



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Tesis Doctoral

Percepción de prejuicio étnico hacia estudiantes Aymaras de la Universidad de Tarapacá, Arica - Chile

David Rossi Henríquez Villarroel

Tesis dirigida por los doctores

Diego Castro Ceacero

Joaquín Gairín Sallán

UAB

Universitat Autònoma de Barcelona

Departamento de Pedagogía Aplicada

Programa de Doctorado en Educación

Dr. /a DIEGO CASTRO CEACERO, profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada, con sede en la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Dr. /a JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN, catedrático del Departamento de Pedagogía Aplicada, con sede en la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

HACEMOS CONSTAR QUE:

La Investigación realizada bajo la dirección del firmante, para el Licenciado David Rossi Henríquez Villarroel, con el título PERCEPCIÓN DE PREJUICIO ÉTNICO HACIA ESTUDIANTES AYMARAS DE LA UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ, ARICA-CHILE, reúne todos los requerimientos científicos, metodológicos y formales exigidos por la legislación vigente para su Lectura y defensa pública ante la correspondiente Comisión, por la obtención del Grado de Doctor en Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona, por lo tanto consideramos procedente autorizar su presentación.

Bellaterra, 21 de septiembre de 2017

Firmado: Dr. Diego Castro Ceacero

Firmado: Dr. Joaquín Gairín Sallán

Tesis Doctoral

**Percepción de prejuicio étnico
hacia estudiantes Aymaras de
la Universidad de Tarapacá,
Arica - Chile**

David Rossi Henríquez Villarroel

Tesis dirigida por los doctores

Diego Castro Ceacero

Joaquín Gairín Sallán



Universitat Autònoma de Barcelona

Departamento de Pedagogía Aplicada

Programa de Doctorado en Educación

AGRADECIMIENTOS

Culmina una etapa importante en mi proyecto de vida y es el momento de mirar atrás y agradecer a aquellas personas que ayudaron a cumplir este sueño.

Gracias, a los Doctores Joaquín Gairín Sallan y Diego Castro Ceacero por el leal apoyo, los acertados consejos y la confianza depositada en mí a lo largo de estos interminables cuatro años en los que muchas veces creí no alcanzar la meta. Sin su apoyo este trabajo no habría sido posible, siempre fueron unos guías y orientadores fraternales.

Gracias a todos los informantes y expertos participantes en el estudio. Sin su apoyo no hubiera sido factible realizar este trabajo, ya que son la base de cualquier investigación. Gracias a los alumnos residentes del hogar indígena de Arica por haberme abierto las puertas de su hogar y haber dedicado su valioso tiempo a organizar la recogida de datos y responder a mis preguntas. Gracias a todos los profesores de origen Aymara y no Aymara que accedieron a participar en una investigación sobre un tema que forma parte esencial de su cultura ancestral. Gracias a los expertos que participaron en la revisión de instrumentos, ofreciendo sugerencias y consejos para su optimización.

Por último, agradecer

A mi querida madre Teresa siempre atenta a todas mis necesidades afectivas y materiales y a mis ángeles guardianes, mi padre David, mi hermanito Pablito y mi recordada abuelita Zenaida, quienes desde el cielo siempre estuvieron presentes en mis momentos de debilidad, para levantarme y darme ánimo.

A todos aquellos con los que he compartido algún instante de esta bella experiencia académica y que me han permitido seguir este camino.

Bellaterra, septiembre 2017

ÍNDICE GENERAL

FUNDAMENTACIÓN	15
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTACIÓN	17
1.1. Introducción	19
1.2. Objetivos de la Investigación.....	23
1.3. Planteamiento de la investigación	26
1.4. Conceptualización de estudiante universitario Aymara	26
1.5. Conceptualización de prejuicio étnico.....	26
MARCO TEÓRICO	33
CAPÍTULO 2. EDUCACIÓN SUPERIOR Y ESTUDIANTES AYMARAS	35
2.1. Introducción	37
2.2. La Educación Superior en Chile	40
2.3. La Educación como Instrumento de Formación de Prejuicios en Chile	45
2.4. Aymaras y la Antropología Universitaria en Chile	47
2.5. Reacción de los estudiantes Aymaras frente a las manifestaciones de prejuicio	50
2.6. A modo de síntesis	51
CAPÍTULO 3. PREJUICIOS ÉTNICOS Y EDUCACIÓN SUPERIOR	55
3.1. Introducción	57
3.2. Prejuicios y Discriminación	59
3.3. El rol del Prejuicio en los colectivos vulnerables	64
3.4. Prejuicios étnicos	73
3.5. Prejuicio sutil y Manifiesto	75
3.6. Prejuicio en los estudiantes universitarios	77
3.7. Estudios recientes sobre prejuicio étnico en educación superior	78
3.8. A modo de síntesis	87
CAPÍTULO 4. CULTURA AYMARA EN LA REGIÓN DE ARICA Y PARINACOTA	89
4.1. Introducción	91
4.2. Características Geográficas y Demográficas.....	93
4.3. Cultura Aymara	95
4.4. Contextos de la región de Arica y Parinacota.....	97
4.4.1. Contexto internacional, político y legal	98
4.4.2. Contexto Socioeconómico	101
4.4.3. Contexto artístico-cultural	105
4.4.4. Contexto Familiar	107
4.4.5. Contexto Institucional	107
4.4.6. Contexto Educativo.....	110
4.5. A modo de síntesis	111

CAPÍTULO 5. UNIVERSIDAD, COLECTIVOS VULNERABLES E INCLUSIVIDAD	113
5.1. Introducción	115
5.2. Conceptualización; colectivos vulnerables	117
5.3. Conceptualización de inclusión	118
5.4. Criterios de vulnerabilidad en la Educación Superior	119
5.5. Inclusión en la Educación Superior	120
5.6. Estrategias de inclusión indígena en las universidades chilenas	121
5.6.1. Educación Superior intercultural: fortalezas y debilidades	124
5.6.2. Experiencias e Iniciativas indígenas en Educación Superior	125
5.7. Rol del académico universitario	130
5.8. A modo de síntesis	132
MARCO APLICADO	135
CAPÍTULO 6. DISEÑO METODOLÓGICO	137
6.1. Introducción	139
6.2. El conocimiento científico	142
6.3. La investigación científica	145
6.4. Perspectivas metodológicas	147
6.5. Enfoque cuantitativo, cualitativo y mixto	149
6.5.1. Enfoque cuantitativo	151
6.5.2. Enfoque cualitativo	154
6.5.3. Enfoque mixto	165
6.6. Estudio de Caso	168
6.7. Muestra	178
6.8. Instrumentos de investigación	182
6.8.1. Cuestionario	183
6.8.2. Focus Group	185
6.8.3. Entrevistas	188
6.9. Triangulación	189
6.10. Etapas	197
6.11. Temporalización	200
6.12. Coherencia del Diseño	201
6.13. A modo de síntesis	203
CAPÍTULO 7. DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CAMPO	205
7.1. Introducción	207
7.2. Escenario de investigación	208
7.2.1. Descripción del caso de investigación	208
7.3. Validación de instrumentos	210
7.3.1. Validación por juicio de expertos	211
7.4. Desarrollo del cuestionario	212
7.5. Desarrollo de Focus Group mixto	213
7.6. Desarrollo de las entrevistas	215
7.7. Transcripciones	216
7.8. Resumen del capítulo	218

CAPÍTULO 8. RESULTADOS	219
8.1. Introducción	221
8.2. Resultados del análisis cuantitativo	221
8.2.1. Características descriptivas de los participantes	222
8.2.2. Resultados descriptivos de las dimensiones prejuicio manifiesto y sutil	224
8.2.3. Comparación de los resultados de acuerdo a la pertenencia a la etnia Aymara	229
8.2.3.1. Escalas globales: Prejuicio manifiesto y sutil.....	230
8.2.3.2. Escala Prejuicio Manifiesto.....	230
8.2.3.3. Escala Prejuicio Sutil	231
8.2.4. Preguntas de cercanía con el pueblo Aymara	233
8.2.5. Resultados comparativos y correlacionales.....	233
8.2.5.1. Edad	234
8.2.5.2. Semestre cursado	234
8.3. Resultados del análisis cualitativo.....	235
8.3.1. Estereotipos	237
8.3.1.1. Caracterización del alumno Aymara. Rendimiento académico.....	238
8.3.1.2. Prejuicio asociado a minorías.....	239
8.3.1.3. Prejuicio asociado a desconocimiento	240
8.3.2. Identidad	240
8.3.2.1. Prejuicio e idioma	241
8.3.2.2. Identidad como afinidad	242
8.3.2.3. Negación a la pertenencia	242
8.3.3. Definición de prejuicio.....	242
8.3.3.1. Prejuicio sutil.....	244
8.3.3.2. Prejuicio manifiesto	245
8.3.3.3. Percepción peyorativa	246
8.3.4. Transversalidad y respuestas al prejuicio.	247
8.3.4.1. Discriminación como un resabio histórico	248
8.3.4.2. Discriminación como un hecho transversal	248
8.3.4.3. Respuesta al prejuicio.....	249
8.3.5. Instituciones y políticas	249
8.3.5.1. Dificultades con las instituciones de política indígena	250
8.3.5.2. Percepción positiva de las políticas indígenas.....	251
8.3.5.3. Percepción de la Universidad.....	252
8.3.6. Cambios	254
8.3.6.1. Recuperación identitaria	254
8.3.6.2. Redefinición identitaria	255
8.3.6.3. Cambios en la percepción de ser indígena.....	255
8.3.7. Desafíos en la inclusión	256
8.3.7.1. Sensibilización	258
8.3.7.2. Dificultades en la inserción	259
8.3.7.3. Ejemplo de dificultades en la inserción	259
8.4. Integración de los resultados cuantitativos y cualitativos	260
8.4.1. Integración de resultados cuantitativos.....	260
8.4.2. Integración de resultados cualitativos	261
8.4.3. Triangulación de resultados cuantitativos y cualitativos	265
8.4.3.1. El prejuicio está asociado al desconocimiento.....	265
8.4.3.2. El prejuicio sutil es más común y más peligroso que el prejuicio manifiesto.....	266

8.4.3.3. El prejuicio es un elemento histórico y normalizado	266
8.4.3.4. Los Aymara no deberían recibir trato especial porque ya están completamente integrados a la sociedad.....	266
MARCO CONCLUSIVO	269
CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES.....	271
9.1. Introducción	273
9.2. Conclusiones derivadas de los objetivos	274
9.2.1. Conclusiones en torno a los Objetivos Específicos	274
9.2.1.1. Conclusiones en torno al Objetivo Específico N°1.....	274
9.2.1.2. Conclusiones en torno al Objetivo Específico N°2.....	275
9.2.1.3. Conclusiones en torno al Objetivo Específico N°3.....	275
9.2.1.4. Conclusiones en torno al Objetivo Específico N°4.....	276
9.2.2. Conclusiones en relación con el Objetivo general	276
9.2.3. Conclusiones finales	277
CAPÍTULO 10. DISCUSIÓN, LIMITACIONES Y PROPUESTAS.....	279
10.1. Introducción	281
10.2. Discusión	281
10.2.1. En relación los estereotipos asociados a la etnia Aymara	282
10.2.2. En relación con la construcción de identidad	285
10.2.3. En relación a la definición de prejuicio sutil y manifiesto	286
10.2.4. En relación con la transversalidad del prejuicio	289
10.2.5. En relación con el rol y percepción de las instituciones de apoyo a los grupos indígenas .	290
10.2.6. En relación con los cambios en la percepción del prejuicio en los últimos años	292
10.2.7. En relación a los desafíos de la inclusión	293
10.3. Limitaciones generales	295
10.4. Limitaciones derivadas del proceso metodológico.....	295
10.5. Propuestas	296
10.6. Sugerencias para futuras investigaciones	298
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ANEXOS	301
CAPÍTULO 11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	303
CAPÍTULO 12. ANEXOS.....	331
11.1. Anexo 1. Cuestionario “Escala de Prejuicio Sutil y Manifiesto”	333
11.2. Anexo 2. Prueba T para una muestra	339
11.3. Anexo 3. Prueba T para muestras independientes.....	340
11.4. Anexo 4. Reporte análisis cuantitativo: cuestionario	344
11.5. Anexo 5. Carta de aceptación del Vicerrector académico	349
11.6. Anexo 6. Carta enviada a los alumnos.....	350
11.7. Anexo 7. Pauta entrevista académicos.....	351
11.8. Anexo 8. Pauta Focus Group Mixto con alumnos	352
11.9. Anexo 9. Consentimiento informado	353

ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS Y TABLAS

Cuadros

Cuadro 1. Etnias reconocidas por el estado de Chile.	22
Cuadro 2. Discriminación hacia los pueblos indígenas.	82
Cuadro 3. Respeto a los pueblos indígenas.	82
Cuadro 4. Importancia de pueblos indígenas en el patrimonio cultural del país.	83
Cuadro 5. Importancia de pueblos indígenas en el patrimonio cultural del país de acuerdo con edad y género.	83
Cuadro 6. Número y porcentaje de la población perteneciente a pueblos indígenas (2006- 2013).	91
Cuadro 7. Distribución de la población Aymara por lugar de nacimiento.	97
Cuadro 8. Porcentaje de alumnos Universitarios por Etnias en la Universidad de Tarapacá.	110
Cuadro 9. Etapas de planificación de Focus Group.	187
Cuadro 10. Distribución de participantes de acuerdo con la etnia de pertenencia.	222
Cuadro 11. Distribución de participantes de acuerdo con año de estudio.	223
Cuadro 12. Comparación de edad entre grupos Aymara y no Aymara.	223

Figuras

Figura 1. Esquema de la Investigación.	25
Figura 2. Mapa region de Arica y Parinacota.	94
Figura 3. Distribución de la población Aymara por región de nacimiento.	96
Figura 4. Tipos de diseños de investigación.	146
Figura 5. Rasgos específicos del enfoque cualitativo en investigación.	160
Figura 6. Críticas al enfoque cualitativo.	164
Figura 7. Pasos a seguir en métodos de estudio de casos.	170
Figura 8. Doble triangulación (Instrumentos e informantes).	194
Figura 9. Modelo resumen del análisis cualitativo.	237
Figura 10. Estereotipos.	237
Figura 11. Identidad.	241
Figura 12. Definición de prejuicio.	243
Figura 13. Transversalidad y respuestas al prejuicio.	248
Figura 14. Instituciones y políticas.	250
Figura 15. Cambios.	254
Figura 16. Desafíos en la inclusión.	256

Tablas

Tabla 1. Gratuidad 2016 Distribución de estudiantes beneficiados según tipo de universidad.	42
Tabla 2. Clasificación de Normas sobre Educación Superior.	44
Tabla 3. Porcentaje de la población perteneciente a pueblos indígenas de Chile, Según Región (2006 -2013).	70

Tabla 4. Componentes de los tipos de Prejuicio.....	76
Tabla 5. Medidas de tendencia central sobre valores y prejuicios.....	79
Tabla 6. Número y porcentaje de la población indígena por pueblo (2006-2013).....	92
Tabla 7. Número y Porcentaje de la población perteneciente a pueblos indígenas según región (2006-2013)	92
Tabla 8. Número y porcentaje de habitantes por etnias.....	98
Tabla 9. Pueblos indígenas en universidades estatales.....	127
Tabla 10. Pueblos indígenas en universidades privadas.....	129
Tabla 11. Síntesis de paradigmas típicos de investigación.....	148
Tabla 12. Características del enfoque cuantitativo.....	153
Tabla 13. Diferencias entre investigación cuantitativa y cualitativa.....	153
Tabla 14. Características del enfoque cualitativo.....	156
Tabla 15. Dimensiones comparadas de las cinco tradiciones de investigación cualitativa.....	159
Tabla 16. Visualización de los rasgos cualitativos en esta investigación.....	162
Tabla 17. Enfoques de la investigación científica mixta.....	166
Tabla 18. Pruebas usadas en el estudio de caso.....	172
Tabla 19. Tipos de estudio de caso.....	176
Tabla 20. Tipología de los estudios de caso según criterios de clasificación.....	176
Tabla 21. Muestra de Alumnos Aymaras informantes.....	180
Tabla 22. Muestra de Alumnos no Aymaras informantes.....	181
Tabla 23. Características de la muestra de académicos para entrevista.....	181
Tabla 24. Características de los Focus Group.....	187
Tabla 25. Enfoques de la entrevista.....	189
Tabla 26. Tipos de triangulación de informantes.....	190
Tabla 27. Cronograma.....	200
Tabla 28. Matriz de Información utilizada.....	201
Tabla 29. Resumen escala prejuicio manifiesto.....	226
Tabla 30. Resumen escala prejuicio sutil.....	229
Tabla 31. Suma de los puntajes en cada una de las escalas.....	230
Tabla 32. Prejuicio manifiesto comparando grupos Aymara y no Aymara.....	231
Tabla 33. Prejuicio sutil comparando grupos Aymara y no Aymara.....	232
Tabla 34. Cercanía con el pueblo Aymara.....	233
Tabla 35. Correlaciones entre “Cercanía con el pueblo Aymara” y “Prejuicios”.....	233
Tabla 36. Correlaciones entre “Edad” y “Prejuicio manifiesto y sutil”.....	234
Tabla 37. Correlaciones entre “Semestre” y “Prejuicio manifiesto y sutil”.....	234



FUNDAMENTACIÓN

CAPÍTULO 1. **FUNDAMENTACIÓN**

- 1.1. Introducción
- 1.2. Objetivos de la Investigación
- 1.3. Planteamiento de la investigación
- 1.4. Conceptualización de estudiante universitario Aymara
- 1.5. Conceptualización de prejuicio étnico



© CUSQUEÑAN

1.1. Introducción

El presente documento expone los resultados de investigación de la tesis doctoral denominada *Percepción de prejuicio étnico hacia estudiantes Aymaras de la Universidad de Tarapacá, Arica-Chile*. Este estudio abarca la línea de investigación que conecta el desarrollo sociocultural, constituido por la búsqueda de una identidad social y cultural, junto con el pedagógico, representado por los esfuerzos por un acceso mayor del estudiante indígena a la educación superior (Cortés y Dietz, 2011).

Las motivaciones que han dado forma a la presente investigación se pueden visualizar en dos escalas de intereses: uno sociocultural y uno pedagógico, los cuales se explican a continuación. La población indígena mundial se calcula en 300 millones, presente en más de 70 países, siendo hoy uno de los principales asuntos de interés y preocupación de la comunidad internacional. En Chile existen 1.714.677 personas que se declaran indígenas, perteneciente a alguna de las nueve etnias reconocidas por el estado de Chile, representando el 11,11% de la población, según encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN 2013), por lo que también es tema a nivel local.

Desde una perspectiva sociocultural, estamos en presencia de un contexto que obliga a la educación universitaria a colocar su mirada en las tensiones provocadas por la presencia de una población de origen Aymara, la segunda etnia de mayor población en el país, cada vez más demandante de acceso a la educación superior.

Lo anterior trae consigo la visibilización de prejuicios presentes históricamente en esta región del país; producto de la interrelación con personas provenientes de los países con frontera común, tales como Bolivia y Perú, como también con el resto de la población local. Otro elemento importante que considerar en el aspecto cultural que guarda relación con el respeto a las costumbres y tradiciones en el ámbito de la Educación Superior, donde en muchas oportunidades estas no son consideradas en la vida universitaria local y nacional.

De esta forma, ante la virtual ausencia de medidas oportunas y efectivas que posibiliten una normal relación entre estudiantes universitarios Aymaras y no Aymaras, se pretende identificar las principales necesidades socioculturales y pedagógicas que se presentan en el proceso de formación de los estudiantes pertenecientes a la cultura Aymara.

En relación con el interés pedagógico, se puede indicar que la masificación de la Educación Superior, en el siglo XXI, ha posibilitado el ingreso de distintos sectores sociales que históricamente han sido excluidos de los espacios educativos, sobre todo en este ámbito. Sin embargo, dicha realidad se ha plasmado en menor medida en los estudiantes Aymaras, reflejándose este hecho en su acceso, la cobertura, la concentración de matrículas en algunas carreras y en a las relaciones que se establecen en los espacios educativos institucionales (Zapata y Oliva, 2011).

La postura asumida por el contexto educativo de equidad ante el desafío de la presencia cada vez mayor de estudiantes de origen Aymaras en las instituciones de Educación Superior, aún no está comprometida en su totalidad y adolece de muchos vacíos legales, funcionales, culturales e institucionales.

En este sentido, la actual reforma educacional está procurando la búsqueda de una mayor equidad, especialmente en el ámbito pedagógico y económico. No obstante, no se ha mencionado el tema respecto a la heterogeneidad, biodiversidad e inclusión en la Educación Superior, lo que motiva a llamar la atención en esta área (Droguett, 2010). De modo, que ante una realidad cada vez más común y visible en la sociedad chilena, el sistema educativo debiera tener respuesta oportuna y funcional.

En materia de inclusión, lo anterior también puede visualizarse en las políticas interculturales, principalmente en el ámbito de la educación, donde se ha establecido un sistema de enseñanza intercultural bilingüe con el propósito de permitir a estudiantes indígenas (Aymara, Mapuche, Rapa Nui, Quechua y otros) desenvolverse adecuadamente tanto en su cultura de origen como en la sociedad global (Gavilán y Lagos, 2014).

En relación con el tema, actualmente existe una ley creada en conjunto por el Ministerio de Asuntos Indígenas, el Consejo de Pueblos Indígenas y el Ministerio de Cultura y Patrimonio, cuyo objetivo es reconocer la deuda histórica del Estado con los pueblos indígenas. Sin embargo, por un lado, las temáticas relacionadas con la población indígena en la educación terciaria o universitaria están lejos de ser consideradas por las autoridades, donde los esfuerzos están enfocados en la solución de los problemas socioeconómicos y reivindicaciones por territorios ancestrales, especialmente, en el sur del país, dejando al margen las problemáticas de convivencia, emprendimiento, inclusión, socialización, participación comunitaria y rescate de la identidad.

Por otro lado, el Ministerio de Educación en Chile, reconoce la discriminación de los estudiantes que pertenecen a alguna etnia indígena y que estos son discriminados por sus compañeros, por los docentes y otros miembros de la comunidad educativa. Este fenómeno se caracteriza por una segregación que se manifiesta en bromas e insultos o señalando de manera despectiva su condición indígena.

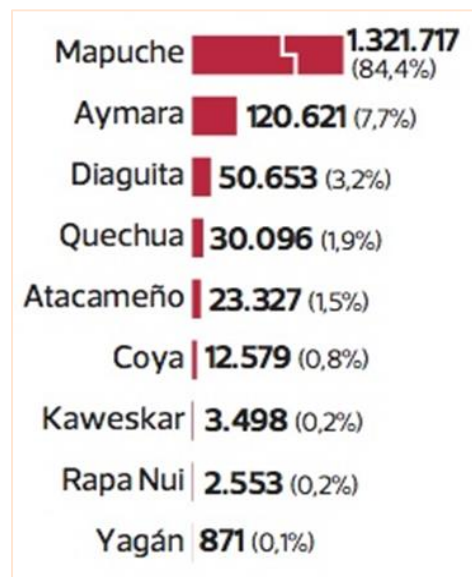
Esto último, también se ha manifestado a través de la negación y desvalorización de sus costumbres y lenguas originarias. Esta discriminación tiene como resultado el menoscabo de forma progresiva de su patrimonio cultural y lingüístico, estableciendo que muchos estudiantes opten por negar u ocultar su condición de indígenas, dañando su autoestima y, por tanto, su identidad (MINEDUC, 2013).

En cuanto al proceso de integración e inclusión social y cultural de los pueblos originarios en Chile, existen avances, tales como la relación del Estado nacional chileno con el pueblo Aymara, mediante la certificación indígena en el norte del país, que han ejecutado políticas subsidiarias estatales que permiten disminución de la pobreza, integración escolar, entre otros. Empero, a pesar de existir una masiva participación, no se advierte la reivindicación de derechos culturales en las políticas integracionistas, actitud que puede ser considerada como una estrategia de dominación y “chilenización”.

De todas maneras, desde el año 2005, en la actual Región de Arica y Parinacota, territorio administrativo en el que se localiza la mayoría de la población Aymara del país, se produce un aumento sustantivo de personas que buscan la certificación estatal de su pertenencia a alguno de los nueve pueblos originarios reconocidos por el Estado y nación chilenos. (Gavilán y Lagos, 2014).

En el cuadro N° 1 se observan las nueve etnias reconocidas por el estado de Chile, con el número y porcentaje de personas que la conforman:

Cuadro 1. Etnias reconocidas por el estado de Chile.



Fuente: Elaboración propia.

Por todo lo anteriormente dicho, es importante destacar la relevancia de esta investigación, ya que tanto los estudiantes universitarios Aymaras como no Aymaras cumplen un rol fundamental en el desarrollo y funcionamiento de nuestra sociedad actual, fundamentalmente en la Región de Arica y Parinacota. Por esta razón, es imprescindible investigar el fenómeno de las relaciones grupales entre los jóvenes Aymaras y no Aymaras, para visualizar la posible existencia de conflictos, y establecer parámetros de aceptación e integración de los distintos valores, creencias, costumbres, ideologías políticas y religiosas, etc., como también, conocer las diferencias y similitudes entre los estudiantes universitarios.

Además, este estudio podrá esclarecer si la conformación de los prejuicios, y los diversos tipos de estos, se forman a partir de las relaciones de poder intergrupales que, a su vez, permitan visualizar una predisposición a operacionalizar una actitud excluyente en ámbitos sociales y culturales en relación al grupo étnico en cuestión que, de cierta forma, ha experimentado relaciones conflictivas con el resto de la sociedad chilena “con resultados desfavorables para estos últimos, desencadenando actualmente en los Aymaras consecuencias como pobreza, marginación, dependencia económica, prejuicio y discriminación” (Morales, Páez, Kornblit y Asún, 2002: 359-366).

Concretamente, uno de los últimos estudios realizado en Chile en el año 2014, denominado estudio de percepciones de pueblos originarios, realizado por el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV), indica entre los resultados más relevantes, que un 58% de ellos estima que

estos son muy discriminados. Pese a las acciones de los últimos años para revertir esta realidad, no se ha avanzado mucho y lo que es más grave aún se mantiene una deuda histórica con los pueblos indígenas que habitan nuestro territorio nacional.

De acuerdo con lo señalado con anterioridad, resulta significativo señalar que la presente investigación otorga un aporte a la Educación, ya que aborda la simultaneidad entre los fenómenos educativos, culturales y sociales. Es decir, se intenta aportar teóricamente al campo de la Educación Superior, a través del levantamiento de información relevante. Del mismo modo, se contribuirá al campo de acción de los docentes u otros agentes relacionados con la educación universitaria, por medio del uso de los resultados entregados por esta investigación en diversos contextos, e incluso se puede utilizar el instrumento adaptado con otros sujetos de estudio o, simplemente, seguir ampliando los conocimientos del prejuicio en la juventud chilena.

Por último, se intenta dar a conocer una realidad de un grupo social que está incorporado a la sociedad chilena, mediante la utilización inicial de metodología cuantitativa, que sistematiza los datos en la comunidad estudiantil de la Universidad de Tarapacá, específicamente la adaptación del instrumento de medición de escala de los niveles de prejuicio sutil y manifiesto.

Es así, que explorar los prejuicios étnicos puede ayudar a entender los procesos que viven los alumnos de origen Aymara al interior de la universidad y, por tanto, lograr el objetivo de la plena inclusión de los estudiantes Aymaras. Esto último, se transforma en una tarea titánica al promover la incorporación de políticas de Acción Afirmativa en beneficio de los estudiantes Aymaras de la Universidad de Tarapacá, pues ello permite incrementar significativamente su interrelación con los demás miembros de la comunidad universitaria.

A través de este estudio, se profundiza en las diferentes dimensiones del fenómeno de los sujetos de origen Aymara en la región de Arica y Parinacota, y su relación con el mundo universitario. Dado este escenario, a continuación, formulamos los objetivos del presente trabajo:

1.2. Objetivos de la Investigación

Objetivo general:

Analizar las manifestaciones de prejuicio étnico en la Universidad de Tarapacá.

Objetivos específicos

- Objetivo 1.** Comprender los niveles de prejuicio sutil y manifiesto reportados, entre estudiantes Aymaras y no Aymaras.
- Objetivo 2.** Describir las formas de exclusión a los cuales se ven sometidos los estudiantes universitarios de origen Aymara en la comunidad universitaria.
- Objetivo 3.** Analizar las manifestaciones conductuales de los estudiantes universitarios Aymaras frente al prejuicio étnico en la vida universitaria.
- Objetivo 4.** Analizar la percepción que posee el estamento docente de la Universidad de Tarapacá respecto del alumnado Aymara.

Los objetivos planteados pretenden dar una coherencia y orientación relevante, otorgando un orden y seguimiento a la investigación, que permite describir las diversas manifestaciones de prejuicio étnico en el ámbito educacional universitario de los estudiantes Aymaras en la Universidad de Tarapacá, Arica.

Por ello, el primer objetivo busca comprender la percepción que poseen los estudiantes universitarios de origen Aymaras sobre los niveles de prejuicios sutil y manifiesto hacia su etnia, por parte del estamento estudiantil, y la incidencia en su quehacer académico, por tanto, es importante conocer la población afecta a este estudio.

Para tales efectos, se recurre a los registros académicos de la Oficina de Registraduría de la Universidad de Tarapacá y la oficina de CONADI (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena de Chile), institución gubernamental que acredita a nivel nacional la condición de origen Aymara. Este objetivo considera esencialmente la aplicación electrónica de cuestionario, vía intranet institucional a la población estudiantil de la Universidad de Tarapacá, tanto Aymaras como no Aymaras.

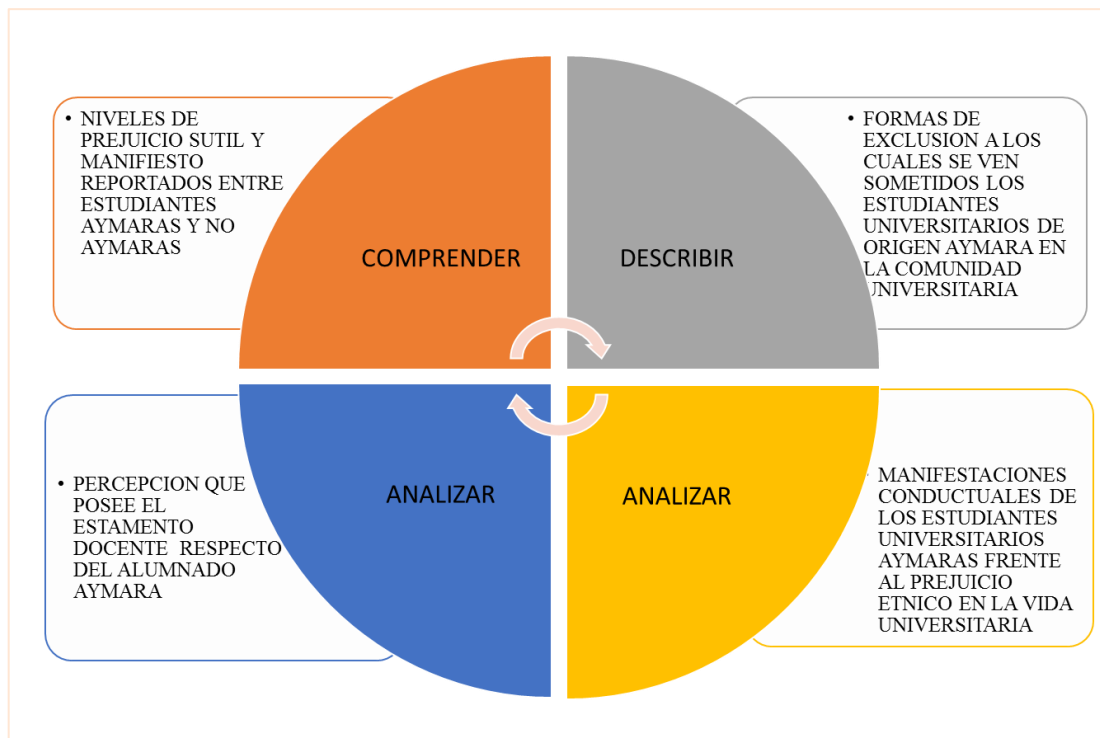
El segundo objetivo pretende describir tanto las formas como los mecanismos, en relación con los problemas de exclusión en la convivencia y el proceso de formación académica de los estudiantes Aymaras en el desarrollo de su carrera. Este objetivo considera la triangulación de relatos entregados por alumnos y académicos Aymaras y no Aymaras de la Universidad de Tarapacá, con el fin de analizar este fenómeno de exclusión, cuya influencia en la convivencia académica de los estudiantes tengan mayor relevancia y requieran de una atención específica.

El tercer objetivo pretende analizar las manifestaciones conductuales de los alumnos universitarios Aymaras de la Universidad de Tarapacá frente a situaciones de prejuicio étnico a los cuales se ven expuestos en el transcurso de su convivencia y vida universitaria. Las fuentes de informantes consideradas para el cumplimiento de este objetivo académico son los alumnos y académicos Aymaras y no Aymaras de la misma casa de estudios superior.

El cuarto, y último objetivo analizar la percepción que posee el estamento docente respecto del alumnado de origen Aymara, como grupo étnico minoritario en la universidad y la región. Para el cumplimiento de este objetivo las fuentes de informantes contempladas son los académicos Aymaras y no Aymaras de la Universidad de Tarapacá.

A continuación, en la Figura 1, se observa el Esquema de la Investigación:

Figura 1. Esquema de la Investigación.



Fuente: Elaboración Propia.

Como se aprecia en la figura, el desarrollo que sigue la investigación planteada comienza con el conocimiento de los niveles de prejuicio étnico, manifiesto o sutil, que poseen los estudiantes universitarios de origen Aymara, para posteriormente describir las formas de exclusión a los cuales se ven enfrentados los estudiantes universitarios de origen Aymara durante su formación académica, para luego describir las manifestaciones conductuales de los estudiantes universitarios de origen Aymara frente al prejuicio étnico y, finalmente, describir en la medida

de lo posible, la percepción que posee el estamento docente respecto de los prejuicios que perciben respecto de los estudiantes de origen Aymara.

1.3. Planteamiento de la investigación

Desde el punto de vista metodológico es fundamental dar claridad conceptual sobre aquellos elementos que participan o son objeto de la investigación. Por ello, a continuación, se presentan de forma singular los conceptos principales que guían la presente investigación.

1.4. Conceptualización de estudiante universitario Aymara

Para efectos de otorgar claridad al tema de investigación es necesario precisar el concepto de estudiante universitario Aymara, por tener un rol fundamental en todo el estudio, ya que, a diferencia de los estudiantes universitarios del resto del país, en la Región de Arica y Parinacota se concentra el mayor número de población de origen Aymara. Al respecto, las últimas generaciones han ido teniendo mayor acceso a la Educación Superior, por lo cual existe una gran cantidad de alumnos de origen Aymara, que forman parte de la comunidad universitaria regional. A esto se agrega, que la Universidad de Tarapacá posee el mayor número de alumnos de origen Aymara de todas las universidades estatales y privadas en Chile, lo que la convierte en una singular y especial motivo de estudio de caso.

Por lo tanto, se considera como estudiante universitario Aymara aquel sujeto que posee padres de origen Aymara hasta en tercera generación, informado en las fichas de matrícula de la Universidad de Tarapacá y certificado por la oficina regional de CONADI. Además, debe tener la condición de alumno regular y matriculado en algunas de las carreras de pregrado de la Universidad de Tarapacá, informado por la Oficina de Registraduría de la misma institución.

1.5. Conceptualización de prejuicio étnico

Es importante definir el concepto de prejuicio étnico para otorgar una orientación correcta al presente estudio, dado que el prejuicio étnico es referido por diversos autores como una forma particular de rechazo social que ocurre en la dinámica de una relación intergrupala (Becerra, 2012).

De este modo, el prejuicio es definido como la actitud hostil hacia un grupo social o hacia una persona, en particular como miembro de un exogrupo, suponiéndose, por lo tanto, que esa

persona posee las cualidades inobjetables atribuidas a aquel grupo particular (Allport, 1954; González, 2005; Montes, 2008).

En cuanto a la categorización del concepto prejuicio, en primer lugar, el *prejuicio manifiesto* explicita el rechazo y la hostilidad de forma directa y evidente hacia los miembros del exogrupo por considerarlos “inferiores”, explicitándose la percepción de rechazo y la oposición de contacto íntimo. En segundo lugar, *el prejuicio sutil* se evidencia como una forma de rechazo indirecto, que se justifica en la defensa de los propios valores definidos como “tradicionales”, y que los miembros del exogrupo no comparten (Espert, Javaloy y Cornejo, 2006).

Al igual que otras actitudes de rechazo social, el prejuicio posee tres componentes: el cognitivo, el afectivo y el conductual (González, 2005; Montes, 2008; Becerra, 2011). Estos tres elementos, que lo componen al mismo tiempo, hacen comprensible este fenómeno porque representan tres áreas, desde las cuales el prejuicio puede ser explorado, manifestándose desde lo interno o subjetivo hasta lo externo u objetivo.

Una forma específica de prejuicio es el prejuicio étnico. De acuerdo con Allport y Young (1962) esta categoría es definida: “como una antipatía que se apoya en generalizaciones imperfectas e inflexibles” (p.329).

Por ejemplo, las creencias estereotipadas de los docentes determinan la relación profesor-alumno y también alumno Aymara y no Aymara, toda vez que el prejuicio étnico sutil o manifiesto que posea tanto el docente como un estudiante no Aymara llega a externalizarse en conductas o vínculos socio-pedagógicos que se expresan en el aula. De esta forma, el prejuicio étnico se visualiza “de forma sutil o manifiesto en las relaciones vinculares, y en las diversas formas de interacción social que representan tratos discriminatorios o conductas faltas de igualdad en el contexto del aula” (Becerra, 2011, p. 7-17).

Por su parte, la discriminación, fenómeno relativo al prejuicio, se representa en la conducta desigualitaria (Becerra, *et al.* 2004); y esta conducta provoca que los grupos que son víctima de prejuicio, por defender valores tradicionales que, en la sociedad dominante, sean vistos como no aptos para lograr éxito social. Además, ello exagera las diferencias culturales entre endogrupo y exogrupo, con lo cual se encubre la percepción de inferioridad que se tiene del exogrupo (Morales y Moya, 1996).

Desde la comprensión anterior, todo conjunto de creencias a priori que posea una persona respecto de otra, genera una consecuente repercusión afectiva o emocional, que condiciona su relación de tal modo, que llegan a determinar el tipo de vinculación que estas personas establezcan.

Desde el punto de vista metodológico, la naturaleza del problema en este estudio conlleva, además, una investigación cualitativa, pues esta perspectiva indagatoria facilita las herramientas idóneas para cumplir los objetivos de la actual investigación. En consecuencia, con esto se parte de la premisa de que cada caso a analizar es una realidad particular y, por ende, irreproducible. Toda acción que se aborda en este estudio tiende a la comprensión profunda de los fenómenos desde su lógica interna. Por ello, este trabajo considera la revisión de fuentes bibliográficas para profundizar el contexto donde se desarrolla la interacción entre alumnos Aymaras y no Aymaras, en el ámbito de la institución de Educación Superior que los cobija. Una vez contextualizada la situación de los alumnos universitarios de origen Aymara, se aborda el problema central del estudio, es decir, la presencia de prejuicio étnico al interior de la comunidad universitaria.

En este marco, el enfoque propuesto se instala desde procesos concretos, en vista de generar comprensiones que construyan un conocimiento que pueda trascender estas mismas situaciones y que permitan comprenderlas, en la medida que comparten ciertas condiciones de semejanza con otras realidades. Si bien, la generalización, en el sentido de leyes que se aplican universalmente, no es un objetivo de la presente investigación, los datos del estudio pueden ser útiles para comprender datos de otros estudios. Este hecho representa el aporte del estudio, cuya pretensión más ambiciosa sería la de establecer una base inicial de discusión que aporte al establecimiento de políticas educativas inspiradas en la inclusión étnica.

En virtud de lo anterior, se incorporan una serie de técnicas para construir la información, de entre las que destacamos el cuestionario, los *Focus Group* y las entrevistas individuales. La razón de la elección de estas herramientas, por un lado, radica en que permite conocer el punto de vista desde que el sujeto estructura su relación con el medio social en general y universitario en particular; por otro lado, este tipo de técnicas facilita el conocimiento de acontecimientos que no puede percibir directamente el investigador, expresadas en los propios conceptos del protagonista.

Entre estas técnicas de recopilación de datos, el cuestionario, aplicado vía intranet, otorga una mirada cuantitativa interesante, que permite conocer el punto de vista del sujeto que manifiesta

sus prejuicios en relación con la comunidad universitaria donde está inserto. En cambio, las entrevistas individuales proporcionan una dimensión biográfica que permite la comparación de hechos durante el largo proceso de convivencia estudiantil, que se inicia al momento de ingresar al sistema universitario. Para esto, se es necesario desarrollar una aproximación a través de relatos de experiencias académicas contextualizadas; es en este punto que se debe explicitar la mirada que inspira este trabajo, que privilegia un enfoque social-educativo por sobre el antropológico. En este contexto el Focus Group como técnica de investigación cualitativa adopta la forma de una discusión abierta basada en una guía de preguntas con el fin de obtener percepciones e ideas sobre un tema de interés a partir de la comunicación entre sus participantes (Kitzinger, 1995; Morgan, 1996).

De acuerdo con lo anterior, no debe perderse de vista los contextos étnicos-culturales y educativos de los alumnos universitarios Aymaras en la universidad de Tarapacá. Así, a fin de dar forma a un cuadro más exhaustivo de tal contexto, y como respuesta a los problemas de fiabilidad y validez, se recurre a la estrategia de triangulación.

En relación con el tamaño de la muestra del estudio, el criterio que se emplea se basa en las necesidades de información, guiado por el principio de saturación de datos. De modo, que, en la etapa de análisis en profundidad, se toman los testimonios de los propios alumnos y académicos Aymaras y no Aymaras, a fin de recopilar evidencias respecto al tema en estudio, lo que supone hacer visible y comprender la diversidad y complejidad de relaciones familiares, culturales, comunitarias, religiosas, educativas, de exclusión y étnicas a las que han tenido que enfrentarse.

Una vez finalizada esta tarea es necesaria la reducción de los datos. Este proceso se realiza un análisis por fragmentación de la información en singularidades (categorización), la que atiende a criterios temáticos porque permite más variedad de categorías. Posteriormente estos datos se codifican para permitir una descripción y comprensión más profunda del objeto de estudio. De lo anteriormente dicho, se ha optado por realizar una codificación y análisis que no fuerce los datos, y que se inicie de aquellos que el propio trabajo de campo ofrece.

El empleo del análisis de contenido se justifica porque se ajusta a los propósitos de la investigación, ya que permite estudiar, analizar y profundizar en las comunicaciones de manera sistemática. Por tal motivo, se es necesario subrayar que, en las diversas acciones, ha sido necesario grabar las experiencias, con la intención de facilitar la reconstrucción de lo acontecido

y efectuar el análisis cualitativo correspondiente, especialmente en los *Focus Group* mixto (alumnos Aymaras y no Aymaras) y entrevistas individuales (académicos Aymaras y no Aymaras).

El presente estudio se describe en este documento, a través de 10 capítulos agrupados en cuatro bloques. También, se incluyen las fuentes documentales consultadas y referenciadas a lo largo del trabajo, así como algunos documentos anexos.

Un primer bloque considera el Capítulo 1. Que está dedicado a la fase introductoria con la justificación y diseño general de la investigación y comprende el planteamiento global de la investigación, los objetivos y las conceptualizaciones del estudiante universitario Aymara y de prejuicio étnico.

El segundo bloque agrupa 4 capítulos que presentan el marco teórico con las bases conceptuales y teóricas desde las que definimos y desarrollamos nuestro objeto de estudio, considerando diferentes enfoques y perspectivas que la literatura nacional e internacional nos ofrece. Dentro de este bloque el Capítulo 2. *Educación superior y estudiantes Aymara* contempla la revisión bibliográfica relativa a la cultura Aymara, su población en la región y en el país y el acceso a la educación superior de sus integrantes, lo que implica una permanente revisión en virtud de su constante actualización. En el Capítulo 3. *Prejuicios étnicos y educación superior* profundiza en las principales problemáticas que caracterizan a las manifestaciones de prejuicios hacia los alumnos de origen Aymaras en la comunidad universitaria. En el Capítulo 4. *Cultura Aymara en la región de Arica y Parinacota* se centra en los aspectos antropológicos, culturales y educacionales de la etnia Aymara en la región. En el Capítulo 5. *Universidad, colectivos vulnerables e exclusividad* se centra en las estrategias de inclusión indígena en las universidades chilenas.

El tercer bloque está centrado en el marco aplicado. Presenta, a lo largo de 3 capítulos, la perspectiva epistemológica y metodológica (Capítulo 6. *Diseño metodológico*), las tareas desarrolladas alrededor del trabajo de campo (Capítulo 7. *Desarrollo del estudio de campo*) y los resultados del estudio empírico llevado a cabo (Capítulo 8. *Resultados*).

Finalmente, el cuarto bloque recoge el marco conclusivo (Capítulo 9.) y, además, se sistematizan las principales conclusiones del estudio, vinculándolas con los objetivos previos de la investigación. Estas conclusiones pretenden ser un aporte a la comprensión profunda de los fenómenos de los prejuicios étnicos en la educación superior, para así orientar posibles acciones

institucionales futuras. Junto con la discusión, limitaciones y propuestas (Capítulo 10.) y la definición de futuras líneas de investigación.

Todos los capítulos presentan una introducción general, que focaliza y sitúa el tema que se aborda en los mismos, además de una síntesis final que resume lo significativo de las diferentes contribuciones en relación con el tema y contenido de la tesis.



MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2. EDUCACIÓN SUPERIOR Y ESTUDIANTES AYMARAS

- 2.1. Introducción
- 2.2. La Educación Superior en Chile
- 2.3. La Educación como Instrumento de Formación de Prejuicio en Chile
- 2.4. Aymaras y la Antropología Universitaria en Chile
- 2.5. Reacción de los estudiantes Aymaras frente a las manifestaciones de prejuicio
- 2.6. A modo de síntesis

Los esfuerzos por un acceso del estudiante indígena a la educación superior, las políticas desarrolladas han repercutido en un quiebre de su identidad social y cultural, por medio de la reproducción de un contexto social universal (Romero, 2011, p. 21-25).

2.1. Introducción

En las últimas dos décadas, la mayoría de las sociedades latinoamericanas han logrado mejorar la calidad de sus soportes institucionales respecto de algunas inequidades que afectan particularmente a pueblos indígenas y afrodescendientes. Estas mejoras son importantes y su fortalecimiento y profundización debería interesar no solo a esos pueblos, sino a todos los sectores de las respectivas sociedades nacionales, porque al margen de cualquier consideración ética, y de vigencia efectiva de las respectivas constituciones nacionales, estas sociedades se beneficiarían de la incorporación plena de la multiplicidad de conocimientos y otros recursos propios de la diversidad cultural característica de cada una de ellas. Sobre este hecho, la Educación Superior en estas regiones ha venido jugando un tímido papel en estos procesos (Mato, 2012).

Derivadas de la herencia colonial, las inequidades que afectan a pueblos indígenas y afrodescendientes aún están arraigadas en las sociedades latinoamericanas. Más allá de transformaciones que no carecen de importancia, su continuidad puede observarse en las prácticas de instituciones y actores sociales. Estas inequidades con frecuencia pasan inadvertidas para un sector importante de la población.

Sin embargo, en algunos países de la región se hacen esfuerzos que se expresan en la promulgación de importantes reformas constitucionales, leyes y políticas públicas, así como, cambios favorables en las prácticas concretas de algunas instituciones gubernamentales. Aunque, valiosos, los avances logrados en estas materias resultan aún insuficientes para reparar los efectos de siglos de discriminación y desconocimiento de la propia historia.

Pero, además, en la práctica estos avances muchas veces se ven menoscabados debido a la persistencia de diversas formas de prejuicios, frecuentemente solapadas o inconscientes. Estos y otros factores hacen que los avances logrados en las constituciones nacionales de varios países se expresen insuficientemente en las leyes vigentes y en sus reglamentaciones y formas concretas de aplicación. Este fenómeno también se observa en la falta de políticas públicas efectivas, su puesta en práctica y asignaciones presupuestarias para las mismas.

El campo educativo es uno de los cuales pueden observarse algunos avances, pero estos aún son insuficientes. Estos se registran en el acceso de dichos pueblos a educación básica y, en ocasiones, a la media y superior, aunque, frecuentemente, resultan más significativos en el nivel

normativo que en el de las realizaciones prácticas. Estas son incluso menos trascendentes en materia de educación intercultural bilingüe.

Como se verá en las próximas páginas, en el caso de la Educación Superior, si bien ha habido avances respecto de acceso, permanencia y graduación de estudiantes de dichos pueblos, estos aún resultan marcadamente insuficientes. Pero los avances han sido incluso menos determinante si nos planteamos el tema en cuanto a la pertinencia del sistema de Educación Superior de estos países, respecto a la diversidad cultural propia de cada uno de ellos; e incluso, y de manera más general, en lo referente a las necesidades, problemas y propuestas de amplios sectores de población, independiente de la “interculturalización” en la Educación Superior, entendida como la inclusión de los conocimientos y modos de producción de estos, formas de aprendizajes, lenguas, historias, visiones de mundo y proyectos de futuro de los pueblos indígenas y afro descendientes, en los planes de estudio de todas las Instituciones de Educación Superior (IES), según sea pertinente para las diversas formaciones profesionales.

Por ello, “Interculturalizar” toda la Educación Superior, entendido esto de la manera antes señalada, forma parte explícitamente de las Recomendaciones de la Conferencia Regional de Educación Superior, celebrada en Cartagena de Indias del 4 al 6 de junio de 2008. Este encuentro internacional, el más importante de la región en materia de educación académica latinoamericana, que incluye representantes de gobiernos, organismos de promoción de la Educación Superior, ciencia y tecnología, rectores, vicerrectores y funcionarios de numerosas universidades, y representantes de organizaciones estudiantiles y docentes, quienes consensuaron y aprobaron esas recomendaciones por unanimidad (Pardo, 2016).

De modo, este es un asunto que debería interesar no solo los pueblos indígenas y afro descendientes, sino a todos los sectores de las respectivas sociedades nacionales; porque es condición necesaria para mejorar la calidad de Educación Superior de los diferentes países, y sus posibilidades de aprovechar mejor las potencialidades de la diversidad de sus poblaciones nacionales y de construir sociedades más equitativas, que sean social y ambientalmente sostenibles (Mato, 2014).

No obstante, aunque en número aún escaso, algunos programas especiales desarrollados por IES “convencionales” y algunas instituciones interculturales de Educación Superior (IIES) han ido surgiendo y ganando espacio en las dos últimas décadas, a través de políticas y programas para la inclusión en la Educación Superior en América Latina donde se han mostrado resultados

positivos, pero también han generado nuevas dimensiones de exclusión, al no asumir el carácter multidimensional de esta.

En respuesta a lo anterior, surge el proyecto de investigación e implementación: “Medidas para la inclusión social y la equidad en instituciones de Educación Superior de América Latina” (MISEAL), el cual es financiado por la Unión Europea, con cerca de dos millones y medio de euros, dentro del marco del programa ALFA III y con la participación de universidades latinoamericanas y europeas.

Posicionado desde el paradigma de la interseccionalidad, y utilizando una metodología multidimensional, el proyecto MISEAL busca contribuir a mejorar las estrategias y mecanismos de acceso, así como, las condiciones de permanencia y movilidad de las personas pertenecientes a grupos vulnerables poco favorecidos de doce instituciones de Educación Superior (IES) de América Latina.

Actualmente existen al menos cinco tipos de políticas o programas de acción afirmativa en Educación Superior en América Latina. A saber, estos son : a) acciones de formación superior para el profesorado indígena; b) sistemas de admisión preferente en universidades tradicionales a través de cuotas, como ocurre en Brasil y la reserva de plazas, o la exoneración del examen de ingreso utilizada en el Perú; c) programas de becas y apoyo académico para alumnos indígenas previamente matriculados, por ejemplo: PRONABES en México; d) universidades por y para indígenas, las que encontramos en Bolivia, Guatemala, México, Nicaragua; y he) la puesta en marcha de formaciones especializadas, como sucede en Colombia (Didou Apetit, 2006).

De estas y otras iniciativas cuenta el “Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina” del instituto internacional de la UNESCO, para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), que se ha dedicado a producir información y análisis sobre experiencias de IES de América Latina, dedicadas a atender necesidades y demandas de formación terciaria y demandas de formación terciaria en comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes. El proyecto ha logrado identificar la existencia de aproximadamente cincuenta experiencias de este tipo en once países de la región, la mayoría de ellas experiencias exitosas (Mato, 2012).

Entre aquellas que tienen que ver con Chile, se puede mencionar el programa caminos para la Educación Superior (Pathways to Higher Education) un programa de la Fundación Ford para promover la inclusión de grupos sociales vulnerables excluidos en Educación Superior que, con

adaptaciones a entornos nacionales y locales, es desarrollado con la participación de 125 instituciones de Asia, África y América Latina. En la región fue dirigido hacia los pueblos indígenas y afrodescendientes, e implemento programas en Brasil, México, Perú y Chile.

En Chile, la Universidad de La Frontera (Temuco), a través del proyecto RÚPÚ (camino) en *Mapudungun* (idioma nativo mapuche) y la Universidad de Tarapacá (Arica), mediante el proyecto TAKHI (camino) en *Quechua* (idioma nativo Aymara) fueron favorecidos por la Fundación Ford para el desarrollo de estos programas, teniendo como objetivo contribuir a la formación ciudadana de los estudiantes de origen indígena desde una perspectiva intercultural y complementando de esta manera las actividades pedagógicas de nivel académica que los programas les ofrecen.

2.2. La Educación Superior en Chile

La Educación Superior Chilena ha experimentado una serie de cambios a lo largo de las tres últimas décadas. En los inicios de la década de los ochenta, el sistema universitario en Chile se constituía solo de universidades unidas a través de un conjunto de sedes instaladas en distintas ciudades del país.

Estas instituciones, casi en su totalidad, contaban con financiamiento estatal, aun cuando varias de ellas pertenecían a entidades privadas, entre otras, la iglesia católica. Por consiguiente, el sistema de la Educación Superior se conformaba sobre la base de un grupo de universidades estatales y un conjunto menor vinculadas a la iglesia católica.

El sistema de Educación Superior chileno en el año 1981, y en concordancia con la aprobación del decreto con fuerza de ley (DFL N° 1, 1980), comienza a experimentar cambios importantes, entre otros, aquellos relacionados con el número y tipo de instituciones, el volumen de matrícula y la oferta de carreras. Estos cambios son asociados a la promulgación del nuevo marco normativo que facilitó la creación y funcionamiento de una nueva institucionalidad universitaria; nacen las universidades privadas no relacionadas a financiamiento estatal y en paralelo se produce la reestructuración del sistema público de universidades.

En consecuencia, como resultado de la promulgación del DFL N° 1, del total de ocho universidades existentes hasta 1980, se incrementó a veinticinco instituciones de Educación Superior (IES). La justificación de tal aumento se encuentra en el proceso de desarticulación que sufren la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado, que se desvincula de sus sedes

regionales, transformándolas en universidades o institutos profesionales autónomos con financiamiento del estado. Un proceso similar experimenta la Pontificia Universidad Católica de Chile, dando origen a un grupo de universidades católicas independientes.

La Ley General de Universidades (DFL 150, de 1980) consideró no solo a las universidades como instituciones de Educación Superior, como había sido hasta 1980, sino que además reconoció formalmente dos nuevos tipos de instituciones no universitarias: los Institutos Profesionales (IP) y los Centros de Formación Técnica (CFT). A partir de su generación, se procuró descomprimir la creciente demanda por estudios universitarios e incorporar a la formación para el trabajo al sistema de educación formal, que hasta ese momento se desarrollaba sin reconocimiento oficial.

El impresionante aumento de las instituciones de Educación Superior (IES) en la década de los ochenta (Bernasconi, 2015) provocó una presión muy importante, tanto sobre el sistema de evaluación como en el proceso de entrega de titulaciones, que sumado a los altos aranceles cobrados por las entidades evaluadoras causó un modelo ineficaz y lento, que terminó por desaparecer.

En el año 1990, con la vuelta a la democracia, el sistema de educación a nivel nacional comienza a vivir un proceso de reforma; en ese contexto, se crea el Consejo Superior de Educación, organismo público que nace al alero de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Ley N° 18.962). La misión de dicho consejo fue la de gestionar un nuevo sistema de supervisión de universidades e institutos profesionales privados bajo el nombre de acreditación. Por su parte, la supervisión de los centros de formación técnica quedó bajo la dirección del Ministerio de Educación.

En el año 2006 se instaura un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, creándose la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), que tiene por misión verificar y promover la calidad en todos los niveles del sistema de Educación Superior, así como, de las carreras y programas de estudio que ellos ofrecen.

Cabe agregar que uno de los principales logros de la reforma educacional ha sido la gratuidad en Educación Superior. Esta política comenzó a regir para la matrícula del año 2016 y benefició a 139.885 estudiantes. Del total de alumnos beneficiados con gratuidad en el año 2016, 48.857 son alumnos que ingresaron a su primer año en la Educación Superior, mientras que 91.037 son jóvenes que ya cursaban una carrera.

En el año 2016, el 68.6% de los alumnos que obtuvieron gratuidad (95.938 alumnos) estudia en regiones distintas a la Región Metropolitana, principalmente en Biobío (17.2%, 24.060 estudiantes) y Valparaíso (13.4%, 18.715 estudiantes). Por otra parte, el 54.9% de los beneficiarios con gratuidad el año 2016 fueron mujeres (76.782 estudiantes), mientras que los hombres representan el 45% del total (63.112 estudiantes).

Por lo que sigue, un 50.9% de los beneficiarios con gratuidad en la Educación Superior está matriculado en universidades estatales (70.780 estudiantes). Por otra parte, un 34.5% de los beneficiarios (48.319 estudiantes) fue alumno de universidades privadas con aporte estatal, y un 14.9% (20.795 estudiantes) está matriculado en alguna de las cinco universidades privadas que se adscribieron a la gratuidad en el 2016.

En la Tabla N° 1, se muestra la distribución de estudiantes universitarios beneficiados según tipo de universidad:

Tabla 1. Gratuidad 2016 Distribución de estudiantes beneficiados según tipo de universidad.

TIPO DE INSTITUCIÓN	N° Alumnos	Porcentaje
Universidad perteneciente al Cruch Estatal	70.780	50.6%
Universidad perteneciente al Cruch Privada	48.319	34.5%
Universidad Privada	20.795	14.9%
Total	139.885	100.00%

Fuente: MINEDUC, Índices 2016.

Por otra parte, en el año 2009 se crea la Ley General de Educación, que solo aplica a los niveles de educación parvularia, básica y media, estableciendo un conjunto de principios y orientaciones que demandan ciertos correlatos en la Educación Superior, pues es en este nivel que se forman los docentes, directivos y planificadores de los niveles antes mencionados. En ese sentido debe notarse que el artículo 3º de esta ley establece:

El sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentran vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Se inspira, además, en los siguientes principios [...] (Ley N° 20.370. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009).

Al listar dichos principios, en el literal e) expresa : “Diversidad. *El sistema debe promover y respetar* la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la *diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones* que son atendidas por el”. Mientras que el literal i) sostiene: Interculturalidad. El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia”. En tanto, en el párrafo 2º agrega: “ Es deber del estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras.

Adicionalmente, el artículo 23º de la mencionada ley establece: “La educación intercultural bilingüe se expresa en el sector curricular dirigido a los niños y niñas, jóvenes y adultos que reconocen la diversidad cultural y de origen y en la cual se enseñan y transmiten la lengua, cosmovisión e historia de su pueblo de origen, estableciendo un diálogo armónico en la sociedad”. Finalmente, el artículo 30 especifica que en los establecimientos educacionales de educación media “ con alto porcentaje de alumnos indígenas se considerará , además, como objetivo general, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan mantener su dominio de la lengua indígena y el conocimiento de la historia y la cultura de su pueblo”.

Pese a todo lo establecido en la Ley General de Educación, cuya aplicación efectiva genera demandas de formación a la Educación Superior, nos encontramos con que el Decreto Ley 3541, de 1981, sobre normas de las universidades, no menciona nada sobre educación intercultural ni sobre derechos de los indígenas a una educación intercultural. Los casos de las universidades chilenas: Universidad Católica de Temuco, Universidad Católica de Valparaíso y Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, de Santiago, se cuentan entre las pocas instituciones de Educación Superior en Chile que brindan alternativas de formación en este campo, respecto de los cuales se ha podido recabar información hasta el momento, aunque, desde luego, es posible que existan otras iniciativas, en especial en el postgrado como es el caso de la Universidad de Tarapacá, que dicta el Magíster en Educación Cultural Bilingüe (Castro y Manzo, 2009).

Por otro lado, nos encontramos con que la Ley 19.253, de 1993, creada por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) incluye varios artículos, cuya puesta efectiva en práctica demanda la formación de profesionales, pero para tal preparación no parecen existir suficientes oportunidades regulares dentro del sistema chileno de Educación Superior, sino solo

algunas de duración limitada por la disponibilidad de fondos, que se obtienen por convocatorias específicas (Vergara y Godoy, 2008).

Por ejemplo, el artículo 28 de esta ley establece el “reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas”, el “establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente” y la “promoción y el establecimiento de asignaturas de Historia, Cultura e Idiomas indígenas en la enseñanza superior”.

En este contexto, y fundamentalmente en las últimas décadas, se han promulgado diversas leyes en el ámbito de la Educación Superior en Chile, en áreas tan sensibles como financiamiento y en especial respecto de la etnicidad, con la creación en año pasado del Ministerio de Pueblos Indígenas, una secretaria de estado encargada de colaborar con el (la) presidente (a) de la Republica, en el diseño, coordinación y evaluación de las políticas, planes y programas destinados a promover y fortalecer los derechos de los pueblos indígenas, su desarrollo económico, social y cultural, procurar la eliminación de toda forma de discriminación arbitraria contra los pueblos, comunidades y personas indígenas.

En la Tabla N° 2, a continuación, se muestran las normas y su clasificación para la Educación Superior:

Tabla 2. Clasificación de Normas sobre Educación Superior.

NORMAS MARCOS	<ul style="list-style-type: none"> ● Ley N° 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza. ● DFL N°1, fija normas sobre universidades ● DFL N°5, fija normas sobre institutos profesionales. ● DFL N°3.631, fija normas sobre universidades. ● Ley N° 20.129, crea el Sistema Nacional de Aseguramiento.
NORMAS SOBRE FINANCIAMIENTO.	<ul style="list-style-type: none"> ● Ley N° 20.027, normas para el financiamiento de estudios de Educación Superior. ● DFL N° 4, fija normas sobre financiamiento de universidades. ● Ley N° 19.287, modifica Ley N° 18.591, y establece normas sobre fondos solidarios de Crédito Universitario. ● Decreto N° 95, de Educación, aprueba reglamento Ley N° 19.848
NORMAS INSTITUCIONALES	<ul style="list-style-type: none"> ● DFL N°2, estatuto orgánico del Consejo de Rectores. ● Ley N° 18.956, reestructura el Ministerio de Educación.

NORMAS SOBRE ETNIAS

- Ley N° 20.609, ley de no discriminación, establece medidas sobre la discriminación. 24-07-2012.
- Ley Indígena N° 19.253, establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los Indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.
- Decreto Supremo N° 382, aprueba reglamento que regula la acreditación de calidad de indígena.
- Decreto Supremo N° 158, declara Día nacional de los pueblos indígenas el 24 de junio de cada año.

Fuente: Elaboración propia.

Como resultado de la promulgación de todas estas leyes es que se pretende mejorar la calidad de la educación, constituyéndose en un tópico recurrente en las agendas políticas nacionales, regionales e internacionales (Arancibia, 1994).

En la actualidad el Banco Mundial (BIRF-CHILE) esta dando inicio al plan de fortalecimiento de Universidades del Estado de Chile, a través de la implementación del Proyecto (P163437); Marco de Planificación para los Pueblos Indígenas (MPPI) que incluye un diagnóstico general respecto de la situación de los pueblos indígenas a nivel nacional, además del proceso de consulta que en el presente año 2017, se está desarrollando en dos universidades estatales (Universidad de la Frontera y Universidad de la Tarapacá), y que tiene como objetivo general, mejorar la calidad y equidad dentro de las universidades estatales y fomentar sus capacidades institucionales para abordar desafíos de desarrollo regional.

2.3. La Educación como Instrumento de Formación de Prejuicios en Chile

En el siglo pasado, la modernidad era considerada el intento de someter la vida entera al control absoluto del hombre bajo la guía del conocimiento, en que ya no sería Dios el que decide sobre los acontecimientos de la vida individual y social, sino que el Estado, y el hombre mismo por medio de la razón, iba a ser la instancia a partir de la cual se ejercería el control de la organización racional para manejar los intereses encontrados y diferentes de la sociedad y hacer una síntesis de homogeneidad (Castro, 2005).

La Educación se constituyó en uno de los puentes fundamentales en instrumentos privilegiados para la formación del hombre racional, del ciudadano, del individuo. Este ámbito fue el medio por el cual se buscaba, desde el Estado, otorgarle al espacio social una identidad, en la cual el

individuo era cada vez más autónomo. Era el gobierno de los espíritus. Por lo tanto, la formación de un sistema nacional de educación responde al afán racionalizador de los sectores ilustrados de la clase dirigente que busca ordenar desde el Estado, una sociedad que aparece como caótica, dentro de la perspectiva de los cánones del conocimiento racional.

En tanto, la diferencia entre ilustrados e ignorantes no era nada nuevo. La ideología era forjar una nación con una identidad común a todos los habitantes del territorio, como fuente de legitimación política. En la Europa del siglo XIX, la Educación representó una institución centralizada para imponer y difundir las normas nacionales, y la Universidad, específicamente, tuvo un papel central en legitimar el concepto de nacionalidad y modelar una cultura móvil, nacional, de manera que, la racionalización de la sociedad y la creación de un sentimiento nacional fueron los dos objetivos de la educación en el nuevo orden chileno, que pueden ser definidos como modernos.

La máxima expresión institucional para la formación de un sistema nacional fue la Universidad de Chile, en que se definía como academia científica y superintendencia de educación. En sus inicios estuvo fuertemente personalizada en dos grandes figuras: primeramente, Andrés Bello y, después, Ignacio Domeyko. La fundación de la Universidad de Chile suscitó una discusión sobre el principio de las atribuciones educacionales del Estado, pero la constitución de 1833 establecía otro principio que era en realidad el que permitía este consenso y era el carácter católico del Estado chileno.

Las bases críticas que difundieron una mayor autonomía universitaria no impugnaron lo esencial, que una institución pública dirigiera la educación. La Iglesia consideró positiva la fundación de la universidad, pues en cuanto a superintendencia, velaría por la educación religiosa, y en cuanto a la academia, velaría por la unidad entre ciencia y fe. En la década del 1850, esta alianza entre Iglesia y Estado comenzó a sufrir sus primeras fisuras, pues a la penetración del pensamiento laico, se agregaba el peligro de las escuelas protestantes en aquellas ciudades con alta población extranjera como Valparaíso, o la reciente colonización de Valdivia (Droguett, 2010).

Lo anterior revela que las autoridades de esa época quisieron educar al pueblo en su acepción más amplia, aunque dentro de ello favoreciera a los sectores populares urbanos y a una clase dirigente formada para ser élite política y social. Ello era congruente con el concepto por el cual se ha insistido en un sistema educacional que reforzara la estructura social, y que no estaba concebido físicamente como un vehículo de ascenso social, o de fomento de la igualdad de

oportunidades. La relación entre el aumento de la educación primaria, secundaria y superior muestra que no estaban vinculadas entre sí. La primaria no era el comienzo de un largo camino educativo, sino un grado terminal destinado a los sectores populares, con posibilidades mínimas de ascenso. En 1895 había 139.991 alumnos en primaria, 11.524 en secundaria, y 1.190 en superior, es decir, un 8,2% y un 0,85% con relación a la primaria respectivamente.

En muchos casos el principio de etnicidad oprimida se utiliza como fuente de nueva legitimidad democrática (los zapatistas de Chiapas, los nacionalistas Aymaras bolivianos, el movimiento indígena en Ecuador, el movimiento mapuche en Chile, etc.), se han constituido en principios de movilizaciones en casi todas las sociedades latinoamericanas, a excepción de Argentina, donde el genocidio de los indígenas fue llevado a cabo con gran eficacia.

En resumen, la identidad del siglo pasado construida en torno a un Estado-Nación apareció como la principal fuente de identidad colectiva, articulada a la identidad religiosa y, en lo público, a la identidad política. Pero hoy en que el Estado se constituyó en los años noventa como agente de la globalización y se despegó de sus bases sociales tradicionales, la separación entre Estado y Nación llevó a una crisis de la identidad nacional como principio de cohesión social, por lo que parece que para la mayoría de la población latinoamericana, la tendencia dominante fuese la de constituir una comunidad cultural, defensiva sobre base territorial como apoyo de estrategias de supervivencia individual, no observándose por lo tanto, el surgimiento de un principio identitario unificador que llene la orfandad de una Nación abandonada por su Estado.

Las últimas dos décadas del siglo XX, en la educación en Chile, equivalen a un periodo de una fuerte intervención estatal bajo paradigmas diferentes. Uno de mercado o de modelos de elección y el otro de Estado o modelo de integración. De acuerdo con esto, la educación como institución tampoco podría servir como motor unificador (Cox, 2003).

2.4. Aymaras y la Antropología Universitaria en Chile

Aunque existen antecedentes de investigación antropológica válida en el área andina antes del periodo autoritario (Dictadura Militar 1973-1990), una antropología profesional desarrollada por cuentistas sociales formados o titulados en la disciplina, en centros universitarios nacionales, se realiza básicamente durante los años de dictadura. En un primer momento, la generación de conocimientos sobre los indígenas del norte de Chile se retrotrae exclusivamente al alero de las universidades. Luego reaparece nuevamente la preocupación por el desarrollo, pero esta vez

regida por la visión geopolítica y el modelo neoliberal del gobierno militar; “jibarizados” los organismos públicos de apoyo, la implementación de estudios y programas estatales se realiza a través de algunas entidades ligadas a universidades regionales o consultoras privadas (Gundermann y González, 2009).

La actividad universitaria y estatal continua durante todo el periodo, pero a comienzos de la década de 1980 aparecerá un nuevo enfoque hacia lo indígena y, también, una nueva manera de abordar su desarrollo con la formación de los organismos no gubernamentales (ONG). Estos plantean su actividad desde una crítica a las políticas estatales y el autoritarismo, incluyéndolas dentro de procesos históricos de subordinación de más larga duración. A estos efectos, desarrollaron estudios sobre las transformaciones sufridas por las sociedades andinas, pero ya no solo desde una perspectiva económica, sino también desde otros aspectos como la educación, la organización social, la “chilenización”, el cambio religioso, la salud y otros, lo que originó una abundante actividad editorial (Tudela, 1993).

La orientación de los estudios y la generación de conocimientos adquirieron un derrotero marcadamente etnográfico. Si poco antes la preocupación era la socioeconómica (los indígenas deberían desarrollarse, cambiar, modernizarse tecnológicamente, etc.) y la política (más o menos progresistas o reaccionarios), ahora el problema es la temática de inclusión en educación superior, y ya no solo en perspectiva con la sociedad regional y nacional.

Aunque la temática del desarrollo sigue estando presente, con diversos matices, priman perspectivas tradicionalizantes. El cambio es, en general, visto como una amenaza externa, que si no se puede neutralizar se debe al menos encauzar, controlar, administrar, etc. La visión antropológica encapsula al indígena en la tradición, muchas veces rechazando la validez de las opciones de cambio adoptadas por las comunidades y sus dirigentes (Giménez, 2008).

Hasta la década de los sesenta, la actividad antropológica en el norte de Chile era poca y más bien de rescate, lo que la acercaba bastante al museo, los arqueólogos y sus problemáticas. Inmediatamente antes del quiebre democrático, las disciplinas antropológicas se están diferenciando más: arqueólogos al sitio y antropólogos a la comunidad. La convergencia entre ambos se da en el proyecto político de cambio, de un dialogo enmarcado por la consolidación de lo andino como un problema y objeto complejo de investigación. La planificación del cambio no forma parte relevante de la discusión; se inventa colectivamente “lo andino”, cuya continuidad es posible rastrear desde el periodo precolombino hasta la actualidad. Este objeto

de investigación permite unir profesiones, profesionales y prácticas de investigación muy diversas (Gundermann y González, 2009).

Una de las formas en las cuales se ha expresado y reproducido la exclusión de pueblos, comunidades e indígenas, en los procesos de construcción de los Estados y sociedades nacionales en América Latina, ha sido la “invisibilización” de su existencia mediante la omisión de producción de estadísticas tanto acerca de su importancia demográfica en general como en lo referente a variables económicas y sociables significativas. Al no producirse datos al respecto, la ciudadanía en general y los diseñadores de políticas y los tomadores de decisiones políticas no pueden “verlos”.

Por tanto, parece plausible afirmar que esta ausencia de producción de estadísticas ha obedecido precisamente a la falta de disposición a “verlos” y poder contar con indicadores y estimaciones cuantitativas de sus necesidades (Dávalos, 2005).

El tema es objeto de posiciones encontradas e incluso de debates que adquieren contornos particulares en los diversos países, y al interior de estos en regiones y ámbitos sociales particulares. Este proyecto no tiene como propósito terciar en esas disputas, lo cual, además, sería imposible hacer aceptablemente a escala regional agregada. La búsqueda de respuestas a los conflictos de valores e intereses, que en la actualidad se presentan en las sociedades latinoamericanas, para tomar decisiones suelen presentarse como dilemas entre “invisibilización” de diferencias sentidas y la “racialización” estadística de poblaciones nacionales, solo puede encararse atendiendo a las circunstancias de cada país y sus procesos históricos.

A lo anterior, se agrega que se producen discusiones acerca de las metodologías a emplear para determina la pertenencia o la identificación étnica, asuntos sobre los cuales tampoco no se extenderá provechosamente en este capítulo, pero que parece conveniente dejarlos asentados. Como quiera que sea, a finales de la década de los ochenta y comienzos de los noventa del siglo pasado, el accionar de pueblos y organizaciones indígenas, y otros factores concurrentes, dieron lugar a cambios institucionales importantes en varios países latinoamericanos. Estos, incluso, se expresaron en reformas constitucionales que reconocen el carácter pluricultural y pluriétnico de varios países de la región, lo cual paulatinamente ha hecho posible y necesaria la producción de estadísticas al respecto.

Las consideraciones anteriores resultan significativas para el presente estudio por varias razones. La primera es la necesidad de destacar la importancia de la elaboración de estadísticas e indicadores para hacer posible la formulación de políticas públicas en la materia. La segunda es que, en lo referente a poblaciones afrodescendientes, la carencia de estadísticas específicas, inclusive sobre las variables demográficas más elementales, es todavía mayor.

Esta importante limitación es aún visible a millones de habitantes de siete países de América Latina (Argentina, Chile, El Salvador, México, Perú, República Dominicana y Venezuela), aunque en dos de ellos (Argentina y Venezuela) el problema está en vías de solución, pues ya se ha incluido la correspondiente pregunta de autoadscripción en los censos más recientes (2010 y 2011, respectivamente), cuyos resultados aún no están disponibles. Además, los censos de Cuba, República Dominicana y Uruguay no registran población indígena, bajo el argumento de que en dichos países en la actualidad no existiría ningún habitante indígena (Arriagada, 2007).

A estos problemas, se añaden diversos reclamos por subregistro de poblaciones indígenas y afrodescendientes en varios países de la región, particularmente en Ecuador y Perú. Más allá de las importantes limitaciones estadísticas antes señaladas, basado todos los casos en estadísticas oficiales de los diferentes países, permite establecer que las proporciones de población indígena y afrodescendientes de los respectivos totales nacionales varían ampliamente entre los países latinoamericanos.

A grandes rasgos, cabe señalar que, mientras en Bolivia la población indígena es aproximadamente el 50% del total nacional, y en Guatemala el 39% del mismo, en México, Panamá y Perú representa entre el 11% y el 16%; en Chile, Colombia, Ecuador, Honduras y Nicaragua oscila entre el 4% y el 8%; en Argentina, Costa Rica, Paraguay y Venezuela, entre el 1,4% y el 2,2%; en Brasil, 0,4%; y en El Salvador menos del 0,2% (Mato, 2012).

2.5. Reacción de los estudiantes Aymaras frente a las manifestaciones de prejuicio

La reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas en Chile ha tenido una sostenida relevancia en el tiempo, ya que ha existido una creciente visibilidad y movilización de los propios grupos indígenas. En esta nueva inflexión, el tema se presenta con la opción histórica de exclusión de la población indígena y de su negación ciudadana. Este hecho fuerza a centrar el debate y la acción en un doble registro, a saber, el de la superación de las inequidades y el

reconocimiento efectivo de la participación política del actor indígena. En este sentido, el rango de ciudadanía incompleta que padecieron por siglos los pueblos indígenas parece haber estado asociado a su condición de desventaja en términos de equidad, empleo, salud y educación entre otras variables (Valenzuela, 2003).

De acuerdo con la masificación de la Educación Superior en Chile, en el año 1990 la matrícula de pregrado fue de 245.560, en el año 2016 es de 1.161.222 estudiantes y la matrícula de primer año es de 344.634 estudiantes (representando un 29.7% del total). Esto da cuenta que hoy se ha posibilitado un mayor acceso a esta, desde el punto de vista de la inclusión de los distintos sectores social, sin embargo, esto ha ocurrido en menor medida en lo referente a la incorporación del pueblo indígena (Arancibia, Guerrero, Hernández, Maldonado y Román, 2014).

Los estudiantes universitarios Aymaras perciben que la vinculación entre los saberes en cuestión es posible, pero hay factores que la dificultan y hasta imposibilitan, de modo que no existe la posibilidad real de una vinculación de los saberes de su pueblo y los de la universidad tradicional. Algunos relevan la influencia de los medios de comunicación como generadores de un imaginario del indígena, el que fomentaría acciones de discriminación; existen necesidades por parte de estos estudiantes de vincularse con otros pertenecientes a su pueblo indígena, para que pueda mantenerse el diálogo para el fortalecimiento de su cultura y de legitimar el conocimiento indígena, en contraposición a la primacía de la validez científica (Arancibia *et al*, 2014). Además, se espera un reconocimiento que debiera darse de las culturas indígenas, poniéndolas al mismo nivel de otras culturas presentes en la sociedad.

Es, por tanto, necesaria la inclusión en la educación superior chilena, la configuración de saberes con relación al reconocimiento y valoración de las distintas culturas, basando los conocimientos en la interculturalidad, ya que la diversidad existente en cuanto a participantes del proceso educativo implica considerar el aprendizaje y la enseñanza desde distintas miradas que abordan ámbitos sociales y culturales más amplios y que requieren de una formación interdisciplinar (Infante, 2010).

2.6. A modo de síntesis

Uno de los desafíos más complejos de asumir en estos contextos de la educación superior es una apertura y sensibilidad intercultural, que le permita al profesorado universitario desplegar

una valoración positiva de la diversidad presente entre sus estudiantes, así como el respeto por cada una de las personas presentes en el espacio educativo. Esto incita a romper con el cerco del etnocentrismo cultural (Essomba, 2008), la “actitud intercultural” implica el abandono de cualquier actitud etnocéntrica o de superioridad cultural, que pudiera derivar en manifestaciones de prejuicio étnico o en más formas de interacción social que representen algún trato discriminatorio, o falta de igualdad en el espacio que representa la educación superior.

Esta desigualdad tiene gran impacto en la Educación Superior, pues los jóvenes Aymaras que ingresan a la universidad, con bastante frecuencia, no poseen los conocimientos suficientes para ser aceptados en estas instituciones. Es necesario tener en consideración que una de las causas que contribuyen a esta falta de calidad de la educación, y a las deficiencias en el aprendizaje, son en buena medida la falta de pertinencia cultural y lingüística de la educación que se ofrece en las zonas rurales y, en especial, en las regiones con altas tasas de población indígena.

También, surge como un elemento importante en la aparición de los prejuicios, las características de personalidad que presentan los estudiantes de origen Aymara y en general de las distintas etnias; donde la socialización e interacción es más bien limitada, con un actuar más bien introvertido y con apego a la asociación con sus pares.

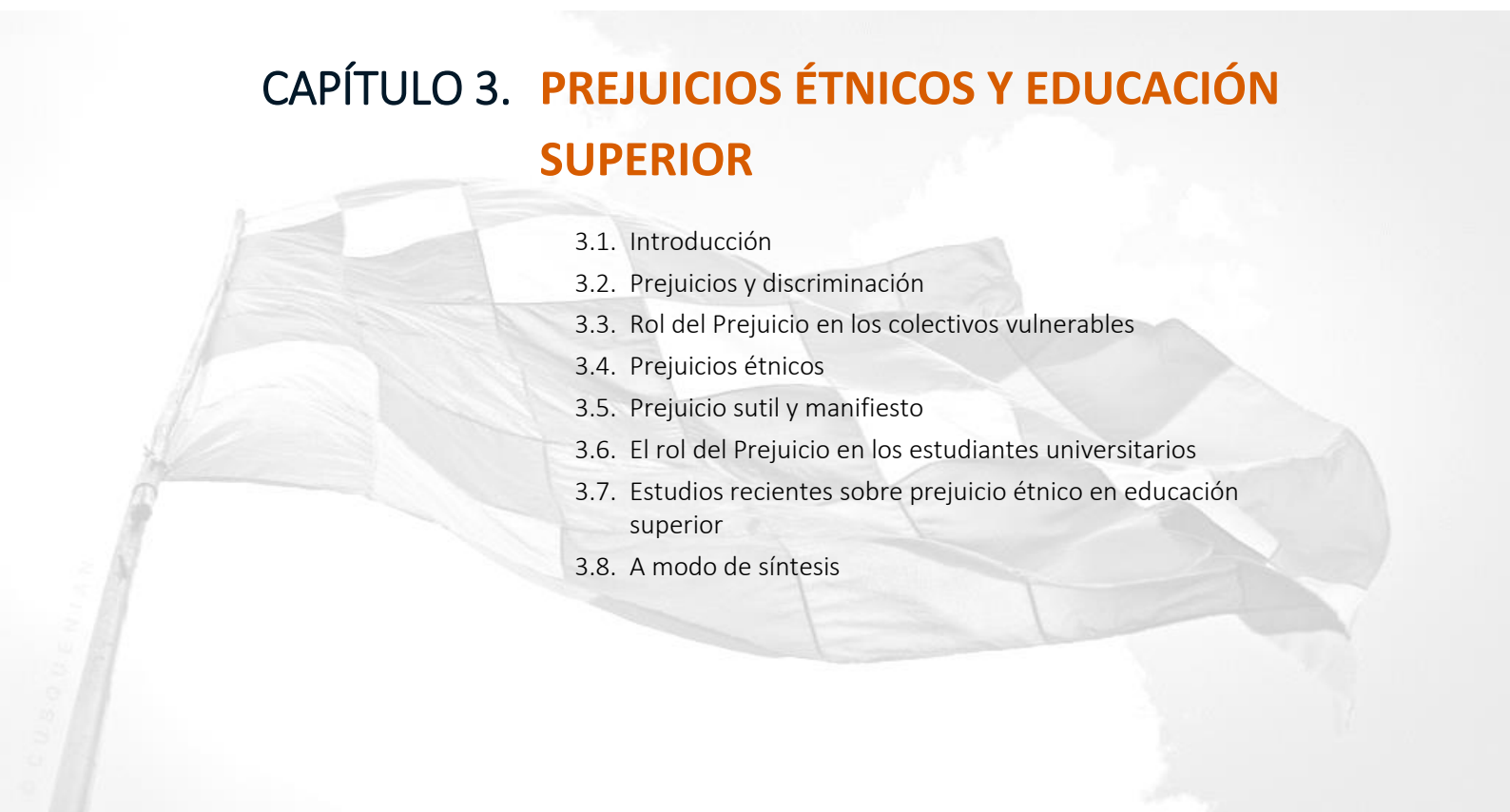
La presencia de mayores niveles de prejuicio, en quienes se mostraron discriminadores en situaciones ambiguas, en comparación con los niveles observados en los discriminadores en situaciones explícitas, abre una serie de preguntas, ya que el contexto parece incidir directamente en el prejuicio. Ello resulta interesante de investigar, respecto a las numerosas situaciones en las que el comportamiento discriminatorio puede manifestarse, sin que este pueda atribuirse a este fenómeno.

Los resultados indican que el control social del prejuicio actúa eficientemente solo en situaciones de evaluación social, pero cuando esta está ausente, o impedida por la ambigüedad de la situación, su acción es perturbada. Al tratarse de personas que previamente actuaron rechazando al sujeto de origen Aymara, estamos frente a una reacción que podríamos denominar de “vergüenza”, que impulsa a ocultar el prejuicio ya manifiesto en la acción.

En este contexto, una visión más amplia de inclusión de pueblos indígenas en educación superior, que considere la diversidad de saberes, epistemologías y formas no solo de enseñanza, sino también de aceptación uno del otro independiente de su etnia, no es todavía relevante para las instituciones de educación superior. De lo que se trata aun, desde las políticas educacionales

ministeriales de educación superior, es de una educación pensada para la integración de los indígenas a un sistema predeterminado, sin un enfoque de pertinencia cultural. En el próximo capítulo abordaremos los prejuicios étnicos existentes en las instituciones de educación superior como así también los estudios recientes respecto a esta temática.

