generación al no haber visto satisfechos sus sueños de un mundo mejor. Como se afirma: *“la movilización tiene entre sus resortes más apreciados los contenidos de los imaginarios políticos: las ideas fuerza, las mitologías, los proyectos, las épicas, las gestas y los panteones son los elementos de una simbólica emocional en la cual se establecen un relato y un sentido en el que se enmarcan las acciones. Cuando estas se*

desagregan perdiendo vigencia o cuando se secularizan alejándose de su aura inspiradora, no es casual que la política como ámbito de atracción pierda atractivo” (Urresti, 2000: 200)

La marca de época se hace sentir e imprime la construcción que hacen de la política, de la participación, de la vinculación social, y su transformación. Consecuentemente, se observa en el período de finales de siglo la significación del ámbito local como espacio fundamental de expresión, el aumento de las pequeñas agrupaciones, la pérdida del nivel movilizador de la política en su sentido tradicional, y su sustitución por las expresiones culturales y la emocionalidad como aglutinador, y ésta en su carácter transitorio y dinámico (ver Reguillo, 2000; Baladrini, 2000).

Sin embargo, con la llegada del nuevo siglo, la agudización de la crisis de la región y las transformaciones que se viven³⁸, se abren caminos a nuevas formas de participación social. En este nuevo escenario se mantienen elementos como los que evidencia esta investigación llevada a cabo en varios países de la región (*Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay*), en el año 2008 con muestras representativas, donde se obtuvo que la participación de los jóvenes en organizaciones sociales o políticas, no sobrepasaba el 35% (Bolivia); el resto de los países mostraba indicadores por debajo. En la misma investigación se encontró que la confianza en el esfuerzo propio y apoyo familiar para mejorar la propia vida y la sociedad en general, parece desplazar a un segundo plano a las cuestiones propiamente societarias como la política o el sistema económico. Las personas jóvenes en casi todos los casos y en todos los países, muestran niveles menores de participación en organizaciones de tipo tradicional como asociaciones vecinales partidos o sindicatos. Sin embargo, la participación en grupos culturales es mayor (Segovia et. al. 2009: 154). Pero este es solo un ámbito de la realidad de la participación social de la juventud, cada vez más caracterizada por la diversidad de expresiones y contenidos.

³⁸ Se observa en la región un fortalecimiento de los movimientos sociales, más activos, más organizados y articulados. Además, en el tema de la integración latinoamericana se reconoce también la llegada al poder de sucesivos gobiernos que representan los intereses populares y de las grandes mayorías excluidas, que proponen una agenda alternativa al orden dominante. Igualmente resaltan dentro de este nuevo escenario, hechos que expresan indicadores de la maduración de la conciencia social y política en la región, por ejemplo, la creación de la Alternativa Bolivariana para América Latina y el Caribe (ALBA).

Un grupo de autores de la temática han identificado en sus investigaciones cuatro formas diferentes de manifestarse la participación política en los jóvenes actualmente y que expresan la complejidad y la diversidad que la caracteriza. En ellas se puede identificar tanto la persistencia de formas de organización tradicional (lógica politizada), el desarrollo de la participación a nivel más microsocioal, desde las comunidades de convivencia y con dimensiones culturales con frecuencia (lógica comunitaria), la participación como vía de lograr solución a problemas concretos (lógica voluntaria) y la participación vinculada al campo de la estética y la música (lógica expresiva) (Aguilera 2008; Muñoz 2007, referidos por Aguilera, 2008). Consideramos que aunque las actuales formas de agrupamiento de la juventud parecieran distanciarse de la acción dirigida al ámbito político, ellas tienen un profundo y esencial carácter político, aun cuando se expresen de una manera no tradicional.

Dentro de este escenario general descrito, Cuba ocupa un espacio diferenciado (aunque también con elementos comunes), por el proyecto social que se ha propuesto mantener y desarrollar. A su análisis se dedica el siguiente epígrafe.

III.2: Contexto cubano

En el contexto latinoamericano e internacional de finales de la década del 50, triunfa la Revolución Cubana e instaura una Revolución Socialista. No sin angustias y avatares constantes, logra sobrevivir en medio de un contexto mundial muy complejo durante más de 50 años.

Apostar a un modelo socialista implica en el orden de la política y sus objetivos, al menos ha implicado para el modelo defendido por Cuba, la prioridad esencial al ámbito social. Dentro de esta proyección general, la esfera de la educación ha ocupado una centralidad fundamental, como se analizará seguidamente, y ha direccionado significativamente las políticas sociales dirigidas a la juventud. Esto condiciona que cualquiera que sea el proceso que se pretenda analizar, y que involucre a la juventud cubana, requiere una contextualización a partir de los impactos que

generaron todas las transformaciones en este sector, y las características que consecuentemente estableció para él mismo, independientemente de sus oscilaciones.

Sería imposible pensar la participación social en Cuba sin relacionarla con el amplio acceso a la educación. Para la niñez y la juventud cubana, la educación, en tanto formar parte de una institución y sus organizaciones, constituye una de las experiencias fundamentales donde comenzar a aprehender la participación social.

✦ ***Revolución - Educación: los inicios***

Al hablar de educación en Cuba, vienen imágenes épicas a la mente, no solo por la magnitud de las acciones y su impacto, sino incluso, por la rapidez de los cambios operados en este sector, a partir del triunfo de la Revolución. En un corto tiempo, muy corto por cierto, Cuba establece un abismo en su historia educacional con todos los países de América Latina y el Tercer Mundo en general, situándose al nivel de los países de más alto desarrollo en este ámbito.

Desde el mismo inicio de la Revolución se inician los cambios con la creación del Sistema Nacional de Educación, cuya base fundamental es el libre acceso gratuito de todos, sin discriminación alguna, a la educación. Inmediatamente se inicia en el país el proceso de Reforma de la Enseñanza.

Se define al Estado como el máximo responsable de trazar las directrices principales de la política educativa. Ésta no solo deberá centrarse en la formación técnica, sino vincularse a la realidad social, buscar el constante fomento de la creatividad, con un papel primordial del desarrollo de los valores y de la vinculación educación – instrucción.³⁹

El año 1961 fue prolijo para la Isla en acontecimientos trascendentes, razón que justifica o valida, el nombre con el cual fue denominado: *Año de la Educación*.⁴⁰ Quizás el acontecimiento de mayor

³⁹ Se puede consultar: (Castro, 2003); (UJC, 1990: 103); (Gaceta Oficial, 2003).

⁴⁰ Durante el período se llevó a cabo el Plan de Educación para Campesinas *Ana Betancourt*, que logró convocar a más de 150 mil mujeres jóvenes que residían en zonas rurales, quienes recibieron clases de corte y costura, superación cultural y una preparación esencial que las capacitaba para actuar como agentes impulsores de los cambios sociales en sus comunidades; Se promulga la Ley de Nacionalización de la Enseñanza, que declaró pública la función de la enseñanza y

impacto, fue la Campaña de Alfabetización. En esta fueron alfabetizados 707 212 adultos y en solo un año logró reducir el analfabetismo del 23.1% al 3.9% (ONE, 2009b).⁴¹

Es importante señalar que esta tarea de alfabetización fue llevada a cabo mayoritariamente por la juventud cubana, a veces aun en la más temprana juventud. En el acto de clausura de este trascendente acontecimiento, Fidel Castro confirma lo anterior: “[...] cualquiera de ustedes, jóvenes compañeros, cualquiera de ustedes que han sido capaces de realizar tan gran proeza, cualquiera de ustedes que han sido capaces de llevar la luz a nuestros campos, cualquiera de ustedes que son jóvenes que tienen el mundo y el porvenir en sus manos, que tienen una vida fecunda y creadora, una vida extraordinaria por delante, tengan esta oportunidad como un premio por el trabajo que han realizado, como un premio por el amor a la patria, como un reconocimiento del pueblo por lo que han hecho, como fruto del trabajo que ya han realizado, como legítimo derecho que se han ganado, como juventud que ha sido capaz de escribir una de las páginas más hermosas en la historia de la educación y de la cultura” (Castro 1961b).

En estos primeros años se comienza la aplicación paulatina y luego regular, del principio estudio-trabajo: “*El principio de la combinación del estudio y el trabajo rige hoy en todo el sistema nacional de educación, de acuerdo con las edades de los alumnos y las características de los tipos de educación*” (Castro, 1978:119).

Para mostrar el salto sustantivo dado en al ámbito educacional en los primeros años de la Revolución, baste referir, por ejemplo, que el número de escuelas existentes en el año 1959 aumentó en 26756 en 3 años (1962) (ONE, 2009b)⁴²; el personal docente aumentó en el mismo período en 50068 (ONE, 2009b).⁴³

gratuita su prestación; estableció que dicha función la ejerce el Estado como deber intransferible y derecho de todos los cubanos sin distinciones ni privilegios.

⁴¹ Téngase en cuenta que: “*El Censo de Población y Viviendas efectuado en Cuba en el año 1953 registró la cifra de 1 032 849 personas de 10 años y más que no sabían leer ni escribir, lo que significaba que el 23,6 por ciento de la población del país era analfabeta, el 11,6 por ciento correspondía a las zonas urbanas y el 41,7 por ciento a la población rural*” (ONE, 2009b).

⁴² Ver Gráfico 1 y Tabla 4 en Anexo, para más información.

⁴³ Ver Gráfico 2 y Tabla 4 en Anexo, para más información.

En el año 1959 se registraban en el país un aproximado de 26693 graduados⁴⁴; tres años después, en 1962, esta cifra era de 54788 graduados; es decir, en este corto periodo la cifra existente al triunfo de la Revolución se duplicó.⁴⁵

En el Informe Central del Primer Congreso del PCC, en el año 1975, Fidel Castro expresaba que: *“La educación primaria se ha multiplicado por 2.7 veces. La educación de nivel medio por 6.1. La matrícula universitaria por 5.5, con un incremento de más de 67 mil alumnos. Hoy el índice de escolarización de niños entre 6 y 12 años es de 100% [...]”* (Castro, 1978:119).

Algunos acontecimientos como la Batalla por el 6to y 9º grado, que en poco tiempo contribuyó, con la participación colectiva del pueblo, a elevar aun más el nivel educacional, constituyen también acciones que evidencian las prioridades otorgadas por la política al ámbito educacional.

En el año 2000 se identifica un nuevo giro en la política, conocido como la Batalla de Ideas que busca profundizar la participación de los trabajadores y jóvenes en la revolución. Un aspecto central de esta campaña es el esfuerzo por ampliar las oportunidades educacionales para el pueblo cubano y aumentar el acceso a la cultura. Algunos de los programas educacionales emprendidos en los marcos de la Batalla de Ideas son: Programa de Formación Emergente de Trabajadores Sociales; Programa de Formación Emergente de Maestros Primarios; Programa de Formación de Enfermeros; Programa de creación de escuelas de Instructores de Arte; Programa de Superación para jóvenes sin empleo; Programa de Construcción y reparación de escuelas; Programa de Formación emergente de profesores integrales de Secundaria Básica; Programa de Universalización de la Enseñanza Superior; Programa extensivo de aprendizaje de la computación; Programas audiovisuales; Programa de entrega de televisores, videos y computadoras en las escuelas; Programa de electrificación a través de paneles solares de las escuelas más intrincadas; Programa televisivo de Universidad para Todos; Programa de creación dos canales educativos en la televisión; Transmisión diaria de Mesas Redondas Informativas; Programa de bibliotecas familiares; Programa Editorial Libertad; Programa de Salas de

⁴⁴ Las cifras no se registran con exactitud.

⁴⁵ Ver Gráfico 3 en Anexo, para más información.

Televisión en Comunidades no electrificadas; Programa de Introducción de la Computación en las Escuelas Primarias; Programa Universidad del Adulto Mayor; Programa para extender la apreciación literaria a partir de la creación de salas de Video Club Juvenil .

Actualmente la estructura del Sistema Nacional de Educación incluye, la educación regular y la educación de adultos, dentro de la primera están los círculos infantiles, el nivel pre-escolar, primario, secundario, las escuelas de oficios, los preuniversitarios, institutos politécnicos, y la educación superior. Dentro de la educación para adultos, está la educación obrero campesina (en sus tres niveles) y las escuelas de idiomas.

Los datos refieren que en la actualidad el 99,42% de la población en la edad correspondiente a la Primaria, de 6 a 11 años, está matriculada en las y no se observan diferencias de significación entre niñas y niños (ONE, 2009b).

En cuanto al gasto público en educación, solo referir que en el año 2008 fue de 7.503,0 millones de pesos (ONE 2009b).⁴⁶ Esta cifra constituye el mayor gasto que realiza el país dentro de sus actividades presupuestadas. Constituye el 16.22% del total del monto de dinero invertido en actividades presupuestadas (ONE, 2009a)⁴⁷ y coloca a Cuba dentro de los 11 países que dedica por encima del 8% del PIB a Educación (UNESCO, 2007).

De manera que en rasgos generales, es sencillo observar el crecimiento exponencial de los diferentes indicadores asociados a la enseñanza, con un salto sustancial y definitivo, en los primeros años de la Revolución.

Las transformaciones en la Educación Superior se enmarcan dentro del panorama general descrito, articulándose como un elemento necesariamente interconectado. Algunos autores han elaborado una propuestas de etapas diferenciadas, para comprender la evolución de la educación superior desde el año 1959.⁴⁸ Estas las ubican en los siguientes períodos: (ver González, 1996):

⁴⁶ Ver Tabla 5 en Anexos, para más información. En el año 1959 era de 83.7 millones de pesos (ONE 2009b).

⁴⁷ Si sumamos los gastos en salud, el segundo renglón de mayor gastos dentro de los presupuestados, entre ambos constituyen el 31.7% (ONE, 2009a)

⁴⁸ La propuesta incluye etapas previas al triunfo de la Revolución, que no tomamos para el presente análisis.

- Período de la conceptualización: Desde el triunfo de la Revolución hasta mediados de la década de los setenta.
- Período de la masificación: desde mediados de los años setenta hasta principios del 90.
- Período de la integración efectiva: la actualidad.

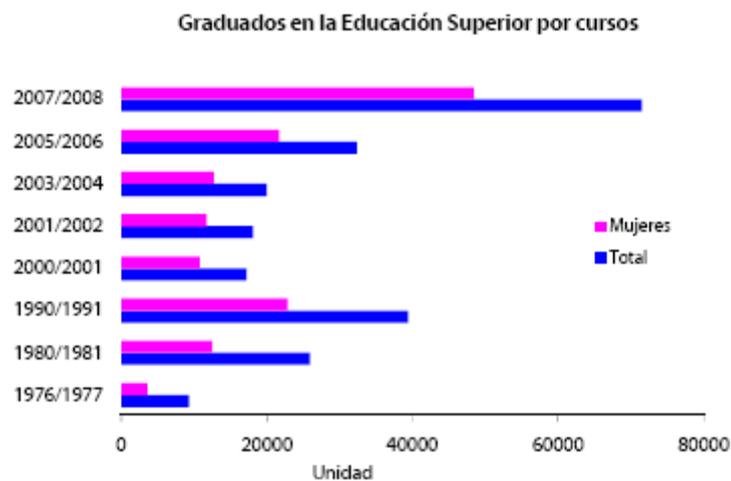
Aunque la periodización que propone es de utilidad, hay que hacer la aclaración de que esta propuesta es del año 1996, de manera que no incluye todas las posteriores etapas de las transformaciones a partir de los Nuevos Programas de la Revolución, y la Batalla de Ideas.

