

# EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE POBREZA: VISIBILIZACIÓN DEL FENÓMENO DE PREJUICIO ÉTNICO DOCENTE

EDUCATING THE POOR: TOWARDS A VISIBILITY  
OF TEACHER RACIAL PREJUDICE

EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS DE POBREZA:  
VISUALIZAÇÃO DO FENÔMENO DE PRECONCEITO  
ÉTNICO DOCENTE

SANDRA BECERRA PEÑA  
sbecerra@uct.cl  
Universidad Católica de Temuco  
Facultad de Educación  
Temuco. Chile.

Fecha de recepción: 16 de julio de 2011  
Fecha de aceptación: 19 de enero de 2012



## Resumen

La investigación analiza cómo se manifiesta el prejuicio étnico docente hacia estudiantes indígenas en centros escolares en contexto de pobreza. La metodología utilizada es cualitativa y descriptiva. Se aplicó la entrevista semiestructurada y se organizaron grupos de discusión entre profesores. El análisis de datos se realizó mediante los aspectos teóricos metodológicos de la Teoría Fundamentada. Los resultados revelan la manifestación de diversas formas de prejuicio étnico docente hacia los estudiantes indígenas, constatándose la existencia de un sistema de creencias prejuiciadas y estereotipadas hacia estos. Se concluye que estas creencias impactan las prácticas sociopedagógicas y afectan en varias formas la respuesta educativa a la diversidad cultural presente en el aula.

**Palabras clave:** prejuicio étnico, discriminación, diversidad cultural, pobreza.

## Abstract

*This study analyzes how teacher racial prejudice is shown towards indigenous students from schools located in poor communities. A qualitative and quantitative design was used in the research study. Semi-structured interviews were applied and discussion groups among teachers were organized. Data analyses were based on theoretical and methodological aspects from Grounded Theory. Results show that there are various levels of teacher racial prejudice towards indigenous students mostly based on stereotypes and prejudice-related beliefs systems. These have an impact in social and pedagogical practice, and affect educational response to diversity present in the classroom.*

**Keywords:** racial prejudice, discrimination, cultural diversity, poverty.

## Resumo

*A pesquisa analisa como se manifesta o preconceito étnico docente por estudantes indígenas nos centros escolares em contexto de pobreza. A metodologia utilizada é qualitativa e descriptiva. Aplicou-se a entrevista semi-estruturada e organizaram-se grupos de discussão entre professores. A análise de dados realizou-se mediante os aspectos teóricos metodológicos da Teoria Fundamentada. Os resultados revelam a manifestação de diversas formas de preconceito étnico docente por estudantes indígenas, constatando-se a existência de um sistema de crenças preconceituosas e estereotipadas em relação a eles. Conclui-se que estas crenças causam impacto nas práticas sócio-pedagógicas e afetam em várias formas a resposta educativa à diversidade cultural presente na sala de aula.*

**Palavras chave:** preconceito étnico, discriminação, diversidade cultural, pobreza.

## INTRODUCCIÓN



mérica Latina alberga a cuatrocientos grupos étnicos, alrededor de 50 millones de individuos que pertenecen a distintos pueblos indígenas, los que según los indicadores de bienestar y desarrollo humano, concentran los más bajos índices de desarrollo humano y pobreza (Martínez Pizarro, 2010).

En Latinoamérica los grupos indígenas han padecido siglos de exclusión, presentando niveles de acceso a la salud, la educación y al ingreso económico muy inferiores a los de los grupos no indígenas. En los diversos países del continente los grupos indígenas sufren discriminaciones por su pertenencia étnico-cultural y sobrevive en condiciones de marginalidad que contrastan con el mundo moderno que los rodea (Hernández y Calcagno, 2003). La mayoría de los miembros de los diversos grupos étnicos de Latinoamérica, han perdido sus principales medios de subsistencia, y hace décadas emigran a los centros urbanos, donde los adultos acceden a trabajos precarios, mal remunerados, y los niños asisten a centros escolares que concentran altos indicadores de vulnerabilidad social y baja calidad educativa.

La literatura científica revela a nivel general, que los miembros de pueblos indígenas han sido objeto por años de mensajes de subvaloración y modelos impuestos desde la sociedad general que han contribuido a formar en ellos una identidad estigmatizada (Poblete 2003; Díaz-Arce y Druker 2007; Merino, Quilaqueo y Saiz, 2008; Merino, Quilaqueo, Pillex y Millaman, 2008).

En coherencia, una problemática que se visibiliza en los centros escolares que poseen alta concentración de alumnos indígena, es la imagen estereotipada y las bajas

expectativas que el docente mantiene de sus estudiantes (Merino, 2006; Becerra, Barría, Tapia y Orrego, 2009). Los centros escolares en contexto de pobreza que atienden a estudiantes con capitales socioculturales diversos y condiciones de educabilidad complejas requieren de recursos concretos -materiales y tecnológicos- que brinden oportunidades para el aprendizaje, pero requieren por sobre todo de profesores capaces de creer que el aprendizaje en estos estudiantes es posible.