CAPÍTULO 3. PREJUICIOS ÉTNICOS Y EDUCACIÓN SUPERIOR

- 
- 3.1. Introducción
 - 3.2. Prejuicios y discriminación
 - 3.3. Rol del Prejuicio en los colectivos vulnerables
 - 3.4. Prejuicios étnicos
 - 3.5. Prejuicio sutil y manifiesto
 - 3.6. El rol del Prejuicio en los estudiantes universitarios
 - 3.7. Estudios recientes sobre prejuicio étnico en educación superior
 - 3.8. A modo de síntesis

De forma sutil o manifiesta en las relaciones vinculares y en las diversas formas de interacción social que representan tratos discriminatorios o conductas faltas de igualdad en el contexto de la Universidad (Becerra, 2011, p. 163).

3.1. Introducción

El conflicto intergrupalo ha sido uno de los temas que más ha interesado a la Psicología Social (Allport, 1954; McConahay, Harder y Batts, 1981). Uno de los enfoques explicativos de dicho fenómeno es el que utiliza la tríada estereotipo – prejuicio – discriminación (Myers, 2000).

Dentro de sus funciones, se tiene la de organizar la información social permitiendo una mejor adaptación al entorno (Tajfel, 1969). Sin embargo, también ha sido posible comprobar su rol como base cognitiva del prejuicio (Myers, 2000).

El concepto prejuicio nace de mano de Allport (1979) y ha sido ampliamente estudiado desde entonces. Los prejuicios, como actitudes desfavorables hacia un grupo social y sus miembros, presentan una fuerte base emocional, que se traduce en manifestaciones negativas de este orden frente a individuos que pertenecen a categorías sociales desvalorizadas (Moscovici, 1993).

Una de las características más interesantes de este fenómeno es su capacidad para evolucionar y cambiar la intensidad y forma de su expresión. Aberson y Gaffney (2008) postulan que la rigidez de las normas sociales respecto de las conductas discriminatorias, y prejuiciosas abiertas, ha llevado a estos fenómenos sociales a buscar nuevas formas de expresión, socialmente más aceptadas. Los resultados de sus estudios indican que el prejuicio ha mutado y que en la actualidad conviven dos formas alternas: una sutil y otra manifiesta.

Los estudios respecto de este tema han sido replicados en España (Ruedas y Navas, 1996) con resultados bastante similares. La escala permite distribuir a los sujetos en distintos grupos al generar una Tipología del prejuicio basada en las respuestas a las dos escalas. Así, los sujetos se ubicarían en la categoría de “igualitarios” (bajo prejuicio sutil y manifiesto), “sutiles” (bajo prejuicio en escala manifiesta, pero alto en la sutil) o “fanáticos” (puntuán alto en ambas escalas. En términos generales, este estudio intenta replicar no solo aquellos ya realizados en Europa, sino también aquellos más recientes realizados en Sudamérica y en especial aquellos realizados en Chile.

El prejuicio manifiesto refiere a aquellas formas más tradicionales de expresión, las que serían las más frecuentemente estudiadas. Se trata, como afirman algunos autores, de un prejuicio en caliente, cerrado y directo (Pettigrew y Meertens, 1995).

Por su parte, el prejuicio sutil tendría, en contraste, una forma fría, distante e indirecta. En términos más precisos, las características diferenciales del “prejuicio sutil” y manifestaría como un intento de preservar los valores tradicionales del endogrupo, exagerando las diferencias culturales con el otro grupo y en la dificultad de percibir emociones positivas hacia sus miembros.

Los prejuicios tienden a manifestarse en conductas, lo que ha sido comúnmente denominado discriminación. Puede ser definida como cualquier comportamiento abusivo contra un miembro de un grupo por el simple hecho de su afiliación a este (Myers, 2000). La relación prejuicio – discriminación ha sido investigada por autores tales como Aijen y Fishbein (1980), quienes con la Teoría de la Acción Razonada describieron la interacción directa entre los prejuicios y la motivación previa a la ejecución de comportamiento. Otro aporte de estos últimos autores es que consideraron a las normas sociales como filtro de los comportamientos cotidianos, planteamiento similar al de Pettigrew y Meertens (1995). Las reglas afectan poderosamente la forma en que se interactúa con los otros, puesto que incide tanto en los afectos (prejuicios) como en las acciones (discriminación), lo que explicaría la evolución en la expresión de estos fenómenos.

Estos cambios han planteado un desafío a los investigadores, quienes han debido buscar nuevas formas de evaluar las manifestaciones modernas de prejuicio. Dentro de los instrumentos, creados con dicho fin, encontramos medidas implícitas tales como el TAI (Test de Asociación Implícita) y nuevos cuestionarios que discriminan diferentes tipos de prejuicios.

En Latinoamérica ha cobrado gran interés el estudio de grupos étnicos y sus descendientes, también con el de los inmigrantes (Rueda y Navas, 1996; Cárdenas, Music, Contreras, Yeomans y Calderón, 2007). Estudios realizados en Brasil por Lacerda y Molero (2000) han demostrado la presencia de formas nuevas y sutiles de prejuicio hacia estos grupos.

En Chile, el primer antecedente de prejuicio proviene de la pugna entre los conquistadores españoles y los nativos, los cuales, estos últimos, fueron estigmatizados y privados de libertad durante cientos de años para que luego, aboliéndose la esclavitud, recuperaran sus derechos civiles. Sin embargo, hoy en día, ser de ascendencia indígena tiene connotaciones negativas, como lo confirman estadísticas nacionales, que revelan la pobre calidad de vida de los Mapuches y Aymaras, en el caso de la primera, una de las etnias originarias más representativas del país (Barría, 2017).

Esta situación ha llevado a numerosos investigadores a indagar el tema de prejuicio y racismo hacia el pueblo mapuche. Tal es el caso de Merino, Quilaqueo y Saiz (2008) y sus estudios sobre el prejuicio mapuche en la zona sur del país; o de Cárdenas (2007) y la evaluación del prejuicio hacia los pueblos del norte y los bolivianos extranjeros, que han confirmado la presencia de prejuicio y racismo en la zona norte del país.

Pettigrew y Meertens (1995) marcan la diferencia entre prejuicio manifiesto y sutil. La primera forma de prejuicio es la tradicional, que se expresa en forma más directa y cercana, la segunda, el prejuicio sutil es la forma moderna y se expresa de manera indirecta y distante. Tomado como base las teorías de Allport (1971), el prejuicio manifiesto tiene dos componentes fundamentales: 1) percepción de amenaza y rechazo del exogrupo, y 2) oposición al contacto íntimo con los miembros del exogrupo. En cuanto al prejuicio sutil, se puede encontrar tres componentes: 1) defensa de valores tradicionales, 2) exageraciones de las diferentes culturas, y 3) negación de emociones positivas hacia el exogrupo.

En el año 2001, Espelt, Javaloy y Cornejo realizaron un estudio sobre racismo sutil y manifiesto en población española. Este trabajo de investigación constó de dos estudios: en el primero, se hizo la aplicación de una escala de racismo sutil y manifiesto adaptada de la original de Pettigrew y Meertens (1995) en la población universitaria; en el segundo, se hizo el “experimento del jurado simulado en un entorno virtual”, en el cual fue llevado a cabo con un programa computarizado desarrollado por los propios autores. Sus resultados, por un lado, muestran una alta correlación entre los dos tipos de racismo y una estructura factorial que también cuestiona que se trate de dos dimensiones independientes. Por otro lado, la tipología presenta cierta validez predictiva. Todo esto llevó a considerar que ambas escalas no son substantivas, sino que reflejan diferentes niveles de intensidad de un mismo constructo.

3.2. Prejuicios y Discriminación

Las personas generalmente dividen el mundo social en dos categorías distintas: nosotros y ellos. En líneas generales, la gente ve a otras personas como pertenecientes a su propio grupo (endogrupo) o a otros grupos (exogrupo). Esta distinción está basada en muchas dimensiones, incluidas la raza, religión, sexo, edad, antecedentes étnicos, ocupación, entre otras, nombrando solo algunas.

Si el proceso de dividir el mundo entre “nosotros” y “ellos”, la categorización social se terminaría aquí, y tendría muy poco que ver con el prejuicio. Sin embargo, desafortunadamente esto no es así. Habitualmente, se vinculan sentimientos y creencias claramente opuestos a los miembros del endogrupo. Las personas en la categoría “nosotros” son vistas en términos favorables, mientras que aquellos ubicados en la categoría “ellos” son percibidos de un modo más negativo. Los miembros del exogrupo, se asume que poseen rasgos más indeseables, son percibidos como más parecidos entre sí, más homogéneos que los miembros del endogrupo, y a menudo resultan antipáticos (Alvaro y Garrido, 2003).

La distinción endogrupo – exogrupo, también afecta a la atribución, las formas en que se explican las acciones de las personas que pertenecen a estas dos categorías. Concretamente, se tiende a atribuir las conductas deseables de los miembros del endogrupo a causas internas y estables (por ejemplo: sus rasgos admirables), pero las conductas deseables de los miembros del exogrupo, se les atribuyen a hechos transitorios o a causas externas.

Esta tendencia a hacer atribuciones más favorables y favorecedoras sobre los miembros del propio grupo, que, sobre los miembros de otros grupos, es descrita, a veces, como el error de atribución esencial, ya que conlleva el sesgo de auto cumplimento.

Considerando lo anterior, Tajfel (1981) dice que cuando hay un vínculo con un grupo, ese grupo es la mejor opción que cualquier otra distintividad positiva de grupo, cuya finalidad es mantener una imagen positiva de sí misma. Los grupos se forman basándose en nociones como raza, clase social, etc., que los hace establecer comparaciones con miembros de otros grupos sociales y concebirse como mejores o superiores al resto, surgiendo así prejuicios con relación al propio grupo y a los extraños, con lo que se sobrevalora al grupo propio o endogrupo y se forma un estereotipo negativo o discriminación exogrupal en reacción a los otros.

De acuerdo con lo anterior, existen desafíos que deben enfrentar la discriminación. Entre ellos, The World Culture Report (2010), de la UNESCO, plantea varios de estos desafíos, tales como compatibilizar la diversidad, la diferencia, el respeto cultural, el respeto al otro, con las ideologías de diferenciación que conducen a actitudes racistas.

En este periodo de globalización, que lleva al aumento de intercambio de personas, de presencia de otros, se podría considerar los factores que pueden aumentar la posibilidad de actitudes racistas, de manera que habría que considerar de qué forma la oposición a las ideas racistas, que se manifiestan con intenciones de integración, no se conviertan en procesos de asimilación

para hacer desaparecer al otro, convirtiéndose, por lo tanto, en una forma más de ideología de superioridad racial.

El reconocimiento de que todos los demás son otros con especificidad diferente, que no pasan por lo que son, sino por sus valores éticos, puede dar como resultado la comprensión de que no son los colores los que unen o desunen los grupos humanos, sino razones geográficas, históricas y de valores éticos o estéticos los que establecen los lazos en que se pueda llegar al reconocimiento del otro como diferente, pero al mismo tiempo, como igual. No obstante, no se puede ignorar que existen construcciones culturales crueles e injustas que deben ser denunciados. De lo anterior, se desprende la importancia del concepto de cultura para combatir los criterios racistas.

Estos hechos históricos, además de la separación geográfica que prevaleció entre las etnias indígenas y la población mestiza, explican el hecho que no se haya dado en forma significativa prejuicio y discriminaciones (Bareiro, 2003).

No obstante, lo anterior, aún son muchos los que manifiestan un racismo solapado hacia los indígenas, que se expresa en una especie de desprecio y miedo contra el “otro”, el “indio”; calificativos, tales como “sucio”, “haragán”, “borracho”, entre otros, se siguen escuchando a menudo. Este trato discriminatorio aflora especialmente, entre indígenas y no indígenas, estos últimos, los cuales suelen ser compradores de recursos naturales, se aprovechan de las características de la cultura indígena y de sus necesidades, pagando menos que el valor de mercado por la mano de obra y los productos de los indígenas, haciendo trueques. Lo anteriormente expuesto, lleva a profundizar respecto a los prejuicios y discriminación de razas.

La discriminación y los prejuicios están relacionados fundamentalmente, ya que ambos constructos forman parte de las actitudes, en que los estereotipos serían el componente cognitivo y los prejuicios el componente afectivo. Ambos se relacionan con el componente conativo o comportamental, expresado en las conductas discriminatorias. Los estereotipos son creencias sobre las personas, basadas en categorías sociales a las que pertenecen, o actitudes que no necesariamente han de ser consecuencia de nuestras creencias, sino también, pueden ser causa de ellas. Por tanto, las reacciones cognitivas pueden influir en el contenido de las reacciones afectivas (Judd y Park, 1993).

En este sentido, cada vez que un individuo conoce a una persona, esta toma toda la información que necesita para organizar a la persona en un esquema particular, en este caso, un estereotipo.

Este proceso de organizar e interpretar la nueva información en esquemas, tiene su importancia en la economía mental que produce esto, pues ahorramos mucha energía. A partir de un conjunto de información, se estereotipa a una persona, entregándole una gran cantidad de rasgos, conductas y sentimientos conforme al estereotipo, y sin la necesidad de esperar el tiempo necesario para que la persona demuestre si tiene o no esos rasgos, conductas o sentimientos (Droguett, 2010).

Por otra parte, el Prejuicio es una actitud normalmente negativa hacia los miembros de algún grupo social, basado únicamente en los miembros de ese grupo. En otras palabras, una persona con prejuicios hacia algún grupo social tiende a evaluar a sus miembros de una forma negativa, simplemente porque pertenecen a ese grupo. Es una actitud que funciona como esquema, o marcos cognitivos, para recordar la información, de modo, que esta información respecto a un grupo pasa a ser diferente a la de otros grupos y tiende a recordarse con más exactitud lo que no es consistente con esas opiniones, y pasa a ser más fuerte con el tiempo. El prejuicio incluye también, sentimientos o emociones negativas por parte de las perjudicadas cuando están ante miembros de otro u otros grupos o personas que los rechazan. Los prejuicios, también, pueden incluir creencias y expectativas referentes a los grupos, en otras palabras, estereotipos mediante los cuales se maneja el esquema que todos los miembros de esos grupos poseen características y comportamientos determinados (Baron y Byrne, 1998).

Esta forma de prejuicio ha traído consigo segregación y desfragmentación de la humanidad y, pese a todos los esfuerzos por eliminarla, sigue causando estragos con su presencia. Por ello, los prejuicios grupales y su influencia, en las informaciones que los sujetos manejan sobre un objeto determinado, deben ser tomados en cuenta al estudiar las representaciones sociales.

El punto importante por recordar es que las personas no son consumidores pasivos de información sobre los demás. Estas buscan y organizan la información, según sus expectativas y esquemas. Como resultado, se cometen errores, en el sentido en que se caracterizan a los demás mentalmente, y los errores que dos personas cualesquiera cometen, después de haber sido expuestas a la misma información, pueden ser distintos debido a sus diferentes esquemas sobre ellas mismas (Droguett, 2010).

Por consiguiente, es importante estudiar los procesos cognitivos de la discriminación y prejuicios de manera conjunta, porque influyen tanto en la forma en la que se procesa la información social como en la conducta. En este sentido, la valoración que una persona hace del grupo de

pertenencia atribuye a la autoevaluación, es decir, que la valorización que una persona hace de sí misma, en gran medida depende de la que hace de su grupo, de modo, que la identidad social, además de lo anterior, es entendida como un mecanismo causal que determina las relaciones entre grupos.

Tanto el favoritismo hacia las personas de su grupo, como la discriminación de los miembros de otros grupos, son una expresión de la necesidad que la persona tiene para reforzar su propia identidad, por tanto, la identidad social explica la discriminación de las personas con respecto a otros grupos (De Lemus, 2007).

Como se ha dicho hasta ahora, los esquemas influyen en muchos aspectos de la cognición social y estos, dado que el pensamiento social está íntimamente relacionado con el comportamiento social, juegan un rol en muchas formas de interacción social, ya que el papel de los estereotipos son otras formas de esquema, al igual que el prejuicio y la discriminación.

Los estereotipos juegan un papel importante en muchos aspectos del prejuicio. El prejuicio, también puede implicar tendencias a actuar negativamente hacia los grupos que son objeto de este prejuicio, centrándose en aspectos emocionales o evaluativos, enfatizando a veces odios irracionales, con los que a veces se caracterizan los prejuicios raciales, religiosos o étnicos, por lo tanto, existen vínculos entre los componentes afectivos (sentimientos) y los cognitivos (Baron y Byrne, 1998).

Aclarados algunos aspectos, el fenómeno del prejuicio sutil tiene tres dimensiones. La primera, hace referencia a la “defensa de los valores tradicionales”, junto con la percepción de que los exogrupos no los están respetando, por lo tanto, son conservadores y determinan los criterios o conductas que son aceptables y las que no se ajustan a ella, que a menudo tiene el componente de desplazar la culpa de su situación a la propia víctima. El segundo componente del prejuicio sutil es una exageración de las diferentes culturas que separan al endogrupo del exogrupo, como, por ejemplo, valores, hábitos de higiene, costumbres, etc., exagerando con ellos las diferencias entre “ellos” y “nosotros”, para crear un conjunto de personas completamente distintas y ajenas al endogrupo. La tercera dimensión del prejuicio sutil es la negación de emociones positivas hacia el exogrupo o sentimientos en que el racista sutil no admite sentimientos negativos hacia el exogrupo, llámese hostilidad, odio, rabia, asco, etc., y procura no manifestarlos en público, ni en privado para nadie, ni siquiera para el que mismo perjudicado pueda acusar racismo, sin embargo, tampoco manifiesta ningún tipo de emoción

positiva hacia el exogrupo, como simpatía, atracción, admiración, etc., lo que hace frente a su propio grupo. Respecto del prejuicio manifiesto, este sería análogo al concepto original de Allport (1954), definido como una actitud antagónica y de desconfianza y de desconfianza explícita hacia un grupo, y cuyos elementos centrales son un pensamiento sesgado y el rechazo abierto hacia el contacto cercano con miembros del mismo.

A esta exposición se añade lo dicho por Worchel (2002) quien señala que cuando hablamos de prejuicio nos referimos a una conducta basada en alguien perteneciente a un grupo y cuando la discriminación se basa en los prejuicios en contra de un grupo racial, se llama racismo.

Otra explicación de estas conductas es la sociocultural, donde padres, compañeros, medios de comunicación e instituciones son quienes enseñan a los niños estos prejuicios. También existe otra teoría, como es la del conflicto realista, que se refiere a que los prejuicios y la discriminación son el resultado de conflictos reales, por recursos escasos, como empleos o viviendas. Ello aumenta el efecto de homogeneidad del grupo ajeno, es decir, verlos parecidos a todos ellos. Por último, otra explicación está dada por la personalidad autoritaria, la que nace de una disciplina paterna rígida, unida a las exigencias de perfección y obediencia en que las autoridades exhiben un etnocentrismo que es la tendencia por rechazar a las personas de otras culturas y aceptar ciegamente a los parecidos al propio grupo.

3.3. El rol del Prejuicio en los colectivos vulnerables

Desde que Chile recuperó la democracia en 1989, la sociedad chilena ha experimentado importantes transformaciones en su sistema económico, educacional, legal, de salud e infraestructura que, en su conjunto, han contribuido positivamente a su desarrollo. Pese a estos avances, nuestra sociedad necesita enfrentar el hecho que muchos de sus ciudadanos, particularmente aquellos que pertenecen a grupos en desventaja o minoritarios, no tienen las mismas oportunidades para lograr movilidad social. La igualdad de oportunidades y el tratamiento justo de todos los ciudadanos que componen una sociedad democrática moderna deben ser considerados valores esenciales que guíen la generación de políticas públicas que promuevan el desarrollo social (González, 2005).

Tener acceso a la educación superior, a cargos importantes en el mundo laboral y al poder político, por ejemplo, debiera basarse fundamentalmente en los méritos personales de los ciudadanos, independiente de su origen social, estatus socioeconómico, raza, sexo, etnia,

religión, orientación política o cualquier otra forma de categoría social. Es decir, la movilidad social debiera ser un derecho garantizado toda vez que las personas muestren tener las competencias o capacidades para desempeñarse en cualquier ámbito. Indudablemente, la movilidad social es un proceso complejo que está determinado por un conjunto de factores socio-estructurales y psicosociales.

El prejuicio puede ser comprendido como una forma particular de actitud referida hacia un objeto (sea este una persona, un grupo o un país, entre otros) que se traduce en posiciones favorables o desfavorables hacia ellos. Tres son los componentes que típicamente se asocian a las actitudes prejuiciosas. El primero, alude a nuestro sistema de cogniciones o creencias acerca del objeto de actitud. Por ejemplo, creencias acerca de las personas de origen mapuche, de los adherentes a la corriente política de izquierda y de las personas discapacitadas, entre otros grupos. El segundo, corresponde al repertorio afectivo o emocional que, dependiendo de su naturaleza, puede activar sentimientos favorables o desfavorables hacia el objeto de actitud. Por último, los afectos o emociones asociadas a las creencias pueden, a su vez, generar un impacto en la manera en cómo las personas se comportan ante los grupos. Esto es lo que en Psicología Social se conoce como discriminación o dimensión conductual del prejuicio (González, 2005).

El primero que aportó un cambio significativo en la manera de concebir el prejuicio fue Allport (1954, en González, 2005), quien pasó desde un enfoque centrado en variables individuales (personalidad) a uno basado en variables grupales (identidad). Él fijó su atención en los procesos cognitivos que están en la base de la formación de los grupos, especialmente en la categorización social. Esta fue la primera oportunidad en la que los psicólogos sociales fueron capaces de pensar el prejuicio como resultado de un mecanismo cognitivo normal y no patológico, común a todos los seres humanos, que subyace a la manera de como las personas se vinculan con su mundo social. Allport se refirió al prejuicio como una actitud hostil hacia una persona que pertenece a un grupo, simplemente porque pertenece a ese grupo, suponiéndose, por lo tanto, que posee las cualidades objetables atribuidas al grupo (Smith-Castro, 2011).

La categorización social, tal como también lo propusieron (Tajfel y Turner, 1986) estimula los procesos de comparación social auto-evaluativos, convirtiéndose en una herramienta cognitiva que ayuda a las personas a segmentar, clasificar y organizar su mundo social inmediato. Este mecanismo psicológico logra este propósito acentuando, por un lado, las similitudes entre los miembros dentro de una misma categoría o grupo y, por otro, subrayando las diferencias entre

los integrantes de diferentes categorías. De esta forma, los individuos tienden a estereotiparse o caracterizarse a sí mismos como semejantes entre sí (dentro de su grupo) o diferentes respecto de otros (entre los grupos). Por ejemplo, la clase social, el género, la raza, la religión, entre muchas otras, pueden ser fácilmente reconocidas como importantes distinciones sociales que dividen a las personas categorizándolas como parte del propio grupo (“nosotros”) o exogrupo (“ellos”). De los procesos de categorización social emergen dos consecuencias fundamentales.

Primero, la construcción de los estereotipos o creencias que representan las características generalizadas, de naturaleza positiva o negativa que se atribuyen tanto a los miembros del propio grupo como a los del exogrupo, por ejemplo, “los mapuches son lentos, flojos, porfiados” o “los inmigrantes nos quieren quitar nuestro trabajo”; justamente, esta configuración de procesos psicológicos es lo que explica, en parte importante, la complejidad asociada al cambio de actitud prejuiciosa (Saiz, Merino, y Quilaqueo, 2009).

A partir de la noción de categorización social se desarrolló la Teoría de Identidad Social, que permite comprender con mayor precisión cómo las personas construyen su identidad social y las razones que explican por qué estas están dispuestas a defenderla cuando esta se ve amenazada. Esta teoría sostiene que los grupos representan aspectos centrales para la autodefinición (sí mismo). Las personas pueden, por ejemplo, percibirse como miembros de un grupo en particular (chilenos), pero también, como hombres o mujeres, católicos, evangélicos, de izquierda o de derecha. Es decir, pueden percibirse como miembros de varios grupos que contribuyen a su definición social. Por cierto, no todos estos grupos son relevantes al mismo tiempo y todo el tiempo. Su importancia relativa varía en función del contexto que requiere o hace más visible una identidad en particular (González, 2005).

No siempre uno está consciente de su identidad nacional, excepto cuando la situación lo demanda (cuando se compara con otros países). Sin embargo, hay identidades sociales que por su naturaleza son más visibles y muchas veces irrenunciables, como la raza, el sexo y la etnia. Lo central es que el conjunto de ellas explica lo que se conoce como identidad social. La teoría de identidad social sostiene que las personas típicamente buscan una autoestima positiva.

Este aspecto constituye la fuente motivacional que energiza la búsqueda de una distintividad grupal positiva, es decir, percibirse y ser percibido en grupos que contribuyan a desarrollar una autoimagen positiva de sí mismos ¿Cómo se logra esto? A través de procesos de comparación

entre el propio grupo y el exogrupo en dimensiones relevantes. Dado que las personas buscan mantener una autoestima positiva, las comparaciones que se hacen con un exogrupo relevante son, en términos relativos, más favorables hacia el propio grupo. Esto es lo que se conoce como sesgo o favoritismo endogrupal. Este concepto, sin embargo, no es sinónimo de “discriminación”, sino más bien da cuenta de la “valoración” del propio grupo como un aspecto esencial de la identidad. Es decir, la valoración del propio grupo no implica necesariamente derogación u hostilidad hacia el exogrupo con el cual las personas se comparan.

Por otro lado, la llamada hipótesis de contacto ha sido concebida como una de las estrategias centrales para reducir el prejuicio hacia grupos minoritarios. Ella se basa en una serie de supuestos que describen las condiciones óptimas para que el contacto intergrupales genere los resultados esperados. El primero de ellos supone que, cuando los grupos entran en contacto, ya sea en el ámbito laboral, en la sala de clases, en un ambiente social, en un seminario o en una actividad deportiva, entre otros, las personas tienen que mantener igualdad de estatus, al menos en la situación de contacto, de forma tal que los grupos perciban que contribuyen al logro de algún objetivo o meta común. De esta manera, se espera que cada grupo perciba que su contribución grupal sí importa. Esto se conecta con el segundo supuesto: las actividades de contacto tienen que ser de naturaleza cooperativa, elemento que la investigación ha revelado sistemáticamente como una de las variables clave en la promoción de actitudes positivas hacia exogrupos (González y Brown, 2003).

La cooperación supone postergar los intereses particulares de los grupos en pos de los intereses grupales involucrados, que se materializan en el logro de metas comunes superiores que no pueden ser conseguidas por cada grupo por separado. El tercer supuesto, por su parte, alude a que las personas lleguen a conocerse, a descubrir cómo son “ellos” (los del exogrupo) a través del contacto. En este sentido, se ha postulado que la personalización contribuye a romper creencias o estereotipos negativos acerca del exogrupo. El contacto de esta naturaleza permitiría contrastar la información que dispone el observador con la evidencia que le entrega la experiencia de contacto positivo.

Por último, está el supuesto del apoyo institucional, vale decir, el importante rol que deben cumplir las figuras de autoridad (padres y profesores, entre otros) e instituciones sociales relevantes (entre ellos, el Estado y los sistemas legales) en la promoción de experiencias de contacto entre distintos grupos. Dichas instituciones guían y regulan el ejercicio de los derechos y deberes de los ciudadanos, por tanto, legitiman su existencia.

A comienzos de 2001, una nueva línea de investigación en Chile comenzó a analizar el problema del prejuicio y la discriminación hacia diversos grupos minoritarios del país, examinando el rol de la distintividad grupal como moderador del efecto de las variables de contacto (cantidad y calidad) sobre el cambio de actitudes hacia dichos grupos. Entre los grupos estudiados se encuentran la etnia Aymara, los discapacitados, los peruanos, los evangélicos, los ancianos, los gitanos y los pobres. Este estudio se llevó a cabo en una muestra no probabilística de 1.965 estudiantes chilenos de Educación Básica y Media, de ambos sexos, provenientes de colegios particulares, particulares subvencionados y municipalizados de Chile. El estudio contempló la administración de una encuesta que evaluó con escalas confiables y válidas las dimensiones de contacto intergrupal, prejuicio y afectos positivos hacia los distintos grupos evaluados (González, Saiz, Manzi, Ordóñez, Millar, Sirlopú, y Brown, 2003).

Los resultados de esta investigación arrojan que los gitanos, seguidos por los pobres indigentes y los peruanos fueron los grupos hacia los cuales los niños y jóvenes exhibieron mayores niveles de prejuicio y discriminación. Consistente con este patrón de resultado, los peruanos y gitanos también resultaron ser los grupos menos queridos, respetados y admirados del estudio. En la dimensión afectiva, el grupo de indigentes produjo un patrón distinto. Ellos provocaron sentimientos altamente positivos en los participantes, lo cual revela el nivel de ambivalencia que se produce al coexistir estos sentimientos con un alto grado de prejuicio.

En el caso de los evangélicos, las personas de edad, los discapacitados y la etnia mapuche, los encuestados exhibieron un nivel medio-bajo de prejuicio, junto a altos niveles de valoración positiva (confianza, admiración y agrado). El grado de prejuicio hacia los diversos grupos estudiados, sin embargo, cambió en función de las variables demográficas consideradas en el estudio. Consistente con los resultados obtenidos en otras latitudes, los hombres, en general, se mostraron más prejuiciados que las mujeres, especialmente hacia los peruanos, los evangélicos y, en menor medida, respecto de los discapacitados y los mapuches. Respecto de los indigentes y gitanos, las diferencias observadas entre hombres y mujeres no lograron significación estadística.

De esta manera, independiente del sexo de los participantes, estos grupos fueron los más discriminados y a los cuales se les atribuyeron más características negativas. Los resultados también variaron en función del nivel de escolaridad de los estudiantes, siendo los niños de Educación Básica en comparación a los jóvenes de Educación Media quienes, en general, mostraron mayores niveles de prejuicio hacia los peruanos, los discapacitados y los Aymaras.

Por otra parte, independientemente del nivel de escolaridad de los encuestados, estos exhibieron altos niveles de prejuicio hacia los pobres indigentes y los gitanos.

Finalmente, en relación con el efecto del nivel socioeconómico sobre las actitudes, se observaron patrones de diferencias según el grupo evaluado. Las mayores variaciones se advirtieron respecto de los peruanos, donde se observó un mayor nivel de prejuicio en los estudiantes de nivel socioeconómico bajo. Un patrón similar se obtuvo respecto de los evangélicos y, en menor grado, hacia las personas discapacitadas y de edad. El caso de la etnia Aymara, por su parte, también fue distintivo. Los niños y jóvenes provenientes de sectores socioeconómicos altos fueron los que exhibieron mayores niveles de prejuicio hacia ellos. Por su parte, respecto de los dos grupos peor evaluados (pobres indigentes y gitanos), con independencia del nivel socioeconómico, todos los participantes exhibieron altos niveles de prejuicio y bajos afectos positivos hacia ellos.

Consistente con la hipótesis de contacto, los resultados de este estudio revelaron que la calidad de contacto resultó ser uno de los predictores más importantes de reducción de prejuicio y promoción de afectos positivos hacia las diversas minorías. Esto es, mientras más positivas fueron las experiencias de contacto reportadas por los estudiantes con miembros de los grupos estudiados, menores fueron los niveles de prejuicio y mayores los niveles de afectos positivos que se expresaron hacia ellos. Ahora bien, la predicción más importante del estudio buscó demostrar que el contacto intergrupal tiene un efecto más significativo sobre las actitudes y afectos positivos hacia el exogrupo cuando se hace visible la membresía grupal de las personas durante la situación de contacto.

Es decir, por ejemplo, cuando se explicita el hecho de ser Aymara o peruano durante el contacto con personas no indígenas y chilenos, respectivamente.

Los resultados revelaron que la calidad de contacto tuvo un impacto significativo en las actitudes (menos prejuicio y más afectos positivos), principalmente en aquellas situaciones de contacto intergrupal en las cuales se hizo visible el hecho de pertenecer a un grupo determinado (alta visibilidad de la membresía grupal). Por el contrario, los efectos de las variables de contacto se diluyeron o perdieron su potencial cuando la visibilidad de la membresía grupal fue baja.

En relación con la actitud hacia las personas de procedencia indígena, según los datos del Censo 2002, la comunidad Aymara es el segundo pueblo originario más numeroso en Chile (42% de la población indígena, la que representa cerca del 6% de la población total del país).

Las relaciones entre la etnia Aymara y los chilenos no indígenas tienen una larga historia de conflictos, que se ha traducido en una serie de consecuencias negativas, especialmente para el primer grupo. La evidencia de estudios previos revela que la comunidad Aymara ha sido objeto de prejuicio y discriminación por cientos de años (González, 2005).

Dados estos antecedentes, se observa, a continuación, en la Tabla N° 3 el número y porcentaje de la población perteneciente a los pueblos indígenas de Chile, según la región donde habitan.

Tabla 3. Porcentaje de la población perteneciente a pueblos indígenas de Chile, Según Región (2006 -2013).

Región	2006		2009		2011		2013	
	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
I Tarapacá	37.184	13,7	36.657	12,6	49.495	16,4	56.524	17,9
II Antofagasta	38.485	7,4	30.609	5,7	41.611	7,5	50.623	9,0
III Atacama	11.492	4,3	20.289	7,5	28.333	10,3	40.720	14,7
IV Coquimbo	11.137	1,7	12.095	1,7	19.149	2,7	27.862	3,8
V Valparaíso	35.521	2,1	54.607	3,2	54.505	3,1	55.132	3,1
VI O'Higgins	10.881	1,3	16.472	1,9	35.436	4,0	28.924	3,2
VII Maule	14.633	1,5	15.916	1,6	23.187	2,3	20.038	2,0
VIII Biobío	76.957	3,9	76.998	3,9	105.213	5,2	106.729	5,2
IX La Araucanía	253.931	27,7	281.804	30,1	305.622	32,1	309.952	32,0
X Los Lagos	155.668	20,1	165.961	20,8	195.327	23,7	209.214	24,8
XI Aysén	11.323	12,5	20.405	21,8	23.584	23,7	26.828	26,5
XII Magallanes	22.293	15,4	33.247	22,7	30.947	20,6	30.169	20,1
Metropolitana	286.962	4,4	275.466	4,1	342.435	5,0	468.167	6,7
XIV Los Ríos	54.267	15,1	61.020	16,7	68.532	18,7	80.958	22,0
XV Arica y Parinacota	40.052	22,2	45.376	25,4	46.187	26,3	54.075	31,5
Total	1.060.786	6,6	1.146.922	6,9	1.369.563	8,1	1.565.915	9,1

Fuente: Encuesta CASEN (Ministerio de Desarrollo Social, 2013).

La última encuesta CASEN (2013), caracteriza a la etnia Aymara como el segundo grupo social más pobre de la sociedad chilena (con una alta tasa de desempleo, de deserción del sistema escolar y de pobreza, entre otros). En este escenario es indudable que, en la medida que las actitudes intergrupales mejoren, será posible observar mayor movilidad social en la comunidad Aymara en su conjunto. Según la investigación de González, Manzi, Saiz, Brown, Zagefka, De Tezanos-Pinto, Torres, Aldunate, Aravena (2003), los estudiantes de origen Aymara como los de origen chileno no indígena mostraron importantes niveles de identidad chilena, hallazgo relevante, en la medida que confirma que ambos tipos de estudiantes tienen un referente común de identidad. Pese a esto, al comparar los niveles de identidad chilena por grupo étnico se observó una diferencia significativa.

Como se esperaba, fueron los estudiantes de origen no indígena quienes mostraron mayores niveles de identificación con Chile. También, según lo esperado, al comparar los niveles de identificación con Chile y la etnia Aymara, se constató que los estudiantes de la comunidad Aymara se identificaron más con su etnia. Ambos resultados revelan la importancia que reviste para estos estudiantes la identidad con su propio grupo y la identidad común (ser chileno).

Ciertamente, lo que interesa analizar ahora es si existe asociación entre los niveles de identificación del propio grupo (chileno o Aymara) con las actitudes que expresan hacia miembros del exogrupo. Este último análisis fue hecho en forma separada para los estudiantes no indígenas y los de origen Aymara. Con este propósito, se les solicitó a los jóvenes que juzgaran a ambos grupos en general, utilizando una lista de características o rasgos predefinidos, indicando el grado en que dichas características constituyen aspectos distintivos o estereotipados de cada uno de estos grupos.

Dicha lista contenía características positivas del exogrupo (cuán inteligentes, seguros y capaces son) y negativas (su nivel de agresividad, deshonestidad y amargura, entre otras características). Los resultados revelaron que, a medida que aumentó el nivel de identidad con el país, los estudiantes no indígenas exhibieron niveles más bajos de atributos positivos de los miembros de la etnia Aymara, pero no necesariamente más afectos negativos hacia dicho grupo. Es decir, tal como se predijo, la valoración positiva del propio grupo no implicó necesariamente la derogación del exogrupo. Con relación a las características negativas, ambos grupos se evaluaron con puntajes medios, esto es, se atribuyeron rasgos como lentos, agresivos y desconfiados, lo cual no fue privativo del propio grupo. Los participantes de ambas etnias también le asignaron dichas características a la etnia con la cual se comparan (o exogrupo).

Los resultados revelaron que tanto los estudiantes de la etnia Aymara como los no indígenas atribuyeron más atributos negativos al exogrupo que al propio grupo, dando cuenta nuevamente de la existencia de sesgo endogrupal. Esta investigación no solo incluyó el análisis de los estereotipos de los grupos estudiados, sino que también, midió los sentimientos que los jóvenes expresan hacia la etnia Aymara y la mayoría no indígena.

En términos precisos, se indagaron los sentimientos positivos (admiración, cariño y respeto) y negativo (rabia resentimiento y odio, entre otros) que ellos expresan hacia su propio grupo étnico y hacia el grupo con el cual se comparan. Los resultados revelaron que la mayoría de los

jóvenes de origen Aymara y no indígena expresaron niveles medios de sentimientos positivos, tanto hacia el propio grupo como hacia el exogrupo.

Pese a esto, todos mostraron niveles significativos de sesgo, es decir, mayores sentimientos positivos a favor de su propio grupo. Es interesante destacar que, si bien este patrón de resultados es coincidente con el observado en el plano de los estereotipos, la magnitud del efecto se incrementó sustantivamente en el plano de los afectos. Esta evidencia revela que, aunque relacionados, los estereotipos tienen un grado de independencia de los afectos. En el caso de los sentimientos negativos, los resultados revelan que, en general con independencia del grupo étnico, todos los jóvenes expresaron niveles relativamente bajos de sentimientos negativos hacia la etnia mapuche y hacia la mayoría no indígena. Como se anticipó, este estudio también evaluó el nivel de contacto exhibido por los jóvenes con miembros del exogrupo. Para ello, se registró la cantidad de contacto (número y frecuencia de contacto con personas del exogrupo) y la medida en que el contacto establecido se caracterizó por tener buena o mala calidad.

Los resultados revelaron que mientras mejor fue la calidad de contacto que establecieron los jóvenes de origen Aymara con jóvenes no indígenas, menor fue, en general, el nivel de efectos negativos exhibido hacia las personas no indígenas. Estos resultados se replicaron en la misma dirección en el caso de los jóvenes no indígenas.

Por otra parte, consistente con lo que se predijo, se observó que la frecuencia de contacto se asoció positivamente con más creencias y afectos positivos hacia las personas Aymaras (únicamente en el caso de los participantes no indígenas). Esto, sin duda, es valioso porque constituye el grupo al cual se deben dirigir mayoritariamente los programas de intervención orientados a cambiar actitudes menos favorables hacia la etnia Aymara. El conjunto de estos resultados es consistente con los encontrados en otros estudios nacionales e internacionales que buscan comprender el rol del contacto intergrupales en el mejoramiento de las actitudes de sus miembros (Zagefka, González y Brown y Manzi, 2005).

Sin embargo, es interesante notar que la cantidad de contacto no predijo el cambio de actitudes en el caso de los estudiantes de la etnia Aymara. Para ellos, que tienen contacto crónico con la mayoría no indígena, solo resultó ser importante la calidad del contacto y no la cantidad. El análisis del conjunto de estudios conducidos en Chile ya sea en escenarios intergrupales que involucran a grupos minoritarios, políticos o étnicos, demuestra el valor que reviste para ellos la

mantención de la identidad grupal. Estos grupos no sólo valoran sus respectivas identidades, sino que actúan conforme a ellas.

Los estudios analizados también muestran contundente evidencia que confirma el efecto positivo que produce el contacto entre los grupos para promover el desarrollo de actitudes intergrupales favorables (a nivel de estereotipos, afectos y conductas). Esto es especialmente importante cuando se desea intervenir en escenarios grupales marcados por historias de conflictos que se han disipado en un grado importante, pero que han dejado una huella muy profunda en los grupos involucrados. Tal es el caso de las relaciones entre miembros de la etnia Aymara y los chilenos no indígenas. Más importante aún fue constatar que el desarrollo de actitudes intergrupales se benefició de manera sustantiva al hacer visible la identidad o membresía grupal durante el contacto positivo. Nuestra sociedad en su conjunto requiere de la existencia de mecanismos autorregulatorios, especialmente a nivel educacional, que permitan construir o promover formas de contacto positivo entre los distintos grupos que la componen.

Para ello, es necesario fortalecer y diseñar políticas públicas que, por una parte, permitan resguardar los derechos de todas las personas, y por otra, promuevan la diversidad como un valor que oriente nuestro desarrollo social y cultural. La evidencia presentada es contundente al mostrar que no todos los ciudadanos de este país tienen las mismas oportunidades y derechos y, más aún, que muchos de ellos son objeto de discriminación. Solo en la medida en que nuestra sociedad promueva mecanismos que aseguren la igualdad de derechos y oportunidades de todos sus ciudadanos, a través de un sistema educacional, legal y económico, el cual esté fuertemente instalada la noción de tolerancia y respeto a las diferencias grupales, sean estas étnicas, religiosas, políticas, de género u otras, entonces será posible contribuir al desarrollo de la movilidad social en nuestro país. La discriminación, en cualquiera de sus formas nocivas, debe ser enfrentada con firmeza, ya que ella constituye uno de los factores más importantes que restringen o limitan las posibilidades de movilidad social en Chile y otras latitudes (González, 2005).

3.4. Prejuicios étnicos

Hablar de prejuicio, enfoque de esta investigación, es referirse a los juicios previos desfavorables o cargados de afecto negativo hacia un determinado grupo social o hacia miembros de este por el solo hecho de pertenecer al mismo (Allport 1954; Ashmore, 1979; Brown, 1995).

La definición anterior resalta dos elementos fundamentales: la índole categorial y la expresión de afecto negativo. Se trataría de una orientación socialmente compartida por los miembros de una determinada categoría o grupo social, sumamente resistente al cambio (Brown, 1995; Echeverría, Garaigordobil, González y Villarreal, 1995) y, por lo mismo, poco permeable a la información nueva o aquella que contraviene las creencias grupales.

El prejuicio, también puede implicar tendencias a actuar negativamente hacia los grupos que son objeto de este prejuicio, centrándose en aspectos emocionales o evaluativos y enfatizándose, a veces, odios irracionales con que los que se caracterizan los prejuicios raciales, religiosas o étnicos, por lo tanto, existen vínculos entre los componentes afectivos (sentimientos) y los cognitivos (Baron y Byrne, 1998).

La discriminación de las minorías étnicas en las universidades y luego en el trabajo impide a las personas expresarse y participar plenamente, debilitando la igualdad y la justicia en el lugar de estudio o trabajo. La eliminación de esta es fundamental si se quiere avanzar hacia una cultura en la que los valores de la dignidad, la libertad, la justicia y la unión sea algo más que solo palabras de buena crianza. Una sociedad sana es en la que todos los sujetos, sean cuales sean sus características físicas, culturales o sus creencias, pueden escoger libremente la orientación de sus caminos profesionales, desarrollando plenamente sus aptitudes y competencias, y premiados por sus propios méritos. Para facilitar la integración también se puede consultar e involucrar a las minorías étnicas en la toma de decisiones, programación y liderazgo, dándoles los medios para expresar sus opiniones y participar plenamente en el diseño, valoración, monitoreo y evaluación de las actividades (Lezcano, 2010).

Con respecto a la noción de prejuicio, Baron y Byrne (2002: 143) expresan lo siguiente:

Es una actitud (normalmente negativa) hacia miembros de algún grupo social, basado únicamente en los miembros de este grupo. En otras palabras, una persona con prejuicios hacia algún grupo social tiende a evaluar a sus miembros de una forma específica (normalmente negativa) simplemente porque pertenecen a ese grupo.

Considerando lo anterior, Tajfel (1981) dice que cuando hay un vínculo con un grupo, ese grupo es la mejor opción que cualquier otra distintividad positiva de grupo, cuya finalidad es mantener una imagen positiva de sí misma. Los grupos se forman basándose en nociones como raza, clase social, etc., que los hace establecer comparaciones con miembros de otros grupos sociales y

concebirse como mejores o superiores al resto, surgiendo así prejuicios con relación al propio grupo y a los extraños.

El reconocimiento de que todos los demás son otros, con especificidad diferente que no pasan por lo que son, sino por sus valores éticos, puede dar como resultado la comprensión de que no son los colores los que unen o desunen los grupos humanos, sino razones geográficas, históricas y de valores éticos o estéticos, los que establecen los lazos que pueda establecer el reconocimiento del otro como diferente, pero al mismo tiempo, como igual.

No obstante, no se puede ignorar que existen construcciones culturales crueles e injustas que deben ser denunciados. De lo anterior, se desprende la importancia del concepto de cultura para combatir los criterios racistas. Estos hechos históricos, que, además, de la separación geográfica que prevaleció entre las etnias indígenas y la población mestiza explican el hecho que no se haya dado en forma significativa prejuicio y discriminaciones (Bareiro, 2003).

3.5. Prejuicio sutil y Manifiesto

Desde hace ya algunos años, se viene realizando una distinción entre dos diferentes tipos de prejuicios los cuales hacen referencia a antiguas y nuevas formas de expresión del mismo: prejuicio manifiesto, como expresión abierta y directa; y el prejuicio sutil, menos expresivo (Pettigrew y Meertens, 1995). En este contexto el tema sobre los prejuicios ha sufrido ciertos cambios en relación con las formas de expresión de estas, ya no tan directa como hace un tiempo, sino más bien a mudado a un nuevo modo de evidenciarse en la sociedad actual. Estas nuevas expresiones del prejuicio serían más indirectas y racionalizadas, y por ello las tradicionales escalas que intenta medir el prejuicio se habrían vuelto sumamente reactivas, no permitiendo discriminar adecuadamente entre sujetos “prejuicios” y sujetos “igualitarios”. (Cárdenas, Music, Contreras, Yeomans y Calderón, 2007).

La premisa encontrada, sobre la base de estas nuevas formas de expresión del prejuicio, es que lejos de haber disminuido o desaparecido, ha mudado sus modos de expresión desde versiones brutales y directas a otras mucho mejor adaptadas a los valores modernos de tolerancia y no discriminación que los sistemas democráticos promueven (Cárdenas, et al, 2007). En términos más precisos, las características diferenciales del prejuicio manifiesto referirían a dos componentes fundamentales: rechazo hacia el exogrupo, que incluye la creencia en la

inferioridad genética del mismo, la cual permitiría justificar las desventajas del exogrupo en la sociedad, y oposición al contacto con el exogrupo (Cárdenas, Gómez, Méndez y Yáñez, 2011).

Para medir empíricamente estas dos formas de prejuicio desarrollaron The Blatant and Subtle Prejudice Scale, de Pettigrew y Meertens (1995) que permite construir una tipología a través del cruce de las puntuaciones de las mismas. Es decir, los autores denominan como ‘sujetos igualitarios’ a quienes apoyan el aumento de los derechos de los miembros del exogrupo y la mejora de sus condiciones de vida (aquellos que puntúan bajo en la escala de prejuicio manifiesto y también en la de sutil). En la categoría de ‘sujetos fanáticos’ colocan a aquellos que rechazan de forma abierta y agresiva a los miembros del exogrupo (puntúan alto en ambas escalas). Los ‘sujetos sutiles’ son aquellos que desarrollan un prejuicio moderno que no es detectado con las escalas tradicionales de medida del prejuicio tradicional (puntúan bajo en la escala de prejuicio manifiesto pero alto en la escala de prejuicio sutil).

A partir de lo anterior, se muestra en la Tabla N° 4, los componentes del prejuicio sutil y manifiesto:

Tabla 4. Componentes de los tipos de Prejuicio.

COMPONENTES DE PREJUICIOS MANIFIESTO Y SUTIL	
Prejuicio Manifiesto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Percepción de amenaza y rechazo del exogrupo. En su forma completa, incluye la creencia en la inferioridad genética de los miembros del exogrupo. Dicha creencia explica cualquier desventaja del exogrupo y así niega que exista discriminación. 2. Oposición al contacto íntimo con los miembros del exogrupo. Existe una resistencia emocional a las relaciones íntimas con personas del exogrupo. Esta dimensión, además, contiene un elemento de poder: trabajar bajo la supervisión de un miembro del exogrupo es rechazado.
Prejuicio Sutil	<ol style="list-style-type: none"> 1. Defensa de los valores tradicionales. Se consideran aceptables aquellas conductas que concuerdan con los valores tradicionales del endogrupo. Existe la tendencia a culpabilizar a las víctimas del prejuicio de su propia situación, ya que se considera que no se comportan de la forma necesaria para tener éxito en la sociedad; es decir, no se atienen a las normas y valores de la mayoría. 2. Exageración de las diferencias culturales. La situación de desventaja de las minorías ya no se atribuye a su inferioridad genética, sino a sus particularidades culturales. Las diferencias pueden existir, pero el prejuicio sutil las exagera, con lo cual el exogrupo se percibe como “gente parte”, completamente distinto al endogrupo.

	<p>3. Negación de emociones positivas hacia el exogrupo. No se admiten la existencia de sentimientos negativos hacia los miembros de las minorías para no ser etiquetado de racista, pero el prejuicio se manifiesta no teniendo sentimientos positivos hacia ellos.</p>
--	---

Fuente: Espelt et al., 2006.

Los componentes del prejuicio pueden abordarse tanto a nivel individual como interpersonal, intergrupar y societal. El estudio más extendido del prejuicio tiene una serie de aspectos definitorios. El primero de ellos es su orientación social: se trata de un componente que se origina en los procesos grupales y que esta inevitablemente unido al contexto de las relaciones entre grupos. En segundo componente suele centrarse en los juicios previos negativos o desfavorables (evaluación cargada afectiva y negativamente).

3.6. Prejuicio en los estudiantes universitarios

El prejuicio puede ser comprendido como una forma particular de actitud referida hacia un objeto (sea este una persona, un grupo o un país, entre otros) que se traduce en posiciones favorables o desfavorables hacia ellos. Tres son los componentes que típicamente se asocian a las actitudes prejuiciosas. El primero, alude a nuestro sistema de cogniciones o creencias acerca del objeto de actitud. Por ejemplo, creencias acerca de las personas de origen Aymara, de los adherentes a la corriente política de izquierda y de las personas discapacitadas, entre otros grupos. El segundo, corresponde al repertorio afectivo o emocional que, dependiendo de su naturaleza, puede activar sentimientos favorables o desfavorables hacia el objeto de actitud. Por último, los afectos o emociones asociadas a las creencias pueden, a su vez, generar un impacto en la manera como las personas se comportan ante los grupos.

El sistema de Educación Superior chileno parece permanecer ajeno a estas demandas de formación, puesto que no se ha considerado necesario incluir, explícitamente en los programas de formación de docentes, una educación sistemática que los capacite para atender a estudiantes diferentes, de culturas diversas y aproximarse con menos prejuicios a ese alumnado. Por tanto, la valoración de las actitudes de los profesores, antes de que ejerzan como tales, permite poner en marcha programas para el cambio actitudinal y para la sensibilización ante la educación multicultural, (Navas y Sánchez, 2010). Ello porque la escuela es un ámbito propicio para expandir y ejercitar la antidiscriminación y erradicar otras formas de exclusión social arraigadas en nuestra sociedad, por lo que es un imperativo ampliar la discusión de propuestas

que permitan avanzar hacia mejores formas de convivencia y que otorguen importancia a cambiar la actual relación entre grupos minoritarios y dominantes. (Pino y Merino, 2009).

A pesar de los esfuerzos, los prejuicios siguen presentes en el ámbito educativo, esto generaría diversas implicancias tanto emocionales como educativas. Según Becerra, Tapia, Barría y Orrego (2009) esto genera un impacto negativo, percibido por quienes son discriminados, y este se organiza en cinco ejes temáticos, los que reúnen procesos psicológicos de efecto negativo para el desarrollo psicosocial, los cuales son: la autodesvalorización, la inseguridad, la desesperanza, la resignación, el ocultamiento social, y la generación de una identidad estigmatizada.

Esto representaría un factor de riesgo en la comunidad discriminada, que puede afectar el proceso de construcción de la identidad de estas personas. Asimismo, esto trae consecuencias en el estudiante, ya que su valoración personal se ve disminuida, siendo la discriminación una limitación para la participación y el aprendizaje en el contexto educativo. Siguiendo con el estudio de Becerra et al. (2009) el reconocer la heterogeneidad en el aula, es decir, reconocer al otro valorando su diversidad étnica, su historia, su identidad, se constituye en un paso para avanzar hacia una educación para todos y todas.

3.7. Estudios recientes sobre prejuicio étnico en educación superior

Dado el carácter empírico de la presente investigación, la cual se centra en los prejuicios y discriminación hacia las personas de origen Aymara, es de relevancia incorporar investigaciones relacionadas con los temas tratados en este trabajo. Cada investigación aporta elementos fundamentales para comprender, de mejor manera, los resultados obtenidos, tanto los cuantitativos como cualitativos.

La primera investigación relevante de considerar en este estudio es la realizada por Flores y Zubieta (2014) de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), en el año 2008; la cual aborda los procesos cognitivo-perceptivos del prejuicio y la discriminación como elementos centrales para la comprensión del fenómeno, la importancia de los factores socioeconómicos y culturales que subyacen al proceso de categorización.

Esta investigación presenta un primer acercamiento a las dimensiones postuladas por Triandis (Competición, Independencia, Relacionalismo e Independencia del Endogrupo) y su correlación

con los prejuicios sutil y manifiesto, así como, las influencias de los valores culturales. Para este estudio, se encuestaron noventa y cinco sujetos que cursaban estudios superiores en universidades públicas y privadas en Salvador de Bahía, todos ellos estudiantes de licenciatura, veinte tres del género masculino (24,2%) y setenta y dos del género femenino (75,8%), el promedio de edad del total de los sujetos es de 28,99 años (DS=9,18).

Se emplearon los siguientes instrumentos: a) Una hoja de presentación, indicando los motivos generales del estudio; b) Datos sociodemográficos; c) Cuestionario de Triandis (Morales et al., 1992). El análisis factorial de los componentes principales presentan la siguiente estructura: Competición que explica 35,8% de la varianza total; Independencia, explica el 28,3% de la varianza; Relacionalismo revela 19,1% e Independencia del endogrupo explica 16,6%; d) Escala de prejuicio sutil y manifiesto (Pettigrew y Meertens, 1995) que tras el análisis factorial se obtuvieron tres factores, y, por último, e) Escala de valores (Schwartz, 2001).

Dichos instrumentos se aplicaron en tres universidades, dos privadas y una pública, la Universidad Federal da Bahía, la Universidad Salvador y Universidad Católica. La selección de los sujetos fue disponibilidad y voluntariado, durante la clase. A partir de estos antecedentes, los principales resultados de la media en valores y prejuicios presentados en este estudio se observan en la Tabla Nº 5.

Tabla 5. Medidas de tendencia central sobre valores y prejuicios.

	Media	DS
Universalismo	5,07	0,69
Benevolencia	4,87	0,73
Tradición	3,90	0,83
Conformidad	3,92	0,92
Seguridad	4,85	0,71
Poder	3,12	1,0
Logro	3,74	0,98
Hedonismo	4,55	0,91
Estimulación	3,90	1,0
Autodirección	4,88	0,78
Prejuicios Éticos	2,03	0,95
Prejuicios las Relaciones interpersonales	2,07	0,94
Prejuicios en las Políticas Públicas	3,05	0,95

Fuente: Investigación de Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2013).

En cuanto al análisis de los resultados, en la Escala Manifiesta las mujeres obtuvieron una media de 2,35 (DS = 0,77) mientras que los hombres 1,88 (DS = 0,88), lo cual expresa que las mujeres presentan más discriminación que los hombres. En la variable dependiente Competición, se obtuvo una media con relación a etnia de 2,47 (DS = 0,60) para las personas negras y 2,10 (DS = 0,81) para las personas blancas, lo que demuestra que los afrodescendientes son más competitivos. En relación con lo anterior, diferentes investigaciones han mostrado que son los sujetos colectivistas y de países más pobres que están más de acuerdo con actitudes competitivas. Además, los resultados muestran la existencia de relaciones entre los cuatro factores de Triandis (Competición, Independencia, Relacionalismo Independencia del endogrupo), con los valores culturales y el nivel de prejuicio. Se puede observar que, el factor Competición se relaciona positivamente con los Prejuicios éticos, Prejuicios en las relaciones interpersonales y Prejuicios en las políticas de acción afirmativas o públicas. El factor Independencia lo hace negativamente con los valores Universalistas, Benevolencia y Tradición; sin embargo, puntúan positivamente en Poder y Logro. Así como el factor Prejuicios en las Políticas Públicas se relaciona positivamente con el valor Poder.

En relación con las conclusiones de la presente investigación, se observa que teniendo en cuenta el reducido tamaño de la muestra, en este estudio se ha podido observar que la relación entre los factores de Triandis, como el caso de Competición que algunos con la tendencia a compartir recursos como una consecuencia de los valores colectivistas (Kagitçibasi, 1997).

Este acercamiento inicial entre los valores culturales y las dimensiones de Triandis apoyan la hipótesis de que la Independencia refuerza el énfasis en los Valores de Logro y Poder (logro individual y la promoción de las propias metas). Con relación a los prejuicios en las relaciones interpersonales apunta un resultado positivo cuando se trata del valor Logro.

El segundo estudio corresponde al realizado por el Instituto Nacional de la Juventud de Chile (INJUV) en noviembre del año 2014, la técnica utilizada fue las encuestas telefónicas, por tanto, el universo quedó constituido por los hogares que disponían de telefonía fija, en 109 comunas del país, hombres y mujeres entre 15 y 29 años. El muestreo fue probabilístico, con selección aleatoria de hogares y por cuotas de sexo, edad y comuna a nivel de entrevistado. El marco muestral quedó constituido por el registro público de Teléfonos de Chile, con una muestra de 1032 casos, y la ponderación se realizó por región, edad, sexo y nivel socioeconómico, de

acuerdo con los datos del censo 2002 (y sus proyecciones al año 2014), a través del procedimiento ranking y la fecha de aplicación fue entre el 05 y 21 de agosto del año 2014. Según este sondeo, 6 de cada 10 jóvenes cree que la sociedad chilena no los respeta, a su vez el 66% dice no estar de acuerdo con la afirmación “El Estado respeta los derechos de los pueblos originarios (Indígenas)”.

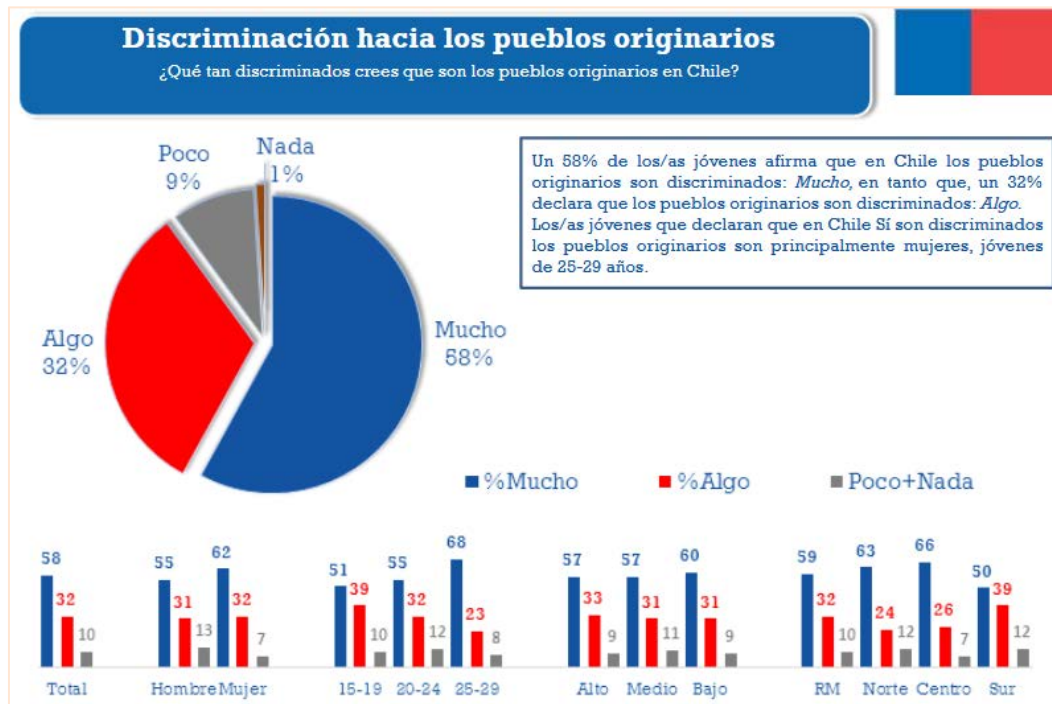
La encuesta telefónica aplicada a 1.032 jóvenes entre 15 a 29 años, también arrojó que el 58% de los jóvenes cree que a las comunidades indígenas se les discrimina mucho, seguido de un 32%, que dice que son algo discriminados.

Respecto a los espacios considerados más discriminatorios, se encuentran la política con un 66%, seguido por los medios de comunicación con un 47% y redes sociales con un 40%. Este sondeo da cuenta que los jóvenes perciben a nuestra sociedad como discriminatoria frente a los pueblos originarios, pero, además, le atribuye un rol importante a la ciudadanía, respecto de generar los espacios y mecanismos de inclusión con las comunidades indígenas.

En relación con la discriminación hacia los pueblos indígenas, por un lado, un 58% de los jóvenes afirma que en Chile los pueblos indígenas son discriminados en un grado “alto”, en tanto, un 32% declara que los pueblos indígenas son discriminados en un grado “relativo”. Los jóvenes que declaran que en Chile si son discriminados los pueblos indígenas son principalmente mujeres, jóvenes de entre 25–29 años, según se muestra en el Cuadro N°2.

Por otro lado, un 68% de los jóvenes afirma estar en desacuerdo con la afirmación. La sociedad chilena respeta a los pueblos indígenas. En cuanto al estado como garante de los derechos de los pueblos indígenas, un 66% de los jóvenes entrevistados declara estar en desacuerdo con la afirmación, dada la situación de vulnerabilidad y exclusión que viven los pueblos indígenas en Chile, en especial el clima de violencia que históricamente vive el pueblo mapuche en el sur del país. En el Cuadro N°2, se puede visualizar los porcentajes que explican la percepción que se tiene del respeto a los pueblos indígenas.

Cuadro 2. Discriminación hacia los pueblos indígenas.



Fuente: Instituto Nacional de la Juventud (INJUV, 2014).

Cuadro 3. Respeto a los pueblos indígenas.

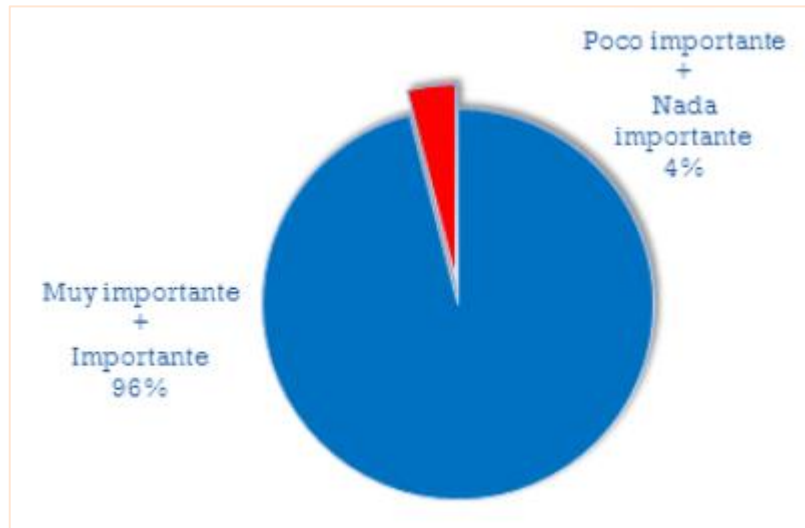


Fuente: Instituto Nacional de la Juventud (INJUV, 2014).

De hecho, casi la mitad de los jóvenes (49%) manifiestan que los encargados de generar la inclusión de los pueblos indígenas debe ser la ciudadanía en general; el 32% que debe ser el

estado; y el 11%, los encargados deben ser los propios pueblos indígenas. En el Cuadro N° 4 se puede visualizar la importancia de los pueblos indígenas en el patrimonio cultural del país.

Cuadro 4. Importancia de pueblos indígenas en el patrimonio cultural del país.



Fuente: Instituto Nacional de la Juventud (INJUV, 2014)

En este mismo contexto, en el Cuadro N°5 se puede apreciar la importancia del pueblo indígena en el patrimonio cultural del país de acuerdo con edad y género de la ciudadanía.

Cuadro 5. Importancia de pueblos indígenas en el patrimonio cultural del país de acuerdo con edad y género.



Fuente: Instituto Nacional de la Juventud (INJUV, 2014)

El Cuadro N°5 indica que un 96% de los encuestados consideran que los pueblos indígenas son muy importantes o importantes para la cultura de nuestro país, mientras que el 4% de la población joven cree que los pueblos indígenas son un grupo aparte de la sociedad. Prosiguiendo, el 68% de los jóvenes declaran que en la actualidad no se nota la presencia de los pueblos indígenas en nuestra cultura. De hecho, un 86% de los encuestados manifiestan conocer algo o poco y nada, sobre la visión de mundo y costumbres de los pueblos indígenas. Mientras que solo el 10% considera saber mucho.

Lo anterior se relaciona con la necesidad que expresan los jóvenes para acceder a una mejor enseñanza sobre los pueblos originarios, puesto que el 96% dice que es necesario que los colegios eduquen más sobre de los pueblos originarios, mientras que un 75% está de acuerdo que son las instituciones educativas las que deben enseñar la cultura y lenguas de los pueblos indígenas.

Una tercera investigación que se presenta es la realizada por Saiz (2004), la cual se denomina *Nosotros y los Mapuches: Discrepancias valóricas y prejuicios*. Este estudio describe la presencia y magnitud de dos fenómenos intergrupales: el prejuicio hacia un exogrupo y las diferencias percibidas entre los valores que guían la vida personal y los valores que guían la vida de un exogrupo. Además, este estudio pone a prueba la hipótesis de que las diferencias percibidas entre estos valores están asociadas con el prejuicio. En ambos análisis se explora el rol moderador que podría jugar el género de la persona (Saiz, 2004).

En este estudio participó una muestra de 200 alumnos (50% hombres) que cursaban segundo año en diversas carreras de pregrado de dos universidades de la IX Región de la Araucanía. Estos estudiantes fueron seleccionados intencionadamente, a) por ser personas que carecían de orígenes mapuches y b) procurando equilibrar la distribución por sexo en la muestra.

La edad promedio fue 20,43 (DT = 1,85). El 70% de la muestra provino de la Universidad de La Frontera (UFRO), en tanto que el 30% restante provino la Universidad Católica de Temuco (UCT). La distribución de los participantes según área de estudios fue la siguiente: Agricultura (30%), Ingeniería (22,5%), Ciencias Sociales (21%), Salud (15,5%), y Educación (11%).

En relación con el procesamiento utilizado, los participantes respondieron una batería de medidas psicosociales, siendo de interés para el presente estudios tres de ellas, a saber, un breve cuestionario de datos personales, la Escala de Prejuicio Negativo hacia el Mapuche (Saiz, 2004) y un procedimiento para medir Diferenciación Valórica Percibida.

El cuestionario de datos personales indagó el género, la edad, la carrera y la universidad de cada estudiante. Además, para propósitos de selección de la muestra, se incluyó la pregunta: “¿se considera usted una persona de origen mapuche?”, frente a la cual se podía responder positiva o negativamente.

La Escala de Prejuicio Negativo hacia el Mapuche (EPNM) consta de 20 afirmaciones que reflejan una abierta animadversión hacia las personas mapuches y mide, por tanto, prejuicio manifiesto.

Por ejemplo, dos de estas afirmaciones son: “Debido a su flojera, a los mapuches conviene tratarlos con mano dura” y “Por mucho esfuerzo que se haga para educar a los mapuches es difícil hacerlos cambiar”. El participante debía expresar su grado de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación empleando una escala de respuesta con formato Likert. A fin de incrementar la variabilidad de las respuestas, en este estudio se aumentó el número original de opciones de 4 a 7. Así, la escala de respuesta cubrió desde “totalmente en desacuerdo” (0 punto) hasta “totalmente de acuerdo” (6 puntos), con una opción central neutra “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (3 puntos).

El rango posible de los puntajes totales fue de 0 a 120 puntos. Los puntajes más altos indicaban niveles mayores de prejuicio negativo hacia los mapuches. Investigaciones previas (Saiz, 2004) han demostrado la confiabilidad y validez de la EPNM al ser empleada en estudiantes universitarios. En el presente estudio, la EPNM exhibió una muy buena confiabilidad por consistencia interna (coeficiente alfa de Cronbach = 0,92). La Diferenciación Valórica Percibida (DVP) fue evaluada usando la estrategia desarrollada por Saiz (2004) a partir de una medida de valores, el Inventario de Valores de Schwartz (Schwartz, 1992), que ha mostrado adecuadas propiedades psicométricas en poblaciones universitarias chilenas (Saiz, 2003; Saiz, Franz, y Ramírez, 2001; Saiz y Gempp, 2001).

Esta estrategia de medición fue elaborada seleccionando desde la versión chilena del IVS (Inventario de Valores de Schwartz) (Saiz y Casullo, 1994) 20 reactivos, dos por cada tipo valórico. Cada reactivo consiste en un valor específico seguido de descriptores entre paréntesis que pretenden clarificar su significado, por ejemplo, “Buenos Modales (cortesía, buenas maneras)”. De hecho, valga como ilustración, los valores “Buenas Maneras” y “Autodisciplina” fueron seleccionados para medir el tipo conformidad.

Este listado de reactivos fue presentado dos veces a cada participante. Primero, se le pidió que señalara qué tan importante era cada valor como principio que guía su propia vida. Esto proporcionó información sobre los valores que el participante se asigna a sí mismo (auto-atribución). Segundo, se le solicitó al participante que señalara la importancia que, según su parecer, un mapuche típico asigna a esos mismos valores como principios que guían la vida de esa persona. Esto entregó información sobre los valores que el participante asigna a los mapuches (hétero-atribución).

Resumiendo, el presente estudio aporta evidencia, en estudiantes universitarios no mapuches, sobre la existencia de prejuicio hacia los mapuches y de la percepción de diferencias entre los valores propios y los valores que estos estudiantes asignan a los mapuches. Además, este estudio demuestra que una alta discrepancia valórica se asocia a altos niveles de prejuicio. El género aparece moderando tanto la presencia de estos dos procesos como la relación entre ellos.

No cabe duda de que los estudiantes universitarios constituyen un segmento minoritario y atípico de la población general y, por tanto, los resultados obtenidos en este estudio no son fácilmente aplicables a tal población.

Es plausible suponer que los estudiantes universitarios poseen una orientación intelectual, una conciencia social, y un sentido crítico mayores que la población general. Estas características, por jugar en contra de la obtención de resultados significativos, hicieron de este estudio una prueba conservadora. A pesar de ello, el estudio exhibe hallazgos significativos, los cuales, es posible anticipar, deberían ser de mayor magnitud en la población general.

Un cuarto estudio titulado “Estudio correlacional de prejuicio y discriminación implícita y explícita en una muestra Magallánica” de 2016. Tomando una muestra de 63 estudiantes universitarios, entregó como resultados que los estudiantes presentaban un prejuicio sutil hacia individuos de origen mapuche. Aunque, sin embargo, este prejuicio podría estar condicionado al incremento del rechazo a la discriminación o segregación étnica, que, sumado a las condiciones medioambientales imperantes en la zona austral del continente, influyen en el acercamiento y sociabilización entre los “chilenos” y los descendientes de los pueblos originarios (Ramírez-Barría, 2016).

Por último, aunque la naturaleza correlacional de este estudio no permite establecer conexiones causales entre discrepancia axiológica y prejuicio, los resultados obtenidos recalcan la importancia de considerar tal relación en los debates sobre las relaciones de la sociedad mayoritaria con los mapuches. Saiz (2004) plantea que, aunque la gente esté de acuerdo en reconocer y respetar los valores de los mapuches, no debería olvidarse la relación que la percepción de diferencias valóricas guarda con el prejuicio. Quizás, un primer paso para evitar la deshumanización y el rechazo que suele acarrear la percepción de discrepancias valóricas sería abandonar la atribución idiosincrásica de valores y abrirse al conocimiento de los valores que efectivamente importan a los mapuches (Saiz, 2003).

En síntesis, en todas las investigaciones expuestas existen puntos en común, por ejemplo, que efectivamente existen prejuicios hacia las personas de procedencia indígenas, algunos explícitos y otros implícitos; que algunos sujetos que presentan estos prejuicios reconocen tenerlos, mientras que otros no, lo cual se relaciona con el carácter implícitos o explícitos de los prejuicios; en relación a las causas tampoco hay una dirección clara, pues algunos la atribuyen a las propias características de las personas indígenas, mientras que otros la atribuyen a la socialización y la cultura predominante; finalmente, se observa que las personas de procedencia indígena constituyen un grupo vulnerable social y económicamente, lo que refuerza y perpetua los prejuicios descritos en las investigaciones.

Estas otras investigaciones resultan fundamentales para el presente trabajo, pues ofrecen conclusiones nacidas de datos empíricos, lo cual permite contrastarlas con los resultados obtenidos en este actual estudio, cuya característica también es empírica. Este contraste se hace necesario pues estas investigaciones fueron hechas en un contexto similar al trabajo realizado aquí, por lo que los resultados podrían ser homologables.

3.8. A modo de síntesis

En el presente resumen queremos destacar los prejuicios, que suelen ser negativos (se rechaza a algo o alguien antes de tener el conocimiento suficiente para juzgarlo con motivos) y fomentan la división entre las personas: si un sujeto cree que alguien es malo, no se acercara ni siquiera para conocerlo y comprobarlo. Los estereotipos y el prejuicio provocan problemas sociales cuando se transforman en conductas hostiles hacia los miembros de un grupo ajeno (exogrupo). Llegando a concretarse en un trato injusto y desigual hacia estos.

La literatura técnica constata que la mayoría de los miembros de colectivos indígenas del mundo sufre discriminación por su pertenencia étnico-cultural, vive en condiciones vulnerables, concentra bajos índices de desarrollo humano, sobrevive en condiciones de marginalidad y muestra bajos niveles educativos (Hernández y Calcagno, 2003).

En el caso de Chile, el colectivo Aymara, es el segundo pueblo más numeroso del país, con una población estimada en 120.621 integrantes, representa el 31,5% de acuerdo con la región de procedencia.

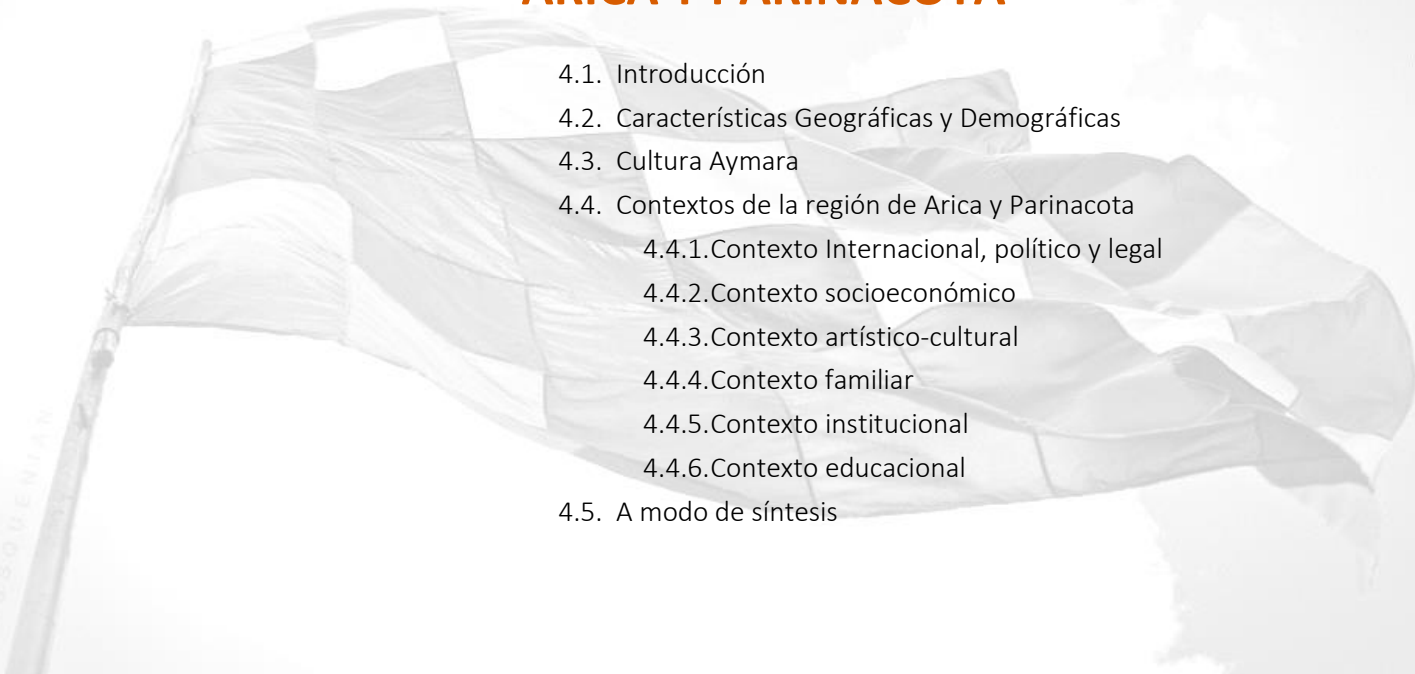
Los miembros de la cultura Aymara han sido objeto de prejuicio y discriminación, y han recibido mensajes, valoraciones y modelos dominantes desde la sociedad mayoritaria que concentra

procesos de desvalorización para sus miembros y que se replican en el sistema educativo y en las generaciones más jóvenes, en las niños y adolescentes indígenas llegan a aceptar como legítimos los modelos discriminatorios impuestos desde la sociedad nacional (Díaz-Arce y Druker; Merino, 2006; Saiz et al.,2009; Poblete, 2003).

Para quienes viven el prejuicio étnico, este genera un impacto negativo, que en adolescentes se expresa en procesos psicológicos de efecto negativo para su desarrollo psicosocial, tales como la autodesvalorización, el sentimiento de inseguridad, la resignación, el ocultamiento social y la falta de proyección futura (Becerra, Barría, Tapia y Orrego, 2009).

La existencia de prejuicio, en sus formas de manifestaciones directas e indirectas, representa creencias y significados negativos que se traducen en formas de valoración de modo predominantemente desfavorables hacia los Aymaras, que no ocurre en los no Aymaras, y afectan sus prácticas, sin que estos tengan suficiente conciencia de ello. En el siguiente capítulo conoceremos la cultura Aymara en la región de Arica y Parinacota, donde se concentra la mayor cantidad de personas de origen Aymara en el país.

CAPÍTULO 4. **CULTURA AYMARA EN LA REGIÓN DE ARICA Y PARINACOTA**

- 
- 4.1. Introducción
 - 4.2. Características Geográficas y Demográficas
 - 4.3. Cultura Aymara
 - 4.4. Contextos de la región de Arica y Parinacota
 - 4.4.1. Contexto Internacional, político y legal
 - 4.4.2. Contexto socioeconómico
 - 4.4.3. Contexto artístico-cultural
 - 4.4.4. Contexto familiar
 - 4.4.5. Contexto institucional
 - 4.4.6. Contexto educacional
 - 4.5. A modo de síntesis

“Poned atención: una razón dominante ya no es la razón” Antonio Machado

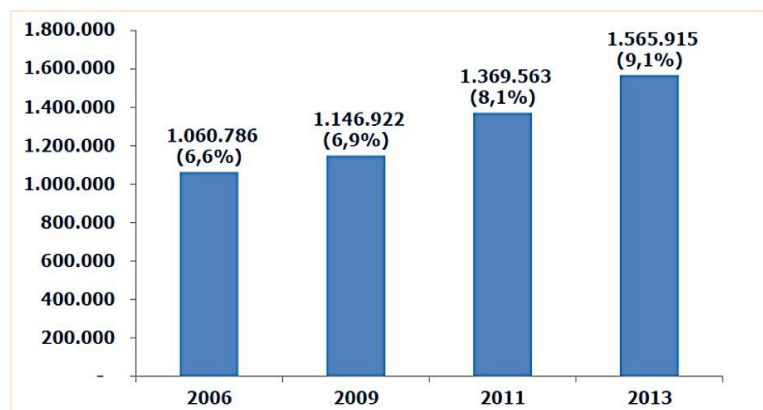
4.1. Introducción

En Chile, los temas indígenas son un asunto menor en la agenda pública. A pesar de la visibilización de los movimientos indígenas durante las últimas décadas, y de la simpatía creciente de la población chilena hacia los pueblos originarios, ante los reclamos por derechos y justicia tras la aprobación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2009). Sin embargo, la aplicación real de este convenio ha estado sujeta a la discusión sobre el tema de la consulta indígena, pues aún no están claros la forma y los procedimientos sobre cómo esto debe realizarse.

La ley reconoce a los pueblos indígenas como “etnias”, definiéndolas como “descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias siendo ellos la tierra el fundamento principal de su existencia y cultura” (Ministerio de Desarrollo Social, 2013:5).

Lo concreto, en términos de cifra, es que los pueblos indígenas durante las últimas mediciones han mostrado un aumento significativo de la población que se reconoce como tal, pasando del 8,1% en 2011 al 9,1% en el 2013, según la última encuesta CASEN (2013). A continuación, en el Cuadro N°6, se puede apreciar el tamaño de la población indígena de acuerdo con los resultados de la encuesta CASEN, entre los años 2006-2013:

Cuadro 6. Número y porcentaje de la población perteneciente a pueblos indígenas (2006- 2013).



Fuente: Encuesta CASEN (Ministerio de Desarrollo Social, 2013).

Según esta misma encuesta, la población indígena en Chile es de 1.565.915 personas, distribuidas entre los nueve pueblos reconocidos por la Ley N° 19.253, a decir, estos son: Aymara (7,7%), Rapanui (0,2%), Quechua (1,9%), Mapuche (84,4%), Atacameño (1,5%), Coya (0,8%), Kawesqar (0,2%), Yagan (0,1%) y Diaguita (3,2%).

En la Tabla N° 6 se muestra en forma progresiva el aumento del número de personas por etnia y su respectivo porcentaje desde el año 2006-2013.

Tabla 6. Número y porcentaje de la población indígena por pueblo (2006-2013).

Pueblo	2006		2009		2011		2013	
	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
Aimara	83.265	7,8	89.009	7,8	99.270	7,2	120.621	7,7
Rapa Nui	2.221	0,2	5.232	0,5	4.893	0,4	2.553	0,2
Quechua	6.435	0,6	16.739	1,5	11.636	0,8	30.096	1,9
Mapuche	924.560	87,2	984.316	85,8	1.183.102	86,4	1.321.717	84,4
Atacameño	29.461	2,8	26.860	2,3	23.241	1,7	23.327	1,5
Coya	3.310	0,3	5.602	0,5	9.865	0,7	12.579	0,8
Kawésqar	1.812	0,2	1.906	0,2	1.177	0,1	3.498	0,2
Yagán	1.246	0,1	2.031	0,2	1.690	0,1	871	0,1
Diaguita	8.476	0,8	15.227	1,3	34.689	2,5	50.653	3,2
Total	1.060.786	100,0	1.146.922	100,0	1.369.563	100,0	1.565.915	100,0

Fuente: Encuesta CASEN (Ministerio de Desarrollo Social, 2013).

En la siguiente tabla N° 7, podemos observar el número y porcentaje de la población perteneciente a colectivos indígenas de Chile, según la región de origen.

Tabla 7. Número y Porcentaje de la población perteneciente a pueblos indígenas según región (2006-2013).

Región	2006		2009		2011		2013	
	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
I Tarapacá	37.184	13,7	36.657	12,6	49.495	16,4	56.524	17,9
II Antofagasta	38.485	7,4	30.609	5,7	41.611	7,5	50.623	9,0
III Atacama	11.492	4,3	20.289	7,5	28.333	10,3	40.720	14,7
IV Coquimbo	11.137	1,7	12.095	1,7	19.149	2,7	27.862	3,8
V Valparaíso	35.521	2,1	54.607	3,2	54.505	3,1	55.132	3,1
VI O'Higgins	10.881	1,3	16.472	1,9	35.436	4,0	28.924	3,2
VII Maule	14.633	1,5	15.916	1,6	23.187	2,3	20.038	2,0
VIII Biobío	76.957	3,9	76.998	3,9	105.213	5,2	106.729	5,2
IX La Araucanía	253.931	27,7	281.804	30,1	305.622	32,1	309.952	32,0
X Los Lagos	155.668	20,1	165.961	20,8	195.327	23,7	209.214	24,8
XI Aysén	11.323	12,5	20.405	21,8	23.584	23,7	26.828	26,5
XII Magallanes	22.293	15,4	33.247	22,7	30.947	20,6	30.169	20,1
Metropolitana	286.962	4,4	275.466	4,1	342.435	5,0	468.167	6,7
XIV Los Ríos	54.267	15,1	61.020	16,7	68.532	18,7	80.958	22,0
XV Arica y Parinacota	40.052	22,2	45.376	25,4	46.187	26,3	54.075	31,5
Total	1.060.786	6,6	1.146.922	6,9	1.369.563	8,1	1.565.915	9,1

Fuente: Encuesta CASEN (Ministerio de Desarrollo Social, 2013).