Dentro de la primera etapa podemos ubicar, fundamentalmente, la Reforma Universitaria en 1962, como acontecimiento de particular importancia porque definió el papel de la universidad dentro de la Revolución: *“comprendió, entre otras medidas, la modificación del régimen de gobierno, reorganización de la estructura universitaria, el desarrollo de la investigación científica, la creación de un mayor número de especialidades y de los Institutos Pedagógicos, la fundación del sistema de becas universitarias, el cambio de la estructura de matrículas según las necesidades del país y el establecimiento de la relación del estudio con el trabajo”* (119). Algunos de los principios que definió:

- La universidad debía estar en función de las necesidades del país, dando gran importancia a las carreras científicas y técnicas y a la investigación científica como un factor imprescindible de la enseñanza superior.
- La garantía de participación de los profesores y estudiantes en el gobierno universitario.
- La formación y superación de los profesores y su dedicación a la labor docente-educativa a tiempo completo.
- La organización de un amplio sistema de becas universitarias que incluye alojamiento, alimentación y otros beneficios gratuitos para los estudiantes.
- La necesidad de implementar medidas que permitiesen fomentar el intercambio científico y cultural con otros países.
- La vindicación con carácter sistémico del nivel universitario con los niveles precedentes.

- La expansión de la matrícula universitaria.
- La promoción cultural hacia la sociedad mediante la extensión universitaria.

La expansión de la matrícula universitaria comenzó rápidamente a hacer sentir sus efectos, observables no solo en el crecimiento de los centros para la educación superior, sino en las cifras de ingreso a este nivel de enseñanza y el correspondiente número de graduados. El crecimiento del número de centros de educación superior se muestra en correspondencia con el crecimiento de las instituciones educativas en general, antes analizado (ONE, 2009b).⁴⁹ Se constata igualmente la creciente feminización de la educación superior, resultado de las políticas y programas de atención a la mujer desde los inicios de la revolución (ONE, 2009b):



Entre los años 1959 y 1962 el número de graduados del nivel superior aumentó en una cifra de 1693, lo cual representa un 98% más de la cifra existente al triunfo de la Revolución.

La segunda etapa se inaugura con la creación en 1976 del Ministerio de Educación Superior (MES), gana para el sector en organización e institucionalización. En este período continúa la expansión de las instituciones a lo largo de todo el país.

El II Congreso del Partido en el año 1980, aunque reconocía los múltiples logros alcanzados, declaraba la necesidad de continuar trabajando por elevar la calidad de la educación superior: “[...]”

⁴⁹ Ver Gráfico 4 en Anexo, para más información.

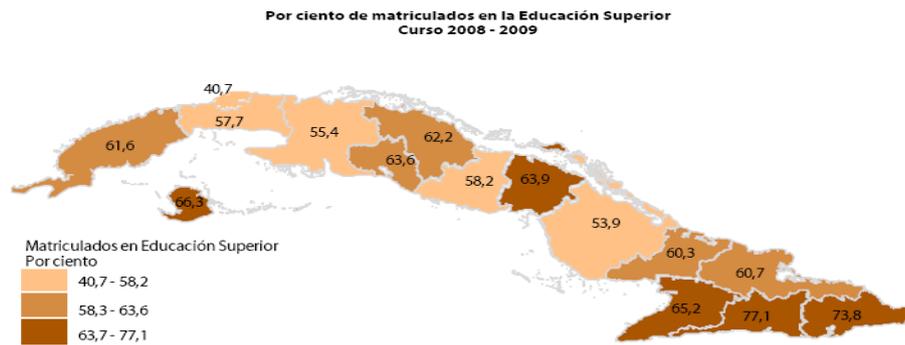
Deberá ponerse un mayor énfasis en mejorar la calidad y el cumplimiento de los planes basados en los principios del marxismo – leninismo, la moral y el patriotismo socialista y el internacionalismo proletario, encaminados a la formación comunista de los estudiantes” (PCC, 1881:427). Igualmente señalaba la necesidad de consolidar más la estructura organizativa y de dirección del MES, el perfeccionamiento de los planes de estudio, la elevación del nivel político – ideológico y pedagógico de los docentes, el perfeccionamiento de la selección para el ingreso a la educación superior, la importancia de las prácticas de producción para la formación integral, entre otros (PCC, 1981:427-428)

Tomando en cuenta las propias proyecciones del PCC acerca de la necesidad de perfeccionar los modos de ingreso a la educación superior, así como el creciente número de graduados universitarios, y la política de garantizar empleo a todos, se comenzaron a establecer durante la década de los 80, algunas medidas de selectividad para el ingreso a la educación superior. En la década de los noventa estas se radicalizan producto del impacto de la crisis económica aguda a la que se vio enfrentado el país en el período con la caída del Campo Socialista, todo lo cual redujo la matrícula en este nivel. Estas medidas, aun cuando fueron necesarias, generaron otros problemas que impactaron fundamentalmente la estructura social de la población, y favorecieron un proceso de auto reproducción de los profesionales (ver Domínguez et. al. 2000).

El replanteo de metas iniciado en el año 2000 en el país demostró que a pesar de los significativos logros alcanzados, la educación era un ámbito sobre el que no se escatimaban esfuerzos y reflexiones. Como consecuencia, se extendió la Educación Superior a todos los territorios, al crearse las Sedes Universitarias Municipales (SUM),⁵⁰ lo cual no solo amplió el ingreso a este nivel, sino diversificó su composición, y comenzó a revertir en alguna medida los efectos anteriores.

La matrícula en el nivel superior del pasado curso, y su distribución por provincias, se observa en el cuadro siguiente (ONE, 2009b):

⁵⁰ Las SUM son parte de los centros de educación superior y se crean en los municipios del país, con el propósito de garantizar el acceso a los estudios universitarios de las personas que allí residen y/o trabajan (MES, 2007).



En cuanto a la organización de la actividad de formación dentro de la educación superior, solo señalar algunos elementos muy generales que faciliten la comprensión del análisis posterior. El MES en su Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la educación superior (MES, 2007), define que el Plan de Estudio es el documento fundamental de carácter estatal que establece la dirección general y el contenido principal de la preparación del profesional. Está integrado por: el Modelo del Profesional, el Plan del Proceso Docente y los Programas de Disciplina, definidos en los artículos 66, 67 y 68 del presente Reglamento. El Plan de Estudio se elabora para cada carrera en correspondencia con las necesidades sociales existentes en el país, los avances científicos y tecnológicos de la época actual y las particularidades de la profesión en cuestión (Artículo 21).

Desde el año 1976 a la fecha la educación superior ha contado con 3 versiones de Planes de Estudio, adecuándose cada uno a lo largo del tiempo, en función de las nuevas demandas. Actualmente se ha implementado en la casi totalidad de las carreras universitarias, la cuarta versión del mismo (conocido como Plan D).

En este Reglamento se definen igualmente como principios generales de la política, la integración a la labor de formación integral, la participación en tareas de alto impacto social, la unidad entre educación e instrucción, y el vínculo del estudio con el trabajo (Artículos 2 y 3). La formación en valores, aunque es un eje que atraviesa prácticamente todo el trabajo de formación, tiene un sostén fundamental en la asignatura de Historia de Cuba, que forma parte de todas las carreras del nivel superior.

La importancia concedida a la enseñanza de la Historia en el país ha llevado a reajustes y actualizaciones recientes, que favorezcan su implementación efectiva. Investigaciones han evidenciado que existían debilidades en el impacto de la misma no en su papel instructivo sino formador integral, fundamentalmente asociado al no ajuste entre los contenidos y la exigencia de los tiempos actuales; la desconexión con los intereses de los alumnos; la preparación de los profesores (ver González, 1999; Rodríguez, 2000; Breijo, 2004; Abreu, 2005).

Dentro de este panorama general, se ha ido configurando la subjetividad de las nuevas generaciones a lo largo de los años de la Revolución, y de ello dan cuenta las diferentes investigaciones que han dado seguimiento al tema.⁵¹

El ámbito de las aspiraciones y la participación social fueron de los más transformados. El amplio acceso a la educación contribuyó notablemente en esto; también el hecho de que la política cubana ha privilegiado la mirada al papel de la juventud en la educación, desde su significación para el desarrollo del país, y esto potenció la vinculación social; independientemente de que las políticas educativas combinan estudio-trabajo, estudio –tareas de impacto relevante, lo que aumenta más este carácter social, pero también el diapasón de ámbitos de inserción social y de participación general.

No obstante, el comportamiento de esto ha tenido diferencias a lo largo de los años en relación a las propias particularidades de cada etapa. Factores como las políticas (antes analizadas), las circunstancias económicas, las características de cada generación y la dinámica que se establece en las relaciones intergeneracionales, pero también los aires de época, han ejercido su impacto desde su compleja interrelación.

Algunos elementos han mantenido una estabilidad. En este sentido encontramos las aspiraciones de superación, tradicionalmente entre las más significativas para la juventud, independientemente del

⁵¹ Para una referencia de aquellas que ha desarrollado el Grupo de Estudios sobre Juventud del (CIPS) por más de 25 años, se puede consultar: (Domínguez et. al. (comp.), 2008)

descenso que tuvieron durante la década de los 90 producto de la crisis económica vivida (ver Tabla 6).⁵²

Sin embargo, en investigaciones realizadas se ha comprobado que la aspiración de superación, aunque no alcanza aun los niveles primeros de los años 80, sí comienza a recuperarse de su descenso en los 90; su significado como garantía de un mejor nivel de vida material, aun no se recupera del todo,⁵³ lo cual resalta la necesidad de la vinculación entre las políticas sociales y las económicas.

La proyección social de la aspiración de estudios y superación ha tenido también modificaciones en comparación con las épocas previas a la década del 90. Investigaciones recientes con universitarios identifican que está más marcada por la individualidad y no por su imbricación social; los niveles de remuneración en relación al esfuerzo y el sacrificio que la actividad laboral demanda, son factores que adquieren más importancia en relación a épocas previas (ver Tabla 7).⁵⁴

Pero de cualquier manera, el área de los estudios y la superación dentro de las aspiraciones, constituye un ámbito de estabilidad, independientemente de las oscilaciones coyunturales.

En coherencia con sus aspiraciones, las principales satisfacciones de la juventud se concentran también en esta área y a su vez en ella la mayoría encuentra las oportunidades que les ofrece la sociedad cubana. Esto aparece como una regularidad a lo largo de todos los años y en todos los estudios (ver Tabla 8, 9).⁵⁵

En cuanto a los cambios deseados para el país, cuestión que permite aproximarnos a sus insatisfacciones/satisfacciones con la sociedad, pero también a sus aspiraciones sociales fundamentales, se identifica en estudios del año 2009 con universitarios, que los cambios más referidos fueron, en orden, los económicos, los de las condiciones materiales de vida y los sociales.⁵⁶

En otro estudio más reciente, también con universitarios, se encuentran estas tres áreas como más importantes pero con prioridad a los cambios en la esfera social (principalmente en relación a la

⁵² Ver (Domínguez et. al. 2004).

⁵³ Ver (Domínguez et. al. 2004).

⁵⁴ Ver (Castilla, Domínguez, Quintana y Brito, 2009).

⁵⁵ Ver (Domínguez et. al. 2004); (Domínguez et. al. 2010).

⁵⁶ Ver (Castilla, Domínguez, Quintana y Brito, 2009).

educación formal, los valores), las condiciones materiales de vida (principalmente salarios y vivienda), y el área económica más general (ver Tabla 10).⁵⁷

Es importante señalar que en este estudio, a diferencia del anterior, la muestra pertenecía mayoritariamente a los estudiantes universitarios de las SUM, quedando la interrogante de la relación entre el aumento del deseo de cambios en el orden de lo social y su vinculación a tareas fundamentalmente de trabajo social.⁵⁸ La vinculación laboral de estos universitarios introduce un factor de peso que los coloca en un escenario diferente al de los universitarios tradicionales en el país. Aunque la información no permite llegar a conclusiones definitivas, consideramos la importancia y el impacto sobre las aspiraciones que la modalidad estudio – trabajo puede favorecer y, al parecer, está favoreciendo. Son como generalidad muchachos que por su trabajo tienen una vinculación directa con las problemáticas sociales de las comunidades, al igual que por su extracción social pues provienen con frecuencia de familias donde las problemáticas sociales tienen más peso que en los estudiantes de cursos regulares, y eso puede modificar sus sistemas de aspiraciones.

El gran número de estudiantes actualmente en el país en esta condición puede introducir un impulso de modificación a la dirección de las aspiraciones, quizás contribuyendo a la recuperación del sentido social por sobre el individual, afectado durante los 90 producto de la crisis. En nuestro criterio, el tránsito a más demandas sociales que económicas, puede constituir un salto cualitativo en la naturaleza y contenido de las aspiraciones.

Finalmente, en otro ámbito, es importante señalar por su posible vinculación con los procesos de socialización, que a la hora de compararse con las generaciones precedentes, los jóvenes en general y también los universitarios, tienden a subvalorarse, justamente en cuanto al desarrollo de sus propios valores. La dinámica de estas relaciones se enmarca en una visualización de más diferencias que

⁵⁷ Ver (Domínguez et. al. 2010).

⁵⁸ La mayoría de los estudiantes de esta investigación, combinaban el estudio y el trabajo, y este último vinculado fundamentalmente al trabajo social.

semejanzas, caracterizada por la visión más crítica y negativa de sí mismos en relación a sus antecesores (ver Tablas 11, 12).⁵⁹

Se confirma que la educación en valores seguida por la política general y la educativa en particular, ha tenido resultados importantes (amén de ser insuficiente aun). Sin embargo, el comportamiento de subvaloración o mayor criticidad en su comparación con las generaciones mayores, sí alerta y pone el acento en el funcionamiento de los procesos socializadores, y la posibilidad de la existencia de mecanismos autoritarios y rígidos, que no permiten la actualización y contextualización de los valores.⁶⁰ Estas cuestiones han sido identificadas por los diferentes estudios donde se alude a la existencia de relaciones de autoridad que afectan la interrelación generacional armónica, que se pueden manifestar en procesos de socialización marcados por la rigidez, autoritarismo y el paternalismo, tanto desde las instituciones formales como las informales.⁶¹

Dentro de este devenir, se analiza a continuación la participación juvenil en el país a lo largo de estos años, en su relación con el lugar otorgado a la misma dentro de la política general. Estos elementos colocan nuevos retos y oportunidades a las políticas de formación y merecen un análisis particular, en tanto el objetivo del presente trabajo está dirigido justamente a la socialización para la participación social.

➤ ***Participación de la juventud***

En relación a la participación de la juventud, se identifican numerosas referencias dentro de los documentos recortes de la política del país, y como generalidad, todas hacen alusión a la necesidad de contar con ella como vía imprescindible para conducir el desarrollo.

⁵⁹ Ver (Domínguez et. al. 2004); (Domínguez et. al. 2010)

⁶⁰ Investigaciones constatan que desde los años 80 se perciben fallas en los procesos de socialización. Algunas de las referidas: “*sistema educacional centrado más en la instrucción que en la educación; instituciones familiar con cierto nivel de desorganización y centrada más en la regulación que en la educación, debilitamiento de la participación social en el sistema de organizaciones sociales y políticas; [...] escasa integración entre instituciones; no toma en cuenta suficientemente las diferencias de los grupos y paternalismo*” (Domínguez et. al. 2000)

⁶¹ Ver (Domínguez et.al. 2000); (Domínguez et. al. 2010)

Se le otorga un papel importante a la combinación de la formación técnica con la participación de la niñez y la juventud en diferentes espacios, por ejemplo, en actividades políticas, sociales, de preparación militar y en las organizaciones de masas y sociales.⁶² De hecho se constata que es ésta, la que se da a través de las diferentes organizaciones, la que promueve el Estado como vía de realización de su política educacional y cultural. De manera que aquí aparece un elemento fundamental para el tema de la participación en Cuba, y es su institucionalización. Dentro de estas organizaciones, la Unión de Jóvenes Comunistas (UJC) es reconocida dentro de la Constitución de la República, como aquella de avanzada dentro de la juventud, y su función es declarada como la de promover la participación activa de las masas juveniles.⁶³ De igual manera destaca la necesidad de una participación activa en el trabajo, el estudio y la defensa de la patria, dentro de sus deberes y derechos.⁶⁴

Son también numerosas las referencias de Fidel Castro al papel de la juventud en la sociedad, que dejan evidencia de la importancia política concedida al tema.⁶⁵

De manera muy sintética, los elementos descritos son aquellos que desde los documentos rectores de la política del país, expresan las formas de entender y potenciar la participación juvenil.

