

DESAFÍOS DE SER UN ESTUDIANTE INDÍGENA DE PRIMERA GENERACIÓN EN LA UNIVERSIDAD CHILENA DE HOY*

FRANCISCA SEGOVIA GONZÁLEZ / ANDREA FLANAGAN-BÓRQUEZ

Resumen:

Este artículo presenta un estudio cualitativo, de carácter exploratorio, sobre los procesos de inclusión en estudiantes indígenas de primera generación universitaria. Se realizaron entrevistas semiestructuradas con el propósito de conocer a profundidad las experiencias de estos estudiantes en su tránsito por la educación superior y cómo se relacionan con las vividas por sus familiares y profesores. Los principales resultados del estudio evidencian una doble invisibilización de las universidades chilenas, tanto de su identidad étnica como de sus particulares necesidades como estudiantes de primera generación.

Abstract:

This article presents a qualitative, exploratory study of the processes of inclusion among first-generation indigenous students at Chilean universities. Semi-structured interviews were conducted to obtain in-depth knowledge of these students' experiences during their passage through higher education, as well as the related experiences of their teachers and families. The main results of the study show the universities' double failure to recognize these students' ethnic identity and their unique needs as first-generation students.

Palabras clave: educación superior; experiencia de estudiantes; atención a la diversidad; educación indígena.

Keywords: education; student experience; diversity outreach; indigenous education.

Francisca Segovia González: psicóloga integrante del equipo del proyecto AEIF "Apoyando a Estudiantes Indígenas de Primera Generación", de la Universidad de Valparaíso. Av. Brasil 2140, Valparaíso, Chile. CE: fransegoviag@gmail.com

Andrea Flanagan-Bórquez: profesora titular de la Universidad de Valparaíso, Escuela de Psicología. Directora del proyecto AEIF "Apoyando a Estudiantes Indígenas de Primera Generación". Valparaíso, Chile. CE: andrea.flanagan@uv.cl

*Este estudio forma parte del proyecto Alumni Engagement Innovation Fund (AEIF) "Supporting First-generation Indigenous Students", financiado por el Departamento de Estado de Estados Unidos.

Introducción

Desde los inicios de la década de 1980, la educación superior en Chile ha experimentado importantes transformaciones. A partir de la reforma introducida en 1981 se autorizó la apertura de universidades privadas y de instituciones no universitarias orientadas a la formación vocacional, tales como institutos profesionales y centros de formación técnica (Levy, 1986). Los objetivos que se buscaban eran expandir la matrícula, la que había caído un 30% desde 1975; diversificar el sistema de educación superior, y estimular la competencia entre las instituciones (Bernasconi y Rojas, 2003).

Desde ese entonces, dicha normativa inicial ha sido afectada por numerosos cambios que han buscado el mejoramiento de la calidad y equidad, entre los que destaca la ampliación de la cobertura a fin de asegurar una mayor equidad en el ingreso, especialmente de aquellos estudiantes pertenecientes a los primeros quintiles económicos o grupos socioeconómicos más desventajados. Es así que el ingreso a la educación superior chilena se ha sextuplicado en solamente treinta años, pasando de 165 mil estudiantes en la década de 1980 a más de un millón en los últimos años (Ministerio de Educación de Chile, 2012), llevando a una diversificación en el perfil de ingreso de sus estudiantes y, con ello, a mayores desafíos pedagógicos de un profesorado acostumbrado por años a enseñar a un alumnado con un perfil más homogéneo y tradicional (Flanagan, 2017).

Dentro de estos nuevos estudiantes encontramos a los de primera generación (en adelante EPG), los cuales son definidos como aquellos que son los primeros en su familia en acceder a la educación superior e intentar graduarse (Ishitani, 2003). Al respecto, evidencia científica internacional –especialmente anglosajona– ha mostrado de qué manera este grupo presenta características y necesidades particulares, que muchas veces son negadas e invisibilizadas por los miembros del sistema educativo, perjudicando su éxito académico y promoviendo su deserción (Chen y Carroll, 2005; Choy, 2001).

En este contexto, la investigación sobre los EPG, especialmente en Latinoamérica, es escasa y su estudio como fenómeno es reciente. En general, la revisión de la literatura muestra que las investigaciones se han centrado principalmente en la generalidad de estos estudiantes (Castillo y Cabezas, 2010; Flanagan, 2017; Linne, 2018; Soto, 2016), sin hacer hincapié en

las diferencias que pudiesen existir entre ellos en función de su etnia y/u otras identidades culturales.

El presente estudio se centra justamente en comprender las experiencias de estudiantes de primera generación mapuche en el contexto universitario chileno para, a partir de allí, generar reflexiones y lineamientos que permitan la promoción de la diversidad e inclusión tanto el ámbito de las políticas y prácticas institucionales como al interior del aula. En Chile, los mapuches¹ son el grupo indígena más numeroso. Según la Encuesta Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) (Ministerio de Desarrollo Social, 2013), aproximadamente 10% de la población chilena se identifica como perteneciente a un grupo indígena o pueblo originario. Asimismo, evidencia empírica muestra cómo durante los últimos años ha habido un flujo migratorio importante de personas pertenecientes a pueblos originarios hacia la zona central del territorio chileno, concentrándose actualmente alrededor de 30% de la población total indígena del país en esa área (Ministerio de Desarrollo Social, 2017).