En este sentido uno de los desafíos más complejos de asumir en estos contextos educativos es una apertura y sensibilidad intercultural, que le permita al profesorado 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 desafía a romper el cerco del etnocentrismo cultural (Aguado, 2003; 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 escolar.

Con base a estas consideraciones, la presente investigación tuvo como propósito analizar en contextos educativos de diversidad cultural, las formas cómo el prejuicio étnico se hace presente en las creencias de los docentes, en centro escolares en contextos de alta población indígena y pobreza.

Analizar las manifestaciones de prejuicio étnico hacia los estudiantes indígenas en el contexto escolar cobra especial relevancia, toda vez que se reconoce, que cualquier forma de prejuicio y discriminación tiene, en quien la padece, un impacto negativo en la estabilidad emocional y en la valoración personal de quien la padece (Santrock, 2004).

## 1. ANTECEDENTES TEÓRICOS

El prejuicio y la discriminación étnica representan unas de las principales causas de inequidad educativa en latinoamérica. Los centros escolares en contextos de alta población indígena, registran problemas de acceso y cobertura, pero por sobre todo muestran severos problema de "pertinencia" pedagógica. Aunque hay diversos avances ya que está siendo abandonado el enfoque de asimilación cultural, que prevaleció durante mucho tiempo y fundamentó el desarrollo de diversas manifestaciones discriminatorias hacia los pueblos indígenas en las escuelas, y en la actualidad diversos países comienzan a instalar políticas y artefactos como propuestas educativas 'interculturales' tendientes a respetar y valorar las diferencias culturales al interior de la escuela, aún se observa que falta mucho.

Efectivamente, como plantea Aguado (2003) y Escarbajal (2010), si se reconoce que la educación intercultural supone un verdadero diálogo entre culturas, si supone educar en respeto de todas las identidades, se debería asumir la diversidad cultural tanto en el plano institucional como en su dimensión relacional, de modo que se posibilite en la escuela una convivencia donde las manifestaciones y prácticas de discriminación no tengan cabida.

Lograr una actitud intercultural, es para muchos centros escolares, aun un desafío o tarea pendiente. Las manifestaciones de prejuicio étnico, y prácticas discriminatorias presentes en el contexto escolar así lo verifican.

El prejuicio étnico es referido por diversos autores como una forma particular de rechazo social que ocurre en la dinámica de una relación intergrupala (Poblete, 2003; Gonzales, 2005; Gonzales y Brown, 2006; Espert, Javaloy y Cornejo, 2006; Montes, 2008).

El prejuicio se define como la actitud negativa u hostil hacia un grupo social o hacia una persona en particular como miembro de un exogrupo, suponiéndose, por lo tanto, que posee las cualidades objetables atribuidas a aquel grupo particular (Allport, 1954 en Gonzales, 2005; Montes 2008). El prejuicio descansa sobre generalizaciones erróneas e imperfectas de la persona que genera prejuicio acerca de la persona objeto de éste. Tiene a la base creencias y significados que son parte de estereotipos, que se traducen en distancia intergrupala, dada la estimación y valoración de modo predominantemente desfavorables, que desconocen los meritos y las individualidades de la persona que es objeto de prejuicio (Becerra, et. al. 2009).

Al igual que otras actitudes de rechazo social, el prejuicio posee tres componentes: el cognitivo, afectivo y conductual (González, 2005; González y Brown, 2006; Montes, 2008; Becerra, 2011). Estos tres elementos que le componen al mismo tiempo le hacen comprensible, porque representan tres áreas desde las cuales el prejuicio puede ser explorado, manifestándose desde lo interno o subjetivo, a lo externo u objetivo.

Desde la comprensión anterior, todo conjunto de creencias estereotipadas o prejuiciadas que posea una persona respecto de otra, generará un consecuente repertorio afectivo o emocional que condicionará su relación, de modo tal que llegarán a determinar el tipo de vínculo que estas personas establezcan. En coherencia, las creencias estereotipadas docente determina la relación profeso-alumno, toda vez que el prejuicio étnico -sutil o manifiesto- que posea el docente, llega a externalizarse en repertorios conductuales o vínculos sociopedagógicos que se expresan en la escuela. De esta forma el prejuicio étnico, se visualiza “de forma sutil o evidente 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 escuela” (Becerra, 2011: 167)

La literatura científica reconoce que en el último tiempo, las expresiones de prejuicio se han ido transformando, desde aquellas formas conocidas como prejuicio manifiesto, por ser más abiertas u hostiles de expresión, a otras formas más sutiles o encubiertas (Pettigrew y Meertens, 1997; Espert, Javaloy y Cornejo, 2006; Montes 2008).