Se identifican numerosos estudios en Cuba sobre la temática de la participación,⁶⁶ que permiten darle un seguimiento a sus manifestaciones a lo largo de los años. No se pretende un análisis exhaustivo de las mismas, sino dejar un marco de referencia que permita tener una panorámica de cómo ha evolucionado la participación de la juventud cubana.

⁶² Ver (Gaceta Oficial, 2003); (PCC, 1981); (PCC, s/f).

⁶³ Ver (Gaceta Oficial, 2003).

⁶⁴ Ver (UJC, s/f); (UJC, 1990)

⁶⁵ Para analizar estas cuestiones se puede consultar: (Castro, 1961a); (Castro, 1995); (Castro, 1982); (Castro, 2005).

⁶⁶ Sobre participación trabajos de diploma, tesis de maestrías y doctorados, desde el 2000 hasta la actualidad, tanto en la Facultad de Psicología como en la de Sociología e Historia, de la Universidad de la Habana. Los estudios identificados sobre la temática en estas instituciones fueron los siguientes: (Moras, 2003); (Vázquez, 2003); (Sardina, 2004); (Reyes, 2005); (Gómez, 2001); (Abreu, 2005); (Cabrera, 2001); En otra dirección se pueden consultar los estudios del Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello, fundamentalmente los trabajos de Cecilia Linares; igualmente los estudios desarrollados por el Centro Martin Luther King JR; Centro de Estudios sobre la Juventud (CESJ); Centro de Estudios Sociopolíticos y de Opinión (CESPO); Centro de estudios para el perfeccionamiento de la educación superior (CEPES); CIPS.

Las investigaciones evidencian que los niveles de participación han oscilado durante todos estos años; en este sentido, muy sintéticamente se puede referir que:⁶⁷

- *Dentro de las aspiraciones de la juventud cubana, se comienza a percibir una disminución de aquellas referidas al ámbito de la participación sociopolítica a partir de la segunda mitad de los años 80, hasta llegar a una fuerte heterogeneidad en la actualidad. Este cambio se ve en relación a la proyección social de las mismas.*
- *No obstante, el lugar de la esfera sociopolítica para la juventud cubana, aun se mantiene en niveles importantes. Al comparar con indicadores de la juventud internacional, su presencia se vuelve aun más significativa. Pero dadas las características del proyecto social que se construye en Cuba, esta disminución requiere ser tomada en cuenta.*
- *La adscripción formal a organizaciones se ha mantenido elevada, incluso creciente.*
- *Paralelamente se comienza a manifestar a partir de la década de los 90, un aumento de la criticidad hacia el funcionamiento de estas organizaciones por parte de la propia juventud, así como del propio grupo en cuanto a su participación social.*
- *Finalmente, en cuanto a los significados y sentidos atribuidos a la participación, elemento que se comienza a estudiar con mayor profundidad a partir del 90, se privilegian las nociones de movilización, el cumplimiento de tareas con poca presencia de alusiones a la incidencia en la toma de decisiones y consecuentemente en la transformación social.*

De manera general se identifican indicadores que confirman la existencia de condiciones para que el liderazgo juvenil se dé en un ámbito formal, institucionalizado: de los Delegados de circunscripciones electos al Poder Popular en el año 2002, el 6.99% eran jóvenes. En el 2005 la cifra aumentó al 18.96% (Granma, 2005). Para el 2003, los jóvenes trabajadores en el sector estatal civil (de 15 a 29 años) fueron 1 027 200 de un total de 4 073 900 trabajadores, es decir, 25, 2%. Los

⁶⁷ Estos datos se corresponden a los estudios siguientes: Martín, Juan Luís y Domínguez, María Isabel (1990) *Características de la estructura social de la juventud cubana*. Informe de Investigación. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. / Domínguez, María Isabel (1994) *Las generaciones y la juventud en la sociedad cubana: una reflexión sobre la sociedad cubana actual*. Tesis Doctoral. La Habana: Facultad de Filosofía e Historia. UH. / Domínguez, María Isabel et. al. (2000) *Integración y desintegración social de la juventud cubana a finales de siglo. Procesos objetivos y subjetividad juvenil*. Informe de Investigación. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.

jóvenes en la categoría ocupacional dirigentes fueron 69 700 de un total de 326 000 dirigentes, es decir, 21,4%. A su vez los jóvenes dirigentes son el 6,8% de los jóvenes trabajadores mientras el total de dirigentes (de todas las edades) representan el 8% de los trabajadores (ONE, 2004).

Específicamente para los universitarios, los estudios demuestran que como tendencia general mantienen una participación alta en las actividades convocadas por sus universidades, con una mayor presencia en aquellas que convoca la FEU y la UJC. Igualmente se observa que éstos cuentan con cierto espacio en las instancias formales de toma de decisión, específicamente en los Consejos de Dirección de sus Facultades, mediante la representación fundamental de la FEU (en la figura de su Presidente) y en menor medida de la UJC (mediante el Secretario General del Comité de Base). Como generalidad los universitarios asumen la responsabilidad de sus niveles de insatisfacción con su propia participación; y en general, tienen una visión menos crítica que el universo juvenil, en relación fundamentalmente a los problemas de corte sociopolítico⁶⁸.

Otras investigaciones recientes identifican que los estudiantes universitarios expresan tener un nivel de participación mayoritariamente alta en las actividades que se realizan en su comunidad, fundamentalmente de carácter cultural y político (ver Tabla 13), aunque la mayoría refiere no estar satisfecho con las actividades que se realizan (ver Tabla 14).

Hay muchas referencias a insatisfacción, y percepción de no se toman en cuenta sus intereses en la organización de las mismas. La referida investigación identifica que expertos entrevistados⁶⁹ tienen una visión casi generalizada del mayor interés por la participación en actividades recreativas o culturales⁷⁰ de los jóvenes y coinciden también en que la debilidad mayor de los espacios existentes en las comunidades está en que no toman en cuenta los intereses de la juventud.⁷¹

⁶⁸ Ver (Castilla, Domínguez, Quintana y Brito, 2009).

⁶⁹ Involucrados en la dirección de acciones concretas de trabajo encaminado a la transformación de las comunidades donde viven los jóvenes.

⁷⁰ *Pero son ellos mismos los que están preparando el espacio para recrearse y bailar. Eso los moviliza; los jóvenes no encuentran sus intereses y eso se refleja en el barrio (entrevista experto 2); Lo que más piden los jóvenes son espacios para divertirse. Piden más fiestas populares (entrevista experto 3); [...] muchas actividades culturales para rescatar los valores, las tradiciones, el baile, el teatro y así para ocupar a los jóvenes y potenciar más lo cultural, que es lo que más les atrae a los jóvenes. No existen suficientes espacios para ello (entrevista experto 4).*

⁷¹ *Se tiene que trabajar más con diagnóstico, conocer más los intereses de los jóvenes, porque hay muy buenas intenciones a nivel comunitario en relación con la cultura, pero nunca se logra lo que ellos necesitan (entrevista experto 1); Los jóvenes no se incorporan porque no están*

El estudio muestra que, de manera general, la visión de estos estudiantes sobre la participación no da peso a la posibilidad de utilizarla para transformar su realidad.⁷²

Se observa en general una actitud positiva, de ver en los cambios propios las soluciones a los problemas sociales, fundamentalmente a través del estudio y la formación (ver Tabla 16). Sin embargo, aparecen muy pocas alusiones a procesos de incidencia en la toma de decisiones o en la conducción de la transformación social. Aquello que pueden hacer lo limitan o a la superación, a hacer algo por otros, a interactuar o a cumplir con lo que se ha establecido. Esto también es referido por los expertos⁷³ quienes tienen una percepción generalizada de que no existe interés en asumir un liderazgo en la conducción de acciones, sin embargo, las razones que se argumentan son diferentes. Algunos refieren que no hay interés y motivación, otros refieren la falta de experiencia y también las relaciones con otras generaciones que lejos de potenciar, entorpecen el desarrollo efectivo del empoderamiento juvenil desde posiciones paternalistas.

Por demás, los jóvenes se asumen como responsables de estos procesos, y esta es una potencialidad. Son pocos los que consideran que son factores externos los que facilitan o entorpecen el empoderamiento.

A las cuestiones antes analizadas en cuanto a aspiraciones fundamentales, se suman las características de la participación social. Las políticas de formación encuentran un escenario en muchos aspectos positivo. Como generalidad los estudiantes identifican en sus universidades un ambiente que les satisface y contribuye a vincularlos activamente; a su vez, asumen la responsabilidad de sus

motivados, y la motivación no puede ser ficticia, ésta tiene que ver con sus intereses, con sus aspiraciones. Descubrir, reconocer y compartir esas aspiraciones e intereses a lo mejor es lo que nos está faltando a nosotros (entrevista experto 4).

⁷² Por ejemplo, a partir de la insatisfacción que refieren tener con las actividades que se realizan en la comunidad, se les preguntó qué modificarían de ellas. Un porcentaje elevado de los sujetos no responde a la pregunta, dicen que nada o que no saben (ver Tabla 15).

⁷³ *No todos tienen los intereses de estar vinculados en la creación de los espacios. Nosotros hemos logrado vincularlos con algunos proyectos [...] pero no como creadores, eso nos cuesta mucho trabajo (entrevista experto 1); No existen jóvenes líderes en la comunidad, ni están interesados en serlo. Tampoco hay jóvenes ocupando cargos en la dirección del municipio, esto tampoco les interesa (entrevista experta 3); Creo que no les interesa ocupar y gestionar sus espacios de participación (entrevista experta 4); yo creo que no tienen interés, y los que tienen interés no les dan la oportunidad. Yo sigo pensando que es un problema de que si sigues diciendo que no tiene experiencia, ¿cuándo la va a adquirir? [...] en la ciudadela en la que estamos trabajando, son los mayores de 30 años los que están al frente del proceso. [...] Sin embargo los jóvenes no se involucran ni a nivel familiar. En algunos lugares se logra pero en otros no. Yo creo que nos falta un poco de herramientas (entrevista experta 5).*

Aguilera, Oscar (2008) “De Jóvenes y Juventudes; transformaciones socioculturales y cambios generacionales en América Latina”; ponencia presentada en el *III Encuentro Internacional del Grupo de Trabajo de CLACSO Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina*, La Habana, CLACSO -CIPS.

Baladrini, Sergio (2000) “Prólogo”, en Sergio Baladrini (comp.) *“La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo”*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 7-13.

Breijo, Taymi (2004) *Los estilos de enseñanza de la historia: una aproximación a su definición desde una perspectiva desarrolladora*. Tesis de Maestría. La Habana: Facultad de Psicología. UH.

Cabrera, Carlos (2001) *Cultura política en jóvenes estudiantes de la Universidad de la Habana*. Tesis de Doctorado. La Habana: Facultad de Filosofía e Historia. UH.

Castilla, Claudia y Domínguez, María Isabel y Quintana, Danay y Brito, Lorenzo (2009) *La orientación profesional de los estudiantes universitarios hacia la ciencia*. Informe de Investigación. La Habana: Centro de investigaciones psicológicas y sociológicas.

Castro, Fidel (1961^a) Discurso pronunciado en la clausura de la primera plenaria estudiantil de Jóvenes Rebeldes. Sitio del Gobierno de la República de Cuba [en línea]. Recuperado Diciembre, 2009 de <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/index.html>

Castro, Fidel (1961b) Discursos pronunciado en la concentración para proclamar a Cuba territorio libre de analfabetismo. Sitio del Gobierno de la República de Cuba [en línea]. Recuperado Diciembre, 2009 de <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/index.html>

Castro, Fidel (1978) *Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba. Informe Central*. La Habana: Ciencias Sociales

Castro, Fidel (1982) Discurso pronunciado en el acto de clausura del IV Congreso de la UJC. Sitio del Gobierno de la República de Cuba [en línea]. Recuperado Diciembre, 2009 de <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/index.html>

Castro, Fidel (1995) Discurso pronunciado por el inicio del curso escolar 1995/96 y sus 50 años de vida revolucionaria. Sitio del Gobierno de la República de Cuba [en línea]. Recuperado Diciembre, 2009 de <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/index.html>

Castro, Fidel (2003) Discurso pronunciado en el acto de inauguración del curso escolar 2003-2004. Sitio del Gobierno de la República de Cuba [en línea]. Recuperado Diciembre, 2009 de <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/index.html>

Castro, Fidel (2005) Discurso pronunciado en el acto por el aniversario 60 de su ingreso a la universidad. Sitio del Gobierno de la República de Cuba [en línea]. Recuperado Diciembre, 2009 de <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/index.html>

CEPAL (2009) Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe. Sitio de la Oficina Nacional de Estadística de la República de Cuba [en línea]. Recuperado Febrero, 2010 de <http://www.one.cu/>

Domínguez, María Isabel (1994) *Las generaciones y la juventud en la sociedad cubana: una reflexión sobre la sociedad cubana actual*. Tesis Doctoral. La Habana: Academia de Ciencias de Cuba.

- Domínguez, María Isabel et. al. (1990) *Interrelaciones clasistas y generacionales en la sociedad cubana actual*. Informe de Investigación. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- Domínguez, María Isabel et. al. (2000) *Integración y desintegración social de la juventud cubana a finales de siglo. Procesos objetivos y subjetividad juvenil*. Informe de Investigación. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- Domínguez, María Isabel et. al. (2004) *Subjetividad e identidad de la juventud en la capital*. Informe de Investigación. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- Domínguez, María Isabel et. al. (comp.) (2008) *Cuadernos del CIPS 2008. Experiencias de investigación social en Cuba*. La Habana: Caminos.
- Domínguez, María Isabel et. al. (2010) *La socialización de la juventud capitalina* (en proceso). Informe de Investigación. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- Gaceta Oficial (2003) “Constitución de la República de Cuba” en *Gaceta Oficial de la República de Cuba*, Edición Extraordinaria No3/enero/2003.
- Gómez, Clara (2001) *Estudio de caso en el Taller de revitalización integral del Barrio de San Isidro*. Tesis de Licenciatura. La Habana: Facultad de Filosofía e Historia. UH.
- González, Leidy (1999) *Papel de la enseñanza de la historia de Cuba en la formación del sentimiento de pertenencia en los adolescentes*. Tesis de Maestría. La Habana: ICCP.
- González, Ramón (1996) *Un modelo de extensión universitaria para la educación superior cubana. Su aplicación en la cultura física y el deporte*. Tesis Doctoral. La Habana: Instituto Superior de Cultura Física.
- Granma (2005) “Victoria de la democracia revolucionaria” en *Periódico Granma*, 19 de abril.
- Martín, Juan Luis y Domínguez, María Isabel (1990) *Características de la estructura social de la juventud cubana*. Informe de Investigación. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- MES (2007) “Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la educación superior” en *Gaceta Oficial de la República de Cuba*, No. 040 Extraordinaria de 8 de agosto de 2007, Resolución No. 210/07.
- Moras, Emilio (2003) *Participación social en la cultura. Un estudio de caso en la provincia de Holguín*. Tesis de Maestría. La Habana: Facultad de Psicología. UH.
- ONE (2004) Anuario Estadístico de Cuba 2003. Sitio de la Oficina Nacional de Estadística de la República de Cuba [en línea]. Recuperado Junio, 2007 de <http://www.one.cu/>
- ONE (2009a) Anuario Estadístico de Cuba 2008. Sitio de la Oficina Nacional de Estadística de la República de Cuba [en línea]. Recuperado Enero, 2010 de <http://www.one.cu/>
- ONE (2009b) Educación en la Revolución. Sitio de la Oficina Nacional de Estadística de la República de Cuba [en línea]. Recuperado Enero, 2010 de <http://www.one.cu/>
- PCC (1981) *Documentos II Congreso del PCC*. La Habana: Política.