Al igual que otros grupos indígenas alrededor del mundo, los mapuches han sido históricamente marginados y tienen menos probabilidades de asistir a la educación superior. En el contexto nacional, estos estudiantes representan solo 6.7% de la población en educación superior en Chile (Blanco y Meneses, 2011) y únicamente un tercio de la población total de jóvenes entre 18 y 24 años pertenecientes a algún pueblo originario asiste a alguna institución de educación superior chilena (Ministerio de Desarrollo Social, 2017).

Los estudiantes que son mapuches y de primera generación están en desventaja no solo porque son la primera generación de sus familias en ir a la universidad, sino también por su bajo nivel socioeconómico, lo que los hace más propensos a desertar de la educación superior que los estudiantes con un ingreso familiar más alto (Navarrete, Candia y Puchi, 2013). Datos reportados por la Encuesta CASEN en Chile muestran que 30.8% de personas de pueblos originarios está en situación de pobreza, en contraste con alrededor de 20% de aquellas que no pertenecen a la población indígena (Ministerio de Desarrollo Social, 2017).

El presente estudio se desarrolló en Valparaíso, que constituye una de las principales regiones de la zona central de Chile. Esta región junto con la Metropolitana y la del Bío-Bío concentran la mayor cantidad de ma-

trícula en educación superior, alcanzando en 2017, 70.6% de la matrícula nacional (Consejo Nacional de Educación, 2017). Dado el contexto anterior y la ausencia de investigaciones sobre estudiantes indígenas de primera generación (EIPG) es que resulta relevante aportar evidencia empírica que contribuya a la generación de nuevas políticas educativas y a la revisión de las prácticas universitarias actuales, que permitan la promoción de la inclusión e interculturalidad en todos los espacios y niveles educativos.

Estudiantes de primera generación

Diversas investigaciones han estudiado las características y necesidades particulares de los estudiantes de primera generación (EPG) y de qué manera estas influyen y afectan su éxito académico y persistencia en la educación superior (ver por ejemplo Chen y Carroll, 2005; Choy, 2001; Hossler, Schmidt y Vesper, 1999; Flanagan, 2017). Como ya se ha señalado, los EPG se definen como aquellos que son los primeros en sus familias en ingresar a la educación superior (Ishitani, 2003). Sin embargo y aun cuando la mayoría de las investigaciones no lo explicita, en los países latinoamericanos esta definición también intersecta la clase social. De acuerdo con varios estudios revisados (Canales y de los Ríos, 2009; Castillo y Cabezas, 2010; Flanagan, 2017), la gran mayoría de este tipo de estudiantes proviene de estratos socioeconómicos bajos y escuelas públicas, constituyéndose en un factor que los caracteriza basalmente.

Distintos autores (Bryan y Simmons, 2009; Choy, 2001; Lehmann, 2007; Lowerty-Hart y Pacheco, 2011; Terenzini, Springer, Yaeger, Pascarella *et al.*, 1996) han coincidido en que los EPG presentan características y necesidades únicas que desafían sus posibilidades de mantenerse estudiando en la universidad. La evidencia empírica señala que el bajo capital económico (Flanagan, 2017); la baja preparación académica recibida en la enseñanza secundaria (Choy, 2001); el capital cultural distinto al de sus familias, que dificulta la entrega de apoyo académico (Hossler, Schmidt y Vesper, 1999); la baja flexibilidad de las instituciones para adaptar sus políticas y reglamentos a sus características y necesidades; junto con la coexistencia de múltiples roles (por ejemplo, ser estudiante y trabajador o ser estudiante y madre/padre) (Flanagan, 2017) son factores que favorecen la deserción universitaria.

Sumado a ello, el pertenecer a un grupo minoritario dentro de una determinada sociedad aumenta en mayor medida las probabilidades de fracaso

académico y deserción. En Chile, los estudiantes indígenas han mostrado consistentemente indicadores educativos más bajos traducidos en, por ejemplo, mayores niveles de analfabetismo y menor cobertura educativa (Blanco y Meneses, 2011). Además, aunque el sistema de educación superior ha crecido, el número de alumnos pertenecientes a pueblos originarios sigue siendo bajo (Zapata y Oliva, 2011). Estudios previos (Arancibia, Guerrero, Hernández y Maldonado *et al.*, 2014) han resaltado la ausencia de un lente intercultural que fomente que sus identidades sean reconocidas y valoradas, impactando en su proceso de adaptación y éxito académico.

Teoría crítica de la raza

El presente estudio se basó en ciertas teorías sociales críticas en educación que se han enfocado en comprender las causas de la dominación estructural y la desigualdad a fin de generar acciones que promuevan la equidad y la justicia social (Levinson, 2011). Específicamente, este estudio usa como referente teórico la teoría crítica de la raza (Anguiano, Milstein, De Larkin, Chen *et al.*, 2012; Kumasi, 2011; Villalpando, 2004).

La teoría crítica de la raza (CRT, por sus siglas en inglés) emerge en Estados Unidos y postula que la raza (y más específicamente la noción de blancura de la raza blanca) estructura las elecciones de vida de las personas (Kumasi, 2011). El énfasis, por tanto, está en los blancos, la raza y la cultura históricamente dominantes en ese país y su relación con otros grupos raciales minoritarios. La premisa básica de esta teoría es que las normas y la cultura del grupo dominante se posicionan como superiores a las que practican los no blancos (Kumasi, 2011). La blancura y el racismo son “fenómenos predecibles, estructurales, institucionales, dominantes y comunes” (Anguiano *et al.*, 2012:128). La blancura funciona a través de sistemas hegemónicos donde los grupos subordinados aceptan, adoptan e internalizan los principios, valores y normas del grupo mayoritario blanco (Kumasi, 2011). Por tanto, en la CRT la desigualdad racial y la opresión son aceptadas y normalizadas todos los días.

Solorzano y Yosso (2001) proponen al menos cinco premisas que son la base de las perspectivas fundacionales, la metodología de investigación y la pedagogía de la CRT en la educación. Son justamente estos principios los que guiaron el análisis de los datos.

La primera perspectiva comprende que la raza y el racismo son permanentes, endémicos y se cruzan con otras formas de subordinación, como

la clase social y la discriminación de género (Solorzano y Yosso, 2001). Según algunos autores, la opresión proviene de múltiples tipos de identidad como el origen étnico, la nacionalidad, la clase social y el idioma, que están interrelacionados y pueden generar múltiples formas de subordinación (Anguiano *et al.*, 2012; Villalpando, 2004). En este sentido, por ejemplo, cuando un estudiante de primera generación experimenta aislamiento en la universidad, esta vivencia se basa no solo en sus habilidades académicas, sino que cruza su raza/etnia y también está influida por su identidad de género y clase social (Villalpando, 2004).

El segundo principio es que se desafía la ideología dominante en los sistemas educativos y la forma en que se ve la raza y el racismo (Delgado Bernal, 2002; Solorzano y Yosso, 2001). En este marco, se desafía la ideología dominante de que existe una neutralidad racial e igualdad de oportunidades para todos. Para la CRT estas ideologías actúan como camuflaje del interés personal propio, el poder y el privilegio de los grupos dominantes (Villalpando, 2004). Respecto de la educación superior, las políticas y prácticas presentes en las universidades no serían neutrales y perpetuarían la subordinación racial/étnica. En este contexto, los procesos de acceso a la universidad beneficiarían principalmente al grupo racial/étnico dominante e impactarían negativamente en los estudiantes de grupos minoritarios.

Otro elemento central de esta teoría es su compromiso con la justicia social, la cual es entendida como una “filosofía, un enfoque y un conjunto de acciones que implican tratar a todas las personas con equidad, respeto, dignidad y generosidad” (Nieto y Bode, 2012:12). En términos de educación, la justicia social implica desafiar y confrontar conceptos erróneos que conducen a la desigualdad estructural y la discriminación basada en cualquier diferencia humana, dando a los estudiantes los recursos materiales y pedagógicos necesarios, aprovechando sus talentos y fortalezas, y promoviendo su pensamiento crítico como agencia de apoyo para el cambio social (Nieto y Bode, 2012).

Un cuarto elemento de la teoría es la centralidad del conocimiento experiencial de los estudiantes de color, entendidos como todos aquellos que no se identifican racial o étnicamente con el grupo dominante (Nieto y Bode, 2012). Durante muchos años este conocimiento ha sido visto como un déficit en los entornos educativos formales (Delgado Bernal, 2002), invisibilizándose, desvalorizándose o negando su expresión.

Finalmente, la quinta premisa es la perspectiva transdisciplinaria, que utiliza una base de conocimiento de diferentes campos (es decir, de estudios étnicos, de la historia o del derecho, entre otras) para comprender mejor el racismo y otros ismos o sistemas de opresión en la educación (Delgado Bernal, 2002; Solorzano y Yosso, 2001).

La presente investigación emplea la identidad racial/étnica para comprender las experiencias de los EIPG, sus familias y profesores en universidades chilenas. En este sentido, este estudio emplea los componentes de la teoría antes descrita para examinar cómo las políticas y prácticas educativas en las universidades chilenas subordinan a ciertos grupos étnicamente minoritarios, esto es, estudiantes indígenas (mapuches) que son los primeros en su familia en tener acceso a las universidades y provienen de estratos socioeconómicos bajos.

Las relaciones de poder entre el grupo racial dominante y el minoritario descrito en Estados Unidos proporcionan una analogía adecuada para analizar patrones, prácticas y políticas con respecto a etnicidad que pueden estar perpetuando la desigualdad. Desde una perspectiva educativa, esta teoría permite explorar cómo esas dimensiones de identidad racial/étnica pueden afectar sus experiencias como EPG y, por lo tanto, su éxito académico y su persistencia en la educación superior.

Metodología

El presente trabajo se posicionó desde la metodología cualitativa; se empleó un enfoque de estudio de casos múltiples, con el fin de comprender en profundidad las experiencias subjetivas de los estudiantes indígenas de primera generación (Creswell, 2013).

Asimismo, y coherente con el marco teórico de este estudio, se utilizaron “testimonios” (Urrieta, Kolano y O Jo, 2015) como un recurso para describir las experiencias en profundidad de los EIPG. Los testimonios son narraciones de aquellos cuyas voces históricamente han sido negadas (Beverly, 2000) y son una herramienta cualitativa muy útil para visibilizar esas voces. A través de este dispositivo metodológico se puede acceder a experiencias únicas, a la vez de generar conocimiento específico sobre aquellos cuyas voces han sido marginadas (Delgado Bernal, 2002; Urrieta, Kolano y O Jo, 2015).

Para ello, se entrevistaron a tres estudiantes (Creswell, 2013). Para elegirlos, debían ser parte de la primera generación en su familia en ingresar

a estudiar a la universidad y poseer una identidad asociada a algún pueblo originario, es decir, que se reconocieran como indígenas y participaran en alguna comunidad activamente con esas características.

En ese sentido, este trabajo define a un estudiante como indígena en función, principalmente, de la propia identidad y pertenencia a una etnia originaria (Nieto y Bode, 2012), dejando de lado criterios de acreditación (usualmente externos y definidos por miembros de la cultura dominante), tales como la presencia de un certificado gubernamental que indique la ascendencia, el tener un apellido asociado a algún pueblo originario, y/o el contar con algún documento legal que certifique la pertenencia a un grupo étnico.

Respecto de las características sociodemográficas de los entrevistados, todos provenían de zonas rurales, teniendo que migrar al momento de ingresar a la universidad. Adicionalmente, habían cursado la secundaria o enseñanza media en colegios municipales o establecimientos públicos y se encontraban estudiando en una universidad pública y autónoma, ubicada en la zona central de Chile. Finalmente, y a fin de asegurar la diversidad en los testimonios, los participantes estudiaban diversas carreras asociadas a las ciencias duras y sociales: Química y Farmacia, Psicología y Nutrición y Dietética, respectivamente.

Consecuente con el diseño emergente de un estudio cualitativo (Creswell, 2013), posteriormente y a modo exploratorio se decidió conocer las experiencias de otras personas relacionadas con la vida académica de estos estudiantes. Se esperaba con ello saber en forma preliminar si parte de la experiencia vivida por los EIPG era consistente o disímil con lo vivenciado por dos actores cruciales en el proceso educativo de todo estudiante universitario: su familia y sus profesores. En este contexto, se entrevistó a una madre de un EIPG y a un profesor; criterio de selección para este último fue que ejerciera docencia universitaria por al menos un semestre académico y que en al menos un curso donde enseñara, hubiera estudiantes indígenas de primera generación.

Las entrevistas realizadas tuvieron una duración de entre 30 y 40 minutos y permitieron explorar las experiencias universitarias de los EIPG, junto con profundizar en otras temáticas que surgieron de forma espontánea y que no habían sido consideradas previamente (Merriam, 2009).

A su vez, se efectuaron distintas observaciones no participantes a los EIPG en diversos contextos académicos formales e informales (por ejemplo,

salas de clases, biblioteca, casinos y cafeterías), las cuales contribuyeron a comprender en mayor profundidad los modos de interacción que se dan entre los diferentes estamentos universitarios (por ejemplo, entre EIPG y estudiantes tradicionales). Finalmente, y con el objetivo de obtener antecedentes contextuales y características culturales de la institución de educación superior, se analizaron algunos documentos, como la visión, misión y los valores declarados por la institución; su organización interna; así como los roles y las funciones de sus distintos estamentos.

Los datos recopilados a través de estas técnicas fueron analizados según los procedimientos para análisis de contenido propuestos por Creswell (2013). Así, se revisaron por separado las experiencias de los EIPG, de la madre y del profesor, de igual manera, se recopilaron las temáticas que surgieron desde los participantes en las entrevistas. Estos temas posteriormente se organizaron en categorías de análisis para cada grupo, las que fueron relacionadas con los cinco principios propuestos por la CRT en la cual se basa este estudio.

Finalmente, y con respecto a las consideraciones éticas, esta investigación efectuó todos los procedimientos éticos que se consideran en el trabajo con seres humanos (por ejemplo, firma de un consentimiento informado).

Resultados

A partir del análisis de las entrevistas con EIPG, una madre y un docente, emergieron nueve temas, que han sido vinculados con los principios de la CRT, estos son:

- a)* la raza y el racismo son permanentes, endémicos y se cruzan con otras formas de subordinación;
- b)* desafío de la neutralidad racial e igualdad de oportunidades para todos;
- c)* compromiso con la justicia social;
- d)* centralidad del conocimiento experiencial de los estudiantes de color, y
- e)* la perspectiva transdisciplinaria.

Para facilitar la lectura y comprensión de los resultados, la tabla 1 presenta los principales temas por grupo y, al lado de estos, la letra que corresponde al principio específico de la CRT con la que se relacionan.

TABLA 1
Principales resultados sobre EIPG

EIPG	Familia (madre)	Docente
Necesidad de inclusión cultural (b)	Falta de inclusión en la vida universitaria (b)	Carencia de capacitación docente (e)
Invisibilización de la identidad cultural (b)	Distanciamiento de los estudiantes (b)	Generación de cultura inclusiva (c)
Carencia de espacios para el intercambio cultural (b)	Falta de espacios en la universidad (b)	
Sentimiento de inadecuación (a)		

Algunos de estos temas son comunes para todos los participantes, mientras que hay otros que constituyen experiencias más específicas para algunos. Sin embargo, estas temáticas son transversales y permiten develar las principales necesidades que este grupo posee en la educación superior.

Estudiantes

La evidencia proporcionada a través de los testimonios de este grupo de participantes muestra cómo la cultura universitaria y sus prácticas en general no son neutrales y perpetúan la subordinación de los estudiantes de minorías étnicas a la cultura dominante. Los EIPG entrevistados enfatizaron que permanentemente se les quiere educar desde la cultura dominante y manifestaron la necesidad de sentirse culturalmente incluidos. Un claro ejemplo de esto es que los programas de estudio han sido diseñados por integrantes del grupo racialmente dominante y para alumnos tradicionales. De esta forma, las materias poseen principalmente contenidos sobre la cultura anglosajona y europea. Por el contrario, temáticas relacionadas con la historia o prácticas culturales de los pueblos originarios son casi inexistentes. Asimismo, los EIPG entrevistados perciben un doble discurso institucional sobre la inclusión: por un lado, se declara la promoción de la diversidad pero, por otro, las ideologías de poder y privilegio del grupo

dominante siguen prevaleciendo y permean todos los ámbitos institucionales. Un EIPG participante fue claro al señalar:

[...] en lo personal, nunca entendí cómo dentro de las asignaturas de libre elección [cursos electivos] teníamos Cultura vasca y nada de historia ni lengua indígena... desde que tengo memoria en mis muchos años de estudiante se tiene el discurso de hacerte sentir incluido, pero no es así, pues te enseñan otras culturas que no son la tuya.

Otro tema señalado por los entrevistados es la percepción de sentirse en gran desigualdad con respecto a sus compañeros solo por el hecho de reconocerse como pertenecientes a algún pueblo originario. Los participantes manifestaron que la universidad tiene dificultades para entender y ponerse en el lugar de quienes vienen con prácticas de enseñanza y estilos de aprendizaje diferentes a los de la mayoría. A su vez, también existe una falta de comprensión y consideración con los estudiantes que son los primeros en ingresar a la educación superior y que no poseen otros familiares estudiando, lo cual incrementa la inequidad y las posibilidades de desertar, y desafía la noción de que la educación promueve la igualdad de oportunidades para todos. Una EIPG entrevistada indicó:

Veo desigualdad con el hecho de ser indígena porque no se ponen en el lugar de que vienes con otra enseñanza. En los programas hay incluso cultura europea, pero ¡indígena nada!, y eso que los mapuches somos un número no menor... Podría existir algún organismo o algo así que nivele a los estudiantes que somos los primeros en la familia en estar en la universidad porque la verdad no es fácil y es algo que no se ve normalmente.

Los EIPG entrevistados fueron claros en referir que existe una invisibilización de la identidad étnica al interior de las instituciones de educación superior, promoviéndose la homogeneidad y asimilación (Spring, 2013) en función de las características del grupo dominante, es decir, los estudiantes chilenos. De esta manera, los EIPG se ven forzados a poner al margen de su vida universitaria, su identidad cultural, tal como lo relató una estudiante:

El elemento indígena es ignorado por parte de mi universidad, a pesar de que estudié en una universidad abierta hay una dicotomía entre lo que soy y lo

que debería ser en la universidad... en general, mi identidad tengo que dejarla fuera al ser universitaria.

Otro tema que emergió de las entrevistas fue la necesidad de crear espacios que fomenten el intercambio cultural. Al no existir prácticas intencionadas desde las universidades para facilitar el desarrollo psicosocial de los EIPG se percibe un mayor apoyo a aquellos grupos socialmente más reconocidos (por ejemplo, relacionados con deportes) o valorados desde la contingencia social (por ejemplo, género). Sin, embargo, los participantes del estudio señalaron claramente la necesidad de contar con espacios para compartir su cultura y mostrar e intercambiar su cosmovisión. Para ellos, la invisibilización institucional de sus necesidades es considerada un acto del no reconocimiento de su identidad étnica, lo cual es considerado por la CRT como una práctica que claramente promueve y perpetúa la subordinación. Un estudiante declaró:

Me encantaría que yo tuviera un espacio en el cual pudiera enseñarle a los demás de mi cultura..., lo hago, pero solo con mis amigos. Se podría organizar un organismo cultural dentro de la universidad en el cual nosotros pudiéramos realmente mostrarles cómo es la esencia de la que venimos, podría hacerse, pero no se hace.

Adicionalmente, los EIPG refieren sentirse diferentes al resto de sus pares por su manera de percibir el entorno que los rodea, lo cual les genera a un sentimiento de inadecuación constante respecto de la cultura universitaria. Su cosmovisión cultural no sería usualmente compartida por quienes no se sienten parte de un pueblo originario. Esto se ve reflejado, por ejemplo, en que sus profesores y compañeros tienen dificultades para entender el tiempo destinado a prácticas relacionadas con su identidad cultural, tal como lo relató un estudiante:

Yo me siento diferente a mis compañeros por lo que siento. Por ejemplo, otros no valoran el tiempo que yo paso en contacto con la naturaleza o cosas que son muy básicas y propias de una persona hija de la tierra. Otros valoran otras cosas como son la tecnología, igual quizás porque no han tenido tiempo para ver que son hijos de la tierra, porque todos podemos ser mapuches y no tiene que ver con donde naces, ni con tu apellido.

Por último, resulta relevante destacar cómo el componente étnico intersecta claramente las características de ser un estudiante de primera generación. En general, antes de ingresar a la educación superior, los EIPG entrevistados tenían una percepción de la vida universitaria como algo muy desconocido o lejano y la difusión de la información para su ingreso se hizo mucho más difícil. Además, ellos señalaron desconocer inicialmente las características de los planes de estudio y su importancia al momento de entrar a la universidad. Tampoco contaban con información sobre becas, créditos u otras formas de financiamiento, ni sabían dónde debían buscarla, poniendo de relieve la necesidad de una mayor articulación entre la enseñanza secundaria y la terciaria a fin de acompañar a los EIPG en el proceso de transición a la educación superior. Una estudiante señaló:

Yo creo que ha habido varios desafíos al ser estudiante indígena de primera generación, desde la media yo creo. Como familia no teníamos mucha información, ni sabíamos dónde buscarla tampoco, respecto de dónde estudiar, la importancia que tenían las mallas, los programas de estudios, las becas y los créditos. Teníamos que recopilarlo todo por todos lados, el camino de estudiar se veía muy lejano. Los periodos de exámenes, las pruebas, los periodos de exámenes... era algo nuevo a nivel familiar y se me hacía muy complicado.

Este testimonio claramente refleja cómo el rol del ser estudiante se ve influido por las múltiples identidades y características que posee. En este caso, la experiencia universitaria se ve afectada no solo por la identidad étnica, sino también por la clase social, el capital cultural y la condición de ser la primera persona en la familia en acceder a la educación superior.

Madre y profesor

Como se indicó anteriormente, además de los EIPG, se entrevistó a una madre y a un profesor con el fin de conocer de manera exploratoria su experiencia sobre el tema.

La madre de un EIPG percibe una falta de inclusión en la vida universitaria, sintiéndose por lo general ajena a la institución y su cultura. De este modo, la universidad no posee espacios para los padres, madres o tutores, tal como lo señaló la entrevistada:

No me siento parte de la universidad de mi hijo... Lo he ido a ver unas pocas veces en realidad, unas dos o tres y ya está terminando. En la universidad no está el espacio para los papás. Al final, los hijos están solitos, salen del colegio y ya los perdiste... Sería bueno que hicieran talleres, porque están grandes, pero uno nunca deja de ser papá y uno como papá al final siempre está ahí con ellos.

Otro aspecto que resulta relevante de mencionar es que el ingreso a la educación superior muchas veces ha llevado a las madres un distanciamiento tanto físico, emocional y cultural de su hijo, principalmente por la creciente diferencia de intereses producto de su ingreso a la universidad. La participante refirió al respecto: “Nos hemos alejado un poco con mi hijo desde que está en la universidad [...], cada vez lo veo menos y menos compartimos”. Esta evidencia es similar a la reportada por otras investigaciones sobre estudiantes de primera generación (Flanagan, 2017), lo cual permite mostrar el impacto social y simbólico que tendrían las instituciones de educación superior al promover la internalización en EIPG de los principios, normas e ideologías del grupo mayoritario, generando como consecuencia ese distanciamiento.

Finalmente, la madre entrevistada indicó la ausencia de espacios en la universidad que vayan de acuerdo con las necesidades y demandas de los hijos y, por sobre todo, que fomenten y fortalezcan el intercambio cultural, tal como se ejemplifica en el siguiente testimonio:

Yo creo que la universidad no cumple todas las necesidades que tiene mi hijo como estudiante, ahí falta mucho... Yo pienso que falta por cubrir algunas cosas y sobre todo lo cultural. Lo relacionado con ser mapuche porque él practica mucho su cultura y la universidad no piensa en eso... siempre lo escucho quejarse [...].

Respecto de la profesora, emergieron dos temas de su relato: la necesidad de contar con espacios de capacitación pedagógico en el tema y la generación de acciones que promuevan una educación intercultural inclusiva. A pesar de que se han generado espacios de reflexión en torno a la interculturalidad, se vislumbra que no existe una especialización al interior de las universidades para trabajar con los EIPG. Así, la participante afirmó:

Hasta ahora no he visto que la universidad ofrezca a los profesores algún curso de especialización o reflexión para el trabajo con EIPG. Sí se han dado espacios para que con otros profesionales pudiésemos discutir acerca de la interculturalidad, pero es de forma aislada y por iniciativa personal.

En este sentido si bien aparece la valoración de la perspectiva interdisciplinaria, esta constituye una acción aislada y dependiente de cada docente.

Finalmente, desde la mirada docente existe la necesidad de crear una cultura inclusiva enfocada no solo en los estudiantes, sino en toda la universidad, sostenida por una política institucional que requiera tener en sus bases ciertas directrices, lo que es consistente con los postulados de la justicia social en educación. Si bien existen algunas unidades orientadas a promover la inclusión, estas se encuentran principalmente centradas en ayudar a estudiantes con discapacidad física. Por un lado, esto permite reconocer la importancia de la temática, pero a la vez resulta urgente contar con políticas y orientaciones que consideren las necesidades que los estudiantes de pueblos originarios presentan o puedan presentar. Por otra parte, se reconoce claramente que este tema debe ser integrado en forma transversal y no restringido únicamente a una unidad, tal como lo refirió una profesora:

Necesitamos una unidad que vele y lleve las directrices respecto de las mallas curriculares o programas de estudio, de cómo las unidades académicas brindan adaptaciones para el apoyo y el progreso en el fondo de los estudiantes en su avance curricular, respecto de los perfiles de egreso. Al mismo tiempo, esa unidad debería hacer lineamientos a las mallas académicas de cómo se podría seguir, porque al no ser una política eso queda arbitrariamente al criterio del o la profesor/a. Necesitamos generar una cultura inclusiva a nivel universitario, que sostenga una política inclusiva, por ejemplo, requeriría de ciertas directrices de la rectoría.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en el presente estudio deben permitirnos pensar y repensar los procesos de inclusión y atención a la diversidad de estudiantes indígenas de primera generación existentes en la educación superior chilena y, complementariamente, latinoamericana.

Por un lado, los testimonios y relatos de los entrevistados permiten visualizar claramente cómo constantemente los EIPG son culturalmente excluidos de la universidad, se les educa desde los patrones, contenidos e ideologías de la cultura dominante (la chilena). Lo anterior se traduce en que, entre otras cosas, las políticas universitarias, los planes de estudio, los contenidos de las clases y muchas de las prácticas pedagógicas han sido elaboradas y creadas para quienes forman parte de la cultura dominante, es decir, estudiantes chilenos. Asimismo, y a pesar de los avances en términos de equidad en el acceso, la universidad sigue siendo diseñada y pensada para estudiantes tradicionales y/o de segunda generación, esto es, jóvenes que tienen algún padre, madre y/o tutor profesional, que mientras asisten a la universidad usualmente dependen económicamente de otros y que consideran sus estudios su mayor responsabilidad.

Desde un punto de vista teórico (Kumasi, 2011), la evidencia encontrada permite observar cómo las normas y la cultura de los estudiantes que conforman el grupo dominante en la educación superior en Chile se posicionan como superiores a las traídas y practicadas por aquellos que no forman parte de ese grupo, lo que continúa reproduciendo y perpetuando las relaciones de poder y de inequidad existentes en la estructura de la sociedad chilena. De este modo, los relatos nos muestran cómo dentro de la educación terciaria chilena se desarrollan activamente formas de reproducción de una ideología opresiva hacia los EIPG, la que adopta abiertamente formas de racismo institucional y promueve ideologías y acciones que perpetúan los intereses, las relaciones de poder y los privilegios de la población dominante (Villalpando, 2004).

Los resultados de esta investigación deben ayudarnos a tomar conciencia del rol de cómplices de las universidades en el mantenimiento de la desigualdad racial presente en sus políticas y prácticas y a transformar las actuales inequidades a través del direccionamiento de normas institucionales que afectan de forma significativa a un grupo que ha sido históricamente oprimido y marginado. A su vez, deben invitarnos a reflexionar sobre la importancia del reconocimiento de la diversidad estudiantil existente en los espacios educativos, generando acciones que promuevan en forma constante y transversal la expresión cultural y la de las múltiples identidades de todos y cada uno de aquellos que forman parte una institución de educación superior.

El permitir lo anterior contribuye a visualizar la universidad como un espacio de reconocimiento e intercambio intercultural, que sin duda fortalecería el sentido de pertenencia e identidad, y con ello, la persistencia y retención. Dado lo anterior, surge la necesidad de impulsar una cultura inclusiva en las instituciones cuyo foco sean todos los estudiantes que la componen y que se encuentre sostenida por una política inclusiva que se sustente desde sus bases (rectoría, por ejemplo).

Por otra parte, si bien en los últimos años ha existido un esfuerzo de parte de algunas universidades chilenas a través del desarrollo de programas en los primeros años de una carrera, orientados a promover el ajuste y la persistencia de EPG, el desafío se amplía no solo a ellos, sino que también a sus profesores y familias. En este marco, se hace urgente generar capacitaciones y orientaciones básicas que permitan a los docentes comprender y generar acciones pedagógicas que consideren las características de un EIPG. Por ejemplo, considerar en la calendarización académica la celebración de rituales y ceremonias que son tan importantes como la Navidad; o reconocer que no todos los EIPG pueden identificarse como chilenos. Asimismo, se hace necesario asistir a las familias de los EIPG de tal forma de entregarles herramientas que les permitan entender qué significa la universidad y qué características posee la cultura académica, entre otras.

Finalmente, la evidencia arrojada en este estudio constituye un aporte al análisis de los factores que contribuyen a la existencia de la inequidad en los sistemas de educación terciario en Latinoamérica y que afecta principalmente a los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos más desfavorecidos, como los EIPG.

Nota

¹ En este artículo se utiliza como plural la palabra “mapuche” (con una “s” final) para facilitar la comprensión y lectura, aun cuando en mapudungun, la lengua mapuche, no se emplea de esa manera.

Referencias

Anguiano, Claudia; Milstein, Tema; De Larkin, Iliana; Chen, Yea-Wen y Sandoval, Jennifer (2012). “Connecting community voices: Using a Latino/a Critical Race Theory lens on environmental justice advocacy”, *Journal of International and Intercultural Communication*, vol. 5, núm. 2, pp. 124-143.

- Arancibia, Mary; Guerrero, Daniela; Hernández, Victoria; Maldonado, María y Román, Daniela (2014). "Análisis de los significados de estudiantes universitarios indígenas en torno a su proceso de inclusión a la educación superior", *Psicoperspectivas*, vol. 13, núm. 1, pp. 35-45.
- Beverly, John (2000). "Testimonio, subalternity, and narrative authority", en N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks: Sage, pp. 555-565.
- Bernasconi, Andrés y Rojas, Fernando (2003). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980 2002*, Santiago: Instituto Internacional para la Educación Superior en América latina y el Caribe-Unesco. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/38672748/Informe-Educ-Superior-en-Chile> (consultado: 20 de marzo de 2017).
- Blanco, Christian y Meneses, Francisco (2011). "Estudiantes indígenas y educación superior en Chile: acceso y beneficio", ponencia presentada en el Seminario internacional Inclusión social y equidad en la educación superior, 2º Encuentro Interuniversitario de Educación Superior, 10 de noviembre, Temuco, Chile.
- Bryan, Elizabeth y Simmons, Leigh Ann (2009). "Family involvement: Impacts on post-secondary educational success for first-generation Appalachian college students", *Journal of College Student Development*, vol. 50, núm. 4, pp. 391-406.
- Canales, Andrea y De los Ríos, Danae (2009). "Retención de estudiantes universitarios vulnerables", *Calidad en la Educación*, núm. 30, pp. 50-83. DOI: 10.31619/caledu.n30.173
- Castillo, Jorge y Cabezas, Gustavo (2010). "Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa", *Calidad en la Educación*, núm. 32, pp. 44-76. DOI: 10.31619/caledu.n32.151
- Chen, Xianglei y Carroll, C. Dennis (2005). *First-generation students in postsecondary education: A look at their college transcripts*, Washington, DC: Department of Education, National Center for Education Statistics. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED485756.pdf> (consultado: 10 de marzo de 2017).
- Choy, Susan (2001). *Students whose parents did not go to college: Postsecondary access, persistence, and attainment*, Washington, DC: National Center for Education Statistics. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED460660.pdf> (consultado: 16 de octubre de 2016).
- Consejo Nacional de Educación (2017). *Índices tendencias educación superior 2017*, Santiago: Consejo Nacional de Educación. Disponible en: https://www.cned.cl/sites/default/files/tendencias_matricula_pregrado_2017.pdf (consultado: 10 de junio de 2019).
- Creswell, John (2013). "Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches", Thousand Oaks: Sage.
- Delgado Bernal, Dolores (2002). "Critical race theory, Latino critical theory, and critical raced-gendered epistemologies: recognizing students of color as holders and creators of knowledge", *Qualitative Inquiry*, vol. 8, núm. 1, pp. 105-126.
- Flanagan, Andrea (2017). "Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: desafíos y realidades", *Revista de la Educación Superior*, vol. 46, núm. 183, pp. 87-104.

- Hossler, Don; Schmidt, Jack y Vesper, Nick (1999). *Going to college: How social, economic, and educational factors influence the decisions students make*, Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Ishitani, Terry (2003). "A longitudinal approach to assessing attrition behavior among first-generation students: Time-Varying effects of pre-college characteristic", *Research in Higher Education*, vol. 48, núm. 4, pp. 403-434.
- Kumasi, Kafi (2011). "Critical race theory and education. Mapping a legacy of activism and scholarship", en B. A. U. Levinson (coord.), *Beyond critique. Exploring critical social theories and education*, Nueva York: Paradigm, pp. 196-219.
- Lehmann, Wolfgang (2007). "I just didn't feel like I fit in': The role of habitus in university drop-out decisions", *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 37, núm. 2, pp. 89-110.
- Levinson, Bradley (2011). "Exploring critical social theories and education", en B. A. U. Levinson (coord.), *Beyond critique. Exploring critical social theories and education*, Nueva York: Paradigm, pp. 1-24.
- Levy, Daniel (1986). *Higher education and the state in Latin America*, Londres: The University of Chicago Press.
- Linne, Joaquín (2018). "El deseo de ser primera generación universitaria. Ingreso y graduación en jóvenes de sectores populares", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 12, núm. 1, pp. 129-147.
- Lowery-Hart, Russell y Pacheco, George Jr. (2011). "Understanding the first-generation student experience in higher education through a relational dialectic perspective", *New Directions for Teaching and Learning*, núm. 127, pp. 55-68.
- Merriam, Sharan B (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministerio de Desarrollo Social (2013). *CASEN 2013. Una medición de la pobreza moderna y transparente para Chile*, Santiago: Ministerio de Desarrollo Social-Gobierno de Chile. Disponible en: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/Presentacion_Resultados_Encuesta_Casen_2013.pdf (consultado: 15 de abril de 2017).
- Ministerio de Desarrollo Social (2017). *Pueblos indígenas. Síntesis de resultados*, Santiago: Ministerio de Desarrollo Social-Gobierno de Chile. Disponible en: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/CASEN_2015_Resultados_pueblos_indigenas.pdf (consultado: 17 de mayo de 2019).
- Ministerio de Educación de Chile (2012). *Deserción en la educación superior en Chile*, Santiago: Ministerio de Educación de Chile. Disponible en: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/bmineduc/doc/201209281737360.EVIDENCIASCSEM9.pdf> (consultado: 15 de abril de 2017).
- Navarrete, Susana; Candía, Ruth y Puchi, Rodrigo (2013). "Factores asociados a la deserción/retención de los estudiantes mapuche de la Universidad de la Frontera e incidencia de los programas de apoyo académico", *Calidad en la Educación*, núm. 39, pp. 43-80. DOI: 10.4067/S0718-45652013000200003
- Nieto, Sonia y Bode, Patty (2012). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*, 6ª ed., Londres: Pearson Education.

- Solorzano, Daniel y Yosso, Tara J. (2001). "Critical race and LatCrit theory and method: counter-storytelling Chicana and Chicano graduate school experiences", *Qualitative Studies in Education*, vol. 14, núm. 4, pp. 471-495.
- Soto, Valentina (2016). "Estudiantes de primera generación en Chile: una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria", *Revista Complutense de Educación*, vol. 27, núm. 3, pp. 1157-1173.
- Spring, Joel (2013). *Desculturalization and the struggle for equality*, Nueva York: Mc Graw Hill.
- Terenzini, Patrick; Springer, Leonard; Yaeger, Patricia M.; Pascarella, Ernest T. y Nora, Amaury (1996). "First-generation college students: Characteristics, experiences, and cognitive development", *Research in Higher Education*, vol. 37, núm. 1, pp. 1-22.
- Urrieta Jr., Luis; Kolano, Lan y O Jo, Ji-Yeon (2015). "Learning from testimonio of a "successful" undocumented Latino student in North Carolina", en E. Hamann, S. Wortham, y E. G. Murillo (eds.), *Revisiting Education in the New Latino Diaspora*, Charlotte: Information Age Publishing, pp. 49-70.
- Villalpando, Octavio (2004). "Practical considerations of critical race theory and Latino critical theory for Latino college students", *New Directions For Student Services*, núm. 105, pp. 41-50. Disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/ss.115> (consultado: 30 de junio de 2016).
- Zapata, Claudia y Oliva, María Olivia (2011). "Experiencia 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 ISEES*, núm. 9, julio-diciembre, pp. 43-71.

Artículo recibido: 22 de noviembre de 2018

Dictaminado: 14 de mayo de 2019

Segunda versión: 17 de junio de 2019

Aceptado: 17 de junio de 2019