De acuerdo con la Tabla N° 7 se puede establecer que la mayor población indígena se concentra en la región de la Araucanía, con el 32%, seguida de la región de Arica y Parinacota, con el 31,5%, luego, la región de Aysén y los Lagos, con 26,5% y 24,8% respectivamente.

En el caso de nuestra región, más de dos tercios de los sujetos de ascendencia indígena viven en centros urbanos. Ciudades como Arica, Iquique, Alto Hospicio, Pozo Almonte, Pica, Matilla y Putre reúnen a casi un 89% de la población de origen Aymara en las regiones I y XV, personas que censalmente se reconocen pertenecientes al pueblo Aymara, y que seguramente aumentará en los recuentos venideros en la Región de Arica-Parinacota y Tarapacá (Instituto Nacional de Estadísticas; INE, 2010). Las áreas agrícolas de la región, representadas por los valles de Azapa y Lluta, presentan una población aymara particularmente densa, próxima a la ciudad de Arica.

De esta manera, hoy en día, las relaciones entre personas y grupos aymaras con la mayoría no indígena es un fenómeno eminentemente urbano. La vida urbana posibilita tipos, profundidad, frecuencias de interacciones y relaciones interétnicas muy distintas a las de la vida pueblerina o comunitaria rural, de antes y de ahora.

4.2. Características Geográficas y Demográficas

Respecto de la Región de Arica y Parinacota, esta posee una superficie de 16.898 km², se encuentra inserta en el Desierto de Atacama, en el extremo norte de Chile, y representa el 2,2% del territorio nacional. La cultura Aymara en esta región, posee una larga y rica historia. Además, esta Región posee una ubicación privilegiada, que le permite un intercambio cultural permanente por su condición trifronteriza. Las ciudades más cercanas a Arica, capital regional, son: Iquique, a 330 km. de distancia; Tacna, Perú, a 50 km. hacia el norte; Charaña, Bolivia, a 450 km. hacia el Este; y La Paz, capital de Bolivia, a 488 km.

Administrativamente, la región posee dos provincias con dos comunas cada una: la provincia de Arica, con las comunas de Arica y Camarones, y la provincia de Parinacota, con las comunas de Putre y General Lagos. El 98% de la población se concentra en la provincia de Arica, con una densidad de 21,3 habitantes por km², la mayoría en la comuna de Arica; el 2% restante se concentra en la provincia de Parinacota, con 0,3 habitantes por km², la mayoría en Putre. Según estimaciones del Instituto Nacional de Estadística (INE), el número de habitantes de la región al año 2012 era de 189.644 habitantes, cifra inferior al 2% de la población nacional.

En la siguiente Figura N° 2, se visualiza el mapa de la Región de Arica y Parinacota, con la particularidad de ser la única región del país con fronteras comunes con los países limítrofes de Bolivia y Perú.

Figura 2. Mapa region de Arica y Parinacota.



Fuente: Tomado de Pedro y Novoa , 2013.

Según los datos de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) del año 2015, que indagó sobre la población indígena, se observa que dicha población ha experimentado un crecimiento, en volumen, durante la última década, por cuanto registra en la actualidad a 1.585.680 autoidentificados como pertenecientes a alguno de los 9 pueblos indígenas mencionados anteriormente, lo que equivale al 9,03% de la población nacional. De este total el 46,21% son hombres y el 53,79% mujeres (CASEN, 2015).

El pueblo mapuche ocupa el 83,8% del total de la población indígena del país, seguido del pueblo aymara con el 6,8%, diaguita con el 4%, quechua con el 1,7%, collas con el 1%, kawashkar o alacalufes con el 0,3%, rapa nui con el 0,3% y yagan con el 0,01%

Resulta importante señalar que del total de la población indígena del país, solo un 10,7% habla y entiende algunas de las lenguas como Aymara, Rapa-Nui, Quechua, Mapudungun, Kawashkar o Yagan, siendo la más hablada o entendida el mapudungun y el Aymara, en consonancia con la población indígena que registra (CONADI, 2017).

En relación a la distribución territorial, el mayor porcentaje de población indígena, respecto del total de población por región, se concentra en la IX Región de la Araucanía con el 31,7%, seguida de la XV Región de Arica y Parinacota, con el 25,9%, la XI Región de Aysén con el 25,9% y la X Región de los Lagos con el 24,1%. Respecto de la población urbana y rural del total de la población indígena, el 75,3% se encuentra en zona urbana y el 24,7% en zona rural.

Es interesante destacar que la distribución por sexo en esta región a diferencia de la media nacional indígena, presenta un 50,1% de mujeres y un 49,9% de hombres. Un 93% de la

población es urbana y un 7% rural. Respecto de datos sobre población extranjera, entregados por el gobierno regional, esta se distribuye principalmente en 53,6% de bolivianos y 32,1% de peruanos, cifras que reflejan la calidad trifronteriza de la región y el flujo permanente de población extranjera que se moviliza entre los tres países.

Finalmente indicar que, en la actualidad, casi un 40% de la población de la región es descendiente de esta etnia y esto se ve reflejado en la población estudiantil de educación básica, media y superior.

4.3. Cultura Aymara

En la actualidad, la cultura Aymara posee gran relevancia en el área andina, sobrepasada solo por la cultura Quechua. Esta se desarrolla en un extenso territorio transnacional que se extiende por el lago Titicaca, abarcando parte de las áreas altiplánicas y precordilleranas de cuatro países vecinos: Bolivia, suroriente del Perú, noroccidente de Argentina y norte de Chile. A través de este territorio, se ha generado una amplia y compleja difusión y expansión cultural. Sus orígenes, como también sus eventuales nexos con la alta cultura preincaica del imperio de Tiwanaku, ubicada en las proximidades del lago Titicaca están aún en estudio y requieren investigaciones interdisciplinarias de mayor amplitud y profundidad. Hacia los años 1.000 y 1.100 D.C., después del colapso del imperio de Tiwanaku, la sociedad Aymara estaba constituida por varios señoríos independientes en pugna, algunas de cuyas diferencias étnicas han sido capaces de persistir hasta el presente (Gisbert, 2006).

Chile, el hábitat original de la cultura Aymara se identifica principalmente con el altiplano de las XV y I región, sumados a un segmento de la II región. Las aldeas, pastizales y cultivos Aymaras se ubican tanto en valles, quebradas y oasis precordilleranos, como también, en mapas y sectores montañosos de las altiplanicies vecinas de Bolivia. En este territorio Aymara-chileno se distinguen dos áreas, que comprenden, respectivamente: la provincia de Parinacota, que colinda con sectores peruano-bolivianos del Titicaca, Puno y la Paz; y los sectores pre cordilleranos y altiplánicos en la provincia de Iquique, que colindan con territorios altiplánicos de Bolivia (Lipez, Chichas y Carangas). La influencia de la cultura Aymara se prolonga, asimismo, hacia el noreste de la II región en el sector de río Salado (Ayquina y Toconce) e incluso en la aldea pastoril cordillerana de Talabre (Orellana, 1994).

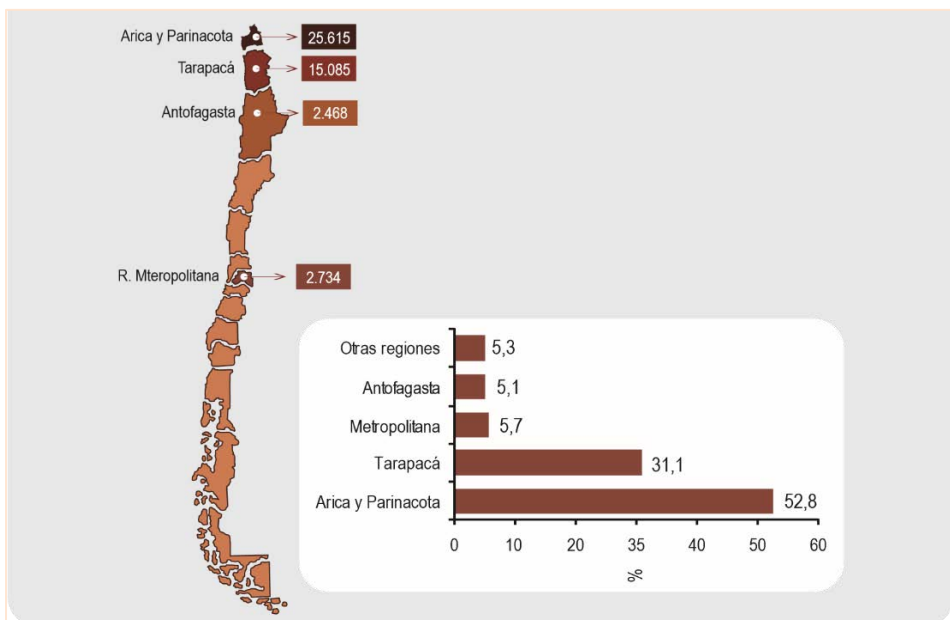
En el pasado, los Aymaras extendían sus viajes anuales de intercambio económico a lo largo de dichas rutas, dirigiéndose tanto hacia la costa como también hacia los valles subtropicales

orientales que abarcaban todos los niveles ecológicos, diferenciados en clima y producción. De este modo, constituían archipiélagos verticales cuyas islas formaban la base socioeconómica de cada unidad étnica.

En la organización social Aymara coexisten dos modelos: el Ayllu, comunidad andina Aymara altiplánica tradicional; y la comunidad campesina precordillerana hispanizada. El Ayllu corresponde a un modelo netamente andino, cuya base es una comunidad integrada por un conjunto de patrilinajes conectados por alianzas matrilaterales y localizado en un dominio territorial (Zuidema, 1964). Este modelo mantiene y vigoriza su cohesión social mediante una red de reciprocidades, generando relaciones más amplias mediante su asociación con otros ayllus, todos ellos regidos por la organización dual, la bipartición o tetrapartición. Dicho modelo andino fue incorporado con la aprobación del corregimiento español en el siglo XVIII (Grebe, 1980).

A continuación, y con el objetivo de dar claridad a la importancia de la presencia del pueblo Aymara en esta región del país, en la Figura N°3 se muestra la distribución de la población Aymara por región y nacimiento. Donde destaca el 52,8% de población de origen Aymara residente en la región de Arica y Parinacota, respecto de la región de Tarapacá con un 31,1% y la región Metropolitana con solo un 5,7%.

Figura 3. Distribución de la población Aymara por región de nacimiento.



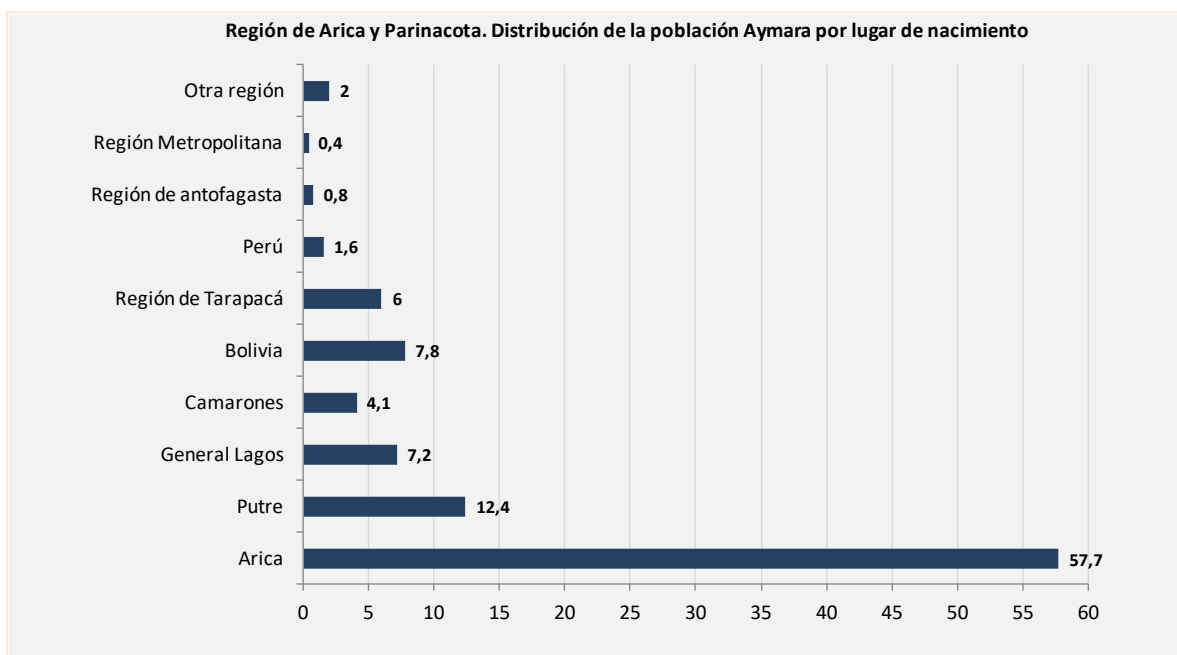
Fuente: Fuente propia.

La unidad social mínima de la organización social Aymara tradicional es la familia extensa patrilineal y virilocal, caracterizada por los siguientes rasgos: se compone del jefe de familia y su

esposa; sus hijos casados y sus respectivas esposas, hijos e hijas; y sus hijos e hijas solteras. Cada una de las familias nucleares que constituyen la familia extensa es monógama.

Los Aymaras poseen una cosmovisión, un sistema de creencias y un ciclo ritual sincréticos, los cuales coexisten o se integran dos componentes: uno proveniente de la religiosidad indígena de origen prehispánico y otro de la religión católica. De acuerdo con esta cosmovisión, el cosmos Aymara está compuesto de 3 tierras superpuestas en el espacio. Ellas son: *Araj-pacha*, *taipi-pacha* y *manqha-pacha*. A continuación, en el Cuadro N°7 se muestra la distribución de la población Aymara por lugar de nacimiento:

Cuadro 7. Distribución de la población Aymara por lugar de nacimiento.



Fuente: Elaboración propia.

Este cuadro refleja la importante concentración de población aymara en la región de Arica y Parinacota y particularmente en la comuna de Arica, donde se concentra la mayor cantidad de personas de origen aymara con un 57,7% del total de población de origen aymara del país.

4.4. Contextos de la región de Arica y Parinacota

El pueblo Aymara se ha caracterizado por su situación de marginalidad social, económica, cultural y política, lo que se suma a la incomprensión cultural de la sociedad chilena, y su política interétnica integracionista. Las prácticas discursivas, consciente o inconscientemente, se han caracterizado por transmitir a la sociedad estereotipos negativos de los Aymaras: flojos,

borrachos, sucios, “lamos”, primitivos, etc., lo que ha dado como resultado representaciones sociales negativas de sus miembros (Droguett, 2010).

Los prejuicios y actitudes racistas que la sociedad chilena no Aymara ha mostrado hacia la etnia Aymara a través de la historia se han solidificado a través del sistema escolar. Por muchos años, la escuela no ha respetado la cultura que los niños y jóvenes Aymaras traen consigo cuando se incorporan al sistema escolar (Droguett, 2010).

En tabla N°8 podemos observar el número y porcentaje de la población indígena por pueblo:

Tabla 8. Número y porcentaje de habitantes por etnias.

Pueblo	2006		2009		2011		2013	
	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
Aimara	83.265	7,8	89.009	7,8	99.270	7,2	120.621	7,7
Rapa Nui	2.221	0,2	5.232	0,5	4.893	0,4	2.553	0,2
Quechua	6.435	0,6	16.739	1,5	11.636	0,8	30.096	1,9
Mapuche	924.560	87,2	984.316	85,8	1.183.102	86,4	1.321.717	84,4
Atacameño	29.461	2,8	26.860	2,3	23.241	1,7	23.327	1,5
Coya	3.310	0,3	5.602	0,5	9.865	0,7	12.579	0,8
Kawésqar	1.812	0,2	1.906	0,2	1.177	0,1	3.498	0,2
Yagán	1.246	0,1	2.031	0,2	1.690	0,1	871	0,1
Diaguita	8.476	0,8	15.227	1,3	34.689	2,5	50.653	3,2
Total	1.060.786	100,0	1.146.922	100,0	1.369.563	100,0	1.565.915	100,0

Fuente: Encuesta CASEN (Ministerio de Desarrollo Social, 2013).

Finalmente establecer que en el contexto donde se desarrolla toda esta problemática en nuestro país, es transversal, cruza desde lo Socioeconómico a lo educativo, social, institucional, hasta lo artístico-cultural. En el desarrollo de este capítulo trataremos de mostrar una visión de cada uno de ellos.

4.4.1. Contexto internacional, político y legal

En Ginebra, en 1989, se adopta el *Convenio 169* de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, en la 76ª reunión de la conferencia general de la OIT. Este convenio, en la parte VI Educación y Medios de Comunicación, en su artículo 26 dice:

Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con

el resto de la comunidad nacional” y en artículo 27: “ los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos afín de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales (Gairín et al., 2014)

El 5 de octubre del 2015 se cumplen 22 años de vigencia de la ley 19.253, de los pueblos indígenas en Chile. Sus antecedentes se remontan al Pacto de Nueva Imperial de 1989, suscrito entre el entonces candidato presidencial de la concertación, Patricio Aylwin, en la ciudad de Nueva Imperial, y los representantes de los pueblos indígenas Atacameños, Aymaras, Rapanui y Mapuches.

A partir del Pacto de Nueva Imperial, el Estado chileno comienza a dar luces de querer avanzar en el reconocimiento de los pueblos indígenas, y con ello se inicia un periodo de recomposición de las relaciones políticas, sociales, culturales y económicas entre los pueblos indígenas y el Estado. Antes, el panorama era poco esperanzador para los pueblos ancestrales, solo el gobierno de la Unidad Popular de Salvador Allende, a través de la promulgación de la ley 17.729 y de la creación del Instituto de Desarrollo Indígena, realizó esfuerzos para promover el desarrollo social, económico, educacional y cultural de los indígenas, procurando su integración a la comunidad nacional, considerando su idiosincrasia y respetando sus costumbres.

La ardua tarea de implementar la ley indígena y de emprender la marcha de la nueva institucionalidad, radicada en la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), le correspondió al presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle. Se afirma que la ley indígena es el primer reconocimiento legislativo de los Pueblos indígenas como constitutivos y parte integral del patrimonio cultural de la nación chilena. En sus diversos artículos se desarrollan normas sobre protección, fomento y desarrollo de los pueblos indígenas, fundamentándose en el reconocimientos a la diversidad cultural y étnica; el reconocimiento jurídico de las comunidades; el fomento a la participación; la discriminación positiva; la protección y ampliación de las tierras indígenas; focalización de los recursos del Estado para el desarrollo; la creación del Fondo de Tierras y Aguas Indígenas; la conciliación y arbitraje; el reconocimiento, respeto y protección de las culturas indígenas; el desarrollo de un sistema de educación intercultural bilingüe; mecanismos de auto-identificación de indígenas urbanos y migrantes; y el reconocimiento a las particularidades de los pueblos indígenas.

Durante el gobierno de Ricardo Lagos Escobar, se inicia un nuevo proceso de conversación con los pueblos indígenas y se forma, en enero de 2001, la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato hacia los Pueblos Indígenas, cuya misión era informar acerca de la historia de la relación que ha existido entre los pueblos indígenas y el Estado.

En el año 2008, con el nombramiento del Comisionado Presidencial para Asuntos Indígenas, se busca reconocer el pacto social por la multiculturalidad. Sin embargo, se hace efectivo durante el primer mandato de gobierno de la presidenta, Michelle Bachelet (2006-2010), donde se presenta la política “Re-conocer: Pacto Social por la Multiculturalidad”. Por medio de esta iniciativa se fijó una nueva agenda entre el gobierno y los pueblos indígenas a través de profundas modificaciones al sistema político. El pacto está dividido en tres áreas: a) Sistema político, derechos e institucionalidad; b) Desarrollo integral; c) Multiculturalidad y diversidad.

Todos estos avances en el marco legal vienen a establecer la necesidad de un cambio de paradigma, en el que los pueblos indígenas sean puestos en el centro de las estrategias, como actores y partícipes de su propio desarrollo. Esto debe partir primero por crear un procedimiento de consulta, que se ajuste a los estándares internacionales, que Chile debe respetar. El actual Decreto N°124, establecido para regular la consulta y la participación de los pueblos indígenas, es ampliamente cuestionada por diversas organizaciones indígenas y de derechos humanos, quienes lo consideran arbitrario e inconsulto.

Asimismo, se debe avanzar hacia el reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas, asegurando su participación y representación política, pero ello requerirá previamente de una base etnográfica sistematizada y apropiada por los propios pueblos indígenas. Junto con ello es preciso un rediseño de la institucionalidad actual de la CONADI, así como, planteamientos como la creación de un Ministerio de Asuntos Indígenas con capacidad de generar y coordinar la política pública sobre esta materia, y la creación de una Agencia de Asuntos Indígenas, cuyo giro y propósito sea ejecutar los planes, programas y proyectos derivados de las políticas definidas por el Ministerio de Asuntos Indígenas. Todas esas medidas, obviamente, deben ser estudiadas y planificadas, de acuerdo con los estándares internacionales impuestos por el *Convenio 169* de la OIT vigente en nuestro país.

En virtud de esta disposición, el *Convenio 169* de la OIT tiene rango constitucional, y los artículos 22, 26, 27 y 31, de este instrumento, estipulan una serie de derechos, relevantes para el tema que no se ven reflejadas en la ley que regula la Educación Superior.

4.4.2. Contexto Socioeconómico

Las imágenes convencionales de lo tradicional, social y cultural Aymara suelen asociarse, sobre todo, a la economía rural agraria. Cuando se evoca la figura del “indio”, se la relaciona con esa vida rural orientada a las actividades agropecuarias pero su existencia se ha transformado fuertemente durante las últimas cuatro o cinco décadas. Los cambios más importantes son la redistribución de la población rural, el aumento de sistemas de doble residencia rural y urbana, la disminución de las economías propiamente campesinas, una más definida orientación de la producción al mercado y, por consiguiente, la monetarización de las relaciones económicas y el aumento de las relaciones asalariadas (Gundermann, 2011).

La integración económica aymara a la región se caracteriza por una notoria tendencia a la autonomía económica (campesinos, pequeños comerciantes, talleristas, oficinas de contabilidad, etc.) y, también, recientemente, por una creciente participación en el trabajo asalariado. El aumento del sector asalariado aymara es explicado, principalmente, por las generaciones de nacidos en los medios urbanos, por lo general, con mayores niveles de educación formal y, a veces, con formación técnica o profesional.

En el plano educacional está la preocupación por la segregación socioeconómica de la población escolar, entendida como la desigual distribución entre las escuelas de niños de diferentes características sociales y económicas. Esta desigualdad tiene al menos tres fundamentos: primero, la escuela y liceo son un espacio de socialización, la cual cumple una función cívica de intercambio entre personas de diversa condición socioeconómica; segundo, el proceso de aprendizaje escolar se experimenta a partir de la interacción de cada estudiante, con los recursos de su establecimiento, donde sobresalen sus propios compañeros y docentes, escuelas menos segregadas posibilitaría una educación de mayor calidad y equidad; y tercero, la segregación reduce el impacto de políticas orientadas hacia grupos vulnerables, generando procesos de exclusión y desintegración social (Valenzuela 2009).

Al respecto, existen muchos análisis, en los que diversos autores (Peña, 2006; Williamson, 2006; Manzi y Bravo, 2002; Lemaitre *et al.* 1998; Garcia-Huidobro y Bellei, 2006; Cox, 2006) tratan el tema de la calidad y la equidad en la educación, como elementos primordiales para el buen funcionamiento del sistema educativo. Así también, se refleja en los medios informativos mediante recomendaciones de organismos internacionales sobre educación. Estos organismos

coinciden en que uno de los elementos más importantes para liderar el espacio educactivo es una buena calidad de enseñanza que proporcione mayor equidad educacional. La equidad es un elemento esencial en la formación de políticas públicas. Al respecto, la Organización de la Naciones Unidas (ONU) formula que la desigualdad, la inequidad y la debilidad, en la construcción de una ciudadanía para la democracia, encuentran un correlato casi perfecto en la forma como se organiza y se imparte la educación en Chile (PNUD, 2005). Esto se reafirma en el marco de la reforma de derecho constitucional sobre calidad en la educación, donde en el artículo 19 dispone que la ley “determinara los mecanismos de la calidad de la educacion”. Esto hace referencia a que la calidad de la educación específica, explícitamente, el deber del Estado y su relación con la libertad de enseñanza (Correa y Ruiz-Tagle, 2006).

En este contexto se puede visualizar una desigualdad social, que se traslada a la Educación Superior, donde se está tratando de promover la equidad y la igualdad de oportunidades, así como, la relevancia social y pertinencia de los conocimientos que se generan y transmiten, vinculando los mundos de la Educación Superior y el trabajo, pues se requieren mínimos de equidad (inclusión) social para que la educación (inclusiva) sea efectiva (Navarro, 2006).

Un punto crítico del sistema escolar chileno es la alta desigualdad en los resultados escolares, la cual está estrechamente condicionada al nivel socioeconómico de las familias; situación que se ha mantenido relativamente estable durante la última década, dando cuenta de una importante inequidad en las oportunidades presentes y futuras para los niños y jóvenes chilenos. Aunque, en los últimos años ha surgido un progresivo interés por entender los procesos de segregación y los efectos que esta genera en las oportunidades y el desarrollo de los individuos, la investigación internacional ha estado centrada en la segregación económica y racial (Valenzuela, 2008).

En el marco teórico, los principales debates se han centrado en la definición del concepto de segregación. A pesar de los matices, la definición más aceptada en esta materia se encuentra en el trabajo de Massey y Denton (1988), que la define como una construcción global que surge como resultado de la interacción entre estructuras espaciales urbanas e individuos y que se ve relegada en cinco dimensiones: similitud, exposición, concentración, centralización y clustering.

El grado de similitud es una medida ampliamente usada para medir segregación y refiere la diferencia en la distribución de grupos de la población en unidades geográficas de una

ciudad. La similitud no es una medida absoluta sino relativa, es decir, un grupo está segregado si está distribuido en forma diferente (a otro grupo) sobre unidades geográficas particulares. Respecto a los diversos y crecientes estudios internacionales, estos indican que los grupos vulnerables y de minorías raciales tienen trayectorias educativas y sociales más ventajosas cuando residen en zonas con una menor segregación residencial (Rosenbaum, 1995; Cutler y Glaeser, 1997).

Resultados similares se han encontrado en la investigación que analiza los efectos de la segregación residencial en América Latina. A su vez, para Chile, la segregación residencial afecta a las familias en condiciones de pobreza, por medio de una reducción en las oportunidades de asistir a educación pre-escolar, un mayor retraso escolar y una mayor probabilidad de abandono de la escuela. A diferencia de la segregación racial y residencial, la segregación educativa ha comenzado a ser estudiada recientemente (Sanhueza y Larrañaga, 2008).

Las estimaciones que se plantea el ministerio de educación para octavo básico y segundo medio siguen un patrón equivalente. Es interesante notar que aún al interior del subsistema de escuelas públicas gratuitas (municipal), características generalmente asociadas con una mayor inclusión social, existe un alto grado de segregación escolar, lo que sugiere que ciertos aspectos estructurales de la sociedad chilena (por ejemplo, segregación espacial de la población) y del sistema escolar (por ejemplo, amplia elección de las escuelas por las familias y generalizadas prácticas selectivas por parte de las escuelas en los procesos de admisión de alumnos) podrían estar a la base de estos altos índices de segregación.

Finalmente, las estimaciones informadas por el ministerio de educación muestran una tendencia, durante la última década, hacia el aumento de la segregación escolar al interior de los dos tipos de establecimientos particulares, tanto en básica como en media, tendencia que, también, se aprecia en los alumnos municipales de educación media. En términos generales, la segregación escolar es menor en las zonas urbanas que en las rurales, debido al relativo aislamiento y dispersión que caracteriza a la población rural, lo que dificulta que la escuela efectivamente integre a poblaciones diversas.

Los fenómenos de segregación socioeconómica son, sin embargo, más relevantes de estudiarse en las zonas urbanas, dada la mayor proporción de población que vive en

las ciudades, y el hecho que esta segregación se asocia más estrechamente con opciones de política educativa, organización escolar y decisiones de las familias. Asimismo, la composición de las escuelas rurales, con información socioeconómica de las familias, presenta una elevada variabilidad a través del tiempo, perdiendo su capacidad de comparabilidad intertemporal.

Sintetizando los antecedentes expuestos sobre segregación escolar, en función del nivel socioeconómico, se puede decir que la segregación socioeconómica de un sistema escolar es un resultado complejo de causas que combinan aspectos estructurales y culturales de una sociedad, con características de la organización y funcionamiento del propio sistema educacional. El estudio sobre segregación educativa, es el primero de su tipo en Chile, tuvo como propósito realizar una estimación de la magnitud y evolución de la segregación escolar, así como iniciar el estudio de los factores asociados a ella, especialmente las características básicas de la oferta educacional (relevancia de la educación privada y del cobro de aranceles a las familias).

La segregación socioeconómica de los estudiantes en el sistema escolar chileno es elevada. Esta conclusión es aplicable a los estudiantes más vulnerables y a aquellos de mejores condiciones socioeconómicas, y ha sido verificada tanto en educación básica como media.

Los análisis intertemporales (con diferentes estimaciones, que abarcan el período 1998-2006) indican que esta alta segregación socioeconómica ha tenido una evolución creciente en los últimos años, característica presente en la mayor parte de las regiones y comunas del país. Los hallazgos descritos previamente son consistentes, con los que se indican a nivel internacional, en afirmar que el grado de segregación escolar chileno es extremadamente alto cuando se analiza la situación de los estudiantes más vulnerables, de 15 años, y, también, cuando se observa a los estudiantes de mejores condiciones socioeconómica.

En Chile, la segregación escolar afecta intensamente tanto a quienes viven en una condición socioeconómica vulnerable como a quienes tienen una situación acomodada. La segregación escolar es considerablemente mayor entre los establecimientos subvencionados particulares, que entre los establecimientos municipales, lo cual da cuenta de la alta selectividad en la localización de los establecimientos subvencionados particulares y la eficacia de los mecanismos de selección de alumnos que utilizan.

Sin embargo, en los establecimientos municipales la segregación socioeconómica no es baja; es más, el incremento en el grado de segregación es una característica que fue identificada en comunas donde solo existe oferta de establecimientos municipales, así como en los establecimientos municipales de educación secundaria.

Lo anterior indica que ciertas características generales de la organización y funcionamiento de nuestro sistema escolar, así como la sociedad chilena, están a la base de la elevada y creciente segregación escolar. La información proveniente de las bases de datos de encuestas complementarias al SIMCE, como las de la encuesta CASEN 2013, y el Censo del 2002, han permitido testear diversos modelos que explican la heterogeneidad en el grado de segregación socioeconómica de los estudiantes urbanos de cuarto básico a nivel comunal, considerando para ello la situación observada en 1999 y 2006.

Los análisis constatan un menor grado de segregación de los estudiantes vulnerables en las comunas donde la proporción de población vulnerable es mayor, así como la estrecha relación entre la segregación residencial y escolar.

Si Chile, como país, tiene por objetivo lograr una sociedad más integrada, para ello es indispensable atacar las causas que ocasionan la segregación escolar, situación considerablemente mayor que la segregación residencial de los barrios y ciudades nacionales. Una de estas causas es el financiamiento compartido, lo cual, como se ha demostrado, genera un enorme efecto sobre la segregación, no solo porque implica reducir las posibilidades de elección escolar de las familias de menores ingresos, sino porque deriva en que estas terminen matriculando a sus hijos en colegios más segregados, donde la mayor parte de los compañeros presentan condiciones sociales y culturales similares.

4.4.3. Contexto artístico-cultural

En un afán de reivindicar el protagonismo de la cultura andina en el Norte Grande, tras las dos oleadas de Chilenización que impusieron la cultura del Valle Central a la zona (Guerra del Salitre y Dictadura), diversas organizaciones comunitarias se constituyeron en fraternidades folklóricas, la gran mayoría después del año 2000. Al margen de esto se puede afirmar que, si bien las fiestas y danzas andinas se realizan profusamente en la cordillera y altiplano chileno, estas prácticas no son exclusivas de los pueblos rurales. Más bien, y a partir de los procesos de migración Aymara, desde la cordillera de los andes hacia las ciudades costeras del norte grande de Chile, en la

década de los 60, la participación ritual y festiva será potenciada e inclusive organizada desde las ciudades, siendo este tipo de manifestaciones relevantes en la construcción y mantención de referentes identitarios con los pueblos de origen.

De esta manera, las estrechas relaciones campo y ciudad no solo se expresan en la mantención de los vínculos socioeconómicos con la cordillera (González, 1995), sino también a través de la gestión urbana-rural de fiestas y celebraciones comunitarias (Chipana, 1986; Gavilán y Carrasco, 2009; González, 2003; González y Gavilán 1990; González y Gundermann 1996; Grebe 1986; Tabilo *et al.* 1995).

En un mismo proceso, se ha observado que la creación de organizaciones económicas, sociales y culturales Aymaras en las ciudades no solo mejoró las condiciones de inserción e integración, permitiéndoles obtener derechos y legitimidad ante el estado (Gundermann y Vergara 2009), sino que potenció el desarrollo de una colectividad andina que “conquista el espacio urbano a través de fiestas familiares y comunales” (Zapata 2001, p. 62). Territorio simbólico que, en el caso de la comuna de Arica (valle de Azapa y LLuta), ha cristalizado en la celebración anual de fiestas andinas, cuyo ciclo contempla: Fiesta de todos los Santos, Cruces de Mayo, Machaq Mara, martes de ch’alla y Carnavales, entre otras.

Actualmente, al igual que en otras ciudades del área sur andina, donde las prácticas o manifestaciones expresivas andinas (fiestas, danzas y música) han demostrado constituir mecanismos de comunicación, reconocimiento e interacción intercultural, en Arica, el carnaval *Inti Ch’amampi*, “Con la fuerza del sol”, fruto de la gestión y trabajo mancomunado de agrupaciones de bailes andinos, ha logrado resignificar el carácter de las relaciones e intercambios económicos y culturales en un espacio socialmente heterogéneo y transfronterizo (Chamorro, 2013).

Así como podemos advertir que para Aymaras bolivianos y chilenos, los sentidos del carnaval se asocian a una tradición agrofestiva originada en la cordillera andina, donde esta celebración renueva el tiempo y propicia la fertilidad de la vida, lo que involucra para los Aymaras las nociones de tierra, humanos y animales (Alvarado y Mamani 2007; Gavilán y Carrasco 2009), a través de gestos y símbolos performativos (Sigl, 2009).

En el contexto urbano de Arica, se observa que la composición familiar de las organizaciones, así como sus dinámicas de recreación festiva (ensayo de bailes, ceremonias, entrada de carnaval, entre otros), también constituyen “espacios de cohesión donde ha sido posible reproducir social

y simbólicamente relaciones ligadas a una herencia cultural andina” (Chamorro, 2013) En este sentido, el carnaval es considerado una plataforma pública que, a contrapelo de las diferencias nacionales, es concebida como un espacio de integración que tiende a la consolidación de relaciones transfronterizas andinas y a la “unidad del pueblo Aymara”.

4.4.4. Contexto Familiar

Leyendo las obras de Ludovico Bertonio (2009) se puede concluir que el Aymara es yaja amaro = fuerte, duro, (inti, chamani, morochi, vrcoña); fuerte o regio de complejión = Cutu; que una familia entera (padres e hijos) son los que viven juntos = vtacuña, al vecino de la casa o celda se lo llama vtahaka. En lo valórico, uno de las tantas virtudes de los Aymaras es la solidaridad, por ejemplo practican la vtachathaptatha = los parientes del marido y de la mujer se unen para hacer la casa de los recién casados.

La Tierra Pachamana-Suyrumama; a la patria le llaman = marca, yurakí; la mejor tierra para sembrar, le llaman: hankoyapu, y a la tierra mala = parakrhra; la tierra colorada la consideran medicinal bebiéndola diluida = taen; a la siembra de papas se la llama Ayruntatha.

La mayoría de los Aymaras dependen de la agricultura para su subsistencia. Ellos cultivan papas, cebada y quinua, y tienen la costumbre de adorar la tierra para sembrar o para sacar papas = kakthatha; los indios no hablan de hacienda = hazienda solo a los carneros los llaman así; ellos siempre tratan de ir juntos = tamaqui faratha; los trabajos los hacen en compañía de otros en hacer casas, chacras o cosas semejantes = yanaftha; y también suelen trabajar por uno, para que después este trabaje por él = aynifitha; pero también algunos son obligados a trabajar por otro para que trabaje por él = ayni; acostumbran carga leña en sus espaldas = phukitha.

La Organización Social Aymara es altamente variable. La unidad doméstica más común es el patriarcado, de igual modo, existen los compadrazgos, parientes unidos a través del bautismo, el matrimonio y otros eventos familiares. Asimismo, los abuelos juegan un papel importante en la familia, el achachi = viejo abuelo por parte del padre y el marmi achachi = abuelo de parte del padre; da la impresión de ser una comunidad patriarcal (Bertonio, 2009).

4.4.5. Contexto Institucional

La Universidad de Tarapacá, a partir de 1990, se ha consolidado en las áreas fundamentales del quehacer académico, con una perspectiva de hacerla sustentable, perdurable y competitiva en

un escenario globalizado, priorizando de acuerdo con su Visión la preservación de la cultura regional en la Macroregión Centro Sur Andina. En el año 2006, la Universidad tiene una matrícula de pregrado y postgrado de 7.305 alumnos, los que están distribuidos en 36 carreras de pregrado y 12 programas de postgrado, de los cuales 9 son magíster y 3 doctorados (entre estos se encuentran el Magíster de Antropología y el Doctorado de Antropología). Cuenta con 254 académicos, de los cuales el 61% de ellos poseen grado de Doctor o Magíster.

Esta institución está emplazada en la ciudad de Arica, en 3 Campus: Saucache, Velásquez y Azapa, que en conjunto reúnen una superficie de terreno de 13.746 m², con una infraestructura de 57.326 m² construidos. Así también, se cuenta con una Sede en la ciudad de Iquique, y oficina en la ciudad de Santiago. Los estudiantes de esta institución son mayoritariamente de la Región de Tarapacá, que provienen de las Provincias de Arica y Parinacota; de estos, el 76% recibe financiamiento para cancelar sus aranceles, especialmente aquellos estudiantes que se ubican en los quintiles I y II de ingresos socioeconómicos. Además, esta región posee un 11,45% de población indígena, la cual corresponde principalmente a la etnia Aymara, siendo esta universidad una de las principales instituciones que recibe estudiantes provenientes de esta etnia.

Por lo anterior, la Universidad de Tarapacá cumple una función importante para romper los círculos de pobreza dentro de la comunidad indígena de la región, dado que se presenta como una alternativa viable para que los estudiantes indígenas puedan obtener un título profesional.

La presencia de la Universidad de Tarapacá en una región de frontera política y cultural, por su rol y capacidad para aportar pensamiento, investigación, docencia y extensión, la transforma en uno de los interlocutores válidos y necesarios para el desarrollo del área centro sur andino y, particularmente, para integrar los diversos proyectos sociales en una empresa común que incorpore y respete los valores de la diversidad. Por todo ello, la Universidad de Tarapacá proclama categóricamente su aspiración a transformarse en una universidad de carácter intercultural.

Al respecto, la Universidad de Tarapacá, única institución de Educación Superior estatal que se encuentra en la región de Arica y Parinacota, posee en la actualidad una matrícula de más de 9.000 alumnos, de los cuales un 25% son alumnos descendientes de la etnia Aymara. La Universidad de Tarapacá en su rol de Institución de Educación Superior se ha comprometido con la región para su inserción global durante el próximo quinquenio. Este compromiso está

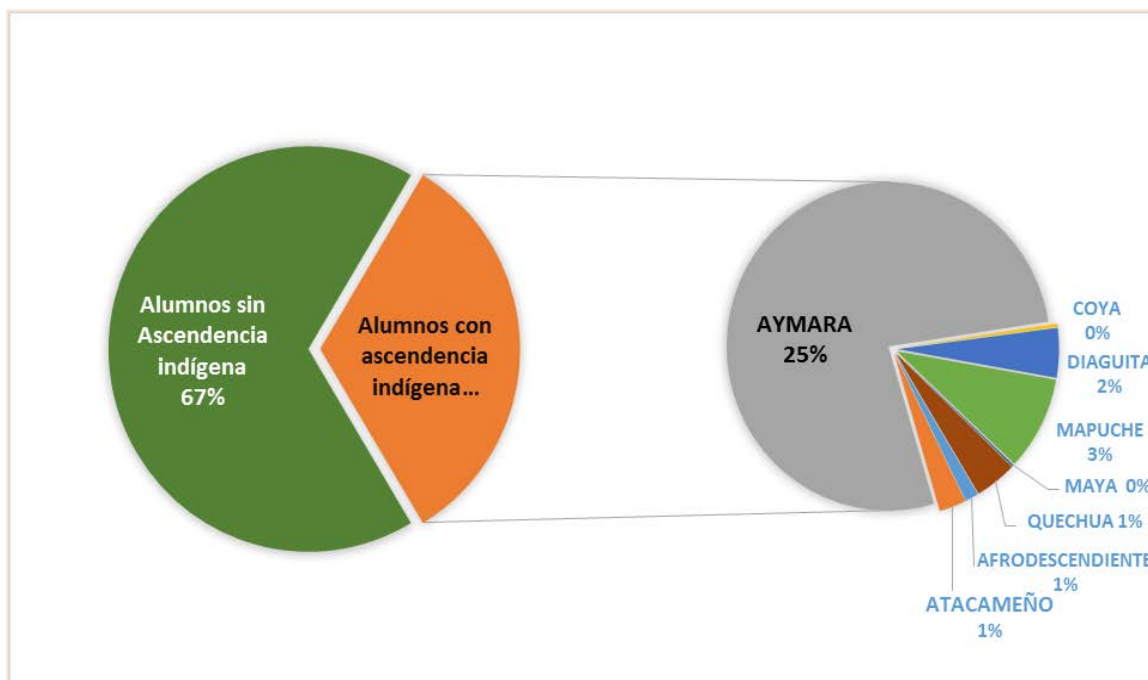
enfocado principalmente a la “Preservación de la Cultura”, la “Equidad e Identidad Territorial” y el “Desarrollo Regional”. En este contexto se ha elaborado el proyecto “THAKHI” (“Camino” en lengua Aymara), el cual cumple un rol fundamental en la optimización de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes de procedencia Aymara, en la Universidad de Tarapacá.

Respecto de la población de estudiantes Aymaras pertenecientes a esta casa de estudios, el año 2012 alcanzaba el 14,5% de la comunidad estudiantil total (según Censo 2012). Sin embargo, en la actualidad, según informe de caracterización elaborado y aplicado por la coordinación del área de apoyo al estudiante del Centro de Innovación y Desarrollo de la Docencia (CIDD, 2017), y a través de una encuesta de caracterización aplicada a 1.249 estudiantes de primer año (159 estudiantes de la UTA Arica y 190 estudiantes de la UTA Iquique), se obtuvieron los siguientes resultados: la universidad cuenta con 521 estudiantes que declaran pertenecer a alguna etnia, cifra que representa a un 41,7% del universo de estudiantes caracterizados.

Solo en el presente año 2017, el porcentaje de alumnos de origen Aymara de la población total de alumnos de universidad de Tarapacá alcanza a un 25% de la matrícula total de alumnos de esta casa de estudios superiores, según se muestra en el Cuadro N°8 (ver página siguiente).

De esta manera, se espera que, para un período de ejecución de dos años, este proyecto logre beneficiar a una parte importante de la población Aymara de la región, tanto directa como indirectamente. Los objetivos generales del proyecto “THAKHI” son, primero, “Evaluar las políticas e iniciativas de Acción Afirmativa desarrolladas por la Universidad de Tarapacá en beneficio de la comunidad universitaria perteneciente a la cultura Aymara u otro Pueblo Originario” y, segundo, “Promover la incorporación de políticas de Acción Afirmativa en beneficio de los estudiantes Aymaras de la Universidad de Tarapacá que permitan incrementar significativamente sus indicadores de desempeño académico en las carreras de pregrado favoreciendo de esta manera su incorporación a las carreras de postgrado”.

Cuadro 8. Porcentaje de alumnos Universitarios por Etnias en la Universidad de Tarapacá.



Fuente: Elaboración propia.

4.4.6. Contexto Educacional

En lo educativo, la ley General de Educación del año 2009, que solo aplica a los niveles de educación parvularia, básica y media, establece un conjunto de principios y orientaciones que demandan ciertos correlatos en la Educación Superior, pues es en este nivel que se forman los docentes, directivos y planificadores de los niveles antes mencionados.

A pesar de todo lo establecido en la ley General de Educación, cuya aplicación efectiva, como sostenida, genera demandas de formación a la Educación Superior, se encuentra con que el Decreto ley N.º 3.541, de 1981, sobre normas de las universidades, no menciona nada sobre educación intercultural ni sobre derechos de los indígenas a una educación intercultural.

En este marco, no resulta sorprendente encontrarse con que en Chile existen muy pocas oportunidades de formación para los educadores, que habrán de ocuparse de la educación intercultural bilingüe. Los casos de la Universidad Católica de Temuco, la Universidad de Valparaíso y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación se cuentan entre las pocas IES que brindan alternativas de formación en este campo, respecto de las cuales se ha podido recabar información hasta el momento, aunque desde luego es posible que existan otras más (Duran *et al.*, 2008).

Igualmente, la ley N° 19.253, de 1993, que crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), incluye varios artículos, que, puestos en práctica, demandan la formación de profesionales, proceso para el cual no parecen existir suficientes oportunidades regulares dentro del sistema chileno de Educación Superior, sino solo algunas de duración limitada, por la disponibilidad de fondos que se obtienen por convocatorias específicas (Vergara y Godoy, 2008). Por ejemplo, el artículo 28 de esta ley establece el “Reconocimiento, respeto, y protección de las culturas e idiomas indígenas”, para lo cual, entre otras cosas, se deben contemplar el “uso y conservación de los idiomas indígenas”, el “establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente”, y la “promoción y el establecimiento de cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas en la enseñanza Superior”.

En relación con lo anterior, desafortunadamente, no existe suficiente información actualizada sobre el programa de Becas Indígenas, el cual es manejado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). La más reciente, de la que se dispone, corresponde al año 2005, y no es de ejecución efectiva, sino de planificación presupuestaria asociada al Decreto 126, de ese mismo año. En todo caso, según el mencionado decreto, para ese año se proyectaba otorgar un total de 33.645 becas a estudiantes indígenas, 4.525 de ellas a estudiantes de Educación Superior; 11.133 a estudiantes de Educación Media; y 18.258 a estudiantes de educación básica. Sin duda, la existencia de un programa de becas es conveniente, nos faltan elementos para evaluar su eficacia, tanto en términos de alcance respecto de la demanda de las mismas como de la capacidad de la asignación recibida por los becarios para cubrir sus gastos necesarios.

Por último, tomándose en consideración lo expuesto hasta aquí, y lo que el artículo 5 de la Constitución de Chile establece, que los tratados internacionales tienen fuerza de ley a partir de su ratificación, debe concluirse que, en lo que respecta a la Educación Superior, Chile está en mora con el cumplimiento de los artículos 22, 26, 27 y 31 del *Convenio 169*, el cual fue ratificado por este país en el año 2008.

4.5. A modo de síntesis

En Chile, el hábitat original de la cultura Aymara se identifica principalmente con el altiplano de las XV y I región, sumados a un segmento de la II región. Las aldeas, pastizales y cultivos Aymaras se ubican tanto en valles, quebradas y oasis precordilleranos como en mapas y sectores

montañosos de las altiplanicies vecinas de Bolivia. En este territorio Aymara-chileno se distinguen dos áreas que comprenden respectivamente: la provincia de Parinacota que colinda con sectores peruano-bolivianos del Titicaca, Puno y la Paz; y los sectores precordilleranos y altiplánicos en la provincia de Iquique que colindan con territorios altiplánicos de Bolivia. La influencia de la cultura Aymara se prolonga, asimismo, hacia el noreste de la II región en el sector de río salado (Ayquina y Toconce), e incluso en la aldea pastoril cordillerana de Talabre (Orellana, 1994).

Una característica del pueblo indígena Aymara es su cosmovisión, un sistema de creencias y un ciclo ritual sincréticos, en el cual coexisten, o se integran, dos componentes: uno proveniente de la religiosidad indígena de origen prehispánico y otro de la religión católica.

Luego, a partir de los años 90, ciertas organizaciones Aymaras étnico reivindicativas comienzan a desarrollarse con mayor intensidad. Surge con ellas una élite Aymara ilustrada (profesionales, universitarios, técnicos, etc.). Por otro lado, la sociedad civil actúa de manera preponderante, dando origen a las organizaciones no gubernamentales que, también, contribuyen a que las organizaciones indígenas tengan más importancia. Además, surgen las organizaciones de base en contra de la dictadura militar. Toda esta coyuntura política y cultural forma la condición para que se desarrolle la reformulación de la identidad colectiva Aymara (Zapata, 2011).

Finalmente, en un esquema tradicional, se ha planteado que el pueblo Aymara se trata de una organización trinacional (Perú - Bolivia y Chile), en el sentido que ese territorio (delimitado o no jurídicamente) es reconocido por la memoria colectiva de los comuneros y los miembros de las otras comunidades y en él se desarrollan patrones institucionalizados de regularización de las relaciones entre los grupos de parentesco y sus integrantes. Una vez conocido este colectivo indígena y los contextos en que se desarrolla, mostraremos en el capítulo siguiente una visión de los colectivos vulnerables asociados a las etnias en general y a la universidad en particular.



CAPÍTULO 5. **UNIVERSIDAD, COLECTIVOS VULNERABLES E INCLUSIVIDAD**

- 5.1. Introducción
- 5.2. Conceptualización: colectivos vulnerables
- 5.3. Conceptualización de inclusión
- 5.4. Criterios de vulnerabilidad en la Educación Superior
- 5.5. Inclusión en la Educación Superior
- 5.6. Estrategias e inclusión indígena en las universidades chilenas
 - 5.6.1. Educación Superior intercultural: fortalezas y debilidades.
 - 5.6.2. Experiencias e iniciativas indígenas en Educación Superior
- 5.7. Rol del académico universitario
- 5.8. A modo de síntesis

“El mundo no necesita muros sino puentes” Papa Juan Pablo II

5.1. Introducción

En las últimas décadas, las iniciativas que se han llevado a cabo con objeto de transformar los centros educativos en torno al acceso, aprendizaje y de desarrollo de todo el alumnado y, en particular, de aquellos con mayor riesgo de exclusión, han pasado de los programas de integración, que en los años setenta y ochenta tenían como objetivo principal que el alumnado con discapacidad pudiera ser atendido en los centros ordinarios, al progresivo convencimiento de que la mera integración estudiantil resultaba un objetivo insuficiente. Por lo tanto, una concepción de instituto de educación debe apostar a la diversidad cultural y, también, este debe ser capaz de acoger y dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado, incrementada por los cambios sociales (presencia de otras etnias, lenguas, culturas, religiones, etc.) acontecidos en el último tiempo, especialmente en Chile y la región norte.

La preocupación por la escuela o universidad inclusiva se ha convertido en uno de los mayores retos que deben enfrentar los sistemas educativos, las escuelas, las universidades, el profesorado y la sociedad actualmente en el mundo. En efecto, mientras que en los países menos desarrollados la preocupación se centra en cómo millones de jóvenes pueden acceder a la educación formal y, por consiguiente, a la educación universitaria, los países más ricos ven como muchos jóvenes acaban su paso por la escuela o universidad sin obtener la titulación correspondiente, o simplemente abandonan el centro de Educación Superior, o bien pueden estar insertos en diversas modalidades de educación especial, que pueden suponerles una limitación en sus oportunidades educativas (Ainscow y Cesar, 2006).

Ante esta realidad, en muchos países pueden apreciarse grandes esfuerzos para avanzar en una dirección más inclusiva, a través de diversas y sugerentes propuestas que han contribuido a promover cambios en los centros educativos, a clarificar los objetivos, a generar debate y reflexión y, por último, a servir de base para la investigación. A nivel internacional existen iniciativas a destacar, por ejemplo, los trabajos llevados a cabo en Australia desde los inicios de los años noventa, la elaboración del *Index for Inclusion*, o el desarrollo del movimiento *Improving Quality Education for All* en el Reino Unido; la propuesta en relación con el *Universal Design for Learning* en EEUU, o la relativa al *Multilevel Instruction* en Canadá; así como el respaldo de los organismos internacionales más importantes que tienen la educación entre sus objetivos primordiales, como es el caso de la UNESCO y la OCDE.

Sin embargo, y a pesar de las acciones llevadas a cabo, persiste una notable confusión sobre lo que debemos entender por inclusión y, sobre todo, acerca de qué deberíamos hacer para promover avances significativos en las políticas y en las prácticas profesionales. Aunque internacionalmente existe cada vez más un mayor acuerdo en que la inclusión tiene que ver con promover más y mejores oportunidades para todos los alumnos y, en particular, para aquellos que por diversas razones (inmigración, culturales, sociales, de género, discapacidad) pueden estar en mayor riesgo de exclusión y fracaso, las dificultades son todavía muchas y las resistencias por parte de diversos sectores también.

Ello pareciera como si el acuerdo en torno a la inclusión no fuera más allá de vagas declaraciones de políticas educativas o de intenciones en los proyectos de centro educativos que no acaban de reflejarse en una clara voluntad de cambio por parte de las administraciones y del profesorado. Se aprecian, pues, dudas y dificultades, pero también evidencias junto con una renovada voluntad de ver en la diversidad, presente en el alumnado, una oportunidad de cambio y mejora en las instituciones de educación en general.

Pero ¿qué entendemos por inclusión? No es difícil advertir una importante confusión en torno al uso del concepto de inclusión, o de escuela inclusiva, tanto en las publicaciones y en la normativa, como en los debates y en las prácticas de los profesionales. Seguramente, las razones son variadas y tienen que ver, históricamente, con los distintos movimientos tendientes a procurar que todo el alumnado, con independencia de su origen y características personales, pueda ser atendido en una institución educativa común. Existe un creciente consentimiento internacional en torno a que la inclusión tiene que ver con los siguientes aspectos (OEI, 2010):

1. La asunción de determinados valores que deben presidir las acciones que pudieran llevarse a cabo: reconocimiento de derechos, respeto por las diferencias, valoración de cada uno de los alumnos, participación, equidad, metas valoradas, etc. (Booth, 2006). La inclusión es, ante todo, una cuestión de valores, aunque deban concretarse sus implicaciones en la práctica.
2. El proceso de incrementar la participación del alumnado en el currículo, en la cultura y en la comunidad, y evitar cualquier forma de exclusión en los centros educativos de cualquier nivel.
3. Transformar las culturas, la normativa y la práctica de las instituciones de educación de manera que respondan a la diversidad de los alumnos de su entorno.

4. La presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado expuesto a cualquier riesgo de exclusión, y no solo de aquellos con discapacidad o necesidades educativas especiales.

El acceso y permanencia en la universidad sigue siendo un reto importante para los sistemas universitarios y las instituciones que los componen. A menudo, ello se relaciona con la calidad de la formación, se utiliza como un indicador importante de la eficiencia institucional y se relaciona con la equidad. Particularmente, preocupa la incidencia que determinadas formas de organizar y desarrollar la formación puedan tener sobre las posibilidades reales de que estudiantes vinculados a colectivos vulnerables (indígenas, mujeres, discapacitados, minorías, emigrantes, estudiantes de zonas rurales y no habituales, entre otros) acaben sus estudios universitarios. Y es que la promoción a través de la formación se sigue considerando un factor importante de movilidad social y un instrumento más para mejorar la necesaria cohesión social (Gairín, 2015).

5.2. Conceptualización; colectivos vulnerables

Los académicos de las diferentes universidades vinculadas al proyecto ACCEDES (El acceso y el éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica) definen los colectivos vulnerables como:

Los colectivos vulnerables en entornos de riesgo y hacia la exclusión social pueden ser definidos como los grupos humanos con limitadas oportunidades de acceso, permanencia y egreso exitoso de las universidades en los países iberoamericanos que presentan condiciones de desigualdad por motivos geográficos, étnicos y sociales, tienden a identificarse como ejemplo de grupos vulnerables o excluidos aquellos pertenecientes a pueblos indígenas, afrodescendientes, personas con discapacidades, mujeres, trabajadores rurales y urbanos, entre otros, de acuerdo con los particulares contextos y realidades socioculturales e institucionales. (Acta del I encuentro de Coordinación, Panamá, 27 a 29 de febrero de 2012).

Los colectivos excluidos presentan en el acceso a la Educación Superior grandes problemáticas debido a la situación económica, e marginación o de dificultad de acceso a los sistemas de formación e instrucción, lo que no hace más que complicar su situación de exclusión social. Recientes investigaciones (Mato, 2012) demuestran el papel que juega la formación universitaria en el sistema de promoción de los colectivos más desfavorecidos; ya que esta

puede proporcionar herramientas para la promoción profesional y social. Por ello ante la oferta universitaria no todos los colectivos sociales tienen las mismas oportunidades en su acceso, desarrollo y éxito académico (Castro et al. 2013).

5.3. Conceptualización de inclusión

No es difícil advertir una importante confusión en torno al uso del concepto de inclusión o de universidad inclusiva, tanto en las publicaciones y en las normativas como en los debates y en las prácticas de los profesionales. Seguramente, las razones son variadas y tienen que ver, históricamente, con los distintos movimientos tendientes a procurar que todo el alumnado, con independencia de su origen y características personales, pueda acceder a la educación en general y educación superior en particular.

En síntesis, y aún a riesgo de una cierta simplificación, se les podría atribuir un doble origen: por un lado, la estrecha relación que se ha establecido entre inclusión y educación especial, dadas las múltiples iniciativas que desde este sector se han acometido, a partir del principio de normalización, con objeto de asegurar más y mejores oportunidades educativas para los alumnos con necesidades especiales; por otro lado, las políticas educativas a favor de la comprensividad del sistema educativo que abrazaron, en primer lugar, los llamados *Estados del Bienestar* (Países nórdicos, Reino Unido, Canadá, entre otros) y que en las últimas décadas han sufrido los embates de los movimientos migratorios y la aparición de nuevos problemas educativos.

Esta confusión se debe a la enorme complejidad del objeto de estudio y de los contextos en los que se desarrolla. No existe, por tanto, una única perspectiva sobre la inclusión, ni a nivel de un Estado ni de un centro de Educación Superior en particular, ni se aprecian unas únicas necesidades que atender o manera de abordarlas. Sin embargo, si se desea progresar en la comprensión del concepto, y parece razonable que así sea, conviene conocer y analizar con mayor detalle los usos que actualmente existen del concepto de inclusión, de esta manera, será más fácil comprender las distintas realidades que encierra y, también, sentar las bases de una propuesta de definición, en torno a la cual se ha generado últimamente un manifiesto consenso a nivel internacional entre los investigadores y la comunidad educativa.

Un reciente análisis de la investigación internacional al respecto (Ainscow y Cesar, 2006; Ainscow, Booth y Dyson, 2006) nos muestra hasta seis maneras de conceptualizar la inclusión

hoy en día. Pero esto último, no se trata de visiones excluyentes, sino más bien en parte coincidentes.

5.4. Criterios de vulnerabilidad en la Educación Superior

De acuerdo con Blanco (2010), se considera que las situaciones de exclusión y vulnerabilidad, que afecta a los jóvenes en edad de ingresar a la Educación Superior, se relacionan no solo con situaciones de pobreza o necesidades educativas especiales, sino también, y en sentido amplio, con las *posibilidades de desarrollar un proyecto de vida*.

En una aportación anterior (Gairin y Suarez, 2012), se consideran cinco ejes de desigualdad social (socioeconómica y urbana-rural, género, étnica y racial, discapacidad, edad) como criterios par definir colectivos en situación de vulnerabilidad en la Educación Superior (estudiantes ubicados en los quintiles I y II, mujeres en determinadas áreas y carreras, indígenas, afrodescendientes y gitanos entre otras minorías, personas con discapacidad, adultos con baja cualificación, por ejemplo). La clasificación que ahora se plantea profundiza en el análisis de estos ejes y evidencia las variadas formas que adquieren la exclusión y la vulnerabilidad actualmente. Estas configuran un escenario complejo, al que las universidades deben adaptarse en un movimiento de transformación bidireccional: hacia los estudiantes, pero, también, hacia sí mismas, sus estructuras, personal docente y administrativo, entre otros aspectos de nivel institucional.

La definición y análisis de estos ejes coincide, además, con otros aportes provenientes del campo de la Sociología y de la actuación de las instituciones de Educación Superior en contextos diversos. Así, por ejemplo, las desigualdades se asientan, para Subirats (2004), sobre tres ejes: la edad, el género y la etnia, o el lugar de procedencia, que identifican como posibles colectivos en situación de vulnerabilidad o exclusión a los jóvenes, las personas mayores, las mujeres, personas inmigradas, o procedentes de países pobres que se encuentren o no en situación irregular. De acuerdo con ello, y en el ámbito educactivo, los factores de exclusión o vulnerabilidad serían el analfabetismo o bajos niveles formativos, el fracaso escolar, el abandono incipiente del sistema educativo y el desconocimiento de la lengua.

Por su parte, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en el informe “Los de afuera. Patrones cambiantes de exclusión en América Latina y el Caribe” (Márquez *et al.*, 2007) menciona como potenciales colectivos en riesgo o exclusión social a los grupos indígenas, las personas

discapacitadas físicamente, la población con un índice de desarrollo humano (IDH) muy bajo y las mujeres.

En el informe Eurydice (2011), se identifica con *colectivos infrarrepresentados* a aquellos estudiantes que pertenecen a determinados colectivos que por su vulnerabilidad y situación de exclusión no están “representados”, no participan ni tienen acceso a la Educación Superior, a partir de criterios como el status socioeconómico, género, discapacidad, origen étnico y edad.

Cabe aclarar que la diferenciación entre los ejes tiene un sentido analítico, reconociendo que, en la realidad, encontramos situaciones combinadas de desigualdad, por ejemplo, el caso de mujeres pertenecientes a un pueblo indígena y con precarios niveles de ingreso, que nos comunican situaciones extremas de vulnerabilidad. En sociedades con altos índices de desigualdades, estos ejes se presentan asociados, siendo pertinente indicar que la exclusión y la vulnerabilidad transitan entre dos niveles difíciles de separar: características propias e internas de los sistemas de Educación Superior y condiciones externas en las que estos se ubican y se desarrollan (Sverdlick, Ferrari y Jaimovich, 2005).

5.5. Inclusión en la Educación Superior

La inclusión como estrategia para reducir la desigualdad está vinculada, en la Educación Superior, a condiciones de equidad de acceso, participación, aprovechamiento, progreso y terminación de los estudios (Aponte-Hernández, 2008; Espinoza y González, 2010).

Se orienta a reflejar una diversidad racial, cultural y sexual en el interior de la institución universitaria, similar a la que se expresa en la sociedad. Ello implica avanzar en la concreción de posibilidades reales para los estudiantes en situación de vulnerabilidad (Chiroleu, 2009).

No obstante, el concepto de inclusión adquiere una mayor complejidad en la Educación Superior, ya que requiere vincularse a las nociones de mérito y excelencia presentes en esta etapa educativa y que afectan especialmente a los colectivos en situación de vulnerabilidad como es el caso de las comunidades indígenas.

La discusión acerca del acceso a la Educación Superior se inicia en América Latina en el debate sobre esta misma como derecho o como privilegio, y las políticas de admisión que se proponen regular este acceso. Es decir, si estos requisitos exigibles de acceso se materializan con la sola acreditación del nivel medio o en la superación de determinados dispositivos de selección.

Cada una de estas posiciones opera de manera diferente y define la selectividad del sistema de Educación Superior: a) posibilitar el pasaje del nivel secundario alto a la Educación Superior, acreditando únicamente la obtención del título secundario, define sistemas de Educación Superior con ingreso irrestricto; y b) establecer determinados requisitos para el ingreso a la Educación Superior, por ejemplo, a través de pruebas de admisión, con o sin cupos, define sistemas de Educación Superior con ingreso restringido. Quienes defienden el primer esquema sostienen que esto garantizaría la equidad en el acceso; quienes sostienen la segunda posición enfatizan la preservación de los patrones de excelencia académica a través de la selectividad de los aspirantes (Juarros, 2006).

Según Aponte-Hernández (2008), estos criterios académicos de mérito continúan prevaleciendo por sobre los de origen social, cultural, étnico, racial y de género, y las políticas de inclusión y acceso se han focalizado en la superación de las barreras (geográficas, de género, de necesidad de estudio, entre otras) para aquellos que provengan de estos grupos y estén preparados académicamente (talento y mérito).

Por el contrario, en la Educación Superior, una universidad sería más inclusiva al tomar en consideración y como responsabilidad la diversidad de su alumnado, asegurando el aprendizaje de todos los estudiantes independientemente de sus características individuales. Un sistema educativo que se dice inclusivo entiende la diversidad no ya como un obstáculo, sino como una realidad que complejiza y a la vez enriquece el proceso enseñanza-aprendizaje (Gairín, 2004; Lissi *et al.*, 2009; Sebastián y Scharager, 2007).

5.6. Estrategias de inclusión indígena en las universidades chilenas

En Chile, lo indígena es aún un tema menor en la agenda pública. A pesar de la visibilización de los movimientos indígenas, durante las últimas décadas, y de la simpatía creciente de la ciudadanía chilena ante los reclamos por derechos humanos y justicia, tras la aprobación de la ley 19.253, sobre asuntos indígenas de 1993, no hubo avances sustantivos en la materia hasta la aprobación del *Convenio 169* de la OIT, en 2009. Sin embargo, la aplicación real de este convenio ha estado sujeta a la discusión sobre el tema de la consulta indígena y aún no están claros la forma y los procedimientos sobre como esto debe realizarse.

Lo concreto, en términos de cifras, es que los pueblos indígenas durante las últimas mediciones han mostrado un aumento significativo de la población que se reconoce como tal, pasando del 4,4% en 1996 al 8,1% en 2011, según la última encuesta CASEN 2013. Según esta misma encuesta, la población indígena en Chile es de 1.369.563 personas, distribuidas entre los nueve pueblos reconocidos por la Ley 19.253, estos son: Aymaras (7,2%), Rapa Nui (0,4%), Quechua (0,8%), Mapuche (86,4%), Atacameño (1,7%), Coya (0,7%), Kawesqar (0,1%), Yagan (0,1%) y Diaguita (2,5%). La mayor población se concentra en la región de Arica y Parinacota, con un 26,3% y la región de Aysén y la de los lagos con un 23,7 cada una.

En datos generales, se puede señalar que existe una considerable disminución de la población rural entre 1996 y 2011, de 48,3% a 26,6%, considerando el total de los nueve pueblos; existe, también, una disminución de la población hablante de lenguas indígenas, del 14,3% en el año 2000 al 11% en el 2011, conservándose mayoritariamente en los sectores rurales y en la población de más de sesenta años. En términos educacionales generales, el promedio actual para los pueblos indígenas es de 9,3 años de escolaridad, es decir, educación secundaria incompleta, pues con los años de secundaria se deben completar doce años de estudio. Un estudio de 2010 que utilizó la metodología de los mapas de la pobreza explica que la evidencia empírica muestra que la pertenencia a un pueblo indígena es un fuerte predictor de pobreza e indigencia. Los investigadores sostienen, además, que las tasas de pobreza son particularmente altas para los pueblos Mapuches y Aymaras, con alrededor de un tercio de los hogares viviendo bajo la línea de la pobreza.

Respecto de la asistencia a la Educación Superior, en estudiantes entre 18 y 24 años, la encuesta CASEN muestra que la población indígena ha aumentado considerablemente su asistencia desde el 13,9% en el año 2000 al 38,4% en 2011. Como referencia, se debe tener en cuenta que la población total de esas edades, en la categoría no indígenas, en el 2000 correspondía al 22,3%, que ascendió al 45,1% en el año 2011. A pesar de este considerable aumento de la población indígena en Educación Superior, y a los avances de los últimos años, para el Estado chileno el tema se reduce solo a la entrega de becas para estudiantes de esa procedencia (de manutención y residencia), acceso especial vía cupos reducidos y, en otros pocos casos, al apoyo a estudiantes a través de programas de acción afirmativa, desarrollados fundamentalmente al interior de las universidades y con poca o nula atención en los centros de formación técnica y los institutos profesionales.

En Chile existen 163 instituciones de Educación Superior en sus modalidades universitaria, formación técnica y profesional. De ellas, solo las universidades pueden ofrecer carreras profesionales y técnica de nivel superior, y otorgar toda clase de grados académicos; los institutos profesionales, en cambio, imparten carreras profesionales y técnicas de nivel superior, pero no otorgan grados académicos, y los centros de formación técnica solo ofrecen carreras de nivel técnico superior.

A pesar del gran crecimiento de la Educación Superior en el país, durante las últimas décadas, sobre todo en el sistema universitario, este ha sido ampliamente cuestionado durante los últimos años, al evidenciarse una serie de problemas que van desde la mala administración hasta el enriquecimiento ilícito, y la baja calidad educativa de las instituciones.

Es por ello por lo que, desde 2012, se han iniciado investigaciones sobre el funcionamiento de algunas instituciones, llevando a la no acreditación de algunas y a procesos de cierre de otras. Hay que considerar, además, que en el sistema actual coexisten distintos tipos de universidades de acuerdo con su dependencia y financiamiento, estas son: universidades estatales, creadas por Ley, que son 16 instituciones; universidades particulares con aporte del Estado, creadas antes de 1980 o derivadas de ellas, generalmente de la iglesia católica o fundaciones, estas son 9 instituciones; y universidades privadas creadas después de 1980, a partir de lo establecido en el DFL 1 de 1980, o la ley 18.962 de 1990, las cuales son 35 instituciones. Entre universidades estatales y privadas concentran alrededor de 686.000 estudiantes.

Los institutos profesionales (IP) son 44 y congregan alrededor de 350 mil estudiantes. De estos institutos, 19 están acreditados y concentran el 87,3% de la matrícula total de los IP. Existen 57 centros de formación técnica (CFT), sin considerar los que están en proceso de cierre, que congregan alrededor de 147 mil estudiantes. De ellos, 17 están acreditados, los que representan el 84,8% de la matrícula total de los CFT. A diferencia de las universidades e institutos profesionales, los CFT solo imparten carreras técnicas de nivel superior. La mayoría de sus programas duran entre 4 y 6 semestres (2 a 3 años).

Respecto de la participación indígena en Educación Superior, aunque ha aumentado la matrícula considerablemente durante la última década, esto no ha traído consigo la incorporación de la pertinencia cultural en el currículo, la creación de espacios de desarrollo de identidades, la diversificación de los núcleos de estudios o la incorporación de saberes indígenas. En concreto,

el tema se atiende aún en tres ámbitos: socioeconómico, equidad en el acceso y apoyo al aprendizaje.

Esta forma de abordaje desde las políticas de estado apunta todavía a una visión del sujeto indígena asociado a la marginalidad socioeconómica, impidiendo ver la realidad indígena en su completitud y complejidad, y negándoles la posibilidad de desarrollo de sus disciplinas y profesiones y al conocimiento en general.

En este contexto, una visión más amplia de inclusión de pueblos indígenas en Educación Superior, que considere la diversidad de saberes, epistemologías y formas de enseñanza aprendizaje, no es todavía relevante para las instituciones de Educación Superior. De lo que se trata aún, desde las políticas educacionales ministeriales de Educación Superior, es de una educación pensada para la integración de los indígenas a un sistema predeterminado, sin un enfoque de pertinencia cultural.

5.6.1. Educación Superior intercultural: fortalezas y debilidades

En términos generales, puede afirmarse que las normativas legales sobre Educación Superior en Chile no impiden la creación de programas, carreras e instituciones centradas en la diversidad y la inclusión de pueblos indígenas, o con atención a ellas. Las posibilidades en términos jurídicos son múltiples y van desde la implementación de programas y carreras, hasta la creación de instituciones de educación intercultural. La autonomía institucional y la libertad de enseñanza, consagradas constitucionalmente, otorgan un marco para la creación, puesta en marcha y funcionamiento de instituciones interculturales, o al menos de programas o carreras dentro de las instituciones tradicionales en cualquiera de las modalidades actualmente vigentes.

Otro elemento sustancial que resaltar, durante el año 2008, es finalmente la ratificación de Chile del Convenio N° 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países Independientes. Se trata del único instrumento jurídico internacional vinculante sobre reconocimiento de derechos de protección de los pueblos indígenas. El Convenio es una de las reivindicaciones políticas más importantes de las asociaciones indígenas en los últimos 20 años, desde su entrada en vigor, este instrumento ha sido un importante andamiaje para reclamar el acceso y respeto a los territorios de los pueblos indígenas, además “se exige realizar todos los esfuerzos posibles, consultando a las comunidades indígenas, para la creación del consejo de Pueblos Indígenas y

que se establezca un mecanismo efectivo de consulta que garantice el consentimiento libre, previo e informado de las comunidades indígenas con respecto a decisiones que afecten a sus derechos “ (Comité de Derechos Humanos ONU, 2014)

En el ámbito educacional, baste señalar la firma del *Convenio 169* de la OIT, que promueve la educación con pertinencia cultural, respecto de estos pueblos y la promulgación de la Ley Indígena 19.253, de octubre de 1993, “que establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas y crea la Corporación nacional de desarrollo Indígena”. En el título primero, artículo 1, de esta ley se señala que “el estado reconoce que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias, siendo para ellos la tierra el fundamento principal de su existencia y cultura”.

Finalmente debemos resaltar que lo que ocupa actualmente la agenda del gobierno de Chile, es la consulta indígena: Proceso Constituyente Indígena. Esta consulta se llevó a cabo entre septiembre del año 2016 a enero del 2017, así como la posible creación de una nueva institucionalidad a través de Ley que Crea el Consejo o Consejos de Pueblos Indígenas, según los criterios definidos en el Convenio N° 169 de la OIT y en el Decreto supremo N° 66.

5.6.2. Experiencias e Iniciativas indígenas en Educación Superior

Tal como señala Williamson (2008) no existe en Chile una política de interculturalidad en Educación Superior, aun en aquellas universidades o centros en que se imparte o han impartido programas, cursos, cátedras u otras formas de incorporación de las culturas y lenguas indígenas en este ámbito. El problema es que, a seis años de esta observación, la situación no ha cambiado sustancialmente. Más aun, como hemos visto, la educación intercultural en Chile es todavía una educación pensada en indígenas con foco en la enseñanza básica. En ese contexto, cabe pensar que resulta más probable encontrar algunos intentos de interculturalidad o inclusión de pueblos indígenas en el ámbito pedagógico que en otras carreras. Sin embargo, en ese ámbito el panorama tampoco es muy alentador: solo dos carreras de pedagogía básica intercultural y una de educación parvularia, vigentes a junio de 2014. Estas se dictan en la zona norte del país y en la región de la Araucanía. Dos de estas carreras cuentan con un ingreso especial para

trabajadores y se dictan en horario vespertino y una es de ingreso regular vía prueba de selección universitaria (PSU) y de régimen diurno.

Un tema clave es la caducidad de las iniciativas que se observa al buscar información sobre programas vigentes, en diferentes años, en las mismas instituciones. En este contexto, la información que podemos obtener sobre inclusión de pueblos indígenas en Educación Superior es de una vigencia altamente frágil. Por otra parte, una dificultad asociada es que al realizarse estas iniciativas en espacios con poca o sin institucionalización, se hace necesario revisar reiteradamente la información por carreras, menciones de pregrado, postgrados, cursos, perfeccionamientos y otros programas afines, para corroborar su existencia.

Otro de los puntos conflictivos derivados de la situación de no institucionalización de las iniciativas es el de los recursos a invertir, el personal a contratar y, en consecuencia, la periodicidad y duración de las actividades que se comprometen. En general, hasta ahora se ha recurrido a proyectos de colaboración con la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) u otros organismos nacionales como el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA), en sus distintas líneas y los fondos regionales concursables. Además, en proyectos de mayor envergadura se ha recurrido a fundaciones internacionales como la Ford Foundation, UNESCO y otras que financian iniciativas transitorias o de instalación. Esto, sin embargo, hace vulnerables estos proyectos cuando no existe compromiso institucional férreo, pues al acabarse los recursos las actividades decrecen y el proyecto sucumbe con rapidez.

A pesar de estas dificultades se observa que, para este año 2017, se encuentran vigentes en las universidades las iniciativas que se presentan a continuación en las Tablas N.º 9 y N.º 10. La Tabla N.º 9 muestra las iniciativas vigentes en cada universidad estatal acreditada y la Tabla N.º 10, las iniciativas vigentes en las universidades privadas acreditadas. En ambos casos no se incluyen las universidades que no registran iniciativas al respecto o que han tenido una actividad aislada o de menor impacto. Por último, en las tablas N.º 9 y N.º 10, también se puede observar la baja presencia del tema en los posgrados universitarios, concentrándose las acciones en la extensión y la vinculación con el medio, sobre todo en el ofrecimiento de cursos y diplomados con temáticas indígenas, lo que no necesariamente implica la consideración de los saberes indígenas y la participación de sus integrantes.

Tabla 9. Pueblos indígenas en universidades estatales.

UNIVERSIDAD	PREGRADO	POSGRADO	OTROS
U. de Tarapacá	Ingreso Especial Programa Thakhi (Acciones académicas de Apoyo a Estudiantes)	N/R	Extensión Curso Elaboración Recursos Educativos para Enseñanza de Lengua y Música Aymara Vinculación con el medio.
U. Arturo Prat	Ingreso Cupo Indígena Pedagogía Básica Intercultural Bilingüe (Trabajadores) Educación Parvularia Intercultural (Trabajadores)	N/R	Vinculación con el medio
U. de Atacama	Ingreso Especial	N/R	Vinculación con el Medio
U. de Playa Ancha	Ingreso Especial	Magister Comunicación Eje Comunicación Intercultural	Centro de Estudios Lengua de Tradición Oral Vinculación con el Medio Diplomado en Interculturalidad
U. de Valparaíso	N/R	N/R	Vinculación con el Medio Centro de Estudios Interculturales y del patrimonio (CEIP) Revista Cuadernos Interculturales
U. de Santiago de Chile	Ingreso Indígena (Formulario, certificado CONADI)	Doctorado en Ciencias de la Educación, Mención Educación Intercultural	Diplomado en Políticas Públicas para Líderes Indígenas Vinculación con el medio Centro Intercultural Rangin Wenumapu, del Departamento de Educación Convenio CONADI y Facultad de Ciencias Médicas Representante de Pueblos Indígenas en Comité Ética
U. T. Metropolitana	N/R	N/R	Vinculación con el medio Centro de desarrollo social Rescate Lenguas Indígenas Extensión
U. de Chile	Ingreso por Convenio Étnico Curso Formación General Literatura Mapuche	N/R	Diplomado de Extensión Lingüística y Culturas Indígenas

UNIVERSIDAD	PREGRADO	POSGRADO	OTROS
	Curso Formación General cultura e Historia Mapuche		Cátedra Indígena Vinculación con el Medio Extensión Núcleo de Estudios Runaco Diplomado Etnicidad y Movimientos Indígenas Diplomado Derechos Indígenas Curso Interculturalidad en Chile
U. M de Ciencias de La Educación	Taller de Lengua Mapuche en Filosofía	N/R	Vinculación con el medio Observatorio de Interculturalidad y Patrimonio Curso de Diversidad Cultural en Chile
U. del Bio Bio	Ingreso Especial Etnias Indígenas de Chile. Programa Kuikultun (Apoyo académico)	N/R	Convenio CONADI Fortalecimiento Patrimonio Cultural Indígena, Diseño Pedagógico Intercultural Bilingüe, Interculturalidad en Educación
U. de la Frontera	Ingreso especial Programa Rüpü: Inclusión académica y sociocultural de estudiantes mapuches). Asignatura Lengua y Cultura Mapuche/ Interculturalidad (Pedagogía en Castellano). Asignatura Cultura Intercultural y territorio (Pedagogía en Historia)	Magister en Comunicación Línea Comunicación en Contextos Interculturales	Vinculación con el medio Extensión
U. de los lagos	Mención Interculturalidad, en Educación parvularia.	N/R	Extensión Vinculación en el medio Preside Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad, RIEDI Programa de Estudios Indígenas
U. de Magallanes	N/R	N/R	Extensión / Lengua kawasqar

Fuente: Elaboración propia (2016).

Tabla 10. Pueblos indígenas en universidades privadas.

UNIVERSIDAD	PREGRADO	POSTGRADO	OTROS
P.U. Católica de Chile	Beca Padre Luis de Valdivia (Apoyo económico e ingreso especial en Derecho)	ICIS (Investigación y postdoctorado) en Santiago y campus Villarrica	Interculturalidad/ Área Investigación y desarrollo en Campus Villarrica Curso Mapudungun nivel básico e intermedio / Campus Villarrica Centro de Desarrollo local, Educación e Interculturalidad
U. Austral de Chile	Ingreso especial Programa Kimeltuwün Rüpü (Apoyo aprendizaje)	N/R	Curso Mapudungun Curso Telar Mapuche
U. Católica del Norte	N/R	Magister en Antropología Líneas de Investigación	N/R
U. Alberto Hurtado	N/R	N/R	Diplomado Política Indígena Interculturalidad y Autonomía Vinculación con el medio
U. Católica de Temuco	Pedagogía Básica Intercultural en Contexto Mapuche	N/R	Taller Platería Mapuche Curso Mapudungun Básico Curso Telar Mapuche Extensión
U. Católica del Maule	N/R	N/R	Vinculación con el medio Conservación del Patrimonio Indígena
U. Diego Portales	Curso Formación Integral Memoria, Mito y Comunidad en la Poesía Mapuche Contemporánea CFI Poesía Indígena Latinoamericana	N/R	Área de Trabajo Inclusión Social / Pueblos Indígenas (Centro Derechos Humanos) Vinculación con el medio Participación ICIS
U.C. de la Santísima Concepción	Carrera Técnica Gastronomía Intercultural	N/R	Vinculación con el medio
U.C. Silva Henríquez	N/R	N/R	Actividades de extensión y vinculación con el medio.
U. Academia de Humanismo Cristiano	Ingreso Especial Antropología Área Estudios Étnicos y Multiculturales	Magister en Antropología Eje Pueblos Indígenas	Núcleo de estudios étnicos y multiculturales Participación en ICIS

			Vinculación con el medio Extensión
U. Santo Tomas	N/R	N/R	Diplomado Gestión Turística para Microempresarios Indígenas Vinculación con el medio Convenio Carrera Técnico Jurídico y CONADI Diplomado Liderazgo Intercultural
U. Central de Chile	N/R	N/R	Vinculación con el medio Convenio con Municipalidad de Galvarino en Derechos Humanos y <i>Convenio 169</i>

Fuente: Elaboración propia (2017).

5.7. Rol del académico universitario

En la actualidad, el rol que cumple el académico universitario se encuentra en revisión, ya que la imagen tradicional del profesor universitario que trasmitía su disciplina, desde una posición de privilegio, aparece ahora cuestionada. Los roles establecidos de docente e investigador también suman hoy nuevas dimensiones que demandan a los profesores universitarios la adquisición de habilidades y conocimiento para trabajar con colectivos vulnerables y con un alto grado de necesidades educativas asociadas. En general, las prácticas docentes que privilegian y ponen el foco en el desarrollo de un conocimiento que se aprende en un proceso lineal, lógico y predecible son miradas con ojo crítico, toda vez que generan prácticas excluyentes que no aportan nada a la inclusión de estos estudiantes.

Ortega (1998) señala al respecto que “para enfrentar el desafío de una verdadera calidad y equidad, la educación superior debe ser capaz de producir conocimientos científicos y tecnológicos que puedan resolver los problemas de la mayoría excluida. Debe también terminar con el círculo vicioso que los que pueden optar realmente a una educación de calidad, sean solo aquellas personas que provienen de los sectores más favorecidos económicamente” (p. 1).

Empleando palabras de Imbernón (2002), en la universidad las prácticas docentes son “predominantemente transmisora, seleccionadora y selectiva e individualista” (p.23). Aún, en la actualidad, se aprende a enseñar mediante las estructuras y las relaciones que se tuvieron y se tienen, más que por la formación específica, la reflexión, la implicación y el contraste de ideas. Y es evidente que la realidad social y cultural del alumnado que llega a las aulas es muy diferente,

radicalmente distinto, del alumnado de hace un par de décadas. También, las repercusiones de los nuevos sistemas educativos y sociales configuran un nuevo tipo de alumnado. El hecho de no partir de la premisa de una formación diferente, para un alumnado distinto, sería un gran error en los planteamientos de la docencia universitaria.

El abordaje de esta nueva realidad no pasa únicamente por desarrollar nuevas metodologías, demanda, además, un proceso de intervención a nivel institucional y del conjunto del profesorado, en particular aquel que interviene en los primeros años de formación.

El desarrollo de estrategias para responder a los nuevos colectivos de estudiantes que ingresan a las universidades plantea al menos tres grandes desafíos, el primero de estos temas, tensiona fundamentalmente las capacidades de la organización para responder de manera eficiente a los temas de inclusión y demanda el desarrollo de estrategias de compensación y nivelación que garanticen la permanencia del estudiante y no solo el ingreso. Al respecto, Blanco (2011) señala que “hablar de acceso a la educación es incompleto, pues la verdadera justicia social se produce al egreso”. Esto genera implicancias a los docentes quienes deben desarrollar estrategias que eviten la deserción, principalmente en primer año.