PCC (s/f) *Estatutos*. Documento de trabajo de la organización sin publicar. La Habana.

Reguillo, Rossana, (2000) “Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión”, en G. M. Carrasco, Gabriel Medina (comp.), *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. México: El Colegio de México.

Reyes, Diana (2005) *Participación popular y apoyo social: un mismo camino hacia el desarrollo social*. Tesis de Licenciatura. La Habana: Facultad de Psicología. UH.

Rodríguez, Carmen (2000) *El trabajo con las personalidades históricas como vía para el conocimiento de la historia patria en alumnos de 9º grado*. Tesis de Maestría. La Habana: ICCP.

Sardina, Ayled (2004) *Universalización de la educación superior. Caracterización psicológica de los estudiantes vinculados a este modelo*. Tesis de Licenciatura. La Habana: Facultad de Psicología. UH.

Segovia, Diego et. al. (2009) *Sociedades sudamericanas: lo que dicen jóvenes y adultos sobre las juventudes*. Argentina: IBASE, PÓLIS, y Cotidiano Mujer.

Torres, Carlos Alberto (2006) *Lecciones en Sociología de la Educación: educación, poder y conocimiento*. Venezuela: Laboratorio Educativo.

UJC (1990) *Informe V Congreso UJC*. La Habana: Abril.

UJC (s/f) *Estatutos*. Documento de trabajo de la organización sin publicar. La Habana.

UNESCO (1998) *Plan de Acción para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO.

UNESCO (2007) *Compendio mundial de la educación 2007*. Montreal: Instituto de estadísticas de la UNESCO.

Urresti, Marcelo (2000) “Paradigmas de participación juvenil: um balance histórico”, en Sergio Baladrini (comp.) “*La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*”. Buenos Aires: CLACSO, pp. 177-204.

Vázquez, Hirminia (2003) *La representación acerca del protagonismo en la sociedad en grupos de jóvenes*. Tesis de Maestría. La Habana: Facultad de Psicología. UH.

CAPITULO IV

POLÍTICAS DE FORMACIÓN: RETOS Y OPORTUNIDADES PARA LA PARTICIPACIÓN SOCIAL

El objetivo siguiente es analizar el papel que pueden tener los documentos que regulan y orientan las tareas fundamentales de formación, dentro de las instituciones cubanas de educación superior, en la socialización de los estudiantes para la participación social.

Para esto serán analizados los documentos siguientes: Reglamento para el trabajo docente y metodológico (MES, 2007); Estrategia maestra principal para el trabajo educativo y político ideológico. Curso 2009-2010 (MES, 2009a); Documento base para la elaboración de los actuales Planes de estudio “D” (MES, 2003); Planes de estudio de las diferentes carreras, en particular el Modelo de profesional que incluyen; Objetivos de formación para el curso 2009-2010 (MES, 2009b).

Además se incluirá dentro del análisis el libro de texto fundamental de la asignatura de Historia de Cuba del nivel superior de enseñanza,⁷⁴ considerándolo dentro de aquellos documentos dedicados a la formación que pueden impactar particularmente en su socialización para la participación social.

Como hemos analizado ampliamente en capítulos anteriores, el papel de la Historia resulta una vía esencial a través de la cual encaminar la emancipación humana, además de contribuir en la transmisión de valores y patrones de interacción social tradicionales en una sociedad.

Anteriormente ha sido comentada la significación que se le otorga a la enseñanza de la Historia de Cuba en el país. Esta es una prioridad que aparece reflejada en todos los niveles de dirección y se desarrolla por diversas vías de manera amplia y sistemática (medios de comunicación, publicación de libros, actividades públicas, etc.). La prioridad dentro de la educación ocupa un lugar central, y ha sido revisada y actualizada recientemente a fin de lograr impactos más efectivos.⁷⁵ Como se expresa en uno de los documentos analizados, el objetivo de esta actualización es también el fortalecimiento

⁷⁴ Existen otros textos de la asignatura para este nivel, pero están catalogados como lecturas complementarias.

⁷⁵ Se puede consultar la entrevista realizada para el Periódico Juventud Rebelde a directivos de la educación en Cuba titulada: Un nuevo punto de crecimiento en la educación cubana (Juventud Rebelde, 2009).

de la formación social y humanística, político-ideológica y educativa (MES, 2003, 2009b). De manera que constituye una herramienta fundamental dentro de la concepción de formación del sistema de educación cubano.

IV.1: Documentos rectores de la formación

El análisis general de los documentos muestra elementos valiosos que son básicos en la socialización de los jóvenes para una participación activa, comprometida con valores éticos y humanistas.

En primer lugar hay que señalar la reiteración de la combinación de la formación académica con la humanista, es decir, el vínculo instrucción – formación, con un peso elevado a la formación en valores. Esta última constituye, de hecho, el primer objetivo declarado por el MES para este curso. Dentro de los valores, es de destacar el énfasis en la continuidad de aquellos más universales, pero también de los que caracterizan nuestras tradiciones políticas e ideológicas.

Son también fortalezas fundamentales de cara a la socialización para la participación social, el énfasis brindado en los documentos al desarrollo de competencias como la autonomía y la creatividad, la vinculación de los estudiantes a tareas de impacto para la sociedad; el papel rector de los procesos de comunicación entre todos los actores; considerar la necesidad de la atención personalizada a profesores y estudiantes, así como a las organizaciones juveniles; el rescate de los espacios de discusión y debate con el estudiantado, sobre cuestiones esenciales para nuestra sociedad.

Algunas acciones que ilustran lo planteado, se observan a continuación: *Diseñar e implementar un sistema de atención personalizada a los estudiantes a partir del diagnóstico individual; Personalizar el trabajo educativo con un estilo de trabajo centrado en la atención a la base y el contacto frecuente y directo; Realizar intercambios con dirigentes de la Universidad y el país; Desarrollar proyectos socioculturales y comunitarios de extensión universitaria con la participación de profesores y estudiantes becarios, con énfasis en la prevención social, promoción de salud y la calidad de vida; Diseñar e implementar espacios de discusión y acciones que promuevan la participación de estudiantes y trabajadores en la solución de los problemas de la Universidad; Diseñar e implementar*

un sistema de trabajo que propicie la participación de estudiantes, profesores y trabajadores en la gestión de dirección; [...] Enfatizar en el concepto de la actividad docente como espacio natural de debate y comprensión de las realidades (MES, 2009^a).

En menor medida se identifica la participación, fundamentalmente de las organizaciones estudiantiles, en diferentes momentos del proceso formativo, como es la selección de los alumnos ayudantes y otras actividades relacionadas con los procesos evaluativos.

No obstante, se impone el análisis de las vías que se proponen para el logro de estos objetivos, justamente porque es ahí, en la materialización de la política, donde se han encontrado a lo largo de los años, las mayores dificultades y también los mayores empeños.

En este sentido, responder a interrogantes tales como qué significa crear espacios; cómo se crean esos espacios; cómo se forman los valores; qué significa participar y formar parte, para estas políticas educativas.

El primer elemento que identificamos es la tendencia a ubicar fundamentalmente la responsabilidad de los procesos y sus resultados, en el profesor. Desde luego que en una institución educativa, el profesor, como expresión más concreta de la acción educativa, es el máximo responsable de las actividades dirigidas al estudiante. Él debe responder por los resultados que en el proceso se obtengan. Sin embargo, lo que se percibe en los diferentes planteamientos, más que la visión de la responsabilidad del profesor, es la de una relación unidireccional y no de construcción mutua profesor – estudiante a partir de la interacción, en el proceso formativo-educativo. Esta cuestión puede afectar el propio desarrollo de la responsabilidad del estudiante en su formación, y en general, ante la realidad, acomodándolos a posturas pasivas, cuestión que más temprano que tarde puede repercutir en el funcionamiento social general. Como afirma González: *“La formación de valores en el curriculum universitario no se limita a un proceso simple, lineal y homogéneo de transmisión de información del profesor al estudiante, donde el estudiante es un ente pasivo en la recepción de significados, sino que se produce en un proceso complejo de comunicación entre profesores y estudiantes, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el*

estudiante asume una posición activa en la apropiación individual de los significados para la construcción de sus valores” (González, 1999b).

Cuestiones tales como las visiones paternalistas hacia la juventud, las sociedades adultocéntricas, la vinculación de esto a las relaciones de poder, propias de instituciones educativas tradicionales, puede ser una posible explicación, no obstante, queda como una alerta a profundizar.

Otro elemento que destaca es la tendencia a educar en valores fundamentalmente desde la instrucción, desde las actividades meramente académicas, a pesar de que esto se señala en toda la política como necesario de superar, como hemos venido comentando. Algunos ejemplos que ilustran lo referido:

El profesor es el responsable fundamental de que la asignatura que imparte posea la calidad requerida, desarrollando una labor educativa desde la instrucción. Para ello debe poseer una adecuada preparación pedagógica y dominar los contenidos de la asignatura; así como orientar, controlar y evaluar a los estudiantes para lograr un adecuado dominio de dichos contenidos, en correspondencia con los objetivos generales de la asignatura, contribuyendo así a su formación integral.

La clase es una de las formas organizativas del proceso docente educativo, que tiene como objetivos la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación de valores e intereses cognoscitivos y profesionales en los estudiantes, mediante la realización de actividades de carácter esencialmente académico.

La necesidad de que la escuela potencie su capacidad educativa de manera intencionada, incluso en ocasiones referida como más importante que la instructiva, es una prioridad declarada en la casi totalidad de los documentos que rigen la política general y educacional cubana. La cuestión fundamental de esta proyección es que ha quedado claro a lo largo de los años, que no es posible formar en valores desde la instrucción. Esto logrará resultados no sólidos ni duraderos en el tiempo, como ha venido ocurriendo en el país. Un profesor impartiendo una clase, desde los requerimientos pedagógicos y académicos más tradicionales, puede favorecer en alguna medida, la formación de

valores en sus estudiantes, en tanto interacción e interinfluencia. Sin embargo, no es esta la vía más óptima de hacerlo. Como afirma González, el desarrollo de los valores que se logrará por esta vía, no es el necesitado: *“Ningún contenido que no provoque emociones, que no estimule nuestra identidad, que no mueva fibras afectivas, puede considerarse un valor, porque este se instaura a nivel psicológico de dos formas: los valores formales que regulan el comportamiento del hombre ante situaciones de presión o control externos, y creo que no son los que debemos formar, y los valores personalizados, expresión legítima y auténtica del sujeto que los asume, y que son, en mi opinión, los valores que debemos fomentar en toda la sociedad cubana de hoy”* (González, 1996: 49).

En el Artículo 5 del Reglamento para el trabajo docente y metodológico en la educación superior, se declara que: *la labor educativa en los centros de educación superior constituye la principal prioridad en el proceso de formación y se desarrolla utilizando un enfoque integral, que involucre a toda la comunidad universitaria con la participación activa de estudiantes, profesores y trabajadores en general.* Desarrollar este proceso desde la instrucción y desde las actividades de carácter académico, como se declara en los artículos previos del propio Reglamento, no es coherente con un enfoque integral, que involucre a toda la comunidad. De manera que se verifican contradicciones, que por demás, no son nuevas en relación a la temática. Ciertamente, la formación en valores es compleja, y para una institución educativa, que de por sí tiene grandes objetivos que cumplir, es aun más difícil. No obstante, la realidad ha demostrado la necesidad de implementar vías más efectivas en este empeño.

Una concepción de los procesos que no jerarquiza suficientemente la complejidad que los caracteriza, fundamentalmente las mediaciones interpretativas y subjetivas de los sujetos involucrados, puede estar en la base de estas tendencias. Esto puede tener un impacto negativo en el desarrollo de la participación verdaderamente auto-gestionada, puesto que parte de concebir a los sujetos como pasivos receptores de información, lo que no basta para lograr objetivos tan complejos como el desarrollo de los valores.

Esta contradicción se ve más afectada al identificar que como generalidad, hay una visión vertical de la formación, marcada fundamentalmente por acciones de orientación, control y evaluación. Estas acciones, aunque necesarias, requieren ser analizadas en profundidad pues su aplicación puede

favorecer resultados que no propician la formación, por ejemplo, de valores, y sin embargo puede provocar que estos se manifiesten desde el utilitarismo, y no se formen realmente por no vincularse a las aspiraciones y necesidades más demandantes de la personalidad.

Es poco probable formar en valores desde la instrucción, pero menos aun si es una instrucción marcada por acciones verticales de control y evaluación en su generalidad.

En relación con lo anterior, se verifica una tendencia a incluir dentro de los mecanismos de evaluación académica, la participación en las actividades, lo cual marca una relación utilitaria del estudiantado con la participación, y no posibilita que ésta se desarrolle espontáneamente, desde sus necesidades individuales y personalizadas. Un ejemplo que lo ilustra:

La evaluación final de la práctica laboral se realizará en correspondencia con las actividades previstas para cada carrera y tendrá en cuenta el grado de cumplimiento de las tareas, la iniciativa e independencia demostradas por el estudiante, su disciplina laboral y participación en las actividades político-sociales de la entidad laboral; así como otros aspectos de interés para la preparación del profesional.

La participación tiene que ver con los compromisos, con las motivaciones, con la responsabilidad, con los sentidos movilizadores, entre muchas otras cuestiones. Su evaluación, al menos de modo tradicional, la convierte en un elemento de intercambio, utilitario, vacío de sentido probablemente, y por tanto, queda sin efectos reales en la transformación social.

Tomando los aportes de la psicología dinámica del comportamiento, y su teoría de la conversión del acto en actividad, no descartamos la posibilidad de que a través de la sostenida participación en las actividades, por la necesidad de lograr una adecuada evaluación, los sujetos terminen otorgándole sentidos más “superiores” y transformando con el tiempo lo “utilitario” y externo, en personalizado y socialmente significativo, pasando de motivos más básicos a motivos más superiores. De cualquier manera, los riesgos que se corren en el desarrollo del proceso de formación de valores por esta vía, son elevados.

También en relación con la participación, se identifica que ésta se promueve desde la movilización, limitada a la asistencia-presencia en las actividades que se convocan (y se evalúan). Hay que destacar, que son pocas aquellas acciones que vinculan al estudiante a acciones y espacios de toma de decisión, a la dirección de los procesos.

Algunos elementos que lo ilustran: *Garantizar la participación de todos los estudiantes en proyectos y tareas productivas y sociales jerarquizadas por el país; Garantizar que el 100% de los estudiantes de 1º a 3º año participen durante 30 días en actividades sociales y productivas no vinculadas directamente a su profesión en correspondencia con las necesidades del país; Garantizar la efectividad de la vinculación de los estudiantes de 4to y 5to años al sector productivo* (MES, 2009a).

Lo anterior, como vimos, tiene elementos positivos, como la vinculación de los estudiantes a tareas significativas para la sociedad y su desarrollo. El joven encuentra un espacio de importancia dentro de las diferentes esferas del país, sin embargo, no son actividades diseñadas por y con los jóvenes.

Consideramos que la asistencia a estas actividades es de importancia también como parte del proceso educativo. Sin embargo, no deben evaluarse (al menos no en su versión tradicional) porque eso puede afectar negativamente la relación que el estudiante establece con las mismas y terminar favoreciendo la formación de contravalores. Hay que buscar modos alternativos de promover la participación de la juventud en estas actividades, pensar su convocatoria y organización de modo que resuene con las características propias de la edad.