Ambos tipos de prejuicio implican la exclusión social del grupo ajeno (exogrupo), de parte del grupo dominante (endogrupo), pero lo hacen a través de distintos procesos. En palabras de Pettigrew y Meertens (1997) 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 cambio, el prejuicio sutil se evidencia como una forma de rechazo indirecto, que se justifica en la defensa de los propios valores definidos entonces como ‘tradicionales’, y que los miembros del exogrupo no comparten (Espert, Javaloy y Cornejo, 2006). En coherencia el prejuicio sutil se justifica toda vez que quien lo genera exagera y amplía las diferencias culturales entre el endogrupo y el exogrupo, marcando las diferencias y discrepancias entre ambos, y culpabilizando a los miembros del exogrupo por no acatar las dinámicas y comportamientos de la cultura propia (Montes, 2008). Lo anterior deriva en la negación de emociones positivas hacia los miembros del exogrupo, de modo que la persona que genera prejuicio sutil no externaliza emociones negativas hacia los miembros del exogrupo, pero al mismo tiempo es incapaz de expresar emociones positivas hacia ellos.

En sus formas sutil o manifiesta, el prejuicio se hace presente en la relación de los actores en los diversos espacios de interacción social. En coherencia en latinoamericana, la presencia de prejuicio étnico y discriminación racial ha sido referida por importantes estudios (Hernández y Calcagno, 2003; Zabala, 2008). Asimismo, en el caso de Chile, respecto al pueblo indígena mapuche, como grupo étnico más grande del país, se ha verificado la existencia de múltiples manifestaciones de prejuicio y discriminación desde la sociedad general (Mellor, Merino, Saiz, Quilaqueo, 2008; Poblete, 2003; Becerra, et al. 2009).

La evidencia muestra que el prejuicio suele ser más explícito hacia personas que no forman parte de la cultura dominante de un país, y se concentra hacia personas que viven en situación de vulnerabilidad social, y pertenecen a un nivel socioeconómico bajo. En coherencia, desde el mundo educativo ha surgido con fuerza un creciente interés por generar nuevos conocimientos en torno a los espacios



educativos donde la diversidad cultural se hace presente. La idea axial que convoca a las nuevas contribuciones educativas se concentran en potenciar una actitud intercultural, que coopere en el abandono de cualquier actitud etnocéntrica que lleve a desarrollar baja valoración hacia aquel estudiante que forma parte de una cultura distinta de la propia, evitando cualquier forma interaccional que pueda significar un trato prejuiciado o discriminatorio en el espacio escolar (Aguado, 2003; Essomba, 2008; Escarbajal, 2010).

## 2. METODOLOGÍA

El estudio de corte cualitativo y de nivel descriptivo fue estructurado en dos etapas, en la primera etapa se empleó grupos de discusión y la segunda, entrevistas semiestructuradas a informantes claves. El estudio tuvo un corpus conformado por 48 profesores de escuelas urbanas con población indígena mapuche y en contexto pobreza, de tres establecimientos educacionales municipalizados urbanos ubicados en la región de la Araucanía en Chile.

La selección de los sujetos de estudio fue de naturaleza intencional, no probabilística, por muestreo indicativo (Flick, 2004), orientada por los objetivos de la investigación. Los criterios de inclusión utilizados fueron:

- (a) ser profesor de un centro escolar con alto índice de vulnerabilidad social  $\geq$  a 75%.
- (b) ser profesor de un centro escolar población indígena  $\geq$  al 50%.
- (c) ser docente con más de tres y menos de 25 años de experiencia laboral.

Se empleó ‘Análisis de Contenido’ como técnica analítica de los datos, fundamentado en la propuesta de Glaser y Strauss (1967). Se utilizó el método de codificación abierta y axial con apoyo del programa Atlas/ti 6.1, donde utilizando el método comparativo constante se desarrolló codificación abierta, con el fin de descubrir los conceptos a partir de los datos relevados en el estudio, y 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 conceptos que llegan a la posición de categoría como abstracciones que representan las sensibilidades e historia de un grupo particular (Glaser y Strauss, 1967). Se apeló a la tradición cualitativa denominada Teoría Fundamentada, 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 (Flick 2004; Sandín 2003). El plan de análisis fue tensado, para validar la información, a través de los criterios de rigor de credibilidad, dependencia y confirmabilidad.

## 3. RESULTADOS

Por medio de los procedimientos de codificación utilizados en el tratamiento de la información obtenida, se levantaron categorías y subcategorías que se sistematizan en la siguiente red conceptual (ver figura nº 1) que sirve como recurso gráfico para exponer los resultados.

