PSICOPERSPECTIVAS
INDIVIDUO Y SOCIEDAD
VOL. 13, Nº 1, 2014
pp. 35-45

# Análisis de los significados de estudiantes universitarios indígenas en torno a su proceso de inclusión a la educación superior

**Mary Arancibia, Daniela Guerrero, Victoria Hernández, María Maldonado (*), Daniela Román**
Universidad de Valparaíso, Chile
(*) maria.maldonadom@usm.cl

RESUMEN

El artículo ahonda en procesos de inclusión de estudiantes indígenas en educación terciaria, problematizando la necesidad de avanzar hacia un paradigma intercultural, cuestionando las condiciones actuales de la educación superior. El objetivo del estudio fue comprender y describir los fenómenos de inclusión e interculturalidad contenidos en la experiencia de cuatro estudiantes universitarios indígenas, dos pertenecientes al Pueblo Aymará y dos del Pueblo Mapuche. El estudio se abordó desde una metodología cualitativa, siendo un estudio de casos múltiples, mediante el análisis de los significados que éstos construyeron en su experiencia universitaria. Los hallazgos indican que no existiría un real proceso de inclusión de éstos, sino más bien de exclusión en tanto no existe un reconocimiento cultural en el espacio educativo. Se discute la necesidad de proyectar nuevas tendencias que profundicen y enriquezcan la vinculación de la Educación Superior con los Pueblos Indígenas, superando el etnocentrismo hacia un conocimiento no colonizante.

PALABRAS CLAVE

pueblos indígenas, interculturalidad, estudiantes, universidad, inclusión

# Analysis of the significance that university students from indigenous populations attach to their indictment into tertiary education

ABSTRACT

The article drills down into the processes of inclusion of indigenous in tertiary education, problematizing the need to move toward an intercultural paradigm questioning current conditions of higher education. The goal was to understand and describe the inclusion and intercultural exchange phenomena contained in the experience of four university students from indigenous populations, two of them belonging to the Aymara ethnic and two to the Mapuche ethnic. It was a multiple case research, addressed by qualitative methodology by an analysis of the meanings that they have built on their college experience. The findings point toward the absence of real inclusion, rather is exclusion insofar there is an absence of cultural recognition on the educative spaces. It is discussed the need to project new trends that deepen and enrich the entailment among higher education and indigenous peoples overcoming ethnocentrism toward a non-colonizer knowledge.

KEYWORDS

indigenous, intercultural experience, students, university, inclusion

**Recibido:** 23 enero 2013

**Aceptado:** 13 diciembre 2013

**Cómo citar este artículo:** Arancibia, M. Guerrero D., Hernández, V., Maldonado, M. y Román, D. (2014). Análisis de los significados de estudiantes universitarios indígenas en torno a su proceso de inclusión a la educación superior. *Psicoperspectivas*, *13*(1), 35-45. Recuperado el [día] de [mes] de [año] desde http://www.psicoperspectivas.cl DOI:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13-ISSUE1-FULLTEXT-255

Seminario de Título para optar al grado de Licenciadas en Psicología y Título profesional de Psicólogas- Guías: María Teresa Martínez, Suyen Quezada.

ISSNe 0718-6924

*No sé por qué tanto se preocupan ustedes ahora por eso que llaman acceso a la universidad. Desde hace años que estamos en la universidad, pero ustedes no nos ven. Ese no es el asunto. El problema es que entramos indios y salimos blancos. Esa es la cuestión que debe ahora atender la universidad.*

*Florencio Alarcón*

*Líder Quechua de Raqaypampa, Cochabamba, Bolivia*

## Introducción

La masificación de la educación superior en el siglo XX ha posibilitado el ingreso de distintos sectores sociales que históricamente han sido excluidos de los espacios educativos, sobre todo de la educación superior. Sin embargo, dicha realidad se ha plasmado en menor medida en los y las estudiantes indígenas, reflejándose en su acceso, la cobertura, la concentración de matrículas en algunas carreras y, en lo cotidiano, a las relaciones que se establecen en los espacios educativos institucionales (Oliva & Zapata, 2011).

Si bien el Estado y las instituciones de educación superior se han preocupado de mejorar el acceso mediante becas y programas educativos específicos, pareciera no considerar ni operar con la finalidad de generar transformaciones estructurales que busquen una inclusión transversal de los conocimientos, prácticas y cosmovisión de los Pueblos Indígenas.

Por su parte, la situación de Chile en torno a los Pueblos Indígenas y la educación superior está centrada en estudios mayoritariamente enmarcados en análisis macro políticos de políticas públicas e iniciativas de acciones afirmativas, antiguamente denominadas discriminación positiva. Éstas son entendidas como acciones que incluyen a los grupos minoritarios para favorecer la equidad, las cuales están presentes en las universidades en torno a la educación superior e inclusión (Williamson, 2008).

A partir de aquello, surge interés por generar procesos de mayor comprensión sobre cómo es percibida la educación superior desde los estudiantes indígenas, para llenar el vacío existente en dimensiones culturales, buscando ampliar los marcos de entendimiento desde los protagonistas.

Derivado de lo anterior, se definió como objetivo principal de la investigación el comprender los significados construidos por los estudiantes universitarios indígenas, pertenecientes a agrupaciones de Pueblos Indígenas, acerca del proceso de inclusión en la educación superior.

## Marco Teórico

### *Educación superior e inclusión de estudiantes indígenas*

Para contribuir a la comprensión de la temática estudiada es necesario establecer cuáles son los fenómenos sociales, históricos, políticos y educativos que la constituyen y enmarcan, para así situarla en el contexto socio-político de donde emergen las dimensiones del estudio.