Esquematizando lo encontrado, a riesgo de eliminar su complejidad e interconexiones, se observa a partir del análisis de los documentos anteriores, las siguientes fortalezas y debilidades en las políticas de formación, en relación a su impacto en el desarrollo de la participación social en los estudiantes:

FORTALEZAS	DEBILIDADES
Papel de los valores y la formación humanista	Responsabilidad, poder y conocimiento ubicado fundamentalmente en la figura adulta (profesor).
Importancia del desarrollo de competencias necesarias para el logro de la emancipación y el empoderamiento	Procesos regulados y verticales
Vinculación de los estudiantes a tareas de impacto social	Visión de la participación como movilización.
Papel otorgado a la comunicación y a los espacios de debate.	Relación unidireccional profesor - alumno
Papel otorgado a la atención personalizada	Formación en valores desde la instrucción.
	Evaluación de la participación en las actividades (no necesariamente académicas).

El cuadro que obtenemos no resulta nuevo, en general son cuestiones que han caracterizado a los mecanismos de socialización, tanto en sus fortalezas como en sus debilidades. La importancia de las debilidades las coloca en un nivel que es necesario no descuidar pues pueden atentar contra todas las fortalezas y afectar seriamente su cumplimiento. Esta tiene una relación con cuestiones propias del sistema de relaciones tradicional de la sociedad, y de las instituciones educativas como generalidad. Como se analizó anteriormente, es un reto transformar estas tendencias, pero resulta imprescindible de cara a una socialización para la participación efectiva, y en general para avanzar en el camino de construcción de una sociedad más justa. Las políticas tienen claridad suficiente de los objetivos necesarios para la formación de los jóvenes que ésta sociedad necesita, sin embargo, se requiere continuar revisando, ajustando y repensando en general la forma en que ellas se implementan.

➤ ***El libro de texto de la asignatura de Historia de Cuba***

El análisis que sigue tiene la intención de vincularse a lo desarrollado anteriormente, para integrar elementos que permitan visualizar zonas de oportunidades, y también de retos en los que seguir trabajando. Este no pretendió ser exhaustivo, sino buscar indicadores que pusieran de manifiesto

regularidades en los contenidos que se privilegian a la hora de dar a conocer la Historia de Cuba, fundamentalmente asociados al lugar que se le otorga al joven dentro la misma, en tanto esto puede contribuir a una mejor y más personalizada interiorización de los valores que se transmiten.

El texto fundamental de la asignatura Historia de Cuba en el nivel superior es “*Cuba y su historia*”, y abarca las etapas desde la conquista hasta el año 1995. Los temas que contiene el libro son los siguientes:

Contenido temático del libro de texto principal de la asignatura historia de Cuba del nivel de enseñanza superior de Cuba.

(López, et. al. 2003)

Temas	Contenido del Tema	Contenido de la Clase
I	<i>De la sociedad cubana a la criolla</i>	Desde la conquista y colonización hasta 1868
II	<i>La lucha por la liberación nacional: guerra y revolución (1868-1898)</i>	Desde 1868 hasta 1898. José Martí y la Revolución
III	<i>El sistema neocolonial: definición, consolidación y crisis (1898 – 1925)</i>	Desde 1898 hasta el ascenso de Machado a la Presidencia.
IV	<i>Crisis y derrocamiento del sistema neocolonial (1925-1958)</i>	Desde 1925 hasta el golpe de Estado del 10/3/52. Última etapa de la lucha de liberación nacional.
V	<i>La Revolución Cubana: transformaciones y significación.</i>	Desde 1959 hasta la declaración del carácter socialista de la Revolución. Desde 1961 hasta el Primer Congreso del PCC.

Es importante reiterar que la enseñanza de la Historia no se concentra únicamente en el nivel superior, ni en este libro que será analizado, es una formación que se lleva a cabo por todas las vías posibles en el país, y que en el sistema educacional se comienza a dar desde los primeros años, regularmente. De manera que la información que sigue refleja el análisis del texto de Historia de este nivel, pero no la realidad de la enseñanza de la Historia, para lo cual se requeriría un análisis más integral, que incluya el papel de los profesores de la asignatura en el proceso, aunque también las otras vías que se emplean en el país para transmitir éste contenido.

Es necesario comenzar mencionando que las referencias al papel de la juventud en los más de 500 años de la Historia de Cuba que abarca el libro, no es relevante ni en cuanto a cantidad ni cualidad. Las mayores referencias se encuentran en la etapa de la conocida Revolución del 30⁷⁶ y el posterior papel de la Generación del Centenario.⁷⁷ Esto responde a la realidad de un auge significativo del papel de la juventud, y del estudiantado en particular en esta etapa, sin embargo, aun cuando ésta es especialmente significativa, no abarca ella solamente la totalidad del liderazgo de la juventud cubana a lo largo de 500 años de historia.

El desarrollo del papel de la juventud en etapas previas a las mencionadas, la Colonia y la Guerra de Independencia, por ejemplo, se ubican fundamentalmente en alusiones que hablan del papel de las generaciones mayores en la conducción de los jóvenes, su papel como guías y formadores.⁷⁸ En este caso se observa que las relaciones descritas no son de complementación, sino que se privilegia la conducción, la enseñanza, la formación por parte de la generación mayor. Resaltar el papel de la interrelación generacional en la historia, puede ser muy significativo, sin embargo, limitar esos ejemplos a la etapa colonial⁷⁹ puede afectar la visualización por parte de las actuales generaciones jóvenes, de la posibilidad de integrar este tipo de relaciones, por su ubicación en etapas que les resultan distantes, dada su lejanía histórica. Amén de que las referidas no hablan del liderazgo juvenil propiamente.

⁷⁶ Etapa de significativa efervescencia Revolucionaria desarrollada entre los años 1930-1935. Historiadores cierran este ciclo revolucionario con la muerte de Antonio Guiterras y Carlos Aponte.

⁷⁷ Se conoce como Generación del Centenario, a aquella que reinició las luchas que comenzaron con el Ataque el Cuartel Moncada y culmina con el Triunfo de la Revolución en 1959. Se denominan Generación del Centenario porque comienzan su lucha en el año del aniversario 100 de la muerte de José Martí, y lo asumen como líder intelectual de toda la lucha.

⁷⁸ Específicamente las encontradas fueron las siguientes, que se ubican únicamente en esta etapa: *“Desde muy joven, este habanero singular fue profesor del Seminario San Carlos y llegó a detentar la Cátedra de Constitución. [...] Sus concepciones independentistas, jamás desmentidas, su reconocimiento del derecho de Cuba a la vida internacional en tanto nación, y la ejemplaridad ética de su apostolado, convierten a Varela en la personalidad más destacable de las primeras décadas de este siglo. Sus discípulos, en particular Saco y Luz, supieron hacerle honor.”* / *“..Saco encabezó a jóvenes intelectuales, de entre los cuales refulge con valía excepcional José de la Luz y Caballero. [...] La salida de Cuba, casi definitiva, de Saco, en 1834, destierro que duraría toda su vida, en líneas generales, y la progresiva enfermedad de José de la Luz y Caballero, mermó la eficacia del Reformismo burgués de los años 30.”* / *“apoyado por el viejo mambí salvador Cisneros, Gómez desplegó su campaña circular en torno a la cabecera provincial, fogueando a los jóvenes que se incorporaban y preparándolos para empeños superiores.”*

⁷⁹ Vale aclarar que la historia de Cuba es rica en experiencias de protagonismo juvenil, y de relaciones horizontales intergeneracionales.

La referencia al carácter *joven* de alguna figura específica que tuviera un liderazgo que marcara pautas en los procesos de desarrollo social, se limitan a las siguientes: *José de la Luz y Caballero, Félix Varela, Ignacio Agramonte, José Martí, Rubén Martínez Villena, Julio Antonio Mella, Fidel Castro*. Siete figuras jóvenes en 500 años de historia.

Por otra parte, la palabra *joven* es usada con más frecuencia para hacer una mención del liderazgo de este grupo, indiferenciadamente en cuanto a figura alguna. Expresiones como las siguientes son las fundamentales: “...*la joven intelectualidad*”, “*latinoamericanos jóvenes*”, “*fogueando a los jóvenes*”, “*la nueva generación de jóvenes*”, “*jóvenes profesionales*”, “*Los jóvenes que habían irrumpido en la década del veinte.*”

Luego, hay otro conjunto de referencias que de manera indirecta aluden a la condición juvenil, de ellas la casi totalidad marcan la relación juventud-estudiante: *Discípulos, estudiantes, la beligerancia estudiantil, El movimiento estudiantil, la masa estudiantil, el Ala Izquierda Estudiantil, organización Joven Cuba, Asociación de Jóvenes Rebeldes, organizaciones juveniles*.

De manera que podemos decir que en cuanto al tratamiento dado en el texto a la juventud, las debilidades más significativas tienen relación con:

- Poca referencia al papel desempeñado por el grupo a lo largo de la historia.
- Ubicación de hechos relacionados con las relaciones inter-generacionales en etapas lejanas de la colonia; donde los jóvenes son conducidos por las generaciones mayores. No se destacan las relaciones de complementación y protagonismo juvenil.⁸⁰
- Limitados ejemplos de figuras significativas de la historia que se destacaran desde su condición de jóvenes.
- Uso del termino *joven* fundamentalmente de manera indiferenciada, impersonal, o asociado reiteradamente a la condición de estudiante.

⁸⁰ Es importante referir que la Historia cubana está llena de acontecimientos que muestran el protagonismo juvenil, así como las relaciones de complementación generacional.

La historia, en su también función de transmitir valores, requiere movilizar algunas cuestiones fundamentales en los sujetos para intentar lograr la interiorización activa de los contenidos. En este sentido, estos deben tener algún vínculo con la persona, de lo contrario quedan en nivel abstracto, difícil de personalizar e interiorizar, como afirma Domínguez: “[...]un aspecto crucial es lograr comprender la dialéctica apropiada entre lo estable y lo cambiante que permita la actualización y el reajuste, de forma tal que la socialización en valores no sea vista por el joven como una abstracción difícil de concretar o como algo funcional a generaciones anteriores pero poco aplicable a su situación específica. Concentrarse en los valores esenciales con respeto por las diferencias generacionales y la diversidad juvenil, evita la dispersión de las acciones educativas y contribuye al logro de una mayor efectividad en la socialización” (Domínguez, 2003).

Aquí habría que introducir un factor importante que es el del papel del mito en la socialización, y particularmente en la socialización juvenil. Hablamos de hechos *objetivos*, que forman parte de la historia *objetiva* de una nación, dirían algunos, pero sabemos hoy a ciencia cierta, que tal objetividad es apenas una ilusión. Las necesidades, expectativas, representaciones, de quien la cuenta marcan los matices, énfasis y silencios del relato que se cuenta. No obstante, sí podemos pensar que con el paso del tiempo, las figuras, convertidas en héroes de la historia, terminan convirtiéndose en mitos en las representaciones cotidianas de las personas. En este sentido, resulta importante pensar que para que el mito sea efectivo en la socialización de los valores que intenta transmitir, necesita ser aplicable a la realidad cotidiana; esta conexión es el puente potencial para lograr una incorporación de los valores de que esa figura es portador, y que mediante la historia se intenta transmitir.

En este sentido de la identificación, el análisis permitió observar la ausencia de referentes femeninos en el texto, solo se hace referencia a una figura femenina y sí con mayor frecuencia, al papel de los movimientos femeninos en general. Esto es importante tomarlo en cuenta para la capacidad de movilizar modelos en la juventud femenina: en este libro no se le brindan referentes de su género con los cuales crear identificaciones que les permitan establecer nexos con los valores que promulgan.

En otro sentido, hay que señalar que en la etapa de 1959 hasta 1995, se identifican las menores referencias a la condición juvenil,⁸¹ y las que se identifican están fundamentalmente asociadas a la institucionalización de la participación o a la identificación de la juventud como grupo indiferenciado, con énfasis solamente en los estudiantes.

El amplio acceso de la juventud a la educación, y la direccionalidad de las políticas principalmente hacia este ámbito (en relación a la juventud), han condicionado que se limite la diversidad juvenil a la condición de estudiante. Esto responde también, a nivel más internacional, al propio origen de la categoría.⁸² En Cuba el mayor tratamiento de la política y de las propias investigaciones de la juventud, desde esta noción, se ubica fundamentalmente en la década de los setenta (ver Domínguez, 2009), sin embargo, la propia sostenida prioridad al ámbito educativo, favorece que esta tendencia se mantenga, con sus variaciones de intensidad, a lo largo de todos estos años.

Identificar al grupo en su condición de estudiantes, les coloca en una posición de *dependencia* del mundo adulto, cuestión que puede generar, tanto posiciones de pasividad y comodidad por parte de la juventud, como el aumento de las contradicciones inter-generacionales.

No destacar las particularidades de la juventud la homogeniza, pero a la larga, contribuye a su invisibilización.

Finalmente, es importante dejar señalado que, aun cuando no se incluye el análisis en el presente informe, por no formar parte de los objetivos, fueron revisados los libros de texto de Historia del 9º grado de la enseñanza secundaria, y del 12º grado de la enseñanza preuniversitaria. Estos tienen un

⁸¹ Específicamente las encontradas son las siguientes: “El 28 de enero de 1960 se creó la asociación de jóvenes rebeldes, y el 21 de octubre de ese año, el resto de las organizaciones juveniles existentes se integraban a ella”. / “...un gran ejército de alfabetizadores, salidos de las filas del todo el pueblo, en particular de los jóvenes y adolescentes, que por miles llevaron el pan de la enseñanza a los parajes más recónditos”. / “La participación popular en la toma de importantes decisiones, mediante la consulta a los trabajadores, estudiantes y pueblo en general, ha sido una práctica de la revolución desde sus primeros momentos”.

⁸² La aparición del concepto de Juventud como categoría social para designar a un grupo perteneciente a un determinado segmento etáreo, fue el resultado de las demandas laborales de la revolución industrial, con la aparición del trabajo asalariado especializado. Esto requeriría de un largo período de preparación que desarrollara las habilidades para el desempeño. Los estudiosos del tema ubican el nacimiento del tratamiento de lo juvenil con el Emilio de Rousseau, aunque aquí solo se esbozan algunas pautas que maduraron a mediados del XIX. Todo esto condicionó posteriores visiones de la juventud como la de igualar estudiantes a juventud o la de entender a esta etapa como de preparación para la vida adulta, etapa de tránsito. Aquí está el origen de las políticas sociales de formación con escaso componente participativo. La juventud siempre vista como grupo que hay que proteger y formar o que hay que controlar y neutralizar (Domínguez, 2006b).

manejo más amplio y significativo del papel del joven en la Historia de Cuba; algunas de las ausencias encontradas aquí, son suplidas en estos libros.

Si se analiza la relación de éstas con la debilidad de los mecanismos de socialización⁸³ y las características tradicionales de las instituciones educativas,⁸⁴ adquieren mayor significación. Estas son expresión de factores muchas veces inconscientes pero que tienen un correlato en el sistema de relaciones sociales establecidas; como tal tienen un impacto desfavorable en la efectividad de unas políticas que han sido concebidas para un desarrollo integral de la juventud, y que incluyen su incorporación activa a la conducción de la sociedad.



Bibliografía Referida:

Domínguez, María Isabel (2003) “La universidad y la educación en valores: retos para el nuevo siglo” en *UNIVERSITAS* No. 30.

Domínguez, María Isabel (2006b) “La juventud cubana: Sujeto social del desarrollo”, en Aurora Vázquez (comp.), *Selección de lecturas sobre Sociología de los Grupos de Edades*. La Habana: Facultad de Sociología, Universidad de la Habana.

Domínguez, María Isabel (2009) “Juventud, participación y prácticas políticas en la sociedad cubana actual”; ponencia presentada en el *XXVII Congreso ALAS 2009*, ISSN 18525202, Buenos Aires, ALAS.