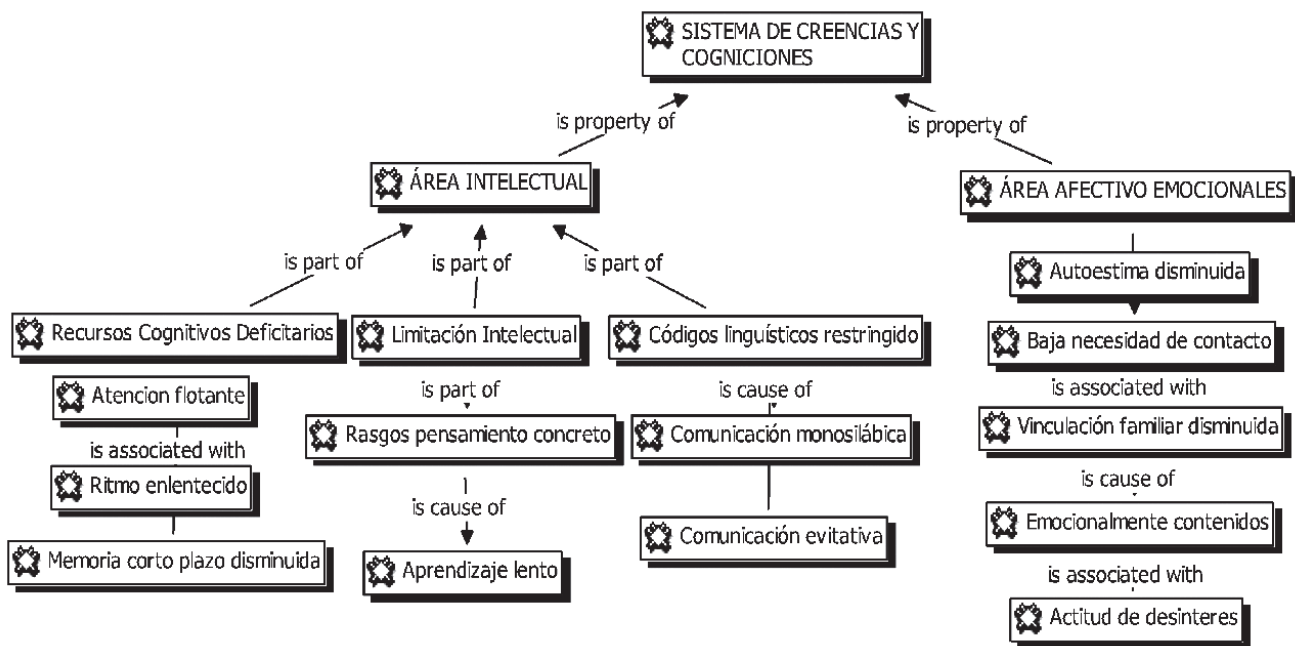


Figura 1. Red conceptual: Prejuicio étnico, dimensión cognitiva y área afectivo-intelectual



La network que se presentan a continuación muestra, de manera esquemática, las formas cómo el prejuicio étnico hacia los estudiantes mapuches, se hace presente en las creencias de los docentes, en centro escolares en contextos de alta población indígena y pobreza.

Los resultados que se revelaron en el estudio constatan que existe prejuicio étnico en el aula, que opera como un sistema de cogniciones o un repertorio de creencias que genera el docente acerca de los estudiantes indígenas, el que se manifiesta principalmente en las categorías denominadas ‘área intelectual’ y ‘área afectivo-emocional’, verificando que existe en el profesor un sistema de cogniciones y creencias predominantemente desfavorables acerca de los recursos y características personales de los estudiantes indígenas (ver figura n°1).

La primera categoría principal denominada ‘área intelectual’ muestra que las creencias que los docentes poseen de los recursos cognitivo-intelectuales de los estudiantes indígenas son principalmente ‘negativas’ en cuanto se constata en los docentes afirmaciones en torno a los ‘recursos cognitivos deficitarios’, ‘limitación intelectual’ y ‘códigos lingüísticos restringidos’ acerca de los estudiantes.

La subcategoría ‘recursos cognitivos deficitarios’ reúne conceptos que representan ‘procesos cognitivos básicos’ percibidos como disfuncionales en el desempeño intelectual de los adolescentes indígenas, donde destacan conceptos como ‘atención flotante’, y ‘memoria a corto plazo disminuida’. Así lo ejemplifican las siguientes citas:

*“... Yo creo que el aprendizaje con ellos es complejo, la adecuación tiene que ver con el ritmo al cuál tu vas, con estos chiquillos uno tiene que ir a un ritmo más lento, en clases los ves más bien contemplativos, andan como volando, jamás los ves concentrados, así concentrados en lo que uno explica..jamás”* (Entrevista N° 11 .rtf [23:23]).

*“...solo recuerdan lo inmediato, por ejemplo jamás recuerdan que se vio la clase anterior, es una la que tiene que decir ...mira quedaste aquí, porque ellos ni se recuerdan...incluso hemos decidido evaluar contenidos en la misma clase, porque en la siguiente clase ya no recuerdan nada”* (Entrevista N° 5 .rtf [42:45]).

Luego la subcategoría ‘limitación intelectual’ reúne conceptos vinculados a características del pensamiento de los estudiantes, donde destacan los conceptos de ‘rasgos de pensamiento concreto’ y ‘aprendizaje lento’. Ejemplos de ello se aprecian en las siguientes citas:

*“[...] son jóvenes de aprendizaje muy limitado, hay elementos de su pensamiento de la manera de analizar las ideas, de pensar, que muestra que el niño en realidad tiene una dificultad cognitiva, en como estructura su*

*pensamiento, les cuesta entender, asimilar conceptos...*  
 “ (Entrevista N° 4 .rtf [39:39]).