El segundo tema relevante, vinculado con el anterior, es la necesidad de generar capacidades docentes que les permitan a los académicos trabajar con estos nuevos colectivos, que en términos concretos significa superar las tradicionales visiones vinculadas al saber e incorporar herramientas socio afectivas, trabajo individualizado, acompañamiento específico y alfabetización académica.

González (2015) afirma que se debe romper con la visión que culpa a los alumnos, “si los estudiantes no aprenden, no es porque tengan problemas, sino porque ellos son incapaces, no están motivados, no tienen el conocimiento previo necesario o no hacen lo que tienen que hacer” (p. 376). Entonces, la oportunidad de los académicos está exactamente en el desarrollo de estas habilidades y competencias para la vida universitaria.

El tercer tema, se vincula con la sistematización y articulación de estrategias y experiencias de enseñanza y aprendizaje en el aula, que se hagan cargo de los nuevos procesos que surgen en aulas diversas; la instalación de programas de desarrollo de la docencia académica (Brew y Ginns 2008; Ginns, Kitay y Prosser 2008; Trigwell, 2013), basados en el desarrollo de comunidades de enseñanza y aprendizaje, constituye, según la experiencia desarrollada, una estrategia real de transformación de las practicas docentes.

Un sistema generalizado de educación superior demanda obligadamente un mayor desarrollo de la docencia. Biggs (2011) señala que, en cursos tradicionales, aquellos donde el profesor transmite su conocimiento, un estudiante nuevo, alguien que por ejemplo es primera generación en la universidad, (como frecuentemente se da en los alumnos Aymaras que ingresan a la universidad de Tarapacá en el extremo norte de Chile), y que no poseen el capital cultural de otros alumnos, tienden a desplegar habilidades cognitivas de primer orden tales como memorizar o tomar notas.

La masificación de la universidad demanda excelencia de la docencia que obtenga, más allá del origen socioeconómico, cultural y de las trayectorias escolares de base, aprendizajes profundos y significativos que favorezcan la adquisición de procesos cognitivos de orden superior. El discurso de inclusión posiciona a las universidades y a sus académicos con la responsabilidad de producir mejores estrategias para la enseñanza y aprendizaje que pongan en el centro la relación merito- talento.

Tal como señala Leyton (2010), ello implica reconocer una compleja tonalidad de contextos sociales que configuran las experiencias y resultados para identificar a sus probables alumnos. A su vez, posiciona a los académicos universitarios y a la propia universidad con la responsabilidad de reconocer que, el mérito, talento y excelencia académica que poseen los alumnos, provienen de colectivos vulnerables afectados por la desigualdad y estos necesitan soportes institucionales y didácticos que les permitan manifestar y desarrollar el talento de base.

5.8. A modo de síntesis

Como se ha visto a lo largo de este capítulo, en Chile, a pesar de las demandas por interculturalidad en Educación Superior y las posibilidades que otorgan las leyes relacionadas con este ámbito y el de los pueblos indígenas, aún no se han creado instancias reales para desarrollar una interculturalidad efectiva, con una visión integral, inclusiva y sólida. En la creación y puesta en marcha de programas, carreras y centros, salvo excepciones, se concibe la interculturalidad como una práctica dirigida hacia las comunidades indígenas y no en el contexto educacional general, para todos, en la diversidad sociocultural que habitamos.

En el caso de la Educación Superior, son las universidades y no otras instituciones como los centros de formación técnica o los institutos profesionales los que desarrollan cursos o programas relacionados con pueblos indígenas o interculturalidad. El problema es que todavía

lo hacen de una manera unidireccional (desde la academia hacia los grupos indígenas), excluyente de los integrantes de estos pueblos indígenas (aunque ya existe un número de postgraduados), de sus propias formas de enseñanza aprendizaje y de su propio desarrollo y generación de conocimiento. Por tanto, quedan las tareas de incluir con equidad y de generar educación de calidad para los pueblos indígenas.

Actualmente existen algunas oportunidades de contexto que permiten pensar cambios al respecto, a través de una agenda de gobierno que promete avanzar en la resolución de los temas pendientes en torno a los pueblos indígenas de Chile, tales como:

1. Elaborar un modelo de educación intercultural para todos, inclusiva, equitativa y calidad, acorde con los convenios internacionales firmados y con las leyes nacionales vigentes.
2. Mejorar los programas de becas vigentes, sobre todo considerando la gran brecha existente aún entre los posibles beneficiarios y las becas efectivamente otorgadas.
3. Crear políticas universitarias interculturales que enmarquen, enlacen y potencien las distintas iniciativas que académicos o grupos de trabajo desarrollan voluntariamente en torno a los pueblos indígenas.
4. Incorporar al amplio número de profesionales universitarios y postgraduados indígenas a las plantas de universidades, instituciones y centros de formación técnica, considerando los aportes que estos pueden hacer desde sus distintas formaciones y experiencias.
5. Crear universidades interculturales o indígenas en las zonas de alta población indígena y en la Región Metropolitana, que aborden las áreas de formación profesional e investigación que decidan sus comunidades.
6. Pensar y promover las instituciones de Educación Superior, en cualquiera de sus modalidades, como espacios inclusivos, respetuosos de la diversidad y formadores de ciudadanía para la paz.

En el próximo capítulo abordaremos la descripción del proceso metodológico seguido en la investigación, la cual pretende describir y analizar el camino seguido en este estudio a objeto de alcanzar el propósito establecido.



MARCO APLICADO

CAPÍTULO 6. DISEÑO METODOLÓGICO

- 6.1. Introducción
- 6.2. El conocimiento científico
- 6.3. La investigación científica
- 6.4. Perspectivas metodológicas
- 6.5. Enfoque cuantitativo, cualitativo y mixto.
 - 6.5.1. Enfoque cuantitativo
 - 6.5.2. Enfoque cualitativo
 - 6.5.3. Enfoque mixto
- 6.6. Estudio de caso
- 6.7. Muestra
- 6.8. Instrumentos de investigación
 - 6.8.1. Cuestionario
 - 6.8.2. Focus Group
 - 6.8.3. Entrevistas
- 6.9. Triangulación
- 6.10. Etapas
- 6.11. Temporalización
- 6.12. Coherencia del diseño
- 6.13. A modo de síntesis

“No hay camino, se hace camino al andar” Antonio Machado

6.1. Introducción

El objetivo de esta investigación, como ya se estableció, es analizar la existencia de *prejuicio étnico* en la Universidad de Tarapacá, considerando de forma esencial la percepción de los protagonistas. La realidad que interesa en el presente estudio es la que los sujetos de estudio perciben como relevante. Entre los posibles abordajes para la investigación en Ciencias Sociales, el estudio de caso ocupa un lugar privilegiado puesto que conlleva un proceso de búsqueda e indagación en profundidad, detallada, sistemática y comprehensiva sobre el objeto de estudio.

Los rasgos esenciales de un estudio de caso se resumen en cuatro características: particular, descriptivo, heurístico e inductivo (Arnal *et al.*, 1994). Este es particular, dado que se centra en una situación evento o fenómeno específico; es prioritariamente descriptivo, ya que aspira a lograr una profunda caracterización del objeto de estudio; es heurístico, puesto que proporciona al lector las claves para la comprensión del caso; y, finalmente, inductivo, porque el proceso de análisis implica datos para llegar a los conceptos. Sin embargo, a lo largo de su desarrollo, este tipo de investigación reconoce una diversidad de estudios que engloban diferentes conceptualizaciones acerca de su naturaleza y de la forma de llevarlo adelante.

Por consiguiente, qué entender por caso, cómo definirlo, por qué seleccionar uno, otro o múltiples, y cómo llevar adelante un estudio de este tipo (qué momentos sigue el proceso de investigación, con qué estrategias metodológicas, desde qué perspectiva analizar los resultados y cómo informarlos, entre otros) han sido algunos de los interrogantes comunes en la tarea de conceptualizar y definir este tipo de estudio. Estas interrogantes advierten también sobre una posible confusión: un “caso”, el recorte de un fenómeno social particular es diferente del “estudio de caso”, como abordaje específico y que puede enmarcarse en diferentes perspectivas de investigación (Neiman y Quaranta, 2006). A partir de esta diferenciación, se reseñan a continuación algunas conceptualizaciones para clarificar qué se entenderá por “caso” y “estudio de caso” en esta investigación y cómo se abordará la misma para garantizar su calidad y rigor.

En primer lugar, algunos autores coinciden en definir el caso, o los casos, como una decisión referida a un objeto de estudio. Es decir, aquel o aquellos hechos, grupos, instituciones, o individuos, contruidos a partir de un determinado recorte conceptual y empírico de la realidad social, con la intencionalidad de focalizar en él un proceso de investigación. Así, por ejemplo, Coller (2005) define un caso como aquel objeto de estudio que posee “unas fronteras más o menos claras que se analiza en su contexto y que se considera relevante bien sea para

comprobar, ilustrar o construir una teoría o una parte de ella, bien sea por su valor intrínseco” (p.29).

Para Stake (1998) un caso es “algo específico, algo complejo, en funcionamiento” (p.16) por lo que se define en relación con su propio objeto de estudio, más que por un método específico de investigación:

El estudio de casos no es una opción metodológica, sino una elección sobre el objeto a estudiar. Como forma de investigación, el estudio de casos se define por su interés en casos particulares, no por los métodos de investigación usados (...) El estudio de casos es tanto el proceso de indagación acerca del caso como el producto de nuestra indagación (Stake, 1994, pp. 236-237).

Puede deducirse que en esta perspectiva se prioriza la definición del estudio, el tema y la problemática que se desea investigar, por sobre el diseño de investigación que puede adquirir diferentes modalidades según los objetivos del estudio. En esta línea McMillan y Schumacher (2005) resaltan que, en una investigación cualitativa, la utilización de un diseño de estudio de caso implica una recogida y análisis de datos focalizada en un fenómeno definido por el investigador que desea entenderse.

En segundo lugar, entonces, es posible reconocer, al menos, dos orientaciones al momento de conceptualizar el estudio de caso: como una elección sobre el objeto de estudio o como método de investigación, posturas que han ocasionado una cierta confusión metodológica respecto del mismo (Rodríguez Gómez et al., 1996).

En relación con el diseño de investigación, Yin (1994) define tres condiciones que orientan la elección de un estudio de caso: a) cuando se trata de preguntas de investigación que abordan cuestiones referidas al “cómo” y al “por qué”, b) cuando el investigador tiene poco control sobre los eventos, y c) cuando el foco está puesto en un fenómeno contemporáneo/actual en un contexto real. Según este autor, el estudio de casos resulta idóneo para la investigación, ya que permite conservar el sentido holístico y las características significativas de los eventos en la vida real y se trata, por tanto, de una estrategia de investigación que admite una unidad individual o múltiple y una combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas.

En tanto, el método de investigación para ser científico debe seguir unos pasos lógicos y sistemáticos que permitan comprobar su veracidad y validez (Yin, 1994).

En otra perspectiva, según Neiman y Quaranta (2006), en esta línea existen amplias posibilidades de integración metodológica, ya que los diseños de investigación incluyen aproximaciones mixtas, es decir, cuantitativas y cualitativas. En esta situación puede optarse por la preeminencia de un enfoque cuantitativo o cualitativo, o la igualdad de condiciones entre ellas debiendo, en cualquier caso, definir y fundamentar el tipo de relación establecida, qué aspectos del proceso de investigación se abarcan con cada una y cuáles serán los mecanismos de articulación que aportan validez.

A partir de lo planteado, cabe preguntarse por qué adoptar el estudio de casos como diseño de investigación. Ello porque, si se considera un estudio de caso como un proceso de investigación que analiza en profundidad una unidad para responder al problema y desarrollar alguna teoría (Hernández et al, 2010), el presente estudio permitirá acceder a la realidad y conocimiento de la permanencia de estudiantes indígenas en universidades latinoamericanas a partir de las diferencias y similitudes, las dificultades y posibilidades de sus trayectorias académicas, la singularidad de sus experiencias universitarias.

En este sentido, se destaca un diseño que, si bien combina procedimientos cuantitativos y cualitativos, quiere enfatizar la preeminencia del enfoque cualitativo, en consonancia con la perspectiva interpretativa-hermenéutica asumida, puesto que se espera estudiar la permanencia de estudiantes indígenas a partir de la comprensión e interpretación de los sentidos y significados desde la perspectiva de los propios estudiantes, que son los protagonistas, e incorporando otros como profesores y gestores universitarios, reconociendo la riqueza de sus reflexiones y construcciones sobre su paso por la universidad. Por lo tanto, se parte de la premisa de que cada caso a analizar es una realidad concreta y singular, no factible de reproducir, así que toda acción que emprendamos en esta investigación pretende buscar la comprensión de los fenómenos, desde su especial lógica interna.

En este contexto, el objetivo del estudio de campo, efectuado para contrastar contenidos del marco teórico, es recoger de parte de los informantes los relatos que permitan identificar la existencia de niveles de prejuicio sutil o manifiesto al interior de la comunidad universitaria. Una vez contextualizada la relación del alumno de origen Aymara con la universidad, tanto estadística como discursivamente, se aborda el problema principal de la investigación: analizar la existencia de prejuicio étnico en la universidad de Tarapacá, con la perspectiva de concebir una comprensión que construya conocimientos más allá de las mismas situaciones y que permitan compararlas con otras vinculadas, en la medida que comparten ciertas condiciones de similitud.

De este modo, la investigación en educación se debe identificar y explicitar el punto de partida teórico-metodológico, así como las secuencias del proceso y fundamentación de las decisiones tienen dos funciones principales: por un lado, orienta y fundamenta los momentos de desarrollo de la investigación, la recogida y análisis de datos, y el reporte de resultados; por otro, de especial relevancia, dota al estudio de rigurosidad y calidad. Herrán *et al.* (2011) afirma que no se cuenta con claridad suficiente que permita explicar cómo aquellos estudiantes que provienen de diferentes pueblos indígenas logran insertarse adecuadamente en el contexto universitario y logran sostener su arraigo cultural y conjugarlo con el éxito académico.

En este capítulo se exponen las orientaciones metodológicas de la investigación, se señalan los objetivos y se hace énfasis tanto en el carácter lógico-racional de la ciencia, como en el proceso de investigación científica. De la misma forma, se presenta el diseño, así como también los instrumentos y técnicas que se utiliza en el presente estudio.

6.2. El conocimiento científico

La ciencia es imprescindible en la vida del hombre ya que le permite a este el progreso y su superación. Gracias a la ciencia, el hombre ha logrado transformar parcialmente la naturaleza a sus necesidades y ha logrado, a lo largo del tiempo, mejorar su educación y su calidad de vida. En este sentido, el hombre es un ser preocupado constantemente por conocer el mundo que le rodea, sus leyes, su razón de ser y devenir (Sabino, 1978). Al respecto, Ladrón de Guevara (1997) señala que el proceso de conocimiento (conocer) es un modelo más o menos organizado de concebir el mundo, que resulta, en primera instancia, de la experiencia personal del individuo que realiza tal proceso.

El conocimiento puede adquirirse de manera informal y de manera formal. El conocimiento formal se le denomina *ciencia*, porque se ha adquirido a través del método científico. Méndez (1999) define el concepto de *ciencia* como el conocimiento sistemático que el hombre aplica sobre una realidad determinada, expresada en un conjunto de explicaciones coherentes y lógicas (proposiciones) a partir de las cuales se validan y formulan alternativas de esa realidad, agregando que, para un *conocimiento* científico de la realidad, se hace necesario ciertos requisitos, a decir, estos son:

1. Que identifique las características, propiedades y relaciones de los objetos sobre los cuales se construyen las proposiciones teóricas (leyes).

2. Que haga uso de un lenguaje en la formulación de sus proposiciones.
3. Que se apoye en la lógica para la construcción de su teoría.
4. Que acuda al método científico en la validación de sus teorías, lo cual supone la aplicación de procesos de observación, experimentación, inducción, análisis y síntesis.

En relación con lo anterior, por una parte, el conocimiento científico, como explican Tamayo y Tamayo (2004) a continuación, es una de las formas que tiene el hombre para otorgarle un significado con sentido a la realidad:

A medida que el hombre de ciencia busca el sentido de la realidad y presenta sus explicaciones (observa, descubre, explica y predice), logra que a partir de ellas se cambie el conocimiento que se tiene de la realidad y, al momento de lograrlo diremos analógicamente que se cambia la realidad, la base y punto de partida del científico es la realidad, que mediante la investigación le permite llegar a la ciencia (p.14).

Por otra parte, el conocimiento científico (ciencia) según Bunge (1982, pp.11-23) contiene las siguientes características especiales:

1. Es *fáctica*: parte de los hechos, los respeta hasta cierto punto, y siempre vuelve a ellos;
2. Es *trascendente*: descarta los hechos, produce nuevos hechos y los explica;
3. Es *analítica*: aborda problemas circunscriptos uno a uno y trata de descomponerlo todo en elementos;
4. Es *especializada*: una consecuencia del enfoque analítico de los problemas es la especialización. Su aplicación depende en gran medida del asunto;
5. Es *clara y precisa*: sus problemas son distintos sus resultados son claros;
6. Es *comunicable*: no es inefable, sino expresable, no es privado, sino público;
7. Es *verificable*: debe aprobar el examen de la experiencia. A fin de explicar un conjunto de fenómenos, el científico inventa conjeturas fundadas de alguna manera en el saber adquirido;
8. Es *metódica*: no es errática sino planeada. Los investigadores no tantean en la oscuridad: saben lo que buscan y cómo encontrarlo;
9. Es *sistemática*: una ciencia no es un agregado de informaciones inconexas, sino un sistema de ideas conectadas lógicamente entre sí;

10. Es *general*: ubica los hechos singulares en pautas generales, los enunciados particulares en esquemas amplios;
11. Es *legal*: busca leyes (de la naturaleza y de la cultura) y las aplica;
12. Es *explicativa*: intenta explicar los hechos en términos de leyes, y las leyes en términos de principios;
13. Es *predictiva*: trasciende la masa de los hechos de experiencia, imaginando cómo puede haber sido el pasado y cómo podrá ser el futuro;
14. Es *abierta*: no reconoce barreras a priori que limiten el conocimiento;
15. Es *útil*: porque busca la verdad, la ciencia es eficaz en la provisión de herramientas para el bien y para el mal.

En el saber humano, la Ciencia enfoca el lado objetivo de las cosas, analiza, investiga, e informa acerca de los fenómenos:

Pero no va más allá; no se pregunta el porqué, la finalidad, el sentido trascendente del objeto de su investigación. Esta es una tarea que corresponde a la parte subjetiva del saber, es decir, la Filosofía. Así como ha surgido la reflexión filosófica sobre el conocimiento científico, la epistemología viene a ser como punto de reencuentro entre la filosofía y la ciencia (Chávez y Chávez, 2007, p. 143).

En síntesis, los medios para obtener el conocimiento son variados, pero su finalidad es la misma, del mismo modo la ciencia no es una sola, está compuesta por muchas ciencias particulares que estudian un determinado objeto o el mismo objeto desde diferentes perspectivas.

También, la ciencia utiliza conocimientos probados que generan conocimientos válidos que permiten verificar una teoría. Investigar en Ciencias Sociales significa adoptar y explicitar, por parte del investigador, el punto de partida que delimita la investigación. Esto significa clarificar un planteamiento teórico y metodológico, definiendo no sólo el planteamiento del problema y de los objetivos de investigación, sino que, evidencia una determinada concepción de la naturaleza del fenómeno social y la forma de aproximarse al mismo desde la investigación. Ello representa una posición teórica, ya que se apoya en una corriente de pensamiento que plantea una pauta teórica para la comprensión de lograr la transformación de los sujetos del proceso investigativo (Zambrano, 2013).

6.3. La investigación científica

La investigación, en términos operativos, observa Saravia (2006) orienta al investigador en su razonamiento y aproximación a la realidad, ordena sus acciones y aporta criterios de rigor científico de supervisión de todo el proceso, en tanto que, investigar supone la responsabilidad de producir una lectura real de las cuestiones de investigación y demostrar la contribución efectiva.

A su vez, Ortiz y García (2005) comentan que en el campo de la ciencia se investiga para conocer algo que ya se conoce, o para confirmar los resultados obtenidos por otros investigadores y que, por su índole o por las circunstancias en que fueron alcanzados, requieran que una persona distinta los verifique antes de incorporarlos al patrimonio de hechos aceptados o aceptables de la ciencia en el momento en que se viven. Solo al saber qué es lo que buscamos, con qué medios lo vamos a buscar y que tan factible es que podamos llegar a la meta, amén de los conocimientos previos y de la motivación sobrada y suficiente, será posible emprender la búsqueda hacia el nuevo conocimiento.

Lo anterior, hace necesario planificar todo el proceso de la investigación, es decir, elaborar un proyecto que indique claramente las etapas por realizar, definir qué es lo que se pretende hacer, qué tipo de investigación se realizará, qué tipo de datos se recopilarán y cómo; qué metodología se utilizará para analizar los datos, etc., además, de aclarar el tiempo y el costo necesario para cada etapa (Namakforoosh, 2005).

Según Grande y Abascal (2009), un diseño general de investigación se puede dividir en dos grandes grupos: exploratorios y concluyentes. Por un lado, las investigaciones exploratorias persiguen una aproximación a una situación o problema, se desarrolla cuando los investigadores no tienen conocimientos profundos de los problemas que se estudian, son menos rígidas en cuanto a la recolección de información y los objetivos de la investigación no son claros.

Por otro, las investigaciones concluyentes pueden ser descriptivas o causales. Las descriptivas pueden ser cross-section o con datos de corte transversal, longitudinal, realizadas con muestras estáticas o con datos de panel. Con relación a las investigaciones concluyentes descriptivas o correlaciona, estas exponen situaciones y pueden perseguir muchos objetivos, entre ellos: las características de grupos, consumidores, empresas, marcas, intermediarios;

imagen de productos o empresas; fortalezas y debilidades; eficacia de la comunicación; controlar resultados de acciones y otros.

Este tipo de investigaciones pueden ser de varias clases: cross-section, longitudinales, con muestras estáticas y de paneles. Los estudios cross-section (sección cruzada) o estudios de momento dado del tiempo, se desarrollan con datos obtenidos en un único instante de tiempo, ejemplo: una encuesta en un establecimiento para medir la calidad del servicio que se proporciona o un sondeo de opinión de unas elecciones.

Los estudios longitudinales o estudios a lo largo del tiempo, se obtiene información a lo largo de varios momentos separados en el tiempo, es decir se repiten los estudios en determinado tiempo. Los estudios de muestras estáticas se realizan con una muestra que se selecciona exclusivamente para la investigación, es decir las preguntas se hacen siempre a las mismas personas, ejemplo: sondeo electoral antes de una elección. Los estudios de panel por otra parte utilizan una muestra que proporciona información con carácter periódico, estos se renuevan con personas distintas, cada cierto tiempo, pero manteniendo la representatividad del conjunto.

Las investigaciones causales tratan de encontrar relaciones causa efecto entre las variables que las empresas controlan y pueden modificar, como los precios o los atributos de un producto, y unos resultados, ejemplo: rebajar el precio de un producto para impulsar las ventas, alteración de un envase, etc. A continuación, en la Figura N.º 4, se observan los tipos de diseño general de investigación:

Figura 4. Tipos de diseños de investigación.



Fuente: Elaboración propia

A tal efecto, Danhke (citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p.117), señala que “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis”. En definitiva, los estudios permiten medir la información recolectada para luego describir, analizar e interpretar sistemáticamente las características del fenómeno observado con base en la realidad del escenario planteado.

De acuerdo con Beltrán (2005), la investigación es un proceso que mediante la aplicación de un método científico procura obtener información relevante y fidedigna, para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento, por lo tanto, la investigación es un proceso formal sistemático e intensivo en el cual se aplica el método científico de análisis. Básicamente, existen dos métodos de investigación: la investigación cualitativa y la investigación cuantitativa. Por su parte, Hernández, Fernández y Baptista (2010), sostienen que todo trabajo de investigación se sustenta en dos enfoques principales: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo, los cuales de manera conjunta forman un tercer enfoque: el enfoque mixto.

6.4. Perspectivas metodológicas

Con el fin de ofrecer un referente comprensible de la expresión “investigación aplicada”, se exponen algunas ideas de Padrón (2006), para quien la expresión se propago durante el siglo XX para hacer referencia, en general, a aquel tipo de estudios científicos orientados a resolver problemas de la vida cotidiana o a controlar situaciones prácticas, haciendo dos distinciones:

1. La que incluye cualquier esfuerzo sistemático y socializado por resolver problemas o intervenir situaciones.
2. La que solo considera los estudios que explotan teorías científicas propiamente validadas, para la solución de problemas prácticos y el control de situaciones de la vida cotidiana.

Tradicionalmente se reconocen dos concepciones de la realidad desde las cuales suele abordarse la investigación en ciencias sociales, según pertenezcan a una perspectiva positivista o anti positivista (Cohen y Manion, 2002). De modo, el proceso de investigación debe ser creativo y regirse por reglas de validez y aceptabilidad compartidas por la comunidad científica, buscando resolver problemas observados y sentidos produciendo conocimientos nuevos. Hernández *et al.* (2010) la define como “un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y

empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno”. Esas reglas son las que hacen parte del método científico y presentan sus particularidades y diferencias según los distintos enfoques.

Los aspectos metodológicos orientan el proceso de investigación del estudio desarrollado por cuanto esos procedimientos son los que ubican cualquier proyecto de carácter socioeducativo que se quiera realizar. Es así como la investigación, según su finalidad, se centra básicamente en un estudio aplicado, que se caracteriza porque busca la aplicación o utilización de los conocimientos adquiridos, a la vez que se adquieren otros, después de implementar y sistematizar la práctica basada en investigación (Murillo, 2008). A su vez, Jiménez (2007) plantea que dos han sido los paradigmas clásicos (cuantitativo y cualitativo) que han dominado la investigación educativa en el siglo XX, alternadamente.

La diferencia entre estos dos modelos guía irremediablemente a contenidos epistemológicos implícitos en los contextos de investigación, lo que se resume en la Tabla N°11.

Tabla 11. Síntesis de paradigmas típicos de investigación.

	Paradigma Cuantitativo	Paradigma Cualitativo
Realidad	Cuando el investigador deja de estudiar algo, en ese algo continuara existiendo el dualismo sujeto –objeto.	Realidad socialmente construida; no hay realidad independiente de los esfuerzos mentales de crear y moldear; lo que existe depende de la mente humana. Lo que se investiga no es independiente del proceso de investigación. La realidad no tiene existencia previa a la investigación y dejará de existir si la investigación se abandonara. No hay dualismo sujeto-objeto.
Verdad	Verdad es una cuestión de correspondencia con la realidad (Smith, 83).	Verdad es cuestión de concordancia en un contexto (Smith, 83).
Objetivos	Procuran explicar causas de cambios en hechos sociales, a través de medición objetiva y análisis cuantitativo (Firestone, 87). Buscan la predicción y control de eventos, verdades universales abstractas a los que se llega a través de generalizaciones estadísticas de muestras para poblaciones. (Erickson, 86).	Buscan la comprensión del fenómeno social según la perspectiva de los actores a través de participación en sus vidas (Firestone, 87). Enfocan significados y experiencias. Procuran la explicación interpretativa alcanzada a través del estudio detallado de un caso y de la comparación con otros estudiados con igual detalle. (Erickson, 86).
Instrumentos	Son una manera de alcanzar mediciones precisas de objetos y eventos con existencia propia;	Los instrumentos no tienen lugar independientemente de aquello a lo que se destinan para medir, son extensiones

	instrumentos válidos son los que producen representaciones exactas de la realidad.	de los investigadores en su intento de dar forma a la realidad.
Técnicas	Toman prestado el modelo de las ciencias físicas para investigar el mundo social y humano. Se ocupan de diseños experimentales, cuasi experimentales y correlacionales; test de hipótesis; instrumentos válidos; test de significancia; muestreo; inferencia estadística; generalización. Siguen un modelo hipotético-deductivo.	Usan técnicas etnográficas, estudios de caso, antropología educativa. Se ocupan de observación participativa; significados individuales y contextuales; interpretación; desarrollo de hipótesis; casos, grupos o individuos específicos; particularización. Pueden hacer uso de estadística descriptiva. Son más bien inductivos.

La epistemología, la teoría del conocimiento, entrega principios y posturas filosóficas, a partir de las cuales un investigador explicita su concepción de ciencia y de conocimiento, tal como lo manifiesta Morín (2000) al definirla como una “selección de los conceptos maestros que están integradas en el discurso o en la teoría” (p. 29), que instaura relaciones, nexos, entre los métodos a utilizar por el investigador para abordar la realidad. Estos nexos implican la articulación de las teorías, supuestos epistemológicos, métodos y técnicas que proveen un orden de relaciones, conexiones y coherencia en el discurso.

También, se puede indicar que la presente investigación tiene como objetivo describir las manifestaciones de prejuicio étnico en la Universidad de Tarapacá, desde la perspectiva de sus alumnos y académicos. La relevancia del presente trabajo es la percepción de prejuicio étnico que poseen los miembros de la comunidad universitaria (Alumnos y Académicos).

6.5. Enfoque cuantitativo, cualitativo y mixto

Una vez que el presente trabajo ha definido el problema de investigación, las preguntas y los objetivos, se elabora el diseño y se selecciona la muestra que se utiliza en el estudio, de acuerdo con el enfoque elegido, la siguiente etapa consiste en recolectar datos pertinentes sobre las variables, sucesos, comunidades u objetos involucrados en la investigación (Gómez, 2006).

El enfoque de la investigación es un proceso sistemático, disciplinado y controlado y está directamente relacionado con los métodos de investigación, que son dos: método inductivo, generalmente asociado con la investigación cualitativa, que consiste en ir de los casos particulares a la generalización; mientras que el método deductivo es asociado habitualmente con la investigación cuantitativa, cuya característica es ir de lo general a lo particular. El

propósito del siguiente tema es el de explicar los diferentes enfoques que se utilizan en una investigación científica y que representa la clave y guía para determinar resultados congruentes, claros, objetivos y significativos.

El debate entre lo cuantitativo y lo cualitativo, o entre la perspectiva positivista y la perspectiva interpretativa se remonta ciertamente a los albores del conocimiento social (Vía Mill, Dilthey, Weber y Durkheim), ha dejado de ser un debate y una pugna. Hoy en día los investigadores optan por modelos “complementarios”, llamados métodos mixtos (Creswell, 2014, 2003; Creswell y Plano-Clark, 2007; Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). Ya en la década de los ochenta, una serie de trabajos en los que de modo manifiesto defendían y analizaban los beneficios “prácticos” del uso conjunto de ambas perspectivas (Sieber, 1973; Denzin, 1978; Crombach, 1975; Jacob, 1982,1987; Trend, 1982) ... En este marco, Smith y Heshusius (12986) señalaban que el investigador social no debía necesariamente optar entre uno u otro ámbito metodológico, puesto que “si no la síntesis...la compatibilidad y la cooperación es posible y deseable” (P. 4) y hasta necesaria.

A fines de la década de los noventa, Greene, Caracelli y Graham (1989) publican un estudio de carácter metaanalítico en el que analizan más de cincuenta investigaciones mixtas, caracterizando dichos estudios con el uso de la triangulación como una estrategia de convergencia y corroboración de los resultados; la importancia de la complementación metodológica para una mejor aclaración de las conclusiones; la utilización de metodologías mixtas en investigaciones de carácter exploratorios para abrir nuevos campos y nuevas perspectivas; la utilización de diversos métodos de forma secuencial, de manera que los resultados del primer método son la plataforma del segundo método y, por último, la necesidad por dar amplitud y alcance a un proyecto.

La presente investigación se abordará desde un enfoque metodológico descriptivo, usando una mixtura de técnicas cuantitativas y cualitativas. La primera busca medir y evaluar el grado del atributo o variable a partir de una muestra determinada; mientras que la segunda busca comprender los fenómenos desde la propia perspectiva de los actores sociales, privilegiando los procesos subjetivos de significación de la realidad (Denzin y Lincoln, 1994 en Sáez, 2005).

6.5.1. Enfoque cuantitativo

Como se mencionó en páginas anteriores, uno de los pasos más importantes y decisivos de la investigación es la elección del método que lleva a obtener de la investigación resultados válidos que respondan a los objetivos inicialmente planteados. De esta decisión depende la forma de trabajo, la adquisición de la información, los análisis que se practican y, por consiguiente, el tipo de resultados que se obtengan; la selección del proceso de investigación guía todo el proceso investigativo y con base en él se logra el objetivo de toda investigación. Gómez (2006) señala que, bajo la perspectiva cuantitativa, la recolección de datos es equivalente a medir:

De acuerdo con la definición clásica del término, medir significa asignar números a objetos y eventos de acuerdo con ciertas reglas. Muchas veces el concepto se hace observable a través de referentes empíricos asociados a él. Por ejemplo, si deseamos medir la violencia (concepto) en cierto grupo de individuos, deberíamos observar agresiones verbales y/o físicas, como gritos, insultos, empujones, golpes de puño, etc. (p. 21).

Los estudios de corte cuantitativo pretenden la explicación de una realidad social vista desde una perspectiva externa y objetiva:

Su intención es buscar la exactitud de mediciones o indicadores sociales con el fin de generalizar sus resultados a poblaciones o situaciones amplias. Trabajan fundamentalmente con el número, el dato cuantificable (Galeano, 2004, p. 24).

Durante el proceso de cuantificación numérica, el instrumento de medición o de recolección de datos juega un papel central, por lo que estos deben ser correctos, o que indiquen lo que interese medir con facilidad y eficiencia. Al respecto, Namakforoosh (2005, p. 227) explica que un instrumento de medición considera tres características principales:

1. Validez: se refiere al grado en que la prueba está midiendo lo que en realidad se desea medir.
2. Confiabilidad: se refiere a la exactitud y a la precisión de los procedimientos de medición.
3. Factibilidad: se refiere a los factores que determinan la posibilidad de realización, que son tales como: factores económicos, conveniencia y el grado en que los instrumentos de medición sean interpretables.

Por su parte Gómez (2006) define que un instrumento de medición adecuado:

Es aquel que registra datos observables que representan verdaderamente los conceptos o las variables que el investigador tiene en mente, en términos cuantitativos, se captura verdaderamente la realidad que se desea capturar, aunque no hay medición perfecta, el resultado se acerca todo lo posible a la representación del concepto que el investigador tiene en mente (p. 122).

Todo instrumento de medición cuantitativo sugiere Gómez (2006, pp.124-125), sigue el siguiente procedimiento:

1. Listar las variables que se pretenden medir u observar.
2. Revisar su definición conceptual y comprender su significado.
3. Revisar las definiciones operacionales de las variables, es decir cómo se mide cada variable.
4. Si se utiliza un instrumento de medición ya desarrollado, procurar que exista confiabilidad y validez ya probada, debe adaptarse el instrumento al contexto de investigación.
5. Indicar el nivel de medición de cada referente y, por ende, el de las variables.
6. Indicar como se habrán de codificar (asignar un símbolo numérico) los datos en cada ítem y variable.
7. Aplicar una prueba piloto del instrumento de medición.
8. Modificar, ajustar y mejorar el instrumento de medición después de la prueba piloto.

Dentro de cada instrumento concreto señala Sabino (1992), pueden distinguirse dos aspectos diferentes, forma y contenido:

La forma del instrumento se refiere al tipo de aproximación que establecemos con lo empírico, a las técnicas que utilizamos para esta tarea; el contenido queda expresado en la especificación de los datos que necesitamos conseguir; se concreta, por lo tanto, en una serie de ítems que no son otra cosa que los mismos indicadores que permiten medir las variables, pero que asumen ahora la forma de preguntas, puntos a observar, elementos a registrar, etc. (pp. 108-109).

De este modo, el instrumento sintetiza en sí toda la labor previa de investigación: resume los aportes del marco teórico, al seleccionar datos que corresponden a los indicadores y, por lo tanto, a las variables o conceptos utilizados, pero, también, expresa todo lo que tiene de específicamente empírico el objeto de estudio, pues sintetiza, a través de las técnicas de recolección que se emplean, el diseño concreto escogido para el trabajo.

En cuanto a las características, proceso y bondades que identifican al enfoque cuantitativo Hernández, *et al* (2010, p. 103), estas se señalan, a continuación, en la Tabla N° 12:

Tabla 12. Características del enfoque cuantitativo

	Características	Proceso	Ventajas
ENFOQUE CUANTITATIVO	Mide fenómenos	Secuencial	Generaliza resultados
	Utiliza estadísticas	Deductivo	Control sobre fenómenos
	Prueba hipótesis	Probatorio	Precisión
	Hace análisis causa - efecto	Analiza la realidad objetiva	Replica

Fuente: Elaboración propia

Estas características, procesos y bondades del enfoque cuantitativo son secuenciales y probatorios, ya que cada etapa precede a la siguiente, por lo que no se pueden eludir pasos. La característica principal, de este enfoque, es su rigurosidad, aunque se puede redefinir alguna fase, al medir los fenómenos y probar hipótesis que precisan deducciones de causa-efecto, de tal forma que, al analizar la realidad, en caso de haber falta de congruencia, se vuelven a analizar los resultados.

Thomas, Nelson y Silverman (2005) detallan algunas características contrastantes básicas entre la investigación cualitativa y la cuantitativa, las cuales se observan en la Tabla N° 13:

Tabla 13. Diferencias entre investigación cuantitativa y cualitativa.

COMPONENTES DE INVESTIGACIÓN	CUANTITATIVAS	CUALITATIVAS
Hipótesis	Deductiva	Inductiva
Muestra	Aleatoria, grande	Resolutiva, pequeña
Control	Laboratorio	Natural, mundo real

Reunión de datos	Instrumentación objetiva	La investigación es instrumento primario
Diseño	Se determina anticipadamente	Flexible, puede cambiarse

Fuente: Thomas, Nelson y Silverman, 2005, p. 346.

Realizar una investigación desde el enfoque cuantitativo acorta la información, facilitando al investigador la recopilación de datos y con esto encontrar la resolución de su problema.

Dados estos antecedentes, el desafío implica elegir entre las diferentes técnicas de investigación que ofrece el enfoque cuantitativo, aquella que permita llevar a cabo de manera eficiente el trabajo de campo y permita alcanzar el objetivo de la presente investigación.

Por consiguiente, el primer desafío a resolver, ante el abordaje del enfoque cuantitativo, es el conocimiento de las diferentes técnicas de investigación, que permite la correcta elección del medio más adecuado para llevar a cabo el trabajo de campo, en contacto con la realidad que es el objetivo de la presente investigación (Fabregues, Meneses, Rodríguez-Gomez y Paré, 2016).

Al respecto el cuestionario constituye una técnica actualizada y relevante de investigación cuantitativa, un cuestionario es por definición, el instrumento estandarizado que se emplea para la recogida de datos durante el trabajo de campo en las investigaciones de índole cuantitativa, fundamentalmente, las que se llevan a cabo con metodologías de encuestas. En breves palabras, se puede decir que es la herramienta que permite al científico social plantear un conjunto de preguntas para recoger información estructurada sobre una muestra de personas, empleando el tratamiento cuantitativo y agregado de las respuestas para describir a la población a la que pertenecen y contrastar estadísticamente algunas relaciones entre medidas de su interés.

6.5.2. Enfoque cualitativo

Los autores Blasco y Pérez (2007, p. 25), señalan que “la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas. Utiliza variedad de instrumentos para recoger información como las entrevistas, imágenes, observaciones, historias de vida, en los que se describen las rutinas y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de los participantes”.

Por otra parte, Taylor y Bogdán (1987, citados por Blasco y Pérez, 2007) al referirse a la metodología cualitativa como un modo de encarar el mundo empírico, señalan que en su más amplio sentido es la investigación que produce datos descriptivos: las palabras de las personas,

habladas o escritas y la conducta observable. Desde el punto de vista de estos autores, el modelo de investigación cualitativa se puede distinguir por las siguientes características:

La investigación cualitativa es inductiva. Los investigadores desarrollan conceptos y comprensiones partiendo de pautas de los datos y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. Los investigadores siguen un diseño de investigación flexible, comenzando sus estudios con interrogantes vagamente formuladas (pp. 25-27).

En la metodología cualitativa, el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. Se estudia a las personas en el contexto de su pasado y las situaciones actuales en que se encuentran. A saber:

1. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos han creado sobre las personas que son objeto de su estudio. El investigador interactúa con los informantes de un modo natural y no intrusivo.
2. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Desde un punto de vista fenomenológico y para la investigación cualitativa es esencial experimentar la realidad tal como otros la perciben, siendo de esta manera, que el investigador cualitativo se identifica con las personas que estudia para poder comprender cómo ven las cosas.
3. El investigador cualitativo aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. El investigador ve las cosas como si ellas estuvieran ocurriendo por primera vez. Nada da por sobrentendido, todo es un tema de investigación.
4. Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas. No busca la verdad o la moralidad, sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. A todas las ves como a iguales.
5. Los métodos cualitativos son humanistas. Al estudiar a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad o en las organizaciones. Aprendemos sobre conceptos tales como belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración y amor, cuya esencia se pierde en otros enfoques investigativos.

6. El investigador cualitativo da énfasis a la validez en su investigación. Los métodos cualitativos nos permiten permanecer próximos al mundo empírico. Están destinados a asegurar un estrecho margen entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias.
7. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio. Ningún aspecto de la vida social es demasiado trivial como para no ser estudiado.
8. La investigación cualitativa es un arte. Los investigadores cualitativos son flexibles en cuanto al método en que intentan conducir sus estudios, es un artífice. El científico social cualitativo es alentado a crear su propio método. Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos sirven al investigador; nunca es el investigador esclavo de un procedimiento o técnica.

En referencia a lo anterior Hernández *et al.* (2010, p. 3) identifican el enfoque cualitativo en cuanto a las características, proceso y bondades, como se observa en la Tabla Nº 14:

Tabla 14. Características del enfoque cualitativo.

CARACTERÍSTICAS	PROCESO	BONDADES
Explora los fenómenos en profundidad	Inductivo	Profundidad de significados
Se conduce básicamente en ambientes naturales	Recurrente	Amplitud
Los significados se extraen de los datos	Analiza múltiples realidades subjetivas	Riqueza interpretativa
No se fundamenta en la estadística	No tiene secuencia lineal	Contextualiza el fenómeno

Fuente: Adaptado de Hernández et al., 2010, p.3.

Thomas *et al.* (2005, p. 346) hacen un análisis comparativo de concepciones y críticas a la metodología cualitativa, encontrando una nueva versión de esta metodología, señalando lo siguiente:

1. Usa palabras más que números.
2. La preferencia por información que sucede de manera natural por observación y por entrevistas no estructuradas.

3. La preferencia por los símbolos, más que por los comportamientos o sea intentar, registrar el mundo desde el punto de vista de la gente que está siendo estudiada.
4. El rechazo de las ciencias naturales como modelo, es relativo, porque hay diferentes clases de ciencias naturales, desde la botánica hasta la física teórica.
5. La preferencia por investigación inductiva generadora de hipótesis más que por aquella que se orienta a la prueba de hipótesis, y ese también es relativo reconociendo que deben de ser verificadas, si no se limitarían a meras especulaciones.

En un sentido más amplio, Creswell (1998, pp. 7-8), identifica cinco tradiciones metodológicas en la investigación cualitativa: *etnografía, biografía o historia de vida, teoría fundamentada, fenomenología y estudio de caso*.

1. Las *biografías o historias de vida* son estudios intensivos de trayectorias vitales. Resaltar las experiencias vitales de los individuos en su acción, dentro de una sociedad determinada, muestra las relaciones entre esas vivencias personales y los marcos institucionales de una sociedad, así como la interacción que se produce entre individuos y colectividad. El investigador indaga en la vida de un individuo, a menudo, la recolección de datos se realiza, sobre todo, a través de entrevistas y documentos de diversos tipos (por ejemplo, diarios, historias familiares, artículos de prensa). El análisis toma la forma de historias, epifanías, y el contenido histórico para obtener una imagen vívida de la vida de la persona en cuestión (Creswell, 1998, pp. 49-51).
2. Un *estudio fenomenológico* describe el significado de las experiencias vividas por una persona o grupo de personas acerca de un concepto o fenómeno (Creswell, 1998, p. 51). La investigación fenomenológica enfatiza los aspectos individuales y subjetivos de la experiencia: la fenomenología es el estudio sistemático de la subjetividad. La tarea del fenomenólogo es descubrir y describir las esencias (lo subjetivo), y las relaciones esenciales que se dan en las realidades que se investiga; es la perfección en el mirar, es decir, abordar los fenómenos con una disposición desprejuiciada, lo que hará posible que el investigador capte las realidades, lo que tienen de propias, sin añadidos personales.
3. La *Teoría Fundamentada* (en inglés Grounded Theory), es un estilo de investigación cualitativa que se refiere a la construcción de teoría basada en los datos empíricos que la sustentan, siguiendo un procedimiento de análisis inductivo. Creswell (1998)

menciona que los autores de este estilo deben mencionar desde un principio que su propósito es generar una teoría utilizando un enfoque orientado. El procedimiento por utilizar debe ser ampliamente discutido y sistematizado. Al abordar un tema delicado, el lenguaje y redacción del artículo debe ser científico y objetivo y al mismo tiempo presentar un modelo visual y codificado de la teoría

4. La *Etnografía* en un sentido amplio, es aquella disciplina que abarca diferentes ciencias particulares, naturales y sociales, que tiene el ser humano como objeto de estudio. Por un lado, incluye la antropología física, la paleontología y la arqueología. Por otro, la antropología social y cultural, la etnología, la lingüística descriptiva y ciertos aspectos de la vida social. En los estudios etnográficos, opina Creswell (1998, p. 35), el autor utiliza la descripción y un alto nivel de detalle, cuenta la historia de manera informal, como un narrador de historias, explora temas culturales de las funciones y el comportamiento de la comisión, describe la vida cotidiana de las personas. El formato general es el análisis descriptivo, y la interpretación.
5. Finalmente, los *estudios de caso* resultan particularmente útiles cuando se requiere comprender algún problema específico, o situación en gran detalle, y cuando se pueden identificar casos ricos en información. Al elegir un determinado caso es porque se tiene la finalidad de evaluar diferencias individuales o variaciones únicas de un contexto de un programa a otro, o de una experiencia de un programa a otro. Un caso puede ser una persona, un evento, un programa, un periodo de tiempo, un incidente crítico o una comunidad. De un estudio de caso se espera que abarque la complejidad de un caso particular (...) el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

En la Tabla N° 15, Creswell (1998) detalla en síntesis la comparación de las cinco tradiciones explicadas con anterioridad y que refieren la dimensión, enfoque, origen, recopilación y análisis de datos y la forma de describir la información.

Tabla 15. Dimensiones comparadas de las cinco tradiciones de investigación cualitativa.

DIMENSIÓN	ENFOQUE	ORIGEN DE LA DISCIPLINA	RECOPIACIÓN DE DATOS	ANÁLISIS DE DATOS	FORMA NARRATIVA
Historia de vida	Analiza la vida de una persona.	Antropología, Literatura, Historia, Psicología y Sociología.	Principalmente entrevistas y documentos.	Historias, celebraciones religiosas y culturales, contenido histórico.	Descripción detallada de la vida de una persona.
Fenomenología	Comprensión de la esencia de las experiencias de un fenómeno.	Filosofía, Sociología, Educación y Psicología.	Entrevista extensa de hasta 10 sujetos	Afirmaciones, acepciones, temas de significado, descripción general de la experiencia.	Descripción de la esencia de la experiencia.
Teoría fundamentada	Desarrollo de una teoría fundamentada en datos de campo.	Sociología	Entrevistas con 20 0 30 sujetos para saturar las categorías y exponer en detalle una teoría.	Codificación abierta, codificación axial, codificación selectiva y matriz condicional.	Teoría y modelo teórico
Etnografía	Descripción e interpretación de un grupo cultural o social	Antropología cultural y Sociología	Fundamentalmente observaciones y entrevistas, con artefactos adicionales durante un tiempo prolongado en el campo (entre 6 y 12 meses).	Descripción, análisis e interpretación	Descripción del comportamiento cultural de un grupo o persona.
Estudio de caso	Desarrollo de un análisis diseñado de un caso o de múltiples casos.	Ciencias políticas, sociología, evaluaciones, estudios urbanos, ciencias sociales y otras.	Múltiples fuentes documentos, archivos, entrevistas, observaciones y artefactos físicos.	Descripción, temas y afirmaciones	Estudio detallado de un caso o casos.

Fuente: tomado y adaptado de Creswell, 1998, p. 65.

Como se pudo revisar, existe una amplia variedad de métodos y técnicas para realizar la investigación cualitativa, todas ellas tienen en común el investigar desde el punto de vista

participativo con las personas, y establecer nuevas perspectivas en torno a las relaciones entre el investigado y el investigador. La utilización de este enfoque provee de medios para explorar situaciones complejas y caóticas de la vida real, y aporta variadas opciones metodológicas sobre cómo acercarse a tal ámbito, de acuerdo con el problema y los objetivos del estudio a largo o a corto plazo.

La tradición metodológica elegida para esta investigación es la *recopilación de datos*, tema sobre el cual se revisa más adelante.

Por lo tanto, el segundo reto a resolver ante el abordaje del enfoque cualitativo está referido al propio término, pues no se constata unanimidad de criterio. La pluralidad terminológica es debida a la relativa juventud del enfoque en el campo de la investigación y, además, a los distintos matices y especificidades que cada uno de ellos presenta (Bisquerra, 1989).

La historia del enfoque cualitativo se ha desarrollado por oposición a los principios del enfoque cuantitativo. A pesar de ello, en la actualidad, se le confieren rasgos metodológicos propios. A continuación, en la Figura N° 5, se muestran los rasgos específicos del enfoque cualitativo:

Figura 5. Rasgos específicos del enfoque cualitativo en investigación.



Fuente: Elaboración propia.

- 1. Holístico:** No trata de seccionar el objeto en variables o secciones de la realidad, sino en su consideración compleja. Este enfoque, abarca la globalidad del fenómeno estudiado mediante la comprensión de todos sus componentes y condicionantes. En síntesis, la investigación cualitativa, tiene sus orígenes en la antropología y pretende una comprensión holística, no traducible a términos matemáticos, poniendo el énfasis en la profundidad (Bisquerra, 1989). La influencia en el presente estudio tiene relación con la complejidad del mundo Aymara, donde las características de su cultura presentan una globalidad distinta a la del resto de la población nacional, generando conflictos presentes a lo largo de toda la historia de este país.
- 2. Comprensivo:** Las relaciones que se establecen entre objeto y entorno son substantivas para una comprensión ajustada de la realidad estudiada. Los condicionantes, jerarquías y las relaciones de causalidad terminan siendo susceptibles en toda investigación cualitativa. En definitiva, la explicación se centra en el contexto. Solo desde sus acciones, desde sus manifestaciones instrumentales, desde el efecto que produce en otros, puede el hombre aprender de sí mismo; así que aprende a conocerse sólo por la vía circular de la comprensión de su entorno (Richman, 1976). Por tanto, es importante “empaparse” de la cultura Aymara para entender los procesos por los cuales atraviesa el estudiante Aymara en su interrelación con la población de origen no Aymara.
- 3. Comprensivo:** La investigación cualitativa no pretende generalizar los resultados, ni las conclusiones, solo pretende la comprensión de una determinada realidad. Las especificidades de los casos y de sus contextos son determinantes en sí mismos. Esta particularidad ha generado en la práctica los estudios intensivos a pequeña escala, e incluso el estudio de casos. Se trata de realizar exploraciones intensivas de muestras, generalmente intencionales. Por ello que, en el estudio intrínseco de casos hay poco interés en generalizar sobre las especies; el mayor interés radica en el caso concreto, aunque el investigador estudia también una parte del todo, y busca comprender qué es la muestra y cómo funciona (Stake, 1999). La convicción es conocer y comprender, a través de este estudio, las características y percepciones particulares que estos poseen respecto de su propia realidad.
- 4. Participativo:** El investigador o el equipo de investigación es parte implicada tanto en el escenario de estudio como en el momento de obtener información, en el análisis de la misma y en la comprensión del fenómeno. De ahí que el enfoque prevee sistemas específicos para asegurar la máxima fiabilidad y objetividad de los resultados. Algunos de

esos sistemas son la triangulación, los procesos de crítica interna o las auditorías independientes. Por consiguiente, el éxito de la investigación cualitativa está muy vinculado a la idiosincrasia del investigador o equipo de investigación (Glesne y Peshkin, 1992). En el presente estudio, estos sujetos conforman la realidad de la comunidad y vida universitaria.

5. **Emergente:** Supone un proceso cíclico de revisión y avance constante, por lo que el diseño debe ser flexible y evolutivo. Determinados avances pueden replantear aspectos ya superados de la investigación, y eso es, ciertamente, aconsejable desde un enfoque cualitativo. La linealidad no existe, ni siquiera en el análisis de los datos, pues este discurre en paralelo a la recolección de los mismos. En la búsqueda de relatos, el diseño está abierto a la intervención, la obtención de datos al descubrimiento y el análisis a la interpretación (Vallés, 2003). Específicamente, la realidad que vive el pueblo Aymara en contacto permanente con la realidad de los sujetos no Aymaras implica un proceso de adaptación, ajustes y revisión permanente de las realidades que se empiezan a surgir de la convivencia diaria entre ambas culturas, generando nuevos procesos y productos que requieren una revisión permanente.

A continuación, en la Tabla Nº 16, se muestra cómo estos rasgos se manifiestan en la presente investigación:

Tabla 16. Visualización de los rasgos cualitativos en esta investigación.

HOLÍSTICO	La influencia en el presente estudio tiene relación con la complejidad del mundo Aymara donde las características de su cultura presentan una globalidad distinta a la del resto de la población nacional.
COMPREHENSIVO	La relación que se provoca al integrar en las actividades de aplicación de los instrumentos, los informantes, dadas las distintas visiones culturales, también establecen relaciones entre objeto y entorno, que son substantivas para una comprensión ajustada de la realidad estudiada. Los condicionantes, jerarquías y las relaciones de causalidad terminan siendo susceptibles en toda investigación cualitativa.
COMPENSIVO	La presente investigación de carácter cualitativa no pretende generalizar los resultados, ni las conclusiones solo pretenden la comprensión de una determinada realidad (prejuicio étnico).
PARTICIPATIVO	Dado el contexto donde se realiza el estudio, vale decir la Universidad de Tarapacá, favorece la participación de estudiantes y académicos en el proceso de triangulación de los informantes, por cuanto asegura la fiabilidad de la investigación.

EMERGENTE

La interacción que vive el pueblo Aymara en contacto permanente con la realidad de los sujetos no Aymaras implica un proceso de adaptación, ajustes y revisión permanente de las realidades que se empiezan a surgir de la convivencia diaria entre ambas culturas, generando nuevos procesos y productos que requieren una revisión permanente.

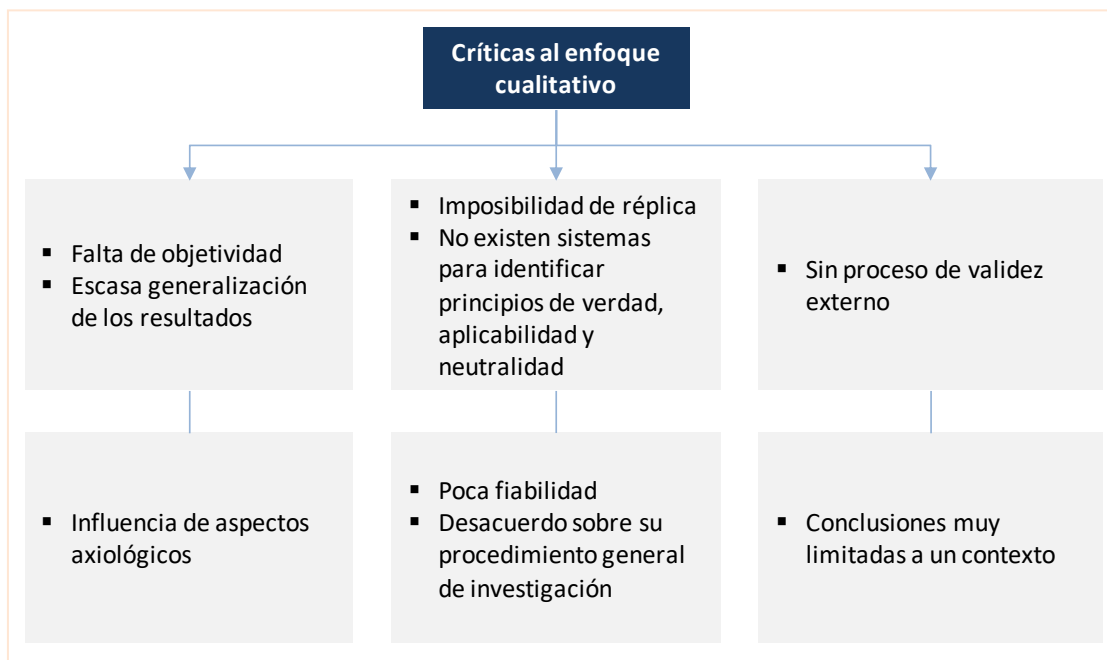
Fuente: Elaboración propia.

Según Jiménez-Domínguez (2000) los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. De ahí que, la intersubjetividad sea una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales. La realidad social, vista de este modo, está hecha de significados compartidos de manera intersubjetiva.

La metodología cualitativa ha abierto un espacio multidisciplinario que convoca a profesionales de las más diversas disciplinas (sociólogos, antropólogos, psicólogos, trabajadores sociales, relacionistas públicos, entre otros) lo que, lejos de ser un inconveniente, aporta una gran riqueza en la producción. Sin embargo, también provoca una serie de efectos “maliciosos”, tales como la gran variabilidad existente en la manera de afrontar el análisis: imprecisión y confusión de conceptos, multiplicidad de métodos, más descripción que interpretación, riesgo de especulación, escasa visión de conjunto, ateorización, entre otros, hasta tal punto, que hoy día no podría hablarse del análisis cualitativo, sino más bien de los análisis cualitativos (Amezcu y Gálvez, 2002).

En la Figura N° 6, se describen algunos de los aspectos más críticos al enfoque cualitativo, donde la falta de objetividad, la pobre generalización de los resultados, la influencia de aspectos axiológicos, la imposibilidad de réplica establece un sistema que no permita identificar los principios de verdad, por lo mismo, existe poca fiabilidad. Finalmente, esto conlleva a que los procesos de validez externa no existan y, por ende, las conclusiones se vean limitadas a un solo contexto:

Figura 6. Críticas al enfoque cualitativo.



Fuente: Adaptado de Castro, 2011.

Para superar estas limitantes en la investigación, se procede a reconocer las múltiples realidades para abordar el objeto de estudio, al mismo tiempo, que se trata de capturar la perspectiva de los sujetos investigados. En términos generales, la investigación de corte cualitativa busca responder a las preguntas sobre el por qué se comportan las personas como lo hacen, cómo se forman sus opiniones y actitudes, cómo se ven afectadas por su entorno, y por qué se han desarrollado las culturas en la forma en que lo han hecho, asimismo, trata de explicar las diferencias observables entre los grupos sociales (Hancock, 2002).

La evolución teórica y práctica en investigación cualitativa ha ido ofreciendo alternativas de optimización de los diseños de investigación. En esa línea ha sido imprescindible la aplicación de los criterios de credibilidad o rigor metodológico. Para Marshall (1989) los requisitos que se deben atender en la investigación cualitativa son: respetar la integridad del ambiente explorado para comprender su configuración; reflejar detalladamente los significados de los diferentes procesos sociales, sus significados, particularidades, etc.; todo fenómeno debe ser entendido dentro de las coordenadas espaciotemporales; y que el investigador pueda captar la realidad desde la perspectiva de las personas tal y como ellos la viven.

6.5.3. Enfoque mixto

Los métodos mixtos han recibido varias denominaciones. Para Creswell-Clark (2011), los métodos mixtos son una estrategia de investigación o metodología con el cual el investigador recolecta, analiza y mezcla (integra o conecta) datos cuantitativos y cualitativos en un único estudio o un programa multifases de indagación. Curry y Nuñez-Smith (2014), Ivankova (2014), así como Tashakkori y Teddlie (2009 y 2003), señalan que los métodos mixtos constituyen una clase de diseños de investigaciones que emplean las aproximaciones cuantitativa y cualitativa para elegir tipo de preguntas, métodos de investigación, recolección de datos, procedimientos de análisis e inferencias.

Lo que resulta indudable es que la investigación mixta aumenta la posibilidad de ampliar las dimensiones de nuestra investigación, y el sentido de entendimiento del fenómeno de estudio es mayor y más profundo (Ivankova, 2014; Creswell, 2013^a; Plowright, 2011; Mertens, 2010; Morse y Niehaus, 2010; Newman, 2009; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008; Ridenour y Newman, 2008).

Desde una perspectiva práctica, poseer distintos tipos de evidencia aumenta nuestra capacidad para describir, entender y comunicar descubrimientos a un nivel mayor de audiencias (Wheeldon, 2010). Desde luego, esta ventaja conlleva un reto: identificar e implementar de forma apropiada, eficiente y efectiva los métodos que producirán resultados significativos y claros.

En las ciencias sociales, especialmente las enfocadas en el comportamiento humano, no podemos decir que hay evidencia contundente que indique que un tipo particular de datos (cuantitativos o cualitativos) representan mejor las conductas o los ambientes (Lieber y Weisner, 2010⁹), ni que una clase de ellos puedan analizarse solo de una manera (Johnson y Christensen, 2012; Yoshikawa, Weisner, Kalil y Way, 2008).

En realidad, es factible que el investigador proceda desde el principio con base en lo cuantitativo y lo cualitativo, mezclando todo en un solo proceso y bajo cualquier aproximación inducción y deducción, o en paralelo. Por ejemplo, puedo comenzar deductivamente y al recolectar y analizar datos, utilizar elementos cualitativos, o iniciar inductivamente y al recolectar y para analizar la información emplear herramientas cuantitativas.

Aceptar esta visión implica tener en mente los métodos mixtos en cada instante y utilizar todas las opciones cuando se crea necesario. En realidad, los pasos básicos son la idea, el planteamiento y la revisión de la bibliografía. A partir de eso puedo tomar componentes de ambos enfoques. Lo relevante es contestar a las preguntas de investigación.

Autores como Creswell y Plano-Clark (2007), basándose en el estudio de Greene, Caracelli y Graham (1989), definen cuatro tipos principales de diseños de métodos mixtos: diseño de triangulación; diseño imbricado; diseño explicativo y diseño exploratorio. Creswell (2014) ha resumido recientemente en una tabla las distintas opciones; algo que permite al investigador aclarar y justificar las razones por las que sería pertinente utilizar métodos mixtos y la modalidad concreta. Y que visualizamos en la Tabla N°17:

Tabla 17. Enfoques de la investigación científica mixta.

RAZONES PARA LA ELECCIÓN DE MÉTODOS MIXTOS	RESULTADOS ESPERADOS	DISEÑOS DE MÉTODOS MIXTOS RECOMENDADOS
Comparar diferentes perspectivas procedentes de datos cualitativos y cuantitativos.	Fusión de dos bases de datos para mostrar convergencia o divergencia.	Diseño mixto paralelo convergente
Explicar resultados cuantitativos con datos cualitativos.	Comprensión más profunda de resultados cuantitativos (a menudo de relevancia cultural).	Diseño mixto secuencial exploratorio
Desarrollar mejores instrumentos de medida.	Un test de las mejores mediciones para una muestra de una población.	Diseño mixto secuencial exploratorio
Comprender resultados experimentales incorporando perspectivas de los individuos.	Comprensión de los puntos de vista de los participantes en una intervención experimental.	Método mixto incrustado
Desarrollar la comprensión de los cambios necesarios para un grupo marginado.	Una llamada a la acción.	Método mixto transformativo
Comprender la necesidad del impacto de un programa de intervención.	Una evaluación formativa y sumativa.	Método mixto multifase

Fuente: Tomado de Creswell, 2014: 282.

Las cualidades de ambos enfoques de investigación, cualidades que resultan valiosas y que han realizado aportaciones notables al avance de la ciencia. Comparativamente hablando, ninguno es mejor que el otro, la combinación de ambos nos permite obtener mejores resultados en la

investigación. Por un lado, la investigación cuantitativa da la posibilidad de generalizar resultados y otorga control, réplica y comparación del fenómeno de estudio con otros estudios similares. La investigación cualitativa, por otro, proporciona profundidad en la información, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización, detalles, indagación fresca, natural, holística, flexible y experiencias únicas por su cercanía con el entorno.

El proceso deductivo no es suficiente por sí mismo para explicar el conocimiento; es útil, principalmente, para la lógica y las matemáticas, donde los conocimientos de las ciencias pueden aceptarse como verdaderos por definición. Algo similar ocurre con la inducción, que solamente puede utilizarse cuando a partir de la validez del enunciado particular se puede demostrar el valor de verdad del enunciado general. La combinación de ambos métodos significa la aplicación de la deducción en la elaboración de hipótesis, y la aplicación de la inducción en los hallazgos. Inducción y deducción tienen mayor objetividad cuando son consideradas como probabilísticas.

Por tanto, enumerando las características de ambos enfoques, por una parte, el enfoque cuantitativo utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación, y probar hipótesis establecidas previamente, al confiar en la medición numérica, el conteo y la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población. Por otra parte, el enfoque cualitativo, al utilizarse primero en descubrir y refinar preguntas de investigación, y al basarse en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones, por su flexibilidad, se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. En síntesis, los métodos mixtos implican mayor amplitud, profundidad, diversidad, riqueza interpretativa y sentido de comprensión.

Para desarrollar el presente trabajo se utilizó el enfoque mixto, en virtud de que ambos se entremezclan en la mayoría de sus etapas, por lo que es conveniente combinarlos para obtener información que permita triangularla. Esta triangulación aparece como alternativa en esta investigación, a fin de tener la posibilidad de encontrar diferentes caminos, para conducirlo a una comprensión e interpretación lo más amplia del fenómeno en estudio.

Concluyendo, el enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento. En esta investigación el enfoque cuantitativo se aplica al determinar

resultados numéricos utilizando la técnica del cuestionario y el enfoque cualitativo está cubierto con las técnicas de Focus Group y entrevistas para explicar, describir y explorar información de parte de alumnos y profesores pertenecientes a la comunidad de la universidad de Tarapacá, que es la única Universidad Estatal del país en esta región y por ser la institución de educación superior con mayor población de estudiantes de origen Aymara y que resulta de vital importancia para la sociedad, como lo analizaremos a continuación.

6.6. Estudio de Caso

Al elegir la técnica de estudio de caso para esta investigación, se intenta realizar inferencias válidas a partir del estudio detallado de acontecimientos, que no se desarrollan en un laboratorio, sino en el contexto de la vida social e institucional. Este realismo supone la posibilidad de evaluar el conocimiento con medidas de fiabilidad y validez, algo que no es tan evidente en el constructivismo y la teoría crítica, pero, aun así, se espera que brinde un conocimiento científico.

El estudio de caso es un método de investigación cualitativa y empírica orientada a la comprensión en profundidad de un objeto, hecho, proceso o acontecimiento en su contexto natural. Se utiliza tanto en investigaciones propias del paradigma interpretativo como del sociocrítico (Rovira, Codina, Marcos y Palma, 20014).

El objetivo primordial del estudio de caso es la *particularización* y no la *generalización*, se toma un caso particular y se llega a conocerla bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, o qué hace:

Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último. (Stake, 2007, p. 47).

En relación con lo anterior, Guzmayán (2004) expone la definición de estudio de caso es el examen de un ejemplo de acción:

El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recolección selectiva de Información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado (p. 140).

Por su parte, Yin (2009) propone una definición de estudio de caso más técnica donde identifica algunos de los aspectos más problemáticos de esta metodología y las posibles soluciones. Por ejemplo, no todas las variables significativas tendrán una correspondencia con un conjunto de datos o que las fronteras entre el fenómeno investigado y su contexto no siempre son evidentes. En la definición, Yin elabora sus principales propuestas sobre como diseñar un estudio de caso: utilizar múltiple fuente de datos, aplicar la triangulación o utilizar proposiciones o hipótesis teóricas para guiar la recolección y el análisis de datos.

De acuerdo con Yin (2009, p. 21), se reconocen tres tipos de caso en función de su objetivo: explicativos, descriptivos y exploratorios.

1. Los estudios *explicativos* tienen el objetivo de establecer relaciones de causa y efecto;
2. Los estudios *descriptivos* están centrados en relatar las características definitorias del caso investigado;
3. Los estudios *exploratorios* se producen en áreas del conocimiento con pocos conocimientos científicos, en los cuales no se dispone de una teoría consolidada donde apoyar el diseño de la investigación.

El objetivo principal de un estudio de caso, según Rovira *et al.* (2004), es:

Es el conocimiento en profundidad de un fenómeno concreto y no la obtención de resultados sobre el caso general que el fenómeno seleccionado pueda representar; el estudio de caso es un método muy limitado y sugiere que una posible solución a este problema es utilizar procedimientos estándar de muestreo, tanto en el interior del caso como en la selección de varios casos para estudiar el mismo fenómeno (p. 20).

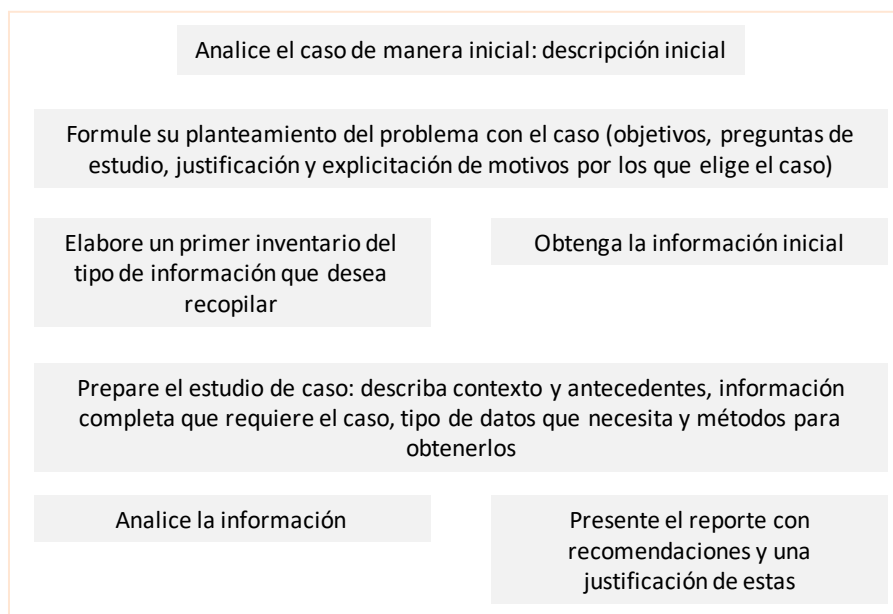
Por otra parte, (Hernández *et al.*, 2003) el estudio de caso no es una elección de método, sino del objetivo de la muestra que se va a estudiar, la unidad básica de la investigación y esta puede tratarse de una persona, una pareja, una familia, un objeto, un sistema, una organización, una comunidad, un municipio, un departamento o estado, una nación, etc. De acuerdo con esto, (Stake, 2000) se identifican tres diferentes tipos de estudio de caso:

1. Intrínsecos: Su propósito no es construir una teoría, sino que el mismo caso resulte de interés.

2. Instrumentales: Se examinan para proveer de insumos de conocimientos a algún tema o problema de investigación, refinar una teoría o aprender a trabajar con otros casos similares.
3. Colectivos: Sirven para ir construyendo un cuerpo teórico (sumando hallazgos, encontrando elementos comunes y diferencias y acumulando información).

Los principales pasos en este tipo de muestras se enuncian en la Figura N° 7:

Figura 7. Pasos a seguir en métodos de estudio de casos.



Fuente: Tomado de Hernández et al., 2003, p. 333.

Al respecto, (Yin, 2009) un estudio de caso cumple la misma función que un experimento en las ciencias físicas, o una encuesta en las ciencias sociales, donde su validez externa tendrá que valorarse en función de la generalización analítica de los resultados obtenidos, sobre la teoría que sirve de base al estudio, y no en relación con la generalización estadística sobre una población, cuyos casos suponen, en principio, una muestra representativa. Por ello, se debe proponer que las investigaciones de estudios de caso desarrollen la base teórica necesaria, tanto para explicar los fenómenos investigados como para determinar las condiciones de generalización o transferibilidad de los resultados obtenidos, condiciones que se tienen que hacer explícitas en el informe final de la investigación.

Merriam (1988, citado por Gutiérrez, 2006, p. 21) afirma que el papel que juega la teoría en un estudio de caso es el mismo que se produce en un experimento de física para contrastar una teoría y sugiere algunas prácticas para aumentar la validez externa de los estudios de caso:

proporcionar una rica y detallada descripción del caso, de manera que facilite el juicio para evaluar si los resultados son transferibles a otras situaciones; establecer hasta qué punto los casos estudiados son casos típicos de una categoría general de forma que facilite la comparación con otras situaciones similares; y realizando estudios de caso múltiples.

Como se ha mencionado, la validez externa en los estudios de caso depende del rol de la teoría en este tipo de investigaciones, por lo que es importante un planteamiento teórico inicial, pues, son necesarias las presuposiciones, o proposiciones teóricas para iniciar la investigación:

De allí que hay que tener muy claro el marco teórico, por muy precario o provisional que sea, puesto que el diseño de la investigación y la forma de interpretar los resultados dependen de esta base teórica inicial. El papel de la teoría en los estudios de caso depende del nivel de desarrollo de los conocimientos del área del conocimiento o disciplina a investigar (Rovira et al., 2004, p. 23).

En relación con lo anterior, Merriam (1988, citado por Rovira et al., 2004, p. 23) atribuye al estudio de caso “la función de contrastar, clarificar, redefinir, ampliar o crear una teoría”, coincidiendo con Reigeluth y Frick (1999) quienes aduce, que la teoría en estudio de caso es para mejorar una teoría existente o para desarrollar una nueva teoría.

Yin (2009) destaca la gran importancia del uso del estudio de caso como un método articulador del dato y la teoría, ya que a través de este se puede intentar crear una serie de hipótesis, que en otros contextos concretos deben verificarse, lo cual permite establecer un planteamiento maduro teóricamente, al mismo tiempo que adecuado en cuanto a los datos empíricos correspondientes. Este mismo autor, (Yin, 2009, p. 9), señala que los elementos que debe contener un estudio de caso son:

1. Preguntas de estudio: las preguntas qué, quién, dónde, cómo y por qué, usadas apropiadamente facilitan el trabajo de investigación.
2. Proposiciones: estas orientan donde mirar y enfocar la atención para obtener una evidencia relevante.
3. Unidad de análisis: puede ser algún evento o entidad que se está investigando.
4. Unión de datos a proposiciones: son los pasos necesarios para el análisis de datos.
5. Criterios para interpretar hallazgos: son las diferentes formas mediante las cuales se interpretan los datos encontrados en nuestra investigación.

En la Tabla N° 18 puede observarse, de acuerdo con Yin, las cuatro pruebas usadas y las tácticas de estudio de caso recomendadas por este último autor, así como una referencia a la fase de investigación cuando la táctica es usada.

Tabla 18. Pruebas usadas en el estudio de caso.

PRUEBAS	TÁCTICAS DE ESTUDIO DE CASO	FASE DE INVESTIGACIÓN AL APLICAR LA TÁCTICA
Validez de la construcción de la evidencia	Uso de las rutas múltiples	Colección de datos
Validez interna	Establecer cadena de evidencia. Tener fuentes de información clave del reporte de estudio de caso. Hacer patrones de diseño Construir explicaciones. Análisis de series de tiempo.	Colección de datos Colección de datos Análisis de datos Análisis de datos Análisis de datos
Validez externa	Usar copias lógicas en estudios de casos múltiples	Diseño de investigación
Fiabilidad	Usar protocolos de estudios de caso	Diseño de investigación

Fuente: Tomado de Yin, 2009, p. 41.

A su vez, Pérez Serrano (2000, p. 224) expone que las características del estudio de caso se pueden sintetizar en las siguientes:

1. El caso supone un *ejemplo particular*, como unidad individual, ya sea como un individuo, una organización, un programa, un fenómeno o acontecimiento, etc. Este debe estar delimitado en un contexto temporal y geográfico, con integridad fenomenológica, donde se muestra la estabilidad interna, y situado en un marco teórico determinado.
2. Exige un *examen holístico intensivo y sistemático*, requiere de un exhaustivo estudio y análisis para llegar a una comprensión global y profunda.
3. Necesita de la *obtención de información*, desde múltiples perspectivas, pues la comprensión del caso será más precisa en la medida que las perspectivas de análisis sean diversas.
4. Implica la *consideración de contexto*, resulta imprescindible considerar las variables que definen la situación.

5. Precisa de un *carácter activo*, donde la concepción dinámica, desde el análisis de las interacciones que se producen en una situación determinada, cobra especial relevancia.
6. Se constituye en *estrategia* encaminada a la *toma de decisiones*, la potencialidad de esta metodología radica en su capacidad de generar descubrimientos para proponer iniciativas de acción.

Entre los posibles abordajes para la investigación en Ciencias Sociales, el estudio de caso ocupa un lugar privilegiado, puesto que considera un proceso de búsqueda e indagación en profundidad, detallada, sistemática y comprensiva sobre el objeto de estudio.

Los rasgos esenciales de un estudio de caso se resumen en cuatro características: particular, descriptivo, heurístico e inductivo. Es particular, dado que se centra en una situación evento o fenómeno específico; es prioritariamente descriptivo, aspira a lograr una profunda caracterización del objeto de estudio; es heurístico, ya que proporciona al lector las claves para la comprensión del caso; y, finalmente, inductivo, puesto que el proceso de análisis implica partir de los datos para llegar a los conceptos.

Empero, a lo largo de su desarrollo este tipo de investigación reconoce una diversidad de estudios, que engloban diferentes conceptualizaciones acerca de su naturaleza y de la forma de llevarlo adelante.

Qué entender por caso, cómo definirlo, por qué seleccionar uno, otro o múltiples, y cómo llevar adelante un estudio de este tipo (qué momentos sigue el proceso de investigación, con qué estrategias metodológicas, desde qué perspectiva analizar los resultados y cómo informarlos, entre otros) han sido algunos de los interrogantes comunes en la tarea de conceptualizar y definir este tipo de estudio.

Estos interrogantes advierten también sobre una posible confusión: un “caso”, el recorte de un fenómeno social particular es diferente del “estudio de caso”, como abordaje específico y que puede enmarcarse en diferentes perspectivas de investigación (Neiman y Quaranta, 2006).

A partir de esta diferenciación, se reseñan a continuación algunas conceptualizaciones para clarificar qué se entenderá por “caso” y “estudio de caso” en esta investigación y cómo se abordará la misma para garantizar su calidad y rigor.

En primer lugar, algunos autores coinciden en definir el caso o los casos como una decisión referida a un objeto de estudio. Esto es, aquel o aquellos hechos, grupos, instituciones, o individuos, contruidos a partir de un determinado recorte conceptual y empírico de la realidad social, con la intencionalidad de focalizar en él a partir de un proceso de investigación. Así, por ejemplo, Coller (2005) define un caso como aquel objeto de estudio que posee “unas fronteras más o menos claras que se analiza en su contexto y que se considera relevante bien sea para comprobar, ilustrar o construir una teoría o una parte de ella, bien sea por su valor intrínseco” (p.29).

Para Stake (1998) un caso es “algo específico, algo complejo, en funcionamiento” (p.16) por lo que se define en relación con su propio objeto de estudio, más que por un método específico de investigación.

El estudio de casos no es una opción metodológica, sino una elección sobre el objeto a estudiar. Como forma de investigación, el estudio de casos se define por su interés en casos particulares, no por los métodos de investigación usados. El estudio del caso es tanto el proceso de indagación acerca del caso como el producto de nuestra indagación (Stake, 1994, pp. 236-237).

De modo, a partir de estas reflexiones, puede deducirse que, en esta perspectiva, se prioriza la definición del estudio, el tema y la problemática que se desea investigar por sobre el diseño de investigación que puede adquirir diferentes modalidades, según los objetivos del estudio.

En esta línea McMillan y Schumacher (2005) resaltan que, en una investigación cualitativa, la utilización de un diseño de estudio de caso implica una recogida y análisis de datos focalizada en un fenómeno definido por el investigador que desea entenderse.

Por tanto, a razón de lo anterior, es posible reconocer, al menos, dos orientaciones al momento de conceptualizar el estudio de caso: como una *elección sobre el objeto de estudio* o como *método de investigación*, posturas que han ocasionado una cierta confusión metodológica respecto del mismo (Rodríguez Gómez *et al.*, 1996).

Focalizando en el estudio de casos, como diseño de investigación, Yin (1994) establece tres condiciones que orientan la elección de un estudio de caso: a) cuando se trata de preguntas de investigación que abordan cuestiones referidas al “cómo” y al “por qué”, b) cuando el

investigador tiene poco control sobre los eventos, y c) cuando el foco está puesto en un fenómeno contemporáneo/actual en un contexto real.

Según el autor antes citado, el estudio de casos resulta idóneo para la investigación, ya que permite conservar el sentido holístico y las características significativas de los eventos en la vida real y se trata por tanto de una estrategia de investigación que admite una unidad individual o múltiple y una combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas. En tanto *método de investigación* y para ser científico, debe seguir unos pasos lógicos y sistemáticos que permitan comprobar su veracidad y validez (Yin, 1994).

Según Neiman y Quaranta (2006), en esta línea existen amplias posibilidades de integración metodológica, ya que los diseños de investigación incluyen aproximaciones mixtas, es decir, cuantitativas y cualitativas. En esta situación puede optarse por la preeminencia de un enfoque cuantitativo o cualitativo, o la igualdad de condiciones entre ellas, debiendo, en cualquier caso, definir y fundamentar el tipo de relación establecida, qué aspectos del proceso de investigación se abarcan con cada una y cuáles serán los mecanismos de articulación que aportan validez.

A partir de lo planteado cabe preguntarse ¿por qué adoptar el estudio de casos como diseño de investigación? Asumiendo que un estudio de caso es un proceso de investigación que analiza en profundidad una unidad para responder al problema y desarrollar alguna teoría (Hernández *et al.*, 2010), el presente estudio permitirá acceder a la realidad y percepción de prejuicios desde la mirada de los estudiantes indígenas Aymaras en la universidad de Tarapacá, institución de Educación Superior estatal, que reúne la mayor cantidad de alumnos de origen Aymara del país, lo que la hace singular y distinta respecto del resto de las universidades del país, e incluso de universidades particulares que se encuentran en la región de Arica y Parinacota. A partir de las diferencias y similitudes, las dificultades y posibilidades de sus trayectorias académicas, y la singularidad de sus experiencias universitarias.

En este sentido, se destaca un diseño que si bien combina procedimientos cuantitativos y cualitativos, quiere enfatizar la preeminencia del enfoque cualitativo, en consonancia con la perspectiva interpretativa asumida, puesto que se espera estudiar la percepción sobre prejuicios étnicos de estudiantes indígenas, a partir de la comprensión e interpretación de los sentidos y significados desde la perspectiva de los propios estudiantes, que son los protagonistas, e incorporando a su vez, a sus propios profesores universitarios, reconociendo la riqueza de sus reflexiones y construcciones sobre su paso por la universidad.

Tal como puede apreciarse en la Tabla N° 19, los problemas y preguntas de investigación, a partir de una intencionalidad determinada, son los que guían la selección del caso y su modalidad.

Tabla 19. Tipos de estudio de caso.

TIPO	INTENCIONALIDAD	ROL DEL CASO
Estudio instrumental	Aportar insumos relevantes sobre algún problema de investigación, o aprender a trabajar con otros casos similares.	El caso es un instrumento para conseguir otros fines indagatorios, juega un papel secundario.
Estudio colectivo	Construir un cuerpo teórico a partir de elementos comunes y diferentes; acumulación de información.	Estudio intensivo de varios casos.

Fuente: Tomado de Stake, 1998, p.16.

Una clasificación que puede resultar más exhaustiva y compleja es la que propone Coller (2005), según quien pueden utilizarse al menos 6 criterios para definir y clasificar un caso. Estos criterios son: su objeto de estudio, su alcance, naturaleza, tipo de acontecimiento, el uso que pretendamos del estudio y según el número de casos que se aborden. Una descripción más detallada de estos puede observarse en la Tabla N° 20:

Tabla 20. Tipología de los estudios de caso según criterios de clasificación

CRITERIO DE CLASIFICACIÓN	TIPO	DESCRIPCIÓN
Según lo que se estudia	Objeto	Fronteras más o menos definidas, rol del investigador.
	Proceso	Proceso social
Según el alcance del caso	Específico	El caso es relevante en sí mismo, se analiza con el objetivo de comprenderlo y conocerlo mejor.
	Genérico	El estudio en profundidad del caso permite conocer mejor la población de fenómenos o casos similares.
Según la naturaleza del caso	Ejemplar	El caso es presentado como un ejemplo ilustrativo.
	Polar (extremo)	Las condiciones del caso son radicalmente diferentes, ya que se pretende encontrar aquello que se considera normal en otros casos.
	Típico	Cuando el caso es considerado uno más de un grupo, y reúne las características propias de tal grupo.
	Único	Elementos para construir la excepcionalidad del caso: a) el contexto, b) su carácter irrepitible, c) su naturaleza pionera y c) su relevancia social.