Domínguez, María Isabel et. al. (2000) *Integración y desintegración social de la juventud cubana a finales de siglo. Procesos objetivos y subjetividad juvenil*. Informe de Investigación. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.

⁸³ Como se refirió antes, investigaciones constatan que desde los años 80 se perciben fallas en los procesos de socialización. Algunas de las referidas: “*sistema educacional centrado más en la instrucción que en la educación; instituciones familiar con cierto nivel de desorganización y centrada más en la regulación que en la educación, debilitamiento de la participación social en el sistema de organizaciones sociales y políticas; [...] escasa integración entre instituciones; no toma en cuenta suficientemente las diferencias de los grupos y paternalismo*” (Domínguez et. al. 2000)

⁸⁴ Como se refería en capítulos anteriores: las instituciones educativas se han estructurado tradicionalmente como sistemas de poder, dominación y autoritarismo, la rigidez, la estandarización y la reproducción, la instrucción por encima de la educación: “*En el sistema, por las formas que reviste y por las estructuras que se interiorizan, se aprende a aprender de modo tal que las relaciones nuevas se definen en términos de dominador-dominado. [...] la sacralización del método define todo intento innovador, como transgresión y subversión, inhibiéndose así la capacidad participativa y creativa del maestro, el que queda confinado a una función de mera transmisión y repetición*” (Quiroga, 2006: 131).

González, Fernando (1996) “Un análisis psicológico de los valores. Su lugar e importancia en el mundo subjetivo”, en *La formación de valores en las nuevas generaciones. Una campaña de espontaneidad y conciencia*. La Habana: Ciencias Sociales.

González, Viviana (1999b) “La educación en valores en el curriculum universitario. Un enfoque psicopedagógico para su estudio” en *Revista Cubana de Educación Superior*, No 2.

Juventud Rebelde (2009) “Entrevista a directivos de la educación en Cuba: Un nuevo punto de crecimiento en la educación cubana” en *Periódico Juventud Rebelde*, 29 de agosto.

López, Francisca et. al. (2003) *Cuba y su historia*. La Habana: Félix Varela.

MES (2003) *Documento base para la elaboración de los actuales Planes de estudio D*. Documento de trabajo de la organización sin publicar. La Habana.

MES (2007) “Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la educación superior” en *Gaceta Oficial de la República de Cuba*, No. 040 Extraordinaria de 8 de agosto de 2007, Resolución No. 210/07.

MES (2009a) *Estrategia maestra principal para el trabajo educativo y político ideológico. Curso 2009-2010*. Documento de trabajo de la organización sin publicar. La Habana.

MES (2009b) *Objetivos de formación para el curso 2009-2010*. Documento de trabajo de la organización sin publicar. La Habana.

Quiroga, Ana (2006) “El sujeto en el proceso del conocimiento”, en Consuelo Martín (comp.), *Psicología social y vida cotidiana*. La Habana: Félix Varela, pp. 125-132.

CAPÍTULO V

ALGUNAS IDEAS INTEGRADORAS FINALES.

Como hemos venido desarrollando, consideramos que la socialización debe contribuir, fundamentalmente, a la integración activa y emancipadora del individuo a la sociedad. El logro de este objetivo lleva implícito, que éstos son portadores de una consciencia del lugar que ocupan en la sociedad y la responsabilidad con ello; significa el desarrollo de una acción consciente, voluntaria, motivada y personalizada, dirigida al cotidiano accionar sobre la realidad en busca de su mejoramiento, desde los principios de la ética y los valores humanos fundamentales. En definitiva, hablamos de individuos comprometidos con la suerte que corra su entorno, y con la certeza de que son, siempre, en alguna medida, responsables de ello. De manera que, la seguridad de que en sus manos están las herramientas para contribuir desde su acción cotidiana, a la transformación, es esencial. A esto deberían estar encaminados los procesos de socialización, la utopía posible hacia la cual caminar.

Pero hemos analizado ampliamente que no es una empresa sencilla, menos aun aspirar a implementarla dentro de instituciones educativas, que siguen siendo, como generalidad, sistemas de relaciones tradicionales, entiéndase, relaciones de poder, verticales, adultocéntricas, etc. Hablamos de la necesidad de un cambio social que trasciende a la educación, lo cual amplía la empresa, pero si se usan las palabras de Galeano, lo bueno de la Utopía es que ayuda a caminar; abogamos aquí por una utopía posible.

Los agentes socializadores, en esta compleja empresa, deben partir de la convicción de que la socialización no es unidireccional, aunque se intente implementar desde esta óptica. Es decir, que ambos, agentes socializadores y sujetos socializados, se construyen y reconstruyen a cada paso, y en ello construyen y reconstruyen la realidad, desde sus modos de re-significarla cada día, en la acción cotidiana. Partir de esta convicción permitiría legitimar e implementar las relaciones horizontales entre profesor – alumno, en tanto cada cual se asume sujeto y objeto. Permitiría igualmente

incorporar al otro como única vía de ser, lo cual desarrolla también el respeto por la diversidad. Asumir esto, contribuiría a su vez, a disminuir el impacto negativo de las relaciones de poder, en tanto el poder se redistribuye, con cuotas a ambas partes. Esta vivencia puede contribuir a socializar a los sujetos, desde sus prácticas cotidianas, en unos modos de relación que desarrollen en ellos las potencialidades para una participación social efectiva. Es en este escenario fundamentalmente (al menos es el más óptimo, se puede llegar por otros, pero no sin múltiples tropiezos) que es posible alcanzar un desarrollo favorable del pensamiento crítico, una comprensión del lugar que se ocupa dentro de la realidad, y porqué. Pero también es en este escenario que podemos pensar en una educación encaminada a las necesidades de los sujetos, personalizando el proceso educativo y consecuentemente, haciéndolo más efectivo.

La naturaleza de estos cambios demanda transformaciones en los sistemas de relaciones sociales, en las lógicas del capital (como antes desarrollamos), pero tampoco se agota en estos macro-cambios, porque los modos de relación histórica de la humanidad, y su reconstrucción radical reclama de un trabajo sistemático y constante, en el cual, la socialización juegan un papel fundamental.

Pero ni la socialización, ni la participación social, pueden verse desligadas del contexto donde tiene lugar. Responde a él en su historia, pero también en su futuro, salvaguardando el por ciento de indeterminación que la realidad afortunadamente porta.

El análisis de cómo se dan estos procesos, demanda de una mirada compleja a la realidad; requiere incluir elementos de diferente naturaleza que permitan comprender la historia heredada de los contextos, y la naturaleza de las relaciones que han establecido y por qué, que permita comprender la relación con los modelos de sociedad a los que se aspira, entre muchos otros factores. Implica incluir, en definitiva, la imbricación de los múltiples ámbitos intervinientes en la conformación social.

La aproximación que hacemos aquí, es sin duda parcial, en tanto una investigación concreta no puede abarcar toda la complejidad de un problema de esta naturaleza. No obstante, se intentó incluir aquellos aspectos que permitieran comprender las dimensiones históricas y políticas de la

manifestación del problema en la actualidad, en su interrelación con las configuraciones subjetivas, también históricas, de los sujetos de la investigación, la juventud cubana. Esta combinación si bien no abarca todo lo necesario (por ejemplo, los profesores, la propia práctica educativa cotidiana, la influencia de otros agentes socializadores, lo económico, cultural, etc.), permite pensar en retos y oportunidades que las políticas de formación en el sistema de educación superior cubano, enfrentan en su intención de socializar para una participación social efectiva, como la que hemos descrito ampliamente.

En este sentido, muchos de lo encontrado, puede pensarse como oportunidad. En primer lugar hay que mencionar el acceso amplio en Cuba, a la enseñanza en general y a la universitaria en particular, como parte de los fundamentos esenciales de su política. Esto ya es un paso fundamental en el camino a la potenciación de espacios de participación, más si se entiende que ésta debe comenzar por la creación de las condiciones que permitan la integración de los individuos a las diferentes esferas de la sociedad, y la educación es una de las más efectivas vías en este empeño.

El hecho de que en Cuba el Estado es el máximo responsable de trazar las políticas educativas es también una oportunidad, puesto que favorece el impacto y alcance de las mismas, pero también su sistemático seguimiento, así como su coherencia general. Afirmamos esto partiendo de la forma de Estado y el sistema socio-político que promueve Cuba hace más de 50 años. Siguiendo a Gramsci, el Estado en su carácter hegemónico, puede cumplir una función educativa, cuyo objetivo es promover el logro de la sociedad a la que se aspira. Cuba, en este sentido, cuenta con amplios logros, de manera que esta es, reiteramos, quizás la principal oportunidad, en tanto atraviesa todos los elementos involucrados y los impacta significativamente.

En relación con esto hay que referir todo el conjunto de características de la política general y educativa que se ha analizado: la intención de hacer parte activa a la juventud en la construcción cotidiana de la sociedad; el vínculo de los estudiantes a las problemáticas de la sociedad desde la acción práctica; el énfasis en la formación de los valores; la consciencia de la necesidad de vincular la

educación y la instrucción, entre muchos otros, fundamentales de cara a promover la participación social.

La existencia de un suelo fértil para la germinación de las acciones dirigidas a este grupo, en tanto ellos privilegian el reconocimiento de las posibilidades educacionales del país, y esta es su área fundamental en cuanto a aspiraciones y satisfacciones. Esto se suma a lo anterior, y favorece un punto de partida en extremo positivo.

Ya en un nivel más particularizado, encontramos otro conjunto de oportunidades:

- La política de desarrollar valores en los estudiantes universitarios, encuentra un grupo que tiene una visión crítica del desarrollo de los mismos en la sociedad actual, ubicándolo entre los cambios más deseados para el país. Esto puede ser una oportunidad pues el análisis crítico de la realidad es el primer paso para emprender la participación social efectiva. Esta transformación en las aspiraciones sociales se percibe en los estudiantes vinculados por su trabajo directamente al área social, quienes pueden ser protagonistas de un cambio cualitativo en la naturaleza de las aspiraciones.
- La intención de desarrollar en los estudiantes competencias como la autonomía y la creatividad, se encuentra con sujetos que como generalidad asumen la responsabilidad de sus actos y de la conducción de sus vidas, lo que favorece el desarrollo de tales competencias.
- La intención de vincular a los estudiantes a tareas de impacto social, aun cuando no expresa el nivel superior de la participación, es un paso significativo en el logro de la misma. Esto los vincula a los espacios sociales significativos, lo cual, además de darles cabida en los espacios, puede favorecer, además, el desarrollo de valores como la responsabilidad y el compromiso social (siempre que se contrarresten las amenazas que se desarrollan seguidamente).
- Es una oportunidad, ante la percepción de que sus intereses no son tomados en cuenta, al menos en el ámbito comunitario, que la escuela potencie una atención personalizada y un desarrollo de los procesos de comunicación. Esto abre las puertas a la posibilidad de

equilibrar la debilidad desde el ámbito educativo, y refuerza su impacto positivo en los sujetos.

- Consideramos también una oportunidad el nivel de criticidad que se percibe hacia el funcionamiento de las organizaciones y hacia la propia actuación, puesto que el análisis crítico de la realidad puede ser la antesala necesaria para asumir la consciencia de la transformación, como hemos reiterado.

No obstante las fortalezas identificadas, así como las oportunidades, existen un conjunto de amenazas que pueden atentar contra las mismas. En este sentido es fundamental la relación que existe entre los modos de concebir los espacios participativos por la juventud, fundamentalmente movilizativos, sin incidencia significativa en la toma de decisiones y la transformación social, y la existencia de procesos formativos marcados justamente por estas características: adultocéntricos, excesiva verticalidad en los mismos, participación como movilización, relación unidireccional profesor-alumno, formación de los valores desde la instrucción y evaluación de la participación en las actividades. Esto refuerza las características ya existentes y favorece la construcción de contravalores, o valores poco movilizadores.

Se observa que el poco tratamiento dado a la condición juvenil dentro del libro de texto fundamental de la enseñanza de la Historia de Cuba en el nivel superior, no contribuye como podría, a personalizar los valores y modelos de la Historia. Esto requiere colocarlos en sintonía con su aplicación al contexto actual. Esta amenaza podría convertirse en oportunidad, dadas las potencialidades de la enseñanza de la Historia como vía para el desarrollo de la emancipación y en la transmisión de valores importantes de cara a la participación social.

Constituyen retos, lograr el desarrollo de las acciones desde el contexto y los intereses concretos de los estudiantes, particularmente al tomar en cuenta la tendencia al aumento de las proyecciones individuales y el peso de las condiciones materiales de vida en los mismos. Esto permitiría que la vinculación a lo social adquiriera significación individual.

Constituye igualmente un reto contribuir a transformar la visión de la juventud acerca de que estudiar y superarse es un equivalente directo de la participación activa en la sociedad, y el único comportamiento que la sociedad espera y demanda de ellos.

Las actuales políticas de formación también se enfrentan al reto de una juventud que ha vivido la mayor parte de su vida en una situación de crisis económica, factor que no se puede desconocer porque impacta la dirección de las aspiraciones, que como se ha visto, han adquirido un carácter más individual.

Finalmente, resulta un reto fundamental lograr que la formación en valores no se desarrolle desde la crítica y los procesos en exceso verticales y rígidos. En general esto afecta la verdadera interiorización de los mismos, pero para el caso de los estudiantes, si se toma en cuenta la tendencia a la subvaloración que se viene observando, justamente en relación a sus valores, puede tener impactos aun más significativos. De manera que el reto es lograr una dinámica generacional de diálogo y construcción mutua, y no de censura o crítica, ni de socialización en referentes no contextualizados.

Partiendo de todo lo anterior proponemos las siguientes **Recomendaciones:**

1. Darle continuidad a la problemática de este trabajo, ampliando las esferas del análisis a otros ámbitos y actores involucrados en el proceso. Específicamente recomendamos la profundización en los niveles de enseñanza precedentes (primaria, medio y medio-superior), así como en el ámbito de las actuales Sedes Universitarias Municipales.
2. Desarrollar una metodología encaminada a promover la participación social efectiva de la juventud en el ámbito educativo, que pueda servir como herramienta a las instituciones de educación superior.
3. Proponer al MES la creación, dentro del Plan de Estudio de las diferentes carreras, de un espacio de carácter integral, no instructivo-académico, pero regular y curricular, que mediante métodos experienciales tenga el objetivo de promover en los estudiantes competencias como el pensamiento crítico, la creatividad, la autonomía, habilidades comunicativas, a aprehender

modos alternativos de actuación social, entre otras competencias que resultan fundamentales de cara a la potenciación de sujetos con una participación social efectiva.

4. Favorecer la vinculación de los estudiantes a los procesos de toma de decisión y dirección general, de sus respectivas facultades universitarias, permitiendo esto reforzar uno de los elementos fundamentales de la participación, que es el acceso a estos espacios.
5. Velar por la forma en que se materializan los principios rectores de la política educativa, fundamentalmente en cuanto a la formación en valores, y los modos de control académico. En este último caso buscar modos no tradicionales de darle seguimiento a la participación de los estudiantes en las actividades promovidas por las instituciones educativas (actividades no propiamente académicas).
6. Brindar asesoramiento sistemático a profesores en temas relacionados con la juventud, sus características, los procesos de socialización, los resultados de las investigaciones sociales en estas temáticas, así como en las herramientas de la educación popular.
7. Buscar medios alternativos inmediatos que contrarresten las debilidades del libro de texto de Historia de Cuba del nivel superior. De ser posible, sustituirlo por otros que en este momento están considerados lecturas complementarias.
8. Promover la participación de estudiantes y profesores en los Seminarios experienciales “La vivencia de la innovación y el liderazgo en las organizaciones”, que el Equipo de Estudios sobre Juventud, del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, desarrolla anualmente.
9. Divulgar el presente informe en las instancias de dirección del Ministerio de Educación Superior.