*“[...] en el 1° A que la mayoría no son mapuches ahí, entra más rápido todo, en cambio en el 1°B donde hay mayoría de alumnos mapuches a mi me cuesta mucho más lograr aprendizaje, hacer la misma estrategia, es más lento el proceso, como que les cuesta entender, tienen su propio ritmo, les cuesta como ir a la par de sus compañeros...”* (Entrevista N° 12 .rtf [51:51]).

Asimismo se encontró creencias que verifican en la argumentación de los docentes que los estudiantes indígenas poseen ‘códigos lingüísticos restringidos’, esta subcategoría reúne los conceptos de ‘comunicación monosilábica’ y ‘comunicación evitativa’ revelando una creencia de franca insuficiencia en el lenguaje y comunicación de los estudiantes indígenas, en relación a las demandas del sistema escolar. Así lo ejemplifican las siguientes citas:

*“[...] no acá no, ellos no son espontáneos, no se, como que no saben argumentar las ideas, no se si no les gusta, y están acostumbrados, yo creo que viene desde sus casa, hablan en forma breve... son de frases cortas no mas,...”*. (Entrevista N° 2 .rtf [35:35]).

*“[...] jamás se ofrecen o participan en clase, son muy introvertidos, ... muy introvertidos, muy cerrados, poco comunicativos, cuando les pides su opinión tu apenas los escuchas, lo evitan, como que evaden las preguntas ...”* (Entrevista N° 10 .rtf - [210:210])

Así mismo en la figura n° 1 se muestra una segunda categoría principal denominada ‘área afectivo-emocional’, que reúne conceptos que representan creencias docentes respecto a los procesos afectivo vinculares que caracterizan a los estudiantes indígenas, destaca por ejemplo la subcategoría ‘emociones contenidas’ que representa la atribución que hace el docente respecto a la tendencia del estudiante indígena de limitar la expresión afectiva o la externalización de las emociones, y la subcategoría ‘vinculación familiar disminuida’ que da cuenta que la falta de expresión afectiva referida es asociada a una forma de vinculación afectivo-relacional característico de las familias indígenas, así se ejemplifica en las siguientes citas:

*“[...] en relación a las ellos mismos uno ve que tampoco son expresivos con sus amigos, no son afectivos, como que les cuesta mostrar lo que sienten... con sus amigos y con uno también...”*. (Entrevista n°7 .rtf [16:16])

*“[...] entre ellos no son agrupados, con los papás no es una relación muy cercana ni muy tierna, podríamos decir, no son unidos tampoco, yo no los veo tan afectivos, los veo como que se desconocen entre ellos mismos, como que cuando ellos vienen acá, saludan*



de lejitos a veces al papá o a la mamá, son más desapegados “ (Entrevista n° 10. rft [67:67]).

En relación a lo anterior cabe referir la categoría ‘baja necesidad de contacto’ que devela la creencia docente de que los estudiantes indígenas no presentan motivaciones gregarias espontáneas, manifestando desinterés por establecer y profundizar las relaciones que establecen en el plano social, así lo expresa la siguiente cita:

“[...] yo soy muy cercana, a mí me gusta mucho esto de conversar, de ¿qué te gusta, qué opinas? y ellos no se interesan, el niño mapuche es muy aprensivo en las cosas, no busca el facilitar un vínculo de amistad, muchas veces uno no se da cuenta que estaban al lado de uno por que ni siquiera tienen la iniciativa de hablar...” (Entrevista n° 6 rft [37:37]).

Además destaca la subcategoría ‘autoestima disminuida’ que representa la creencias docente respecto a que los estudiantes indígenas presentan falta de valoración de sí mismos, y de los recursos o características que les constituyen. Así lo ejemplifica la siguiente cita al referir:

“Yo creo que es por... eh, su falta de valoración, la dificultad para ver sus recursos, para creer en sus méritos, una baja autoestima así profunda... muy baja pero si yo creo que ellos se... se intimidan fácilmente frente a algunas cosas digamos, es por una cosa de autoestima “. (Grupo discusión n° 5- rft [147:147])

Relacionado al concepto de autoestima disminuida aparece el concepto de ‘actitud de desinterés’ que reúne creencias generalizadas en torno a la presencia de sentimientos de desgano y desmotivación en los estudiantes indígenas. Así se aprecia en la siguiente cita:

“[...] tu no los puedes conquistar bajo ningún ámbito, creo que el accionar y el aprendizaje de los chiquillos pasa, insisto por la disposición, su falta de interés, porque uno los ve así desganados, sumisos, con apatía y eso los hace tal vez que los veamos más o menos inteligentes ...” (Grupo discusión n° 5- rft [201:201]).

La actitud de desinterés es atribuida masivamente al grupo de estudiantes indígenas mapuche, donde los profesores muestran convicción respecto a que esta actitud se generaliza a los distintos ámbitos de la vida escolar, como una cualidad afectivo relacional que es propia de los alumnos indígenas.

#### 4. DISCUSIÓN

El presente estudio ha constado que existe prejuicio étnico en los docentes, revelando un sistema de creencias

que reporta cogniciones desfavorables y negativas hacia los estudiantes indígenas como grupo social.

Los hallazgos del presente estudio muestran que los profesores que trabajan en contextos indígenas no son conscientes de los prejuicios con los que operan y que condicionan cotidianamente el vínculo profesor-alumno en el espacio escolar. El profesorado, afectado por un proceso natural de ‘deseabilidad social’ niega conscientemente poseer creencias y valoraciones que reporten algún trato inferior o de subvaloración hacia los alumnos indígenas. La pérdida de conciencia y negación de esta situación contribuye en el mantenimiento de dicho fenómeno. El profesor atribuye rasgos como baja autoestima, desinterés y desmotivación en los estudiantes mapuches, negando la posibilidad que estos sean consecuencia de los mensajes de desvalorización que recibe en la escuela y continúan en la sociedad.

Lo anterior marca una relación asimétrica que es grave cuando ocurre en el contexto educativo, ya que el conjunto de creencias negativas del docente, se traducen implícitamente en mensajes de inferioridad a los estudiantes, que inconscientemente les confirma su posición de desventaja y minusvalía (Becerra, 2011). Lo anterior es de cuidado para la educación en contextos de pobreza si se considera, como ha planteado González (2005) que el camino más óptimo para reducir el prejuicio hacia grupos minoritarios es el ‘contacto mutuo’, contacto que debe darse en igualdad de estatus, y en el marco de actividades cooperativas.

La ausencia de esta relación de igualdad es coherente a lo que planteado por Mellor, Merino, Saiz y Quilaqueo (2008) quienes identificaron que la discriminación a largo plazo tiene como principal consecuencia la vivencia emocional de percibirse psicológicamente dañados, heridos o amargados, confirmando los autores que muchos de los casos de discriminación reportados en sus investigaciones ocurrieron mientras los participantes estaban en la escuela.

La expresión de prejuicio en el contexto escolar además de significar sufrimiento para quienes lo vivencian, produce un irrefrenable aprendizaje social por modelo, a través de un discurso homogeneizador que estigmatiza colectivamente al indígena (Poblete, 2003; Becerra et al. 2009).

En este marco la oportunidad que ofrece la escuela como espacio social capaz de aportar a la disminución de prejuicio y desvalorización de los estudiantes es incalculable, al proveernos la oportunidad de movilizar relaciones cooperativas, de igualdad y horizontales entre sus actores, que reporten vivencia de valoración y sentimientos de igualdad entre sus miembros.

Se hace necesario quitar el velo, para que los docentes tomen consciencia del prejuicio étnico con el que se vinculan

a sus alumnos indígenas en el espacio escolar, visibilizando el sistema de creencias prejuiciadas y estereotipadas que permanece presente, y que, según ha constatado la presente investigación, se manifiesta en formas como la creencia de recursos cognitivos deficitarios, aprendizaje lento, códigos lingüísticos restrictivos, lenguaje monosilábico, desinterés académico, entre otros, revelando la existencia de un sistema de cogniciones y creencias del docente que reúne mayoritariamente elementos desfavorables en relación a los recursos intelectuales de los estudiantes mapuche. Asimismo, desde un punto de vista afectivo se enfatizan aspectos relacionales limitantes tales como actitud de desinterés, expresión emocional contenida, baja necesidad de contacto social, entre otros. Los hallazgos encontrados nos empujan a concluir que a pesar de los sentimientos empáticos que se constatan presentes en las dinámicas vinculares desde el profesor hacia el alumno, en los contextos educativos indígenas evaluados se verifica presencia de prejuicio étnico dada la pérdida de estimación de los recursos personales positivos y de la riqueza cultural con que llega el alumno indígena a la situación de aprendizaje.

El estudio permite concluir que la presencia de manifestaciones de prejuicio detectadas, impactan las prácticas sociopedagógicas del docente, afectando la respuesta educativa a la diversidad cultural presente en el aula. El vínculo profesor alumno se ve afectado en la generación de sentimientos lastimeros, prácticas paternalistas, y falta de compromiso pedagógico, que se traducen en distancia docente o desinterés relacional con los alumnos, toda vez que se asienta en los profesores la percepción, que por más esfuerzo que desarrollen e independientemente de la calidad de su práctica docente, las condiciones de educabilidad complejas 'propias' de los alumnos indígenas, determinan inexorablemente sus posibilidades para aprender.

Este sistema de creencias estereotipado, divorciado de la valoración de la diversidad en la escuela, comunica encubiertamente que "los niños indígenas no poseen condiciones básicas de educabilidad para aprender".

Como plantea Ainscow (2001) esto desconoce al aprendizaje como un proceso de construcción social, que valida la riqueza del capital cultural con la que el niño llega a la escuela (Quintriqueo y McGinity, 2009).

Esto es relevante, en los espacios educativos donde la educación intercultural se está abriendo espacio, y donde la valoración de la diversidad cultural y la identidad de los miembros se comienza a asumir como un valor esencial de la convivencia escolar (Aguado, 2003; Essomba, 2008; Escarbajal, 2010).

El estudio constituye un aporte en tanto revela el modo en que los docentes finalmente objetivaban cierto grado de conocimiento de sus alumnos indígenas, el cual reuniendo creencias centralmente desfavorables, logra su asentamiento en las rutinas sociopedagógicas diarias, llegando a configurar universos simbólicos con los que los docentes operan cotidianamente en el espacio del aula (Berger y Luckman, 1998).

Los docentes que desarrollan prejuicio étnico hacia los estudiantes indígenas no son conscientes ni de su prejuicio ni de las conductas discriminatorias que dicho prejuicio puede llegar a generar. En este sentido, el prejuicio étnico en el aula cumpliría una función enmascaradora y justificadora de la exclusión social y la discriminación del cual es objeto el pueblo indígena (Navas, García, Rojas, Pumares y Cuadrado 2006; Becerra, 2009).

Los hallazgos constituyen una voz de alarma en la medida que el prejuicio étnico constatado devela la presencia de éste como un significado subjetivo ampliamente compartido en el profesorado. En este marco el desafío es continuar dando luces para que la vivencia de ser objeto de prejuicio en la escuela no siga imponiéndose en la biografía de los estudiantes indígenas, ni afecte el discurso y las relaciones sociopedagógicas cotidianas de la sala de clase (Poblete, 2003) cumpliendo un rol de segregación y reproducción de discriminación étnica. ©

---

Este trabajo ha sido realizado en el marco del Proyecto de Investigación FONDECYT n° 11090021 de la Comisión Nacional Científica y Tecnológica de Chile. Así mismo, forma parte de la producción del Núcleo Científico de Investigación en Estudios Interculturales e Interétnicos, de la UCTemuco-Chile.

---

### **Sandra Becerra Peña**

Psicóloga, Doctora en Investigación aplicada a la Educación. VICEDECANA de Investigación. Facultad de Educación. Universidad Católica de Temuco. Académica - Investigadora Planta Permanente, Facultad de Educación UCTemuco. Investigadora Titular Núcleo Científico NEII. Investigadora Responsable Proyecto FONDECYT N° 11090021 CONICYT Chile. Investigadora Responsable Proyecto DIUCT N° 200901 UCTemuco Chile.

---



## BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, Teresa. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid, España: McGraw-Hill Interamericana.
- Ainscow, Mel (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas propuestas y experiencias para mejorar instituciones escolares*. Madrid, España; Narcea Ediciones.
- Becerra Peña, Sandra (2011). Valores de equidad y aceptación en la convivencia de escuelas en contexto indígena: la situación del prejuicio étnico hacia estudiantes mapuche en Chile. *Revista de Educación*. España, N° extraordinario, 163-181.
- Becerra Peña, Sandra; Barría Navarro, Cecilia; Tapia Gutiérrez Carmen y Orrego Lepe Claudia. (2009). Prejuicio y discriminación étnica: una expresión de Prácticas pedagógicas de exclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Santiago, Chile, 3 (2), 165-179.
- Escarbajal, Andrés (2010). *Interculturalidad, mediación y Trabajo colaborativo*. Madrid, España; Narcea Ediciones.
- Essomba, Miquel. (2008). *10 Ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Madrid, España: Editorial Grao.
- Berger, Peter y Luckman Thomas (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Díaz Arce, Tatiana y Druker, Sofía (2007). La democratización del espacio escolar: una construcción en y para la diversidad. *Estudios Pedagógicos*. Valdivia, Chile, 33, 63-77.
- Espert Esteve, Javaloy Mazón Federico, Cornejo Alvarez José Manuel (2006). Escala de prejuicio manifiesto y prejuicio sutil. *Anales de Psicología*, Murcia, España, 22 (1).
- Flick, Uwe (2004) *Introducción a la Investigación Cualitativa*. (2ª edición) Madrid, España: Ediciones Morata.
- Glaser, Barney y Strauss, Anselm. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Press.
- González Gutiérrez, Roberto (2005). Movilidad social: el rol del prejuicio y la discriminación. *Revista Expansiva: En foco*. Santiago, Chile, 59 (1), 23.
- González, Roberto y Brown, Rupert. (2006). Dual Identities in Intergroup Contact: group status and size moderate the generalization of positive attitude change. *Journal of Experimental Social Psychology*. Princeton, Estados Unidos, 42, 753-767.
- Hernández, Isabel, Calcano Silvia (2003). *Bi-ALFA Estrategias de una propuesta para el desarrollo indígena*. Santiago, Chile: Ediciones CEPAL.
- Martínez Pizarro, Jorge. (2010). *Migración internacional en América Latina y el Caribe. Nuevas tendencias, nuevos enfoques*. Santiago-Chile: Ediciones CEPAL.
- Merino, María Eugenia. (2006). Propuesta metodológica de análisis crítico del discurso de la discriminación percibida. *Revista Signos*, Valparaíso, Chile, 39, 453-469.
- Merino, María Eugenia, Quilaqueo Daniel, Pilleux Mauricio y Millaman Rosamel (2004). Perspectiva interpretativa del conflicto entre mapuches y no mapuches sobre la base del prejuicio y discriminación étnica. *Persona y Sociedad*, Santiago, Chile, 18 (1), 111-128.



---

## BIBLIOGRAFÍA

- Merino, María Eugenia, Quilaqueo Daniel y Saiz José Luis (2008). Una tipología del discurso de discriminación percibida en mapuches de Chile. *Revista Signos*. Valparaíso, Chile, 41 (67), 279-297
- Mellor, David, Merino María Eugenia, Saiz José Luis y Quilaqueo Daniel. (2008). Emotional reactions, coping and long-term consequences of perceived discrimination among the mapuche people of Chile. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, Reino Unido 19, 473-491.
- Montes Berges, Beatriz (2008). Discriminación, prejuicio, estereotipos: conceptos fundamentales, historia de su estudio y el sexismo como nueva forma de prejuicio. *Revista Electrónica Iniciación a la Investigación*. Jaén, España, 3 (45).
- Navas, Marisol; García M. Carmen; Rojas Antonio; Pumares Pablo y Cuadrado Isabel (2006). Prejuicio y actitudes de aculturación: la perspectiva de autóctonos e inmigrantes. *Psicothema*, Oviedo, España 18 (2), 187-193
- Pettigrew, Thomas y Meertens, Roel. (1995): Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.
- Poblete Segú, **María Pía**. (2003). Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar mapuche en Panguipulli Chile. *Revista Estudios Pedagógicos*. Valdivia, Chile. 29, 55-64.
- Quintriqueo Millán, Segundo y Mcginity Travers, Margaret. (2009) Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX región de la Araucanía, Chile. *Estudios Pedagógicos*. Valdivia, Chile. 35 (2), 173-188.
- Sandín, María Paz (2003) *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. Madrid, España: Editorial Mcgraw-Hill Interamericana.
- Santrock, John. (2004). *Adolescencia. Desarrollo y Procesos Sociales*. Madrid, España: Editorial McGraw-Hill.
- Zabala Argüelles, María del Carmen (2008). *Pobreza, exclusión social y discriminación étnico-racial en América Latina y el Caribe*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores, Clacso.
-

## Matemática, sugestión y política

Guy Montag examinó los naipes que tenía en manos. -Es... estaba, pensando sobre el fuego de la semana pasada. Sobre el hombre cuya biblioteca liquidamos. ¿Qué le sucedió?, -Se lo llevaron, chillando, al manicomio. -Pero no estaba loco. El capitán Beatty arregló sus naipes en silencio. Cualquier hombre que crea que puede engañar al Gobierno y a nosotros está loco. Trataba de imaginar -dijo Montag- qué sensación producía ver que los bomberos quemaban nuestras casas y nuestros libros. -Nosotros no tenemos libros. Si los tuviésemos... -¿Tienes alguno?- Beatty dijo parpadeando lentamente. -No.

Indiferentemente de lo que uno piense en todas las elecciones a nivel mundial se hace trampa con los votos. Ha ocurrido en Suecia en el 2010 donde los votos para el partido Sverigedemokraterna eran removidos, en Estados Unidos con la elección de George W. Bush cuando con menos votos tuvo la Corte Suprema que “resolver” la elección y declararlo ganador, ocurrió en Rusia con las elecciones legislativas donde en Bosnia donde los candidatos del partido de Vladimir Putin sacaron 90% de los votos en una región que ordenaron bombardear en la última guerra de Chechnya, etc. En fin quien cuenta los votos usualmente gana.

Pero en Venezuela somos especiales y no hay fraude, tampoco lo sabremos porque los cuadernos se quemaron, que en fin son la prueba. ¿Cómo saber si en la elección del pasado 12 de febrero hubo fraude o no?, es imposible. En primer lugar el argumento de que como es una primaria y que no se pueden hacer fraude entre amigos es absurdo. Aumentar el número de votantes tiene un efecto psicológico en la población, da la apariencia que el ganador es un hombre fuerte con bastantes votos y esto podría convencer a los indecisos a inclinarse por esa opción. Pero es que en Venezuela no hay indecisos porque somos un país polarizado. Esto es lo que dicen los medios de comunicación todos los días, tiene que ser verdad. Que 3.994.380 venezolanos se abstuvieron de votar en la elección presidencial del 2006, (25,3% del total de electores) es porque perdieron la cédula o se quedaron durmiendo la rumba de la ley seca, pero según los medios esa gente está polarizada, es decir, se consideran así mismos Chavistas o Escualidos, no pueden ser otra cosa, eso es mediáticamente imposible.

En aquel momento, Clarisse McClellan dijo: -¿No le importa que le haga preguntas? ¿Cuánto tiempo lleva trabajando de bombero? -Desde que tenía veinte años, ahora hace ya diez años. -¿Lee alguna vez alguno de los libros