En Chile y el resto de Latinoamérica, actualmente, los lineamientos en educación superior apuntan a su masificación, gracias a lo cual ha existido una gran diversificación de su oferta institucional. Por ello, se ha enfatizado el compromiso hacia una educación para todos y todas. Este se traduce en acciones focalizadas para la eliminación de barreras al aprendizaje y la participación, masificándose una mirada más integradora que fortalezca el discurso de educación inclusiva (Duk citado en Infante, 2007).

Esta ambición por una masificación ha contribuido, entre otras cosas, al aumento de las empresas privadas y transnacionales en la creación y mantención de las universidades. Esta situación ha implicado una promoción y enraizamiento de las lógicas político-económicas propias del sistema neoliberal, derivando en "un proceso contradictorio de desigualdad en el acceso a la enseñanza superior para las grandes mayorías y en una excesiva comercialización y privatización de sus servicios" (Didriksson, 2008, p. 287).

En este escenario se han generado políticas, como la beca indígena y la beca de residencia indígena, entre otras; que buscan la inclusión de estudiantes vulnerables y desfavorecidos al medio universitario, mediantes programas de becas y cupos especiales. Todas estas son medidas de carácter afirmativo (Mato, 2011).

En este contexto, cabe indagar en la situación particular del Pueblo Indígena que, para efectos de esta investigación, es entendido como todas aquellas colectividades que descienden de poblaciones que habitaban en el país o una región geográfica específica en la época de la conquista, la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que conservan todas sus orgánicas sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas (Organización Internacional del Trabajo, 2006).

En el intento de contribuir al acceso de estudiantes indígenas a la educación superior, en Chile, se conocen iniciativas como Rüpü ("camino" en mapudungún) de la Universidad de la Frontera desde 2003. Ésta busca fortalecer, innovar y expandir políticas y programas de acción afirmativa, dirigidos a incrementar la probabilidad

de que estudiantes indígenas completen exitosamente sus estudios de pregrado (Candia & Navarrete, 2011).

Luego del acceso, la permanencia de estos estudiantes es un nuevo estadio de la problemática, en el que los beneficios económicos otorgados por el Estado influyen determinantemente. Se debe considerar que cada vez que un estudiante indígena no es seleccionado para el beneficio al que postuló, es más probable que finalmente no continúe estudiando. Así, se demuestra la importancia de asegurar la cobertura de tales estudiantes, cuyas expectativas y oportunidades tienden a ser inferiores respecto de las de sus pares (Blanco & Meneses, 2011).

No obstante 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).

Por ello, se precisa que en la Universidad se genere una mirada inclusiva que implique "dar cuenta de las identidades devaluadas que luchan por ser reconocidas en su singularidad, en todos los espacios educativos, las cuales son necesarias para comprender el proceso de inclusión en los ámbitos escolares" (Narodowski, 2008, p. 22).

De esta forma, la educación debe estar orientada al trabajo desde la cultura, desarrollando políticas y prácticas que atiendan a la diversidad del estudiantado (Ainscow & Booth citado en Bersanelli, 2008). De forma tal, la perspectiva que brinda la educación inclusiva obliga, particularmente a los encargados de diseñar y ejecutar políticas públicas, a crear propuestas para transformar el sistema, la organización y la cultura escolar, el currículum, la formación y el trabajo de los profesionales de la educación, con el firme y claro objetivo de tornarlos equitativos y así terminar y 'desnaturalizar' la exclusión (Bersanelli, 2008, p. 59).

Para hacer real la inclusión en la educación superior, se debe considerar al sistema educativo, en su conjunto, como una instancia de mediación cultural entre los significados. La pobreza económica que afecta a las comunidades de los Pueblos Indígenas no significa pobreza cultural: estos actores tienen mucho que aportar en su propio desarrollo cultural y político y también en la cultura nacional. Para que ello sea así, el sistema educativo debe abrirse al diálogo entre pueblos y culturas diferentes (Llaña, 2008). De esta forma, la inclusión es una primera instancia para el diálogo, el reconocimiento y valoración de saberes provenientes de las distintas culturas, más allá de la folklorización de las tradiciones, en donde los conocimientos se vinculen en un mismo nivel, dando paso a relaciones basadas en la interculturalidad (Díaz, 2008).

### *El enfoque intercultural para la educación superior*

Tanto en Norteamérica como en Latinoamérica se han constituido perspectivas que intentan abordar los diálogos culturales con los Pueblos Indígenas. Algunas de estas son la multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad, todas formas distintas de comprender la relación entre las culturas. En lo que respecta a estos términos:

> Con el término multicultural se define la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos. […] Pluricultural es casi un sinónimo, indica simplemente la existencia de una situación particular. […] Transcultural implica un movimiento, indica el paso de una situación cultural a otra. Finalmente intercultural no se limita a describir una situación particular, sino que define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia (Aguado citado en Diez, 2004, p. 4).

En el caso de Latinoamérica lo intercultural se ha situado como un referente crítico, en oposición a la opción multicultural norteamericana; en el sentido de que la primera postura reconoce y dialoga con la diversidad cultural, y la segunda sólo la visualiza, negando su reconocimiento político (Williamson, 2008).

Es decir, "la interculturalidad comprende las relaciones generadas y vivenciadas desde la valoración y respeto por el otro, en la búsqueda de condiciones de igualdad desde las diferencias" como está consignado en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe de la Región del Cauco en Colombia (Palechor & Piamonte, 2011, p. 113).

Por lo tanto, desde esta posición

> La interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente y como demanda de la subalternidad, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (Walsh, 2010, p. 78).

Lo anterior reafirma que la interculturalidad se sitúa como una situación político-histórica, por lo que "el proyecto intercultural está enmarcado en los procesos de globalización y de neoliberalismo que actúan como

paradigmas impuestos por la modernidad" (Gómez, 2011 p. 3). Por eso mismo, la interculturalidad se orienta a

> re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. Por eso, el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados (Rivera citado en Walsh, 2010, p. 79).

En el sistema educativo, el ejercicio intercultural institucional y académico ha terminado por coartar la idea de la interculturalidad como un diálogo entre, al menos, dos actores (por ejemplo indígenas-no indígenas, minorías-mayorías, etc.), para reducirse a un esquema bicultural (de vinculación asimétrica entre quien determina y opera las políticas y quien solo las recibe), paternalista (como si una de las partes no tuviera mayoría de edad), excluyente (opera con tipologías cerradas que desconocen los complejos procesos antropológicos e históricos que configuran las culturas) y unidireccional (del Estado para Indígenas, y donde éstos últimos se sustentan en un reconocimiento estrictamente legal) (Castro, 2009).

## *Pueblos Indígenas y su cosmovisión*

### *1. Pueblo Aymará*

El saber Aymará, o también denominado saber andino, se entenderá como determinadas orientaciones que se asumen en la cotidianidad y que son utilizadas para actuar ante la multiplicidad de situaciones que nos presenta el devenir cotidiano. Por otra parte, el saber Aymará está estrechamente ligado al conocimiento práctico, operando interdependientemente, organizándose, pero no institucionalizándose en teorías, sino más bien, actuando en el plano biológico; en otras palabras, en la práctica de vida y para la vida, cuyo principio ético es fundamental en las relaciones humanas en el mundo Aymará (Chipana, 2000).

Es así que el saber Aymará no se origina en un acto racional deliberativo e individual, sino por el contrario, es una creación simbólica colectiva e involuntaria. Por lo que más que una simple lógica formal, es una estructura mental inconsciente compartida por una colectividad que organiza y da coherencia, continuidad y sentido a la experiencia humana, influyendo decisivamente en la percepción del mundo (Montes en Chipana, 2000).

De esta forma, la visión Aymará es relacional, es decir, que el acceso privilegiado de acceder a la realidad no es sólo por la razón, sino también por una serie de elementos no racionales, tales como los sentidos, sentimientos y emociones, hasta relaciones cognoscitivas parasicológicas (presentimientos, afectaciones). Considerando así que la racionalidad es correcto cuando se ha sentido, tocado, observado, soñado, intuido, dialogado y se ha considerado toda la realidad (Chipana, 2000).

Finalmente, cabe decir que el conocimiento Aymará se construye colectivamente, siendo de índole comunitario y un recurso pedagógico, en el cual los abuelos y sabios cobran un papel predominante, al ser los agentes que lo transmiten en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

### *2. Pueblo Mapuche*

En la estructura social Mapuche la familia cumple un rol fundamental dentro de la cosmovisión. Es en este espacio en el que se toman las decisiones principales y se aprende acerca de la cultura, la historia y el ser Mapuche, todo esto desde la conjunción entre saber y práctica.

Es por lo anterior, que el Mapuche Kimün o conocimiento acerca del mundo desde el Pueblo Mapuche, está siempre situado geográficamente, por lo que "cada autoridad Mapuche maneja un conocimiento específico de cada mapu, o sea, su kimün (sabiduría) y su newen (fuerza)" (Caniuqueo, 2005, p. 20). La especificidad del conocimiento Mapuche está íntimamente relacionado con el mapudungun, ya que al ser una cultura que se maneja oralmente, la manera primordial de aprender es por medio del relato de los más sabios, elemento que ha permitido la permanencia de la Pueblo Mapuche a lo largo de los años (Caniuqueo, 2005).

Los saberes mapuches se traspasan a partir de las personas más sabias de un grupo determinado, personas que no solamente se manejan en conocimiento y cosmovisión Mapuche, sino que también no Mapuche, dichas personas son los Kimches, quienes "conocen en profundidad los fundamentos, valores y finalidades de los saberes y conocimientos educativos mapuche, y son los depositarios de saberes específicos sobre la formación de persona y de un oficio" (Quilaqueo & San Martín, 2008, p. 4).

La educación en el Pueblo Mapuche pone énfasis primordial en formar acerca de los elementos básicos dentro de su propia cosmovisión, "estos conocimientos en los primeros años de vida de un niño, son de tipo práctico acompañados de consejos que abordan contenidos valóricos, míticos e historia de la comunidad" (Quilaqueo & San Martín, 2008, p. 10), y son entregados principalmente por los padres o abuelos, de acuerdo a los conocimientos de cada uno de ellos, resultando que la transmisión de conocimiento en el Pueblo Mapuche,

> se refiere a la formación de los sujetos como personas, como 'che', lo que está relacionado con el saber vivir en una constante armonía con la naturaleza y con los seres que están alrededor, tanto naturales como sobrenaturales, es decir, el saber comportarse. Es por ello que en el proceso de aprender la persona debe observar, escuchar y preguntar (Quilaqueo & San Martín, 2008, p. 11).

A partir de lo anterior, se desprende que para el Pueblo Mapuche, los elementos primordiales, en un proceso de aprendizaje son la oralidad, el traspaso de conocimiento por medio de la familia y, por último, la importancia de aprender por medio de la práctica.

## Metodología

La investigación se posicionó desde una metodología cualitativa y un paradigma interpretativo, que permiten un mayor nivel de comprensión de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de las personas.

El diseño de investigación fue el estudio de caso, de carácter descriptivo e instrumental. A partir de ello, por caso se entendió que "éste puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, un sistema educativo, una colección, un acontecimiento particular o un simple depósito de documentos" (García, Gil & Rodríguez, 1999, p. 92). En particular, el caso de esta investigación son los significados construidos por los estudiantes indígenas que están cursando sus estudios de educación superior en las universidades de una comuna urbana de la Región de Valparaíso.

En relación a lo anterior, se optó por el diseño de casos múltiples, ya que esta estrategia utiliza varios casos únicos e irrepetibles para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar (García, Gil & Rodríguez, 1999). De manera específica, en el presente estudio, cada caso corresponde a los significados construidos respecto a la vivencia de inclusión universitaria, a partir del relato de cada participante según su pueblo de origen, constituyéndose, de esta forma, dos casos caracterizados por dos participantes del pueblo Mapuche y dos del pueblo Aymará.