OTRAS BIBLIOGRAFÍAS CONSULTADAS

- Aguilera, Oscar (2009) Los estudios sobre juventud en Chile: coordenadas para un estado del arte. Redalyc [en línea]. Recuperado marzo 2009 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/>
- Armstrong, Karen (2005) *Breve Historia del Mito*. España: Salamandra.
- Baudelot, Christian y Establet, Roger (1975) *La escuela capitalista*. Argentina: Siglo Veintiuno.
- Borón, Atilio (s/f) “La omnipresencia del poder en el pensamiento de Michel Foucault”; conferencia dictada en la asignatura Teoría Social Crítica de la *Maestría a distancia Teoría y Metodología de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Campus Virtual CLACSO.
- Bourdieu, Pierre (1996) *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, Pierre (2000) Cuestiones de sociología. Madrid: Istmo.
- Bourdieu, Pierre (2004) *Intervenciones 1961-2001. Ciencia social y acción política*. Gipuzkoa: Hiru.
- Castilla, Claudia (2006) “Investigaciones e Informaciones sobre los jóvenes de la Ciencia y la Tecnología en Cuba” en *Publicación Digital Caudales*, La Habana: Ciencias Sociales.
- Castilla, Claudia (2007) “Educación popular – juventud – participación: una alianza posible”, en *Paulo Freire: Contribuciones para la Pedagogía Crítica*. Buenos Aires: CLACSO.
- Castilla, Claudia (2009) “Participación juvenil y procesos de socialización: apuntes para el debate”; ponencia presentada en el *XXVII Congreso ALAS 2009*, ISSN 18525202, Buenos Aires, ALAS.
- Castillo, José Rubén (2006) *Institución de la Ciudadanía. Manizales*. Universidad Autónoma-Colciencias.
- D´Angelo, Ovidio (2005) *Autonomía integradora y transformación social*. La Habana: Acuario.
- Dávila, Oscar et. al. (2008) *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: CIDPA.
- Domínguez, María Isabel (1995) “Las investigaciones sobre juventud” en *Revista Temas*, No1.
- Domínguez, María Isabel (1999) “Acceso a la educación y cuestiones de género en Cuba” en *Revista Bimestre Cubana*, No 11.
- Domínguez, María Isabel (2005) “Los Movimientos Sociales y la Acción Juvenil. Apuntes para un Debate” en *Revista Sociedad e Estado*, Volumen 21, No 1.
- Domínguez, María Isabel (2006a) “Las edades y su significado sociológico”, en Aurora Vázquez (comp.), *Selección de lecturas sobre Sociología de los Grupos de Edades*. La Habana: Facultad de Sociología, Universidad de la Habana.
- Domínguez, María Isabel y Castilla, Claudia y Brito, Zaylin (2008) *La juventud ocupada en el sistema de ciencia e innovación tecnológica en el contexto de sus instituciones*. Informe de Investigación. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.

Domínguez, María Isabel y Cristóbal, Deisrée (2004) “La participación social desde la perspectiva de la juventud cubana”, en Cecilia Linares et. al. (comp.), *La Participación. Diálogo y debate en el contexto cubano*. La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello, pp. 159-172.

Erikson, Erik (1968) *Identity, youth and crisis*. New York: Norton & Company.

FEU (2007) “Estatutos” en *Los primeros pasos: a, b, c de la FEU*, pp. 9-15.

Freire, Paulo (2002) *Pedagogía da autonomia: saberes necesarios à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gadoti, Moacir (1998) *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática.

Heslep, Robert (1993) *La educación en democracia*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.

Martín, Elvira et. al. (2007) *Estudio del nuevo ingreso a las universidades cubanas: diez años de investigación y perfeccionamiento*. Informe de Investigación. La Habana: Centro de Estudios para el perfeccionamiento de la Educación Superior.

Mirabal, Ania (1998) *Participación y comunidad: la rehabilitación del Barrio San Isidro*. Tesis de Licenciatura. La Habana: Facultad de Filosofía e Historia. UH.

Nieves, Concepción et. al. (2005) *Relaciones de dirección en Cuba*. La Habana: Academia.

Núñez, Carlos (1992) *Educación para transformar, transformar para educar*. México: IMDEC.

Sader, Emir (2004) *La venganza de la Historia. Hegemonía y contrahegemonía en la construcción de un nuevo mundo posible*. Buenos Aires: CLACSO.

Sotolongo, Pedro (2006) *Teoría social y vida cotidiana, la sociedad como sistema dinámico complejo*. La Habana: Acuario.

Venturo, Sandro (2001) *Contrajuventud. Ensayos sobre juventud y participación política*. Peru: IEP.

ANEXOS

I TABLAS

Tabla 1
Población analfabeta de 15 y más años de edad por sexo (América Latina y el Caribe)
 (CEPAL, 2009)

País	Ambos sexos / <i>Both sexes</i>			Hombres / <i>Men</i>			Mujeres / <i>Women</i>		
	2005	2010	2015	2005	2010	2015	2005	2010	2015
Antillas Neerlandesas	3.1	2.8	2.5	3.1	2.9	2.6	3.0	2.7	2.4
Argentina	2.8	2.4	2.1	2.8	2.5	2.3	2.7	2.4	2.0
Bahamas	4.2	3.8	3.4	5.0	4.7	4.3	3.3	3.0	2.6
Barbados	0.3	0.2	0.2	0.3	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
Belice	5.3	4.0	3.2	5.4	4.3	3.6	5.2	3.7	2.9
Bolivia (Estado Plurinacional de)	11.7	9.4	7.3	6.2	4.8	3.6	17.0	13.8	10.9
Brasil	11.1	9.6	8.2	11.3	10.0	8.8	11.0	9.3	7.6
Chile	3.5	2.9	2.3	3.4	2.8	2.3	3.6	2.9	2.4
Colombia	7.1	5.9	4.9	7.2	6.1	5.2	6.9	5.7	4.6
Costa Rica	3.8	3.2	2.6	3.9	3.3	2.8	3.7	3.0	2.5
Cuba	2.7	2.1	1.6	2.6	1.9	1.5	2.8	2.2	1.7
Ecuador	7.0	5.8	4.8	5.6	4.7	3.8	8.3	6.9	5.7
El Salvador	18.9	16.6	14.6	16.4	14.4	12.8	21.2	18.6	16.3
Guatemala	28.2	25.2	22.5	20.9	18.3	15.9	35.4	32.1	29.1
Guyana	1.0	0.7	0.6	0.8	0.6	0.5	1.3	0.9	0.6
Haití	45.2	41.1	37.2	43.5	39.8	36.3	46.8	42.3	38.1
Honduras	22.0	19.4	17.1	22.4	20.0	17.9	21.7	18.8	16.2
Jamaica	11.3	9.8	8.4	15.0	13.3	11.8	7.7	6.3	5.1
México	7.4	6.2	5.2	5.7	4.8	4.0	9.1	7.6	6.3
Nicaragua	31.9	30.3	28.8	32.2	30.7	29.2	31.6	29.9	28.3
Panamá	7.0	6.0	5.1	6.4	5.4	4.5	7.6	6.6	5.7
Paraguay	5.6	4.7	4.0	4.8	4.1	3.6	6.4	5.3	4.3
Perú	8.4	7.0	5.7	4.4	3.5	2.9	12.3	10.3	8.4
Puerto Rico	5.4	4.6	4.0	5.7	5.0	4.4	5.1	4.3	3.6
República Dominicana	14.5	12.9	11.6	14.7	13.2	12.0	14.4	12.6	11.2
Trinidad y Tabago	1.2	0.9	0.7	0.8	0.6	0.5	1.7	1.2	0.9
Uruguay	2.0	1.7	1.4	2.5	2.1	1.8	1.6	1.3	1.1
Venezuela (República Bolivariana de)	6.0	4.8	3.9	5.8	4.8	4.0	6.2	4.9	3.8
América Latina y el Caribe^a	9.5	8.3	7.1	8.8	7.7	6.8	10.3	8.8	7.5

^a Incluye 41 países. Véase notas técnicas.

Tabla 2
Población urbana analfabeta por sexo y grupos de edad (América Latina y el Caribe)
 (CEPAL, 2009)

País	Sexo	Grupo de edad / Age groups					
		Total	15-24	25-34	35-44	45-59	60 y más 60 and over
Argentina ^b	Ambos sexos	1.4	0.6	1.0	1.1	1.4	3.1
	Hombres	1.3	0.6	1.3	1.1	1.2	2.5
	Mujeres	1.5	0.5	0.8	1.0	1.6	3.5
Bolivia (Estado Plurinacional de)	Ambos sexos	4.1	0.5	1.5	2.6	6.1	20.6
	Hombres	1.2	0.3	0.4	0.9	1.6	6.1
	Mujeres	6.6	0.7	2.5	4.2	10.0	33.6
Brasil	Ambos sexos	7.5	1.5	3.3	5.6	9.4	23.1
	Hombres	7.1	1.9	4.1	6.4	8.9	20.4
	Mujeres	7.9	1.1	2.6	4.9	9.8	25.1
Chile	Ambos sexos	2.9	0.8	1.0	1.7	2.7	9.4
	Hombres	2.5	1.0	1.1	1.7	2.4	8.3
	Mujeres	3.2	0.6	0.9	1.8	3.0	10.2
Colombia ^c	Ambos sexos	4.6	1.2	1.8	2.7	5.6	15.6
	Hombres	4.2	1.5	2.0	2.8	5.1	13.2
	Mujeres	4.9	1.0	1.7	2.6	6.0	17.4
Costa Rica	Ambos sexos	5.5	1.5	2.2	3.6	5.8	19.7
	Hombres	4.9	1.3	2.0	4.1	5.1	17.7
	Mujeres	6.0	1.7	2.4	3.1	6.4	21.3
Ecuador	Ambos sexos	10.6	3.3	6.3	7.9	11.4	19.5
	Hombres	8.6	3.1	7.5	6.7	8.2	15.8
	Mujeres	12.4	3.6	5.3	8.8	13.9	22.6
El Salvador	Ambos sexos	10.4	3.3	4.5	8.1	14.0	32.2
	Hombres	7.0	3.2	3.2	4.8	7.7	23.5
	Mujeres	13.2	3.5	5.7	10.6	18.6	38.6
Guatemala	Ambos sexos	14.0	5.5	8.5	13.4	22.7	36.0
	Hombres	9.0	3.8	5.6	7.6	12.5	27.2
	Mujeres	18.2	6.9	10.8	17.9	30.8	43.3
Honduras	Ambos sexos	8.4	2.5	4.9	6.6	11.6	30.0
	Hombres	7.5	3.2	4.9	6.3	8.8	25.1
	Mujeres	9.2	2.0	4.8	6.9	13.8	33.7
México	Ambos sexos	4.0	1.0	2.0	2.4	4.6	14.5
	Hombres	3.2	1.0	2.5	2.1	3.6	10.1
	Mujeres	4.8	1.1	1.6	2.7	5.6	18.2
Nicaragua	Ambos sexos	11.4	4.3	6.3	8.8	17.2	36.3
	Hombres	9.7	5.1	7.0	7.4	12.0	30.6
	Mujeres	12.8	3.4	5.6	9.9	21.0	40.2
Panamá	Ambos sexos	2.8	0.7	1.3	1.3	2.7	10.0
	Hombres	2.5	0.9	1.6	0.8	2.5	9.1
	Mujeres	3.0	0.5	1.1	1.6	2.9	10.8
Paraguay	Ambos sexos	3.8	1.2	2.1	2.0	5.4	13.0
	Hombres	3.0	1.4	1.8	1.7	4.0	9.8
	Mujeres	4.5	1.0	2.3	2.4	6.8	15.5
Perú	Ambos sexos	5.0	1.1	1.7	3.2	5.1	19.0
	Hombres	2.4	1.2	1.2	1.5	1.6	8.5
	Mujeres	7.4	1.1	2.1	4.7	8.2	28.2
República Dominicana	Ambos sexos	7.6	2.4	5.1	6.8	9.6	22.4
	Hombres	7.4	3.1	6.4	8.2	8.1	17.8
	Mujeres	7.8	1.8	3.8	5.5	11.1	25.9
Uruguay	Ambos sexos	1.8	1.1	1.3	1.3	1.6	3.3
	Hombres	2.1	1.4	1.6	1.8	2.0	3.7
	Mujeres	1.6	0.8	1.0	0.9	1.3	3.1
Venezuela (República Bolivariana de) ^d	Ambos sexos	4.6	1.5	2.1	2.9	5.4	18.0
	Hombres	4.5	1.9	2.7	3.4	5.3	14.7
	Mujeres	4.8	1.1	1.5	2.3	5.5	21.0

^a Los datos se refieren al año más cercano al 2008.

^b Treinta y una aglomeraciones urbanas.

^c Cabeceras municipales.

^d Nacional.

Tabla 3
Gasto público total en educación año 2005 (selección de países)
 Tomado de: (UNESCO, 2007)

PAÍSES	% PIB
Cuba	9.8
Bolivia	6.4
Francia	5.8
EUA	5.6
Alemania	4.6
Brasil	4.4
España	4.3
Argentina	3.8
Japón	3.6
Chile	3.5
El Salvador	2.8
Perú	2.4
R. Dominicana	1.8

Tabla 4
Indicadores generales de la educación en Cuba
 (ONE 2009b)