Según el tipo de acontecimiento	Histórico	Objetos de estudio que tuvieron lugar en el pasado.
	Contemporáneo	Analizan fenómenos que ocurren en el momento en que se investiga.
	Mixto	Se recurre a acontecimientos pasados para explicar un hecho presente que configura el caso en estudio.
Según el uso	Exploratorio	Descriptivo, da cuenta de un acontecimiento único.
	Analítico Con hipótesis Sin hipótesis	Estudian el funcionamiento de un fenómeno o una relación de fenómenos.
Según el número de casos	Único	Un solo caso de análisis.
	Múltiple	Consiste en la compilación de informaciones en casos que se asemejan o difieren entre sí.

Fuente: Adaptado de Coller, 2005, pp. 32-51.

En base a las conceptualizaciones presentadas, referidas a los principales criterios para definir los estudios de caso, cuyos puntos principales se sintetizan en las tablas y figuras precedentes, se define esta investigación clasificándola en base a los criterios de *Objeto, Intencionalidad, Época o tipo de acontecimiento, Uso y Número de casos*.

En el criterio de objeto, aquello que se estudia, puede referirse tanto un objeto como a un proceso. Esto porque, por un lado, se contempla el estudio de cómo han sido los niveles de prejuicio de los estudiantes Aymaras en la universidad (estudio del proceso), y otro momento o fase dirigido a estudiar el momento de la autopercepción, esto es, el estudio de las razones por las que un sujeto que pertenece a un pueblo indígena se percibe como tal, y los fenómenos que podrían afectar su trayectoria académica (estudio del objeto).

Desde el criterio de intencionalidad, el interés principal radica en realizar un análisis intensivo de varios casos de estudio referidos a estudiantes indígenas en las universidades, en el supuesto que esto posibilitará poder construir un marco sociopedagógico (a partir del conocimiento de elementos comunes y diferentes entre los casos analizados) para su validación teórica, y como aporte al campo de estudio de los alumnos Aymaras en la educación superior.

En función de la época el estudio se clasifica como contemporáneo, porque se estudia un fenómeno que sucede en el mismo momento en que se investiga, aunque se recurre a la etnohistoria, historia del pueblo Aymara y el acceso a la educación superior, elementos del pasado, para contextualizar y presentar los antecedentes del estudio.

Para el desarrollo de esta investigación, se eligió el enfoque mixto con el diseño de estudio de caso, no como un método específico, sino por su objeto de análisis, pues se considera como el más apropiado para relacionar los datos con la teoría, y porque este enfoque ayuda a describir, analizar y explicar los resultados encontrados, contrastándolos con los aspectos teóricos establecido; también, lleva la intención de abrir la posibilidad de confirmar, comparar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento acerca de los prejuicios étnicos e inclusión de los alumnos de origen Aymara a la Educación Superior, así como el tratamiento de los elementos respecto a la dimensión organizativa que le son propios.

El método de estudio de caso constituye una tradición cualitativa que enfatiza la particularidad de un problema específico, cuyos límites delimitan también su propio universo; como en el caso de la presente investigación: *“Percepción de prejuicio étnico hacia estudiantes Aymaras de la Universidad de Tarapacá, Arica- Chile.”*

6.7. Muestra

En cualquier investigación, el primer problema que aparece, relacionado con este punto, es la frecuente imposibilidad de recoger datos de todos los sujetos o elementos que interesen a la misma.

La Torre, Rincón y Arnal (2003) expresan que tradicionalmente la población es “el conjunto de todos los individuos (objetos, personas, eventos, etc.) en los que se desea estudiar el fenómeno. Estos deben reunir las características de lo que es objeto de estudio” (p. 798). El individuo, en esta acepción, hace referencia a cada uno de los elementos de los que se obtiene la información. Los individuos pueden ser personas, objetos o acontecimientos.

Por otra parte, es obvio que el investigador no trabaja con todos los elementos de la población que estudia, sino solo con una parte o fracción de ella; a veces, porque es muy grande y no es fácil abarcarla en su totalidad. Por ello, se elige una *muestra* representativa y los datos obtenidos en ella se utilizan para realizar pronósticos en poblaciones futuras de las mismas características. Para el análisis de datos de todo proyecto de investigación, deben sintetizarse en muchos casos, el conjunto de sujetos con características semejantes, que están sometidos al estudio y que son agrupados con la denominación de la muestra.

Sierra (1998) hace hincapié en la generalización de resultados: “una parte representativa de un conjunto o población debidamente elegida, que se somete a observación científica en

representación del conjunto, con el propósito de obtener resultados válidos, también para el universo total investigado” (p. 174).

Por otra parte, Sabino (1992) señala que una *muestra* en el sentido más amplio no es más que eso:

Una parte del todo que llamamos universo, y que sirve para representarlo, lo que se busca al emplear una muestra es que, observando una porción relativamente reducida de unidades se obtengan conclusiones semejantes a las que lograríamos si estudiásemos el universo total, si se cumple la condición de reflejar en sus unidades lo que ocurre con el universo a eso le llamamos muestra representativa, sin embargo, para saber con absoluta certeza que una muestra es representativa sería necesario investigar todo el universo y luego comparar ambos resultados, por lo anterior, se recurre a utilizar procedimientos matemáticos que son capaces de decirnos con qué nivel de confianza trabajamos al escoger una muestra determinada (p. 90).

Este mismo autor (Sabino, 1992) explica que algunos autores especialistas en el tema dividen el *muestreo* en dos tipos:

Probabilístico y no probabilístico; los primeros tienen la característica fundamental de que todo elemento del universo tiene una determinada probabilidad de integrar la muestra y esa probabilidad puede ser calculada matemáticamente con precisión, con los segundos ocurre lo contrario ya que el investigador procede en cierta forma a ciegas, no tiene idea del error que puede estar introduciendo en sus apreciaciones (p. 91).

Dado que las técnicas utilizadas en la investigación son de carácter mixtas, para la etapa cuantitativa se utiliza una muestra probabilística intencionada, la cual está compuesta por 323 estudiantes de origen Aymara y 270 alumnos no Aymaras que actualmente cursan carreras de pregrado en la Universidad de Tarapacá, en Arica-Chile.

Cabe agregar que el universo total de alumnos de esta institución de Educación Superior asciende a 8.757 alumnos.

En los estudios cualitativos casi siempre se emplean muestras pequeñas no aleatorias, pues los criterios para seleccionar a los participantes son distintos a las investigaciones más complejas, principalmente porque en la investigación cualitativa importa la calidad del informante, el compromiso y confianza con el investigador, y la posibilidad de entregar información en un mayor nivel de profundidad.

El interés de la investigación cualitativa se centra en casos que presentan un interés intrínseco para descubrir significados o reflejar realidades múltiples, por lo que, en cuanto al tamaño de la muestra, no hay reglas establecidas como en el caso de la investigación cuantitativa. En consecuencia, el criterio empleado se basa en las necesidades de información, por ello, uno de los principios que guía el muestreo es la saturación de datos, esto es, hasta el punto en que ya no se obtiene nueva información y esta comienza a ser redundante (Martín-Crespo y Salamanca, 2007).

Para los efectos de la triangulación de antecedentes y complementar los datos obtenidos por el análisis de las diversas fuentes, se recurre a informantes claves, a saber, los académicos y alumnos de origen Aymara y no Aymaras. En este caso mediante la técnica de los Focus Group, donde se utilizaron una muestra mixta de alumnos Aymaras y no Aymaras que fueron conformados como señalan las siguientes Tablas N° 21 y N° 22:

Tabla 21. Muestra de Alumnos Aymaras informantes.

	FACULTAD EDUCACIÓN	FACULTAD CIENCIAS	FACULTAD CIENCIAS DE LA SALUD	FACULTAD DE CS. SOCIALES Y JURÍDICAS	FACULTAD CS. AGRONÓMICAS
N° alumnos	54	18	41	21	15
Nivel - Semestre	II	III	VI	IV	V
Edad	20 -21	21 - 23	23 - 25	21 - 23	22 – 25

	ESCUELA UNIVERSITARIA DE ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS	E.U. INGENIERÍA ELÉCTRICA - ELECTRÓNICA	E.U. INGENIERÍA INDUSTRIAL, INFORMÁTICA Y SISTEMAS.	E.U. INGENIERÍA MECÁNICA	E. U. EDUCACIÓN VIRTUAL
N° alumnos	43	24	46	39	22
Nivel - Semestre	VII	IX	VIII	II	IX
Edad	21 – 23	24 - 26	22 - 24	20 - 21	23 - 26

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 22. Muestra de Alumnos no Aymaras informantes.

	FACULTAD EDUCACIÓN	FACULTAD CIENCIAS	FACULTAD CIENCIAS DE LA SALUD	FACULTAD DE CS. SOCIALES Y JURÍDICAS	FACULTAD CS. AGRONÓMICAS
N° alumnos	34	21	33	22	12
Nivel - Semestre	II	III	VI	IV	V
Edad	20 -21	21 - 23	23 - 25	21 - 23	22 - 25

	ESCUELA UNIVERSITARIA DE ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS	E.U. INGENIERÍA ELÉCTRICA – ELECTRÓNICA	E.U. INGENIERÍA INDUSTRIAL, INFORMÁTICA Y SISTEMAS.	E.U. INGENIERÍA MECÁNICA	E. U. EDUCACIÓN VIRTUAL
N° alumnos	39	25	31	28	25
Nivel – Semestre	VII	IX	VIII	II	IX
Edad	21 – 23	24 – 26	22 - 24	20 - 21	23 - 26

Fuente: Elaboración propia.

En la etapa de entrevistas, se toman los testimonios de 10 académicos, 5 de los cuales poseen origen Aymara y otros 5 de origen no Aymara, todos ellos académicos de la Universidad de Tarapacá. En resumen, las características específicas de las muestras propuestas y su proporcionalidad por origen étnico y facultad son las siguientes:

Tabla 23. Características de la muestra de académicos para entrevista.

N° ACADÉMICOS	FACULTAD EDUCACIÓN	FACULTAD CIENCIAS	FACULTAD CIENCIAS DE LA SALUD	FACULTAD DE CS. SOCIALES Y JURÍDICAS	FACULTAD CS. AGRONÓMICAS
Origen Aymara	1	1	0	1	0
Origen no Aymara	2	0	1	0	0

N° ACADÉMICOS	ESCUELA UNIVERSITARIA DE ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS	E.U. INGENIERÍA ELÉCTRICA - ELECTRÓNICA	E.U. INGENIERÍA INDUSTRIAL, INFORMÁTICA Y SISTEMAS.	E.U. INGENIERÍA MECÁNICA	E. U. EDUCACIÓN VIRTUAL
Origen Aymara	1	0	1	0	0
Origen no Aymara	0	0	1	0	1

Fuente: Elaboración propia

Habitualmente, cuando se diseña una propuesta de investigación, se realiza sobre la base de un plazo bien delimitado, lo que motiva la elaboración de un cronograma de trabajo adecuado a las

circunstancias del contexto. Sin embargo, a medida que la investigación toma su curso van surgiendo nuevas interrogantes, a las que intentamos responder. Así, como plantea Cárcamo, a continuación (2014):

En el desarrollo de las entrevistas suelen emerger nuevos bloques temáticos que ‘invitan’ a modificar los guiones pre-establecidos; en otras ocasiones, después de revisar el material discursivo, nos vemos en la necesidad de realizar nuevas sesiones de entrevistas con algunos informantes para completar aspectos no abordados en las anteriores; otras veces, luego de someter algunos resultados preliminares de la investigación al escrutinio de pares a través de su presentación en congresos y seminarios, nacen sugerencias que, en ciertos casos, son incorporadas al análisis de los datos con el fin de mejorar la comprensión del fenómeno estudiado y, en otros, permiten detectar la necesidad de recurrir a otras técnicas de investigación para contrastar algunas hipótesis emergentes (p.8).

6.8. Instrumentos de investigación

En el presente apartado se presentan las características, dimensiones, estructura, variables e ítems de cada uno de los instrumentos destinados a la obtención de la información necesaria para esta investigación.

Es de particular importancia otorgar y no olvidar el valor que tienen las técnicas y los instrumentos que se emplearán en una investigación. Muchas veces se inicia un trabajo sin identificar qué tipo de información se necesita, o las fuentes en las cuales puede obtenerse; esto ocasiona pérdidas de tiempo, e incluso, a veces, el inicio de una nueva investigación. Por tal razón, se considera esencial definir las técnicas a emplearse en la recolección de la información, al igual que las fuentes en las que puede adquirir tal información.

Rojas Soriano (1996) señala al referirse a las técnicas e instrumentos para recopilar información como la de campo, lo siguiente:

Que el volumen y el tipo de información-cualitativa y cuantitativa- que se recaben en el trabajo de campo deben estar plenamente justificados por los objetivos e hipótesis de la investigación, o de lo contrario se corre el riesgo de recopilar datos de poca o ninguna utilidad para efectuar un análisis adecuado del problema (p. 197).

En opinión de Rodríguez Peñuelas (2008), en relación con las técnicas, estas: “son los medios empleados para recolectar información, entre las que destacan la observación, cuestionario, entrevistas, encuestas” (P. 10).

Efectuar una investigación requiere, como ya se ha mencionado, de una selección adecuada del tema objeto del estudio, de un buen planteamiento de la problemática a solucionar y de la definición del método científico que se utilizará para llevar a cabo dicha investigación. Junto a esto, se requieren de técnicas y herramientas que auxilien al investigador a la realización de su estudio. Las *técnicas* son de hecho, recursos o procedimientos de los que se vale el investigador para acercarse a los hechos y acceder a su conocimiento y se apoyan en *instrumentos* para guardar la información tales como: el cuaderno de notas para el registro de observación y hechos, el diario de campo, los mapas, la cámara fotográfica, la grabadora, la filmadora, el software de apoyo; elementos estrictamente indispensables para registrar lo observado durante el proceso de investigación.

6.8.1. Cuestionario

En este contexto, la *administración electrónica* de cuestionarios se conforma como un amplio campo de trabajo donde la premisa básica es sencilla: medir en la red no es, simplemente, digitalizar un cuestionario. De hecho, muchas han sido las investigaciones que han tratado de determinar, no solo, hasta qué punto son realmente equivalentes o comparables a las versiones administradas mediante los otros métodos, sino cuales son las mejores condiciones para desarrollarlos. Así, resulta el mejor método de elección por su reducido costo de administración, su flexibilidad para trabajar con grandes muestras, así como por la facilidad y rapidez con la que podemos gestionar las respuestas y su registro sin errores de transcripción para el análisis. Además, cuando son identificados, es decir, partiendo de un marco muestral determinado, permiten el seguimiento de los participantes, el envío selectivo de recordatorios, así como el cálculo exacto de las tasas de respuesta durante todo el proceso (Fabregues, Meneses, Rodríguez-Gomez, Pare, 2016)

En el presente estudio se utiliza un instrumento creado originalmente por Pettigrew y Meertens (1995), la que presentaba dos escalas de medición: una escala sobre prejuicio sutil, y una escala de prejuicio manifiesto hacia miembros de grupos minoritarios. A partir de esta escala, Cárdenas *et al.* (2007) adaptaron y validaron el instrumento para el contexto chileno, con el objetivo de

identificar los niveles de prejuicio hacia grupos étnicos y grupos de inmigrantes que residían en el país.

Para poder identificar la posible existencia de prejuicio sutil y manifiesto hacia la etnia Aymara, solo se adaptaron algunos enunciados del instrumento de Cárdenas *et al.* (2007), sin alterar la configuración de las preguntas, ni tampoco la forma en que éstas se evaluaban.

El instrumento contiene 20 enunciados y una escala Likert de 5 puntos para cada uno de ellos. La escala Likert evalúa el grado de acuerdo que el participante reporta en función del enunciado presentado, desde “muy en desacuerdo” a “muy de acuerdo”. De dichos enunciados, un total de 10 se relacionaban específicamente con la escala de prejuicio sutil, y 10 enunciados con el prejuicio manifiesto. El rango de valores para la escala de prejuicio sutil y manifiesto variaba entre 10 y 50. Se incluyen además algunos indicadores relacionados con el grado de cercanía, en este caso con el pueblo Aymara, así como ciertos indicadores descriptivos de los participantes tales como la pertenencia o no a la etnia Aymara, la edad, el semestre cursado y la carrera a la que pertenecían.

El instrumento se aplica de manera virtual a los alumnos de las distintas carreras de la Universidad de Tarapacá, cuyo establecimiento se realizó a través de la plataforma virtual de la Dirección de Tecnología de la Información de la Universidad de Tarapacá (DTI), la que permitió a los alumnos ingresar en su cuenta personal de intranet en la universidad, y contestar el cuestionario antes de continuar con el acceso a su cuenta personal. El control de los alumnos de origen Aymara se contrastó a través de las bases de datos del registro curricular del alumno, las cuales son registradas al momento de ingresar al sistema universitario. Estos registros fueron posteriormente eliminados con el fin de asegurar el total anonimato de los participantes.

La recolección de datos por medio del sistema Intranet resulta ser un elemento altamente efectivo y novedoso en su formato. Además, permite un acceso a los datos más directo y manejable, al permitir la utilización simultánea de datos anclados en otras plataformas computacionales de la universidad.

El cuestionario aplicado vía on-line, a través de las cuentas de Intranet, de cada uno de los alumnos encuestados, constituye una innovación en los procesos de recolección de información. Como técnica de investigación, el cuestionario otorga información libre de la presión a la que se expone en una entrevista en profundidad. Este tipo de técnica permite trascender lo que el entrevistador pretendiera manejar o influir.

La explicación del por qué se utiliza este recurso tiene que ver con la economía que implica el uso de la tecnología que ofrece la institución, lo cual facilita el acceso a los estudiantes a través de las plataformas computacionales propias de la universidad, asociadas a sus respectivas cuentas de Intranet, desde donde interactúan los estudiantes con sus académicos y con la institución.

6.8.2. Focus Group

Con relación al Focus Group, esta es una técnica de recolección de datos ampliamente utilizada por los investigadores, con el fin de obtener información acerca de la opinión de los usuarios, sobre un determinado producto existente en el mercado que pretende ser lanzado, o también, puede realizarse a fin de investigar sobre la percepción de las personas en torno a un tema en particular.

Dentro de las características generales de un Focus Group, se puede señalar que se trata de una entrevista grupal en la que todos los entrevistados se encuentran juntos en un mismo momento, dando sus opiniones y conversando entre sí sobre el producto en cuestión. Los principios del Focus Group provienen de la Psicología Educacional, que, en términos generales, indica que las personas escuchan, hablan y se comunican con mayor facilidad encontrándose en grupos. Lo anterior, sumado a ciertas técnicas de mercadeo ha dado origen a este tipo de entrevista grupal.

Por lo general, un Focus Group se realiza en una habitación amplia y cómoda, que cuente con todas las comodidades de climatización y confort que favorezca la conversación de los participantes, que, en la mayoría de los casos, son entre 6 y 10 personas, y que hablan sobre el producto por alrededor de 1 o 2 horas.

Quien modere un Focus Group debe ser capaz de ofrecer un clima abierto y de libre discusión, pero orientado por objetivos claros, temas y preguntas que deben sí o sí ser contestadas en un tiempo limitado. Todo esto con sumo cuidado de no inhibir o irritar a los participantes, lo que conlleva sus dificultades. Por ejemplo, en un estudio de Joseph, Griffin y Sullivan (2000), orientado a conocer, mediante la técnica del Focus Group, opiniones y sensaciones de pacientes diabéticos, frente al manejo de su enfermedad, los moderadores encontraron gran dificultad en focalizar la participación de los integrantes en la guía de preguntas establecida. Muchos pacientes monopolizaban los Focus Group, hablando de sus problemas personales, alejando la discusión del tema central que motivaba la realización del estudio.

En cuanto al uso de Focus Group, ello obedece a que son una técnica apropiada para obtener datos de investigación. En su naturaleza, son entrevistas grupales, donde un moderador guía la entrevista, en el que un pequeño grupo de personas discute en torno al tema propuesto para la discusión. De esta manera, Mella (2000) comenta que la información que se extrae nace de lo que los participantes dicen durante la discusión:

Los Focus Group son básicamente una forma de escuchar lo que dice la gente y aprender a partir del análisis de lo que dijeron. En esta perspectiva los grupos focales crean líneas de comunicación, donde el primer canal de comunicación se establece al interior del grupo, con un continuo comunicativo entre el moderador y los participantes, así como entre los participantes mismos (p. 3).

Para poder obtener información más fidedigna, lo usual es que un Focus Group sea grabado u observado a través de una sala de espejos. Además, se cuenta con una persona encargada de guiar la conversación, impidiendo que esta se aparte mucho del tópico a tratar y realizando preguntas o comentarios que favorezcan la reflexión en torno al tema o producto sobre el cual se investiga. En la interacción del grupo se responden las preguntas y surgen otras, mientras que la condición de libertad de opinión resulta ser fundamental, de modo, que todos se sientan cómodos y libres de expresar aquello que piensan.

Lo ideal es que en las sesiones del Focus Group se elabore una pauta, la cual sirve para iniciar y cerrar la discusión. Si bien es algo recurrente que los participantes se vean influenciados por la presión grupal y, por tanto, cambien alguna posición u opinión respecto de un tema, tal cuestión puede ser subsanada a través de estrategias especiales, para las cuales los moderadores deberán estar preparados.

Los Focus Group constituyen una técnica de investigación cualitativa, donde la discusión grupal es un medio para generar entendimiento profundo de las experiencias y creencias de los participantes, pues “más que observar conductas, así como ellas ocurren en un ambiente natural, los Focus Group crean conversaciones concentradas, dirigidas, las cuales pueden muy bien no ocurrir nunca en el mundo real.” (Mella, 2000, p.5)

Para abordar los pasos de un Focus Group, existen diferentes formas, por ejemplo, según Santiago y Roussos (2010), en el proceso de un Focus Group existen tres principales pasos lógicos y metodológicos: el reclutamiento, la moderación y la confección del informe. Cada paso posee su importancia relativa y contribuye a la correcta utilización de la técnica cualitativa, y a la interpretación válida de los datos que se obtengan. Mientras que, según Morgan (1998) los

Focus Group se planifican sobre la base de 3 elementos inherentes a toda investigación cualitativa, tal como se muestra, a continuación, en la Cuadro Nº 9:

Cuadro 9. Etapas de planificación de Focus Group.

<p>I. Exploración y descubrimiento: los Focus Group son usados acá para aprender sobre opiniones o comportamientos de la gente.</p> <p>II. Contexto y profundidad: los Focus Group llegan a estas dimensiones a través de impulsar en los participantes el deseo de investigar las formas mediante las cuales ellos son, al mismo tiempo, semejantes y diferentes unos a otros.</p> <p>III. Interpretación: en los Focus Group el investigador deberá tratar de comprender por qué personas que provienen de contextos tan similares piensan distinto, o personas que provienen de contextos diferentes piensan similar.</p>

Fuente: Elaboración propia

También, se debe mencionar que las principales características de los Focus Group, se exponen en la tabla siguiente:

Tabla 24. Características de los Focus Group.

CARACTERÍSTICAS	USOS BÁSICOS	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS
El investigador decide que necesita escuchar de los participantes	Identificación del problema	Exploración y descubrimiento
Crea una conversación entre los participantes del grupo focal en torno a un tópico.	Implementación	Contexto y profundidad
El investigador sintetiza lo que ellos han aprendido, a partir de lo que han dicho los participantes.	Monitoreo Planeamiento	Interpretación

Fuente: Tomado de Mella, 2000.

Por otro lado, se debe además considerar un balance entre cantidad de participantes y el tiempo de duración del Focus Group. En el caso de la actual investigación, se planificó que ambos Focus Group duraran mínimo 60 y máximo 90 minutos. Siguiendo los pasos siguientes:

- a. Definir la población, a partir de la cual se eligen los participantes, en este caso, alumnos de origen étnico Aymara y no Aymara, que cursen una carrera de pregrado y tengan la condición de alumno regular en la Universidad de Tarapacá,
- b. Definir segmentos de interés dentro de la población, para lo que en este caso se decidió considerar participantes que obedezcan a 2 perfiles, en este caso, a su origen étnico Aymara.

- c. Contactos con los participantes potenciales. En este caso, para el Focus Group con informantes, se contó con la participación de alumnos de origen Aymara y no Aymara de distintas facultades de la Universidad de Tarapacá. El estudio se conformó por 11 personas (5 mujeres y 6 hombres), participando alumnos chilenos no Aymaras y alumnos chilenos Aymaras de la Universidad de Tarapacá de la región de Arica y Parinacota, pertenecientes al hogar universitario indígena, dependiente de CONADI y al hogar universitario Balmaceda, dependiente de la Universidad de Tarapacá.

Lo normal, en la investigación cualitativa, es que el diseño del estudio evolucione a lo largo del proyecto. En lo relativo al muestreo sucede lo mismo. La decisión sobre el mejor modo de obtener los datos, y de quién o quiénes se obtendrán son decisiones que se toman durante el desarrollo mismo del proyecto. Este elemento distintivo de la investigación cualitativa obedece a la aspiración de representar la realidad y los diversos puntos de vista de los participantes de la misma, los que están fuera de nuestro alcance al inicio de la investigación (Martín-Crespo y Salamanca, 2007).

Si bien la investigación cualitativa no pretende la generalización, no se desdeña la posibilidad de detectar ciertos patrones que puedan dar pie a un estudio, de esta índole, más adelante. En el mismo sentido, una de las condiciones que debe cumplir la investigación cualitativa es la fiabilidad, que hace alusión al grado en el que se pueden replicar los estudios. Es decir, un investigador que utilice los mismos métodos que otro, debería llegar a resultados similares (Goetz y Lecompte, 1988). En este mismo contexto, el proceso de saturación es importante, ya que guarda relación con la justificación de las afirmaciones, apoyándose en múltiples pruebas con el objetivo de “saturar”, de agotar las estrategias de búsqueda sobre el mismo, tratando de ver si los resultados se mantienen en el tiempo.

6.8.3. Entrevistas

La entrevista puede ser definida como un mecanismo de aproximación, que permite profundizar el conocimiento sobre un determinado proceso, grupo, situación o vivencia. Para su desarrollo es útil contar con una guía de conversación, en la cual los tópicos son determinados de manera general. Nuevas preguntas y asuntos por tratar pueden ser resultado de la interacción con el entrevistado, lo cual es viable siempre y cuando no aparte del objetivo de indagación. Además, la entrevista mixta o semiestructurada es aquella en la que, como su propio nombre indica, el

entrevistador despliega una estrategia mixta, alternando preguntas estructuradas y con preguntas espontáneas.

Esta forma es más completa, ya que, mientras la parte deductiva permite comparar entre los diferentes candidatos, la parte inductiva permite profundizar en las características específicas del candidato. Por ello, permite una mayor libertad y flexibilidad en la obtención de información.

La entrevista está conformada por un conjunto de ideas que activan en el sujeto una serie de respuestas relacionadas con la variable evaluada, y otras que generan nuevas preguntas en el entrevistador. Los enfoques sobre el uso de la entrevista como instrumento de investigación pasan por tres momentos cada uno de los cuales remite a un enfoque diferente y, en consecuencia, corresponden a un tratamiento particular de la información obtenida. Estos se muestran, a continuación, en la Tabla Nº 25:

Tabla 25. Enfoques de la entrevista.

ENFOQUES	TIPO DE ANÁLISIS
Primer enfoque (sujeto-objeto) lo que interesa al investigador es la obtención de respuestas cuantificables sobre un determinado asunto. El informante es secundario: puede ser cualquier individuo seleccionado según algún criterio de aleatoriedad o representatividad numérica.	El análisis estadístico es el más apropiado para este tipo de enfoque. El uso de este tipo de análisis requiere de cuestionarios elaborados de tal forma que permitan cuantificar las respuestas, sea directamente como en el caso de preguntas pre-codificadas (Si, No, No responde) o estableciendo categorías de análisis.
Segundo enfoque (objeto sujeto): influenciado por el método antropológico y por la entrevista clínica, desde este enfoque se espera aprehender el tema o situación propuesto a partir de las representaciones realizadas por los sujetos.	El análisis de contenido en sus primeras utilidades se asemeja mucho con el proceso de categorización y tabulación dado a la información obtenida a través de entrevistas, propuesto por este.
Tercer enfoque (sujeto-sujeto): La entrevista es definida como una interacción verbal que permite la obtención de discursos entre sujetos determinados socio históricamente.	El análisis del discurso rompe con las regularidades y el orden de los procedimientos usuales de tratamiento de la información obtenida a través de entrevistas.

Fuente: Elaboración propia

6.9. Triangulación

En una investigación cualitativa, la triangulación es una de las estrategias destinadas a lograr de forma compleja y completa el conocimiento del comportamiento humano, a partir de diferentes puntos de vista. Para ello, se vale de datos cuantitativos y cualitativos. La triangulación proporciona mayor profundidad y riqueza al estudio, al confluir datos de diferentes actores del

fenómeno, de distintas fuentes y de diversas formas de recogida de los mismos (Cohen y Manion, 2002; Hernández, *et al.*2010).

La Tabla Nº 26, a continuación, recoge los diferentes tipos de triangulación planteados por Denzin (1979):

Tabla 26. Tipos de triangulación de informantes

TIPO DE TRIANGULACIÓN	DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS
De tiempo	Intenta considerar el factor de cambio y el factor de proceso, mediante la utilización de diseño de cortes, a través de secciones y diseños longitudinales
De espacio	Utiliza técnicas similares, a través de varias culturas.
Niveles combinados	Emplea el nivel individual, el interactivo (grupos) y el de colectividades (organizacional, cultural o social) combinados.
Teórica	Se basa en la preferencia de teorías alternativas o competitivas sobre la utilización de un solo punto de vista.
De Investigador	Presencia de varios investigadores para realizar una misma investigación.
Metodológica	Utiliza el mismo método en diferentes ocasiones o diferentes métodos sobre un mismo objeto de estudio. Se realiza dentro de una colección de instrumentos o entre métodos.

Fuente: Tomado de Denzin (1979, en Cohen y Manion, 2002, p.335; Pérez, Serrano, 1990, p.171)

En el presente estudio, la triangulación metodológica, tanto de instrumentos como de informantes, tiene por objetivo garantizar la diversidad de perspectivas y datos recogidos, para producir el conocimiento más completo posible sobre el momento de la realidad de estudiantes Aymaras en la Universidad de Tarapacá. Para ello, la recolección de datos se concreta aplicando tres instrumentos, el cuestionario, las entrevistas y Focus Group; diferentes estrategias que tienen por finalidad compensar mutuamente sus deficiencias (Pérez Serrano, 1990). Asimismo, la triangulación contempla tres tipos de informantes: estudiantes, académicos Aymaras y no Aymaras.

La principal razón que se plantea en esta triangulación radica en la necesidad de garantizar la credibilidad y validez de la investigación cualitativa que se pretende desarrollar por lo cual, coincidiendo con Vallés (2005), la triangulación es un principio básico, antes que solo una estrategia, para reforzar la validez y fiabilidad de la investigación. Esto quiere decir, que el proceso continuo de recoger y analizar datos, desde diferentes ángulos o perspectivas, a fin de contrastarlos e interpretarlos, garantiza la credibilidad de la investigación.

Stake (1999) reconoce que los investigadores no solo deben ser exactos en la constatación de sus informaciones, sino también lógicos en la construcción de los significados que se construyen posteriormente. Por ello, los estudios de corte cualitativo no deben estar en inferioridad de posibilidades a la hora de dar respuesta a la realidad, y deben dotarse de sistemas de validez y rigurosidad demostrable. Para determinar dichos atributos, se propone aplicar una doble triangulación, a partir de una primera fase exploratoria, cualitativa, preliminar, en la que, a partir de la realización de Focus Group, se identifican y analizan las percepciones de prejuicio étnico, atributos asociados al objeto del estudio. Esta forma de conseguir los atributos incrementa el porcentaje de explicación de las modelizaciones que se hagan en la fase de análisis y tratamientos estadísticos posteriores. La segunda fase de la investigación es descriptiva, concluyente, cuantitativa, cuya finalidad es la de poder extrapolar a nuestro universo objeto de estudios las conclusiones e hipótesis de la investigación (Hernández y Zamora, 2013).

De esa forma, se acostumbran a asociar los procesos de triangulación a los modelos que aseguran el rigor y la credibilidad de las nuevas aportaciones científicas, como se ha descrito en apartados precedentes. Además, en otra perspectiva (Denzin; 1994, Latorre, del Rincón y Arnal, 1996; Stake, 1999), se considera la triangulación como una metodología específica y no como una mera estrategia de fiabilidad de proceso.

Esta última concepción, defendida por Vallés (2003), define la triangulación como estrategia de estrategias, pues al definir el método como modelo, o patrón, constata que es habitual una complementariedad entre sus técnicas. En ese sentido se conceptualiza la triangulación como una estrategia del continuo cualitativo.

Por su parte la aportación de Bisquerra (1989, p. 265) nos permite identificar las siguientes posibilidades de triangulación:

1. Triangulación de datos (por fuentes, contextos, momentos o participantes).
2. Triangulación de investigadores.
3. Triangulación teórica.
4. Triangulación de instrumentos o técnicas.
5. Triangulación doble o múltiple.

A su vez, Jiménez (2007) define la triangulación como la combinación de varias metodologías de investigación, en el estudio de un mismo fenómeno, lo que es una práctica tradicional en las

ciencias cuantitativas y cualitativas. En las próximas líneas se profundizan en las triangulaciones utilizadas en este estudio.

De todos modos, lo que se busca con la triangulación es la convergencia de resultados. Se trata de utilizar más de un camino para el estudio de un mismo aspecto de una realidad social. Las metodologías, tal como en la complementación, son implementadas de forma independiente, pero se enfocan hacia un mismo objeto de estudio, buscando resultados convergentes. La legitimidad de esta estrategia depende de si se cree que ambas alternativas pueden captar un idéntico aspecto de la realidad, logrando la convergencia (Jiménez, 2007).

Por tanto, al tratarse de un estudio de corte cualitativo y en diversas acciones, es necesario grabar algunas experiencias, con la intención de facilitar la reconstrucción de lo acontecido y efectuar el análisis correspondiente, especialmente en los grupos focales de estudiantes, académicos y funcionarios.

En esta investigación se emplea el “análisis de contenido”, como técnica analítica de los datos, fundamentado en la propuesta de Glaser y Strauss (1967). También, se utiliza el método de codificación abierta y axial, con apoyo del programa ATLAS. Ti 6.1., en el que, utilizando el método comparativo constante, se desarrolla una codificación abierta, con el objeto de descubrir los prejuicios a partir de los datos relevantes en el estudio; y la codificación axial, para relacionar las categorías a sus subcategorías, con el fin de reagrupar los datos que fueron previamente fragmentados. En este proceso se tienen en cuenta los prejuicios que llegan a la posición de categorías como abstracciones que representan las sensibilidades e historia de un grupo en particular (Glaser y Strauss, 1967). Se apela a la tradición cualitativa denominada teoría fundamentalista, para el análisis e interpretación de los datos.

Luego con el fin de incrementar la validez de la información obtenida, se realizó triangulación por sujetos y por método (Sandín, 2003). El plan de análisis es tensado para validar la información, a través de los criterios de rigor, de credibilidad, de dependencia y de confirmabilidad. No obstante, en la medida que la presencia del aparato de grabación condicione los discursos, se opta por la toma de apuntes para su posterior revisión.

Al respecto, las investigaciones con matices cualitativos introducen una gama de técnicas para conformar la información, es así como para los efectos de la actual investigación se reitera la utilización de un cuestionario, entrevistas y Focus Group, con el objeto de alcanzar un

acercamiento a través de dos vías: la del investigador y la de los participantes (Caballero, 2001; Jackson, 2001; Poveda, 2003).

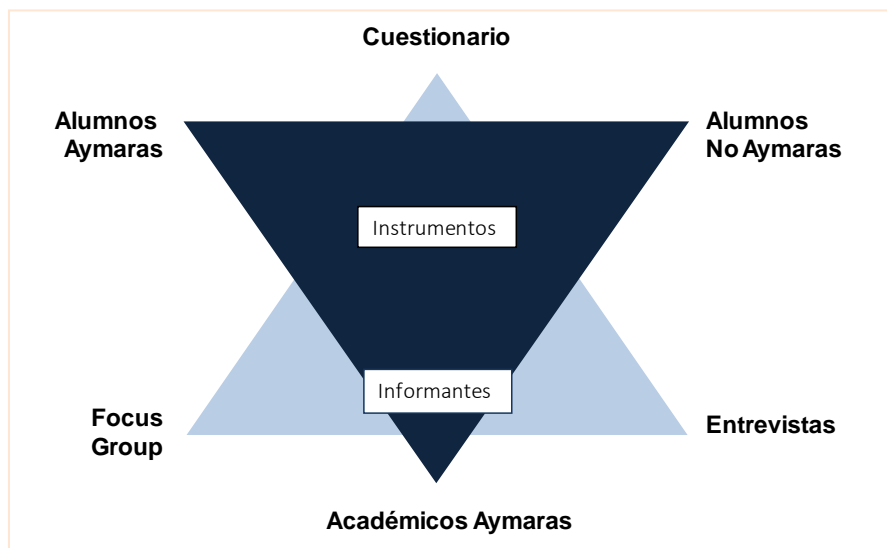
En este estudio, la *doble triangulación metodológica* (de instrumentos e informantes) tiene por objetivo garantizar la diversidad de perspectivas y datos recogidos, para producir el conocimiento más completo posible sobre la valoración del prejuicio étnico del estudiante universitario de origen Aymara. Para ello, la recolección de datos se concreta aplicando los tres instrumentos ya mencionados, diferentes estrategias que tienen por finalidad compensar mutuamente sus deficiencias (Pérez Serrano, 1990, p.171).

Asimismo, la doble triangulación contempla tres tipos de informantes: estudiantes indígenas, no indígenas y académicos, lo cual permite abordar el estudio del momento de permanencia aportando complejidad, representatividad de voces y diversas perspectivas de los actores implicados, que pueden también estar en conflicto o contradicción. Reflejar esta multiplicidad de perspectivas e intentar comprenderlas constituye una de las perspectivas centrales de este tipo de estudio.

La principal razón que justifica esta doble triangulación radica en la necesidad de garantizar la credibilidad y validez de la investigación cualitativa que se pretende desarrollar por lo cual, coincidiendo con Vallés (2005), la doble triangulación es un *principio básico*, antes que solo una estrategia para reforzar la validez y fiabilidad de la investigación. Esto quiere decir, que el proceso continuo de recoger y analizar datos desde diferentes ángulos o perspectivas a fin de contrastarlos e interpretarlos garantiza la credibilidad de la investigación.

Finalmente, esta triangulación se enfocó en dos aspectos distintos, por una parte, se incluyó el análisis de información proveniente al menos de dos fuentes distintas (Donolo, 2012; Vallejo y Finol de Franco, 2010) que corroboraran la lectura comparativa de los instrumentos aplicados (cuestionario y entrevistas). De esta manera, a través de la evidencia obtenida en los Focus Group, o directamente de las transcripciones de las entrevistas, es posible identificar dichas relaciones. Dado este contexto, a través de la Figura N° 8, se muestra el tipo de triangulación que se desarrolla en este estudio:

Figura 8. Doble triangulación (Instrumentos e informantes).



Fuente: Elaboración propia

En relación con las fuentes de información, todos los documentos, que, de una forma u otra, difunden los conocimientos propios de un área, ya sea en administración, educación, salud, ciencias exactas, etc. Al llevar a cabo la investigación, todo investigador debe manejar fuente de información que sirva de base para desarrollar tanto el marco teórico como el trabajo de campo. En este caso, *la fuente de información* es la persona, organización u objeto de los que se obtienen *datos* para ser analizados. En relación con los datos, Santesteban (2009) señala lo siguiente:

El dato es el valor de una variable o de una constante, proporciona información sobre una situación y sirve de base para el análisis estadístico; los datos pueden ser primarios o secundarios de acuerdo con la información de la que procedan (p. 75).

En este sentido, un dato *primario*, como comentan Grande y Abascal, (2009) es aquel que el investigador crea expresamente para un estudio concreto:

Esta información no existe en el momento en que se plantea la necesidad de utilizarla, por lo que se emplean diversas técnicas para obtenerla tales como: la observación o con métodos experimentales o bien mediante encuestas, que posteriormente serán tratadas con las herramientas estadísticas adecuadas (p. 60).

Al respecto, Santesmases (2009) expresa, que los datos primarios son los más idóneos para adaptarlos a los propósitos de la investigación, sin embargo, tienen un costo elevado, superior al de los secundarios:

Agrega además que la encuesta es la obtención de información por medio de la comunicación, ya que se efectúan preguntas contenidas en un cuestionario sobre el objeto de la investigación a la población de interés o a una muestra de ella, a través de entrevista personal, por correo, teléfono, correo electrónico, página web, etc. (p. 75).

Los datos, según su procedencia, define Sabino (1992, pp. 109-110), pueden subdividirse en dos grandes grupos: datos primarios y datos secundarios.

- Los primeros, los datos primarios, son aquellos que el investigador obtiene directamente de la realidad, recolectándolos con sus propios instrumentos. En otras palabras, son los que el investigador o sus auxiliares recogen por sí mismos, en contacto con los hechos que se investigan.
- Los segundos, los datos secundarios, por otra parte, son registros escritos que proceden también de un contacto con la práctica, pero que ya han sido recogidos y muchas veces procesados por otros investigadores.

Los datos primarios y los secundarios no son dos clases esencialmente diferentes de información, sino partes de una misma secuencia: todo dato secundario ha sido primario en sus orígenes y todo dato primario, a partir del momento en que el investigador concluye su trabajo, se convierte en dato secundario para los demás.

Un dato secundario, como expresan Grande y Abascal (2009), se obtiene de una información que ya existe, puede haber sido creada en el pasado por los investigadores, o puede haber sido generada por terceros ajenos a ellos:

En estos casos se habla, respectivamente de información secundaria interna o externa; esta información ahorra mucho tiempo y esfuerzos de todo tipo en la investigación, y su costo de obtención es inferior al de la información primaria, y muchas veces proporcionan al investigador la única información que puede emplear para alcanzar sus objetivos (p. 60).

Para que el investigador esté en posibilidades de obtener los datos primarios y secundarios necesarios, en el desarrollo de la investigación, utiliza las denominadas técnicas de investigación,

entre las cuales se pueden contar: la observación, la entrevista y la encuesta entre otros, mismos que serán tratados en los siguientes párrafos.

Esta investigación, se basa en métodos de recolección de datos con medición numérica, utilizando las descripciones y observaciones, para lo cual se recurre a la Historia para comprender y explicar los hechos y fenómenos del presente. La indagación es guiada por áreas o temas significativos y se desarrollan preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y análisis de la información, las mismas que derivan de las observaciones.

La indagación es dinámica, pues se analizan los hechos que se observan y se interpretan, y viceversa. Para recolectar datos se utilizan técnicas que no pretenden asociar las mediciones con números sino explicarla, tales como la observación, entrevistas abiertas, revisión de documentos, experiencias personales, etc.

La recolección de datos es influida por las experiencias y las prioridades de la investigación, más que por un instrumento de medición. Los significados se extraen de los datos y se comparan con los oficiales, para poder expresar cifras numéricas que sirvan para efectos de análisis de la información obtenida.

Definidas las características del muestreo, los instrumentos, el diseño de la triangulación y el sistema de rigor y calidad, se está en condiciones de determinar las variables y sus indicadores que permitan seleccionar a los informantes. El universo de la investigación está caracterizado por algunas variables que lo configuran. Identificar estas variables y sus indicadores de forma ajustada permite optimizar la selección de los informantes.

Esta investigación es de índole cuanti-cualitativa, en la que la muestra es no probabilística, por lo cual, los informantes deben ser representativos de las variables seleccionados que configuran la globalidad del universo de investigación. Para garantizar la variedad de informantes, se seleccionaron estudiantes, Aymaras y no Aymaras, de diversas carreras y año cursado. Los criterios de Inclusión definidos para la muestra fueron los siguientes:

1. Ser alumno regular de pregrado de la Universidad de Tarapacá, de etnia Aymara, acreditable a través de la posesión de beca indígena y certificación de CONADI (Comisión Nacional Indígena).
2. Ser alumno regular de pregrado de la Universidad de Tarapacá no Aymara (Acreditado por la oficina de registro curricular).

A través de la base de datos de beneficios de los estudiantes, que posee la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE), se obtuvo la primera lista de estudiantes Aymara, tras ellos se filtró para que quedaran solamente aquellos que son alumnos regulares al momento del estudio, de manera de garantizar el acceso y comunicación con dichos estudiantes.

En esta parte del estudio se hace necesario incorporar la dimensión ética del mismo. En relación a esto último, Hammersley y Atkinson (1994) proponen cuatro elementos fundamentales, referidos a la existencia de: a) consentimiento informado, para lo cual los informantes o participantes en el proceso investigativo deben ser consultados y lograr acuerdos con el investigador sobre la utilización de técnicas de registro no intrusivas, como, por ejemplo, grabadoras o cámara fotográfica; del mismo modo, los informantes poseen derecho a conocer qué información va a ser registrada, con qué propósito, si esta va a ser compartida con otros investigadores y a qué público va a llegar; b) confidencialidad y anonimato, se debe salvaguardar bajo toda circunstancia los derechos de los informantes; c) retorno social de la información obtenida, característica clave en el proceso investigativo, es decir, mantener informados a los participantes sobre el curso de la información que proporcionó, y el tipo de utilización de esta en distintos medios de divulgación; d) analizar, prever y minimizar los efectos del registro sobre los informantes y sobre el investigador y estar preparado a modificar las estrategias de registro cuando las condiciones de desarrollo de la investigación lo demande.

Siguiendo con los lineamientos de esta dimensión ética de la investigación, se solicita autorización oficial al vicerrector académico de la Universidad de Tarapacá, para la aplicación del cuestionario vía on-line a los estudiantes informantes. Y en forma secuencial, se hizo una convocatoria con el apoyo de la Dirección de Asuntos Estudiantiles, a través de los Centro de Alumnos de cada facultad, a los alumnos Aymaras y no Aymaras informantes, para el desarrollo de los Focus Group, y a los académicos seleccionados para las entrevistas respectivas.

6.10. Etapas

Para el logro de resultados, se han dispuesto de 3 etapas con sus respectivas fases. La primera de ellas considera el estudio del contexto general de la investigación y se estructura en 3 fases (A, B y C). La segunda contempla el estudio en profundidad de la realidad de los estudiantes universitarios de origen Aymara y también se distribuye en 3 fases (D, E y F); y la última etapa considera la prórroga solicitada para concretar la última fase de la investigación (G). En los

siguientes párrafos, se detalla secuencialmente las diferentes actividades contempladas para las distintas etapas del estudio.

Etapa 1: Fase A (7 meses)

En esta primera fase se concentra el trabajo en la búsqueda de bibliografía atinente al estudio, donde prevalezcan las temáticas sobre prejuicios étnicos en Educación Superior a nivel latinoamericano y fundamentalmente centrado en la etnia Aymara de la región y el país. En este sentido, se despliega la búsqueda de bibliografía reciente asociada al país y en particular a los fenómenos socioculturales que muestra esta cultura y su relación con el resto de la población. Este trabajo contempla también la recolección de información institucional de orden cuantitativo sobre los estudiantes de origen Aymara y no Aymara, para la generación de una base de datos. Esta información es recabada desde la oficina de Admisión, Registraduría y la Dirección de Asuntos Estudiantiles. Posteriormente, se administra electrónicamente un cuestionario a una muestra de la población total de estudiantes de la Universidad de Tarapacá, pertenecientes a la etnia Aymara (323 participantes) y, también, a una muestra de estudiantes no Aymaras (270 participantes). Se buscará reconocer elementos que permitan ser develados a la realidad singular del fenómeno para el país, y en especial para la ciudad de Arica.

Etapa 1: Fase B (8 meses)

En la fase presente se procede a construir un perfil general de los estudiantes Aymara, de acuerdo con los datos oficiales registrados por las oficinas de Registraduría y la Dirección de Asuntos Estudiantiles, que confirmen la condición de alumno de etnia Aymara, condición socioeconómica, beneficiario de becas y otras, etc. Por otro lado, la naturaleza del estudio considera la posibilidad de incluir otros indicadores que adquieran relevancia, de acuerdo con la permanente reformulación del diseño de estudio.

En esta etapa se procederá a confirmar estos antecedentes con el organismo estatal encargado de los asuntos y acreditación indígena a nivel nacional, CONADI (La Corporación Nacional de Desarrollo Indígena de Chile).

Etapa 1: Fase C (6 meses)

En esta fase se analiza de la información recogida en la fase B y su comparación con los aportes teóricos obtenidos en la fase A. Además, acá se recurre a dos Focus Group mixtos. Conformado por 11 alumnos (Aymaras y no Aymaras) de la institución de Educación Superior, con el objetivo de determinar las principales percepciones percibidas por estos informantes claves, en relación con la presencia de prejuicio étnico en la institución.

Etapa 2: Fase D (6 meses)

En esta fase se realiza una entrevista a 10 académicos universitarios (Aymara y no Aymara), con el fin de conocer las principales estrategias que asumen individualmente en pro de reaccionar ante manifestaciones de prejuicios contra ellos. Finalmente, se redactan las principales conclusiones asociadas a la identificación, o no, de dichas manifestaciones, y de su relación con problemas identificados por ellos mismos.

Etapa 2: Fase E (5 meses)

En esta fase se procede a la discusión teórica de los datos obtenidos, para dar paso a la elaboración de sugerencias, como un producto de los lineamientos alcanzados en el trabajo previo. Las sugerencias se validan mediante el proceso de validación de pares, a través de presentaciones en seminarios o congresos en el ámbito de la educación y organizaciones de origen Aymara o publicaciones afines.

Etapa 3: Fase F (5 meses)

Finalmente, se elaboran las conclusiones de cada una de las etapas, las cuales se incluyen en el informe final de la investigación, como producto del desarrollo de esta fase. Dado el carácter cualitativo del diseño de investigación, es muy probable que se produzca la consecuente retroalimentación, dada la realidad que surge a la luz del diseño de investigación, modificando hasta cierto punto los objetivos o resultados esperados.

Etapa 3: Fase G (5 meses)

En esta fase se realizan las modificaciones y sugerencias planteadas por el Comité del doctorando, como producto de la prórroga solicitada a dicho comité. En esta etapa se trabajó principalmente en la reingeniería de la etapa del estudio de campo y resultados del mismo.

6.11. Temporalización

Se ha contemplado el siguiente cronograma de trabajo, de acuerdo con las tareas requeridas por la investigación, las cuales se detallan en la siguiente carta Gantt, presentada en la Tabla N° 27:

Tabla 27. Cronograma.

FASE I	2014												2015					
	E	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J
Selección bibliográfica	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■						
FASE II																		
Diseño del estudio					■	■	■											
Adaptación del cuestionario								■	■	■	■	■						
Validación del cuestionario										■	■	■						
Juicio de expertos																		
Modificación Cuestionario													■	■	■			
Diseño cuestionario													■	■	■			
Elaborar guion Focus Group mixto y prepararlo													■	■	■			
Diseño de entrevistas													■	■	■			
FASE III																		
Concretar la muestra																		
Selección de informantes																		
Aplicar cuestionario electrónico en plataforma on line alumnos Aymaras																		
Aplicar cuestionario electrónico en plataforma on line alumnos no Aymaras																		
Definir guion Focus Group																		
Realizar Focus Group mixto 1ª sesión – alumnos																		
Realizar Focus Group mixto 2ª sesión – alumnos																		
Definir guion de entrevistas- Académicos																		
Aplicar entrevistas																		

FASE IV	2015						2016											
	J	A	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Análisis cuestionario	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Análisis Focus Group																		
Análisis entrevistas																		
FASE V																		
Análisis de resultado																		
Elaboración de conclusiones																		
Elaboración de sugerencias																		
FASE VI																		
Informe final																		

2017									
	E	F	M	A	M	J	J	A	S
FASE VII									
Reestructuración de capítulo V, VI, VII Y IX									
Reelaboración Final de resultados, conclusiones y discusión									
Depósito de tesis									
Defensa de tesis									

6.12. Coherencia del Diseño

Uno de los aspectos más relevantes en todo proceso de investigación es alcanzar la consistencia y coherencia que posibilite un correcto análisis e interpretación de la operatividad teórica del proyecto de investigación.

Para cada uno de los objetivos, se han planteado dimensiones que concretan cual es el foco de atención en los que se debe centrar el proceso de análisis de las manifestaciones de prejuicio étnico en la universidad de Tarapacá. A partir de éstos, se han derivado las interrogantes generales a las que se quiere dar respuesta durante el desarrollo del estudio de campo, y que son la base para plantear las cuestiones – guía, de cada uno de los instrumentos, (Cuestionarios, Focus Group y entrevistas). En el siguiente cuadro se pueden observar la coherencia pertinente.

Tabla 28. Matriz de Información utilizada

ASPECTOS DE ANÁLISIS		FUENTES DE INFORMACIÓN				
INSTRUMENTOS		Cuestionario on-line		Focus Group mixto	Entrevistas	Marco teórico
PROTAGONISTAS-CONTEXTO		A ¹	B ²	C ³	D ⁴	E ⁵
TÓPICOS DE LA INVESTIGACIÓN						
Obj.1. Comprender los niveles de prejuicio sutil y manifiesto reportado entre estudiantes Aymaras y no Aymaras.	Características descriptivas de los participantes	X	X			
	Prejuicio sutil	X Ítems: 1,3,5,6,11,12,14,16,18 y 19				
	Prejuicio manifiesto		X Ítems: 2,4,7,8,9 10,13,15,17 y 20	X Anexo11.8 Preg. 1-2-3-4		
						Prejuicios étnicos y educación superior

	Pertenencia a la etnia Aymara	X		X			
	Cercanía con el pueblo Aymara	X		X			
<p>Obj.2. Describir las formas de exclusión a los cuales se ven sometidos los estudiantes universitarios de origen Aymara.</p> <p>Obj. 3. Analizar las manifestaciones conductuales de los estudiantes universitarios Aymaras frente al prejuicio étnico en la vida universitaria</p>	<p><u>Esteriotipos:</u></p> <p>1. Caracterización del alumno Aymara: rendimiento académico.</p> <p>2. Prejuicio asociado a minorías.</p> <p>3. Prejuicio asociado a desconocimiento</p>	X	X	Anexo 11.8 Preg. 6	X	X	<p>Cultura Aymara en la región de Arica y Parinacota</p> <p>Educación superior y estudiantes Aymaras.</p>
	<p><u>Identidad:</u></p> <p>1. Prejuicio e idioma.</p> <p>2. Identidad como afinidad.</p> <p>3. Negación a la pertenencia</p>	X	X	X			
	<p><u>Definición de prejuicio.</u></p> <p>1. Prejuicio sutil</p> <p>2. Prejuicio manifiesto</p> <p>3. Percepción peyorativa</p>	X	X	X Anexo 11.8 Preg. 1-2-3-4			
	<p><u>Instituciones y políticas.</u></p> <p>1. Dificultades con las instituciones de policía indígena.</p> <p>2. Percepción positiva de las políticas indígenas.</p> <p>3. Percepción de la universidad</p>	X	X	X			
	<p><u>Cambios:</u></p> <p>1. Recuperación identitaria</p> <p>2. Redefinición identitaria</p> <p>3. Cambio en la percepción de ser indígena.</p>	X	X				

Obj. 4. Analizar la percepción que posee el estamento docente de la Universidad de Tarapacá respecto del alumnado respectivo del alumnado Aymara.	Transversalidad y respuesta al prejuicio: 1. Discriminación como un resabio histórico. 2. Discriminación como un hecho transversal 3. Respuesta al prejuicio.					X Anexo 11.7 Preg. 1-2-3	X	Universidad, colectivos vulnerables e inclusividad
	Desafíos de la inclusión: 1. Sensibilización 2. Dificultades en la inserción. 3. Ejemplo de dificultades en la inserción					X	X	

- *A: Estudiantes universitarios de origen Aymara
 *B: Estudiantes universitarios de origen no Aymara
 *C: Alumnos Aymaras y no Aymaras en Focus Group mixto
 *D: Académicos de origen Aymara
 *E: Académicos de origen no Aymara

Fuente: elaboración propia

6.13. A modo de síntesis

La opción por una perspectiva cualitativa de investigación se basa en que nos propone las herramientas idóneas para cumplir los objetivos de esta investigación. Un enfoque descriptivo permite apreciar la realidad como una construcción humana, que solo es posible de conocer y comprender a partir del descubrimiento de los significados y sentidos entregados por los sujetos mismos que la construyen.

El aporte que el presente estudio pretende entregar implica sentar las bases iniciales para una discusión con altura de mira que aporte al desarrollo de políticas en el ámbito de la Educación Superior, inspiradas en la inclusión de minorías étnicas, en este caso en particular con la etnia Aymara.

En este contexto, el objetivo del estudio de campo es recoger los testimonios que permitan reconocer las distintas sensaciones, y estrategias de adaptación social empleadas para el devenir diario de los estudiantes Aymaras, en el marco de su diario vivir en esta comunidad universitaria.

En un primer momento se procede a reconstruir el contexto de la relación del Aymara con la comunidad educativa en que está inserto. En consecuencia, se considera un abanico de técnicas para construir la información, como la entrevista semiestructurada, y los grupos focales, con el objeto de poder lograr una doble aproximación, la del investigador y la de los participantes. Para la reconstrucción del contexto en que se desarrolla el fenómeno de estudio, se optó por la denominada teoría fundamentalista para el análisis e interpretación de los datos. De esta manera podremos triangular las técnicas de recolección de información.

El plan de trabajo de la presente investigación se divide en 2 etapas. La primera de ellas considera la visualización del contexto general en que se desarrolla la interrelación entre estudiantes universitarios de origen Aymara y la comunidad estudiantil universitaria en general. La segunda contempla el estudio en profundidad de la percepción de los estudiantes universitarios respecto del prejuicio étnico en la Universidad de Tarapacá.

Para cerrar este apartado, se cita a Trochim (2005), en lo referente al diseño de la investigación, quien expresa que “es el pegamento que mantiene el proyecto de investigación cohesionado. Un diseño es utilizado para estructurar la investigación, para mostrar como todas las partes principales del proyecto de investigación funcionan en conjunto con el objetivo de responder a las preguntas centrales de la investigación” El diseño de la investigación es como una receta. Así como una receta ofrece una lista de ingredientes y las instrucciones para preparar un platillo, el diseño de la investigación ofrece los componentes y el plan para llevar a cabo el estudio de manera satisfactoria. Por tanto, se considera el diseño de la investigación como la “columna vertebral” del protocolo de investigación.

Sin embargo, existe en este tipo de investigación la suficiente flexibilidad de la estructura general de la orientación metodológica que favorece el acceso a la información y a la construcción de conocimiento, que no fue contemplado inicialmente en el presente estudio.

En el siguiente capítulo mostraremos los contextos donde se desarrolla el estudio de campo.

CAPÍTULO 7. **DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CAMPO**

- 7.1. Introducción
- 7.2. Escenario de investigación
 - 7.2.1. Descripción del caso de investigación
- 7.3. Validación de instrumentos
 - 7.3.1. Validación por juicio de expertos
- 7.4. Desarrollo del cuestionario
- 7.5. Desarrollo de Focus Group mixto
- 7.6. Desarrollo de las entrevistas
- 7.7. Transcripciones
- 7.8. Resumen del capítulo

© CUSQUENIA

7.1. Introducción

En este capítulo se hace referencia al proceso de desarrollo de la investigación, con los detalles de cada una de las fases que se fueron realizando; se detalla, a nivel de punteo, un relato corto asociado al proceso.

El desarrollo de la investigación se plantea no como la aplicación mecánica del diseño establecido, sino como un proceso sistemático, emergente y comprensivo. En esta fase es donde se deben manifestar de forma más evidente los principios de la investigación cualitativa, puesto que se establece un diálogo permanente entre todos los componentes. El diseño no obliga, solo indica un camino, un sistema, una propuesta para encontrar el significado de una realidad (Morse, 1994).

El desarrollo de la investigación abarca las distintas fases que, a continuación, se enuncian brevemente. Se describe, primeramente, el protocolo utilizado para la entrada en el escenario de trabajo empírico: se retrata el escenario, el procedimiento de acceso y el perfil de la muestra definitiva de informantes. El planteamiento supera la dimensión meramente descriptiva, abordada ya en el capítulo anterior, para introducir elementos más analíticos y críticos de las decisiones metodológicas adoptadas.

El siguiente apartado recoge los elementos descriptivos sobre la fase de exploración: condiciones de la accesibilidad, sistema de transcripción, modelo utilizado para la reducción, el análisis profundo del contenido de los Focus Group y entrevistas, más los modelos de análisis para los datos cuantitativos del cuestionario; se insiste en la bibliografía existente y en otros trabajos empíricos sobre la transversalidad del proceso de análisis, no siendo patrimonio exclusivo de la fase de explotación final. Por ello, se realizan constantes referencias al trabajo de análisis, etapa que va permitiendo comprender los distintos procesos emergentes de la investigación: por un lado el contenido y significado inserto en los instrumentos aplicados, por otro, las características diseñadas hasta ese instante.

Esta etapa contempla una participación del investigador, donde las condiciones y habilidades personales junto con la rigurosidad, la capacidad de análisis y síntesis, más, la toma de decisiones permite dibujar el trayecto seguro de la investigación.

La decisión de trabajar con un enfoque cualitativo responde a la necesidad de aproximarse al mundo universitario, a través de un enfoque que dé espacio a las narrativas de los estudiantes

y la subjetividad que esto involucra (Krause, 1995). Ello permite al investigador acceder a un mundo de significados ricos en contenidos, los cuales se articulan para obtener modelos interpretativos y comprensivos, rescatando siempre la mirada, de los propios actores, de la realidad que se pretende investigar.

7.2. Escenario de investigación

En el siguiente apartado se muestra la descripción del escenario de la presente investigación.

7.2.1. Descripción del caso de investigación

La Universidad de Tarapacá, integrante del Consejo de Rectores de las universidades chilenas, es una corporación de derecho público, autónoma, con personalidad jurídica y patrimonio propio, creada mediante el DFL N° 150, el 11 de diciembre de 1981. El nacimiento de esta institución se deriva de la fusión de la sede Arica de la Universidad del Norte y del Instituto Profesional de Arica (ex sede Arica de la Universidad de Tarapacá).

La Universidad de Tarapacá por historia, tradición, identidad, convicción y opción es la universidad de la nueva región de Arica y Parinacota. Esta institución se identifica con su patrimonio y su cultura ancestral, asumiendo, además, el desafío de formar a los mejores profesionales que se requieren para el desarrollo y bienestar colectivo, tanto de la XV como de la I región.

La Universidad de Tarapacá tiene su casa central en la XV Región de Arica y Parinacota, en la ciudad de Arica y, también, tiene una sede en la I Región de Tarapacá, comuna de Iquique. Adicionalmente, la universidad posee dos oficinas en la XIII Región Metropolitana, en la ciudad de Santiago.

En la región de Arica y Parinacota, la Universidad de Tarapacá cuenta con tres campus: Campus Saucache, Campus Velásquez y Campus Azapa; en la región de Tarapacá existe un campus: Campus Esmeralda.

El territorio donde se encuentra ubicada no solo provee de laboratorios naturales que le permiten a la Universidad de Tarapacá desarrollar diversas áreas, tales como la Agricultura en zonas áridas, Antropología y Arqueología, sino que también ha permitido que se constituya como un agente articulador de integración con los países vecinos: Perú y Bolivia. Su

emplazamiento en el norte del país, en una región fronteriza, ha facilitado el intercambio estudiantil a nivel de pregrado y, por otra parte, el postgrado se ha potenciado en gran parte gracias a la presencia de alumnos de postgrado extranjeros que optan por especializarse en la Universidad de Tarapacá.

La Universidad de Tarapacá está compuesta de facultades y escuelas universitarias: cinco facultades y cinco escuelas. Las facultades son: Ciencia, Ciencias Agronómicas, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud, y Educación y Humanidades. Las escuelas universitarias son: Administración y Negocios, Educación Virtual, Ingeniería Eléctrica-Electrónica, Ingeniería Mecánica e Ingeniería Industrial, Informática y de Sistemas. Además, de facultades y escuelas, la universidad cuenta con un instituto especializado de alta investigación.

A nivel de carreras de pregrado, hay 52 programas en total. De ellas, 41 se dictan en Arica y 11 en Iquique. En el postgrado existen 10 programas en total: 8 magister y 2 doctorados.

En relación con la matrícula, en el año 2016 la universidad posee en total 8.757 alumnos de pregrado, tanto nuevos como antiguos. De ellos, 7.226 alumnos estudian en la casa central en la ciudad de Arica y 1.531 en la sede Esmeralda, Iquique. A nivel de postgrado, la universidad cuenta con 250 alumnos; 230 de estos se encuentran en Arica y 20 en la sede esmeralda de Iquique (Anuario UTA, 2016).

El escenario descrito muestra la realidad de la única universidad estatal de la región más extrema del país, con fronteras comunes con países como Perú y Bolivia, por lo tanto, se ubica en una situación privilegiada respecto de las otras universidades del país. En relación con el proceso de acreditación institucional a nivel nacional, la Universidad de Tarapacá, se ha consolidado en las áreas fundamentales del quehacer académico. De ello da cuenta la obtención de la acreditación institucional en el año 2012 por un periodo de 5 años, 2012-2017, en 4 áreas. Las áreas acreditadas son: Gestión institucional, Docencia de pregrado, Investigación y Vinculación con el medio.

Las aportaciones de la muestra final deben ser presentadas como elementos que ayudan a mejorar los procesos de equidad entre los miembros de la comunidad universitaria, y por tanto, se pueden establecer sistemas para acceso amigable al sistema de Educación Superior, beneficiarse de los resultados obtenidos, participar en foros colectivos de debate y reflexión, etc.

7.3. Validación de instrumentos

Parte importante del éxito del trabajo de campo, se construye en el proceso de diseño y validación de los instrumentos que se utilizan en el levantamiento de información pertinente.

El instrumento que se utiliza fue creado originalmente por Meertens y Pettigrew (1995), quienes presentan una escala de medición sobre prejuicio sutil y manifiesto hacia miembros de otros grupos raciales. A raíz de esta escala es que Cárdenas, Music, Contreras, Yeomans y Calderón (2007) realizan una adaptación y validación del dispositivo para el contexto chileno, con el objetivo de identificar los niveles de prejuicio sutil y manifiesto de jóvenes estudiantes hacia grupos étnicos y grupos de inmigrantes bolivianos residentes en Chile.

Para poder identificar la posible existencia de prejuicio sutil y manifiesto hacia la etnia Aymara, solo se adaptan algunos enunciados del instrumento de Cárdenas, Music, Contreras, Yeomans y Calderón (2007) que permitan la relación a las características de la etnia Aymara, sin realizar alteraciones en su estructura.

Es necesario señalar que el instrumento abarca diferentes temáticas de contenidos, según el tipo de prejuicio, es decir, en el prejuicio manifiesto, se incluyen preguntas relacionadas a estereotipos de inferioridad, mientras que en el prejuicio sutil se considera n aspectos tales como: defensa de los valores tradicionales, diferenciación cultural, comportamientos inadecuados, entre otros. En los dos casos se aborda la esfera individual, familiar y social (Cárdenas, Music, Contreras, Yeomans y Calderón, 2007).

Si bien es cierto, que la principal fuente a utilizar es el cuestionario, no es menos cierto que la preparación de una pauta general para la realización de las entrevistas y Focus Group permite otorgar una adecuada orientación al proceso de investigación, dejando que el investigador mantenga el control de la misma.

La validación por juicio de expertos, para tales efectos, se concreta a través de los académicos de la Universidad Autónoma de Barcelona y de la Universidad de Tarapacá, profesionales reconocidos a nivel mundial, en área de las Ciencias Sociales y, en especial, por la cantidad de publicaciones realizadas en torna a la temática de colectivos vulnerables y de los pueblos indígenas en el extremo zona norte de Chile.

7.3.1. Validación por juicio de expertos

Para validar los instrumentos que guiarán la pesquisa investigativa se le solicita participar en la evaluación del instrumento a cinco expertos, ya sea en investigación educativa, o también en el trabajo directo con comunidades indígenas Aymaras. A continuación, se presenta una breve reseña de quienes colaboraron de manera fundamental en esta tarea y las razones de su elección como expertos:

1. Dr. Joaquín Gairín Sallán: Catedrático de Pedagogía en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Ha sido director del Departamento de Pedagogía Aplicada y director del Instituto de Ciencias de la Educación y comisionado para el “clúster” de educación y formación. En la actualidad cumple funciones como decano de la facultad y consultor internacional. El profesor Gairín interviene en programas de reforma educativa en España y América latina, también, dirige proyectos sobre desarrollo social y educativo, desarrollo organizacional, procesos de cambio educativo, liderazgo, evaluación de programas e instituciones, TIC en formación y evaluación de impacto. Actualmente dirige el grupo de investigación consolidado “Equipo de Desarrollo Organizacional” (EDO), tarea en la que ha desarrollado importantes aportes en el área de la educación para colectivos vulnerables, entre ellos, los colectivos migrantes. Justamente es por su trabajo, en correspondencia a la inclusión educativa de estos colectivos, entre los que resaltan los proyectos ejecutados desde ACCEDES, que el Dr. Gairín contribuye a la validación de la pauta de entrevistas. La experiencia y competencia del Dr. Gairín en los aspectos metodológicos de la investigación en educación es extremadamente valiosa.
2. Dr. Diego Castro Ceacero: Diplomado en Educación Social y Licenciado en Educación Pedagogía, Máster en Dirección de Recursos Humanos y Doctor en Ciencias de la Educación. Desde 1999 es profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada (Facultad de Ciencias de la Educación) de la UAB. El Dr. Castro realizó un aporte fundamental en la validación de las preguntas que guían el desarrollo del cuestionario virtual, en virtud de su experiencia en el trabajo con colectivos vulnerables, y metodología de investigación en educación.
3. Dr. Alberto Díaz: Postdoctorado en Historia, Università di la Roma Sapienza, Doctor en Antropología y Magister en Antropología social, Universidad Católica del Norte. Licenciado en Educación y Profesor de Historia, Universidad de Tarapacá. En la

actualidad cumple funciones como director de la Revista *Diálogo Andino*; fructífero investigador y escritor en las temáticas etnográficas andinas y pueblos originarios del extremo zona norte de Chile. El Dr. Díaz aporta a la validación de la pauta de entrevistas, desde su valiosa experiencia y competencia en los aspectos etnográficos de la cultura Aymara, y aspectos metodológicos de la investigación en educación intercultural.

4. Mg. Gregorio Cayo: Psicólogo, académico del departamento de Psicología de la facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Tarapacá. Ha sido director del Consultorio Psicológico Externo (CEIMPSI). El profesor Cayo aporta a la validación de la pauta de entrevistas, desde su valiosa la experiencia y competencia en los aspectos metodológicos de la investigación en educación y psicología.
5. Mg. Emilio Fernández Canque: Profesor de Estado en Biología y Ciencias Naturales, Magíster en Educación, Doctorado (c) en Psicología y Educación y Doctorado (c) en Ciencias Pedagógicas; académico de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Tarapacá. El Profesor Fernández es el creador del proyecto THAKHI (“Camino” en lengua Aymara), el cual cumple un rol fundamental en la optimización de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes de procedencia Aymara, en la Universidad de Tarapacá. Este proyecto internacional fue financiado por la fundación FORD. El Sr. Fernández posee una amplia experiencia en el trabajo educativo en el mundo andino en todos los niveles de la educación intercultural.

7.4. Desarrollo del cuestionario

En este contexto medir con cuestionarios es un ejercicio de estructuración de la recogida de información que, con sus virtudes y limitaciones, se aleja de otras técnicas discursivas. Por oposición a estas, el cuestionario se propone como instrumento capaz de generar datos cuantitativos, susceptibles de ser tratados estadísticamente, a partir del registro de la información proporcionada por los participantes.

El primer paso para concretar el desarrollo de la aplicación del cuestionario electrónico, *Encuesta sobre percepción de prejuicio étnico*, es solicitar, al Vicerrector académico de la Universidad de Tarapacá, autorización oficial para la aplicación del cuestionario vía on-line a los estudiantes informantes. Esto permite el acceso a las plataformas computacionales y bases de datos de la institución, con el objeto de instalar en las respectivas cuentas de los alumnos el cuestionario para su cumplimentación, paralelo a esto se les envía, mediante correo electrónico,

la invitación a participar de esta investigación como informantes y, al mismo tiempo, se realiza una convocatoria con el apoyo de la Dirección de Asuntos Estudiantiles y Centros de Alumnos de cada Facultad.

A través de la base de datos de los beneficios otorgados a los estudiantes, que posee el Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE), se obtiene la primera lista de estudiantes Aymara, la cual se filtra para que queden solamente aquellos que son alumnos regulares al momento del estudio, de manera de garantizar el acceso y comunicación con dichos estudiantes. Así es como se llegó a un conjunto de reuniones de socialización del estudio y citación para dar respuesta al instrumento.

Se aplicaron 593 cuestionarios electrónicos, a estudiantes Aymaras (323) y no Aymaras (270). De ese total, los estudiantes de origen Aymara y no Aymaras tienen la condición de alumnos regulares de pre grado de alguna de las 5 facultades y 5 escuelas universitarias de la institución, y se distribuyen entre el II y el IX semestre de su carrera; las edades fluctúan entre los 20 y 28 años. El total de los participantes pertenecen a la modalidad diurna de su carrera.

En una primera etapa, que dura alrededor de 2 semanas, solo se permite que respondan los alumnos de origen Aymara, al objeto de generar una recogida y ordenamiento más fácil de la información, con posterioridad, de 2 semanas después, se permite el acceso al sistema para los alumnos no Aymaras.

7.5. Desarrollo de Focus Group mixto

Es de particular importancia no olvidar el valor que tienen las técnicas y los instrumentos que se emplean en una investigación. En este contexto, los Focus Group suponen un valor agregado para este tipo de investigación, al favorecer una entrevista grupal con informantes claves, para el conocimiento de las etapas del estudio. Es así, que para efectos de la investigación se considera un Focus Group mixto, es decir, alumnos de pregrado de la Universidad de Tarapacá de origen Aymaras y no Aymaras participan de 2 sesiones distintas.

Las fortalezas y limitaciones para el desarrollo de este Focus Group mixto están bien definidas, por cuanto se realizan dos sesiones con los mismos alumnos en distintos lugares, compuesto por 11 alumnos (6 hombres y 5 mujeres). Los alumnos representan a distintas carreras de pre grado de la institución, según se señala en la Tabla Nº 20. La fecha de realización de la primera sesión de este Focus Group mixto es el 14 de octubre de 2015 y, la segunda sesión, el 28 de

octubre del mismo año, lo que corresponde al mes 15 del desarrollo de la investigación, según lo planificado al inicio de la actividad, en el cronograma establecido.

La primera sesión del Focus Group mixto se desarrolla en el hogar indígena dependiente de la Corporación Nacional Indígena (CONADI), donde residen la mayoría de los alumnos de origen Aymara que cursan estudios superiores en las distintas instituciones de Educación Superior de la ciudad. La segunda sesión se lleva a efecto en el hogar Balmaceda, perteneciente a la Universidad de Tarapacá, donde residen los estudiantes de escasos recursos y bajo nivel socioeconómico de la Universidad De Tarapacá.

En general, el Focus Group mixto se ve favorecido en su etapa de convocatoria, pues se recurre a la organización interna de los Alumnos de Educación Superior de los Pueblos Originarios (AESPO), con el fin de coordinar la primera sesión en la oficina, asignada por la Universidad de Tarapacá para sus reuniones. En concreto, se solicita la participación de alumnos de distintas carreras, y género, inscritos como alumnos regulares de la Universidad de Tarapacá, a los cuales se les hace llegar una invitación formal, para participar de las sesiones de este Focus Group mixto, cuyo objetivo es recopilar información y antecedentes que permitan conocer su percepción sobre la presencia de prejuicios étnicos al interior de la institución. En forma paralela, se visita el hogar Balmaceda, donde se procede de igual forma, como con el grupo anterior, a extenderles una invitación formal, explicándoles sobre los objetivos y temáticas a tratar. El número de alumnos comprometidos de origen no Aymara es de 6 alumnos. Cuando los alumnos de ambos hogares deciden participar, se fijan los días que se llevarán a cabo las sesiones de desarrollo del Focus Group mixto.

Con posterioridad, se confirma, vía telefónica y correo electrónico, la asistencia de ambos grupos de alumnos. Sin embargo, el día de la de la primera sesión del Focus Group mixto solo asisten 11 alumnos. En la planificación inicial de la investigación, se contempla como número ideal entre 10 y 14 alumnos, por lo que se considera satisfactoria la asistencia.

El desarrollo del Focus Group mixto se inicia con la presentación del objetivo del mismo y se pregunta a los asistentes si tienen algún reparo de que se graben las sesiones, a lo cual manifiestan no tener ningún inconveniente. Para efectos de conocer y ordenar las intervenciones verbales de los asistentes se asigna una codificación a cada alumno.

La primera sesión del Focus Group mixto dura 85 minutos, lo que demuestra el altísimo interés por esta temática, en especial a través de la descripción de experiencias personales y otras

vivenciadas en sus espacios de relación. Esta primera sesión finaliza con el logro de un objetivo no previsto, que tiene que ver con la falta de interrelación entre los miembros de los distintos hogares universitarios, quedando comprometidos para la segunda sesión el hogar universitario de los alumnos no Aymaras de nombre “Balmaceda”. La actividad concluye con un Coffe Break ofrecido por los organizadores de la sesión.

En el caso de la segunda sesión del Focus Group mixto, la convocatoria experimenta dificultades, debido a los recesos por paros y tomas a nivel nacional de los estudiantes, por lo cual los días comprometidos para la segunda sesión del Focus Group mixto se postergan. Finalmente, al reanudarse las actividades académicas como producto del término anticipado del conflicto y movilizaciones a nivel de Educación Superior, se logra concretar la segunda sesión el miércoles 28 de octubre del 2015.

El desarrollo de esta segunda sesión se ve favorecido por un clima de amistad, inclusión e interacción muy gratificante, entre otras cosas, dispensados por la visita a sus ciudades de origen y el retorno a clases. Un breve resumen de la sesión anterior permite concentrar la atención y enriquecer los nuevos aportes entregados por los asistentes. Esta segunda sesión del Focus Group mixto llega a su saturación a los 57 minutos después de su inicio, como producto de la desviación del tema principal hacia intereses recíprocos de actividades en conjunto entre los hogares universitarios.

7.6. Desarrollo de las entrevistas

En el diseño de este trabajo se planifica un solo tipo de entrevista para docentes de ascendencia Aymara y docentes sin ascendencia Aymara. En ambos casos, se les visita personalmente en sus oficinas de trabajo, previa coordinación de día y hora de atención, proporcionadas por ellos mismos. En el primer caso, se visita a los académicos Gregorio Cayo, del Depto. Psicología; Vivian Gavilán del Dpto. Antropología; Atilio Pacha del Dpto. Matemáticas, Juan Carlos Mamani del Dpto. Lenguaje y Comunicación y Emilio Fernández, del Dpto. de Educación.

La primera entrevista, que se desarrolla en esta fase, se celebra con el académico de origen Aymara Gregorio Cayo, Psicólogo con una amplia experiencia en la Educación Intercultural y Educación Superior. La sesión de entrevista se realiza en su oficina del 2 piso del Depto. de Psicología. Esta entrevista estaba planificada para el primer año de la investigación, sin embargo, por encontrarse el académico fuera del país fue reagendada para el mes 20 de investigación.

Esta entrevista es muy valiosa porque representa la opinión de un académico que ha compartido las vivencias de ambos mundos, el andino y el occidental.

7.7. Transcripciones

La fase de tabulación de la información recolectada por los instrumentos es desarrollada en forma secuencial con la toma de las mismas. La transcripción y ordenamiento de la información de triangulación se realiza tras la redacción de resultados, de forma de tener la visión completa de los datos recopilados por los instrumentos y detectar las coherencias o incoherencias que puedan existir.

Para realizar este procedimiento se ha contado con el software computacional *Nvivo*, el cual es una herramienta para el análisis cualitativo o la interpretación de grandes volúmenes de información textual. Su propósito es facilitar el proceso de análisis y no automatizarlo. Es, por tanto, una herramienta de trabajo que ayuda al intérprete humano y no lo reemplaza (Muñoz, 2003). El programa cualitativo informático QSR-Nvivo 11 es un software que se dirige a la investigación de métodos cualitativos mixtos, y está diseñado para guiar al examinador a organizar, analizar y encontrar perspectivas en datos como: entrevistas, Focus Group, entre otros. Se ingresan las transcripciones ya elaboradas de las entrevistas, para luego realizar la codificación en base a la interpretación de unidades de sentido subjetivo en oraciones o párrafos, las cuales son agrupadas en categorías principales, y en nuevas sub-categorías, o sub-nodos, que van surgiendo a medida que avanza el análisis respectivo.

La recolección de información se hace por medio de una citación a los estudiantes por carrera, juntando en la ocasión a estudiantes Aymaras y no Aymaras. Esta recolección se lleva a cabo en 2 sesiones mixtas diferentes hasta completar la respuesta de todos los estudiantes seleccionados como muestra.

Por otra parte, se han determinado las pautas para una segura protección de los datos, las condiciones y plazos de la investigación, y el adecuado uso de la información recabada a través de mecanismos de calidad y rigor de la propia investigación, uso afinado de los datos para los fines declarados y el aseguramiento del anonimato de los informantes e informaciones obtenidas.

La entrada al escenario se genera con el acceso a la información que otorga la Oficina de Registro Curricular, en cuyas bases de datos se encuentran los registros de los alumnos con ascendencia

Aymara; información que los mismos entregan en el proceso de admisión a las distintas carreras. También, se establece el contacto con los directores de departamentos de cada carrera de las distintas facultades y escuelas universitarias de la Universidad de Tarapacá, de manera de obtener permisos y archivos que permitan ratificar y confirmar la situación de alumno regular que dichos estudiantes poseen, como también, su condición étnica Aymara.

El primer filtro de dicho proceso se concreta con la obtención de una lista inicial de los beneficiados con la beca Indígena, que luego se filtra para dejar solamente una nómina compuesta con aquellos que poseen calidad de alumno regular, hasta el momento de la investigación. El segundo filtro considera la revisión de las fichas de matrícula de la oficina de registro académico de la institución, donde el alumno, al momento de su ingreso a la universidad, declara su origen étnico

Realizada estas dos fases previas, se categorizan a dichos estudiantes por edad y carrera y se selecciona a un grupo equivalente de estudiantes no Aymaras, que más o menos cumplieran las características de edad y pertenencia a carreras de los estudiantes Aymara que ya se han seleccionado.

Tras este proceso, se establece contacto, con mediación de las respectivas jefaturas de carreras, con cada estudiante, a quienes se le cita a reunión para invitarlos a participar y e iniciar el proceso de aplicación de instrumentos. La aplicación de instrumentos de medición se prolonga por dos meses. Una vez terminada la aplicación y en forma secuencial, los datos recogidos se tabulan, de modo, que la información obtenida se procesa con la mayor prontitud.

Tras esta fase, se realiza el análisis de la información y el trabajo de triangulación con los informantes claves. Esta fase dura dos semanas, porque primero se envían los resultados a los participantes y, luego, se concretan tres reuniones de trabajo para analizar con ellos las potenciales percepciones que les causan los resultados obtenidos a través de los instrumentos de investigación.

La Universidad de Tarapacá posee un conjunto de macro unidades administrativas y académicas, que están en directa relación y comunicación con los alumnos, entre las que se encuentra la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE), unidad que coordina los beneficios estudiantiles, la Oficina de Registro Curricular de los estudiantes y las respectivas jefaturas de carreras. Estas unidades, junto a la oficina de admisión, son las que poseen la información detallada respecto

de los antecedentes socioeconómicos, demográficos y académicos de los estudiantes. Es por ello por lo que desde allí se obtiene el listado de estudiantes Aymaras a convocar al estudio.

Por su parte, la Dirección de Asuntos Estudiantiles posee diversos canales de vinculación con las organizaciones estudiantiles, facilitando tanto la convocatoria como los espacios para realizar la aplicación de los instrumentos de recolección de información. Asimismo, entre los profesionales de esta unidad y los jefes de carreras respectivos, se realizan diversas reuniones para identificar al conjunto de informantes claves de la triangulación que son más idóneos, por su conocimiento y experiencia en la vida universitaria.