A su vez, el tipo de estudio tiene un carácter instrumental, "puesto que los participantes se constituyen como las herramientas necesarias para dar cuenta del fenómeno a investigar" (Stake, 1998, p. 52). También, en correspondencia con el objetivo del estudio, se ha establecido un diseño de tipo descriptivo, dando cuenta del fenómeno a investigar a partir de una descripción densa de los significados de los estudiantes indígenas (Ruíz & Ispizua citado en Jiménez, 2000).

En cuanto a los participantes de la investigación, estos fueron 4 estudiantes universitarios indígenas, dos del Pueblo Aymara y dos del Pueblo Mapuche, que se encontraban cursando sus estudios universitarios en dicha comuna y que presentaron diferencias en cuanto a su pueblo de origen, de género, de carrera y año de la carrera en curso.

Para la selección de los participantes, se empleó la técnica denominada bola de nieve, que permitió contactar con agentes clave para que éstos condujeran a personas que contaran con información relevante sobre el tema, así sucesivamente, hasta que fue alcanzado el nivel de información suficiente para la selección (Martín & Salamanca, 2007). Esta primera instancia se materializó a través del contacto con un dirigente de una agrupación del Pueblo Mapuche, quien facilitó el contacto con estudiantes Mapuche, y un representante de un centro cultural de Pueblos Indígenas, quien proporcionó contacto con un estudiante Aymará.

Posteriormente, se utilizó la técnica de muestreo intencionado desde criterios de las investigadoras, siendo éstos: los ancestros comunes referido a la existencia de un tronco histórico que haya dado lugar a descendencia presente; apego a la cultura, alusivo a características adquiridas a temprana edad que dicen relación con tradiciones y cosmovisión y, por último, desarrollo de la conciencia, relativo a la auto-identificación de los estudiantes con el Pueblo Indígena de origen (Popolo & Schkolink, 2005).

Lo anterior se llevó a cabo por medio de entrevistas grupales y entrevistas individuales semi estructuradas, quedando la elección de estas modalidades sujeta a los tiempos con los que contaban los participantes. En el caso de la entrevista grupal, ésta fue con estudiantes pertenecientes al mismo Pueblo Indígena. Además, se estableció el consentimiento informado desde el comienzo del proceso con las personas participantes y todas las acciones de desarrollaron en inmediaciones de una institución educativa.

Posterior a la selección, se generaron los tópicos de las entrevistas mediante los objetivos de la investigación, lo cual permitió dar curso a dos entrevistas en profundidad a cada uno de los participantes seleccionados. Éstas se llevaron a cabo en una hora cronológica aproximadamente y, como se señaló, en un espacio educativo que permitió un óptimo desenvolvimiento del proceso. Una vez transcritas, se dio la posibilidad a cada entrevistado(a) de acceder al material que contenía la información, para que así pudieran realizar

los cambios y sugerencias necesarias en sus respectivas entrevistas.

La primera parte del análisis de la información, consistió en una lectura colectiva y sistemática a dichos documentos. Este paso se constituyó en el paneo inicial sobre lo recopilado, que dio luces sobre lo relevante para la realización del análisis global. Luego, para indagar en el levantamiento de información, se utilizó el análisis de contenido temático categorial, permitiendo llevar a cabo una sistematización de los discursos emanados por los distintos participantes (Vázquez, 1994).

Lo anterior consistió en seleccionar las unidades temáticas de cada entrevista, con las que se levantaron categorías sobre la temática investigativa, surgidas desde los participantes, orientando a las discusiones y conclusiones globales de lo obtenido.

Para fines del presente artículo, los participantes mencionados se codificaron de la siguiente manera: participante Mapuche número cuatro (P.M.4), participante Mapuche número 9 (P.M.9), participante Aymará número 10 (P.A.10) y participante Aymará número 6 (P.A.6). Posteriormente, se utilizó la técnica de muestreo intencionado desde criterios de las investigadoras, siendo éstos: los ancestros comunes referido a la existencia de un tronco histórico que haya dado lugar a descendencia presente; apego a la cultura, alusivo a características adquiridas a temprana edad que dicen relación con tradiciones y cosmovisión y, por último, desarrollo de la conciencia, relativo a la auto-identificación de los estudiantes con el Pueblo Indígena de origen (Popolo & Schkolink, 2005). Los 4 participantes seleccionados, de los diez entrevistados en total, son aquellos que cumplieron los criterios de inclusión nombrados.

Finalmente, los criterios de rigor que guiaron la presente investigación fueron: credibilidad, transferibilidad, y confirmabilidad (Guba & Lincoln, citado en Rada, 2007).

## Resultados

### *Significados de estudiantes indígenas de su inclusión en la educación superior*

Con el fin de realizar un análisis de los contenidos de los relatos de los participantes de manera más exhaustiva y obtener resultados más acabados, se relacionaron estos de acuerdo al pueblo indígena al que pertenecían dichos estudiantes. De esta manera se logró dar cuenta de la percepción de los estudiantes indígenas respecto a su proceso de inclusión en la educación superior, a partir de su pueblo indígena con el que se identifican.

Los participantes Mapuche analizan su proceso de inclusión a la educación superior, situándose principalmente desde la contextualización de su experiencia universitaria, dando cuenta de determinados elementos estructurales que limitan la inclusión de los estudiantes indígenas en estas instancias educativas, a partir de la relación que se ha establecido entre Pueblo Indígena y Estado a lo largo de la historia. Este hecho, de acuerdo a ellos, produce una invisibilización de lo indígena, tanto en espacios educativos, como fuera de estos:

> 'El Estado ha influenciado (...) ha sido a través de los libros de historia, a través de la historia programada y a través de todo el estado ha influenciado a homogeneizar de que "todos somos chilenos", desconociendo totalmente una multiculturalidad, desconociendo la existencia de un pueblo con tradiciones, con costumbres, con una visión de vida muy distinta a la que tienen los chilenos, y eso totalmente lo desconoce el estado, desde la Constitución, no se reconoce como un estado multicultural, no reconoce el etnoconocimiento, no reconoce nada' (P. M. 4).

Al visualizar este contexto socio-histórico, él y la participante enfatizan la necesidad de una reivindicación de los Pueblos Indígenas, que parta por un reconocimiento del Estado respecto a la deuda que tiene con el Pueblo Mapuche. Aquello, además, debiera verse reflejado en el espacio específico de la universidad a partir de la legitimación de los saberes indígenas en las instancias educativas:

> '…porque acá nos enseñaban [enseñan] economía y la economía que te enseñan es un tipo de economía no más, que es la neoliberal, ahí los paradigmas son como bien claros, entonces ahí no entran los pueblos originarios…' (P.M.4).

Influenciados por el análisis contextual de las condiciones sociohistóricas que realizan, en la esfera personal, los participantes consideran que la vinculación entre los distintos saberes: el promovido por la universidad y el propio de la cosmovisión indígena, se debe realizar a partir de la práctica, en donde ellos se posicionan como los sujetos que realizan dicho diálogo en el trabajo in situ con las comunidades mapuches, visualizando los conocimientos promovidos por la universidad como una herramienta a utilizar en dichos contextos:

> '… en ese sentido he tratado de hacer un colador de lo que me ha servido, lo que me pueda servir, lo que me pueda aportar. Insisto, por ejemplo me puse a trabajar en energía renovable, y esa área la he tratado de explotar más para colaborar un poco, y ese es un aporte netamente desde la universidad, que es un conocimiento bien técnico, y eso me ha ayudado a reforzar cosas de la cosmovisión' (P. M. 4).

Por otro lado, cabe destacar que la participante releva un aspecto importante de resistencia ante los elementos

estructurales anteriormente nombrados, en donde la mantención de su identidad indígena es perpetuada en el diálogo con sus pares, evitando de esta manera olvidarse de quien es:

> '...a veces me siento hasta barsa por sentirme Mapuche y no estar haciendo otra cosa, y entonces… y tanto que a uno se le enseña de culpas yo creo que queda un poco en mí, como de… en el fondo no estoy haciendo nada y eso también cuesta, y cuesta no perderse entre tantas cosas como que hay para reclamar y no perderse en ese objetivo y no perderse en lo general de las luchas y olvidarse, también puede pasar eso y eso pasa caleta creo, luchar por las injusticias en general y olvidándome en quién soy también, eso puede pasar y siento que pasa a veces' (P. M. 9).

En el caso de los participantes del Pueblo Aymará, del relato emanaron dimensiones en común sobre el análisis en relación a sus procesos de inclusión a la educación superior. Así, los discursos de los participantes se circunscribirían a un nivel contextual, identificando en él a una cultura dominante, relacionada con la historia que se ha construido entre el Pueblo Indígena y el Estado, la que, a su vez, en el espacio educativo universitario, determinaría las maneras de impartir el conocimiento en la universidad:

> '…te podría responder a nivel de Estado, pero ahí es distinto, por ejemplo la política de Estado hoy en día es integrativa, busca que las culturas que son más pequeñas se adapten a la mayor, y a través del tiempo se vayan perdiendo los valores culturales para que seamos una pura sociedad chilena, entonces no es una sociedad igualitaria, porque si te busca que tú puedas tener las mismas condiciones que el otro y aun así tengas más posibilidad de luchar por esas condiciones, pero sin embargo te estás restando de tu valor cultural, entonces no está siendo igualitario porque te están obligando a ser de un valor cultural que ellos quieren formar…' (P.A.6).

Los participantes enfrentan este escenario de manera diferente. Uno de ellos vive esta situación como una tensión, en la medida que observa que la vinculación entre los saberes en cuestión es posible, pero hay factores que la dificultan y hasta imposibilitan:

> 'Es complicado porque como yo entiendo la cosmovisión (…) nace desde un respeto, yo lo entiendo así, desde un respeto hacia el entorno y entendiendo al entorno como todo lo que interactúa con nosotros y como un ser, con el respeto llevado a un ser humano. En cambio en mi carrera o en mi entorno universitario no es así, tú no interpretas como un ser a la tierra, no interpretas como un ser a tu entorno, lo ves todo desde el humano, esto contribuye al humano, esto permite que siga desarrollando en el tiempo al humano, como el desarrollo sustentable dice el humano, puede seguir en el tiempo entonces no importa que a esto le pase esto, entonces es un enfoque completamente distinto al respeto' (P.A.6).

Dicha tensión no está presente en la otra participante, quien asegura que no existe la posibilidad real de una vinculación de los saberes de su pueblo y los de la universidad tradicional:

> 'Igual son cosas como totalmente opuestas [saberes], yo aquí lo que más veo son disfunciones musculares, cosas de enfermedades, a lo mejor, no sé en algún plan de sanación puede ser, no sé, a lo mejor una terapia que sea como de kinesiología holística...' (P. A. 10)

En otra dimensión, la participante Aymará releva la influencia de los medios de comunicación como generadores de un imaginario del indígena, el que fomentaría acciones de discriminación, situación que el otro participante no plasma en su análisis sobre el imaginario del tema indígena:

> '…los medios de comunicación igual están coludidos con el Estado, que muestran lo que el Estado dice, o lo que el Estado quiere, no sé po, (…) no se respetan las tierras, las culturas, las raíces, entonces va por el tema de la adquisición, del dinero, se destruyen las tierras, los terrenos, todo eso, se pasa a llevar a la gente (…) entonces el Estado está súper mal porque, por un lado también ha salido en la tele que les construyen casas a los Mapuches y todas esas cuestiones, pero no muestran lo otro, así como se les dan también esas cosas, también les quitan' (P.A.10).

Referente al espacio universitario, el relato de la participante señala el rol de la universidad estatal, como una institución que debiese generar espacios facilitadores para la inclusión de la diversidad de todos sus estudiantes, análisis que no refleja el otro participante.

En otro aspecto, los participantes identifican a los otros como agentes relevantes en su proceso de inclusión a la educación superior, en tanto facilitadores en la construcción de su identidad al otorgarles valor y ofrecerles un escenario para expresarse como indígenas, mediante el diálogo y actividades culturales fuera de la universidad. Los relatos de ambos participantes relevan la necesidad de vincularse con otros pertenecientes a su Pueblo Indígena, de modo que pueda mantenerse el diálogo para el fortalecimiento de su cultura:

> '¿Sabes qué me gustaría?, como conocer a más gente así también de la cultura que esté también en mi situación, o sea que sea joven, estudiante y que vayamos todos por el mismo lado po, bueno también está que alguien que sepa más y que me ayude como a integrarme y que me enseñe po' (P.A.10).

Finalmente, desde el relato de ambos participantes, emergen demandas de reconocimiento a la cultura indígena. Uno de ellos pone énfasis en la necesidad de legitimar el conocimiento indígena en contraposición a la primacía de la validez científica; mientras que la otra

participante, se focaliza en el reconocimiento que debiera darse de las culturas indígenas, poniéndolas al mismo nivel de otras culturas presentes en la sociedad.

A partir del primero de ellos:

> 'Yo me siento indio y a pesar que eso tenga connotaciones negativas y todo, yo soy indio y me gustaría que se llamara indígena o ese reconocimiento como indígena, ese reconocimiento a representar a un pueblo que luchó, que estaba con lo suyo, que siguió ideales, que sigue sus causas' (P. A. 6).

## Conclusiones y discusiones

Desde los significados de los participantes se puede dar cuenta de la inexistencia de procesos que conlleven a la inclusión de los estudiantes indígenas en educación superior, entendiendo este proceso como el "dar cuenta de las identidades devaluadas que luchan por ser reconocidas en su singularidad, en todos los espacios educativos, las cuales son necesarias para comprender el proceso de inclusión en los ámbitos escolares" (Narodowski, 2008, p. 22).

Según los participantes, se generan entonces conflictos con las instancias educativas, quienes refieren que dentro de este espacio se vivenciaría un proceso de invisibilización de su identidad como indígenas. Estos procesos de desvalorización de identidad son centrales en los análisis que se realizan desde los estudiantes de cada Pueblo, puesto que se vincula a las nociones relacionales propuestas por Barth (1976), la cual sostiene que las relaciones sociales reconstruyen la identidad constantemente en la medida que se oponen a los grupos en contacto, en los intercambios sociales.

Ante la falta de procesos de inclusión, cabe preguntar cuál es el fenómeno que se está presenciando y cuáles son los procesos que se están desarrollando en el acceso de los estudiantes indígenas a la educación superior. Por medio de los testimonio de los participantes se da cuentan de una situación en la que se adicionan actores a ese espacio educativo, sin que exista una transformación global donde confluya una visión integradora de la educación.

Es así como dichas prácticas de inserción e integración, al centrarse en los excluidos, eluden la creación de políticas preventivas y sistémicas destinadas a evitar que la gente caiga en las situaciones de exclusión (Duk & Echeita, 2008).

Si se concibe que la inclusión en educación superior debe orientarse al trabajo desde la cultura, las políticas y las prácticas de las instituciones para atender a la diversidad del estudiantado, cabe preguntarse qué elementos no están siendo rearticulados para que ello ocurra.

Una de las posibles respuestas a dicha interrogante, desde los estudiantes indígenas Aymará y Mapuche, tendría relación con que existiría una cultura dominante, representada y reproducida por los intereses del Estado, las políticas públicas y sus vertientes culturales, que establecerían prácticas de exclusión intencionada, para fortalecer un relato histórico que invisibilice a las distintas culturas por medio del silencio, concretizándose en la homogeneización del estudiantado, en los distintos niveles educativos.

Aquello se ve plasmado particularmente en las profundas diferencias entre los conocimientos promovidos por la universidad, como entidad que reproduce las lógicas de la modernidad, en contraste con las dimensiones que involucra el conocimiento indígena, no universales.

A raíz de los procesos de invisibilización de los pueblos indígenas en el espacio educativo y de la imposición de una cultura dominante a través del conocimiento tradicional de la cultura occidental emanado en las universidades, es posible dar cuenta de ciertas tensiones en la construcción de identidad por parte de los estudiantes universitarios indígenas. Se confrontarían elementos pertenecientes a distintas formas de constitución del sí mismo, relacionadas con las culturas diferenciadas de las cuales provienen los participantes.

En este sentido, la dimensión identitaria, en la cual se manifiesta la identificación a un grupo étnico, es un proceso que involucra la noción de grupo social respecto del cual se identifica y necesariamente una negación del otro. Explicar la identidad étnica es a través de la identidad contrastante, remarcando así que la identidad surge por oposición, ya que implica una afirmación del nosotros frente a los otros, la cual no se puede afirmar en aislamiento (Cardoso, 2007).

Esta mantención de la identidad es posible interpretarla según los testimonios de los participantes como relatos de resistencia, dado que dan cuenta que los procesos de dominación no han sido del todo exitosos en su propósito, puesto que, si bien los estudiantes participan en las lógicas del sistema educativo, igualmente son capaces de criticarlas. En este estudio, los participantesse posicionaron reconociendo las disputas presentes en relación con los saberes académicos.

Aquello referiría al desarrollo de resistencias como prácticas que dejan entrever, implícita y explícitamente, la necesidad de luchar contra la dominación y la situación (Giroux, 1983). Este acto de resistencia estaría vinculado a un proyecto de transformación, que desde una visión indígena crítica se trasladaría a las relaciones colonialistas existentes, en donde la transformación es

hacia las relaciones de explotación del imperialismo para así lograr la soberanía (Grande, 2008).

En relación a lo anterior y a los relatos de los participantes del estudio, quienes refieren a un sistema sociohistórico de relaciones que imposibilita su desarrollo y el diálogo entre las culturas presentes en la realidad, se da paso a ciertas demandas centradas en el reconocimiento a los pueblos indígenas, reconstrucción de la legitimidad de los saberes indígenas y la recuperación de la cultura dentro del espacio universitario.

Específicamente en el plano educativo, dichas demandas se concretizarían a través de una educación intercultural, que tiene como condición el reconocimiento por parte del Estado, plasmado en la Constitución y, asimismo, visibilizar y hacer patente la deuda histórica y la historia de lucha de los pueblos indígenas, implicando un proyecto político mayor en miras a posicionar un escenario global que asegure las prácticas en los espacios específicos.

Pese a las coincidencias entre los relatos de los participantes, en el plano educativo emergen distinciones en relación a la forma en como los estudiantes consideran que se debe plasmar su ideal intercultural en la universidad. Por una parte, el discurso de los participantes Mapuche releva la necesidad de participar en la construcción del currículo educativo, no tan sólo de los mismos estudiantes, sino también de las comunidades a las cuales éstos pertenecen u otras, estableciendo qué dimensiones del saber son relevantes e introduciendo otras nociones sobre la experiencia con la tierra. Por otro lado, los participantes Aymará destacaron en su propuesta la integración de elementos culturales en el aula y de la cultura dentro de las instituciones de educación superior, en vista de que ningún saber prime sobre otro, buscando la coexistencia entre ellos.

Lo anterior encuentra cabida en lo planteado por especialistas como Rolando Pinto, quien a través de la investigación situada sobre curriculum desde teoría crítica y multiculturalidad, señala:

> Lo que importa e interesa es hacer de la educación intercultural una práctica y un enfoque pedagógico que reorganice la cultura y el currículo escolar, y a partir de ahí, se funde una nueva sociedad democrática que exprese, en condiciones de igualdad, el pensar, el sentir y el hacer de la diversidad étnico cultural y sociocultural popular de América Latina (Pinto, 2008, p. 220).

Finalmente, por medio de las discusiones surgidas en esta investigación, se hace necesario un proceso de inclusión a la educación superior de los estudiantes indígenas, que se configuraría como una primera instancia para el diálogo, el reconocimiento y valoración de saberes provenientes de culturas distintas, más allá de la banalización de éstas, en donde los conocimientos se vinculen en un mismo nivel, dando paso a relaciones basadas en la interculturalidad.

## Limitaciones y proyecciones de la investigación

Tomando en consideración que la presente investigación indaga en los significados culturales y vivenciales de 4 participantes pertenecientes a Pueblos Indígenas, y que los criterios de rigor científicos aplicados en el estudio obedecen al deseo de cumplir con la máxima fidelidad descriptiva con los relatos expresados por los participantes, es posible identificar una imposibilidad por parte del grupo investigador de escindirse de las pautas culturales con las que cargan a priori para explicarse el fenómeno en sí mismo, dando paso a la influencia sobre los procesos constitutivos del estudio en cuestión.

En relación al mismo aspecto, no sólo es posible hacer referencia a los factores ideológicos involucrados en esta limitación, sino que también al formato academicista desde el cual se construye la investigación y que determina la estructura en la que se presenta la información producida, dándole un orden preestablecido y no consecuente a las características propias de sus dimensiones.

Además, la falta de posicionamiento político desde la disciplina en torno a temas interculturales en educación, también dificultó la construcción de un marco teórico acorde a los intereses particulares de las investigadoras, propiciando la inclusión de contenidos que no se ajustaban del todo con la amplitud de los análisis realizados.

En el plano referido a los participantes y las limitaciones desprendidas desde éstos, es posible dar cuenta de la imposibilidad de contar con estudiantes pertenecientes a otros pueblos indígenas que posibilitaran enriquecer el fenómeno desde otras cosmovisiones y relatos.

En función de las limitaciones y reflexiones efectuadas en torno al proceso de investigación, se incorporan una serie de proyecciones que surgen desde los elementos no abordados del presente estudio y que tienen como objetivo ampliar los márgenes del fenómeno en cuestión.

Se hace necesario en tanto a la temática abordada, introducir elementos que den cuenta de la profundidad del relato desde otros actores educativos, que enriquezcan las dimensiones del fenómeno en cuestión

desde aspectos cualitativos. De esta forma, se propone proyectar investigaciones fundamentadas hacia otros actores y actrices relevantes en el proceso de inclusión de los estudiantes indígenas.

Así mismo, esta investigación sienta las bases para futuras creaciones teóricas que se enfoquen en ámbitos que requieren una mayor exploración en relación a los significados que surgen desde esferas que comprometan la relación entre género y pueblos indígenas; y de la relación entre pueblos indígenas y clase social, puesto que, si bien existen investigaciones que vinculen ambos conceptos, se percibe la falta de éstos en espacios educativos de educación terciaria.

Por lo tanto, dichos aspectos se constituyen como campos fructíferos de conocimientos, en los que la Psicología Educacional podría aportar para ampliar los límites de reflexión en tanto su rol en estas temáticas, no sólo desde un posicionamiento académico, sino que también político de los fenómenos educativos de esta índole.

Igualmente sería interesante indagar en las experiencias de inclusión educativa en pueblos indígenas, desde contextos de instrucción básica y media, con el objetivo de configurar un recorrido histórico colectivo y personal de la construcción de significados desde estadios previos de análisis y en diversos contextos, a decir rurales y urbanos, pudiendo relacionarse además con la articulación de dichas instancias en la educación superior.

Además, se hacen necesarios estudios que complementen los esfuerzos teóricos que a futuro se puedan realizar con investigaciones desde un paradigma sociocrítico de acción, que reflexionen a partir de la práctica y transformen in situ las condiciones exploradas en la temática de inclusión indígena en la universidad.

Considerando que la interculturalidad implica el diálogo entre distintas culturas presentes en un espacio en común, se proyecta abarcar este fenómeno de inclusión no sólo desde el encuentro o desencuentro de las culturas indígenas originarias del país, sino que también de aquellas que desde un proceso migratorio, han convergido en espacios educativos universitarios desde otros países.

## Referencias


Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras, la organización social de las diferencias culturales*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bersanelli, S. (2008). La gestión pública para una educación inclusiva. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE), 6*(2), 58-70.

Blanco, C. & Meneses, F. (2011). *Estudiantes indígenas y Educación Superior en Chile: Acceso y beneficios.* Chile: Equitas.

Candia, R. & Navarrete, S. (2011). Experiencia de acción afirmativa en Educación Superior: Disminuyendo la brecha con estudiantes Mapuche en la Universidad de La Frontera. *Revista de Educación y Humanidades 1*(2), 32-41.

Caniuqueo, S. (2005). Antagonismo en las percepciones territoriales. Un Marco de interpretación. *Revista de Historia y Geografía. Universidad Católica Silva Henríquez, 19*, 9-48.

Cardoso, R. (2007). *Etnicidad y estructura social.* México: CIESAS.

Castro, L. (2009). *Prolegómenos a la problemática de la interculturalidad en las universidades chilenas: de exclusión a la inclusión negada. Nuestras universidades y la educación intercultural.* Santiago de Chile: LOM.

Chipana, C. (2000). *Aymará Markasan yatiqawipa. El saber de nuestro pueblo aymará. Orientaciones para incorporar el Saber aymará.* Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Díaz, M. (2008). Igualdad de oportunidades en educación superior para los pueblos indígenas. Propuestas para la inclusión social. *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior, 3*, 141-148.

Didriksson, A. (2008). *El rol de la educación superior para el desarrollo humano y social de América Latina y el Caribe. La educación superior en el mundo. Global University Network Ford Innovation.* Caracas: Ediciones Mundi- Prensa.

Diez, M. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social, 19*, 191-213.

Duk, C. & Echeita, G. (2008). Inclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE), 6*(2), 1-8.

García, E., Gil, J. & Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Algibe.

Grande, S. (2008). Red Lake desconsolado: Pedagogía, descolonización y el proyecto crítico. En P. McLaren & J. Kincheloe (Coords.), *Pedagogía Crítica: De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 431-460). Barcelona: Editorial Graó.

Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la

educación: Un análisis crítico. *Revista Cuadernos Políticos, 44*, 36-65.

Gómez, H. (2011). *La educación intercultural y las identidades de género, clase y etnia. Revista Pueblos y Fronteras Digital, 6*(11), 273-298.

Jiménez, B. (2000). Investigación cualitativa y Psicología Social Crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza. *Revista Universidad de Guadalajara, 17*, 1-10.

Infante, M. (2007). *Educación inclusiva en el Cono Sur: Chile. Taller regional preparatorio sobre educación inclusiva América Latina, regiones Andina y Cono Sur*. Recuperado del sitio de internet de UNESCO: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/chile_inclusion_07.pdf

Llaña, M. (2008). La aproximación de un programa de postgrado en educación a los desafíos de la inclusión real de las minorías étnicas. *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior (ISEES), 3*, 31-40.

Martín, C. & Salamanca, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Revista Nure Investigación, 27*, 1-4.

Mato, D. (2011). Diversidad cultural e interculturalidad. Tendencias y experiencias en América Latina. Disponible en: http://www.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2488:convocatoria-participe-en-el-nuevo-observatorio-de-diversidad-cultural-e-interculturalidad-del-enlaces&catid=6&Itemid=729&lang=es

Narodowski, M. (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE) 6*(2), 19-26.

Oliva, M. & Zapata, C. (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. En P. Díaz (Ed.), *Pueblos indígenas y Educación Superior en América Latina: Experiencias, tensiones y desafíos* (pp. 43-71). Santiago de Chile: Equitas.

Organización Internacional del Trabajo (2006). *Convenio No. 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Santiago de Chile: Oficina Internacional del Trabajo.

Palechor L. & Piamonte M. (2011). Interculturalidad: Logros y desafíos en el proceso de formación de maestros/as indígenas del suroccidente Colombiano*. Nómada, 34*, 109-118.

Pinto, R. (2008). *El currículo crítico.* Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Popolo, F. & Schkolink S. (2005). Los censos y los pueblos indígenas en América Latina. Una metodología Regional Seminario Internacional Pueblos Indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe: relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas. *Revista Notas de población CEPAL-CELADE, 79,* 249-272.

Quilaqueo, D. & San Martín, D. (2008). Categorización de saberes educativos mapuche mediante la teoría fundamentada. *Estudios Pedagógicos XXXIV*(2), 151-168.

Rada, D. (2007). El rigor en la investigación cualitativa. Técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. *Revista Venezolana de Investigación, 7*(1), 17-26.

Romero, M. (2011). Prólogo: Hacia la construcción de una universidad inclusiva. Educación Superior. *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior. Pueblos indígenas y Educación Superior en América Latina: Experiencias, tensiones y desafíos (ISEES)*, *9,* 13-20.

Stake, R. (1998). *Estudio de caso*. Madrid: Morata.

Vázquez, F. (1994*). Análisis de contenido categorial: El análisis temático.* Barcelona: Universitad Autónoma de Barcelona.

Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica.* La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Williamson, G. (2008). *Educación superior… ¿e interculturalidad? Nuestras Universidades y la educación intercultural.* Santiago de Chile: LOM.