CURSOS	Escuelas a)	Personal docente	Matrícula Inicial		Graduados		Becarios	Seminternos
			Total	Hembras	Total	Hembras		
			Unidad					
1958/1959	7 679 (b)	22 798 (b)	811 345	...	26 693 (b)	...	...	...
1959/1960	10 623 (b)	30 793 (b)	1 240 898 (b)	...	29 179 (b)	...	...	...
1960/1961	12 640 (b)	39 060 (b)	1 348 673	...	52 229	...	...	...
1961/1962	16 129	44 362	1 776 487	...	54 788	...	49 117	...
1962/1963	34 435	72 866	1 918 534	...	150 202	...	83 211	...
1963/1964	31 968	74 881	2 031 441	...	126 409	...	85 568	1 241
1964/1965	41 673	92 158	2 459 288	...	170 953	...	87 708	15 770
1965/1966	41 555	91 856	2 169 315	...	176 493	...	115 922	...
1966/1967	37 839	90 601	2 107 416	...	172 736	...	152 827	37 071
1967/1968	37 788	96 106	2 222 578	...	127 784	...	193 450	127 504
1968/1969	39 642	100 527	2 200 544	...	131 722	...	208 599	184 952
1969/1970	40 078	110 182	2 238 060	...	144 245	...	232 978	254 800
1970/1971	35 582	116 787	2 345 188	...	135 774	...	201 795	252 764
1971/1972	33 159	121 181	2 440 421	...	167 480	...	177 929	232 529 (c)
1972/1973	38 368	133 160	2 665 335	...	239 057	...	200 240	256 656
1973/1974	39 011	144 001	2 838 731	...	324 933	...	257 535	291 238
1974/1975	18 914	151 578	2 964 118	...	416 680	...	306 230	297 210
1975/1976	19 274	167 006	3 267 473	...	507 984	...	384 468	324 241
1976/1977	18 201	192 334	3 547 995	1 586 778	703 611	283 319	498 159	320 625
1977/1978	16 946	209 482	3 564 436	1 652 053	722 156	326 565	552 790	326 714
1978/1979	16 696	217 429	3 494 859	1 598 775	694 889	331 945	569 382	342 264
1979/1980	17 017	216 979	3 378 282	1 592 453	725 050	340 951	582 782	355 790
1980/1981	15 857	213 159	3 213 014	1 543 026	636 496	317 310	580 667	374 588
1981/1982	15 554	224 766	3 252 321	1 557 025	629 786	309 094	589 542	403 143
1982/1983	15 075	231 752	3 223 452	1 548 820	702 748	342 233	583 639	423 873
1983/1984	14 906	239 988	3 182 193	1 523 389	794 820	365 047	589 515	443 256
1984/1985	14 494	237 473	2 998 784	1 455 767	787 486	339 907	592 020	444 528
1985/1986	13 815	231 806	2 832 800	1 386 265	620 983	297 579	597 622	449 491
1986/1987	13 361	231 510	2 766 168	1 358 799	569 199	295 070	595 940	438 958
1987/1988	13 033	235 175	2 718 787	1 341 101	563 965	280 136	606 108	451 008
1988/1989	12 942	239 679	2 635 926	1 313 486	557 488	281 854	603 964	487 998
1989/1990	12 908	241 923	2 562 913	1 283 096	522 862	265 773	574 501	514 303
1990/1991	12 850	233 415	2 511 414	1 260 802	520 372	272 749	543 436	541 798
1991/1992	12 702	232 626	2 416 367	1 216 715	459 046	238 562	476 816	548 147
1992/1993	12 663	230 714	2 331 782	1 159 979	424 114	233 101	409 877	545 704
1993/1994	12 511	220 865	2 240 777	1 110 433	422 176	221 858	346 257	562 173
1994/1995	12 254	195 450	2 156 163	1 078 430	397 754	207 652	301 044	532 087
1995/1996	12 263	202 153	2 173 885	1 082 328	383 788	201 995	279 845	543 099
1996/1997	12 259	199 747	2 194 632	1 100 352	422 278	220 154	291 540	524 630
1997/1998	12 304	197 892	2 239 833	1 117 053	412 959	213 799	316 743	543 608
1998/1999	12 236	195 617	2 255 544	1 126 193	435 279	223 676	342 872	521 759
1999/2000	12 175	195 917	2 285 641	1 138 348	475 863	244 215	371 687	529 313
2000/2001	12 221	206 657	2 299 192	1 147 725	471 434	240 599	405 071	537 181
2001/2002	12 209	215 883	2 305 713	1 150 376	495 472	252 786	434 174	539 201
2002/2003	12 619	234 767	2 435 649	1 235 311	500 447	252 511	454 229	521 405
2003/2004	12 397	249 425	2 586 046	1 300 890	500 582	249 622	471 099	635 615
2004/2005	12 327	252 484	2 650 271	1 341 793	558 746	279 805	497 734	856 091
2005/2006	12 334	261 003	2 718 874	1 394 214	582 670	289 378	492 768	960 873
2006/2007	12 364	280 603	2 978 845	1 550 956	640 330	317 753	487 625	982 113
2007/2008	12 323	289 279	3 081 117	1 601 782	639 691	338 308	468 177	961 629
2008/2009	12 175	298 687	2 974 939	1 543 903	...	...	414 905	959 915

a) Incluye aulas independientes del curso 1962/1963 hasta el curso 1973/1974

b) Cifras incompletas

c) Excluye la educación superior

Tabla 5
Presupuesto de la Educación en Cuba
(ONE, 2009b)

						Millones de Pesos				
INDICADORES	1959	1965	1970	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979
Gasto público en Educación	83,7	260,4	351,1	648,5	728,8	808,5	978,5	1 047,9	1 156,8	1 031,7
Percápita (peso/hab)	12,0	33,0	40,8	72,1	79,2	86,9	103,0	109,2	120,5	106,4
INDICADORES	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
Gasto público en Educación	1 335,2	1 311,0	1 396,0	1 479,7	1 579,3	1 587,8	1 640,2	1 600,0	1 651,6	1 650,6
Percápita (peso/hab)	137,6	135,2	142,4	149,5	157,9	157,2	160,8	155,3	158,8	157,2
INDICADORES	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Gasto público en Educación	1 619,5	1 504,0	1 426,7	1 384,9	1 334,6	1 358,7	1 421,3	1 453,9	1 509,7	1 829,6
Percápita (peso/hab)	152,8	140,6	132,1	127,1	121,3	123,5	129,2	131,0	136,0	164,8
INDICADORES	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	
Gasto público en Educación	2 094,6	2 368,6	2 751,7	3 296,9	3 601,0	4 819,0	5 310,0	7 109,6	7.503,0	
Percápita (peso/hab)	187,0	211,5	245,7	293,6	320,3	428,6	472,5	632,7	667,8	

Tabla 6
Esferas de las principales aspiraciones de la juventud cubana
Tomado de: (Domínguez et. al. 2004).

AÑOS 80	ANOS 90	Año 2003
Superación	Familia	Familia
Familia	C.M.V	C.M.V.
Sociopolíticas	Satisfacción espiritual	Superación
C.M.V.	Superación	Satisfacción espiritual
Trabajo	Trabajo	Trabajo
	Sociopolíticas	
	Salud	

Tabla 7
Aspiraciones más significativas de un grupo de estudiantes universitarios de la Ciudad de la Habana

Tomado de: (Domínguez et. al. 2010)

ESFERA	%
Superación y estudios	20.9%
Equilibrio emocional	15.8%
Condiciones materiales de vida	14.3%
Familia y pareja	11.1%
Otras	38.7%

Tabla 8
Satisfacciones generales de un grupo de estudiantes universitarios de la Ciudad de la Habana

Tomado de: (Domínguez et. al. 2010)

	%
No respuestas	11,8
Referido al área de la superación y los estudios	35,3
Referido al área familiar	15,0
Referido al área laboral	7,2
Satisfacción con lo que se tiene, se es, con la vida.	5,9
Ser joven	5,9
Referido al área de la pareja y la sexualidad	3,3
Referido al área de la recreación y tiempo libre	2,6
Referido a condiciones materiales de vida	2,6
Referido a logros, realización, cumplidas aspiraciones	2,6
Felicidad, tranquilidad, vivir	2,0
Referido a la salud	,7
Referido a valores personales	,7
Referido a las relaciones interpersonales generales	,7
Ninguna	1,3
Otras	,7
No sé	,7

Tabla 9
Principales Oportunidades de la sociedad cubana, que identifica un grupo de estudiantes universitarios de la Ciudad de la Habana,

Tomado de: (Domínguez et. al. 2010)

	%
Educación gratis, estudios, superación, acceso a la universidad, tener una profesión.	63.2%
Trabajo, opciones de empleo	12.1%
Otras	24.7%

Tabla 10
Esfera de los principales cambios deseados para Cuba por un grupo de estudiantes universitarios de la Ciudad de la Habana,

Tomado de: (Domínguez et. al. 2010)

ESFERA	%	
Social	39%	Educación formal, valores
		Opciones recreativas
Condiciones materiales de vida	28%	Salarios que cubran las necesidades
		Vivienda
Económicos	16%	Economía en general
		Doble moneda

Tabla 11
Diferencias que un grupo de estudiantes universitarios de la Ciudad de la Habana encuentra al compararse con otras generaciones

Tomado de: (Domínguez et. al. 2010)

	%
No respuestas	13,1
Referido a pérdida de valores en la juventud	32,4
Los jóvenes son diferentes en la forma de pensar y ser, en la concepción de la realidad, de la vida	15,7
Los jóvenes tienen diferentes formas de expresarse, de vestir, de recreación	14,4
Los jóvenes son más liberales, tienen más libertad acción y pensamiento, más apertura	3,9
Todo son diferencias, muchas diferencias	3,3
Otros aspectos negativos asociados a los jóvenes	3,3
Los jóvenes están más preparados, tienen más deseos de superación	2,6
Los jóvenes son más independientes	2,6
Los jóvenes son diferentes por el contexto histórico	2,0
Ninguna	1,3
Otros	4,6
No saben	1,3

Tabla 12
Semejanzas que un grupo de estudiantes universitarios de la Ciudad de la Habana encuentra al compararse con otras generaciones

Tomado de: (Domínguez et. al. 2010)

	%
No respuestas	24,2
Divertidos, ganas de disfrutar, entusiastas, fiesteros	17,6
Ninguna, muy pocas	11,8
Todos pasan por la juventud, la edad, son jóvenes	9,8
Combativos, decididos, luchan	9,8
Cubanos	3,3
Los mismos gustos	2,6
Moda	2,6
Forma de pensar y ser	2,0
Estudiosos	1,3
Deseos de realización y éxito	1,3
Compromiso social	1,3
Nivel cultural	1,3
Búsqueda del cambio	1,3
Tienen iguales necesidades y problemas sociales	,7
Otros	3,9
No se	5,2

Tabla 13
Actividades en las cuales un grupo de estudiantes universitarios de la Ciudad de la Habana refiere participar en sus comunidades

Tomado de: (Domínguez et. al. 2010)

	%
Políticas	36,6%
Culturales	33,1%
Comunitarias	27,6%
Otras	2,8%

Tabla 14
Satisfacción con las actividades en las cuales un grupo de estudiantes universitarios de la Ciudad de la Habana refiere participar en sus comunidades

Tomado de: (Domínguez et. al. 2010)

	%
No respuestas	4,6
Insatisfecho	64,7
Satisfecho	30,7

Tabla 15
Lo que modificarían de las actividades en las cuales participan en la comunidad (grupo de estudiantes universitarios de la Ciudad de la Habana)

Tomado de: (Domínguez et. al. 2010)

	%
No respuestas	26.9
Referido a la divulgación, opciones, frecuencia, duración, planificación y organización	23.3
Referido a logística, recursos, calidad de lo que se oferta, precios	8.9
Tomar más en cuenta interés de los jóvenes, hacerlos parte	6.5
Referido a la organización de diferentes tipos de actividades	6.0
Hacerlas más agradables, divertidas	4.2
Referido al aumento de la seguridad de las actividades	3.4
Referido a cambios en las personas que participan o que organizan las actividades	3.0
Comercializar bebidas no alcohólicas	3.0
No pueden hacer nada, no hay solución	1.2
Todo, algunas	0.6
Nada	3.0
Otros	2.4
No se	7.2

Tabla 16
Qué pueden hacer para lograr llegar al futuro deseado para Cuba (grupo de estudiantes universitarios de la Ciudad de la Habana)

Tomado de: (Domínguez et. al. 2010)

	%
Esfuerzo, perseverancia, sacrificio, consagración, lucha, no conformarse, decisión, resistir, valientes, conquistar futuro	24,0%
Formarse profesionalmente, estudiar, superarse, más cultos, preparados	19,2%
Trabajar	11,4%
Cambiar forma de actuar, rescatar valores y principios, disciplina, responsabilidad, no violentos, no delincuentes	9,6%
Más participación (incluye solución de problemas, promover cambios)	9,6%
Nada, muy poco, no está en sus manos	6,0%

II GRÁFICOS

Gráfico 1
Centros funcionando por tipos de educación
 (ONE, 2009b)

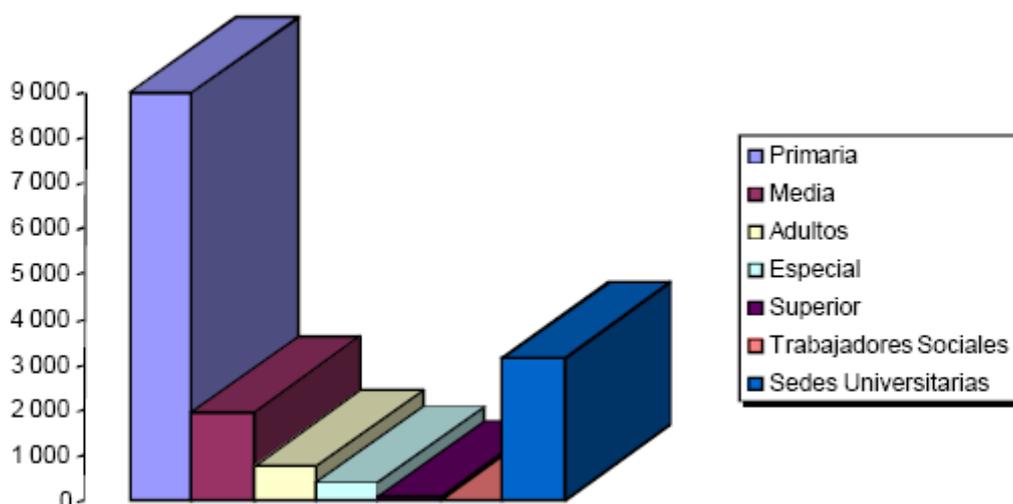


Gráfico 2
Personal docente
 (ONE, 2009b)

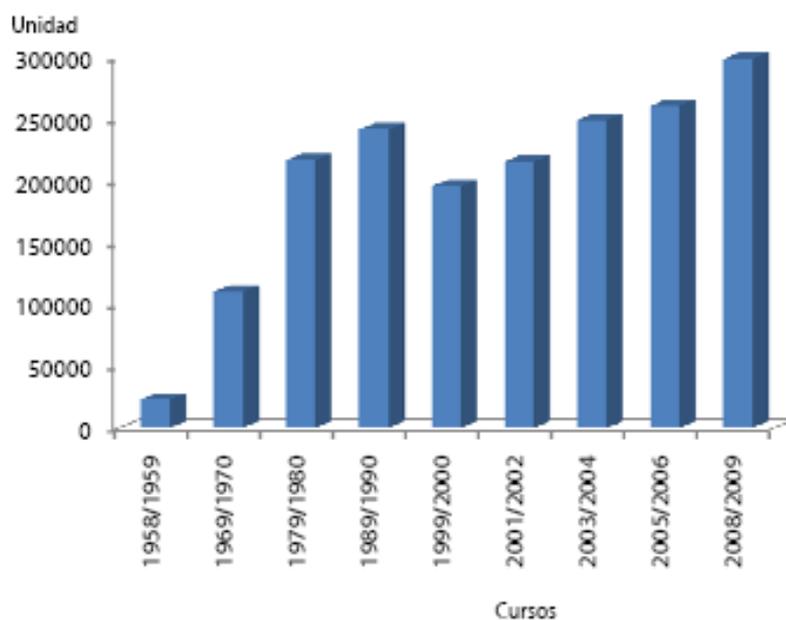


Gráfico 3
Evolución del número de graduados por educación
 (ONE, 2009b)

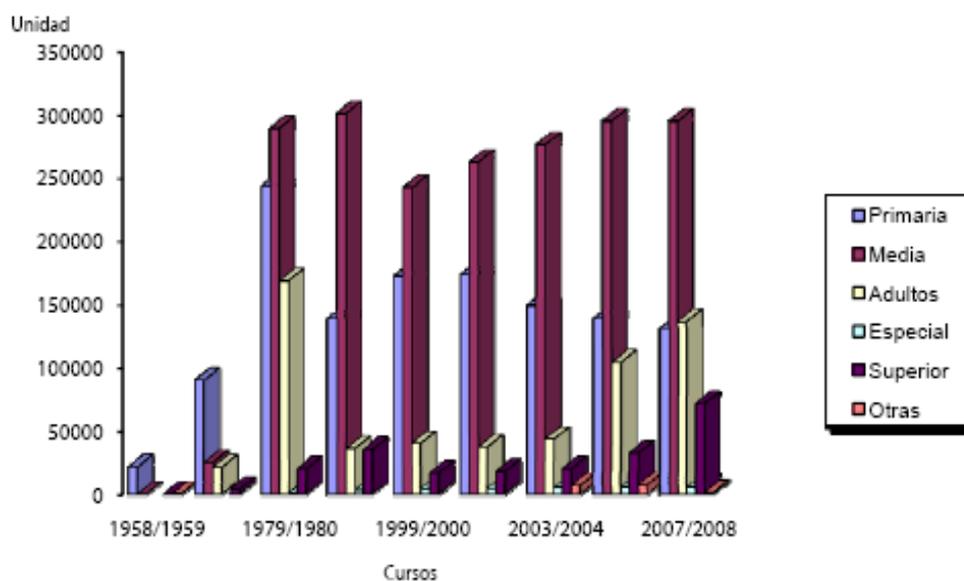


Gráfico 4
Instituciones de educación superior
 (ONE, 2009b)