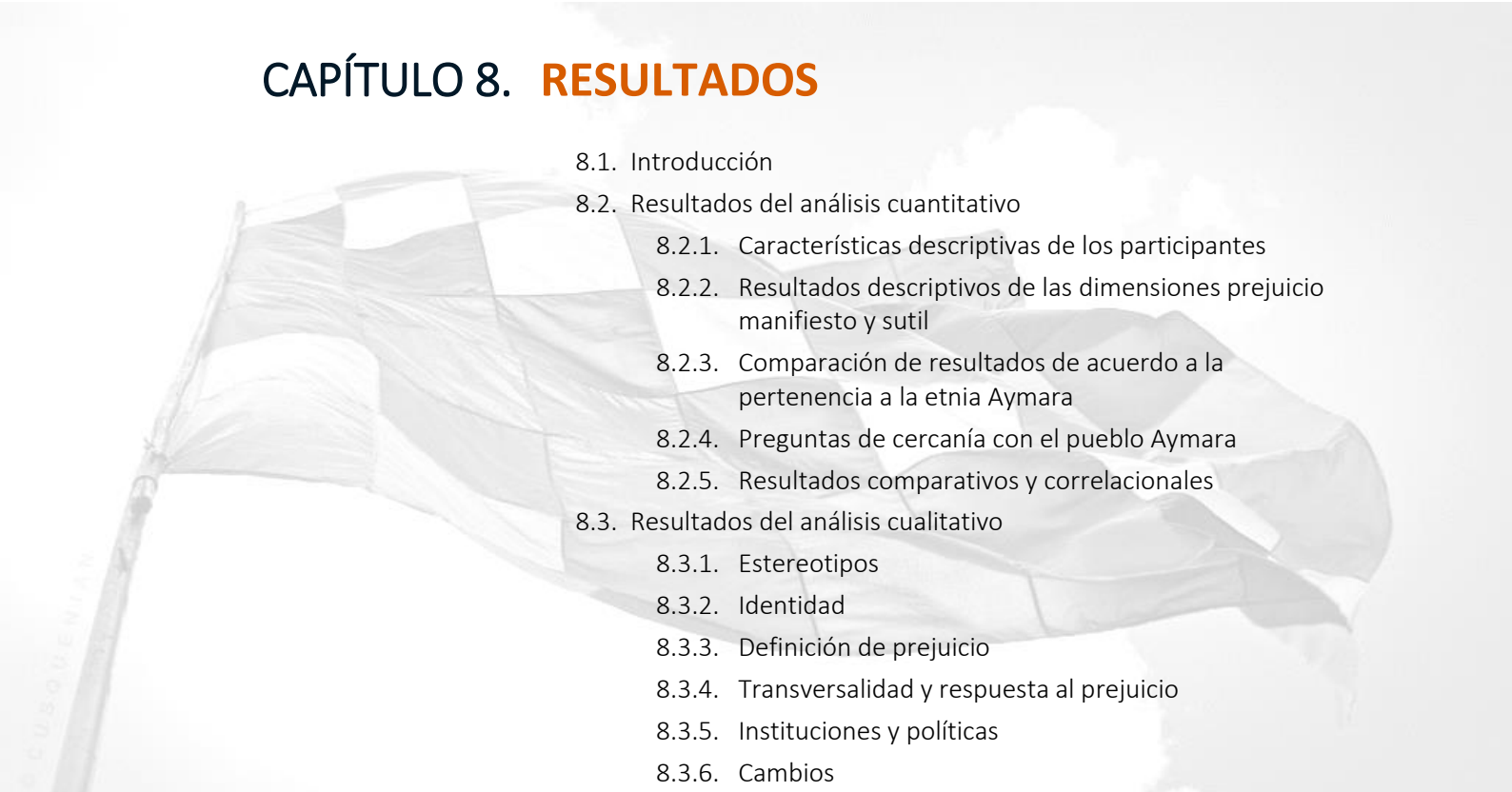
La tabulación de la información de los instrumentos aplicados a estudiantes Aymaras y no Aymaras, está ordenada por ítems, por lo que reducirla es un asunto simple; lo que toma más trabajo es relacionar ambos cuestionarios, de manera de evidenciar coherencia entre lo que declaran ambos grupos y así detectar las diferencias de percepción de ambos grupos. Los resultados de esa fase fueron socializados con los jefes de carreras y los profesionales de la Dirección de Asuntos Estudiantiles, de forma de asesorarse con ellos, para convocar a un conjunto de informantes claves que conformen el grupo de triangulación.

7.8. Resumen del capítulo

Si bien la metodología propuesta es de corte cualitativo, y se basa preferentemente en la detección de categorías emergentes, tanto en las entrevistas como en los grupos focales, la necesidad de mantener el control de la investigación y conducir la consecución de los objetivos de la misma, obliga a elaborar unas guías que permitan conducir las entrevistas. El primer paso descrito, permite una evaluación inicial de los instrumentos, que concluye con su aplicación en grupos de características similares a los considerados por la investigación. Ambos procesos son fundamentales para facilitar el acceso a información relevante y, por sobre todo, para facilitar el análisis de la información y su posterior categorización.

Es relevante considerar que el proceso de validación es una etapa clave en el desarrollo de cualquier investigación, por lo que la selección de quienes cooperen en el proceso adquiere importancia esencial, igualmente, la selección del grupo que se desempeña como grupo piloto. Los resultados de la aplicación de los instrumentos descritos se exponen en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 8. RESULTADOS

- 
- 8.1. Introducción
 - 8.2. Resultados del análisis cuantitativo
 - 8.2.1. Características descriptivas de los participantes
 - 8.2.2. Resultados descriptivos de las dimensiones prejuicio manifiesto y sutil
 - 8.2.3. Comparación de resultados de acuerdo a la pertenencia a la etnia Aymara
 - 8.2.4. Preguntas de cercanía con el pueblo Aymara
 - 8.2.5. Resultados comparativos y correlacionales
 - 8.3. Resultados del análisis cualitativo
 - 8.3.1. Estereotipos
 - 8.3.2. Identidad
 - 8.3.3. Definición de prejuicio
 - 8.3.4. Transversalidad y respuesta al prejuicio
 - 8.3.5. Instituciones y políticas
 - 8.3.6. Cambios
 - 8.3.7. Desafíos en la inclusión
 - 8.4. Integración de los resultados cuantitativos y cualitativos
 - 8.4.1. Integración de resultados cuantitativos
 - 8.4.2. Integración de resultados cualitativos
 - 8.4.3. Triangulación de resultados cuantitativos y cualitativos

“Estudia no para saber una cosa más, sino para saberla mejor” Séneca

8.1. Introducción

En el presente capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de las diferentes estrategias de recolección de información utilizadas en este estudio. El presente capítulo está dividido en dos grandes secciones, de acuerdo con la aproximación metodológica de los instrumentos administrados.

En primer lugar, se expondrán los principales resultados de la Escala de Prejuicio sutil y manifiesto (Cardenas, Music, Contreras, Yeomans y Calderon, 2007). Esta escala corresponde a un cuestionario que fue administrado de manera virtual a estudiantes Universitarios, durante los meses de abril a junio del año 2015. El análisis de este cuestionario sigue un modelo eminentemente cuantitativo.

En segundo lugar, se presentan los resultados de una serie de 8 entrevistas y 1 grupo focal mixto, con alumnos y profesores de la Universidad, de origen Aymara y no Aymara. Esta sección de resultados siguió una aproximación cualitativa. Las respuestas de los participantes fueron analizadas siguiendo los principios de la Teoría Fundada.

8.2. Resultados del análisis cuantitativo

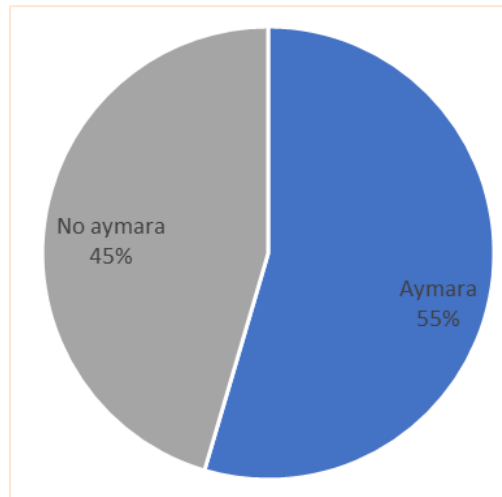
En las siguientes páginas se presentan los resultados de la Escala de Prejuicio sutil y manifiesto. La escala presenta un número de 20 preguntas, en las que los participantes debían responder respecto de su nivel de acuerdo respecto de las afirmaciones que les fueron presentadas. La Encuesta también consideró 4 preguntas relativas al grado de cercanía que los participantes tenían respecto del pueblo originario, en este caso, Aymara. Se incluyeron algunas preguntas con el fin de tener una caracterización de quienes respondieron la encuesta online.

Los resultados se presentarán en cuatro bloques. El primero de ellos busca presentar las características descriptivas de los participantes. En segundo lugar, se presentarán los resultados de cada una de las preguntas evaluadas, junto con los resultados globales de las dimensiones evaluadas (Prejuicio sutil y manifiesto). En tercer lugar, se incluye un análisis comparativo de los resultados agrupando a los participantes en virtud de si ellos pertenecían o no a la etnia Aymara. Finalmente, las variables de edad, semestre cursado al momento de responder la encuesta, prejuicio sutil y manifiesto y etnia, serán analizadas en términos correlacionales.

8.2.1. Características descriptivas de los participantes

En la presente escala participaron un total de 592 personas. 323 de ellos pertenecían al pueblo Aymara, mientras que 269 participantes declararon no pertenecer al pueblo Aymara (ver cuadro N°10).

Cuadro 10. Distribución de participantes de acuerdo con la etnia de pertenencia.

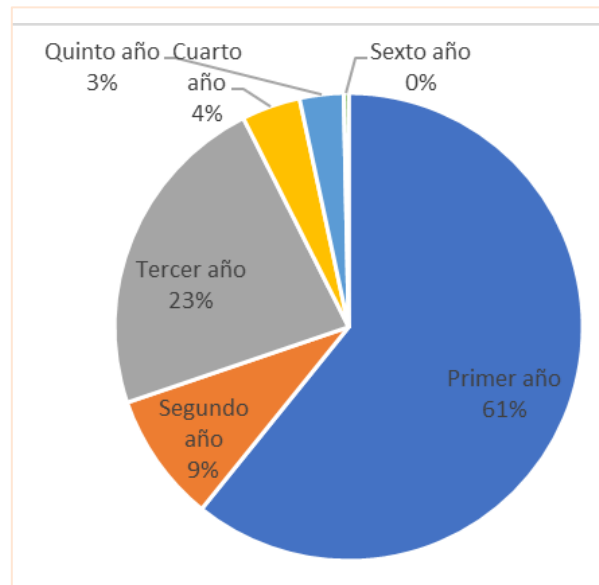


Fuente: Elaboración propia

Los participantes pertenecían a 34 de las 36 carreras de pregrado ofrecidas por la Universidad en la que este estudio tomo lugar. Esto significa que 94.4% de las carreras ofrecidas por la Universidad estuvieron representadas en el estudio.

La mayoría de los participantes eran estudiantes de primer año universitario (ver gráfico 2), esto es 360 alumnos, lo que corresponde a un 61% del total de la muestra. En segundo lugar, 23% de los estudiantes cursaba el tercer año, lo que corresponde a 135 alumnos. 53 alumnos de segundo año (9%), 24 alumnos de cuarto año (4%), 18 alumnos de quinto año (3%) y 2 alumnos de sexto año (0.3%) completaron la muestra.

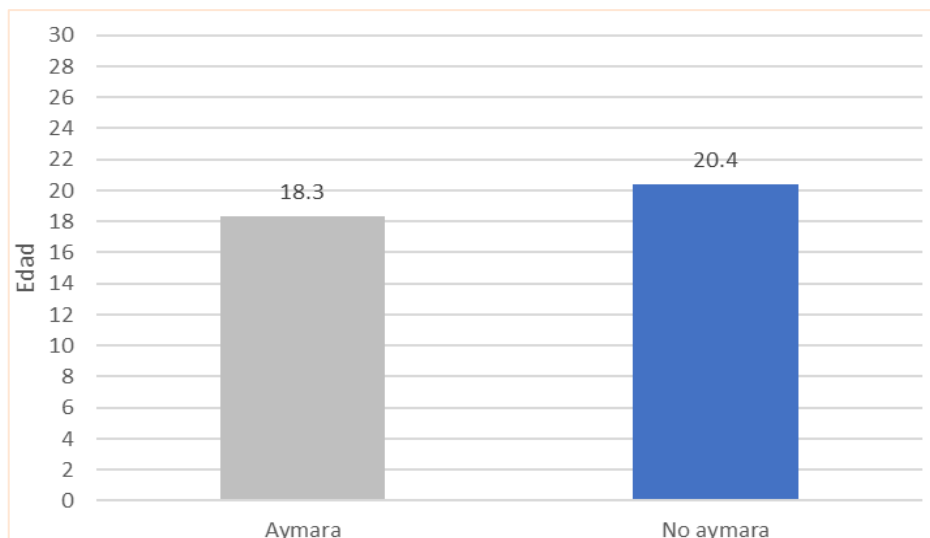
Cuadro 11. Distribución de participantes de acuerdo con año de estudio.



Fuente: Elaboración Propia

La edad promedio de los participantes fue de 19.2 años, con una desviación estándar de 7.0 años. El rango de edad va desde los 17 a los 47 años. 50 participantes (8.4%) no quisieron revelar su edad. Los estudiantes de origen Aymara que participaron en este estudio tenían un promedio de 18.3 años con una desviación estándar de 7.3. Por su parte los estudiantes de origen no Aymara tenían una edad promedio de 20.4 años con una desviación estándar de 6.6 años (ver cuadro N°11). La diferencia de edad entre ambos grupos resultó ser estadísticamente significativa ($t_{590}=3.629$, $p<0.001$).

Cuadro 12. Comparación de edad entre grupos Aymara y no Aymara.



Fuente: Elaboración propia

8.2.2. Resultados descriptivos de las dimensiones prejuicio manifiesto y sutil

A continuación, se presentan los resultados de la Escala de prejuicio sutil y manifiesto, en términos de las preguntas que componen cada una de las escalas. Así, las preguntas 2, 4, 7, 8, 9, 10, 13, 15, 17 y 20 corresponden a enunciados relacionados con el Prejuicio manifiesto, mientras que las preguntas 1, 3, 5, 6, 11, 12, 14, 16, 18 y 19 corresponden al Prejuicio sutil.

Cada una de las preguntas correspondía a un enunciado. Los participantes debían responder marcando su grado de acuerdo en una escala Likert de 5 puntos. Un puntaje de 1 implicaba estar “Completamente en desacuerdo”, mientras que un puntaje de 5 significaba estar “Completamente de acuerdo”. Gran parte de las preguntas estaban formuladas con un cariz negativo. En el caso de aquellos enunciados que tenían un tinte positivo fue necesario recodificar las preguntas invirtiendo los puntajes. Esta decisión metodológica se tomó con el fin de mantener una misma unidad de medida entre los enunciados de la escala. La recodificación se realizó en las preguntas 4, 12, 13 y 18.

Resultados. Prejuicio Manifiesto

Respecto de los resultados de cada uno de los enunciados sobre el prejuicio manifiesto, que corresponde a las preguntas 2, 4, 7, 8, 9, 10, 13, 15, 17 y 20; podemos indicar que los resultados se presentan considerando el total de los participantes. Es importante recordar que un puntaje más bajo significaba estar Completamente en desacuerdo, mientras que un puntaje más alto significaba estar Completamente de acuerdo. En otras palabras, un puntaje más bajo implicaba un menor grado de prejuicio, mientras que un puntaje más alto implicaba un mayor grado de prejuicio.

El enunciado número 2 de la escala planteaba “La mayoría de los políticos chilenos se preocupan demasiado por los Aymaras y no lo suficiente por el resto de los ciudadanos chilenos”. En este enunciado se obtuvo un grado de acuerdo promedio de 2.4, con una desviación estándar de 1.5.

El enunciado número 4 decía “No me importaría si un Aymara adecuadamente preparado fuera profesor mío”. En este enunciado se obtuvo un puntaje promedio de 2.2, con una desviación estándar de 1.5. Es importante consignar que en esta pregunta los valores se codificaron de

manera invertida, con el fin de mantener la idea que a puntaje más alto se expresen los mayores niveles de prejuicio.

El enunciado número 7 era *“No me gustaría tener relaciones sexuales con una persona de origen Aymara”*. En este enunciado se obtuvo un promedio de 2.3, con una desviación estándar de 1.6.

El enunciado número 8 de la escala fue *“Pienso que los Aymaras y los demás chilenos no pueden estar realmente tranquilos unos con otros, incluso aunque sean amigos”*. En este enunciado se obtuvo un promedio de 2.0, con una desviación estándar de 1.5.

El número 9 de los enunciados fue *“La mayoría de los Aymaras que reciben algún tipo de ayuda social o económica, no lo necesitan, y podrían vivir sin ella si quisieran”*. En este enunciado se obtuvo un promedio de 2.6, con una desviación estándar de 1.5.

El número 10 de los enunciados fue *“Los Aymaras ocupan trabajos, vivienda y puestos escolares que no saben utilizar y que deberían ser ocupados por algún otro ciudadano chileno”*. En este enunciado se obtuvo un promedio de 2.0, con una desviación estándar de 1.5.

El enunciado número 13 de la escala planteaba *“No me importaría que una persona de origen Aymara, con una situación económica parecida a la mía, se casara con alguien de mi entorno familiar”*. En este enunciado se obtuvo un grado de acuerdo promedio de 2.3, con una desviación estándar de 1.4. Es importante señalar que al igual que en la pregunta 4 los valores fueron codificados de manera invertida, con el fin de mantener la idea que a puntaje más alto se exprese mayor prejuicio, al igual que en el resto de las preguntas de la escala.

El número 15 de los enunciados fue *“No se puede confiar en los Aymaras, porque ellos no conocen la honestidad”*. En este enunciado se obtuvo un promedio de 1.8, con una desviación estándar de 1.4.

El enunciado 17 planteaba *“Los Aymaras proceden de razas menos capaces y esto explica por qué viven en una situación peor a la mayoría de los ciudadanos chilenos”*. En este enunciado se obtuvo un promedio de 1.9, con una desviación estándar de 1.4.

Finalmente, la pregunta 20 planteaba *“Supone que uno de tus familiares más cercanos (Por ej. Hijos o hermanos) tuviera descendencia con una persona Aymara. ¿Cómo te sentirías si el hijo de tu familiar tuviera todos los rasgos físicos de esa persona Aymara?”* En este enunciado se obtuvo un promedio de 1.9, con una desviación estándar de 1.5.

En los resultados de la Tabla N° 29 se presenta un resumen de la escala prejuicio manifiesto. En la tabla se incluye además dos factores: edad de los participantes y el semestre que cursan.

Tabla 29. Resumen escala prejuicio manifiesto.

Ítem	Promedio	Desviación estándar	Correlación Edad (significancia)	Correlación semestre (significancia)
2	2.4	1.5	0.03 (0.41)	0.05 (0.26)
4	2.2	1.5	0.03 (0.45)	-0.08 (0.06)
7	2.3	1.6	0.05 (0.21)	0.01 (0.76)
8	2.0	1.5	0.03 (0.45)	-0.05 (0.21)
9	2.6	1.5	0.05 (0.26)	0.06 (0.14)
10	2.0	1.5	0.06 (0.13)	-0.05 (0.25)
13	2.3	1.4	0.04 (0.39)	-0.07 (0.11)
15	1.8	1.4	0.06 (0.13)	-0.05 (0.26)
17	1.9	1.4	-0.00 (0.94)	-0.09 (0.04) *
20	1.9	1.5	0.11 (0.01) **	0.03 (0.46)

* Correlación significativa al nivel 0.05 (2 colas)

** Correlación significativa al nivel 0.01 (2 colas)

Estas variables no mostraron ser particularmente significativas en relación con los ítems del cuestionario. En el caso de la variable edad, solo la pregunta 20 mostro una correlación positiva ($r=0.11$, $p=0.01$). La pregunta 20 en términos sencillos planteaba “¿Cómo te sentirías si el hijo de tu familiar tuviera todos los rasgos físicos de esa persona Aymara” con un rango desde “No me molestaría” a “Me molestaría”? Esto significa que, a mayor edad, los participantes se sentirían más molestos con la presencia de rasgos Aymara de acuerdo con el ítem presentado. En relación con la variable del semestre cursado, solo la pregunta 17 mostró una correlación significativa e inversamente proporcional ($r= -0.09$, $p=0.04$). La pregunta 17 “Los Aymara proceden de razas menos capaces y esto explica por qué viven en una situación peor a la mayoría de los ciudadanos chilenos”. El rango iba desde “Muy en desacuerdo” a “Muy en acuerdo”. La correlación negativa muestra que conforme los estudiantes avanzan en sus carreras, sus prejuicios respecto a cómo viven los Aymara tendería a decrecer.

Resultados. Prejuicio Sutil

A continuación, se presentan los resultados de los enunciados sobre el prejuicio sutil, que corresponde a las preguntas 1, 3, 5, 6, 11, 12, 14, 16, 18 y 19. Los puntajes en esta escala mantienen los principios de la escala de prejuicio manifiesto, esto es un puntaje más bajo implica estar Completamente en desacuerdo, mientras que un puntaje más alto significa estar Completamente de acuerdo.

El enunciado número 1 de la escala planteaba “En Chile existen pueblos indígenas que salen adelante por sus propios esfuerzos. Los Aymaras deberían hacer lo mismo sin que se les tenga que dar un trato especial”. En este enunciado se obtuvo un grado de acuerdo promedio de 3.0, con una desviación estándar de 1.5.

El enunciado número 3 planteaba “El hecho de que los Aymaras no salgan adelante, es porque enseñan a sus hijos valores y destrezas que no son las adecuadas para la sociedad”. En este enunciado se obtuvo un puntaje promedio de 2.3, con una desviación estándar de 1.5.

El enunciado número 5 en esta escala fue “El inconveniente de que los Aymaras, concurren a determinados lugares (Departamentos, hospitales, etc.), es que no saben respetar las normas de convivencia establecidas”. En este enunciado se obtuvo un promedio de 2.1, con una desviación estándar de 1.5.

El enunciado número 6 de la escala fue “*Los Aymaras se diferencian mucho de los ciudadanos en los hábitos de higiene y en la necesidad de limpieza*”. En este enunciado se obtuvo un promedio de 2.4, con una desviación estándar de 1.5.

El número 11 de los enunciados fue “Por lo que conozco, las personas de origen Aymara son muy diferentes de los ciudadanos chilenos en los valores que enseñan a sus hijos”. En este enunciado se obtuvo un promedio de 2.7, con una desviación estándar de 1.6.

El número 12 de los enunciados fue “*Pienso que los Aymaras no son muy diferentes a los demás ciudadanos chilenos, en sus ideas y valores sexuales*”. En este enunciado se obtuvo un promedio de 2.5, con una desviación estándar de 1.4. En este enunciado los valores fueron codificados de manera invertida, con el fin de mantener la idea que a puntaje más alto se exprese mayor prejuicio.

El enunciado número 14 de la escala planteaba “Lo cierto es que si los Aymaras pusieran un poco de esfuerzo podrían estar, al menos, tan acomodados como los demás ciudadanos chilenos”. En este enunciado se obtuvo un grado de acuerdo promedio de 2.9, con una desviación estándar de 1.6.

El enunciado 16 planteaba “Por lo que he podido ver, los Aymaras son muy diferentes de los demás ciudadanos chilenos en su forma de hablar y de comunicarse con la gente”. En este enunciado se obtuvo un promedio de 2.7, con una desviación estándar de 1.5.

El número 18 de los enunciados fue “¿Has sentido alguna vez admiración por los Aymaras?”. En este enunciado se obtuvo un promedio de 2.7, con una desviación estándar de 1.5. Al igual que en la pregunta 12, los valores de las respuestas se codificaron de manera inversa.

Finalmente, el enunciado 19 preguntaba “¿Con que frecuencia ha sentido compasión por la situación en la que se encuentran los Aymaras en nuestro país?” En este enunciado se obtuvo un promedio de 3.1, con una desviación estándar de 1.4.

En los resultados de la Tabla N° 2 se presenta un resumen de la escala prejuicio sutil. En la tabla se incluye los factores edad de los participantes y el semestre que cursan. La variable edad de los participantes no mostró ser significativa en ninguno de los ítems de esta escala. En el caso de la variable semestre que cursan los participantes, dos de los enunciados mostraron una correlación estadísticamente significativa, esto es, los enunciados 12 y 19.

El enunciado 12 planteaba “Pienso que los Aymaras no son muy diferentes a los demás ciudadanos chilenos, en sus ideas y valores sexuales”. El rango de la escala Likert fue modificado con el fin de mantener coherencia entre los ítems. Por tanto, el rango que iba desde “Completamente en desacuerdo” a “Completamente de acuerdo”, debe ser interpretado de manera inversa. Los resultados muestran una correlación significativa y negativa ($r = -0.09$, $p = 0.03$). Esto significa que conforme se avanza en la carrera, los estudiantes tienden a creer que Aymaras y chilenos no son particularmente distintos en torno a sus ideas y valores sexuales. El enunciado 19, también muestra una correlación estadísticamente significativa. El enunciado planteaba “¿Con que frecuencia ha sentido compasión por la situación en la que se encuentran los Aymaras en nuestro país?” desde “Nunca” hasta “Siempre”. Los resultados muestran una correlación inversa y significativa ($r = -0.1$, $p = 0.01$). Esto significa que conforme estén en un nivel más avanzado, los estudiantes tienden a sentir menos compasión por la situación de los Aymara en el país.

Tabla 30. Resumen escala prejuicio sutil.

Ítem	Promedio	Desviación estándar	Correlación Edad (significancia)	Correlación semestre (significancia)
1	3.0	1.5	0.00 (0.99)	0.02 (0.63)
3	2.3	1.5	0.05 (0.25)	0.00 (0.92)
5	2.1	1.5	0.05 (0.22)	-0.04 (0.39)
6	2.4	1.5	0.05 (0.27)	-0.01 (0.85)
11	2.7	1.6	0.04 (0.28)	-0.01 (0.91)
12	2.5	1.4	0.07 (0.09)	-0.09 (0.03) *
14	2.9	1.6	0.02 (0.66)	0.06 (0.19)
16	2.7	1.5	-0.01 (0.74)	0.02 (0.72)
18	2.7	1.5	-0.07 (0.92)	0.05 (0.16)
19	3.1	1.4	-0.09 (0.03)	-0.1 (0.01) *

* Correlación significativa al nivel 0.05 (2 colas)

** Correlación significativa al nivel 0.01 (2 colas)

8.2.3. Comparación de los resultados de acuerdo a la pertenencia a la etnia Aymara

Cada una de las preguntas presentadas en la sección previa fueron analizados comparando a aquellos participantes que pertenecían y quienes no pertenecían a la etnia Aymara. Los resultados en este punto se presentan en dos grupos. En primer lugar, se comparará el puntaje global de cada una de las escalas (Prejuicio manifiesto y sutil) de acuerdo con el grupo étnico reportado por los participantes. En segundo lugar, se presentan las preguntas en las que hubo diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos.

Los valores en cada una de las preguntas de la escala están codificados de manera ordinal, esto es, siguiendo un orden correlativo de menor a mayor entre 1 a 5. Las comparaciones se realizaron utilizando la prueba t de student. Este estadístico permite comparar dos medias muestrales y entregar un grado de significación con el fin de estimar si ambos promedios son efectivamente distintos unos de otros, o no. La prueba t de student, se utiliza habitualmente en este tipo de cuestionarios y escalas. Para este estudio se utilizará un grado de significación de 0.05 con el fin de rechazar la hipótesis de igualdad entre los promedios de cada uno de los grupos.

8.2.3.1. Escalas globales: Prejuicio manifiesto y sutil

Para el cálculo de cada una de las escalas, se sumaron los puntajes individuales de las 10 preguntas presentes en cada una de las escalas. Cada escala consideró un máximo de 10 enunciados. Los resultados de ambas escalas se presentan en la siguiente tabla

Tabla 31. Suma de los puntajes en cada una de las escalas.

	Prejuicio manifiesto	Prejuicio sutil
Promedio	21.5	26.3
Participantes	592	592
Desviación estándar	9.0	7.7

Los resultados en términos globales muestran un mayor puntaje para el prejuicio sutil que manifiesto. Esto es, se reporta un mayor grado de prejuicio cuando éste es sutil. Las diferencias entre ambas escalas resultan estadísticamente significativas ($t_{591}=19.019$, $p<0.01$). Con el fin de analizar el tamaño del efecto entre las escalas de prejuicio manifiesto y sutil, se utilizó la ecuación de la d de Cohen (Cohen's d). Esta herramienta permite estandarizar la diferencia, y expresarla en términos de la distancia en desviaciones estándar que existirían entre ambos promedios. Para este propósito, además de los promedios, se pondera también el grado de dispersión en cada una de las escalas. El valor de la d de Cohen para este estudio es de -0.57. Esto significa que la distancia promedio entre ambas escalas es un poco más de media desviación estándar. De acuerdo con las convenciones asociadas al valor d de Cohen, ésta puede considerarse como de tamaño medio. A continuación, se presentan los resultados de cada una de las escalas, comparando el grado de pertenencia a la etnia Aymara de los participantes.

8.2.3.2. Escala Prejuicio Manifiesto

La tabla 32, resume los puntajes promedios de la escala de prejuicio manifiesto cuando se comparan los grupos Aymara y no Aymara.

En la escala de prejuicio manifiesto, el grupo no Aymara muestra un puntaje más alto que el grupo Aymara, eso es, parece existir un mayor prejuicio del primer grupo. Esta diferencia resulta ser estadísticamente significativa al comparar ambos grupos ($t_{590}=2.891$, $p=0.004$).

Tabla 32. Prejuicio manifiesto comparando grupos Aymara y no Aymara.

	Aymara	No Aymara
Promedio	20.5	22.6
Participantes	323	269
Desviación estándar	8.8	9.0

En la escala de prejuicio manifiesto, tres de los diez enunciados mostraron diferencias estadísticamente significativas. Esto significa que, si bien en los otros 7 enunciados fue posible observar diferencias, éstas no resultaron estadísticamente significativas. Los tres ítems en cuestión se comportan de la siguiente manera:

En el enunciado 2, “La mayoría de los políticos chilenos se preocupan demasiado por los Aymaras y no lo suficiente por el resto de los ciudadanos chilenos” los alumnos no Aymaras muestran un promedio de 2.65, mientras que los alumnos Aymara tienen un puntaje promedio de 2.1. Esta diferencia resulta estadísticamente significativa ($t_{590}=4.259$, $p<0.001$), esto significa que los alumnos no Aymara mostraron en esta pregunta un mayor nivel de prejuicio que sus pares Aymara.

El enunciado 7, “No me gustaría tener relaciones sexuales con una persona de origen Aymara” los alumnos no Aymaras muestran un promedio de 2.5, mientras que los alumnos Aymara tienen un puntaje promedio de 2.1. Esta diferencia resulta estadísticamente significativa ($t_{590}=3.27$, $p=0.001$), esto significa que los alumnos no Aymara expresaron un mayor nivel de prejuicio que sus pares Aymara en esta pregunta.

Finalmente, el enunciado 9 “La mayoría de los Aymaras que reciben algún tipo de ayuda social o económica, no lo necesitan, y podrían vivir sin ella si quisieran.” los alumnos no Aymaras muestran un promedio de 2.9, mientras que los alumnos Aymara tienen un puntaje promedio de 2.4. Esta diferencia también resulta estadísticamente significativa ($t_{590}=3.74$, $p<0.001$), esto significa que los alumnos no Aymara expresaron un mayor nivel de prejuicio que sus pares Aymara en este enunciado.

8.2.3.3. Escala Prejuicio Sutil

La tabla 33, resume los puntajes promedios de la escala de prejuicio sutil cuando se comparan los grupos Aymara y no Aymara.

Tabla 33. Prejuicio sutil comparando grupos Aymara y no Aymara.

	Aymara	No Aymara
Promedio	25.5	27.3
Participantes	323	269
Desviación estándar	7.7	7.6

En la escala de prejuicio sutil, el grupo Aymara muestra un puntaje más bajo que el grupo no Aymara, eso es, parece existir un menor prejuicio del primer grupo. Esta diferencia resulta ser estadísticamente significativa al comparar ambos grupos ($t_{590}=2.765$, $p=0.006$).

En la escala de prejuicio sutil al igual que en la escala de prejuicio manifiesto, tres de los diez enunciados mostraron diferencias estadísticamente significativas.

En el enunciado 1, “En Chile existen pueblos indígenas que salen adelante por sus propios esfuerzos. Los Aymaras deberían hacer lo mismo sin que se les tenga que dar un trato especial” los alumnos no Aymaras muestran un promedio de 3.13, mientras que los alumnos Aymara tienen un puntaje promedio de 2.82. Esta diferencia resulta estadísticamente significativa ($t_{590}=2.435$, $p=0.015$), esto significa que los alumnos no Aymara mostraron en esta pregunta un mayor nivel de prejuicio que sus pares Aymara.

La pregunta 18, “¿Has sentido alguna vez admiración por los Aymaras?” fue codificada de manera inversa, esto significa que a mayor puntaje es posible estimar un mayor prejuicio sutil. Los alumnos no Aymaras muestran un promedio de 3.2, mientras que los alumnos Aymara tienen un puntaje promedio de 2.2. Esta pregunta muestra la mayor diferencia entre todos los enunciados de la escala. Los resultados muestran una diferencia estadísticamente significativa ($t_{590}=8.562$, $p<0.001$), esto significa que los alumnos no Aymara expresaron un mayor nivel de prejuicio que sus pares Aymara en esta pregunta.

Finalmente, la pregunta 19 “¿Con que frecuencia ha sentido compasión por la situación en la que se encuentran los Aymaras en nuestro país?” los alumnos no Aymaras muestran un promedio de 2.8, mientras que los alumnos Aymara tienen un puntaje promedio de 3.4. Esta diferencia también resulta estadísticamente significativa ($t_{590}=5.029$, $p<0.001$).

8.2.4. Preguntas de cercanía con el pueblo Aymara

La escala incluyó cuatro preguntas de carácter dicotómico (Si/No) tendientes a conocer el grado de cercanía de los participantes con el pueblo Aymara. A continuación, se presentan los resultados de estas preguntas. Dada la dicotomía en las preguntas, los resultados se presentan en términos porcentuales, en la tabla N° 34.

Tabla 34. Cercanía con el pueblo Aymara.

	Si	No
¿Pertenece a algún pueblo indígena chileno?	376 (63.5%)	216 (36.5%)
¿Conoces a alguna persona Aymara?	462 (78.0%)	130 (22.0%)
¿Te consideras de origen Aymara?	323 (54.6%)	269 (45.4%)
¿Tienes familiares Aymara?	323 (54.6%)	269 (45.4%)

A partir de estas preguntas se diseñó una escala a la que se denominó cercanía con el pueblo Aymara. El puntaje máximo fue 4 puntos y correspondía a haber respondido afirmativamente a cada una de las cuatro preguntas.

A continuación, esta escala se correlacionó con las de Prejuicio Manifiesto y Sutil. Los resultados de estas correlaciones se presentan en la siguiente Tabla N° 35.

Tabla 35. Correlaciones entre “Cercanía con el pueblo Aymara” y “Prejuicios”.

	Cercanía con el pueblo Aymara	Prejuicio Manifiesto	Prejuicio Sutil
Cercanía con el pueblo Aymara	-		
Prejuicio manifiesto	-0.15**	-	
Prejuicio sutil	-0.14**	-0.73**	-

** Correlación significativa al 0.01 en dos colas.

Los resultados de estas correlaciones muestran que el grado de cercanía con el pueblo Aymara, está asociado a un menor nivel de prejuicio entre los participantes que respondieron esta encuesta. Las correlaciones resultaron ser estadísticamente significativas.

8.2.5. Resultados comparativos y correlacionales

A continuación, se presentan dos tipos de resultados. El primer de ellos evaluó el posible impacto de la edad de los participantes sobre las escalas de prejuicio manifiesto y sutil. El segundo análisis

evaluó si los años de Universidad tenían un impacto sobre el prejuicio y si éste tenía algún impacto diferenciado en el caso de estudiantes Aymara y no Aymara.

8.2.5.1. Edad

De acuerdo con la tabla 36, en la que se aprecian las correlaciones entre la Edad y las escalas de prejuicio manifiesto y sutil, no es posible encontrar una asociación entre la edad de los participantes y sus niveles de prejuicio.

Tabla 36. Correlaciones entre “Edad” y “Prejuicio manifiesto y sutil”.

	Prejuicio Manifiesto	Prejuicio Sutil
Edad	0.074	0.048

** Correlación significativa al 0.01 en dos colas.

Esta falta de asociación también aparece al segmentar al grupo entre estudiantes Aymara y no Aymara. En el caso del grupo Aymara, no es posible encontrar una asociación entre la edad y el prejuicio manifiesto ($r=0.096$, $p=0.084$), ni tampoco entre la edad y el prejuicio sutil ($r=0.078$, $p=0.162$). En el caso del grupo no Aymara, tampoco fue posible encontrar asociaciones entre la edad y el prejuicio manifiesto ($r=0.008$, $p=0.891$), ni tampoco entre la edad y el prejuicio sutil ($r=-0.03$, $p=0.626$).

8.2.5.2. Semestre cursado

Un segundo análisis incluyó otra de las variables incluidas en el estudio, esto es, el semestre de Universidad que cada uno de los participantes cursaba al momento de responder el cuestionario.

Los resultados presentados en la tabla 37, muestran los coeficientes de correlación entre el semestre cursado y las escalas de prejuicio manifiesto y sutil.

Tabla 37. Correlaciones entre “Semestre” y “Prejuicio manifiesto y sutil”.

	Prejuicio Manifiesto	Prejuicio Sutil
Semestre cursado	-0.034	-0.015

** Correlación significativa al 0.01 en dos colas.

Los resultados al igual que en el caso de la variable edad, no muestran asociaciones estadísticamente significativas entre el semestre cursado y el prejuicio manifiesto ($r=-0.034$, $p=0.411$), ni tampoco entre el semestre y el prejuicio sutil ($r=-0.015$, $p=0.715$).

Adicionalmente, se condujo un análisis correlacional diferenciando si los participantes pertenecían o no a la etnia Aymara. En el caso del grupo Aymara, no fue posible encontrar correlaciones estadísticamente significativas entre el semestre y el prejuicio manifiesto ($r=-0.044$, $p=0.426$), ni tampoco entre semestre y prejuicio sutil ($r=-0.041$, $p=0.462$). La misma situación ocurre para el grupo no Aymara, donde no fue posible encontrar asociaciones significativas entre el semestre cursado y el prejuicio manifiesto ($r=-0.088$, $p=0.151$), ni tampoco entre el semestre y el prejuicio sutil ($r=-0.05$, $p=0.415$).

8.3. Resultados del análisis cualitativo

A continuación, se presenta una síntesis de los hallazgos del grupo focal y las 8 entrevistas realizadas a lo largo de este estudio. En el caso del Grupo focal participaron 11 estudiantes, 6 de ellos de origen Aymara y 5 de ellos no Aymara. Se realizaron además 8 entrevistas semiestructuradas a 4 académicos de origen Aymara, y a 4 académicos no Aymara.

Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 35 minutos, mientras que el Focus Group fue realizado en dos momentos distintos. La primera sesión tomó 86 minutos, mientras que la segunda sesión demoró 57 minutos.

La participación fue completamente anónima y se aseguró a los participantes la confidencialidad de las respuestas. Los nombres de los participantes fueron reemplazados por nombres ficticios.

El análisis de las entrevistas se utilizó siguiendo los principios de la Grounded Theory (Teoría fundada). En cada una de las entrevistas y grupo focal, se analizaron las intervenciones de los participantes, a las cuales se les asignó uno o más códigos. Estos códigos posteriormente permitieron realizar una codificación selectiva, a fin de organizar de mejor forma las distintas áreas de la información recolectada.

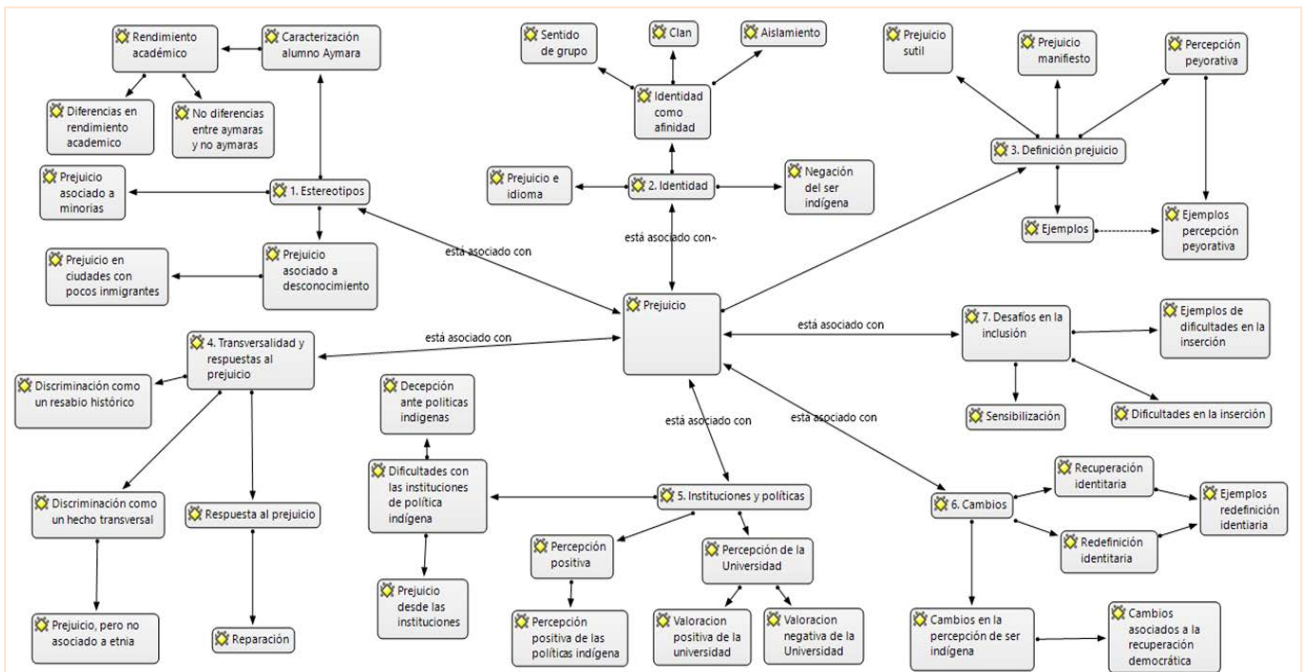
Específicamente en relación con la codificación, es posible encontrar a lo largo de estas páginas, citas textuales que fueron extraídas para fundamentar las ideas que acá se presentan. Después de cada cita aparece un código que muestra 3 variables: número de entrevista o Focus Group, la identificación del sujeto que emitió la opinión (si pertenece o no a la etnia Aymara) y el

número de intervención en que lo hizo. De esta forma, si una cita que termina con el código E4A15, significa que pertenece a la entrevista número 4 (E4), el participante pertenece a la etnia Aymara (A), y esta intervención fue la quinta a lo largo de la entrevista (I5).

La codificación de este análisis cualitativo se realizó siguiendo los principios de la teoría fundada. Esto es, un tipo de análisis inductivo en el que la teoría se va creando a partir de las opiniones, percepciones y expectativas de los participantes. Se utilizó una codificación abierta, axial y selectiva para la construcción de las categorías y subcategorías. En la codificación abierta, las intervenciones de los participantes son resumidas en un código amplio que intenta resumir el concepto que se intentó transmitir. Posteriormente todos estos códigos fueron analizados por medio de una codificación axial, esto refiere al proceso de relacionar y jerarquizar los códigos recogidos en el primer paso con el fin de crear categorías y subcategorías. Finalmente se realizó un proceso de codificación selectiva, esto es la depuración de los códigos con el fin de crear un modelo comprensivo que integre las intervenciones de los participantes, evitando la saturación teórica.

Los resultados que se presentan a continuación se ordenan en torno a 7 ejes (ver figura 9): estereotipos asociados a la etnia Aymara, construcción de identidad, definición de prejuicio (incluyendo prejuicio sutil y manifiesto), transversalidad del prejuicio, rol y percepción de las instituciones de apoyo a los grupos indígenas, cambios en la percepción del prejuicio en los últimos años y finalmente los desafíos en la inclusión.

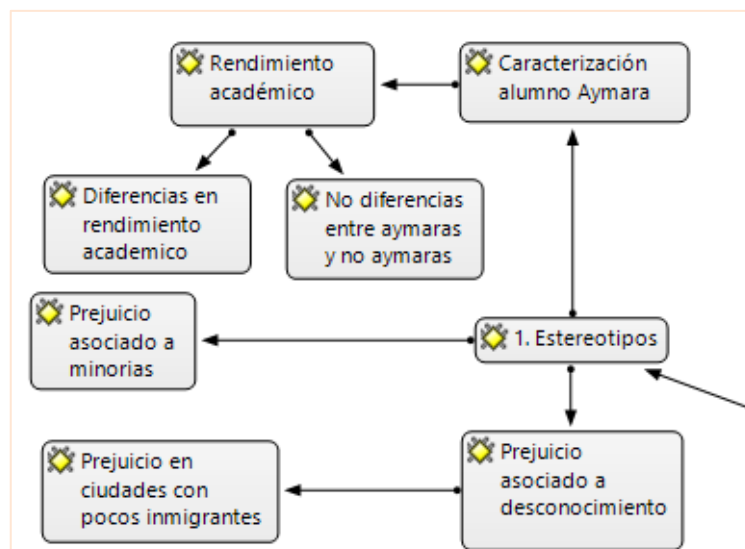
Figura 9. Modelo resumen del análisis cualitativo.



8.3.1. Estereotipos

Una de las dimensiones que emergen desde las entrevistas y el Focus Group, es aquella relacionada con ciertos estereotipos sobre personas pertenecientes a la etnia Aymara. Estos estereotipos, estarían asociadas a algunas conductas prejuiciosas hacia sus integrantes. En este modelo se consideran tres áreas del estereotipo: como caracterización de los alumnos Aymaras, asociado a cualquier minoría y finalmente asociado al desconocimiento sobre el grupo minoritario (ver figura 10).

Figura 10. Estereotipos.



8.3.1.1. Caracterización del alumno Aymara. Rendimiento académico

Uno de los estereotipos frecuentemente mencionados por los participantes tiene que ver con una caracterización del alumno Aymara. El alumno Aymara es percibido como un sujeto más bien introvertido y poco participativo en clases,

“Muchos de ellos mantienen una personalidad con ciertas características de bajo perfil, introvertidos y retraídos” (GF1ALNA2I47), “el alumno Aymara es un alumno introvertido, poco participativo” (E2AI4).

La siguiente cita expresa más detalladamente lo señalado:

“Cuando hago clases y tengo estudiantes de origen Aymara, hay una diferencia notoria respecto a su comportamiento. Ellos son más recatados y silenciosos, más introvertidos que los otros estudiantes. Si están integrados, conversan, salen en grupo, etc., pero dentro de la sala de clases (...) ellos tienen un comportamiento mucho más amilanado, introvertido y poco expresivo con respecto a sus otros compañeros” (E7NAI11).

No obstante, parece ser que esta conducta es más bien selectiva en condiciones de clases:

“(...) pero cuando los vemos en su hábitat o zona de confort no son para nada tímidos (E2AI4)”, “ellos son muy respetuosos (...), tranquilos de bajo perfil por lo general entran muy callados, como que no quieren mostrarse, pero a medida que pasa el tiempo y uno los va interrogando o los va conociendo la verdad es que nos dejan súper sorprendido positivamente” (E6NAI9).

Específicamente, en lo que respecta al rendimiento académico, el alumno Aymara parece tener ciertas dificultades en el rendimiento académico en comparación a sus compañeros. Estas dificultades tenderían a ser aminoradas conforme avanzan en los años de Universidad:

“(...) entonces siempre alumnos de procedencia Aymara, me daba cuenta de que ellos, los primeros años les iba mal, tenían problemas de concentración, la forma en que ellos entendían las cosas. Pero después, a medida que pasaban los años se convertían en buenos alumnos” (E4AI5).

Los estudiantes de origen Aymara, asocian estas dificultades con las bajas expectativas que tendrían los profesores respecto de ellos:

“Nuestros profesores no esperan tanto de nosotros, piensan quizás porque somos más callados como que somos menos yo eso considero quizás no lo hacen tan notorio” (GF1ALA4I7).

Estas diferencias en algunos casos son conceptualizadas en el marco del prejuicio y la discriminación:

“(...) pero (yo) si vi como discriminaban a compañeros más tímidos de origen Aymara” (GF1ALA7150), “Yo hago un trabajo sobre el rendimiento académico de los estudiantes becados indígenas y su rendimiento y permanencia (...) puede que haya una variante respecto a la discriminación o de prejuicio” (E7NA15).

Sin embargo, la idea que existen diferencias en rendimiento académico entre alumnos Aymaras y no Aymaras, no parece ser compartido por todos los participantes. Existe un grupo de participantes quienes no visualizan diferencias en rendimiento académico entre ambos grupos:

“Dentro de la carrera de psicología tenemos muy buenos alumnos con pertenencia a nuestros pueblos originarios, por lo que muestra que, en término de capacidades, somos todos iguales” (E1A18).

Las diferencias en términos de rendimiento parecieran estar más bien asociadas a otros factores tales como la educación previa o la motivación del estudiante:

“En general tienen el mismo rendimiento, lo que pasa es que ahora, no es tanto por el origen o raíz el que marca la diferencia, si no, la educación de la escuela o de la casa es la que decide cual va a ser su rendimiento académico, además de las ganas que le pongan estudiando, y la motivación que tiene la carrera para ellos” (E4A113).

8.3.1.2. Prejuicio asociado a minorías

En relación con los estereotipos y prejuicios asociados con el pueblo Aymara, en las entrevistas se mencionó que estas conductas no deben ser entendidas como una mala conducta dirigida a un pueblo en específico, sino que debía ser conceptualizado dentro del marco de los grupos minoritarios, en otras palabras, todo grupo minoritario recibiría de alguna forma cierto tipo de prejuicios.

“(...)la región está poblada de diversos inmigrantes como griegos, italianos, etc.... que también son minoría, pero en la actualidad, la población Aymara se transforma en minoría dada su condición racial o étnica, los ha trasladado a una posición del espectro social, en donde están situación más deprimida, pero no es culpa de ellos, porque también tenemos mecanismos de discriminación que van a la población afro descendiente, que da sobre la situación histórica que siempre estuvieron invisibilizados” (E7NA12).

De alguna forma, el hecho de ser un grupo minoritario parece ser entendido como algo amenazante por el grupo mayoritario.

8.3.1.3. Prejuicio asociado a desconocimiento

El prejuicio parece estar fuertemente asociado al grado de conocimiento que tienen las personas respecto del grupo que recibe prejuicio. Esta relación sería inversamente proporcional, esto es, a mayor conocimiento del otro grupo, menor prejuicio

“En realidad personalmente, interpersonalmente creo que el prejuicio se termina cuando se conoce a la persona” (GF1ALNA112), “Los prejuicios se forman por falta de información, o desconocimiento” (E4AI14).

La falta de conocimiento respecto de un grupo promovería el prejuicio por medio de la mala predisposición ante el contacto con este grupo.

“Hay un estereotipo del indígena nortino, eso es innegable, eso es algo que está en la sociedad, pero es algo que se cambia con la educación. Todo lo que discriminan, es de una predisposición que ellos tienen del Aymara, es algo que ya todos conocemos” (GF1ALNA3126).

En relación con el conocimiento, se valora que, en una ciudad fronteriza como Arica, el contacto con otros grupos (en este caso Aymara) sea mayor que en el resto del país. Este contacto favorecería un mayor conocimiento con el grupo, lo que redundaría en un mayor respeto por las costumbres y características de este grupo,

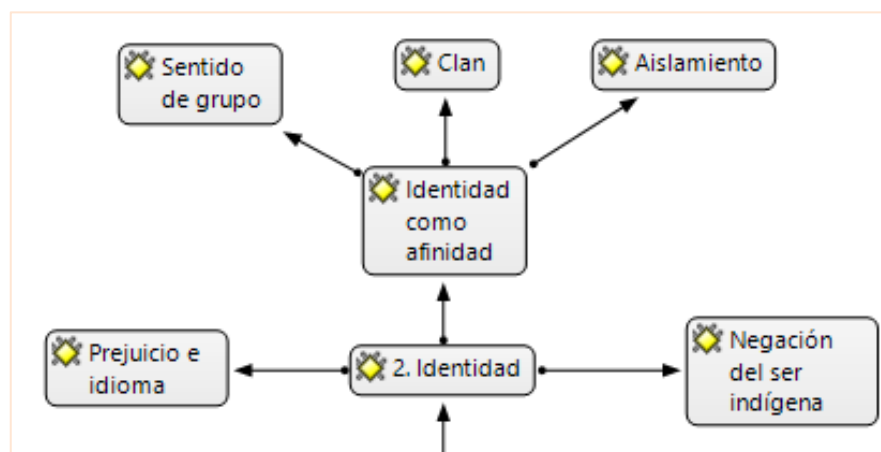
“A mí me llama la atención, pero siempre me ha llamado la atención en un aspecto positivo que acá se ve de distinta manera, al resto de las ciudades de Chile, por lo menos en las que he estado, el tema de las etnias y el respeto con que se maneja y la gente tiene a las etnias, acá es común, por lo mismo por ser ciudad fronteriza” (GF1ALA111).

8.3.2. Identidad

Otro de los aspectos asociados al prejuicio, tiene que ver con las variables identitarias del grupo, esto en tanto la percepción del resto como la autopercepción de sus propios miembros.

En relación con los temas identitarios, los participantes mencionaron tres áreas en las que la identidad del grupo Aymara se relacionaba con enfrentar el prejuicio. Estas áreas identitarias se relacionarían con el idioma, con la afinidad y con enfrentarse a la negación de ser considerado parte de los pueblos originarios (ver figura 11).

Figura 11. Identidad



8.3.2.1. Prejuicio e idioma

El idioma es concebido como un hecho fundamental en la definición identitaria de los pueblos. Por tanto, la promoción del idioma estaría relacionada con un mayor sentimiento de pertenencia al grupo. Por el contrario, la homogeneización del idioma por parte del grupo mayoritario atentaría contra las características identitarias del resto de los grupos. Mantener el idioma Aymara sería concebido como un hecho fundamental para mantener la identidad:

“(…) en varios lugares como se ha ido eliminando el idioma era como que a todos los veían diferente o venía una persona y que digamos hablaba netamente su idioma y entendía un poco el castellano y tendían a discriminarlo y así que la persona misma empezaba como a tener prejuicios sobre su propia identidad y entonces terminaba como eliminando lo que sabía, por ejemplo, ya sea su idioma o lo que ellos significaban o su misma vestimenta” (GF1ALA2I5).

Indudablemente, la promoción del idioma es concebido como uno de los desafíos fundamentales en aquellos miembros del grupo Aymara:

“Diría hasta una manera de separar y dejar a las minorías étnicas afuera entonces nos van haciendo a todos iguales nos obligan a hablar un idioma, un idioma estandarizado entonces los pequeños grupos van perdiendo, como decía ella, van perdiendo su identidad. El idioma es un rasgo cultural de un grupo entonces depende de nosotros” (GF1ALA5I8).

8.3.2.2. Identidad como afinidad

En un sentido más amplio, la identidad está fuertemente relacionada a características afines entre sus miembros. Estas características comunes no son simplemente restringidas a un solo momento, sino que dan cuenta de un desarrollo cultural común:

“Se da afinidades de pertenencia a algunos pueblos, por ejemplo, la gente que viene del mismo pueblo tiene vínculos y todo un desarrollo histórico cultural” (E1A15).

El hecho que algunos de los integrantes no se sientan parte del grupo Aymara, junto con los prejuicios tradicionales que el resto de las personas tienen respecto del grupo minoritario ha redundado en que el grupo Aymara desarrolle otro tipo de acciones con el fin de salvaguardar su cultura. Esto incluye replegarse y aislarse del resto. Este accionar, es cuestionado por parte de personas no Aymara, que tal vez quieren conocer, integrar o integrarse a ese grupo,

“(Los prejuicios) que llevan a los estudiantes Aymaras a replegarse y crear sus propios espacios y organizaciones, no integrándose a la vida universitaria, sino creando sus propios grupos para sentirse a gusto” (E7NA15); “Los prejuicios étnicos si existen no solo en la universidad a todo nivel, pero yo he visto que la misma gente que es Aymara como que se aclanan (unen) y no permiten abrirse y mostrar las cosas buenas que tienen, aclanarse es la conformación de un grupo de la misma etnia que se van juntando y van avanzando, entonces como que ellos mismos hacen un círculo étnico en donde tampoco permiten que jóvenes del extranjero ingresen a su círculo” (E6NA12).

8.3.2.3. Negación a la pertenencia

Finalmente, uno de los mayores desafíos conceptualizado por los miembros del grupo Aymara, es evitar negar el carácter identitario del grupo:

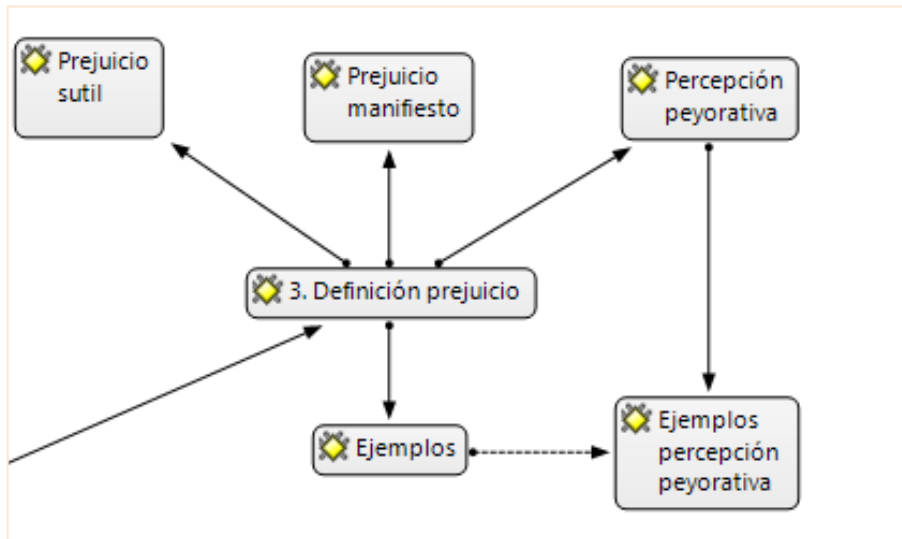
“Muchos no se reconocen que pertenecen a una etnia o que tiene sangre que sea originaria de acá” (GF1ALA116), sino abogar por su reconocimiento explícito, pues “Quien niega su historia, se niega a sí mismo” (E1A17).

8.3.3. Definición de prejuicio

A lo largo de las entrevistas y del grupo focal, el tema de caracterizar, definir y ejemplificar que es lo que se entiende por prejuicio, fue un tema comúnmente relevado. Los participantes fueron requeridos a responder específicamente respecto a las distinciones entre el prejuicio sutil y manifiesto. En particular, se proporcionó un número importante de ejemplos que graficaran los

tipos de prejuicios (ver figura 12). En los siguientes párrafos se recogen algunos de los más representativos.

Figura 12. Definición de prejuicio.



En términos simples, el prejuicio es definido como una actitud negativa ante alguien cuyo aspecto sea distinto:

“Cuando se menoscaba a la persona, no por el hecho de su posición, sino por el solo hecho de pertenecer a una etnia o grupo” (E4A11),

“(es) cualquier desprecio o cualquier actitud negativa hacia una persona que viene de una distinta etnia, que su aspecto sea distinto. Básicamente eso” (E8NA11).

En el caso particular del grupo Aymara, se caracteriza en acciones relacionadas con el color de piel o el apellido que tienen.

“Los prejuicios étnicos serían no mirar bien a la gente del interior, por tener un apellido como Choque, Mamani, o tener un color totalmente distinto al que ellos tienen” (E6NA11)

“Se puede entender que el prejuicio étnico como aquellas manifestaciones de exclusión o discriminación que se les hacen a estas minorías en la zona local o regional” (E7NA11).

Estos prejuicios nacerían de ideas sesgadas y anticipadas que tienden a aflorar en momentos determinados,

“Ciertos sesgos respecto a una situación que va afectar fundamentalmente a personas, y lo veo como ideas anticipadas sobre hechos que se mantienen y que afloran en un momento determinado” (E2A11).

Estos, hechos al ser parte de un ideario, resultan más difíciles de ser modificados:

“También a veces muy lejos de ser realidad, (son ideas) simplemente formadas” (E2A11).

Los prejuicios, como se mencionó anteriormente, estarían fuertemente ligados con el desconocimiento sobre el grupo minoritario al cual se le atribuyen ciertas características que no necesariamente tienen que ver con la realidad;

“Eso descansa en (...) las creencias, que se heredan y que ahora en la sociedad en la que vivimos, la gente realmente repite cosas sin ni siquiera cerciorarse de si es verdad o no” (E4A12).

Un aspecto importante relevado en las entrevistas es que el prejuicio no necesariamente se da entre un grupo mayoritario versus uno minoritario, sino que también dentro de los grupos minoritarios existirían prejuicios:

“Hay discriminación por los dos lados, son grupos cerrados, es un tema de confianza, celo e identidad. Incluso hacen la diferencia de personas aimaras de otros pueblos, hacen discriminación con sus hermanos” (E4A110).

Otro de los aspectos relevados es que el prejuicio omite el hecho que los miembros de un grupo o sociedad tienen a su vez características distintivas. El prejuicio considera a todos ellos como parte de un grupo homogéneo e inmutable

“Los prejuicios se forman por falta de información, o desconocimiento, pero especialmente, porque la gente tiende a generalizar las características de las personas, agruparlos en el mismo saco, siendo que son personas diversas, tal como nosotros” (E4A114).

8.3.3.1. Prejuicio sutil

El prejuicio sutil está relacionado con la actitud y a ser un tipo de conducta más masiva que el prejuicio manifiesto. Particularmente, el prejuicio sutil no tendría como resultado víctimas tangibles:

“El sutil, uno no lo percibe, pasa desapercibido, porque no tiene víctimas palpables, el involucrado sí que lo percibe, pero no suele quejarse” (E4A14).

El prejuicio sutil estaría caracterizado por conductas tanto verbales como no verbales, en las que se transmitiría un tinte negativo:

“El sutil, tiene que ver con la actitud, para mi ese es el que más se encuentra, tiene que ver con las actitudes, con el gesto, tono o ciertas palabras que uno usa en donde se nota claramente una discriminación negativa” (E3A13).

El sutil es caracterizado como una antítesis del prejuicio manifiesto:

“Yo creo que puede haber más sutil, ese que no se manifiesta, pero que no se reprime, porque es como si no estuviese, pero está” (E4A13).

En relación con la frecuencia de aparición, el prejuicio sutil pareciera ser más común que el prejuicio manifiesto:

“En términos de mi observación, de mi experiencia, siento que es más el prejuicio sutil” (E1A12), “Mucho más el sutil y el otro es el manifiesto que no se demora nada en aparecer” (E2A12).

Este tipo de prejuicio sería el más frecuente en la Universidad,

“En la universidad se da más el prejuicio sutil que por lo demás es más peligroso ya que muchas veces no es frontal y está oculto” (GF1ALNA3160).

La idea de que el prejuicio sutil es incluso más peligroso que el prejuicio manifiesto, es un tópico comúnmente relevado en las entrevistas,

“Yo diría que desde ese punto de vista es más peligroso el que no está declarado, es una forma de actuar que genere otro tipo de conducta que son más peligrosa, y al no estar en manifiesto, la persona puede generar un vínculo con la otra persona y puede ser peligroso” (E2A13), “Para mi gusto este (prejuicio sutil) es el más peligroso, porque se está dando un discurso falso al momento de hablar de integración, o al momento de hablar de inclusión” (E7NA113).

El ejemplo del prejuicio sutil es ejemplificado como un conjunto de bromas o rumores que tienden a herir a una persona:

“El sutil es cuando los alumnos le van haciendo bromas pesadas, pesadeces o hablan a sus espaldas” (E6NA13).

8.3.3.2. Prejuicio manifiesto

En relación con el prejuicio manifiesto, éste es caracterizado como acciones directas hacia una persona o un grupo que tienen como objetivo menoscabar. El prejuicio manifiesto a diferencia del sutil es claramente observable,

“Para mí el manifiesto es la discriminación directa” (E7NA15)

“Los prejuicios manifiestos son aquellos que por ejemplo directamente le dicen no te sientes aquí, o ándate de acá, o se les insulta, o sea más directo” (E6NAI3)

“Como lo dices tú, el prejuicio manifiesto es el que se puede notar claramente en un comportamiento o conducta de una persona” (E3AI3).

Este tipo de conductas parecen subrayan el carácter negativo de la persona o del grupo con el fin de hacer daño:

“El manifiesto lo dice directamente, y lo hace para dañar a la otra persona, destacar un aspecto que no le agrada, o la presencia de esa persona” (E8NAI2).

El prejuicio manifiesto, a pesar de lo hiriente, tendería a estar normalizado en ciertas acciones,

“Hemos normalizado y naturalizado este tipo de conductas, cuando hablamos de cholo, indio y paisanos estamos en categorías discriminaciones que se vuelven a las manifestaciones de prejuicio” (E7NAI4).

8.3.3.3. Percepción peyorativa

Tanto en la definición como la caracterización del prejuicio sutil y manifiesto, los participantes enumeraron una serie de acciones propias de conductas peyorativas hacia minorías que ellos vivenciaron o que presenciaron.

En términos generales, la percepción peyorativa se manifestaría en frases que comúnmente se expresan, pero que encierran un menoscabo hacia el grupo minoritario, ejemplo,

“Han echado a perder la raza” (E1AI2)

O bien apelar a una característica negativa como algo propio del grupo, en vez de una actitud personal,

“yo no tengo ningún problema con las personas Aymaras, pero si me he dado cuenta de que son sumamente flojos, porque no logran rendir, ahí hay un prejuicio” (E7NAI6).

Muchos de los participantes de origen Aymara, vivenciaron acciones peyorativas. Estas frases respondían a aspectos inmutables como el color de la piel, o a aspectos sociales tales como el nivel de ingreso económico,

“Tengo la piel morena y era bajita y me decían, vienes de Perú, tienden a generalizar. También escuché, tu eres pequeñito, de piel morena, tu eres un cholo e indígena” (GF1ALA6I20)

“Yo era la única morena la única persona descendiente Aymara y ahí sí había un prejuicio sobre todo de los niños” (GF1ALA4I7).

En algunos casos, el color de piel se transformaba en un heurístico para otras características prejuiciosas, tales como la limpieza

“Cuando yo era chico era tratado de moreno, a mí me decían que era moreno, por ende, era cochino” (GF1ALA5I24).

Pero estos prejuicios, además de la piel o el nivel socioeconómico, incluían también características externas y mutables tales como la vestimenta,

“Mi mamá aun usa polleras, (...) yo veía como se le acercaban que le decían: tú eres una chola” (GF1ALA7I11).

En estos casos se utilizan expresiones peyorativas,

“Te tratan despectivamente como chola o coya, ese tipo de cosas, por parte de la gente que es de la alta sociedad, me ponía muy triste que trataran así a mi madre” (GF1ALA7I44).

Las propias características psicosociales tales como la introversión, son asociadas peyorativamente a una falta en las capacidades cognitivas,

“En general las jóvenes de origen andino somos más retraídas y considero que se nos discrimina, y al respecto tengo gente cercana mía que trabaja para mantenerse y pagar sus estudios se siente discriminada, en su trabajo, por los clientes, los jefes en su trabajo, los ven como ignorantes o de otra clase” (GF1ALA4I48).

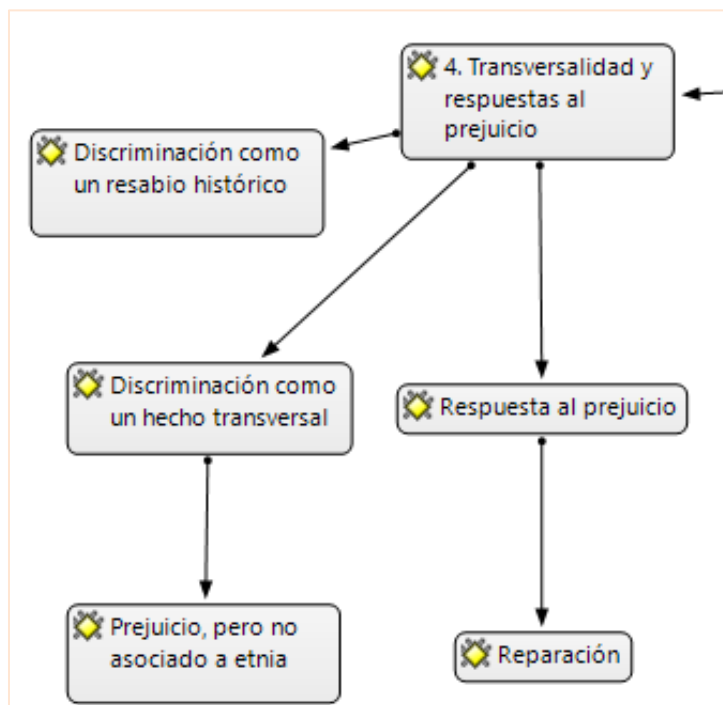
Estas percepciones peyorativas hacia el grupo Aymara, parece ser un tema aun existente y que debe ser resignificado,

“(en) la sociedad chilena mayoritaria todavía existe un fuerte prejuicio étnico y una mirada peyorativa, negativa, de lo que significa pertenecer o ser parte de nuestros pueblos originarios” (E1AI1).

8.3.4. Transversalidad y respuestas al prejuicio.

A continuación, se presenta un resumen de aquellas respuestas que representan el prejuicio como un tipo de conducta transversal, histórica y a la cual se le ha hecho frente utilizando distintas estrategias (ver figura 13).

Figura 13. Transversalidad y respuestas al prejuicio.



8.3.4.1. Discriminación como un resabio histórico

De acuerdo con las respuestas de los participantes, el prejuicio tendría una raíz histórica, que respondería a resabios coloniales,

“Donde dice que los indígenas eran animales, por tanto, podían ser utilizado por partes de los españoles en lo que quisieran, allí encontramos una raíz importante del porqué de los prejuicios de la clase dominante hacia nuestros pueblos originarios” (E1A17).

Este tipo de acciones históricas, se han transformado en acciones inconscientes y normalizadas en la cultura,

“Hay acciones notorias dentro de la sociedad que habla de discriminación, que no son conscientes, porque a lo largo de la historia hemos normalizado y naturalizado este tipo de conductas, cuando hablamos de cholo, indio y paisanos estamos en categorías discriminaciones que se vuelven a las manifestaciones de prejuicio” (E7NAI4).

8.3.4.2. Discriminación como un hecho transversal

Los participantes señalan que además de las características históricas del prejuicio, es importante destacar que es un asunto transversal a otras culturas minoritarias del país, incluso el grupo mayoritario puede sentirse a su vez discriminado, por no recibir los mismos beneficios de las etnias,

“pero no es algo meramente en contra de los Aymaras, sino que también es con los gitanos, todas las minorías, esto yo creo que es por los dos lados, también está el otro lado que la gente, cuando la gente común que no tiene una etnia, se siente menoscabado por el sistema, en el sentido que estas agrupaciones tienen más poder y beneficios, pero es un asunto de administración, pero que no es discriminación por que son de una etnia, sino que porque tienen beneficios por sobre los demás” (E4A12).

El prejuicio y la discriminación, no parece ser una característica solo de las etnias, sino que la discriminación puede darse por cualquier característica variable entre las personas,

“He visto mucha discriminación, pero no se me discriminaba a mí, porque había alguien con la piel más morena. Pero siento que ahora te discriminan por todo, por tu apariencia, por tener o no tener plata, tu ropa, piel, etc.” (GF1ALNA1I53).

8.3.4.3. Respuesta al prejuicio

Todo este tipo de acciones ligadas al prejuicio, promueven la creación de distintos mecanismos de repliegue que permitan afianzar y proteger los grupos minoritarios,

“Son los que llevan a los estudiantes Aymaras a repliegarse y crear sus propios espacios y organizaciones no integrándose a la vida universitaria, sino creando sus propios grupos para sentirse a gusto, tenemos una organización de estudiantes de origen de pueblos originarios y eso da cuenta” (E7NAI5).

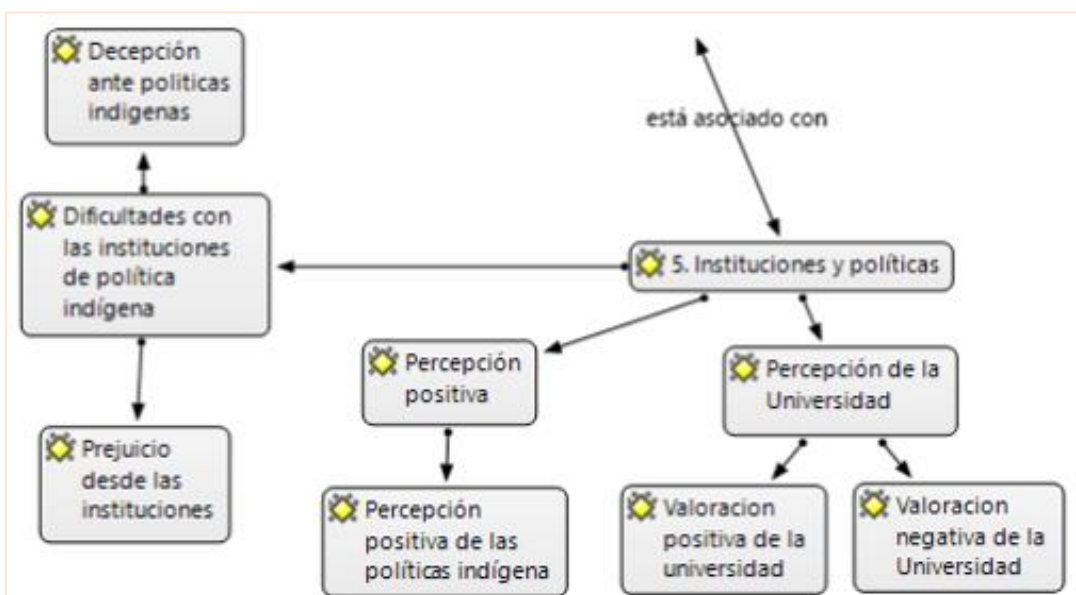
Estas acciones pueden ser conceptualizadas como un desafío en torno a la sensibilización con los grupos minoritarios, con el propósito de lograr reparar ciertos daños históricos,

“Toda la sensibilización que ha producido de la recuperación democrática del país se ha legitimado el derecho de los estudiantes de pueblos originarios a estar presentes, a compartir en una situación de igualdad, y que en algún momento se debe reparar algunas discriminaciones y prejuicios hacia ellos, por lo que la existencia de programas de apoyo especial a estudiantes de pueblos originarios, la presencia de becas especiales ambientadas específicamente, el reconocimiento” (E1A17).

8.3.5. Instituciones y políticas

Parte importante de la identidad del pueblo Aymara, la lucha en contra de los prejuicios y estereotipos y la aplicación de las políticas estatales está aparejado del trabajo de las instituciones de apoyo. En los siguientes párrafos se describen las dificultades que se suscitan con las instituciones y políticas indígenas junto con la valoración de éstas (ver figura 14).

Figura 14. Instituciones y políticas.



8.3.5.1. Dificultades con las instituciones de política indígena

La CONADI (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena) es la institución gubernamental de apoyo más importante de apoyo a las comunidades indígenas en Chile. La percepción que tienen los participantes es que los objetivos de ésta han ido mutando desde el verdadero apoyo a las comunidades, hacia el cuoteo y el pago de favores políticos. Respecto de la CONADI uno de los participantes cree que

“Ha estado decaído porque (...) se ha convertido en algo para captar adherentes, que se refiere que ha ayudado a algunos dirigentes para meterse dentro de los engranajes políticos, pero no para la causa propiamente tal de los pueblos originarios” (E3A16).

En términos de las políticas ligadas al apoyo educativo proporcionado por las instituciones, uno de los participantes señala que los criterios de asignación de becas no siempre resultan justos para todos los miembros de estos grupos, lo que en cierta forma sería un prejuicio por parte de la propia institución de apoyo,

“...Me resulta paradójico, es un estudiante universitario, Aymara parlante, no recibe la beca indígena, siendo un indio de una escuela rural Aymara a las afueras de las ciudades. Por otro lado, una estudiante Aymara, que vive en la ciudad, muy ciudadana, recibe la beca en vez de su compañero el cual están en las mismas condiciones, ¿cómo se explica eso? Entonces los prejuicios étnicos, no solo están circunscritos en una relación de pares, sino que también en mecanismos del estado, que tienen este comportamiento que no tiene explicación” (E7NA15).

Más allá de los problemas específicos ligados a los cuoteos políticos o a los criterios de asignación de becas, la percepción respecto a las instituciones de apoyo es que lo que falla son las políticas a partir de las cuales las instituciones guían su accionar. Esto incluye las metas a lograr y los énfasis en las actividades que realizan,

“Dada la realidad con respecto a los pueblos originarios, esta institución del gobierno que es la CONADI, no muchos pueblos originarios comparten la política pública general que se tienen respecto a cómo ha dirigido la CONADI, tiene que ver con un problema más nacional de quien dirige la CONADI, y como se pone en contacto con las comunidades, pero no necesariamente con los estudiantes, y tienen razón ellos, porque no se enfocan en sus necesidades. Están preocupados de incorporar la Educación Transcultural Bilingüe en toda la enseñanza básica, pero no están preocupados de los estudiantes de Educación Media y Superior. Yo creo que ese sentir que ellos manifiestan es totalmente válido, porque la CONADI no los tiene considerado abiertamente y formalmente dentro de sus planes” (E7NAI8).

Estas acciones conllevan a un desapego con las instituciones de apoyo. Sus ayudas son percibidas por los estudiantes Aymaras como poco atingentes a sus necesidades,

“Las organizaciones estatales indígenas no cumplen con las demandas que tenemos, y por lo tanto no nos sentimos representados por esta institución. Por ejemplo, no hay cláusulas para los estudiantes y los hogares indígenas, como costo de movilización a actividades o charlas, se dedican más a una burocracia lenta. No hay una política de apoyo, como por ejemplo un taller de lenguas, es el puro nombre, no da el apoyo real. Para definir presupuesto, solo hay iniciativas, pero no hay un fondo que es directo para nosotros, CONADI no me representa” (GF1ALA5I55).

Uno de los participantes de origen no Aymara manifestó que instituciones de apoyo a las organizaciones indígenas podrían no resultar relevantes dadas las políticas de inclusión que se han venido desarrollado en los últimos años,

“...yo creo que cada vez van perdiendo más relevancia, porque para mí, ya no es importante su función, porque ya están más dentro de nuestra sociedad” (E5NAI5).

8.3.5.2. Percepción positiva de las políticas indígenas

Si bien es cierto, muchos de los participantes señalan sus decepciones en torno a las políticas indígenas, existe también un grupo quienes valoran el aporte de estas políticas en la disminución del prejuicio,

“Yo diría que hoy día hay muchísimo más apoyo que antes, es que hay ciertas políticas que se hicieron con el retorno a la democracia, como la ley indígena, las becas, las

subvenciones económicas, etc.” (E3A15), “pero igual hay una discriminación hacia ellos, pero se fue regularizando con el gobierno” (GF1ALA7111).

Estos procesos de mayor apoyo a los grupos indígenas también se observan en Bolivia, que es un país vecino a Chile,

“En mi país, Bolivia existe dos clases sociales, el alta y la baja, no existe la clase media y allí coexiste la mayor población indígena de Sudamérica después de Brasil, por lo tanto, allá hay mucha discriminación, pero con el gobierno actual se ha ido reduciendo” (GF1ALA7144).

8.3.5.3. Percepción de la Universidad

En relación con la percepción de apoyo por parte de la Universidad, los participantes tienen opiniones contrapuestas, en términos de las oportunidades que la institución promueve.

Valoración positiva de la Universidad

Entre aquellos que tienen una valoración positiva de la Universidad, se señala que la institución es un espacio que permite tomar contacto con otras personas de la misma etnia,

“Entonces entrando a la universidad yo conocí una organización entonces desde la organización yo pude descubrir mis raíces que era lo que realmente lo que yo quería, gracias también a participar dentro de la organización, eso me dio pie para conocer y hacer viaje a argentina, ecuador, Bolivia, Perú y conocer la diferencia de cómo los estudiantes viven dentro de las universidades” (GF1ALA314).

Asimismo, se señala que los funcionarios de la Universidad han promovido la realización de actividades propias de los estudiantes de origen Aymara,

“Y los funcionarios de la universidad, nunca he sentido discriminación, de hecho, he sentido una gran disposición por los directivos a iniciativas que hemos tenido, mucho más que CONADI o JUNAEB, la directiva nos ha ayudado con actividades, salidas a terreno, talleres, ha estado presente” (GF1ALA2128).

Sin embargo, estas actividades parecen ser todavía incipientes para la disminución del prejuicio,

“Al menos en la universidad recién se empiezan a ver algunas iniciativas en relación con la inclusión y la interculturalidad” (GF1ALNA2147).

Otro de los participantes, señala que la apropiación de las temáticas indígenas por parte de los docentes no es un tema transversal, pero que de cualquier forma la Universidad apoya las iniciativas del pueblo Aymara,

“He tenido profesores que te apoyan en un 100%, desarrollan clases con temáticas indígenas, mientras que otros no les interesa el tema, cuando uno les consulta no te contestan o simplemente no te apoyan, y por parte de los funcionarios, nunca he sentido discriminación ni nada, de hecho han sido un gran apoyo como organización, más que CONADI o JUNAEB, dentro de la universidad la Dirección de Asuntos Estudiantiles(DAE) nos ha ayudado mucho, con talleres y financiamiento, pero la facultad no mucho” (GF1ALA2162).

Valoración negativa de la Universidad

Un grupo importante de participantes tiene una percepción negativa respecto de las políticas y actividades que realiza la Universidad para potenciar temáticas indígenas. Básicamente se señala que la enseñanza no involucra ni apropia estas temáticas, a pesar de que en ella participa una importante proporción de alumnos Aymara,

“Yo a veces crítico “caleta” (SIC) a la universidad porque yo no veo ramos, así como más culturales más étnico más relacionado sabiendo que la universidad yo creo que tiene más de un 60% de alumnos indígena y que son algunos que ni siquiera se reconocen” (GF1ALA314).

En términos de la instrucción, la cultura Aymara no está integrada en el temario de las asignaturas,

“yo siento que la universidad no potencia al 100% como pudiera hacerlo porque supongamos yo en kinesiología tenía un ramo que se llama antropología y el profesor en vez de decir por ejemplo ya vamos a aprender no se medicina alternativa de la zona o por lo menos del lugar de la región donde vivimos no dijo no nos vamos enfocar a la cultura Aymara porque es lo que más se ve es lo típico que se ve entonces él dijo ya nos vamos a enfocar en los yanomanis, que son los indígenas del amazona y yo esperaba que nos diera más realce a nosotros que somos realmente de acá, que tenemos cultura, que tenemos mucho que aprender de nuestro pasado todo eso se ha ido callando con el tiempo” (GF1ALA116).

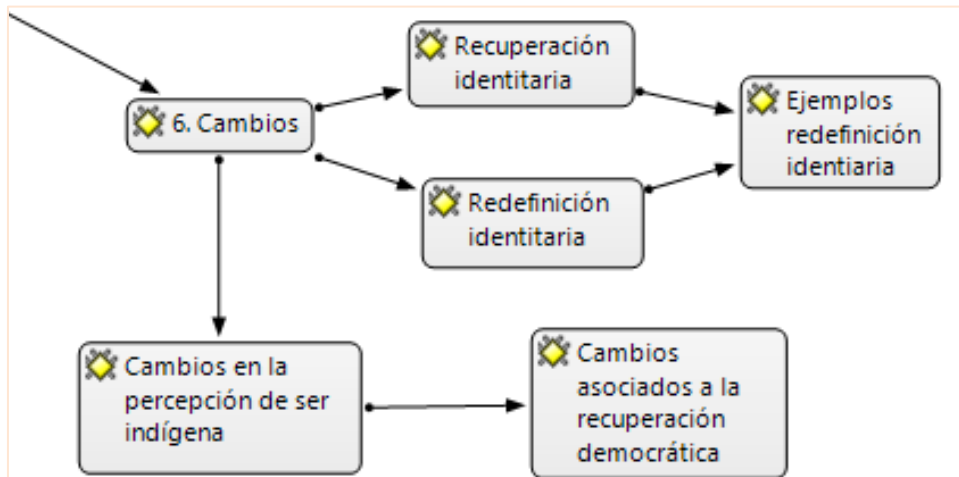
Dentro de las valoraciones negativas, se cuenta cierta discriminación por parte de los docentes, asociado particularmente a bajas expectativas respecto del desempeño académico,

“Yo he sufrido discriminación por parte de algunos profesores, en pedidos o cuando me comunico con ellos, no he sentido apoyo de algunos, hay profesores que te discriminan porque ellos creen que uno sabe poco o nada” (GF1ALA2128)

8.3.6. Cambios

Los participantes señalan que, a pesar de la existencia de prejuicio contra los grupos originarios en general, y Aymara en específico, se observa en los últimos años una tendencia relacionada con menores actitudes prejuiciosas y un creciente interés por recuperar aspectos de la identidad Aymara (ver figura 15).

Figura 15. Cambios.



Se señala que la recuperación y fortalecimiento de aspectos identitarios por parte del pueblo Aymara ha sido una constante en los últimos años,

“Veo en la universidad como estaba antes y ahora, y hago el contraste y acá no siento que si hay prejuicio este se da más el prejuicio sutil, hoy en día se acepta más la diversidad en Arica” (GF1ALNA2I61).

8.3.6.1. Recuperación identitaria

En términos de la recuperación identitaria, se observa un cambio importante hacia el reconocimiento de los pueblos indígenas. Particularmente, por parte de los propios miembros de pueblos originarios, quienes actualmente se perciben más empoderados en sus roles,

“A nivel más global yo observo desde hace 20 años como compartir un cambio porque hubo un momento que a los jóvenes hubo que empujarlos a que reconocieran esa pertenencia e identidad del indígena o del pueblo originario” (E1A14), “los procesos de recuperación de identidad que yo observo se han dado a nivel de los estudiantes, de la población general, ha ido disminuyendo y un poco fortaleciéndose por el contrario de esto, la recuperación de la identidad del indígena, de los pueblos originarios” (E1A11).

8.3.6.2. Redefinición identitaria

Estos cambios producidos durante las últimas décadas, en términos sociales deben reformular tanto la concepción identitaria de los grupos mayoritarios, como minoritarios,

“falta un proceso de ampliar un poco la conciencia de lo que significa ser chileno, que significa la presencia de nuestros pueblos originarios en el norte y todo el país, yo creo que se ha ido avanzando significativamente en eso” (E1A12), “así que los antofagastinos tuvieron que reformularse la mirada respecto al colombiano como persona de color” (E1A13).

8.3.6.3. Cambios en la percepción de ser indígena

Los cambios en la percepción de ser indígena están caracterizados por una mejor convivencia entre los actores,

“bueno el lugar donde vivo ya no es como antes, antes era ya si hablabas algo eras como diferente y me molestaban, ya no es tanto así” (GF1ALA2I5).

Estos cambios también han estado caracterizados por una mejor identificación de los miembros con su cultura,

“el alumno universitario se ha ido identificando mejor con su cultura. Antes para postular a la beca indígena, los alumnos se cercioraban de que nadie los viera cuando hicieran los trámites, y ahora pelean hasta el último, porque encuentran que es su derecho y lo declaran, que es lo más importante” (E2A15).

Aspectos como la música, el baile y el vestuario han contribuido en esta nueva percepción de ser y sentirse parte de una cultura originaria,

“la identidad en términos de la música, del baile, la comida y el vestuario ha hecho que muchos jóvenes se sientan más cercanos y generen un proceso de construir significados nuevos de lo que significa ser o no ser descendientes de nuestros pueblos originarios, los vemos mucho más empoderados, más aceptadores de sus nombres, de su estilo étnico, de su vestuario y música, lo cual me alegra enormemente” (E1A14).

A pesar de estas modificaciones, aun se requiere un mejor trabajo de asesoramiento y acompañamiento por parte de la Universidad,

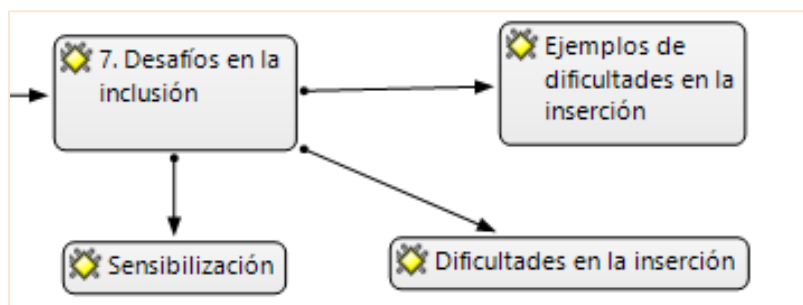
“Entonces, diría que el alumno indígena universitario siente que han generado su espacio dentro de la universidad, pero todavía falta un asesoramiento a profesores que no son de acá, como pueden enseñar mejor conociendo la idiosincrasia” (E2A15).

8.3.7. Desafíos en la inclusión

La última categoría que emergió a partir de las entrevistas y el grupo focal se relaciona con un conjunto de desafíos que conlleva la inclusión de los grupos minoritarios.

Esta categoría incluye algunas tareas como la sensibilización sobre la temática indígena, las dificultades en la inserción y algunos ejemplos sobre estos aspectos (Ver figura 16).

Figura 16. Desafíos en la inclusión.



En relación con los desafíos en la inclusión, las respuestas de los participantes abordan cuatro subáreas: superar el aislamiento, hacer de las instituciones un espacio más inclusivo, desarrollar y promover más aspectos de la cultura (incluyendo el idioma) y desarrollar un mejor y más eficiente trabajo en conjunto.

En relación con el aislamiento, uno de los participantes señala que existe un cierto grado de hermetismo en la comunidad Aymara que ha afectado negativamente los procesos de inclusión,

“El mundo Aymara no existe, lo que existe es un ambiente pluricultural muy diverso, nos hemos mantenido aislados” (E3A10).

En segundo lugar, se plantea la necesidad de hacer de las instituciones lugares más inclusivos,

“Como institución, la universidad debería desarrollar muchas más actividades donde abiertamente se manifieste el tema de la inclusión, tolerancia, género, entre otros” (E7NA17).

Para este propósito, los lineamientos de las políticas públicas deben estar claramente dirigidos hacia ese fin,

“Al final se fue diluyendo este proyecto, se fue dejando. Por la poca ayuda por parte del gobierno y la municipalidad, yo me retiré de ese tipo de proyectos” (E4A16).

Un tercer aspecto, reúne aquellas intervenciones de los participantes, ligados a promover distintos aspectos de la cultura incluyendo tradiciones, vestimentas e idioma.

“Como educador ese es el desafío de aquí al futuro que los niños puedan ir con sus vestimentas habituales representando con ello al grupo al cual pertenece” (GF1ALA518).

A pesar de estos elementos, la promoción de la cultura no se acaba en el uso de vestimentas o la participación en fiestas, sino que incluye el conocer las raíces

“Me parece que los procesos de inclusión no solo se hacen a través de la participación en fiestas de índole indígena, porque no basta con escuchar la música andina que es muy alegre y contagiosa, sino que falta conocer sus orígenes, y especialmente lograr el contacto e interacción entre alumnos Aymaras y no Aymaras. Y escuchándolos a todos, el tema que es súper profundo, y es algo que no han tocado como se debe” (GF1ALA5141).

Uno de los aspectos más recurrentes en torno a los desafíos de la inclusión, tiene que ver con una de las características de la cultura y es la que refiere al idioma. El reemplazo del idioma Aymara por el español, es entendido como un factor de riesgo para la consolidación de la identidad. Esto podría estar a la base del pobre rendimiento académico de los alumnos Aymaras durante los primeros años de Universidad,

“A los alumnos les va mal, es porque tuvieron una educación ajustada a su lengua, que tiene tres vocales, que es de trabajar la tierra, la K la pronuncian de distinta manera” (E4A15);

“Ellos tenían la costumbre de manejarse con su idioma y muy poco con el español, por lo que yo creo que era la razón por sus primeras malas notas” (E4A15)

“Se piensa que la niña por ser del interior va a tener problemas para comunicarse con nuestros códigos, se da, pero no por problemas de aprendizaje, sino porque nuestros códigos son muy restrictivos” (E2A14).

El problema con el idioma es concebido como una dificultad histórica,

“Al venir acá a Chile ya no podían hablar su idioma, lo fueron perdiendo yo traté de aprender tenía una tía que solamente me hablaba en Aymara, ya entendía las palabras. Ya después con el tiempo entrando al Liceo, a la Universidad perdí también esa noción. También ahora si me habla ya no entiendo. Trato de recuperar tal vez con cursos talleres, eso es lo que falta dentro de la universidad. No te potencian eso, sabiendo que hay tantos alumnos que, si les interesa, pero como no lo potencian se dedican a otras cosas” (GF1ALA314).

Finalmente, el último de los factores relevados como uno de los desafíos, es la promoción del trabajo en conjunto entre los miembros de la comunidad,

“Concuerdo, nosotros tenemos que armarnos de valor para participar, para sacar la voz, dejar la TV de lado y trabajar en conjunto, para fomentar las comunidades y cimentar cambios, pero ahí es donde tenemos que estar” (GF1ALA4I25)

“Hay que incorporarse a los procesos de inclusión a través de la participación en las organizaciones indígenas que nos representan ante el gobierno, tenemos que trabajar en el proceso constituyente, tenemos que sentir el vínculo de nuestra tierra” (GF1ALA4I59).

8.3.7.1. Sensibilización

Los participantes señalan que en las últimas décadas la sociedad en su conjunto se ha puesto más sensible en torno a las temáticas del pueblo indígena. Esta mayor sensibilización estaría aparejada con el retorno de la democracia en la década del 90,

“Toda la sensibilización que ha producido de la recuperación democrática del país se ha legitimado el derecho de los estudiantes de pueblos originarios a estar presentes, a compartir en una situación de igualdad” (E1A17).

Para lograr una mayor sensibilización, la educación es conceptualizada como un medio de transformación crucial para este fin,

“Tenemos que atacar en la educación, que creo que no se le ha dado la real dimensión que debería tener (...) porque por ejemplo se requiere una educación intercultural, y eso no se refiere a solamente enseñarle a la gente indígena las cosas del ser occidental, sino que al mismo incluirlo dentro de las raíces del país, porque el mundo está viviendo una interculturalidad” (E3A19).

De cualquier forma, la sensibilización es representada como un desafío,

“Yo creo que falta que los jóvenes no Aymaras se sensibilicen más con el tema indígena e incluso entiendo que esta promulgada una ley por parte del Ministerio de Educación que obliga a las instituciones de educación superior a cumplir y favorecer los procesos de inclusión en las universidades de nuestro país. En especial conocer esta cultura y el respeto a las diferencias étnicas entre otros” (GF1ALA5I51).

8.3.7.2. Dificultades en la inserción

Dentro de las dificultades en la inserción, uno de los participantes menciona un aspecto cognitivo que debe relevarse. Esto es, promover en el estudiante un pensamiento crítico que le permita situarse y definirse como un sujeto en una realidad y contexto determinado,

“Un mecanismo de integración, para mi gusto, tiene que ver con la capacidad de reflexión del estudiante, del desarrollo del pensamiento crítico del entorno y la realidad que los rodea. Si el estudiante logra dimensionar el lugar que ocupa en la sociedad local, él reconoce los elementos que constituyen su identidad, va a poder moverse en este mosaico cultura que hay en la región de Arica y Parinacota. Porque si yo no obtengo la capacidad reflexiva, siempre voy a estar aceptando los prejuicios, que como nosotros sabemos, son construcciones sociales que están ancladas dentro de sus mentes” (E7NAI7).

Estos aspectos cognitivos y metacognitivos requieren el trabajo de los profesores,

“Pero todavía falta un asesoramiento a profesores que no son de acá, como pueden enseñar mejor conociendo la idiosincrasia” (E2AI5).

Sin embargo, se señala que estos temas no serían de interés de la Universidad,

“Creo que los académicos de la universidad no tienen interés en este tema, no les interesa ver el tema de esta diferencia, no les interesa saber si los estudiantes de origen Aymara están más integrados o no. Están preocupados de su actividad académica más que nada, y ahí hay una brecha que se tiene que acortar, achicar, los académicos se tienen que involucrar un poco más, aunque sea en este tema” (E7NAI11).

8.3.7.3. Ejemplo de dificultades en la inserción

Finalmente, los participantes proporcionaron algunos ejemplos de discriminación o de dificultades en la inserción por parte de miembros de pueblos originarios, particularmente en el contexto de aulas universitarias,

“Ahora si me acuerdo de un caso, una vez que fui de oyente a una cátedra de francés, ahí el profesor, se burló de los extranjeros que vienen a estudiar acá. Había una chica del Perú, tres argentinas y yo, las chicas argentinas se enojaron y empezaron a gritarle al profesor y se terminó la clase, todo porque el profesor hizo el comentario despectivo hacia nosotros, los que nos encontrábamos ahí” (E8NAI12);

“En la facultad de ciencias de la salud se le da preferencia a la alumna que tiene rasgos más occidentales sobre aquellas que tiene rasgos más indígenas” (E8NAI14), “No he

sabido de casos masivos, pero en varias carreras hay más preferencia a la gente de rasgos más occidentales a los que son más indígenas” (E8NAI14).

8.4. Integración de los resultados cuantitativos y cualitativos

A continuación, se presenta una integración de los resultados más importantes obtenidos en los análisis cuantitativos y cualitativos. Al final del capítulo se presenta una relación entre ambas aproximaciones.

8.4.1. Integración de resultados cuantitativos

Los resultados de la escala aplicada, al comparar a todos los participantes, muestra que existen diferencias estadísticamente significativas entre las escalas prejuicio sutil (21.5) y manifiesto (26.3) ($t_{591}=19.019$, $p<0.01$). Este resultado sigue la tendencia de estudios similares.

Cuando los resultados de ambas escalas se comparan de acuerdo con la etnia de pertenencia de los participantes es también posible encontrar diferencias estadísticamente significativas entre las escalas de prejuicio manifiesto y prejuicio sutil.

En el caso del prejuicio manifiesto, el grupo no Aymara muestra un mayor prejuicio manifiesto que sus pares Aymaras (22.6 versus 20.5). Esta diferencia resulta estadísticamente significativa ($t_{590}=2.891$, $p=0.004$).

Este mismo resultado se replica en el caso de la escala de prejuicio manifiesto. Los alumnos no Aymara tienen un puntaje promedio de 27.3 puntos versus un 25.5. Esta diferencia nuevamente resulta estadísticamente significativa ($t_{590}=2.765$, $p=0.006$).

Cuando cada una de las escalas se analiza comparativamente entre alumnos Aymara y no Aymara, es posible encontrar 6 preguntas o enunciados en los cuales las respuestas de ambos grupos muestran diferencias estadísticamente significativas. 3 de esos enunciados pertenecen a la escala de prejuicio manifiesto y los otros 3 enunciados pertenecen a la escala de prejuicio sutil.

En el caso de la escala de prejuicio manifiesto los enunciados que mostraron diferencias fueron las siguientes:

- Enunciado 2: “La mayoría de los políticos chilenos se preocupan demasiado por los Aymaras y no lo suficiente por el resto de los ciudadanos chilenos” ($t_{590}=4.259$, $p<0.001$),

- Enunciado 7: “No me gustaría tener relaciones sexuales con una persona de origen Aymara” ($t_{590}=3.27$, $p=0.001$).
- Enunciado 9: “La mayoría de los Aymaras que reciben algún tipo de ayuda social o económica, no lo necesitan, y podrían vivir sin ella si quisieran” ($t_{590}=3.74$, $p<0.001$).

Tanto en el enunciado 2 como 9, se desliza una cierta crítica a las políticas institucionales que apoyan a aquellos ciudadanos de origen Aymara. Se percibe de esta forma una suerte de “injusticia” por parte del Estado en contra de aquellos ciudadanos que no pertenecen a alguna de las etnias originarias.

En el caso de la escala de prejuicio sutil los enunciados que mostraron diferencias fueron las siguientes:

- Enunciado 1: “En Chile existen pueblos indígenas que salen adelante por sus propios esfuerzos. Los Aymaras deberían hacer lo mismo sin que se les tenga que dar un trato especial” ($t_{590}=2.435$, $p=0.015$).
- Enunciado 18: “¿Has sentido alguna vez admiración por los Aymaras?” ($t_{590}=8.562$, $p<0.001$).
- Enunciado 19: “¿Con que frecuencia ha sentido compasión por la situación en la que se encuentran los Aymaras en nuestro país?” ($t_{590}=5.029$, $p<0.001$).

En las tres preguntas en las que aparecieron diferencias estadísticamente significativas en la escala de prejuicios sutil, es posible apreciar que entre quienes no son Aymaras existe una sensación de que los Aymaras no deberían tener un trato especial por parte de los organismos institucionales.

En las preguntas no fue posible estimar algún efecto significativo cuando se incluyen las variables edad y semestre cursado. Este efecto no aparece en términos globales, ni tampoco cuando se analizan las respuestas de cada uno de los grupos por separado.

8.4.2. Integración de resultados cualitativos

Los resultados del grupo focal y las ocho entrevistas semi estructuradas arrojaron al menos siete áreas a partir de las cuales se integraron los discursos de los participantes. Una síntesis de los hallazgos se presenta a continuación.

Estereotipos:

Los participantes confirman a lo largo del grupo focal y las entrevistas, que existen muchos prejuicios y estereotipos asociados al pueblo Aymara. Estos estereotipos están fuertemente asociados al desconocimiento de las personas del grupo minoritario

“Los prejuicios se forman por falta de información, o desconocimiento” (E4AI14).

Por el contrario, mientras más conocimiento se tiene sobre el grupo, estos prejuicios tenderían a desaparecer

“En realidad personalmente, interpersonalmente creo que el prejuicio se termina cuando se conoce a la persona” (GF1ALNA1I2).

En relación con el estudiante Aymara, éste es caracterizado como un alumno tímido, introvertido, poco participativo, respetuoso y responsable. En relación con su rendimiento académico, se percibe como más bajo que sus pares no Aymara, aunque tendería a subir conforme se avanza en la carrera. Estos problemas en el rendimiento académico al comenzar la carrera estarían asociados a tres aspectos: bajas expectativas académicas por parte del profesorado, dificultades en la educación previa, y problemas en la motivación del alumno.

Identidad:

En relación con los aspectos identitarios, se señala que el idioma Aymara resultaría crucial para la conformación de la identidad del pueblo Aymara. No obstante, la tendencia es que el idioma Aymara es cada vez utilizado por menos personas.

Debido a que se configuran una serie de factores que van debilitando los aspectos identitarios, los estudiantes Aymara tenderían a replegarse y participar en grupos más cerrados en vez integrarse. Uno de los participantes no Aymara señala que

“(Los prejuicios) que llevan a los estudiantes Aymaras a replegarse y crear sus propios espacios y organizaciones, no integrándose a la vida universitaria, sino creando sus propios grupos para sentirse a gusto” (E7NAI5).

Definición de prejuicio

El prejuicio es concebido como aquellas acciones que tienden a discriminar y menoscabar a otra persona, por el simple hecho de pertenecer a un grupo minoritario,

“Cuando se menoscaba a la persona, no por el hecho de su posición, sino por el solo hecho de pertenecer a una etnia o grupo” (E4A11).

También son concebidas como ideas anticipadas sobre el accionar de las personas,

“Ciertos sesgos respecto a una situación que va afectar fundamentalmente a personas, y lo veo como ideas anticipadas sobre hechos que se mantienen y que afloran en un momento determinado” (E2A11).

El prejuicio manifiesto, es definido como aquel que se basa en acciones directas y visibles hacia una persona o un grupo de personas que tiene como objetivo menoscabar,

“para mí el manifiesto es la discriminación directa” (E7NA15),

“Los prejuicios manifiestos son aquellos que por ejemplo directamente le dicen no te sientes aquí, o ándate de acá, o se les insulta, o sea más directo” (E6NA13).

El prejuicio sutil es concebido como aquel tipo de prejuicio que no se manifiesta directamente, que no tiene víctimas palpables,

“El sutil, uno no lo percibe, pasa desapercibido, porque no tiene víctimas palpables, el involucrado sí que lo percibe, pero no suele quejarse” (E4A14)".

Este tipo de prejuicio parece ser más común y peligroso que el prejuicio manifiesto

“en términos de mi observación, de mi experiencia, siento que es más el prejuicio sutil” (E1A12),

“Mucho más el sutil y el otro es el manifiesto que no se demora nada en aparecer” (E2A12),

“En la universidad se da más el prejuicio sutil que por lo demás es más peligroso ya que muchas veces no es frontal y está oculto” (GF1ALNA3160),

“Yo diría que desde ese punto de vista es más peligroso el que no está declarado, es una forma de actuar que genere otro tipo de conducta que son más peligrosas, y al no estar en manifiesto, la persona puede generar un vínculo con la otra persona y puede ser peligroso” (E2A13),

“Para mi gusto este (prejuicio sutil) es el más peligroso, porque se está dando un discurso falso al momento de hablar de integración, o al momento de hablar de inclusión” (E7NA113).

Transversalidad y respuestas al prejuicio

El prejuicio es concebido como un conjunto de acciones normalizadas a lo largo de la historia,

“Hay acciones notorias dentro de la sociedad que habla de discriminación, que no son conscientes, porque a lo largo de la historia hemos normalizado y naturalizado este tipo de conductas, cuando hablamos de cholo, indio y paisanos estamos en categorías discriminaciones que se vuelven a las manifestaciones de prejuicio” (E7NAI4).

Los participantes señalan que el prejuicio actualmente no puede circunscribirse necesariamente a la pertenencia a una etnia, sino que es transversal a otras características,

“He visto mucha discriminación, pero no se me discriminaba a mí, porque había alguien con la piel más morena. Pero siento que ahora te discriminan por todo, por tu apariencia, por tener o no tener plata, tu ropa, piel, etc.” (GF1ALNA1I53).

Instituciones y políticas

En relación con las instituciones y políticas vinculadas a la integración de los pueblos originarios, en general existen opiniones divididas. Aquellos que tienen una percepción positiva valoran que hoy existan más y mejores instancias de apoyo

“Yo diría que hoy día hay muchísimo más apoyo que antes, es que hay ciertas políticas que se hicieron con el retorno a la democracia, como la ley indígena, las becas, las subvenciones económicas, etc.” (E3AI5).

Las opiniones negativas tienden a representar las instituciones de apoyo indígena como lugares en los que se ha perdido el objetivo primordial y hoy se han transformado en instituciones de cuoteo político,

“(CONADI) ha estado decaído porque (...) se ha convertido en algo para captar adherentes, que se refiere que ha ayudado a algunos dirigentes para meterse dentro de los engranajes políticos, pero no para la causa propiamente tal de los pueblos originarios” (E3AI6).

Uno de los participantes no Aymara, señala que este tipo de instituciones no deberían existir, pues según su parecer los Aymara se encuentran plenamente integrados en la sociedad,

“...yo creo que cada vez van perdiendo más relevancia, porque para mí, ya no es importante su función, porque ya están más dentro de nuestra sociedad” (E5NAI5).

Cambios

Los participantes también señalan que durante los últimos años el prejuicio en contra de los pueblos indígenas ha tendido a disminuir,

“El lugar donde vivo ya no es como antes, antes era ya si hablabas algo eras como diferente y me molestaban, ya no es tanto así” (GF1ALA2I5),

No obstante, aún se requiere un trabajo formativo con el fin de eliminar completamente cualquier tipo de prejuicio étnico,

“Falta un proceso de ampliar un poco la conciencia de lo que significa ser chileno, que significa la presencia de nuestros pueblos originarios en el norte y todo el país, yo creo que se ha ido avanzando significativamente en eso” (E1A12),

“Así que los antofagastinos tuvieron que reformularse la mirada respecto al colombiano como persona de color” (E1A13).

Desafíos en la inclusión

Finalmente, los participantes señalan que existen una serie de desafíos con el fin de lograr la total integración a la sociedad de los miembros de pueblos originarios, en este caso Aymara. El principal desafío tiene que ver con el hermetismo y aislamiento con el que la comunidad Aymara ha tendido a evidenciar,

“Lo que existe es un ambiente pluricultural muy diverso, nos hemos mantenido aislados” (E3A110).

8.4.3. Triangulación de resultados cuantitativos y cualitativos

Al comparar los elementos recogidos tanto en el análisis cuantitativo y cualitativo fue posible relevar al menos cuatro aspectos comunes que se detallan a continuación.

8.4.3.1. El prejuicio está asociado al desconocimiento.

En el análisis cuantitativo de la escala, particularmente en la escala de cercanía construida a partir de las preguntas dicotómicas del cuestionario, se relevó que existía variabilidad respecto al grado de cercanía que los participantes tenían respecto del pueblo Aymara. Adicionalmente, se estableció una correlación significativa e inversamente proporcional entre el grado de cercanía y el prejuicio. Esto es, a mayor cercanía, menor prejuicio. Este aspecto fue claramente evidenciado en el grupo focal y las entrevistas. Los participantes señalan que uno de los factores principales que promueven el prejuicio es justamente no conocer al grupo minoritario. El

desconocimiento entonces haría que las personas comiencen a desarrollar estereotipos sobre este grupo no conocido, que rara vez tiene algún sustento en la realidad.

8.4.3.2. El prejuicio sutil es más común y más peligroso que el prejuicio manifiesto

Los resultados globales de la encuesta muestran que existiría un mayor prejuicio en la escala del prejuicio sutil que en la escala del prejuicio manifiesto (21.5 versus 26.3), esta diferencia resulta ser estadísticamente significativa ($t_{591}=19.019$, $p<0.01$). Este hallazgo es manifiestamente confirmado por los participantes en las entrevistas y grupo focal, quienes creen que el prejuicio sutil es más extendido y también más peligroso que el prejuicio manifiesto. Esto es, al ser un tipo de prejuicio más arraigado en ideas preconcebidas y algunas veces inconsciente, resulta más complejo comprenderlas para intentarlas cambiar.

8.4.3.3. El prejuicio es un elemento histórico y normalizado

El prejuicio no es del todo evidente para aquellos participantes no Aymara. La pregunta 1 de la escala presenta el enunciado “En Chile existen pueblos indígenas que salen adelante por sus propios esfuerzos. Los Aymaras deberían hacer lo mismo sin que se les tenga que dar un trato especial”. Este enunciado muestra diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ($t_{590}=2.435$, $p=0.015$). En otras palabras, aquellos participantes no Aymara, asumen que no existen prejuicios y en el caso de existir, estos no pueden ser atribuidos al grupo mayoritario, sino que responderían a la poca capacidad del pueblo Aymara por integrarse. Este aspecto es confirmado por los participantes en el grupo focal y las entrevistas,

“Los prejuicios étnicos si existen no solo en la universidad a todo nivel, pero yo he visto que la misma gente que es Aymara como que se aclanan (unen) y no permiten abrirse y mostrar las cosas buenas que tienen, aclanarse es la conformación de un grupo de la misma etnia que se van juntando y van avanzando, entonces como que ellos mismos hacen un círculo étnico en donde tampoco permiten que jóvenes del extranjero ingresen a su círculo” (E6NA12).

8.4.3.4. Los Aymara no deberían recibir trato especial porque ya están completamente integrados a la sociedad

Finalmente, un grupo importante de participantes en el grupo focal y las entrevistas señalan que la existencia de políticas e instituciones tendientes a mejorar las características de vida del

pueblo Aymara resultan obsoletas, pues en su visión los Aymara se encuentran actualmente integrados a la sociedad y, por tanto, no deberían recibir beneficios adicionales a los que cualquier chileno puede acceder. En la encuesta, este hecho se ve confirmado en las preguntas 2 y 9. El enunciado 2 señala que “La mayoría de los políticos chilenos se preocupan demasiado por los Aymaras y no lo suficiente por el resto de los ciudadanos chilenos”. El enunciado 9 señala que “La mayoría de los Aymaras que reciben algún tipo de ayuda social o económica, no lo necesitan, y podrían vivir sin ella si quisieran”. En ambos enunciados fue posible encontrar diferencias estadísticamente significativas entre participantes Aymara y no Aymara.



MARCO CONCLUSIVO

CAPÍTULO 9. **CONCLUSIONES**

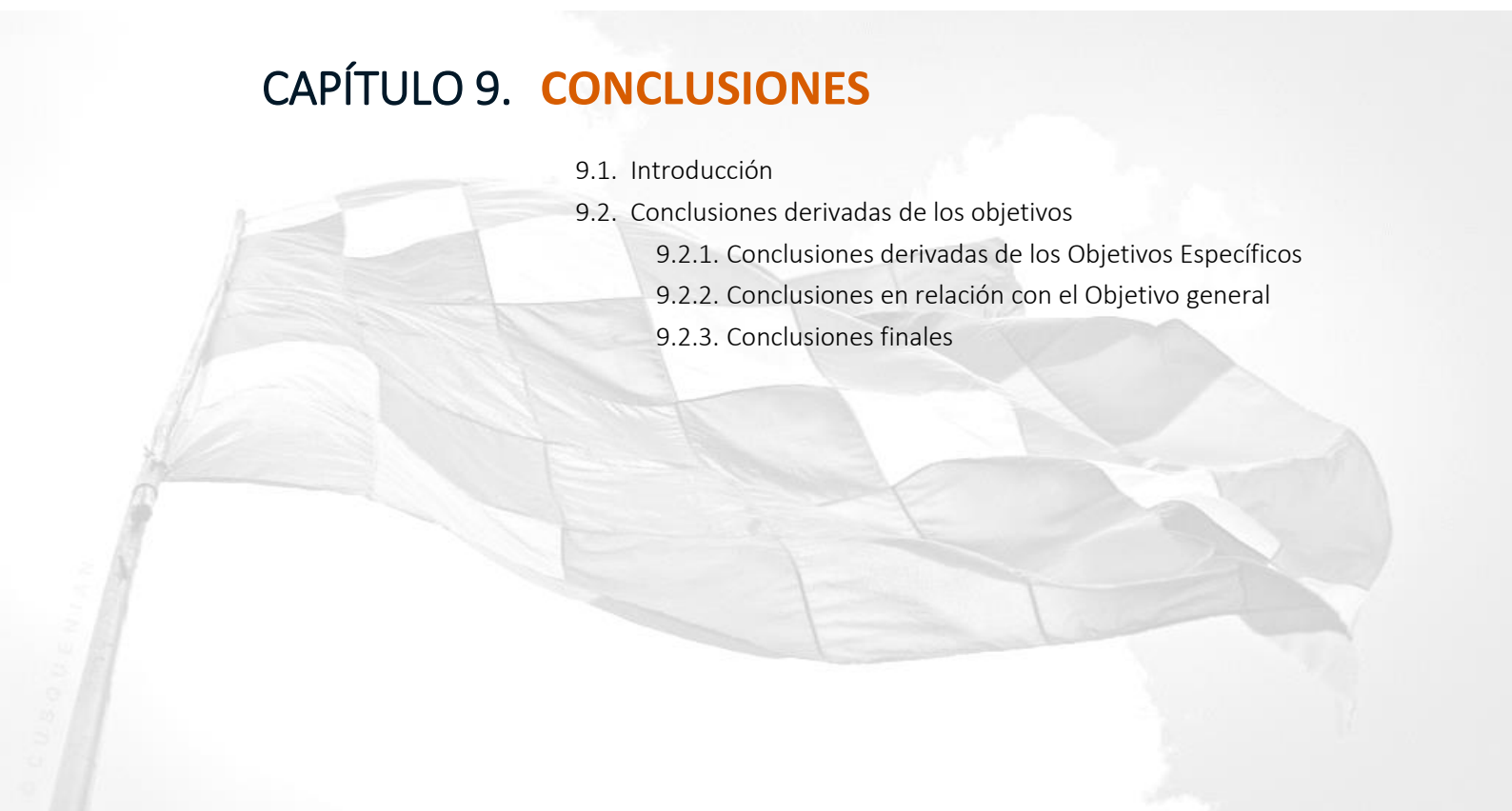
9.1. Introducción

9.2. Conclusiones derivadas de los objetivos

9.2.1. Conclusiones derivadas de los Objetivos Específicos

9.2.2. Conclusiones en relación con el Objetivo general

9.2.3. Conclusiones finales



9.1. Introducción

La investigación que presentamos contempla la temática de las manifestaciones de prejuicios étnicos en Educación Superior, en relación con el diseño definido para tales efectos. Los capítulos anteriores muestran cuales fueron los aportes más relevantes, así como también las revisiones teóricas más significativas sobre el tema de investigación, el diseño metodológico articulado, y como consecuencia de su aplicación, los resultados obtenidos del estudio de campo desarrollado. En esta siguiente etapa del estudio, nos concentraremos en la presentación de conclusiones, en la discusión de resultados y en la presentación de propuestas, como consecuencia de lo observado en el estudio aplicado y lo indicado en el marco teórico inicial.

En este contexto, se detallan, en primer término, las conclusiones más significativas del estudio en concordancia con los objetivos específicos establecidos al comienzo de la investigación, y que surgen de los objetivos generales que planteamos alcanzar: a) Conocer los niveles de prejuicio sutil y manifiesto reportados, entre estudiantes Aymaras y no Aymaras; b) Describir las formas de exclusión a los cuales se ven sometidos los estudiantes universitarios de origen Aymara en la comunidad universitaria; c) Describir las reacciones o manifestaciones conductuales de los estudiantes Aymaras frente al prejuicio étnico en la vida universitaria; d) Describir la percepción que posee el estamento docente de la Universidad de Tarapacá, respecto del alumnado de origen Aymara. Posteriormente, se expone la discusión de los resultados obtenidos y presentados en el Capítulo 8, indicados en relación con lo mencionado en el marco teórico.

Las conclusiones, son producto del análisis de los resultados en función del marco teórico, de modo tal que se abordan los hallazgos de la investigación con la teoría existente al respecto e identificando asociaciones y disociaciones de la misma.

Los participantes que conforman la muestra que se analiza en este estudio presentan un predominio de percepción de prejuicio manifiesto, relacionada con un discurso más desfavorable en la integración social de los estudiantes con ascendencia étnica. Estos prejuicios están asociados a conductas más agresivas de interacción, referidas a burlas, aislamiento y acoso psicológico, los cuales pueden mermar la integración del alumno al medio social y educacional, así como, el bienestar subjetivo de los sujetos.

9.2. Conclusiones derivadas de los objetivos

Siempre va a ser complicado definir las conclusiones de un estudio de estas características, sin embargo, para los efectos de una mayor claridad nos hemos propuesto dividir las conclusiones en dos momentos: el primero, vinculado a conclusiones generales de los objetivos de la investigación, y, segundo, referido a los aspectos metodológicos del proceso de investigación.

9.2.1. Conclusiones en torno a los Objetivos Específicos

En este apartado se especifican algunos antecedentes establecidos con anterioridad relacionándolo con cada uno de los objetivos planteados para la investigación:

9.2.1.1. Conclusiones en torno al Objetivo Específico N° 1

Objetivo 1. Comprender los niveles de prejuicio sutil y manifiesto reportados, entre estudiantes Aymaras y no Aymaras.

En cuanto a este objetivo específico, los resultados de la investigación muestran que el grupo no Aymara muestra un mayor prejuicio manifiesto que sus pares Aymaras. Este mismo resultado se replica en el caso de la escala de prejuicio sutil.

En relación con la frecuencia de aparición, el prejuicio sutil pareciera ser más común que el prejuicio manifiesto. La idea de que el prejuicio sutil es incluso más peligroso que el prejuicio manifiesto, es un tópico comúnmente relevado en las entrevistas, ejemplificado como un conjunto de bromas o rumores que tienden a herir a una persona.

El prejuicio manifiesto, a pesar de lo hiriente, tiende a estar normalizado en ciertas acciones. Tanto en la definición como la caracterización del prejuicio sutil y manifiesto, los participantes enumeraron una serie de acciones propias de conductas peyorativas hacia las minorías que ellos vivenciaron o que presenciaron. En términos generales, la percepción peyorativa se manifestaría en frases que comúnmente se expresan, pero que encierran un menoscabo hacia el grupo minoritario. Muchos de los participantes de origen Aymara, vivenciaron estas acciones peyorativas. Estas frases respondían a aspectos inmutables como el color de la piel, o a aspectos sociales tales como el nivel de ingreso económico.

Es interesante señalar que el grado de cercanía con el pueblo Aymara está asociado a un menor nivel de prejuicio entre los participantes que respondieron esta encuesta, aunque en términos

generales, entre quienes no son Aymaras existe una sensación de que los Aymaras no deberían tener un trato especial por parte de los organismos institucionales.

9.2.1.2. Conclusiones en torno al Objetivo Específico N° 2

Objetivo 2. Describir las formas de exclusión a los cuales se ven sometidos los estudiantes universitarios de origen Aymara en la comunidad universitaria.

Una de las dimensiones que emergen, desde las entrevistas y el Focus Group, es aquella relacionada con ciertos estereotipos sobre personas pertenecientes a la etnia Aymara. Estos estereotipos están asociados a algunas conductas prejuiciosas hacia sus integrantes. El alumno Aymara es percibido como un sujeto más bien introvertido y poco participativo en clases. Los estudiantes de origen Aymara asocian estas dificultades con las bajas expectativas que tendrían los profesores respecto de ellos. La falta de conocimiento respecto de un grupo promueve el prejuicio por medio de la mala predisposición ante el contacto con este grupo.

Por otro lado, aparece como un elemento importante de señalar que la homogeneización del idioma por parte del grupo mayoritario atenta contra las características identitarias del resto de los grupos. Mantener el idioma Aymara puede ser concebido como un hecho fundamental para mantener la identidad.

9.2.1.3. Conclusiones en torno al Objetivo Específico N°3

Objetivo 3. Analizar las manifestaciones conductuales de los alumnos universitarios Aymaras de la universidad de Tarapacá frente a situaciones de prejuicio étnico a los cuales se ven expuestos en el transcurso de su convivencia y vida universitaria.

El hecho que algunos de los integrantes no se sientan parte del grupo Aymara, junto con los prejuicios tradicionales que el resto de las personas tienen respecto del grupo minoritario, ha redundado en que el grupo Aymara desarrolle otro tipo de acciones con el fin de salvaguardar su cultura. Esto incluye replegarse y aislarse del resto. Este accionar es cuestionado por parte de personas no Aymara, que tal vez quieren conocer, integrar o integrarse a ese grupo, lo que ha afectado negativamente los procesos de inclusión,

La mayoría de los entrevistados tienen una valoración positiva del rol de la Universidad en el proceso de inclusión, pues se señala que la institución es un espacio que permite tomar contacto con otras personas de la misma etnia. Asimismo, se señala que los funcionarios de la universidad han promovido la realización de actividades propias de los estudiantes de origen Aymara.

9.2.1.4. Conclusiones en torno al Objetivo Específico N°4

Objetivo 4. Analizar la percepción que posee el estamento docente de la Universidad de Tarapacá respecto de alumnado de origen Aymara.

La apropiación de las temáticas indígenas por parte de los docentes no es un tema transversal, pero según lo señalado por las fuentes, de cualquier forma la Universidad de Tarapacá apoya las iniciativas del pueblo Aymara. Básicamente, se señala que la enseñanza no involucra ni apropia estas temáticas, a pesar de que en ella participa una importante proporción de alumnos Aymara.

Dentro de las valoraciones negativas, se cuenta cierta discriminación por parte de los docentes, asociado particularmente a bajas expectativas respecto del desempeño académico.

9.2.2. Conclusiones en relación con el Objetivo general

Analizar las manifestaciones de prejuicio étnico en la Universidad de Tarapacá.

De acuerdo con los antecedentes recopilados, podemos señalar que, en el contexto de estudio, el prejuicio es definido como una actitud negativa ante alguien cuyo aspecto sea distinto. En el caso particular del grupo Aymara, se caracteriza en acciones relacionadas con el color de piel o el apellido que tienen, transformándolos en estigmas de alteridad.

Los participantes confirman a lo largo del grupo focal y las entrevistas, que existen muchos prejuicios y estereotipos asociados al pueblo Aymara. Estos estereotipos están fuertemente asociados al desconocimiento de las personas en torno a las características y dimensiones del grupo minoritario. Por el contrario, parece evidente que mientras más conocimiento se tiene sobre el grupo, estos prejuicios tienden a desaparecer.

Por otro lado, hay algunos aspectos particulares que parece valioso de destacar. En primer lugar, de acuerdo con los antecedentes recogidos, pareciera que, a mayor edad, los participantes se sienten más molestos con la presencia de personas con rasgos Aymara. Al mismo tiempo, el análisis de correlaciones nos muestra que conforme los estudiantes avanzan en sus carreras, sus prejuicios respecto a cómo viven los Aymara tiende a decrecer, es decir, los estudiantes creen que Aymaras y chilenos no son particularmente distintos en torno a sus ideas y valores. Asimismo, aparentemente, conforme estén en un nivel más avanzado, los estudiantes tienden a sentir menos compasión por la situación de los Aymara en el país.

Los resultados generales muestran un mayor grado de incidencia para el caso del prejuicio sutil, por sobre el manifiesto. Esto es, se reporta un mayor grado de prejuicio cuando Este es sutil. En este último caso, adquiere relevancia una cierta crítica a las políticas institucionales que apoyan a aquellos ciudadanos de origen Aymara. Se percibe de esta forma una suerte de “injusticia” por parte del Estado en contra de aquellos ciudadanos que no pertenecen a alguna de las etnias originarias.

9.2.3. Conclusiones finales

A continuación, se presentan las conclusiones de la presente investigación, siguiendo la lógica de los objetivos que inspiraron el presente trabajo, se considera necesario exponer de manera particular que, en relación con el prejuicio, asociado teóricamente con la presencia de la distinción entre el endo y el exogrupo, en la que los miembros del endogrupo otorgan atribuciones negativas a los miembros del exogrupo. En ambos casos se ponen en juego componentes racionales y emocionales en estas atribuciones, lo que en la mayoría de los casos permite sobreestimar de manera positiva los rasgos o atributos del endogrupo, mientras que se suele menoscabar las características presentes en el exogrupo. En particular, se ha sugerido que una de las condiciones necesarias para evitar el prejuicio es a través del contacto entre el endo y el exogrupo. En otras palabras, conforme más se conozcan y compartan personas que pertenecen a dos grupos distintos, menor será el nivel de prejuicio sutil y manifiesto que presentarán. En el presente estudio, el nivel de contacto entre el endo y exogrupo fue caracterizado como una de las variables relevantes a la hora de explicar la existencia de prejuicio. Por ejemplo, uno de los participantes plantea que, para evitar el prejuicio, se debe lograr el contacto e interacción entre alumnos Aymaras y no Aymaras, *“escuchándolos a todos (...) esto es algo que no han tocado como se debe”*.

En línea con lo anterior, se plantea que la ciudad de Arica, donde el estudio se lleva a cabo, posibilita una menor existencia de prejuicio, ya que al ser una ciudad fronteriza existe un mayor contacto entre los pueblos originarios de Chile y Perú, y el exogrupo. En otras palabras, la mayor proporción de habitantes pertenecientes al grupo Aymara en la ciudad de Arica favorece el contacto con el exogrupo (en este caso, habitantes de Arica no Aymara), lo que redundaría en un mayor respeto y valoración por el endogrupo.

Aun cuando pueda parecerlo, el prejuicio no debe entenderse como un hecho exclusivo en los tiempos actuales, sino que responde a un entramado de interacciones que han quedado

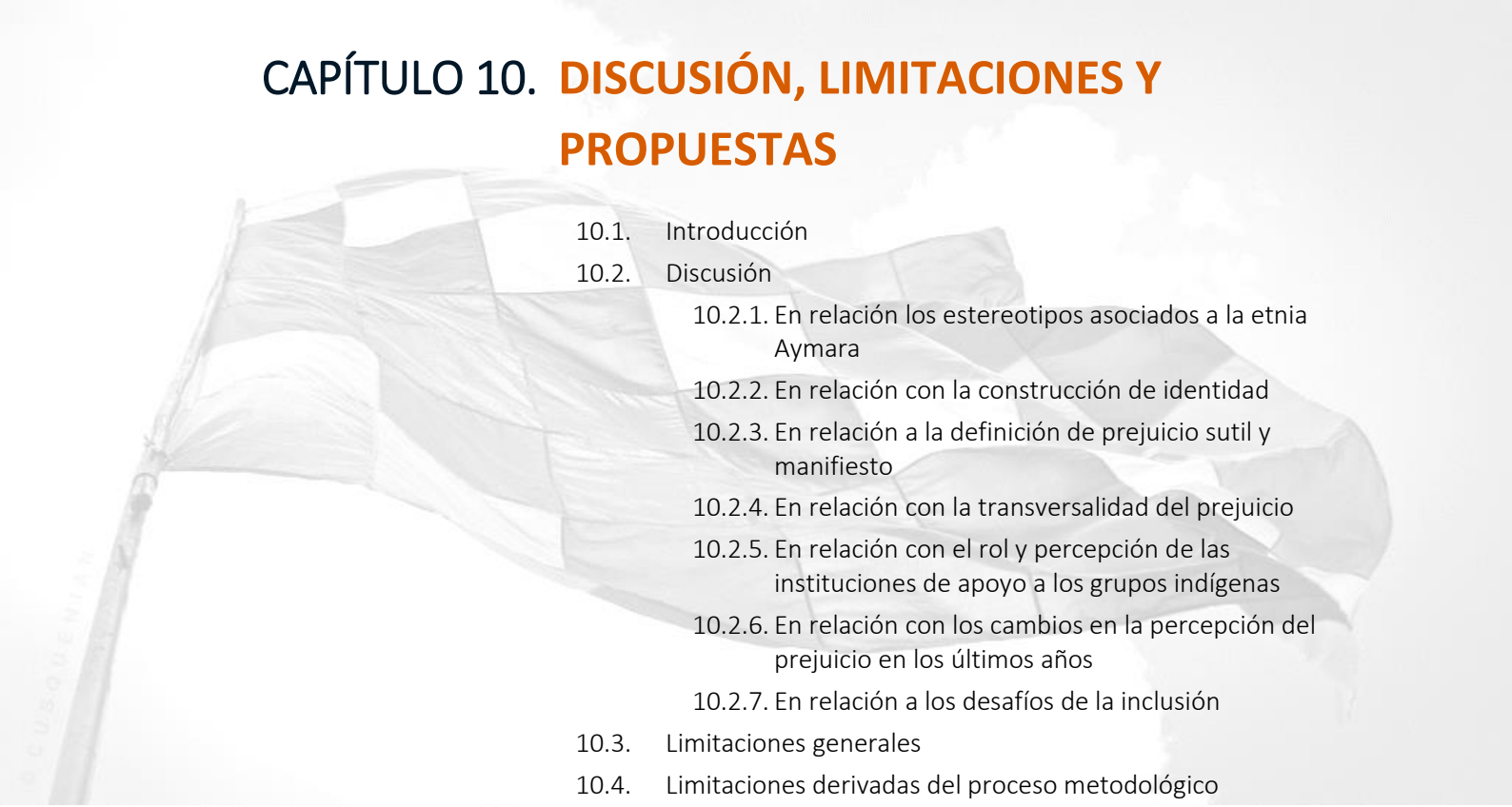
rezagadas desde el pasado. El hecho de que en las últimas décadas el prejuicio se haya tomado la agenda pública, responde a un problema que se ha dejado de concebir como algo natural y dado, lo que sin duda es una buena noticia. En otras palabras, el problema del prejuicio ha dejado de ser invisibilizado, y se ha vuelto, al menos, más relevante que en el pasado al momento de diseñar políticas, particularmente sobre educación.

Los resultados del presente estudio muestran que los participantes suelen entender que las raíces del prejuicio tienen un matiz histórico, en dos sentidos, en primer lugar desde los mecanismos que subyacen la acción del prejuicio, y en segundo lugar, desde el propio grupo perjudicado quien debe tomar la decisión de “mutarse” hacia el grupo dominante (u opresor, según como se entienda) o bien, comprender su propia historia como participante de un grupo minoritario y considerar aquello como uno de los componentes que podrían definir su propia identidad.

Respecto de los mecanismos que subyacen la acción del prejuicio, estos deben entenderse desde una perspectiva histórica. Los países colonizados, como es el caso de Chile donde este estudio se desarrolla, siempre invisibilizaron las problemáticas de los pueblos originarios. De este modo, no se generó a lo largo de la historia un punto de encuentro entre la cultura colonizadora y la colonizada, sino que se actuó desde el poder y la jerarquía, intentando eliminar o invisibilizar al grupo minoritario, o al menos transformarlo a las costumbres del pueblo colonizador. En este sentido, las políticas de apoyo al pueblo indígena que se han venido implementando en las últimas décadas, han tenido como función indirecta, la reparación de esta deuda con los pueblos originarios, y al menos la idea de construir un país diverso y multicultural sin la existencia jerárquica de grupos opresores y oprimidos.

En un segundo punto, aunque indudablemente ligado al punto anterior, el prejuicio tiene paralelamente un cariz de desarrollo identitario por parte del sujeto del grupo originario que es imposible de soslayar. Esto quiere decir que la existencia del prejuicio y las formas en como este se elimina o reduce, van siempre acompañadas de la percepción que los miembros de grupos originarios efectivamente tienen sobre su propia identidad. Para la consecución de este fin, es fundamental que los grupos originarios desarrollen mecanismos que les permitan a los nuevos participantes entender, valorar y hacer propias los valores, creencias y actividades que hacen de ese grupo en particular diferente del resto. En suma, si se niegan los aspectos identitarios, el proceso de multiculturalidad es seriamente desafiado y el problema del prejuicio seguirá invariablemente latente.

CAPÍTULO 10. **DISCUSIÓN, LIMITACIONES Y PROPUESTAS**

- 
- 10.1. Introducción
 - 10.2. Discusión
 - 10.2.1. En relación los estereotipos asociados a la etnia Aymara
 - 10.2.2. En relación con la construcción de identidad
 - 10.2.3. En relación a la definición de prejuicio sutil y manifiesto
 - 10.2.4. En relación con la transversalidad del prejuicio
 - 10.2.5. En relación con el rol y percepción de las instituciones de apoyo a los grupos indígenas
 - 10.2.6. En relación con los cambios en la percepción del prejuicio en los últimos años
 - 10.2.7. En relación a los desafíos de la inclusión
 - 10.3. Limitaciones generales
 - 10.4. Limitaciones derivadas del proceso metodológico
 - 10.5. Propuestas
 - 10.6. Sugerencias para futuras investigaciones

10.1. Introducción

El presente estudio, tuvo como propósito general conocer los niveles de prejuicio étnico hacia los estudiantes universitarios de origen Aymara en la Universidad de Tarapacá. Parte de la consideración de una serie de estudios realizados a lo largo de todo Chile, que dio como resultado que la población chilena (norte-centro) presenta un alto nivel de prejuicio y discriminación y que estos fenómenos han evolucionado, tomando formas más implícitas o sutiles.

10.2. Discusión

En este apartado se conjugarán los resultados cuantitativos y cualitativos, con el objeto de analizar las concordancias y posibles discrepancias de los mismos. Además, se relacionarán los principales resultados con los antecedentes teóricos que fundamentan esta investigación.

En este contexto, los sujetos que participaron en la investigación tienen una percepción social acerca de las personas de origen indígena, la cual va determinando su forma de relacionarse con ellas. Según Baron y Byrne (1998), la percepción social es un proceso activo o conjunto de procesos mediante los cuales intentamos comprender a las personas que nos rodean o forman parte de nuestra vida y toman diferentes formas.

Como se observa, a partir de las experiencias o vivencias que los sujetos han tenido con las personas de origen indígena, estos van interpretando estas vivencias atribuyéndole significado y valores, lo cual determina la percepción que van a tener hacia los sujetos de origen indígena.

Al comparar los resultados obtenidos podemos afirmar que están acordes con los estudios originales y las distintas adaptaciones que se han realizado en distintos países (Pettigrew y Meertens, 1995; Navas, Cuadrado, Molero y alemán, 2000; Cárdenas, Music, Contreras, Yeomans y calderón, 2007).

Teniendo en cuenta la tipología de los sujetos se ha encontrado que la mayor parte de los mismos, según la propuesta por Pettigrew y Meertens (1995), se clasifican en igualitarios (60%). Se observa que el porcentaje de sujetos manifiestos (fanáticos) es menor a los sutiles. Esto indica que los participantes les complica manifestar sus creencias prejuiciosas de forma abierta hacia los sujetos indígenas, aunque la cantidad en relación con la muestra no es destacable.

Estos resultados coinciden con la investigación de Espelt, Javaloy y Cornejo (2006), en las que el grupo de manifiestos (fanáticos) es significativamente menor que el de sutiles. Por el contrario, los resultados obtenidos en el presente estudio no están en la línea de Molero, Navas y Cuadrado (2006) en las que el exogrupo objeto de estudio no es comparable al que se encuentra en la Universidad de Tarapacá en Arica, Chile.

Comparando nuestra investigación con el estudio de Guardia y Nacarí (2013) se han obtenido unos resultados bastantes similares. Estos autores han obtenido un elevado número de sujetos que puntúan más alto en la escala de prejuicio sutil que en la de manifiesto. En especial es destacable la similitud de la población objeto de estudio, como es la población de estudiantes universitarios.

Luego de realizar la prueba *t* de Student para las puntuaciones de prejuicio sutil y manifiesto los resultados en términos globales muestran un mayor puntaje para el prejuicio sutil por sobre el manifiesto. Esto es, se reporta un mayor grado de prejuicio cuando este es sutil. Las diferencias entre ambas escalas resultan estadísticamente significativas.

Dados estos primeros antecedentes, podemos establecer que la discusión de los resultados sigue la misma estructura de temas y subtemas adoptada para la presentación de los resultados: (a) Estereotipos asociados a la etnia Aymara, (b) Construcción de identidad, (c) Definición de prejuicio sutil y manifiesto, (d) Transversalidad del prejuicio, (e) Rol y percepción de las instituciones de apoyo a los grupos indígenas, (f) Cambios en la percepción del prejuicio en los últimos años y (g) Desafíos de la inclusión.

En el proceso de la discusión, hacemos referencia tanto a los apartados del marco teórico como a los epígrafes del capítulo de resultados donde se desarrollan las ideas que vamos exponiendo.

10.2.1. En relación los estereotipos asociados a la etnia Aymara

Una de las dimensiones que surgen del desarrollo de las entrevistas y Focus Group, es aquella relacionada con la construcción de determinados estereotipos en relación con sujetos, en este caso estudiantes universitarios de origen Aymara. Estos estereotipos estarían asociados a algunas conductas prejuiciosas hacia sus compañeros. En este modelo surgen tres áreas del

estereotipo, tales como la caracterización de los alumnos de origen Aymara, relacionado a cualquier minoría y finalmente asociado al desconocimiento sobre el grupo minoritario.

Uno de los estereotipos mencionado con frecuencia por los sujetos dice relación con una caracterización del alumno Aymara. El alumno Aymara es percibido como un sujeto más bien tímido, introvertido, poco sociable y con una limitada participación en la dinámica de las clases, muchos de ellos mantienen una personalidad con ciertas características de bajo perfil, introvertidos retraídos, en general, el alumno Aymara es un alumno introvertido, poco participativo. Sin embargo esta conducta parece ser selectiva por cuanto poseen un importante grado de compromiso con aquellas agrupaciones indígenas al interior de la universidad, donde participan activamente de aquellas actividades que tienen que ver con su cultura e idiosincrasia. No obstante, parece ser que esta conducta es también selectiva en situación de clases, porque cuando los vemos en su hábitat o zona de confort, vale decir reunidos entre pares, no son para nada tímidos.

Otro aspecto relevante es el rendimiento académico, en general existe la percepción que el alumno de origen Aymara pareciera tener dificultades en el rendimiento académico en comparación con sus compañeros, en especial en los primeros años producto del lento proceso de adaptación que sufren al llegar en muchos casos de zonas rurales y precordilleranas a la zona urbana donde se encuentran los centros de estudios superiores de la región. Estas dificultades con el tiempo empiezan a disminuir, en general estos alumnos de procedencia Aymara, en los primeros años les iba mal, tenían problemas de concentración, ellos entendían las cosas de forma distinta en especial en las áreas de cálculos matemáticos donde su razonamiento está asociado a la naturaleza y su cultura. Sin embargo, a medida que van pasando los años se convierten en buenos alumnos, así como también los procesos adaptativos se van consolidando, en torno a los hogares indígenas que han sido implementados por el Estado y a los cuales estos alumnos acceden con bastante frecuencia constituyéndose en un espacio de confort e identificación con la cultura Aymara.

Es importante destacar que los estudiantes de origen Aymara relacionan estas problemáticas de rendimiento con las bajas expectativas que tendrían sus académicos. Ellos manifiestan que los profesores inicialmente no esperan mucho de ellos, piensan quizás que por ser callados, tímidos y poco participativos, los ven en desventaja respecto del resto de sus compañeros. Estas discrepancias en algunos casos son conceptualizadas en el esquema del prejuicio y la discriminación, muchos manifiestan que algunos profesores discriminaban a compañeros más

tímidos de origen Aymara. Sin embargo pareciera existir un contraste con la cada vez mayor participación del alumnado de origen Aymara que accede a la Universidad de Tarapacá; en la Encuesta de caracterización de estudiantes pertenecientes a etnias elaborada por el Centro de Innovación y Desarrollo de la Docencia (CIDD) y aplicada en el mes de marzo del año 2017, arrojó que de 1.249 estudiantes de primer año (1.059 estudiantes de la sede Arica y 190 estudiantes de la sede Iquique de la Universidad de Tarapacá), la institución cuenta con 521 estudiantes que declaran pertenecer a alguna etnia, cifra que representa solo a nivel de primer año una cifra que representa un 41,7% del universo de estudiantes caracterizados.

Sin embargo, la percepción que existen diferencias en rendimiento académico entre alumnos Aymaras y no Aymaras, no parece ser compartido por todos los sujetos. Existe un grupo de estudiantes que no observan diferencias significativas en los rendimientos académicos entre ambos grupos, un ejemplo de aquello lo representa, la carrera de Ingeniería, Tecnología Médica y Psicología donde destacan los alumnos con pertenencia a pueblos indígenas, cumpliendo roles de tutores y ayudantes de cátedra, por lo que muestra que en términos de capacidades, se encuentran en igualdad de condiciones. Pareciera ser que las diferencias en términos de rendimiento académico entre ambos grupos están asociada a otros factores como la educación previa o la motivación hacia el estudio por parte del estudiante. Por ello se hace necesario “abordar interculturalmente el tema de la interculturalidad, desarrollando diálogos de saberes, caracterizados por el deseo de aprender de los otros, por la valoración y el respeto mutuo” (Mato, 2007, p. 72).

En relación con los estereotipos y prejuicios relacionados con el colectivo Aymara, en las entrevistas se estableció que estas conductas no deben ser entendidas como una mala conducta dirigida a un pueblo en especial, sino que debía ser considerado dentro del marco de los colectivos vulnerables y minoritarios, y por lo tanto susceptible de recibir prejuicios y discriminaciones. Esta relación sería inversamente proporcional, esto es, a mayor conocimiento del otro grupo, menor prejuicio, los alumnos de origen Aymara creen que el prejuicio se termina cuando se conoce a la persona.

Finalmente, los informantes confirman la existencia de muchos prejuicios asociados al pueblo Aymara. Estos prejuicios están implícitamente asociados al desconocimiento de las personas de grupos vulnerables minoritarios. Los prejuicios se forman por falta de información o desconocimiento. Por otra parte, mientras más conocimiento se tiene sobre el grupo, estos prejuicios tenderían a desaparecer.

10.2.2. En relación con la construcción de identidad

La construcción de una identidad, un nosotros, conlleva necesariamente la noción de un “otro”, a quien hay que vencer o excluir, pudiendo ser un “enemigo (..) Interno o externo “(Larraín, 2001:157). En este contexto los participantes describieron tres áreas en las que la identidad del grupo de origen Aymara se relacionaba con desafiar. Estas áreas identitarias se asocian con el idioma, con la afinidad y con enfrentarse a la negación de ser considerado parte de los pueblos originarios.

En relación con el idioma, este es aceptado como un acto esencial en el axioma identitario de los pueblos. En consecuencia, la difusión del idioma estaría interrelacionado con un mayor sentimiento de pertenencia al grupo. Por el contrario, la homogeneización del idioma por parte del colectivo étnico mayoritario atentaría contra las características identitarias del resto de los grupos. Mantener el idioma Aymara sería concebido como un acto esencial para mantener la identidad, existe la convicción que en varios lugares se ha ido eliminando el uso del idioma debido a la vergüenza o porque los veían distintos o sus compañeros no lo entendían y tendían a discriminarlo y así el alumno Aymara empezaba como a tener prejuicios sobre su propia identidad o lo que ello significaban, al igual que el uso de su vestimenta tradicional.

Además, se señala que el idioma Aymara resultaría crucial para la construcción de la identidad del pueblo Aymara. Sin embargo, la tendencia es que el idioma Aymara es cada vez utilizado con menor frecuencia por aquellos jóvenes del colectivo Aymara.

Lo anterior se debe a que se configuran una serie de factores que van debilitando los aspectos identitarios, los alumnos Aymaras tienden a replegarse y participar en grupos más cerrados en vez de integrarse. Los alumnos no Aymara señalan que los prejuicios que llevan a los estudiantes Aymaras a replegarse y crear sus propios espacios y organizaciones, no favorecen la inclusión y participación en la comunidad universitaria y por el contrario creando e utilizando sus propios espacios y agrupaciones donde se sienten seguros y a gusto.

En un aspecto más vasto, la identidad está fuertemente relacionada a características afines entre sus miembros. La identidad de una minoría étnica y las problemáticas de la definición propia y del grupo no son dadas, terminadas, llevadas a cabo, “de una vez y para siempre” (Wetherell, 2009: 4). Estas características comunes no son básicamente restringidas a un solo instante, sino que dan cuenta de un desarrollo cultural común, se dan afinidades de pertenencia a algunos

pueblos, por ejemplo, la gente que viene del mismo pueblo tiene vínculos y todo un desarrollo histórico cultural.

Finalmente, uno de los mayores desafíos conceptualizado por los integrantes del colectivo Aymara, es evitar negar el carácter identitario del grupo, muchos no se reconocen que pertenecen a una etnia o que tienen sangre que sea originaria de acá. Respecto de esta característica, hasta hace un tiempo el alumno universitario de origen Aymara sentía vergüenza de su origen étnico, en muchos casos evitaba postular a los beneficios socioeconómicos porque aquello implicaba reconocer su origen ante la institución y sus pares. En la actualidad el alumno universitario de origen Aymara ha logrado una identificación con su cultura, su origen y su idioma. Existe un mayor grado de compromiso con las organizaciones indígenas presentes en el devenir de la universidad. Sin embargo, a pesar de estos avances aún existe inequidad respecto de los colectivos vulnerables minoritarios. Una de las premisas es que “el problema de la inequidad cultural no está, y por lo mismo no debe situarse, en los grupos que reivindican identidad, sino en la sociedad dominante que no estima o no procura una relación cultural en igualdad de derechos” (Castro y Manzo, 2009, p.212).

10.2.3. En relación a la definición de prejuicio sutil y manifiesto

En el estudio sobre el prejuicio y discriminación destacan a nivel nacional e internacional distintos autores, Van Dijk y Martin Rojo (1998); Wodak y Matouschek (1998); Margulis y Urresti (1998); Saiz y Williams (1991); Merino, Quilaqueo, Saiz y Berardi (2005), citados en Merino (2006).

El concepto de prejuicio nace de la mano de Allport (1954) y ha sido ampliamente estudiado desde entonces. Los prejuicios, como actitudes desfavorables hacia un grupo social y sus miembros, presentan una fuerte base emocional que se traduce en manifestaciones negativas de este orden frente a individuos que pertenecen a categorías sociales desvalorizadas (Moscovici, 1993). Una de las características más interesantes de este fenómeno es su capacidad para evolucionar y cambiar la intensidad y forma de su expresión (Abberson y Gaffney, 2008; Gawrosky y LeBell 2008; McConahay, Harder y Batts, 1981). Pettigrew y Meertens (1995, 1997) postulan que la rigidización de las normas sociales respecto de las conductas discriminatorias y prejuiciosas abiertas ha llevado a estos fenómenos sociales a buscar nuevas formas de

expresión. Los resultados de sus estudios indican que el prejuicio ha mutado y que en la actualidad conviven dos formas alternas: una sutil y otra manifiesta.

A lo largo de las entrevistas y *Focus Group*, el tema de caracterizar, definir y ejemplificar que es lo que se entiende por prejuicio, fue un tema constantemente relevado.

En términos simples, el prejuicio es definido como una actitud negativa ante alguien cuyo aspecto sea diferente, cuando se menoscaba a la persona, no por el hecho de su posición, sino por el solo hecho de pertenecer a una etnia o grupo. En el caso particular del colectivo Aymara, se caracteriza en acciones relacionadas con el color de piel o el apellido que tienen. Los prejuicios étnicos serían no mirar bien a la gente del interior, por tener un apellido como Choque, Mamani, o tener un color totalmente distinto al que ellos tienen. Así se puede entender que el prejuicio étnico como aquellas manifestaciones de exclusión o discriminación que se les hacen a estas minorías en la zona local o regional.

Estos prejuicios surgen de ideas sesgadas y anticipadas que tienden a aflorar en momentos determinados, también estarían fuertemente ligados con el desconocimiento sobre el colectivo minoritario al cual se le atribuyen ciertas características que no necesariamente tienen que ver con la realidad, como por ejemplo su cultura, hábitos, creencias, costumbres y escaso nivel de socialización, entre otros.

Un hecho relevante descrito por los participantes en las entrevistas es que el prejuicio no solo se da entre un grupo mayoritario contra uno minoritario, sino que también dentro de los colectivos minoritarios existirían prejuicios, existe discriminación por los dos lados, son grupos cerrados, es un tema de confianza, celo e identidad. Incluso hacen diferencia de personas Aymaras de otros pueblos, hacen discriminación con sus compañeros que vienen de pueblos distintos del interior de la comuna. Al respecto existen ejemplos de prejuicio y discriminación en la región respecto de aquellos que no tienen rasgos indígenas, es así como existen empresas contratistas en el área de la minería lideradas por personas de origen Aymara, donde solo contratan sujetos indígenas Aymara en desmedro del resto de la población chilena.

A diferencia del otro colectivo vulnerable como es el mapuche, donde sus luchas reivindicativas son distintas a los colectivo Aymara y donde la identidad y la unión entre los miembros de este colectivo se visualiza más definida y fortalecida. Las formas de manifestación del prejuicio étnico directo e indirecto evidencia un elemento fundamental, esta es la percepción de rechazo hacia

los sujetos del colectivo mapuche, aparentemente invisibilizado en la acción. (Espert, Javaloy y Cornejo, 2008).

El prejuicio manifiesto, es definido como aquel que se basa en acciones directas y visibles hacia una persona o un grupo de personas que tiene como objetivo menoscabar, este se refiere a aquellas formas más tradicionales de expresión y se trataría de las más frecuentemente estudiadas. Se trata, como afirman algunos autores, de un prejuicio en caliente, cerrado y directo (Pettigrew y Meertens, 1995). Al respecto, los alumnos consideran que los prejuicios manifiestos son aquellos en que directamente le dicen no se sienten aquí o lo instan a salir del lugar, o simplemente les insultan.

El prejuicio sutil es concebido por los participantes como aquel tipo de prejuicio que no se manifiesta directamente, que no tiene víctimas evidentes, el sutil, uno no lo percibe, pasa desapercibido, porque no tiene víctimas palpables, el involucrado sí que lo percibe, pero no suele quejarse. Por su parte, Cárdenas, et al, 2011, se refieren al "Prejuicio Sutil", en contraste con el manifiesto, como una forma "fría, distante e indirecta". Este tipo de prejuicio parece ser más común y peligroso que el manifiesto en la universidad; donde se da más el prejuicio sutil, que por lo demás es más peligroso ya que muchas veces no es frontal y está oculto.

Estos resultados son concordantes con los obtenidos por Saiz (2004), pues establecen que los participantes (Estudiantes Universitarios) presentan un moderadamente bajo nivel de prejuicio negativo hacia los indígenas mapuches. Situación similar ocurre con los resultados de Gajardo (1983), citado en Saiz et al., (1988) en estudiantes de la Universidad de la Frontera en Temuco. Por tanto existe una similitud de resultados con nuestro estudio a pesar de la ubicación geográfica de ambas etnias, en el caso de la Universidad de la Frontera en el sur del país y en el caso de la Universidad de Tarapacá, ubicada en el extremo norte del Chile.

Respecto de lo mismo, existe un estudio realizado el año 2016, en la ciudad de Melilla, España, denominado "las actitudes prejuiciosas del alumnado universitario hacia los inmigrantes en situación irregular: un estudio exploratorio", cuyo objetivo principal fue analizar la existencia de prejuicios en la población universitaria del Campus de Melilla, España hacia los migrantes que cruzan la frontera en situación irregular, a pesar que nuestro estudio se enmarca específicamente en el ámbito universitario es interesante destacar que en ambos casos, los resultados ponen de relieve la existencia de estudiantes universitarios con cierta carga de prejuicios hacia los migrantes y en general a los colectivos indígenas.

10.2.4. En relación con la transversalidad del prejuicio

De acuerdo con las respuestas de los participantes, este tipo de acciones históricas, se han transformado en acciones inconscientes y normalizadas en la cultura, hay acciones notorias dentro de la sociedad que habla de discriminación, que no son conscientes, porque a lo largo de la historia hemos normalizado y naturalizado este tipo de conductas, cuando hablamos de cholo, indio y paisanos estamos en categorías discriminatorias que se vuelven en manifestaciones de prejuicio.

Los participantes señalan que además de las características históricas del prejuicio, es importante destacar que es un asunto transversal a otras culturas minoritarias del país, incluso el grupo mayoritario puede sentirse a su vez discriminado, por no recibir los mismos beneficios de las otras etnias, pero no es algo meramente en contra de los Aymaras, sino que también es con los gitanos, afrodescendientes, migrantes, etc. En general, todas las minorías.

El prejuicio y la discriminación, no parece ser una característica solo de las etnias, sino que la discriminación puede darse por cualquier característica variable entre las personas, se visibiliza la discriminación, pero no solo se discriminaba por etnia, ahora también porque eres negro, inmigrante o eres discapacitado. Los alumnos ahora sienten que se discrimina por todo, por tu apariencia, por tener o no tener plata, tu ropa, piel, etc.

Todo este tipo de acciones ligadas al prejuicio, promueven la creación de distintos mecanismos de repliegue que permitan afianzar y proteger los grupos minoritarios, esta situación hace que los estudiantes Aymaras tiendan a replegarse y crear sus propios espacios y organizaciones no integrándose a la vida universitaria, sino creando sus propios grupos para sentirse a gusto, existen organización de estudiantes indígenas y eso lo valoran.

Estas acciones pueden ser conceptualizadas como un desafío en torno a la sensibilización con los grupos minoritarios, con el propósito de lograr reparar ciertos daños históricos, toda la sensibilización que ha producido de la recuperación democrática del país, se ha legitimado el derecho de los estudiantes de pueblos originarios a estar presentes, a compartir en una situación de igualdad, y que en algún momento se debe reparar algunas discriminaciones y prejuicios hacia ellos, por lo que la existencia de programas de apoyo especial a estudiantes de pueblos indígenas. en este sentido, la Universidad de Tarapacá está comprometida con una metodología de educación intercultural indígena que promueve la reestructuración de los

currículos educativos, insertando el tema de la interculturalidad, por medio de la capacitación de los académicos e implementando un plan integral de apoyo al estudiante indígena desde su ingreso a la universidad hasta su egreso. También se han incrementado las becas especiales ambientadas, a la inclusión, equidad y reconocimiento de los derechos históricos de los pueblos indígenas.

10.2.5. En relación con el rol y percepción de las instituciones de apoyo a los grupos indígenas

Parte importante de la identidad del pueblo Aymara, la lucha en contra de los prejuicios y estereotipos y la aplicación de las políticas estatales está aparejado del trabajo de las instituciones de apoyo. En los siguientes párrafos se describen las dificultades que se suscitan con las instituciones y políticas indígenas junto con la valoración de éstas.

La CONADI (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena) es la institución gubernamental de apoyo más importante de apoyo a las comunidades indígenas en Chile.

La percepción que tienen los participantes es que los objetivos de ésta han ido mutando desde el verdadero apoyo a las comunidades, hacia el cuoteo y el pago de favores políticos. Se considera que la CONADI como institución estatal ha estado actuando deficientemente porque se ha convertido en una organización encargada de captar adherentes al gobierno de turno, ayudando a algunos dirigentes para incorporarse dentro de los partidos políticos, pero no para la causa propiamente tal de los pueblos originario. Esta situación ha ocasionado que este organismo no sea reconocido ni representativo, por las organizaciones indígenas del país.

En términos de las políticas ligadas al apoyo educativo proporcionada por las instituciones, los alumnos tienen la convicción que los criterios de asignación de becas no siempre resultan justos para todos los miembros de estos grupos, lo que en cierta forma sería un prejuicio por parte de la propia institución de apoyo, es interesante destacar que un estudiante universitario Aymara parlante, no recibe la beca indígena, siendo un estudiante indígena de una escuela rural Aymara ubicada en las afueras de las ciudades. Por otro lado, una estudiante Aymara, que vive en la ciudad, recibe la beca en vez de su compañero el cual están en las mismas condiciones. Entonces los prejuicios étnicos, no solo están circunscritos en una relación de pares, sino que también en mecanismos del estado, que tienen este comportamiento que son inexplicables.

Más allá de los problemas específicos ligados a cuoteo políticos o a los criterios de asignación de becas, la percepción respecto a las instituciones de apoyo es que lo que falla son las políticas a partir de las cuales las instituciones guían su accionar. Esto incluye las metas a lograr y los énfasis en las actividades que realizan.

La realidad indica que los pueblos originarios, no comparten la política pública general que se tiene respecto a cómo se ha manejado la CONADI, esto tiene que ver con un problema con las autoridades de CONADI, y como esta interactúa con las distintas comunidades a lo largo del país. El caso de los estudiantes de educación superior tiene un sello especial, ya que en general no se enfocan realmente en sus necesidades. Están preocupados de incorporar la Educación Transcultural Bilingüe en toda la enseñanza básica, pero no están preocupados de los estudiantes de Educación Media y Superior. Ese sentir que ellos manifiestan es totalmente válido, porque la CONADI no los tiene considerado formalmente dentro de sus planes.

Estas acciones conllevan a un desapego con las instituciones de apoyo. Sus ayudas son percibidas por los estudiantes Aymaras como poco atingentes a sus necesidades, las organizaciones estatales indígenas no cumplen con las demandas de los alumnos, y por lo tanto no se sienten representados por esta institución. Por ejemplo, no hay recursos para los estudiantes y los hogares indígenas, como costo de movilización a actividades o charlas, se dedican más a una burocracia lenta. No hay una política de apoyo, como por ejemplo un taller de lenguas, en definitiva los alumnos perciben que no hay un apoyo real.

Si bien es cierto, muchos de los alumnos señalan sus decepciones en torno a las políticas indígenas, existe también un grupo quienes valoran el aporte de estas políticas en la disminución del prejuicio, hoy día hay muchísimo más apoyo que antes, es que hay ciertas políticas que se hicieron con el retorno a la democracia, como la ley indígena, las becas, las subvenciones económicas, etc.

Entre aquellos que tienen una valoración positiva de la Universidad, se señala que la institución es un espacio que permite tomar contacto con otras personas de la misma etnia.

Sin embargo, estas actividades parecen ser todavía insuficientes para alcanzar la disminución del prejuicio, Al menos en la universidad recién se empiezan a ver algunas iniciativas en relación con la inclusión y la interculturalidad. En este sentido persiste una apropiación de las temáticas indígenas por parte de los profesores, donde no es un tema transversal. Existe un grupo importante de alumnos indígenas que poseen una percepción negativa respecto de las políticas

y actividades que realiza la Universidad para potenciar temáticas indígenas. Básicamente se señala que la enseñanza no involucra ni apropia estas temáticas, a pesar de que en ella participa una importante proporción de alumnos Aymara.

Dentro de las valoraciones negativas, se cuenta cierta discriminación por parte de los docentes, asociado particularmente a bajas expectativas respecto del desempeño académico de los alumnos de origen Aymaras, aún existen profesores que discriminan porque ellos creen que los alumnos dadas sus características de personalidad (tímidos), saben poco o nada.

10.2.6. En relación con los cambios en la percepción del prejuicio en los últimos años

Los participantes señalan que, a pesar de la existencia de prejuicio contra los grupos originarios en general, y Aymara en específico, se observa en los últimos años una tendencia relacionada con menores actitudes prejuiciosas y un creciente interés por recuperar aspectos de la identidad Aymara.

La recuperación y fortalecimiento de aspectos identitarios por parte del pueblo Aymara ha sido una constante en los últimos años, hoy en día se acepta más la diversidad en universidad y por consecuencia en Arica.

En términos de la recuperación identitaria, se observa un cambio importante hacia el reconocimiento de los pueblos indígenas. Particularmente, por parte de los propios miembros de pueblos originarios, quienes actualmente se perciben más empoderados en sus roles.

Los cambios producidos durante las últimas décadas, en términos sociales deben reformular tanto la concepción identitaria de los grupos mayoritarios, como minoritarios, se considera que falta un proceso de ampliar un poco la conciencia de lo que significa ser chileno, que significa la presencia de los pueblos indígenas en el norte y todo el país se considera que se ha ido avanzando significativamente en eso.

Estos cambios también han estado caracterizados por una mejor identificación de los miembros con su cultura, el estudiante universitario indígena se ha ido identificando mejor con su cultura. Antes para postular a la beca indígena, los alumnos por vergüenza no postulaban, pero ahora ha cambiado esa actitud y están haciendo uso de los beneficios que entrega el estado con bastante normalidad, porque encuentran que es su derecho y lo declaran así.

Se necesita un mejor trabajo de asesoramiento y acompañamiento por parte de la Universidad, el alumno indígena universitario siente que han generado su espacio dentro de la universidad, pero todavía falta una capacitación y sensibilización de los profesores que no son oriundos de la región, para adaptarse mejor a la cultura e idiosincrasia del colectivo Aymara.

10.2.7. En relación a los desafíos de la inclusión

La última categoría que emergió a partir de las entrevistas y el grupo focal se relaciona con un conjunto de desafíos que conlleva la inclusión de los grupos minoritarios. Esta categoría incluye algunas tareas como la sensibilización sobre la temática indígena, las dificultades en la inserción y algunos ejemplos sobre estos aspectos.

En esta investigación se observa, al igual que en los trabajos de Espelt, Javaloy y Cornejo (2006), Pérez (1996), Pettigrew y Meertens (1995), Rueda y Navas (1996) y Khalfani (2006), que la manifestación de los prejuicios hacia este tipo de sujetos ha ido mutando hacia formas más encubiertas (Prejuicio Sutil) y que generan menos rechazo social.

Finalmente podemos decir que el conjunto de datos que aportamos otorga una visión más amplia de los niveles de prejuicio entre los estudiantes universitarios Aymaras y no Aymaras de la Universidad de Tarapacá, pero se encuentra lejos de nuestras pretensiones explicar dicho fenómeno. Más bien se trata, simplemente de mostrar cuales son esos patrones de prejuicio, algunas de las variables con las que se relaciona y verificar si sus modos de expresión han cambiado coordinándose con las nuevas demandas sociopedagógicas. No obstante lo anterior, los hallazgos surgidos nos dan luces de entramados teóricos interesantes de abordar en futuros estudios.

En relación con los desafíos en la inclusión, las respuestas de los participantes abordan cuatro subáreas: superar el aislamiento, hacer de las instituciones un espacio más inclusivo, desarrollar y promover más aspectos de la cultura (incluyendo el idioma) y desarrollar un mejor y más eficiente trabajo en conjunto.

En relación con el aislamiento, se señala que existe un cierto grado de hermetismo en la comunidad Aymara que ha afectado negativamente los procesos de inclusión, se plantea que no existe un mundo Aymara como tal, lo que existe es un ambiente pluricultural muy diverso, y por lo tanto aún se mantiene un aislamiento, respecto del resto de la población.

En segundo lugar, se plantea la necesidad de hacer de las instituciones lugares más inclusivos, como institución, la universidad debería desarrollar muchas más actividades donde abiertamente se manifieste el tema de la inclusión, tolerancia, género, entre otros. Para este propósito, los lineamientos de las políticas públicas deben estar claramente dirigidos hacia ese fin. Pinedo, C. (2011). Plantea que el cuestionamiento del sistema educacional chileno, por parte de la sociedad en su conjunto, se refleja en el debate nacional de los últimos años, lo que ha cambiado la agenda política del gobierno de turno y puesto el tema de la educación en las primeras páginas de los medios de comunicación.

Un tercer aspecto, reúne aquellas intervenciones de los participantes, ligados a promover distintos aspectos de la cultura incluyendo tradiciones, vestimentas e idioma. Como educador ese es el desafío de aquí al futuro que los niños puedan ir con sus vestimentas habituales representando con ello al grupo al cual pertenece. A pesar de estos elementos, la promoción de la cultura no se acaba en el uso de vestimentas o la participación en fiestas, sino que incluye el conocer las raíces. Los procesos de inclusión no solo se hacen a través de la participación en fiestas de índole indígena, porque no basta con escuchar la música andina que es muy alegre y contagiosa, sino que falta conocer sus orígenes, y especialmente lograr el contacto e interacción entre alumnos Aymaras y no Aymaras. Para llevar a efecto esto, se deben generar los espacios necesarios para que todos sean escuchados.

Uno de los aspectos más recurrentes en torno a los desafíos de la inclusión, tiene que ver con una de las características de la cultura y es la que refiere al idioma. El reemplazo del idioma Aymara por el español, es entendido como un factor de riesgo para la consolidación de la identidad. Esto podría estar a la base del pobre rendimiento académico de los alumnos Aymaras durante los primeros años de Universidad. Según los estudios de Martha Hardman et al, (1988. 16-20), el idioma Aymara tiene cuatro postulados lingüísticos que un hablante de esta lengua toma como sentado, en sentido de “ideas y conceptos que se extienden por todo el idioma, entrecruzándose en todos sus niveles gramaticales que se integran a la estructura semántica y caracterizan la visión Aymara del mundo”. Por esta razón muchos de los alumnos indígenas que llegan desde el interior a estudiar a la ciudad les va mal al comienzo, y es porque tuvieron una educación ajustada a su lengua, que tiene tres vocales, por ejemplo la letra K la pronuncian de distinta manera; se piensa que la estudiante por ser del interior va a tener problemas para comunicarse con nuestros códigos, esto se da, pero no por problemas de aprendizaje, sino porque nuestros códigos son muy restrictivos.

Pero si en la práctica el panorama general no resulta tan alentador, en términos de educación superior lo es aún menos. Por una parte, se presenta el obstáculo de que el estado no cuenta aún con políticas educacionales interculturales para la educación superior pública; finalmente, los privados no se interesan en una inversión de este tipo.

Finalmente el carácter fronterizo de la Región de Arica y Parinacota otorga particularidad al fenómeno descrito, especialmente porque la cotidianidad de los movimientos de la población, y más aún, la raigambre histórica de los contactos entre peruanos, chilenos y bolivianos de la región, en torno a una etnia e idioma histórico común, desbordan los esquemas analíticos emanados desde el centro del país y tensionan conceptos anteriormente considerados como incuestionables, tales como etnia, nación, identidad e inclusión.

10.3. Limitaciones generales

A pesar del interés de los datos aportados, el presente estudio adolece de ciertas limitaciones: 1) Escasos estudios sobre la población Aymara en la Región de Arica y Parinacota. 2) Escasa colaboración de académicos de origen Aymara. 3) Escasez de instrumentos de medición validados para el medio local.

Estas situaciones plantean un interesante desafío que, a su vez, se transforman en el principal aporte del presente trabajo, el desafío de exponer las características que esta realidad presenta en una región fronteriza, como lo es Arica y Parinacota. Si bien, es cierto que cada caso a analizar es una realidad concreta y particular, el contraste de los resultados del análisis, con los obtenidos en otros contextos, puede iluminar campos de futuras investigaciones.

10.4. Limitaciones derivadas del proceso metodológico

La idea de utilizar tres instrumentos tales como cuestionario, entrevistas semiestructuradas y Focus Group, fue una apuesta muy atrevida por cuanto fue necesario un gran despliegue de gestiones en especial para la aplicación del cuestionario a través de las plataformas virtuales de la institución. El proceso de análisis intensivo y las opiniones de los 3 niveles de informantes aportan abundante información, pero genera complicaciones al momento de articular los instrumentos.

En cuanto al desarrollo de entrevistas, las limitaciones se encuentran en el carácter particular de cada una de las fuentes consideradas: en primer lugar, los estudiantes universitarios de

origen Aymara presentan una visión de orden cultural que no necesariamente son iguales al resto de la población estudiantil universitaria. Para el caso del grupo focal con profesores, las dificultades son menores, pues la invitación y compromiso de participación se obtiene con facilidad, dada la independencia de los académicos.

Por otro lado, las características propias de la investigación cualitativa consideran un proceso doblemente reflexivo, combinando la reflexión del sujeto de investigación con la generada desde el mismo investigador.

Desde el punto de vista de la recolección de datos, en los grupos focales de académicos, la presencia de un aparato de grabación lejos de ser una limitación fue un facilitador de la interacción.

Finalmente, desde los principios que plantea la investigación, en cuanto a que los momentos de acceso a las fuentes de información son puntuales e intensos, para el caso del estudio presentado, se traduce en entrevistas intensas y de larga duración, sobre todo desde la perspectiva del estudiante Aymara.

10.5. Propuestas

Los resultados obtenidos en el presente trabajo permiten una aproximación a un conocimiento algo más profundo de la realidad experimentada por los estudiantes Aymaras, en la extrema zona norte de Chile. Sin embargo, las mismas limitaciones, expuestas en el apartado anterior, provocan la necesidad de futuras investigaciones que complementen lo aquí planteado.

Si bien, como se muestra a lo largo del presente trabajo, el objetivo de toda investigación no necesariamente es la generalización de sus resultados, no obstante, sí lo es la factible detección de patrones básicos de conducta que abran las puertas a nuevos estudios. De lo contrario, una investigación perdería parte importante de su interés.

En este sentido, se hace necesario aumentar el número de trabajos de corte cuantitativo, que permita obtener información estadísticamente relevante, en cuanto a las áreas de mejor interacción sociocultural de estudiantes Aymaras, en relación con los nacionales y, a su vez, iniciar estudios comparados con instituciones de Educación Superior que presenten, o no, ciertas acciones planificadas para la adaptación no solo académica, sino también de adaptación, inclusión, diversidad, etc.

En consecuencia, con lo anterior surgen una serie de elementos claramente necesarios de implementar para apoyar la tarea de adaptación no solo académica, sino también afectiva de los estudiantes de origen Aymara, entre las que se destacan las dos siguientes:

1. Es necesario que el proceso de adaptación académica del estudiante de origen Aymara sea percibido por la institucionalidad como un fenómeno complejo, que supera la mera formalización de su incorporación a la sociedad de acogida. Debe relevarse el proceso tutorial personalizado, llevado a cabo en el aula y la relación entre familia y la universidad.
2. La inclusión como meta social solo puede ser tomada seriamente, en la medida que todos quienes participan de dicho fenómeno sean capacitados en torno a la manera de enfrentar dicho desafío. El rol cognitivo de la universidad debe dar paso a la percepción de la misma como un espacio de participación, diversidad y construcción conjunta del futuro. Esta tarea no tendrá éxito sin el reconocimiento de las diferencias, las que requieren del perfeccionamiento adecuado para los docentes y miembros de las instituciones de Educación Superior. Asimismo, el aporte desde el gobierno, en el sentido de crear instituciones colaboradoras del proceso de inclusión de los pueblos indígenas, genera una sensación de confianza, igualdad y equidad.

Es imposible negar que la mayoría de los retos aquí planteados obedecen a la realidad que enfrentan los estudiantes de origen Aymara, en la mayoría de las universidades del extremo norte de nuestro país. Las dificultades de los académicos para contextualizar el aprendizaje, la rigidez curricular y metodológica, que dificulta la enseñanza personalizada, son problemáticas que superar en la educación superior nacional, tanto para alumnos de origen Aymara como para los alumnos sin ascendencia indígena.

Esto es relevante, ya que hoy en día se está imponiendo una tendencia en los espacios de convivencia y educativos, donde la educación intercultural se está abriendo terreno, y donde la valoración de la diversidad cultural y la identidad de los miembros comienza a asumirse como un valor esencial de la convivencia estudiantil universitaria (Aguado, 2003; Essomba, 2008; Escarbajal, 2010). Por ello, es necesario potenciar aún más estas conductas, desde el rol que se esté cumpliendo en la institución de Educación Superior.

10.6. Sugerencias para futuras investigaciones

Considerando que el medio social ejerce un importante impacto en la integración social de la comunidad Aymara, se sugiere como futuras investigaciones abordar la influencia de los nuevos profesionales de origen Aymara en el desarrollo socioeconómico de la región.

En lo esencial, se hace presente que en futuras investigaciones es aconsejable trabajar en las contradicciones que proponen las respuestas de la población Aymara y la no Aymara, dado que si bien, en general, ambos grupos reconocen un trato igualitario generalizado a la etnia, al ahondar en dicha área ambos grupos reconocen que hay prejuicio y discriminación, en virtud de lo cual, habrá que verificar si lo que indican los informantes de la triangulación efectivamente es tal, en términos de que las manifestaciones de prejuicio son más bien aisladas y probablemente producto de problemas de otra naturaleza, que no tiene relación con prejuicio étnico, en ese sentido, se debe ahondar, probablemente, con estudios cualitativos focalizados más específicos que permitan salvar la contradicciones.

Porque, ante este estudio, es posible concluir que el prejuicio sutil es leve y el manifiesto más leve aun, por lo que se valida lo que los informantes indican y que tiene relación con que la etnia se encuentra debidamente integrada en la sociedad regional, con buen nivel de convivencia y escasos niveles de conflicto. Las sugerencias que derivan desde los resultados de este estudio son los siguientes:

I. Identificación de necesidades académicas y socioculturales

Se sugiere identificar las principales necesidades académicas y socioculturales de los estudiantes Aymaras de la Universidad, con el fin de orientar un "Programa de Políticas Institucionales de Acción Afirmativa" y un "Programa Académico y sociocultural de Acción Afirmativa".

II. Sistema de información para monitoreo del desempeño académico de los estudiantes Aymaras.

Se sugiere la implementación de un sistema de información que permita monitorear el desempeño académico de los estudiantes Aymaras, desde que ingresan a la universidad hasta que obtienen su título profesional, de esta forma se puede conocer el impacto de las actividades contempladas en el proyecto.

III. Elaboración de un modelo de educación intercultural para todos

Este modelo debe ser inclusivo, equitativo y de calidad, acorde con los convenios internacionales firmados y con las leyes nacionales vigentes, que permitan crear políticas universitarias interculturales que se enmarquen, enlacen y potencien las distintas iniciativas que académicos y equipos de trabajo desarrollan voluntariamente en torno a los pueblos indígenas.

Al margen de la discusión desde una mirada teórica, resulta imprescindible que futuras investigaciones profundicen este fenómeno empíricamente a objetivo de conocer si los diferentes tipos de prejuicio pueden ser pronosticados por los niveles de autoritarismo y dominancia social (Ungaretti, Etchezahar y Brussino, 2015).

Por último, con el objetivo de alcanzar una mayor generalización y representatividad de los resultados obtenidos hasta este instante, se recomienda desarrollar investigaciones sobre la temática en distintas poblaciones y contextos universitarios.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ANEXOS

CAPÍTULO 11. **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



“Los libros eligen a sus autores; el acto de la creación no es enteramente racional y consciente” Salman Rushdie

- Aberson, C. L., Porter, M. K., y Gaffney, A. M. (2008). Friendships influence Hispanic student's implicit attitudes toward White non-Hispanics relative to African Americans. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 30(4), pp. 544-556. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0739986308324804>
- Aberson, C. L., Porter, M. K., y Gaffney, A. M. (2008). Friendships influence Hispanic students' implicit attitudes toward White non-Hispanics relative to African Americans. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 30(4), 544-556.
- Aedo, C y Sapelli, C. (2001) *El sistema de Vouchers en Educación: una Revisión de la Teoría y Evidencia Empírica para Chile*. Revista de estudios públicos, 82(1), pp.35-82. Recuperado de: https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160303/asocfile/20160303184438/rev82_aedo_sapelli.pdf
- Ainscow, M., y César, M. (2006). *Inclusive Education ten years after Salamanca: Setting*
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. New Jersey: Prentice-Hall. Inc.
- Allport, G. (1971). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Allport, G. W. (1979). *The nature of prejudice*. New York: Basic books.
- Alvaro, J., y Garrido, A. (2003) *Psicología Social Perspectivas Psicológicas y Sociológicas*. España: McGraw - Hill.
- Amezcu, M., y Gálvez Toro, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española de salud pública*, 76(5), 423-436. Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1135-57272002000500005>
- Anuario UTA (2016) Vicerrectoría de Vinculación con el medio; Universidad de Tarapacá, Arica-Chile
- Apfelbaum, E. (1979). Relations of domination and movements for liberation: An analysis of power between groups. *Feminism and psychology: SAGE journals*, 9(37), pp.267-272.
- Aponte, M. R. E. (2017). *Problemas psicosociales en estudiantes universitarios. Salud, historia y sanidad on-line*, 12(1). Recuperado de: <http://agenf.org/ojs1/ojs/index.php/shs/article/view/202>
- Arancibia, J., y Vicuña, M. (2004) *Política II*. Santiago: Universidad ARCIS.
- Arancibia, M., Guerrero, D., Hernández, V., Maldonado M., Román, D. (2014) Análisis de los significados de estudiantes universitarios indígenas en torno a su proceso de inclusión a la educación superior. *Revista Psicoperspectivas*. Universidad de Valparaíso, Chile, 13(1),

- pp. 35-45. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/Psicoperspectivas/article/viewFile/255/311>
- Arancibia, V. (1994) La Educación en Chile: Percepciones de la Opinión Pública y de Expertos. *Centro de Estudios Públicos*, 54, pp.51-60. Recuperado de: <https://www.cepchile.cl/la-educacion-en-chile-percepciones-de-la-opinion-publica-y-de-expertos/cep/2016-03-03/183853.html>
- Araya, R., Bravo, L., y Corrales, O. (2000). Prensa y Transición. *Revista Comunicación y Medios*, N° 12. Universidad de Chile. Dpto. de Ciencias Sociales: Santiago, 12. Recuperado de: <http://www.icei.uchile.cl/revista-comunicacion-y-medios/49544/n12-ano-2000>
- Arenas, A., y Cuarite, R. (2007) *Revisión de las brechas educacionales presentes en el Mercado Laboral. Trabajo y Equidad*. Santiago: Consejo Asesor Presidencial. Recuperado de: http://www.oei.es/historico/etp/revision_brechas_educacionales_mercado_laboral_chileno.pdf
- Arriagada, I. (2004). Transformaciones sociales y demográficas de las familias Latinoamericanas. *Papeles de población*, 10(40), pp. 71-95. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14057425200400020007
- Arriagada, I. (2007). Familias latinoamericanas: cambiantes, diversas y desiguales. *Papeles de población*, 13(53), pp. 9-22. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14057425200700030002
- Asch, E. (1968) *Psicología Social*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Ashmore, R. D., y Del Boca, F. K. (1979). Sex stereotypes and implicit personality theory: Toward a cognitive—Social psychological conceptualization. *Sex roles*, 5(2), 219-248.
- Bareiro, L. (2003) *Discriminaciones y Medidas Antidiscriminatorias*. Debate Teórico Paraguayo y Legislación Comparada, Primera Edición. Asunción: Impresión AGZ-ZAMPHIRO.
- Baron, A. y Byrne, D. (2002) *Psicología Social*. Madrid. Prentice Hall.
- Barría, E. R., Goic, C. E., y Yzerbyt, V. (2017). Estudio correlacional de prejuicio y discriminación implícita y explícita en una muestra magallánica. *Revista Atenea*, 14(513), 251-262. Recuperado de: http://www.scielo.cl/pdf/atenea/n513/art_16.pdf
- Barrios-Valenzuela, L. A., y Palou-Julián, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*, 17(3).
- Becerra, M., Mastrini, G., y D'Alessandro, A. (2009). *Los dueños de la palabra: acceso, estructura y concentración de los medios en la América latina del siglo XXI*. Prometeo.
- Becerra, R et al., (2004) Prejuicio y discriminación étnica: una expresión de prácticas pedagógicas de exclusión. *Revista Latinoamericana de Educación*, 3(2), pp. 165-179. Recuperado de: www.net/rlei/numeros/vol3-num2/art10.pdf

- Becerra, S. (2011). Valores de equidad y aceptación en la convivencia de escuelas en contexto indígena: la situación del prejuicio étnico docente hacia los estudiantes mapuches en Chile. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 163-181. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2011/re2011_08.pdf
- Becerra, S. (2012). Educación en contextos de pobreza: visibilización del fenómeno de prejuicio étnico docente. *Educere*, 16(53). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35623538014.pdf>
- Becerra, S., Tapia, C., Barría, C., y Orrego, C. (2009). Prejuicio y discriminación étnica: una expresión de prácticas pedagógicas de exclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 165-179.
- Beltrán, F. J. (2005). Un estudio comparativo sobre valores éticos en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en psicología*, 10(2).
- Bernasconi, A. (2015). *La educación superior de Chile: Transformación, desarrollo y crisis*. Santiago: Ediciones UC.
- Bertonio L. (2009) Vocabulario de la lengua Aymara (1986 [1612]) americano...citado en Arkush, E. (2009). Pukaras de los Collas: Guerra y poder regional en la cuenca norte del Titicaca durante el Periodo Intermedio Tardío. *Andes*, 7, 463-479.
- Biggs, J. B. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. McGraw-Hill Education (UK).
- Bisquerra, R. (2004) *Metodología de la Investigación Educativa. Manuales de Educación*. Madrid: La Muralla S.A.
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8), 5-31.
- Blasco Mira, J. E., y Pérez Turpín, J. A. (2007). *Metodologías de investigación*. San Vicente: Editorial Club Universitario.
- Brew y Ginns (2008) *The relationship between engagement in the scholarship of teaching and learning and students' course experiences. Assessment ...*
- Brown, R. (1998) *Prejuicio su Psicología Social*. Madrid: Alianza.
- Brown, R. y Hewstone, M. (2005) an integrative theory of intergroup contact. En M. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, pp. 255-343. San Diego, CA: Academic Press.
- Buendía, L., Colas, P., y Hernández, F. (1997) *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. España: McGraw-Hill.
- Bunge, M. (1982). *Epistemología*. La Habana. Ed. Ciencias Sociales.

- Busso, G. (2005) *Exclusión social y desempleo. Una breve aproximación al enfoque de la Exclusión desde la perspectiva latinoamericana*. Rio Cuarto: Universidad Nacional de Rio Cuarto.
- Bustos, R. A., y Gairín, J. (2016). *Estrategias de adaptación académica en estudiantes inmigrantes de establecimientos de enseñanza básica y media en la ciudad de Arica*.
- Caballero, J., y Cortés, L. (2001). *Percepción, uso y manejo tradicional de los recursos vegetales en México. Plantas, cultura y sociedad. Estudio sobre la relación entre seres humanos y plantas en los albores del siglo XXI*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa y Secretaría del Medio Ambiente, Recursos Naturales y Pesca. México, DF, México, 79-100.
- Campos, C. R. R. (2017). Los pueblos originarios en el estado de Guanajuato David Charles Wright Carr y Daniel Vega (Coords.), 2014 Pearson Educación/Universidad de Guanajuato, México. Reflexiones metodológicas a propósito del libro Los pueblos originarios en el estado de Guanajuato. *Desacatos*, (54), 189-194.
- Caqueo-Urizar, A., Urzúa, A., Ferrer, R., Zúñiga, F., Palma, C., Escudero, J. (2014) Fortalezas y Dificultades para el ajuste emocional en niños Aymara desde la perspectiva de los menores padres y profesores. *Revista Chilena de Pediatría*. 85(5): 561 – 5. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/rcp/v85n5/art06.pdf>
- Cárcamo, R. (2014). Inestabilidad y desigualdad: la vulnerabilidad del crecimiento en América latina y el Caribe (J. Fuentes, Ed.). *Libros de la CEPAL. Santiago de Chile: CEPAL, Naciones Unidas*.
- Cárdenas, M. (2006). Y verás cómo quieren en Chile: Un estudio sobre el prejuicio hacia los inmigrantes bolivianos por parte de jóvenes chilenos. *Última Década*, 24, 103-129. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071822362006000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Cárdenas, M. y Barrientos, J. (2008). The attitudes toward lesbians and gay men scale (ATLG): Adaptation and testing the reliability and validity in Chile. *Journal of Sex Research*, 45(2), 140-149. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18569535>
- Cárdenas, M., Gómez, F., Méndez, L., y Yáñez, S. (2011). Reporte de los niveles de prejuicio sutil y manifiesto hacia los inmigrantes bolivianos y análisis de su relación con variables psicosociales. *Psicoperspectivas*, 10(1), 125-143.
- Cárdenas, M., Music, A., Contreras, P., Yoemans, H., Calderón, C. (2007). Las nuevas formas de Prejuicio y sus instrumentos de medida. *Revista de Psicología*, 1, pp. 69-96. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26416103>
- Carrillo, G. (2017). Postmodernismo y Educación Superior. *Revista Acta Apuroquia*, 1(1), 87-95.

- Casen (2013). *Encuesta CASEN 2013. Manual de Trabajo de Campo*. Santiago, Chile: Centro Microdatos, Facultad Economía y Negocios Universidad de Chile. Disponible en: <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/casendocumentos.php>.
- Castillo, M. y Neira, G. (2016). Factores socioculturales en la educación superior: Aproximación a su análisis para la intervención e investigación pedagógica. *Aula y Ciencia*, 7(11). Recuperado de: http://revistas.urp.edu.pe/ojs/index.php/Aula_Ciencia/article/view/177
- Castro, D., Rodríguez-Gómez, D., y Gairín, J. (2017). Exclusion Factors in Latin American Higher Education: A Preliminary Analyze from University Governing Board Perspective. *Education and Urban Society*, 49(2), 229-247.
- Castro, L., y Manzo, L. (2009). *La formación de profesores en educación intercultural en contextos urbanos: La experiencia del Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP) de la Universidad de Valparaíso. Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Castro, V. S. (2005). Discriminación percibida y autoestima en jóvenes de grupos minoritarios y mayoritarios en Costa Rica. *R. interam. Psicol*, 39, 1. Recuperado de: [http://iip.ucr.ac.cr/sites/default/files/Curriculum/Vanessa_Smith/Percepcion%20de%20la%20discrimiancion%20\(2005\).pdf](http://iip.ucr.ac.cr/sites/default/files/Curriculum/Vanessa_Smith/Percepcion%20de%20la%20discrimiancion%20(2005).pdf)
- Cea D'Ancona, M. A. (2002). La medición de las actitudes ante la inmigración: Evaluación de los indicadores tradicionales de "racismo". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 99, pp. 87-112. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99717892004>
- Cea D'Ancona, M. A. (2009). La compleja detección del racismo y la xenofobia a través de encuesta. Un paso adelante en su medición. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 125, 13-45. Recuperado de: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_125_011231144723167.pdf
- Chamorro, A. (2017). Imagen y experiencia: El carnaval de Arica como autorrepresentación festiva. *Chungará. Revista de Antropología Chilena*, 49(1), 121-132.
- Chamorro, G. (2013). *María en las culturas y religiones amerindias. Consejo Latinoamericano de Iglesias*.
- Chávez, N. (2007). *Metodología de la Investigación*. México. Editorial Prentice Hall.
- Chipana, C. (1986). La identidad étnica de los Aymaras en Arica. *Chungará*, 251-261.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), 141-166.
- Cohen y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa* (2ª edic.) Madrid. La Muralla.

- Coller, X. (2005). *Cuadernos metodológicos. Estudio de casos*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Cooper, J., Worchel, S., Goethals, G., Olson, J. (2002) *Psicología Social*. México: Paraninfo.
- Correa, S., y Ruiz-Tagle, P. (2006). *Reformas al sistema educacional chileno*. Universidad de Chile. Santiago.
- Cortés, L. S. M., y Dietz, G. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México. D.F: SEP.
- Courtis, C. (2011). *Los casos emblemáticos de Argentina, Chile y Ecuador: vicisitudes y perspectivas*. En: *Taller sobre el fortalecimiento de las capacidades nacionales para la gestión de la migración internacional: nuevas tendencias, nuevos asuntos, nuevos enfoques de cara al futuro*. CEPAL, 62, pp. 39-41. Recuperado de: <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/7005?show=full&locale-attribute=es>
- Cox, C. (2003). *Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*, 19-113. Santiago: Universitaria.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*, 2.
- Creswell, J. W. (2003). *Un marco para diseñar. Diseños de investigación: Métodos Cualitativos, Cuantitativos y Mixtos*.
- Creswell, J. W. y Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*.
- Creswell, J.W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*, 4th Edition.
- Cronbach, L. J. (1975). *Between-class and within-class effects in a reported aptitude* treatment interaction: Reanalysis of a study by GL Anderson*.
- Cuadra, A. (2003). *De la Ciudad Letrada a la Ciudad Virtual*. Santiago. Chile: LOM Ediciones.
- Cueto, R. M., Espinosa, A., y Robles, R. (2017). Narrativas sobre la sociedad peruana y la identidad nacional en universitarios peruanos. *Límite*, 12(38).
- Cutler, D. M., y Glaeser, E. L. (1997). Are ghettos good or bad? *The Quarterly Journal of Economics*, 112(3), 827-872.
- Dávalos, P. (2005). Movimientos indígenas en América Latina: el derecho a la palabra. *Pueblo Indígenas, Estado y democracia*, 17-33. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101026124338/2Davalos.pdf>
- De Ávila, J. Peter, S. y Zapata, M. (2013). Inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior en América Latina. *ISEES: Inclusión social y equidad en la Educación*

Superior, (13), 129-149. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4421725.pdf+&cd=1&hl=es419&ct=clnk&gl=cl>

- De Lemus, S. (2007) *Estereotipos y Prejuicios de Género: Automatismo y Modulación Contextual*. Memoria para optar al Título de Doctor. Departamento de Psicología Social y Metodología de la Ciencia del Comportamiento. Departamento de Psicología Experimental y Fisiología del Comportamiento Programa de Doctorado. España: Universidad de Granada.
- De Oliveira, D. R., y Zubieta, E. (2008). Identidad Social y Personal en Sudamérica: Los efectos del prejuicio, discriminación y las influencias del contexto histórico brasileño. *Revista de cultura: Pensar Iberoamérica*, 18. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/colaboraciones18.htm>
- Denzin, N. K. (1978). The research act: A theoretical orientation to sociological methods. *McGraw-Hill, New York. 2012, 'Triangulation, 2*, 80-88.
- Denzin, N. K. (1979). The Interactionists Study of Social Organization: A Note on Method. *Symbolic Interaction*, 2(1), 59-72.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of qualitative research*.
- Díaz Arce, T., y Druker, S. (2007). La democratización del espacio escolar: una construcción en y para la diversidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(1), 63-77.
- Didou, A. (2006). Acción afirmativa y educación superior en América Latina: debates en ciernes y estrategias emergentes. *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior en el Perú*, 60-82.
- Donolo, D., Elisondo, R., y Rinaudo, M. (2012). Docentes inesperados y creatividad. Experiencias en contextos de educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Docencia y Creatividad*, 1, 103-114.
- Droguett, R. (2010). *Estereotipos y prejuicios hacia las personas de procedencia indígena en estudiantes de enseñanza media de distintos niveles socioeconómicos de la Región metropolitana*. Granada: Universidad de Granada.
- Durán, D. M., Orbegozo Valderrama, L. J., Uribe Rodríguez, A. F., y Uribe Linde, J. M. (2008). Integración social y habilidades funcionales en adultos mayores. *Universitas Psychologica*, 7(1).
- Echebarría, A., Garaigordobil, M. T., González, J. S. y Villarreal, M. (1995). *Psicología social del prejuicio y el racismo*. Madrid: Ramón Areces.
- Erickson, C. L. (1986). Waru-warú: una tecnología agrícola del altiplano prehispánico. *Inde*, 59-84.

- Espert, E. Javaloy, F. y Cornejo, J. M. (2001). *Las escalas de prejuicio sutil: ¿una o dos dimensiones?*
- Espert, E. Javaloy, F. y Cornejo, J. M. (2006). Escala de prejuicio manifiesto y prejuicio sutil. *Anales de Psicología*, 22(1). Recuperado de: http://www.um.es/analesps/v22/v22_1/11-22_1.pdf
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L. E., y Loyola, J. (2010). Discusión teórica en torno a los determinantes de la deserción escolar. *Documento de Trabajo CIE*, (3).
- Essomba, M. Á. (2008). *10 ideas clave: la gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Fabregues, S., Meneses, J., Rodríguez Gómez, D., y Paré, M. H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Editorial UOC.
- Fazio, H. (2004) *TLC: El amarre del modelo*. Santiago: Editorial LOM.
- Fernández, R. (1993). *Introducción a la evaluación Psicológica I*. Madrid: Pirámide.
- Figuroa, F. (2003) *Juventudes del Tercer Milenio*. México: Universidad de Colima.
- Fregoso, G. C., y Cortés, L. S. M. (2017). Universidad, trabajo tutorial con estudiantes indígenas y racismo. *Uaricha*, 11(25), 17-34.
- Gairín, J. y Suárez, C (2012). "La vulnerabilidad en la Educación Superior" En: Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D. y Castro, D. (coord.) *El acceso y el éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Gairín, J. y Suárez, C. (2014). "Clarificar e identificar los grupos vulnerables" En: Gairín, J. (Coord.) (2014). *Colectivos vulnerables en la Universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención*. Madrid: Wolters Kluwer, pp. 35-61. Recuperado de: http://acclera.uab.cat/documents_edo/biblio/ACCEDES%20II_2014.pdf
- Gairín, J., Castro, D., y Rodríguez-Gómez, D. (2014). *Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica*.
- Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D., y Castro, D. (2012). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*.
- Gajardo, M. (1983). Educación de adultos en América Latina: problemas y tendencias. (Aportes para un debate). *Revista Interamericana de Educación de Adultos Vol. 7, no. 1-2 (1984)*, p. 65-131.
- Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: La Carreta.
- García, J. E., y Bellei, C. (2006). La subvención escolar preferencial: ¿remedio para la equidad. *Revista Mensaje*, 1-6.

- Garreta, J. (2011). "La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e Interculturalidad." *Revista de Educación* (355), pp. 213-233. Recuperado de: www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_09.pdf
- Gavilán, G., y Lagos, F. (2014). ¿Integración social y subordinación política de los Aymara?: un estudio de la certificación estatal indígena en el norte chileno. *Estudios atacameños*, (49), pp. 95-110. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/eatacam/n49/art06.pdf>
- Gavilán, V. y Carrasco, A. M. (2009). Festividades andinas y religiosidad en el norte chileno. *Chungará (Arica)*, 41(1), 101-112.
- Gawronski, B., y LeBel, E. P. (2008). Understanding patterns of attitude change: When implicit measures show change, but explicit measures do not. *Journal of experimental social psychology*, 44(5), 1355-1361.
- Giménez, G. (1999). Territorio, cultura e identidades. La región sociocultural. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 9, pp. 25-57. Recuperado de: http://www.culturascontemporaneas.com/contenidos/region_socio_cultural.pdf
- Ginns, P., Kitay, J., y Prosser, M. (2008). Developing conceptions of teaching and the scholarship of teaching through a Graduate Certificate in Higher Education. *International journal for academic development*, 13(3), 175-185.
- Gisbert, M. L. B. (2006). Crisis, recuperación y cambios en las áreas rurales regresivas. *Ería*, 70, 149-160.
- Gissy, J. (2002). *Psicología e Identidad Latinoamericana*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *El desarrollo de la teoría fundada*. Chicago, EE. UU.: Aldine.
- Glesne, C., y Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers*. New York: White Plains.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, M. M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Editorial Brujas.
- González, (2003). *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid.
- González, A. (1995). "Etnografía y método científico." En: A. Aguirre Baztán (ed.) *Etnografía, Metodología Cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Ed. Boixareu Universitaria/Marcombo.
- González, E. M. Á. (2015). *Derecho administrativo: Conceptos fundamentales, fuentes y organización*. Tecnos.
- González, H. y Gavilán, V (1990). Cultura e identidad étnica entre los Aymaras chilenos. *Chungará*, 24, 145.

- González, H. y Gundermann, H. (1996). Sociedades indígenas y conocimiento antropológico: Aymaras y atacameños de los siglos XIX y XX. *Chungará (Arica)*, 41(1), 113-164.
- González, R. (2005). Movilidad social: el rol del prejuicio y la discriminación. *foco, Expansiva*, 59, 1-23.
- González, R., Manzi, J., Saiz, J. L., Brown, R., Zagefka, H., De Tezanos, P., ... y Aravena, T. (2003). *Prejuicios y actitudes intergrupales: La experiencia de estudiantes de origen mapuche y chilenos no indígenas en Temuco, Chile*. Trabajo presentado en Seminario Internacional Prejuicio y Discriminación: Aspectos
- González, R., Manzi, J., Saiz, J.L., Brown, R., Zagefka, H., De Tezanos, P., Torres, D., Aldunate, N., y Aravena, M.T. (2003). *Prejuicios y actitudes intergrupales: La experiencia de estudiantes de origen mapuche y chilenos no indígenas en Temuco, Chile*. Trabajo presentado en Seminario Internacional Prejuicio y Discriminación: Aspectos psicológicos, culturales y legales, Pontificia Universidad Católica de Chile y British Council, Santiago, Chile.
- González, R., Saiz, J., Manzi, J., Ordenes, G., Millar, A., Sirlopú, D., y Brown, R. (2003). Intergroup contact, social norms, and Group salience: predicting prejudice and positive affect towards minority groups in secondary and high school students in Chile. In *conference on Antibias education: practice, research and theory, Evanston, Illinois*.
- González, R., y Brown, R. (2003). Generalization of positive attitude as a function of subgroup and superordinate Group identifications in intergroup contact. *European Journal of Social Psychology*, 33(2), 195-214.
- González, R., y Brown, R. (2006). Dual identities in intergroup contact: Group status and size moderate the generalization of positive attitude change. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42(6), 753-767.
- Grande, I., y Abascal, E. (2009). *Fundamentos y técnicas de investigación de mercado*. Barcelona: Editorial Ariel, 1995. 562 pp. ISBN: 84-7356-124, 4.
- Grebe, M. E. (1997). Procesos migratorios, identidad étnica y estrategias adaptativas en las culturas indígenas de Chile: una perspectiva preliminar. *Revista chilena de Antropología*, (14).
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., y Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11(3), 255-274.
- Guardia, L., y Nacarí, G. (2013). *Discriminación racial dentro del ámbito universitario: un enfoque sobre la discriminación sutil y manifiesta*.
- Gundermann, H. (2003) Sociedades indígenas, municipio y etnicidad: La transformación de los espacios políticos locales andinos en Chile¹. *Estud. Atacama*, 25, pp. 55-77. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/eatacam/n25/art04.pdf>

- Gundermann, H. y González, H. (2009) Sociedades Indígenas y conocimiento Antropológico: Aymaras y Atacameños de los Siglos XIX y XX. *Chungará, Revista de Antropología Chilena* 41(1) pp. 113-164. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/chungara/v41n1/art08.pdf>
- Gundermann, H., Caniguán, J., Clavería, A., y Faúndez, C. (2011). El mapudungun, una lengua en retroceso. *Atenea (Concepción)*, (503), 111-131.
- Gundermann, H., González, H., y Durston, J. (2014). Relaciones sociales y etnicidad en el espacio Aymara chileno. *Chungará, Revista de Antropología Chilena*, 46 (3), pp. 397-421
Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/chungara/v46n3/art06.pdf>
- Gundermann, H., y Vergara, J. I. (2009). Comunidad, organización y complejidad social andinas en el norte de Chile. *Estudios atacameños*, (38), 107-126.
- Guzmayán, C. (2004). *Internet y la Investigación Científica. El uso de los medios y las nuevas tecnologías en la educación. Bogotá-Colombia*. Editorial Magisterio, Colección Alma Mater. Págs.. 19-21, 107-114.
- Hammersley, M., Hammersley, P., y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Paidós.
- Hancock, B. (2002). *Trent Focus Group: An introduction to qualitative research*. Nottingham: University of Nottingham.
- Hardman, M. J., Vázquez, J., y de Dios Y. (1988). *Aymara: compendio de estructura fonológica y gramatical*. Aymara Foundation.
- Hernández, F., y Fernández, C. (2006). *Baptista. Metodología de la Investigación*. Cuarta edición. Mac Graw Hill editores. México DF México, 103, 205.
- Hernández, I., y Calcagno, S. (2003). *Pueblos indígenas y la sociedad de la información en América Latina y el Caribe: un marco para la acción*.
- Hernández, R. y Opazo, H. (2010). *Apuntes de Análisis Cualitativo en Educación*. Recuperado de: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/ApuntesCualitativo.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998) *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (Vol. 707). México: McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación científica. R. Hernández, C. Fernández, y P. Baptista, *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill/Interamericana Editores.
- Hernández, R., y Fernández, C. (2010). Otros. (2010). *Metodología de la Investigación*, 5.

- Herrán, A. D. L. (2011). Técnicas didácticas para una enseñanza más formativa. N. Álvarez Aguilar y R. Cardoso Pérez (Coords.), *Estrategias y metodologías para la formación del estudiante en la actualidad*. Camagüey, Cuba: Universidad de Camagüey. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/teuniv.pdf.
- Hewstone, M. (1992) *La atribución causal del proceso cognitivo a las creencias colectivas. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Hollander, E. (2000) *Principios y métodos de Psicología Social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Imberón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. *Educar*, (30), 015-25.
- INE (2010). Instituto Nacional de Estadísticas, Chile. *Estadísticas demográficas 2010*. Santiago, Chile.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297.
- INJUV (2012) Instituto Nacional de la Juventud; *I estudio de percepción en estudiantes indígenas en Chile*
- INJUV (2014) Instituto Nacional de la Juventud; *II estudio de percepción en estudiantes indígenas en Chile*
- Instituto Nacional de la Juventud (2009) *Sexta encuesta nacional de juventud*, Recuperado desde: http://www.injuv.gob.cl/pdf/VI_Encuesta_Nacional_de_Juventud_Principales_Resultados2009.pdf /
- Jacob, F. H. (1982). *El juego de lo posible: ensayo sobre la diversidad de los seres vivos*. Grijalbo.
- Jiménez, B. (2007). Procesos y métodos de investigación. J. Tejada y V. Giménez (coords.), *Formación de formadores. Escenario institucional*. Madrid: ites-Paraninfo.
- Jiménez, F. (2013) *Discursos y prácticas educativas en la escuela multicultural*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/125653/fjv1de1.pdf?sequence=1>
- Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: Complejidad e Imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Revista Estudios Pedagógicos*, vol. 34, P. 173-186. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art10.pdf>
- Jiménez-Domínguez, B. (2000). Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza. Investigación cualitativa en Salud. *Revista Universidad de Guadalajara*, 17 Recuperado de: <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug17/3investigacion.html>

- Jordán, J. A. (2007). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En E. Soriano (comp.), *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 59-98). Madrid: La muralla.
- Jordi, M y Gómez, B. (2014) La entrevista en profundidad como recurso pedagógico en los Estudios de Trabajo Social y Educación Social. Potencialidades y retos para el aprendizaje teórico-práctico. *Revista de Investigación en Educación*, 12 (1), pp. 105-111. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ descarga/articulo /4736113.pdf>
- Joseph, D.; Griffin, M. y Sullivan, E. (2000). Videotape Focus Group: Transforming a therapeutic strategy into a research tool. *Nursing Forum*, 35(1), 15-20. Citado en Juan, S., y Andrés, R. (2010). El Focus Group como técnica de investigación cualitativa.
- Judd, C. M., y Park, B. (1993). Definition and assessment of accuracy in social stereotypes. *Psychological review*, 100(1), 109. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Charles_Judd/publication/14772187_Definition_and_Assessment_of_Accuracy_in_Social_Stereotypes/links/58090bc108ae1c98c2525d12.pdf
- Kagitcibasi, C. (1997). Individualism and collectivism. *Handbook of cross-cultural psychology*, 3, 1-49.
- Kelley, H. (1976) Attribution Theory in Social Psychology (Teoría de la Attribution in Psicología Social) Symposium on Motivation, University of Nebraska. Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/record/1968-13540-001>
- Khalfani, L. (2006). Managing a windfall We'll look at what three subjects did with their sudden gains and what you should do with yours. *Black Enterprise*, 37(4), 137.
- Kínder, D. R., y Sears, D. O. (1981). Prejudice and politics: Symbolic racism versus racian threats to the good life. *Journal of personality and social psychology*, 40(3), 414.
- Kitzinger, J. (1995). La Metodología de los Grupos Focales. *Revista Médica Británica*, (311), 299.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de educación*, 7(7), 19-40.
- Lacerda, A. M., y Molero, F. (2000). El prejuicio racial en Brasil: nuevas medidas y perspectivas. *Revista Panamericana de Salud, Psicología y Sociedade*; 20 (2): 112-125. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v20n2/a15v20n2.pdf>
- Ladrón de Guevara, L. (1997). Cultura política entre las etnias. *Cultura política de las organizaciones y movimientos sociales*.
- Larraín, J. (2001) *Identidad Chilena*. Santiago: LOM Ediciones.
- Larraín, J. (2005) *¿América Latina Moderna? Globalización e Identidad*. Santiago: LOM Ediciones
- Latorre, A., del Rincón I, D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*.

- Latorre, A., y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Edit. Experiencia.
- Lemaitre, M. J. (1998). *Algunas Precisiones sobre el concepto de Equidad y su Abordaje*. *Foro-Seminario Equidad y Educación Superior*. Santiago: Centro de Análisis de Políticas Públicas, Universidad de Chile.
- Leyton, J. C. G. (2010). *Política, democracia y ciudadanía en una sociedad neoliberal (Chile: 1990-2010)*. Editorial Arcis.
- Lezcano, M (2010). ¿Sí o no a Wal-Mart en Bariloche?: Una perspectiva desde los sectores Populares del Alto. *Revista Pilquen*, 13, pp. 1-15. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=347532057010>
- Lissi, R., Zuzulich, S., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas, A. M., y Pedrals, N. (2009). Discapacidad en contextos universitarios: experiencia del PIANE UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad en la Educación*, (30).
- Luna, L. y Hirmas, C. (2004). *Enfoques curriculares de educación intercultural en Chile: Análisis para una propuesta de convivencia. Ponencia para el VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago, Chile.
- Malik, B. y Ballesteros, B. (2015) “La construcción del conocimiento desde el enfoque Intercultural.” *Diálogo Andino* (47), pp. 15-25. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-26812015000200003
- Manzi, J., y Bravo, D. (2002). *Equidad y resultados educacionales: SIMCE y PAA*. Documento de Trabajo. Santiago.
- Margulis, M., y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, 3-21.
- Márquez, M. E., Hernández, L., Aguilar, J., Pérez, V., y Reyes, M. (2007). Datos psicométricos del EMBU-I ¿Mis memorias de crianza? como indicador de la percepción de crianza en una muestra de adolescentes de la ciudad de México. *Salud mental*, 30(2).
- Marshall, J., y Schmidt-Hebbel, K. (1989). *Un marco analítico-contable para la evaluación de la política fiscal en América Latina*.
- Martín Rojo, L., y Van Dijk, T. (1998). Había un problema y se ha solucionado. La legitimación de la expulsión de inmigrantes ilegales en el discurso parlamentario español. *Poder-decir o El poder de los discursos*, 169-234.
- Martín-Crespo, M. y Salamanca, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 27.
- Massey, D. y Denton, N. (1988) “The dimensions of residential Segregation.” *Social Forces*, 67: 281-315.

- Mato D., (2012). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Mato, D. (2007). *Think tanks, fundaciones y profesionales en la promoción de ideas (neo)liberales en América Latina*. Cultura y neoliberalismo, 19-citation_lastpage.
- Mato, D. (2014). *Democratizar la educación superior demanda interculturalizar toda la educación superior. Democratización de la educación superior, una mirada desde el MERCOSUR: a cuatrocientos años de la universidad de la región*. 1a ed. Unquillo: Narvaja Editor.
- Mato, D. (Ed.). (2015). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias*. EDUNTREF, Editorial de la Universidad Nacional de tres de febrero.
- Maturana, R. D. C. D., y Carmona, D. M. (2010). *Estereotipos y prejuicios hacia las personas de procedencia indígena en estudiantes de enseñanza media de distintos niveles Socioeconómicos de la Región metropolitana*. España: Editorial de la Universidad de Granada.
- McConahay, J.; Harder, B. y Batts, V. (1981). Has Racism Declined in America? It depends upon who is asking and what is asked. *Journal of Conflict Resoluticon*, 25, pp. 563-579. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/002200278102500401>
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005a). *Investigación educativa una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005b). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Meertens R.W. y Pettigrew, T.F. (1997). Is subtle prejudice really prejudice? *Public Opinion Quarterly*, 61, 54-71.
- Mella, O. (2000) Grupos Focales (“Focus Groups”). *Técnica de Investigación Cualitativa*. Publicado como Documento de Trabajo N° 3, CIDE, Santiago, Chile,2000.
- Mella, O. (2003) Algunas consideraciones en torno a sus efectos para reducir la inequidad, 12 Años de reforma educacional en Chile, (esl/efl): Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Investigación sobre cambio y eficacia escolar, 1(1), pp. 1-12. Recuperado de: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/mella.pdf>.
- Méndez, R., Rodríguez, J., y Mecha, R. (1999). Medios de innovación y desarrollo local en Castilla-La Mancha. In *Anales de geografía de la Universidad Complutense* (Vol. 19, pp. 141-167).
- Merino, A. P., y Diaz, C. M. A. R. (2006). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. McGraw-Hill Interamericana.
- Merino, D. y Ruíz, C. (2005). Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural. *Revista Aula Abierta* (86), pp. 185-204. Recuperado de: <http://www.cuadernointercultural.com/>

wp-content/uploads/2009/09/La-actitud-de-los-profesores-ante-la-educaci%C3%B3n-intercultural.pdf

Merino, M. E., Quilaqueo, D., y Saiz, J. L. (2008). Una tipología del discurso de discriminación percibida en mapuches de Chile. *Revista signos*, 41(67), pp. 279-297. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v41n67/a11.pdf>.

Miles, H. (1992) *La atribución causal del proceso cognitivo a las creencias colectivas. Cognición y desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.

MINEDUC (2013) *Discriminación en el contexto escolar - orientaciones para promover una Escuela Inclusiva. Material elaborado por Ministerio de Educación*. División de Educación General. Unidad de Transversalidad Educativa. Recuperado de http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201309131534370.Discriminacionenelespacioescolar.pdf

Mondaca, C. y Gajardo, Y. (2015) Interculturalidad, Migrantes y Educación. *Diálogo Andino*, 47, pp. 3-6. junio. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/rda/n47/art01.pdf>

Mondaca, C., y Gajardo, Y. (2013). La educación intercultural bilingüe en la Región de Arica y Parinacota, 1980-2010. *Diálogo andino*, (42), pp. 69-87. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/rda/n42/art7.pdf>

Montecino, S. (2003) *Revisitando Chile: Identidades, Mitos e Historias*. Santiago: Publicaciones Del Bicentenario.

Montes, N., y Tiramonti, G. (2008). *La escuela media en debate*. Ediciones Manantial.

Morales, E. (2007) *“El poder en las relaciones de género”*. España: Centro de estudios andaluces, Consejería de presidencia.

Morales, F. y Huici, C. (2006) *Estudios de Psicología Social*. Madrid: Cuadernos de la UNED.

Morales, J. F. (2002). La emigración como forma de exclusión social. Morales, F., Páez, D., Kornblit, AL y Asún, D. (coords.), *Psicología Social*, pp.127-137. Recuperado de: www.jfranciscomorales.es/capitulos.swf

Morales, J. F., López, M., Vega, L. (1992). Individualismo, colectivismo e identidad social. *Revista de Psicología Social, Monográfico*, 49-72.

Morales, J., Páez, D., Kornblit, A., y Asún, D. (2002). *Psicología social* (1ra ed.) Buenos Aires, Argentina.

Morales, J.F. y Moya, M. C. (1996). Identidad social y relaciones interpersonales. Worchel. *Identidad Social. Aproximaciones psicosociales a los grupos ya las relaciones entre los grupos*, 423-438.

- Moreira, M.A. (2002) *Investigación en educación en ciencias: Métodos cualitativos*. España: Universidad de Burgos, Departamento de Didácticas Específicas, Burgos.
- Morgan, C. (1998). *Encuentros interculturales*. Na.
- Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research* (Vol. 16). Sage publications.
- Morín, E. (2000). *Cultura y conocimiento*. Kairós, Barcelona.
- Morse, J. M. (1994). Emerging from the data: The cognitive processes of analysis in qualitative inquiry. *Critical issues in qualitative research methods*, 346, 350-351.
- Moscovici, S. (1993). *Psicología social II: Psicología Social y problemas sociales*. Barcelona: Grupo planeta.
- Mulian, T. (1977) *Chile actual, Anatomía de un Mito*. Santiago. Editorial LOM.
- Muñoz, R. F. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. In *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación* (Vol. 11, No. 1, pp. 4-7).
- Murillo, F. J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1).
- Myers, R. H. (2000). *Classical and modern regression with applications*. Duxbury Press: Pacific Grove.
- Namakforoosh, M. N. (2005). *Metodología de la investigación*. Editorial Limusa.
- Navarro, L. P. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 64(124), 173-196.
- Navas, L., y Sánchez, A. (2010). Actitudes de los estudiantes de pedagogía de las regiones del Bío-Bío y la Araucanía de Chile hacia la presencia de niños inmigrantes en la escuela: análisis diferenciales. *Psykhé (Santiago)*, 19(1), 47-60.
- Navas, M., Cuadrado, I., Molero, F., y alemán, P. (2000, October). *Una aproximación psicosocial a la inmigración africana en un municipio del Poniente Almeriense: Causas, consecuencias y políticas futuras*. Ponencia presentada en el II Congreso sobre la Inmigración en España, Universidad Pontificia de Comillas e Instituto Universitario Ortega y Gasset, Madrid (pp. 5-7).
- Neiman, G., y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. *Estrategias de investigación cualitativa*, 1, 213-237.
- Neves, G. D. O., Rodríguez, C. H., y Pascual, R. I. (2017). Cambios en la localización residencial de la inmigración en el área metropolitana de Sevilla: De la preferencia a la restricción

- residencial. In *Anales de Geografía de la Universidad Complutense* (Vol. 37, No. 1, p. 17). Universidad Complutense de Madrid.
- Nina, E. P. (2017). Los prejuicios y las actitudes para el aprendizaje del Aymara de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Gorhamann-Tacna. *CIENCIA y DESARROLLO*, (14).
- Núñez, D. (2017). Reflexiones en torno a la Interculturalidad y la educación superior en Chile. *Polyphonia. Revista de educación inclusiva*, 1(enero-julio), 72-94.
- OIT, P. (2009). Trabajo y Familia: Hacia nuevas formas de conciliación con corresponsabilidad social. Disponible en línea: [http://oit.org.pe/WDMS/bib/publ/documentos/trab_familia \[OIT-PNUD\]. pdf](http://oit.org.pe/WDMS/bib/publ/documentos/trab_familia [OIT-PNUD]. pdf).
- Orellana, M. (1994). *Prehistoria etnología de Chile*. Santiago: Universidad de Chile, Bravo y Allende editores.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. (1998). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras*. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. España.
- Ortiz-Hernández, L., y García, M. I. (2005). Efectos de la violencia y la discriminación en la salud mental de bisexuales, lesbianas y homosexuales de la Ciudad de México Effects of violence and discrimination on the mental health of bisexuals, lesbians. *Cuadernos de Saúde Pública*, 21(3), 913-925.
- Ossa, C. (2004) *Las narrativas como nuevo vector cultural latinoamericano*. Doctorado en Cultura y Educación en América Latina. Santiago: Universidad ARCIS.
- Ossandón, J. M. (2013). *Actuación docente de educación superior frente a estudiantes pertenecientes a contextos vulnerables: estudio de caso en el contexto de la macro región sur de Chile*. Tesis doctoral. Barcelona Universitat Autònoma de Barcelona.
- Padrón J. (2006). *Investigar, reflexionar y actuar en la práctica docente*. Recuperado el 18 de abril de 2017 de <http://padron.entretemas.com/InvAaplicada/index.htm>
- Pankova, V. (2008). *Métodos y Diseño de proyecto de Tesis. Material de Apoyo Doctorado en Cultura y Educación en América Latina*. Santiago: Arcis.
- Pardo, A (2016). *La interculturalización de la educación superior en México: actores y discursos en el proceso fundacional de la universidad veracruzana Intercultural*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Peña, A. Q. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. *Psicología: Tópicos de actualidad*. LIMA: UNMSM, 47-84.
- Peña, S. B., y Cantero, V. F. (2017). Prejuicio étnico y desgaste docente: un desafío en contextos de pobreza. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 10(20), 14-39.

- Peñuelas, R. MA (2008). *Diseño de Proyecto de Tesis. Material de curso de seminario de tesis del Doctorado en estudios Fiscales*.
- Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación–acción aplicada al campo educativo*. Editorial Dickinson, Madrid.
- Pérez, G. (Ed.). (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas* (Vol. 46). Narcea Ediciones.
- Pérez, G. (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- Pérez, G. (2002). *Representación Social y Producción de significado*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pérez, J. M. (1996). *El folklorismo: uso y abuso de la tradición* (Vol. 15). Ronsel.
- Pettigrew, T. F. y Meertens, R. W. (1995) Subtle and Blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ejsp.2420250101/pdf>
- Pinedo Henríquez, C. (2011). *Educación en Chile: ¿Inclusión o exclusión?*
- Pino A. y Merino M.E. (2009). *Discriminación e identidad étnica en el discurso Oral de adolescentes mapuches en contexto escolar de la ciudad de Temuco*.
- Poblete, M. (2003). Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar mapuche en Panguipulli. *Estudios pedagógicos*, 29, pp. 55-64. Recuperado el 10 de octubre de 2015 desde: <http://www.scielo.cl/scielo.php>
- Poveda, D. (Ed.). (2003). *Entre la diferencia y el conflicto: miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación* (Vol. 40). Universidad de Castilla La Mancha.
- Pretty, J, Guij, I, Thompson, J, Scoones, J. (1995). *Participatory learning and action. A trainer's guide*. London: IIED, Participatory Methodology series.
- Quiroga, P. (2006) *Historia Contemporánea de América Latina*. Doctorado en Cultura y Educación en América Latina. Santiago: Universidad Arcis.
- Ramírez Barría, E., Estrada Goic, C., y Yzerbyt, V. (2016). Estudio correlacional de prejuicio y discriminación implícita y explícita en una muestra magallánica. *Atenea (Concepción)*, (513), 251-262. Recuperado de: http://www.scielo.cl/pdf/atenea/n513/art_16.pdf
- Richman, N. (1976). Depression in mothers of preschool children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(1), pp. 75-78. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00376.x/pdf>.
- Rodríguez Gómez, G., Flores, G., y Jiménez, J. G. E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

- Rodríguez, G., Gil J. y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, M. Z., y Maya, C. J. P. (2017). *La investigación en la educación especial de alumnos del Doctorado en Ciencias de la Educación*. Consejo de redacción.
- Rojas Soriano, R. A. Ú. L. (1996). *La investigación alternativa*. Plaza y Valdés, ed.
- Romero, A. Á. (2011). Universidades interculturales y colonialidad del saber. *Revista Educación y Desarrollo*, (16), 21-25.
- Rosebaum, J. E. (1995). Changing the geography of opportunity by expanding residential choice: Lessons from the Gautreaux program. *Housing Policy Debate*, 6(1), 231-269.
- Rovira F, C. (2004). Fundamentos de la investigación en ciencias sociales y humanidades: el estudio de caso. L. Codina et al., *Información y documentación digital*, Barcelona, Edicions a Petició.
- Rovira, C., Codina, L., Marcos M.C., y Palma M. (2014). *Información y documentación digital 2004*. Barcelona, España. Ediciones Peticó
- Rueda, J. F., y Navas, M. (1996). Hacia una evaluación de las nuevas formas del prejuicio racial: las actitudes sutiles del racismo. *Revista de psicología social*, 11(2), 131-149.
- Ruz Zagal, R., y Díaz Araya, A. (2011). Estado chileno y comunidad indígena: Presión y conflicto sobre tierras de uso colectivo en el espacio precordillerano de Arica: Putre 1880-1935. *Estudios atacameños*, (42), 173-188.
- Sabino, A. (1978). *Carlos: Metodología de la Investigación*. Editorial El Cid, Buenos Aires.
- Sabino, C. (1992). *Procedimientos de la investigación*. 5ª Edición. Caracas: Editorial Panapo.
- Sáez, M. V. S. (2005). *Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias*.
- Sáiz, A. (2003). The impact of immigration on American cities: an introduction to the issues. *Business Review Q*, 4, 14-23.
- Saiz, J. L. (2004). Nosotros y los mapuches. *Persona y sociedad*, 18(1), pp. 129-144 Recuperado de: <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/4064>
- Sáiz, J. L., Jeréz, A., Lucero, C., y Rojas, P. (1988). Medición del prejuicio negativo hacia el Mapuche. Un estudio metodológico. *Estudios sociales*, 57(3), 112-126.
- Saiz, J. L., Merino, M. E., y Quilaqueo, D. (2009). Meta-estereotipos sobre los indígenas mapuches de Chile. *Interdisciplinaria*, 26(1), 23-48. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/interd/v26n1/v26n1a02.pdf>

- Saiz, J. L., Williams, J. E., Kuramochi, Y., y de la Peña, P. (1991). Estereotipos del indígena mapuche: una verificación empírica de proposiciones y hallazgos previos. *Sobre culturas indígenas: lenguaje e identidad*, 141-148.
- Saiz, J. L., y Gempp, R. (2001). Estudios empíricos sobre la identidad nacional chilena: Revisión y nueva evidencia. *Identidades nacionales en América Latina*, 219-239.
- Sáiz, J., Franz, T., y Ramirez, J. (2001). *Deseabilidad social y medición De valores: ¿Distorsión o substancia*. In *Valores humanos: Cuestiones teóricas y aplicadas*. Simposio realizado en el XXVIII Congreso Interamericano de Psicología, Santiago, Chile.
- Saiz, J., y Casullo, M. (1994). El Inventario de Valores de Schwartz: Versión en español para Argentina y Chile. *Manuscrito no publicado, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile*.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*.
- Sanhueza, C., y Larrañaga, O. (2008). *Las consecuencias de la segregación residencial para los más pobres*.
- Santesmases, J. S. (2009). Els paradigmes científics en la investigació educativa i el model de camp psicològica. *Temps d'educació*, (37), 235-252.
- Santiago, J., y Roussos, A. (2010). *El Focus Group como técnica de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.
- Santos, M. Á. (2009). El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad. *Eikasia, Revista de filosofía*, 175-200. Recuperado de: <http://revistadefilosofia.com/28-07.pdf>
- Saravia, M. (2006). *Metodología de la Investigación científica*.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental social Psychology*, 25, 1-65.
- Schwartz, S. H. (2001). ¿Existen aspectos universales en la estructura y contenido de los valores humanos. *Psicología social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados*, 53-77.
- Sebastián, C., y Scharager, J. (2007). Diversidad y educación superior. Algunas reflexiones iniciales. *Calidad en la Educación*, 26, 19-36.
- Segura-Robles, A., Alemany-Arrebola, I., y Gallardo-Vigil, M. Á. (2016). Las actitudes prejuiciosas del alumnado universitario hacia los inmigrantes en situación irregular: un estudio exploratorio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(39), pp. 393-416. Recuperado de: <http://investigacion-sicopedagogica.org/revista/new/ontadorArticulo.php?1110>
- Serrano, G. P. (1990). *Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Dickinson.

- Sieber, H. (1973). *The "Libro de los Buenos Proverbios": A Critical Edition*.
- Sierra, R. (1998). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Smith, A. (1983). *Goodbye Gutenberg: la revolución del periodismo electrónico*. Barcelona.
- Smith, J. K., y Heshusius, L. (1986). Closing the conversation: The end of the quantitative-qualitative debate among educational inquirers. *Educational researcher*, 15(1), 4-12.
- Smith-Castro, V. (2011). La psicología social de las relaciones intergrupales: modelos e hipótesis. *Actualidades en Psicología*, 20 (107). Recuperado de: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/actualidades/article/view/37>
- Soto-Navarro, F., y Añaños-Bedriñana, F. T. (2017). Representaciones sociales de docentes y estudiantes universitarios de enseñanzas básicas sobre la diversidad cultural en Granada. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(1), 259-282.
- Stake, J. E. (1994). The long-term impact of women's studies on students 'personal lives and political activism. *Psychology of Women Quarterly*, 18(3), 403-412.
- Stake, J. E. (2000). The uneasy case for adverse possession. *Geo. Lj*, 89, 2419.
- Stake, J. E. (2007). Predictors of change in feminist activism through women's and gender studies. *Sex Roles*, 57(1-2), 43-54.
- Stake, R. (1999). Investigación con Estudios de casos, Morata. *Madrid. Cap. IV. La recogida de datos*, 51-66.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Subirats, J. (2004). *La implicación social ante los retos de la exclusión*. Retrieved octubre
- Sverdlick, I., Ferrari, P., y Jaimovich, A. (2005). *Desigualdad e inclusión en la educación superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas públicas.
- Tabilo, K., Venegas, F., y González, H. (1995). *Las agrupaciones de residentes Aymara urbanos en el Norte de Chile: Adaptación a la ciudad y vínculos con las comunidades de origen*.
- Tajfel, H. (1969). Cognitive aspects of prejudice. *Journal of Biosocial Science*, 1, pp. 173-191. Trad. Aspectos cognitivos de prejuicio. En H. Tajfel. *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder, 1981.
- Tajfel, H. (1981). *Grupos humanos categorías sociales*. Barcelona: Herder.
- Tajfel, H., y Turner, J. C. (1986). *The social identity theory of inter group behavior in S Worchel y WG Austin (Eds) Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson.
- Tamayo y Tamayo, M., y Tamayo, M. (2004). *Diccionario de la investigación científica*.

- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- Thomas, J. R., Nelson, J. K., y Silverman, S. J. (2005). Relationships among variables. *Research methods in physical activity*, 5, 125-45.
- Thomas, W. I. (2005). La definición de la situación. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, (10).
- Thomsen, J. P. F., y Rafiqi, A. (2016). The contact–prejudice relationship among ethnic minorities: examining personal discrimination as a boundary condition. *Ethnic and Racial Studies*, 39(10), 1886-1904.
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*.
- Tolosana, C. (2014). La atención a grupos vulnerables. Un reto social y universitario. En: Gairín, Gairín, J. (Coord.) *Reflexiones y propuestas para la intervención. España*, Madrid: Wolters Kluwer, pp. 21-31.. Recuperado de: http://acclera.uab.cat/documents_edo/biblio/ACCEDES%20II_2014.pdf
- Trend, M. (1982). *Sobre la reconciliación de los análisis cualitativos y cuantitativos: Un estudio de casos en Cook y Reichardt, Métodos cualitativos y cuantitativos en Investigación evaluativa*. Morata, Madrid.
- Trigwell, K. (2013). Evoked prior learning experience and approach to learning as predictors of academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 363-378.
- Trinidad, A., Carrero, V., y Soriano, R. (2006). *Teoría Fundamentada “Grounded Theory”. La Construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Editorial CIS.
- Trochim, A. (2005). *Diseños de Investigación*.
- Tudela, P. (1993). Chilenización y cambio ideológico entre los Aymaras de Arica (1883-1930). Intervención religiosa y secularización. *Revista Chilena de Antropología*, 12, pp. 201-231
Recuperado de: <http://www.revistadeantropologia.uchile.cl/index.php/RCA/article/view/17610>
- Ungaretti, J. (2017). La evaluación del prejuicio sutil y manifiesto hacia colectivos indígenas e inmigrantes de países limítrofes. *Calidad de Vida y Salud*, 10(1).
- Ungaretti, J., Etchezahar, E., & Brussino, S. (2015). La percepción de peligro y competencia como factores predictores del prejuicio hacia diferentes grupos sociales. *Escritos de Psicología (Internet)*, 8(1), 30-37.
- Ungaretti, J., Müller, M., y Etchezahar, E. (2016). El estudio psicológico del prejuicio: Aportes del autoritarismo y la dominancia social. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 12(1), 75-86.

- Valenzuela, J. P., Bellei, C., y De los Ríos, D. (2008). *Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido*. Santiago de Chile: FONIDE–CEIA.
- Valenzuela, J. R., Ramírez, M. S., y Alfaro, J. A. (2009). Construcción de indicadores institucionales para la mejora de la gestión y la calidad educativa. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- Valenzuela, R. (2003). *Inequidad, ciudadanía y pueblos indígenas en Chile*. CEPAL - SERIE Políticas sociales, 76, pp. 5-46. Recuperado de: <http://www.cepal.org/mujer/noticias/noticias/9/26089/Serie76.pdf>
- Vallejo, R., y Finol de Franco, M. (2010). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *REDHECS*, 7(4), 117-133.
- Vallés, A., y Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la inteligencia emocional*. Valencia: Promolibro.
- Valles, M. (2005). El reto de la calidad en la investigación social cualitativa: de la retórica a los planteamientos de fondo y las propuestas técnicas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 110(1), 91-114.
- Vergara, J. I., y Godoy, L. (2008). *Dos experiencias de formación en interculturalidad del instituto de estudios andinos de la universidad Arturo Prat: aprendizajes y desafíos futuros (i). Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Waissbluth, M (2010). *Se acabó el recreo. La desigualdad en educación*. Santiago, Editorial Random House Mondadori.
- Wetherell, M. (Ed.). (2009). *Theorizing identities and social action*. Springer.
- Williamson, G. (2006). Acción Afirmativa en Educación Superior: dilemas y decisiones en tiempos multiculturales de Globalización. *Ciencias Sociales On Line*, 4(1), 77-101.
- Williamson, G. (2008). Educación universitaria y educación intercultural en Chile. *Cuadernos interculturales*, 6(10).
- Wodak, R., y Matouschek, B. (1998). Se trata de gente que con sólo mirarla se adivina su origen: análisis crítico del discurso y el estudio del neo-racismo en la Austria contemporánea. *Poder-decir o El poder de los discursos*, 55-92.
- Worchel, S (2002). *The social Psychology of intergroup relations*. pp. 33-47. Chicago: Nelson-Hall Publisher.
- Yin, R. (1994). *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos*. Applied social research methods series, 5(2).

- Yin, R. (2009). *Investigación sobre Estudios de Caso: Diseño y Métodos*. Segunda Edición, Applied Social Research Methods Series.
- Zaffaroni, A., y Guaymás, Á. (2011). Aportes para la construcción de una política intercultural en Educación Superior. *Revista ISEES, 9*, 99-114.
- Zagefka, H., González, R., Brown, R., y Manzi, J. (2005). To know you is to love you? Differential longitudinal effects of intergroup contact and knowledge on intergroup anxiety and prejudice among indigenous and nonindigenous Chileans. *Unpublished manuscript*.
- Zambrano, L. M. P. (2013). Índice general revista Historia Caribe Números 16 (2010) al 21 (2012). *Revista Historia Caribe, 7(21)*, 277-284.
- Zapata, C. (2007). Memoria e historia: el proyecto de una identidad colectiva entre los Aymaras de Chile. *Chungará, 39(2)* pp. 171-183. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/chungará/v39n2/art02.pdf>
- Zapata, C. (2011). *“Educación, pueblos indígenas y diversidad El proyecto de una identidad colectiva entre los Aymaras de Chile*.
- Zapata, C., y Oliva, M. E. (2011). Experiencias de Inserción e Impacto Institucional de los Becarios del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford con Ascendencia y Adscripción Indígena en la Universidad de Chile. *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior (ISEES), 9*, 43-74. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777510.pdf>
- Zapata, R. (2001). *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social*. Anthropos Editorial.
- Zubieta, C. H., y Flores, R. V. (2008). *Perspectivas migratorias II.: La agenda pendiente de la migración*. CIDE. México. D.F. Coyuntura y ensayo.
- Zuidema, T. (1964). El ayllú peruano. IN *MEMORIAS DE XXXVI CONGRESO DE AMERICANISTAS, SEVILLA* (pp. 407-411).

CAPÍTULO 12. **ANEXOS**



11.1. Anexo 1. Cuestionario “Escala de Prejuicio Sutil y Manifiesto”



Buenos días, el siguiente cuestionario pretende conocer su opinión sobre la etnia Aymara, le pedimos que lea atentamente cada enunciado y que lo evalúe marcando con una “X” la opción que más corresponda a su opinión. Procure contestar todos los enunciados. No existen respuestas correctas o incorrectas, las mejores respuestas son aquellas que reflejan honestamente su opinión. Este cuestionario es de carácter confidencial y la información que entregues será totalmente anónima.

A continuación, se presenta un ejemplo,

La inflación económica no afecta personalmente mi vida

Completamente en desacuerdo

Completamente de acuerdo

	X			
--	---	--	--	--

Antes de comenzar proporcionaremos una definición de una persona de origen Aymara: son todas las personas que tengan padre o madre indígena perteneciente al pueblo originario Aymara, además deben tener al menos un apellido indígena acreditando su ascendencia por generaciones. Otro aspecto que considerar es que deben tener rasgos culturales como por ejemplo (Vestimenta, religión, costumbres, lenguaje, etc.) y se considere parte del pueblo Aymara.

MUCHAS GRACIAS

1.- En Chile existen pueblos indígenas que salen adelante por sus propios esfuerzos. Los Aymaras deberían hacer lo mismo sin que se les tenga que dar un trato especial.

Completamente en desacuerdo

Completamente de acuerdo

--	--	--	--	--

2.- La mayoría de los políticos chilenos se preocupan demasiado por los Aymaras y no lo suficiente por el resto de los ciudadanos chilenos.

Completamente en desacuerdo

Completamente de acuerdo

--	--	--	--	--

3.- El hecho de que los Aymaras no salgan adelante, es porque enseñan a sus hijos valores y destrezas que no son las adecuadas para la sociedad.

Completamente en desacuerdo

Completamente de acuerdo

--	--	--	--	--

4.- No me importaría si un Aymara adecuadamente preparado fuera profesor mío.

Completamente en desacuerdo

Completamente de acuerdo

--	--	--	--	--

5.- El inconveniente de que los Aymaras, concurren a determinados lugares (Departamentos, hospitales, etc.), es que no saben respetar las normas de convivencia establecidas.

Completamente en desacuerdo

Completamente de acuerdo

--	--	--	--	--

6.- Los Aymaras se diferencian mucho de los ciudadanos en los hábitos de higiene y en la necesidad de limpieza.

Completamente en desacuerdo

Completamente de acuerdo

--	--	--	--	--

7.-no me gustaría tener relaciones sexuales con una persona de origen Aymara.

Completamente en desacuerdo

Completamente de acuerdo

--	--	--	--	--

8.- Pienso que los Aymaras y los demás chilenos no pueden estar realmente tranquilos unos con otros, incluso aunque sean amigos.

Completamente en desacuerdo

Completamente de acuerdo

--	--	--	--	--

9.- La mayoría de los Aymaras que reciben algún tipo de ayuda social o económica, no lo necesitan, y podrían vivir sin ella si quisieran.

Completamente en desacuerdo

Completamente de acuerdo

--	--	--	--	--

10.- Los Aymaras ocupan trabajos, vivienda y puestos escolares que no saben utilizar y que deberían ser ocupados por algún otro ciudadano chileno.

Completamente en desacuerdo

Completamente de acuerdo

--	--	--	--	--

11.-Por lo que conozco, las personas de origen Aymara son muy diferentes de los ciudadanos chilenos en los valores que enseñan a sus hijos.

Completamente en desacuerdo

Completamente de acuerdo

--	--	--	--	--

12.-Pienso que los Aymaras no son muy diferentes a los demás ciudadanos chilenos, en sus ideas y valores sexuales.

Completamente en desacuerdo

Completamente de acuerdo

--	--	--	--	--

13.-No me importaría que una persona de origen Aymara, con una situación económica parecida a la mía, se casara con alguien de mi entorno familiar.

Completamente en desacuerdo

Completamente de acuerdo

--	--	--	--	--

14.- Lo cierto es que si los Aymaras pusieran un poco de esfuerzo podrían estar, al menos, tan acomodados como los demás ciudadanos chilenos.

Completamente en desacuerdo

Completamente de acuerdo

--	--	--	--	--

15.- No se puede confiar en los Aymaras, porque ellos no conocen la honestidad.

Completamente en desacuerdo

Completamente de acuerdo

--	--	--	--	--

16.- Por lo que he podido ver, los Aymaras son muy diferentes de los demás ciudadanos chilenos en su forma de hablar y de comunicarse con la gente.

Completamente en desacuerdo

Completamente de acuerdo

--	--	--	--	--

17.- Los Aymaras proceden de razas menos capaces y esto explica por qué viven en una situación peor a la mayoría de los ciudadanos chilenos.

Completamente en desacuerdo

Completamente de acuerdo

--	--	--	--	--

18.- ¿Has sentido alguna vez admiración por los Aymaras?

Nunca

Siempre

--	--	--	--	--

19.- ¿Con que frecuencia ha sentido compasión por la situación en la que se encuentran los Aymaras en nuestro país?

Nunca

Siempre

--	--	--	--	--

20.- Supone que uno de tus familiares más cercanos (Por ej. Hijos o hermanos) tuviera descendencia con una persona Aymara. ¿Cómo te sentirías si el hijo de tu familiar tuviera todos los rasgos físicos de esa persona Aymara?

No me molestaría

Me molestaría

--	--	--	--	--

21.- ¿Pertenece a algún pueblo indígena chileno?

Sí

No

22.- ¿Conoces alguna persona Aymara?

Sí No

23.- ¿Te consideras de origen Aymara?

Sí No

24.- ¿Tienes familiares Aymaras?

Sí No

Para finalizar completa los siguientes datos:

Carrera a la que pertenece	
Nivel	
Edad	
Genero	

Has finalizado el cuestionario, se agradece con antelación por la disposición de tu tiempo y muchas gracias por las respuestas otorgadas, recuerda que la información entregada es de carácter anónimo y solo tendrá un fin académico.

11.2. Anexo 2. Prueba T para una muestra

PRUEBA T PARA UNA MUESTRA (ALUMNOS AYMARAS)

Estadísticos para una muestra

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media
DIMENSION PREJUICIO MANIFIESTO	315	29,09	8,346	,470
DIMENSION PREJUICIO SUTIL	315	23,01	9,591	,540

Prueba para una muestra

	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
DIMENSION PREJUICIO MANIFIESTO	61,862	314	,000	29,092	28,17	30,02
DIMENSION PREJUICIO SUTIL	42,579	314	,000	23,010	21,95	24,07

PRUEBA T PARA UNA MUESTRA (ALUMNOS NO AYMARAS)

Estadísticos para una muestra

	N	Media	Desviación típica.	Error típico de la media
DIMENSION PREJUICIO MANIFIESTO	270	28,87	8,27	,470
DIMENSION PREJUICIO SUTIL	270	24,07	9,7	,540

Prueba para una muestra

	Valor de prueba = 0					
	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
DIMENSION PREJUICIO MANIFIESTO	61,862	314	,000	28,87	28,17	30,02
DIMENSION PREJUICIO SUTIL	42,579	314	,000	24,07	21,95	24,07

11.3. Anexo 3. Prueba T para muestras independientes

PRUEBA T PARA 2 MUESTRAS INDEPENDIENTES (ALUMNOS AYMARAS Y NO AYMARAS)

PREJUICIO MANIFIESTO

Estadísticos de grupo

	ORIGENAYMARAN		Media	Desviación típica.	Error típico de la media
DIMENSION PREJUICIO MANIFIESTO	SI	323	28,98	8,310	,462
	NO	270	29,01	8,334	,507

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
DIMENSION PREJUICIO MANIFIESTO		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
DIMENSION PREJUICIO MANIFIESTO	Se han asumido varianzas iguales	,029	,865	-,038	591	,970	-,026	,686	-1,374	1,322
	No se han asumido varianzas iguales			-,038	571,919	,970	-,026	,686	-1,374	1,322

PREJUICIO SUTIL

Estadísticos de grupo

	ORIGEN AYMARAN		Media	Desviación típica.	Error típico de la media
DIMENSION PREJUICIO SUTIL	SI	323	23,26	9,943	,555
	NO	270	23,80	9,333	,568

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típico de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
DIMENSION PREJUICIO SUTIL	Se han asumido varianzas iguales	,795	,373	-,670	589	,503	-,535	,798	-2,103	1,034
	No se han asumido varianzas iguales			-,673	581,937	,501	-,535	,794	-2,094	1,025

DESCRIPTIVOS

ORIGEN AYMARA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	323	54,5	54,5	54,5
	NO	270	45,5	45,5	100,0
	Total	593	100,0	100,0	

FAMILIA AYMARA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	356	60,0	60,0	60,0
	no	237	40,0	40,0	100,0
	Total	593	100,0	100,0	

PERSONAS AYMARAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	462	77,9	77,9	77,9
	NO	131	22,1	22,1	100,0
	Total	593	100,0	100,0	

PUEBLOS INDIGENAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	401	67,6	67,6	67,6
	NO	192	32,4	32,4	100,0
	Total	593	100,0	100,0	

CORRELACIONES

		Familia Aymara	Origen Aymara	Personas Aymaras	Pueblos indígenas	Dimensión Prejuicio Sutil	Dimensión Prejuicio Manifiesto
FAMILIA AYMARA	Correlación de Pearson	1	,747**	,512**	,583**	,047	,035
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,255	,400
	N	593	593	593	593	591	593
ORIGEN AYMARA	Correlación de Pearson	,747**	1	,468**	,576**	,028	,002
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,503	,970
	N	593	593	593	593	591	593
PERSONAS AYMARAS	Correlación de Pearson	,512**	,468**	1	,370**	,075	,054
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,067	,187
	N	593	593	593	593	591	593
PUEBLOS INDIGENAS	Correlación de Pearson	,583**	,576**	,370**	1	,048	-,033
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,242	,419
	N	593	593	593	593	591	593

DIMENSION PREJUCIO SUTIL	Correlación de Pearson	,047	,028	,075	,048	1	,008
	Sig. (bilateral)	,255	,503	,067	,242		,841
	N	591	591	591	591	591	591
DIMENSION PREJUCIO MANIFIESTO	Correlación de Pearson	,035	,002	,054	-,033	,008	1
	Sig. (bilateral)	,400	,970	,187	,419	,841	
	N	593	593	593	593	591	593

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

11.4. Anexo 4. Reporte análisis cuantitativo: cuestionario

PREJUICIO MANIFIESTO (Preguntas 2, 4, 7, 8, 9, 10, 13, 15, 17 y 20)

Pregunta	Promedio (desv. Estándar)	t-test	p-valué
2. La mayoría de los políticos chilenos se preocupan demasiado por los Aymaras y no lo suficiente por el resto de los ciudadanos chilenos.	No Aymaras: 2.6 (1.6) / n= 270 Aymaras: 2.1 (1.4) / n=323 Todo el grupo: 2.4 (1.5) / n=593	$t_{591} = 4.213$	$p < 0.001$
4. No me importaría si un Aymara adecuadamente preparado fuera profesor mío.	No Aymaras: 2.2 (1.4) / n= 270 Aymaras: 2.2 (1.4) / n=323 Todos: 2.2 (1.4) / n=593	$t_{591} = -5.55$	$p = 0.579$
7. No me gustaría tener relaciones sexuales con una persona de origen Aymara.	No Aymaras: 2.5 (1.6) / n= 270 Aymaras: 2.1 (1.5) / n=323 Todos: 2.2 (1.4) / n=593	$t_{591} = 3.230$	$p < 0.001$
8. Pienso que los Aymaras y los demás chilenos no pueden estar realmente tranquilos unos con otros, incluso aunque sean amigos.	No Aymaras: 2.1 (1.5) / n= 270 Aymaras: 1.9 (1.5) / n=323 Todos: 2.0 (1.5) / n=593	$t_{591} = 1.328$	$p = 0.185$
9. La mayoría de los Aymaras que reciben algún tipo de ayuda social o económica, no lo necesitan, y podrían vivir sin ella si quisieran.	No Aymaras: 2.1 (1.5) / n= 270 Aymaras: 2.4 (1.5) / n=323 Todos: 2.6 (1.5) / n=593	$t_{591} = 3.686$	$p < 0.001$
10. Los Aymaras ocupan trabajos, vivienda y puestos escolares que no saben utilizar y que deberían ser ocupados por algún otro ciudadano chileno.	No Aymaras: 2.1 (1.5) / n= 270 Aymaras: 1.9 (1.4) / n=323 Todos: 2.0 (1.5) / n=593	$t_{591} = 1.867$	$p = 0.062$

13. No me importaría que una persona de origen Aymara, con una situación económica parecida a la mía, se casara con alguien de mi entorno familiar.	No Aymaras: 2.3 (1.4) / n= 270 Aymaras: 2.2 (1.4) / n=323 Todos: 2.3 (1.4) / n=593	$t_{591} = 0.991$	$p = 0.322$
15. No se puede confiar en los Aymaras, porque ellos no conocen la honestidad.	No Aymaras: 1.9 (1.4) / n= 270 Aymaras: 1.8 (1.4) / n=323 Todos: 1.8 (1.4) / n=593	$t_{591} = 1.159$	$p = 0.247$
17. Los Aymaras proceden de razas menos capaces y esto explica por qué viven en una situación peor a la mayoría de los ciudadanos chilenos.	No Aymaras: 2.0 (1.4) / n= 270 Aymaras: 1.9 (1.4) / n=323 Todos: 1.9 (1.4) / n=593	$t_{591} = 0.412$	$p = 0.681$
20. Supone que uno de tus familiares más cercanos (Por ej. Hijos o hermanos) tuviera descendencia con una persona Aymara. ¿Cómo te sentirías si el hijo de tu familiar tuviera todos los rasgos físicos de esa persona Aymara?	No Aymaras: 2.0 (1.5) / n= 270 Aymaras: 1.9 (1.4) / n=323 Todos: 1.9 (1.4) / n=593	$t_{591} = 0.826$	$p = 0.409$

PREJUICIO SUTIL (Preguntas 1, 3, 5, 6, 11, 12, 14, 16, 18 y 19)

Pregunta	Promedio (desviación estándar)	t-test	p-valoré
1. En Chile existen pueblos indígenas que salen adelante por sus propios esfuerzos. Los Aymaras deberían hacer lo mismo sin que se les tenga que dar un trato especial.	No Aymaras: 3.1 (1.5) / n= 270 Aymaras: 2.8 (1.5) / n=323 Todos: 3.0 (1.5) / n=593	$t_{591} = 2.373$	$p = 0.018$
3. El hecho de que los Aymaras no salgan adelante, es porque enseñan a sus hijos valores y destrezas que no son las adecuadas para la sociedad.	No Aymaras: 2.4 (1.5) / n= 270 Aymaras: 2.3 (1.5) / n=323 Todos: 2.3 (1.5) / n=593	$t_{591} = 1.240$	$p = -0.215$

5. El inconveniente de que los Aymaras, concurren a determinados lugares (Departamentos, hospitales, etc.), es que no saben respetar las normas de convivencia establecidas.	No Aymaras: 2.2 (1.5) / n= 270 Aymaras: 2.1 (1.5) / n=323 Todos: 2.1 (1.5) / n=593	$t_{591} = 0.835$	$p = -0.404$
6. Los Aymaras se diferencian mucho de los ciudadanos en los hábitos de higiene y en la necesidad de limpieza.	No Aymaras: 2.4 (1.5) / n= 270 Aymaras: 2.3 (1.5) / n=323 Todos: 2.4 (1.5) / n=593	$t_{591} = 1.167$	$p = 0.244$
11. Por lo que conozco, las personas de origen Aymara son muy diferentes de los ciudadanos chilenos en los valores que enseñan a sus hijos.	No Aymaras: 2.8 (1.6) / n= 270 Aymaras: 2.6 (1.6) / n=323 Todos: 2.7 (1.6) / n=593	$t_{591} = 1.634$	$p = 0.103$
12. Pienso que los Aymaras no son muy diferentes a los demás ciudadanos chilenos, en sus ideas y valores sexuales.	No Aymaras: 2.5 (1.4) / n= 270 Aymaras: 2.8 (1.3) / n=323 Todos: 2.6 (1.4) / n=593	$t_{591} = 1.988$	$p = -0.047$
14. Lo cierto es que si los Aymaras pusieran un poco de esfuerzo podrían estar, al menos, tan acomodados como los demás ciudadanos chilenos.	No Aymaras: 3.0 (1.5) / n= 270 Aymaras: 2.9 (1.6) / n=323 Todos: 2.9 (1.6) / n=593	$t_{591} = 0.252$	$p = 0.801$
16. Por lo que he podido ver, los Aymaras son muy diferentes de los demás ciudadanos chilenos en su forma de hablar y de comunicarse con la gente.	No Aymaras: 2.7 (1.5) / n= 270 Aymaras: 2.6 (1.5) / n=323 Todos: 2.7 (1.5) / n=593	$t_{591} = 1.094$	$p = 0.274$
18. ¿Has sentido alguna vez admiración por los Aymaras?	No Aymaras: 3.2 (1.5) / n= 270 Aymaras: 2.2 (1.3) / n=323 Todos: 2.7 (1.5) / n=593	$t_{591} = 8.624$	$p < 0.001$
19. ¿Con que frecuencia ha sentido compasión por la situación en la	No Aymaras: 2.8 (1.4) / n= 270	$t_{591} = -5.088$	$p < 0.001$

que se encuentran los Aymaras en nuestro país?	Aymaras: 3.4 (1.4) / n=323 Todos: 3.1 (1.4) / n=593		
--	--	--	--

Comparación de las escalas Prejuicio Manifiesto y sutil. T-test de pruebas pareadas

Escala	Promedio (desviación estándar)	t-test	p-valoré
Prejuicio Manifiesto y Sutil	Prejuicio Manifiesto: 21.4 (9.0) Prejuicio Sutil: 26.3 (7.7)	$t_{592} = -19.009$	$p < 0.001$

Existe una significativa diferencia si se comparan las escalas de prejuicio manifiesto y sutil. Los participantes declaran un mayor prejuicio en la escala sutil.

Comparación de las escalas entre Aymaras y no Aymaras. Comparación a través de prueba t

Escala	Promedio (desviación estándar)	t-test	p-valoré
Prejuicio Manifiesto	No Aymaras: 22.6 (9.0) / n= 270 Aymaras: 20.5 (8.8) / n=323 Todos: 21.5 (9.0) / n=593	$t_{591} = 2.872$	$p = 0.004$
Prejuicio Sutil	No Aymaras: 27.2 (7.6) / n= 270 Aymaras: 25.5 (7.7) / n=323 Todos: 26.3 (7.7) / n=593	$t_{591} = 2.712$	$p = 0.007$

Correlaciones escalas de prejuicio y edad de los participantes

	Prejuicio manifiesto	Prejuicio sutil	Edad
Prejuicio manifiesto	-		
Prejuicio sutil	0.73**	-	
Edad	0.076	-0.053	-

** Correlación significativa al 0.01 en dos colas.

Existe una alta y significativa correlación entre las escalas de prejuicio manifiesto y sutil (0.73).

No existe relación entre ambas escalas y la edad de los participantes.

Con las preguntas 21, 22, 23 y 24 construí una escala a la que llamé cercanía con el pueblo Aymara. El puntaje máximo son 4 puntos (que es básicamente haber respondido que sí a todas las preguntas).

Matriz de correlaciones. Escalas de prejuicio y cercanía con el pueblo Aymara

Correlaciones escalas de prejuicio y grado de cercanía con el pueblo Aymara

	Cercanía con el pueblo Aymara	Prejuicio Manifiesto	Prejuicio Sutil
Cercanía con el pueblo Aymara	-		
Prejuicio manifiesto	-0.15**	-	
Prejuicio sutil	-0.13**	-0.73**	-

** Correlación significativa al 0.01 en dos colas.

Los datos de esta correlación muestran una correlación negativa entre la cercanía con el pueblo Aymara y las dos escalas de prejuicio (manifiesto y sutil). En otras palabras, puede entenderse que a mayor cercanía (o conocimiento) del pueblo Aymara, tanto el prejuicio manifiesto como el sutil, tienden a decrecer.

11.5. Anexo 5. Carta de aceptación del Vicerrector académico



UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ

Vicerrectoría Académica

Arica, Julio 24 de 2015.

VRA N° 512.15

Señor
David Henríquez Villaruel
Orientador DAE
Universidad de Tarapacá
Presente

De mi consideración:

En relación a su carta del 15 de julio de 2015, se autoriza la implementación de la encuesta a los alumnos de la Universidad de Tarapacá.

Dicha encuesta debe estar encabezada por la carta introductoría y ser totalmente voluntaria y anónima.

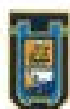
Sin otro particular, le saluda atentamente.

Dr. Carlos Leiva Sofía
Vicerrector Académico

CLC/01
c.c. Carr. y arch.
Sr. Oscar Sagardia, Director SOT

Universidad de Tarapacá - Vicerrectoría Académica - Avda. General Velásquez 1775 Arica,
Fono 58-2-205450, Email vroajta@uta.cl, viaacuta@gmail.com

11.6. Anexo 6. Carta enviada a los alumnos



Arica, Julio de 2015.

Estimado(a) Alumno:


Junto con saludar, te informo, que en el marco del desarrollo del Doctorado en Educación de la UAB, España. Nos encontramos en la etapa de aplicación de un cuestionario destinado a conocer las percepciones de los alumnos de ascendencia de los pueblos originarios respecto de su etnia. Como parte de este trabajo, te solicito responder este breve instrumento anexo a este documento, cuyo tiempo total estimado de respuesta es de 5 minutos.

Se resguardara la confidencialidad de la información otorgada. Los datos recopilados serán utilizados únicamente para esta investigación.

Finalmente, indicarte que es de suma importancia que responda todos y cada uno de los items.

Desde ya se agradece tu tiempo y disposición.




DAVID HENRIQUEZ VILLARROEL
Doctorado-UAB
Orientador DAE
Universidad de Tarapacá

11.7. Anexo 7. Pauta entrevista académicos



1. ¿Qué importancia le da usted como académico al prejuicio étnico, referido al alumno Aymara en la universidad?
2. ¿Qué experiencias hay en su institución u organización respecto a la discriminación y/o prejuicios al alumnado Aymara?
 - Si las hay ¿según usted cuales serían las dificultades y consecuencias para el alumno?
 - Si no las hay ¿cuáles serían las razones?
 - Experiencia como alumno y académico
3. ¿Cuáles cree usted que serían los criterios para disminuir los Prejuicios respecto a la población de origen Aymara?
4. ¿Cuál cree usted que sería el rol de los profesores en el proceso de inclusión étnica?
5. ¿Ud. Cree que se afecta el rendimiento académico de los alumnos Aymaras?

11.8. Anexo 8. Pauta Focus Group Mixto con alumnos



Alumnos

1. ¿Qué es para ustedes el prejuicio étnico?
2. ¿Conocen la diferencia entre prejuicio sutil y manifiesto?
3. ¿Conocen algunos casos de exclusión por prejuicio étnico?
4. ¿Cómo disminuiría los prejuicios étnicos en la universidad?
5. ¿Las organizaciones indígenas deben apoyarlos y defender sus derechos, si es así, en qué sentido lo han hecho?
6. ¿Creen que el prejuicio étnico afecta el rendimiento de los alumnos de origen Aymara?
7. ¿Cómo son las relaciones entre un académico y un alumno Aymara?
8. ¿Cómo son las relaciones entre un académico Aymara y un alumno no Aymara?

11.9. Anexo 9. Consentimiento informado



Consentimiento Informado

Arica, Universidad de Tarapacá, Facultad de Educación y humanidades, julio 2015 a abril 2016.

Por medio de la presente, acepto participar en el proyecto de investigación, titulado:

“PERCEPCIÓN DE PREJUICIO ÉTNICO HACIA ESTUDIANTES AYMARAS DE LA UNIVERSIDAD DE TARAPACA, ARICA- CHILE”.

El objetivo de este estudio es conocer mediante una investigación mixta (cuali-cuantitativa) del tipo descriptivo, Des:cribir las manifestaciones de prejuicio étnico, percibidas por los alumnos Aymaras de educación superior en la Universidad de Tarapacá, en la Ciudad de Arica, en los meses Julio 2015 a Abril del año 2016.

Se me ha explicado que mi participación consistirá en participar en entrevista semiestructurada y Focus Group , en lugar, hora y fecha acordada con el investigador.

Declaro se me ha informado ampliamente que se respetará en el sentido más estricto de la palabra, mi privacidad, estableciendo así un clima de confianza, bajo el consentimiento del uso de grabadora, para el registro de mis relatos, con el fin de que el investigador se convierta en un receptor válido para describir lo sucedido.

Como resultado de mi participación en esta investigación, el beneficio que obtendré, será ampliar los conocimientos para la profesión con la finalidad de enriquecerlos para beneficiar a otros.

Nombre:

Rut:

Firma:

