

Universidad de Valparaíso
Facultad de Ciencias sociales
Escuela de Psicología

**Estudio fenomenológico de las experiencias de
estudiantes de primera generación pertenecientes a
pueblos originarios, en la región Valparaíso.**

**Javiera Gallardo Quitral
Vicente Llantén Quiroz
Javiera Salinas Arancibia**

**Profesora Guía
Andrea Flanagan Bórquez**

Enero, 2020. Valparaíso



UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**Estudio fenomenológico de las experiencias de
estudiantes de primera generación pertenecientes a
pueblos originarios, en la región Valparaíso.**

**JAVIERA GALLARDO QUITRAL
VICENTE LLANTÉN QUIROZ
JAVIERA SALINAS ARANCIBIA**

Profesora guía
Andrea Flanagan Bórquez

Seminario de Título Psicología Educacional presentada a la Escuela de Psicología de la
Universidad de Valparaíso, como requisito para optar al grado académico de Licenciado
en psicología

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a lxs participantes por entregar las cosmovisiones de su pueblo originario y sus experiencias vividas en los espacios universitarios, y a nuestras familias y amigxs, por el apoyo constante durante todo el proceso investigativo.

Índice

Resumen	7
Capítulo I	8
Introducción	8
Sistema educativo y reformas en Chile	8
Estudiantes primera generación.....	9
Levantamiento del problema	10
Capítulo II	12
Marco Teórico	12
EPG pertenecientes a pueblos originarios	12
Trayectoria Académica	13
Teoría de los capitales	15
Reproducción Social	19
Multiculturalidad	21
Capítulo III	24
Objetivos	24
Objetivo General	24
Objetivos específicos	24
Capítulo IV	26
Marco Metodológico	26
Paradigma	26
Tipo y diseño de estudio	27
Aproximación metodológica	28
Participantes	29
Técnicas de recolección de información	32

Procedimiento general de análisis de datos	33
Credibilidad	34
Capítulo V	36
Resultados	36
Facilitadores	36
Desafíos y obstaculizadores	39
Participantes EPG pertenecientes a pueblos originarios	45
Multiculturalidad	51
Capítulo VII	55
Conclusiones y discusión	55
Limitaciones y proyecciones	61
Referencias	63
Anexos	71
Consentimiento Informado	71
Pauta de entrevista	75
Anexo de gráficos	77
Gráfico 1:	77
Gráfico 2:	78

Resumen

Conforme al incremento de las matrículas en educación superior en Chile durante los últimos 30 años, se han visto constantes transformaciones y cambios, los cuales han ido otorgándole dinamismo y complejidad al proceso de educación superior. Dentro de ellos, la heterogeneidad de estudiantes les exige a las instituciones de educación superior generar nuevas prácticas y políticas en concordancia con un nuevo escenario estudiantil. De esta manera, comienzan a tener cabida en la universidad y CFT los estudiantes de primera generación, o EPG cambiando las dinámicas y entregándoles a las universidades desafíos complejos para su inclusión y adaptabilidad a las diversas casas de estudio y con ello a la cultura universitaria.

Ahora bien, dentro de los propios estudiantes EPG, existe un gran número dentro de la Región de Valparaíso que se considera e identifican como pertenecientes a un pueblo originario, lo que en ciertas circunstancias podría otorgarles diferencias aún más complejas y mucho menos visibles. En este contexto, esta investigación comprende el análisis de las experiencias de estudiantes de educación superior de primera generación pertenecientes a pueblos originarios en la región de Valparaíso.

Así, desde una metodología cualitativa y contando con una aproximación fenomenológica, se realizaron 6 entrevistas individuales semiestructuradas a estudiantes de primera generación de 3 universidades distintas de la región, en donde se logra dilucidar si es que existen diferencias entre el ser EPG perteneciente a un pueblo originario, cómo también la existencia de facilitadores y obstaculizadores que son determinantes en la experiencia y adaptación a los participantes a una nueva cultura universitaria. Por último, cómo la trayectoria académica le otorga un peso a la transición de la educación media a la educación superior, se analiza este proceso considerando elementos principales como lo son sus recursos, experiencias y apoyos en su proceso universitario.

Palabras claves: *Estudiantes de Primera Generación pertenecientes a Pueblos Originarios (EPGPO), Educación superior en Chile, Experiencias, Facilitadores, Obstaculizadores.*

Capítulo I

Introducción

Sistema educativo y reformas en Chile.

Con la reforma a la educación de 1981 en plena dictadura, se cambia el paradigma y se privatiza y mercantiliza la educación. “(...) desde el año 1981 el sistema educacional chileno ha estado guiado por los mandatos del mercado en el marco de un Estado subsidiario y del predominio sin contrapeso del modelo económico neoliberal” (Espinoza, 2014, p. 4).

Durante los años posteriores, son constantes las reformas hacia el sistema educacional, pero no es hasta 2009 donde se cambia la ley y se crea la denominada Ley General de Educación la cual reconoce y valora “al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión, e historia” (LGE, 2009, citado en Ramos y Muñoz, 2016, p. 308). Por otro lado, algunos años después, se crea la “Ley de Inclusión Escolar 20.845 de 2015, señalando que el sistema debe propender a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de las y los estudiantes, además de propiciar que los establecimientos escolares sean un lugar de encuentro entre diversas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o religión” (Muñoz y Ramos, 2016, p. 308).

Además de lo anterior, según datos del Instituto de Políticas Públicas (2018) se puede ver que en 34 años se ha visto una fuerte expansión, donde en 1984 hubo 189.151 matrículas en comparación con el año 2018 onde las cifras llegan a 1.262.771 matrículas. De esta manera se intensifica la cobertura a la educación superior proponiendo el desafío principal de contar con una educación superior heterogénea y una pluralidad muy grande de estudiantes (Leyton, Vásquez y Fuenzalida, 2012, citado en Guerrero et al., 2019).

Estudiantes primera generación

Así, en concordancia con esta pluralidad del estudiantado, es que visibilizan los denominados Estudiantes de Primera Generación EPG, en donde los desafíos radican en que la permanencia de los EPG en instituciones de educación superior es menor a la de los estudiantes que no son primera generación, Según Urzúa (2012, citado en Soto, 2016), encontramos cifras como que el 74% de lxs estudiantes que abandonan sus estudios son EPG, y que solo el 38% de los EPG obtienen un diploma, es decir, se logran titular de sus carreras.

Dentro de este contexto universitario, existen aquellxs estudiantes que se identifican con un pueblo originario. Y si bien, se han ido consolidando políticas públicas en torno a estxs estudiantes, a través de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), como la Beca Indígena y el programa de residencia indígena, respecto a educación superior siguen sin ser suficientes, en aspectos como: la inmersión al sistema de educación superior (y todo lo que implica éste) y la solvencia económica, quedando al debe en el sentido en que las políticas públicas proporcionan el acceso, pero no aseguran la permanencia de estxs estudiantes en la educación superior. Así lo menciona Pontificia Universidad Católica de Chile (2009) “se considera necesario tener en cuenta que la cobertura no se relaciona solamente con el número de matriculados en el sistema, sino con la capacidad de retención del mismo” (p.7). Y continúa aduciendo que la deserción es particularmente alta en los sectores de menores ingresos (...). Ante esto se reconoce que un modelo de financiamiento de la educación superior debe asociarse a ciertos cambios en la estructura del sistema, en términos de la eficiencia de los recursos.

Pueblos originarios en Chile

Dentro de este contexto, y según la encuesta CASEN (2017), encontramos cifras como que las matrículas de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios han ido en constante alza, con un aumento progresivo desde el año 2011 al 2015, de un 6,7%. En la misma perspectiva, se aprecia que casi un tercio (31,3 %) de los jóvenes de 18 a 24 años pertenecientes a pueblos originarios son parte de una institución educacional superior.

Por otra parte, existe una serie de otros factores que dificultan su trayectoria académica. Así lo sugiere Abarzúa et al. (2011) quien afirma, que existen deficiencias en la calidad de la educación de lxs estudiantes pertenecientes a pueblos originarios que viven en zonas de escasos recursos y rurales, lo que deriva en que lxs egresadxs de educación secundaria pertenecientes a pueblos

originarios tengan una mayor probabilidad de fracasar en la PSU, limitando su acceso a la educación superior. “Los estudiantes indígenas presentan condiciones educativas diferenciadas de los no indígenas desde los últimos años de enseñanza obligatoria hasta en la educación superior. Del mismo modo, no acceden de modo igualitario a los beneficios estatales, al tiempo que los beneficios específicos para ellos parecen ser insuficientes” (Abarzúa et al., 2011, p. 101).

Con relación a factores socioeconómico, según la encuesta CASEN (2015), la población indígena cuenta con un ingreso socioeconómico más bajo que la población no indígena, ya que un 30,8% de las personas pertenecientes a pueblos originarios se encuentran en situación de pobreza, en contraposición a las que no se identifican con un pueblo originario, con un 19,9%. Así, este factor de desigualdad se configura como un obstáculo que hace difícil la inclusión de las personas pertenecientes a pueblos originarios a los espacios colectivos cotidianos, lo que constituye en un factor de exclusión que influye en el acceso de los estudiantes pertenecientes a pueblos originarios a la educación superior. Estos antecedentes los extrapolamos al espacio estudiantil, es aún más complejo el escenario, ya que como menciona Espinoza y González (2015) “solo un 28% de los estudiantes del decil I (sector más pobre) estaba estudiando en la educación terciaria, mientras que el 91% del sector más acomodado (decil X) ostentaba esa condición. Asimismo, el 54% de los jóvenes de menores ingresos estaba desocupado o inactivo, en tanto que solo un 9,3% de aquellos jóvenes que pertenecen al quintil de mayores ingresos tenía esa situación laboral” (Meller y Brunner, 2009, citado en Espinoza y González, 2015).

Levantamiento del problema.

Considerando la desigualdad que afecta a esta población de estudiantes (EPG y pertenecientes a pueblos originarios), y al aumento exponencial de matrículas en educación superior, se hace necesario entonces, como menciona Pinto (2008, citado en Arancibia et al., 2014) “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” (p. 43). Además de que no hay investigaciones que crucen información entre EPG y pueblos originarios, por eso hemos decidido realizar una investigación que refleje las problemáticas de inserción y acomodación de este espectro de estudiantes en los contextos de Valparaíso. Además, y dada la revisión bibliográfica realizada,

existen pocas referencias acerca de investigaciones pasadas tanto como en esta temática en particular, como en la región del país anteriormente mencionada (Arancibia, et al. 2014; Muñoz y Ramos, 2016).

Desde esta perspectiva, el enfoque de nuestra investigación radica en el estudio de las experiencias de los estudiantes universitarios pertenecientes a pueblos originarios de primera generación, en la región de Valparaíso su aculturación y cómo se inmiscuyen y forman parte de los procesos universitarios. Con la finalidad de entregar información nueva y relevante, que logre desarrollar futuros proyectos de ámbito social, político y educacional, que abarque una nueva perspectiva en cómo estos estudiantes se adaptan el ámbito académico y cultural de esta zona otorgándole voz a aquellxs que sus problemáticas a lo largo de los años han sido invisibilizadas. Para nuestra investigación es relevante visibilizar las experiencias de estxs estudiantes, a fin de promover el análisis y la generación de políticas públicas en torno a esta temática. Así, desde un estudio cualitativo con un enfoque fenomenológico, se realizaron 6 entrevistas semi estructuradas a estudiantes de la quinta región, las cuales dan cuenta de las experiencias de lxs participantes otorgándole la profundidad necesaria a sus experiencias en la cultura universitaria, sin restarle importancia a la conformación misma de su identidad étnica, situación que posterior a la realización de las entrevistas, emerge como una situación interesante de ser revisada.

El presente informe parte con el marco teórico, el que da cuenta de las principales teorías en las cuales se sostiene nuestro estudio, para señalar posteriormente un marco metodológico que da cuenta de la manera de proceder, consignando el paradigma, diseño y tipo de estudio, participantes entre otros. Luego, se da pie al capítulo de resultados, que realiza una descripción de todas aquellas situaciones que se encontraron en la investigación, para finalizar con las conclusiones, discusión y limitaciones, de todo el proceso de investigación.

Capítulo II

Marco Teórico

EPG pertenecientes a pueblos originarios

Para efectos prácticos de esta investigación, nos basaremos principalmente en dos conceptos: estudiantes de primera generación (EPG), y perteneciente a un pueblo originario. En lo que respecta a EPG, Flanagan (2017), lo define como: “aquellos estudiantes cuyos padres o tutores no se graduaron de alguna institución de educación superior, provienen de hogares de bajos ingresos y, a pesar de las políticas implementadas para promover una mayor equidad educativa, siguen perteneciendo a los grupos sociales y económicos más desventajados” (p. 90). Es decir, lxs estudiantes que pertenecen a un nivel socioeconómico bajo, y que son lxs primerxs de su familia cercana en ingresar a la educación superior, por lo que no tienen una mayor aproximación a la cultura universitaria.

Ahora bien, lxs estudiantes de primera generación se enfrentan a diversos desafíos académicos. Según Canales y de los Ríos (2009, citado en Soto, 2016) debido a una enseñanza secundaria deficiente, existe un desconocimiento de cómo funciona el sistema en la educación superior y de las técnicas de estudio adecuadas para aprobar de forma exitosa las cátedras en la universidad, además de que el sistema de educación superior instaurado no considera estos aspectos para facilitar el proceso de inserción de este grupo de estudiantes.

Por otro lado, el concepto de “perteneciente a pueblo originario” lo hemos definido como cualquier persona que se sienta identificada con un pueblo originario, su cultura, y tradiciones, más allá de tener alguna certificación de su origen frente a CONADI, conservando orgánicas sociales, económicas, culturales y políticas o parte de ellas (OIT, 2006, citado en Arancibia et al., 2014).

Por lo tanto, EPG perteneciente a un pueblo originario hace alusión a todxs lxs estudiantes que cumplan con las características propias del EPG y, además, se sientan identificadxs con la cultura de un pueblo originario.

Trayectoria Académica

Para lograra conocer y comprender las experiencias de lxs estudiantes es necesario explorar la historicidad de ellxs, es por esto que el concepto de trayectoria es relevante para el desarrollo de nuestra investigación.

A lo largo de la historicidad de las personas hay situaciones que los conforman y los hacen identificarse respecto de sus orígenes, posturas u otros. Estas situaciones se plantean como elementos que proponen una linealidad desde un inicio a fin, en un espacio determinado. De esta manera, surge el concepto de trayectoria, el cual refiere a “(...) la curva que se forma al unir las diferentes posiciones que ocupa un individuo a lo largo de su vida. Toda trayectoria supone, por tanto, una biografía, una historia de vida protago, nizada por un actor individual, que se vuelve significativa en términos de trayectorias cuando se traduce en coordenadas de posición en el espacio social” (Ghiardo y Dávila, 2008, p.57).

Del mismo modo, “igual que la biografía comienza con el lugar y fecha de nacimiento, las trayectorias sociales tienen un punto de inicio, una posición original, que está definida, en este caso, por el volumen y la estructura de capitales con que cuenta un individuo al momento de partir su trayectoria, o lo que es lo mismo, al momento de nacer. En la definición de este punto la familia es el factor determinante, de la familia dependen el patrimonio de capitales posible de ser heredado, las condiciones materiales que determinan la existencia, el lugar donde se vive. Condición condicionada y condicionante a la vez, la posición de origen dispone las cartas para jugar el juego, determina el lugar y la «fuerza» con que parte una trayectoria, los caminos posibles de ser recorridos, lo que se puede ser y llegar a ser” (Dávila et al., 2005, p. 80).

Por otro lado, y desde una perspectiva académica, la trayectoria educacional se vislumbra como los recorridos de lxs sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización (Terigi, 2009). En otras palabras, es el recorrido de lxs

estudiantes por el sistema educacional chileno, el que, para nuestros participantes, abarca desde la educación primaria hasta la educación superior.

En lo que respecta a los cambios continuos que ha tenido la estructura de la educación chilena actual, se plantean grandes desafíos desde esta concepción de trayectoria. En un contexto de educación superior, y vista desde la apertura y heterogeneización del estudiantado chileno, “el acceso masivo a instituciones de educación superior ha conllevado el ingreso de una mayor diversidad de estudiantes, especialmente en lo que respecta a su origen socioeconómico” (Guzmán-Valenzuela, 2017, p. 24). Así, se evidencia que los estudiantes de educación superior en Chile provienen de distintos sectores socioeconómicos los que, sumado a diversos factores de índole familiar y social, desarrollan diversos capitales culturales y sociales (Bourdieu, 2011).

Dentro de esta diversidad de estudiantes, con diversos orígenes, se encuentran los EPG pertenecientes a pueblos originarios, quienes provienen de un nivel socioeconómico bajo y de una trayectoria académica adversa, lo que les dificulta su paso y proyecciones en la educación superior, además de dificultar la forma de adaptación e inmersión en esa estructura universitaria. Según estudios (Flanagan, 2017), la mayoría de los EPG enfrentan desafíos debido a sus particulares características, como: reprobar al menos una asignatura de su carrera, además de los retos provenientes de los problemas financieros a los que se deben enfrentar durante su trayectoria académica.

Como lo mencionan Castillo y Cabezas (2010), las trayectorias académicas hacen referencia a “las posiciones que van ocupando los sujetos en la estructura, o lo que es igual, el campo de las relaciones de poder entre los grupos”. Así, las trayectorias diversas, como, por ejemplo, estudiar en instituciones de “menor prestigio” o menos recursos que otras, van generando grandes diferencias entre los estudiantes. En otras palabras, el equipamiento, “la mochila” con los recursos que poseen los estudiantes para enfrentarse al sistema educacional en Chile, como el dinero para costear libros o materiales de estudio, es diferente en cada estudiante dependiendo de dónde provienen (Chain, 2015).

Como hemos mencionado, los estudiantes poseen diversos capitales, es por esto que, para lograr una mejor comprensión del tema, a continuación, procederemos a definir la teoría de los capitales.

Teoría de los capitales

En el aspecto teórico es sumamente relevante el concepto de Capital que utiliza el sociólogo Bourdieu (1984) con sus diferentes áreas, tipos y dimensiones. Estos refieren al Capital Cultural, Capital Económico, Capital Social y Capital Simbólico.

Primero que todo, y para una mejor comprensión conceptual de los capitales, se hace necesario precisar el concepto de habitus. Bourdieu (1984) lo explica como un conjunto de disposiciones interiorizadas que informa la percepción, los sentimientos y acciones generada por el origen y la trayectoria sociales. Estos principios generan tanto disposiciones como hábitos característicos que se producen a partir de la interacción del individuo, la cultura de grupo y las interacciones social. En el caso de lxs estudiantes de pueblos originarios lo harán según su etnia cultural, lo que lxs hace cercanxs a tal espacio donde perciban, sientan y actúen de forma parecida ante las mismas situaciones y cada uno de ellos de forma coherente en distintas situaciones. Entonces, el actuar según estas disposiciones refuerza el habitus del individuo y el grupo, y a su vez el habitus se reproduce y evoluciona con el tiempo mediante la interacción del subconsciente del individuo con las estructuras sociales con las que entra en contacto, proceso que en nuestro caso de investigación lxs estudiantes se ven enfrentados (Martínez, 2017).

Capital Cultural

El primer capital que nombraremos es el capital cultura. Este se define como formas de conocimiento, habilidades, educación y ventajas, que son adquiridas o heredadas, y le dan un estatus más alto dentro de la sociedad a la persona que las posee (Bourdieu, 1984). En un inicio son lxs padres y madres quienes le proveen al niñx, transmitiendo le actitudes y conocimientos necesarios para desarrollarse, en ella se encuentran las características que comparten los miembros de dicha sociedad que se refuerza en las situaciones de la vida cotidiana y en el seno familiar. Un ejemplo de este capital pueden ser las tradiciones de los pueblos originarios de los que son parte lxs EPG, estas tradiciones son traspasadas a ellxs y a las demás personas por la familia, y compartidas dentro de sus comunidades.

Este capital puede existir bajo tres formas: en el estado incorporado, en el estado objetivado, y en el estado institucionalizado. El primero corresponde al estado incorporado, en el cual la acumulación del capital cultural requiere una incorporación que consume tiempo, un tiempo que debe ser invertido y supone un trabajo de asimilación e inculcación. Este trabajo de adquisición es un trabajo de la persona sobre sí misma, a su vez el capital cultural es “una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integral de la “persona”, un hábito”. No es un capital que pueda transmitirse instantáneamente, puede transmitirse de forma encubierta e inconsciente, Landesmann (1987) traduce a Bourdieu y explica que “no puede acumularse más allá de las capacidades de apropiación de un agente en particular, se debilita y muere con su portador” (p.2). En simples palabras, esta forma de capital cultural incorporado refiere a la interiorización del capital cultural, es decir, su posesión es lo que da paso al habitus de una persona, ocurriendo de forma gradual y a lo largo del tiempo. Esto se puede percibir, por ejemplo, en la incorporación del idioma propio del pueblo originario a la vida cotidiana, o la incorporación de tradiciones como celebrar el *we txipantu* en junio en lugar del año nuevo “tradicional” el 1 de enero.

El segundo corresponde al estado objetivado del capital cultura. Este estado se comprende como el poseer cierto número de propiedades, las que se definen solamente en su relación con lo cultural en su forma incorporada, y, además, puede ser transmisible en su materialidad. Este estado tiene relación con los bienes culturales, y para apropiarse de alguno de estos bienes es necesario ser portador del habitus cultural, y la apropiación de estos bienes materiales supone, además, un capital económico. No se debe olvidar que este estado del capital cultural solamente subsiste como capital material y simbólicamente activo en la medida en que es apropiado por agentes, y comprometido como arma. Este estado se puede ver en el hecho de poseer indumentarias, instrumentos musicales, libros o documentos con información, propios del pueblo originario al que se pertenece y, además, darles un uso con sentido, apropiarse del significado que esto tiene para la cultura del pueblo originario.

El tercer estado con el que nos encontramos es el estado institucionalizado, el cual explica que hay un reconocimiento por las instituciones políticas mediante ciertos elementos, como, por ejemplo, el certificado otorgado por la CONADI que reconoce y refleja la pertenencia de ciertas personas a un pueblo originario.

Capital Económico

Por su parte, el capital económico se muestra como una de las posibilidades más concretizadas y objetivadas de la teoría de los capitales. Este refiere a las condiciones materiales de existencia, abarcando “las diferencias sociales expresadas en el consumo de los individuos o grupos sociales” (Colorado, 2009, p.3). Además, por lo general, el capital económico se expresa a través del dinero, pertenencias materiales u otros (Chapela, 2014).

Asimismo, se considera como un eje crucial para el ejercicio del poder en la sociedad sobre los recursos y las personas, es “el medio para apropiarse de recursos que son vividos como escasos ante una demanda supuestamente infinita” (Martínez, s/f, p.6).

Ahora bien, y dada su naturaleza, el capital económico es el único que puede ser convertido a otras formas de capital, ya que no requiere un tiempo en sí mismo de incrustación como los otros, y que sólo desde su obtención, genera el poder y su legitimidad. (Martínez, s/f). Existen estudiantes, por ejemplo, que, al poseer el capital económico suficiente, pueden adquirir mediante él libros de texto, materiales necesarios para su estudio, pueden financiar profesorxs privados, o una educación a la que no todxs lxs estudiantes pueden acceder, ya que, si bien existen sistemas de financiamiento para que estudiantes de escasos recursos, como lxs EPG, ingresen a la educación superior, estos beneficios entregados por el Estado no garantizan la continuidad y el éxito en la universidad, como se señala en Flanagan (2017), muchxs EPG se preocupan de buscar formas de financiar otros aspectos de su educación, como libros o materiales de estudio.

Capital Social

El capital social según Bourdieu, se define como: “conjunto de los recursos actuales o potenciales vinculados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de interconocimiento e inter-reconocimiento (...) destinadas a la institucionalización o la reproducción de relaciones sociales utilizables directamente, a corto o a largo plazo” (Bourdieu, 1980, en Colorado 2009, p. 3).

Este concepto, nos plantea entonces la pertenencia a un grupo, y las redes sociales (entendidas como redes entre personas) de contacto que se generan entre la cotidianidad de lxs mismxs, y el reconocimiento de sus estructuras de relaciones (Colorado, 2009). Lxs sujetxs no pueden acceder

a dichos recursos de capital social si no participan de alguna manera en estas redes sociales, este capital hace posible el logro de ciertos aspectos que no serían alcanzables en la ausencia del capital social. Es decir, un individuo aislado, que no participe en ninguna red social, no podrá disfrutar de los recursos del capital social (García-Valdecasas, 2011).

Un ejemplo de esto es que, en el proceso de adaptación de lxs estudiantes a la universidad, el desarrollo de vínculos sociales positivos con compañerxs y profesorxs puede facilitar este proceso, a la vez que, el apoyo social, aumentaría la capacidad de soportar la presión académica (Requena, 1998). Además, con relación al aprendizaje académico, la vinculación social en la universidad influye en la motivación y en el aprendizaje, a través de la formación y participación de grupos de estudio, y de la relación y experiencias con profesionales de la misma área (Villar, 2006).

Cabe mencionar que el capital social influye en la transmisión del capital cultural. Esto, en relación con lxs EPG, nos indica que a lxs estudiantes que tienen la posibilidad de relacionarse con personas que han tenido la experiencia de estudiar en la educación superior se les facilita el acceso al “currículum oculto” de las instituciones académicas, y les permitiría familiarizarse de una forma más rápida con esta cultura universitaria (normas, expectativas, etc.)

Capital simbólico

La noción de este último capital devela principalmente que no se constituye como un capital en sí mismo, sino que es una manera de integrar los tres capitales anteriores a un proceso de significación relacional. Así, cualquier especie de capital puede convertirse en capital simbólico cuando es percibida según unas categorías de percepción, que son, al menos en parte, fruto de la incorporación de las estructuras de un universo social o de un campo específico dentro de él (Fernández, 2013). De esta manera, según Bourdieu, es “la forma que adquiere cualquier tipo de capital cuando es percibido a través de unas categorías de percepción que son fruto de la incorporación de las divisiones o de las oposiciones inscritas en la estructura de la distribución de esta especie de capital” (Bourdieu, 1994 en Martínez, s/f, p.8). Así, “la lógica fundamental de la distinción simbólica funciona en las esferas social y política, como mecanismo diferenciador y legitimador de acuerdos desiguales y jerárquicos entre los individuos y los grupos” (Fernández, 2005, p.12).

De esta manera, y en contraposición con los otros capitales, su orgánica viene determinada por elementos menos tangibles, pues, a diferencia del capital económico, no están definidos por las instituciones políticas, y normalmente están vinculados a la persona o a la posición social.

Este capital no puede ser comprado o vendido como cualquier mercancía, y, de cierta manera, proporciona cierto valor a la persona que lo posee, y a las personas que se relacionan con ella, como ocurre cuando se es amigo, o subordinado, de una persona con prestigio (Martínez, s/f). Un ejemplo de este capital puede ser el estudiar en educación superior y el título universitario. El título universitario se manifiesta como un capital que es incorporado por la persona, y se obtiene a través de una institución capacitada para entregarlo, como la universidad. Para Bourdieu, el título viene de la mano con el reconocimiento, la recompensa social. El prestigio en sí que otorga este título no es adquirido en una institución, sino que el reconocimiento del título, y el prestigio de la institución en la que se consigue, responde a la cualidad del carácter simbólico. En otras palabras, “no tiene una existencia real, sino un valor efectivo que se basa en el reconocimiento por parte de los demás de un poder a ese valor. Para que ese reconocimiento se produzca tiene que haber un consenso social sobre el valor del valor, por así decirlo” (Aguirre, 2002, citado en Elgueta, 2013, p. 97).

La obtención del título universitario trae consigo el reconocimiento del entorno social, que le dota a la persona, además, de cierto nivel de estatus. Este estatus no es algo que se pueda comprar o heredar, sino que se obtiene a través de la experiencia de un proceso de formación. “El capital simbólico es, al parecer, el de más difícil adquisición, pues es imposible heredarlo, como el económico, se aprehende luego de un proceso de formación” (Ortega, 2005, citado en Elgueta, 2013, p.97).

Reproducción Social

Otro concepto que consideramos importante es el de Reproducción social. Se entiende por reproducción social, según Bourdieu y Passeron (1998), como una estructura o mundo social basado en la desigualdad y, por ello, en una lucha entre las fracciones de clase, cuyos poderes y privilegios están vinculados a una u otra especie de capital (y por lo tanto, queda expuesto a

cambios incesantes), en palabras más simples, la reproducción social es la “reproducción de las estructuras de las relaciones de fuerza entre las clases” (Bourdieu y Passeron, 1998, p.51).

Además, esta lucha de clases genera prácticas de arbitrariedad cultural, de la cual se puede desprender, por ejemplo, que toda cultura académica es arbitraria, puesto que su validez proviene únicamente de la cultura de las clases dominantes, impuesta en totalidad a la sociedad, la que tiene el efecto de desvalorizar y el empobrecer a otras formas de cultural, y la sumisión de lxs portadores de esta cultura no dominante. Es por ello, que las estrategias de reproducción tienen por principio, no una intención consciente y racional, sino las disposiciones de los hábitos que espontáneamente tiende a reproducir las condiciones de su propia creación. Ya que dependen de las condiciones sociales y de la estructura del capital poseído por la familia (y de su evolución en el tiempo), “tienden a perpetuar su identidad, manteniendo brechas, distancias, relaciones de orden; así, contribuyen en la práctica a la reproducción del sistema completo de diferencias constitutivas del orden social” (Bourdieu, 2011, p.37). Es así, que el acceso a espacios educativos “iguales”, vendrían a ofrecer una forma de movilidad social y económica, que por su parte deben responder a que todxs lxs estudiantes poseen distintos capitales culturales y que, por este motivo, el acceso a los distintos niveles de educación se vuelve una herramienta democratizadora en sus trayectorias de vida.

Entonces, desde la perspectiva de la reproducción social, vinculada con la teoría de capitales mencionada anteriormente, se puede entender básicamente que los “grupos dotados de mayor capital cultural, económico y social son capaces de llevar a cabo una exitosa reproducción a las generaciones venideras” (Elgueta, 2013, p.182).

Por otro lado, entre las tensiones que experimentan durante su ingreso a la universidad, pueden presentar sentimientos de exclusión y prácticas autoexcluyentes, sentimientos de desigualdad ante lxs compañerxs (Leyton, Vásquez, y Fuenzalida, 2012), además de que la adaptación a la vida universitaria es vivida como un proceso estresante a causa de la socialización de nuevos códigos culturales que les son ajenos, y un trabajo sobre su propia identidad, el cual podría deberse a las tensiones entre su origen social y el contexto universitario (Erlich y Boyer, 2000, citado en Soto, 2016).

Dentro de estas tensiones, también se presentan impedimentos con relación al ingreso a la educación superior, tanto las personas de nivel socioeconómico bajo (primeros quintiles) como las pertenecientes a pueblos originarios. Estas son: dificultad para competir académicamente

debido a la débil formación académica, y problemas asociados al costo de la educación debido al bajo nivel de ingresos. “Estos dos factores los hacen vulnerables a la exclusión de los beneficios de la educación como medio para mejorar su condición social y económica, perpetuando así el círculo vicioso de la pobreza” (Repetto, 2003, citado en Abarzúa et al., 2011, p. 93).

Multiculturalidad

Las sociedades en el mundo se han ido transformando de manera tal, que los espacios en donde existía una determinada forma de vida, con concepciones rígidas, muy arraigadas de las herencias pasadas, se han ido modificando gracias a diversas situaciones que realizan cambios profundos en la sociedad. Esta transformación ha generado cambios en los espacios de interacción, y en la cultura, generando una diversidad de grupos y entidades. Por otro lado, existe una gran dificultad en conocer qué tan profundos son estos cambios, en qué dirección apuntan y cómo se interrelacionan todas estas dimensiones consideradas (Stefoni, et al., 2016).

La multiculturalidad aparece como un espacio de crítica y reflexión, a partir de un contexto de apertura y de cambios constantes, convirtiéndose en un parámetro de referencia respecto de tendencias sociales de tolerancia y convivencia, o como señalan sus voces críticas, en una política de Estado para contener reclamos en relación con la diferencia (Diez, 2004, en Stefoni, et al., 2016). De esta manera, la multiculturalidad se construye como concepto basado en el respeto y entendimiento de la existencia de diversas y diferentes culturas que promueve una enseñanza transversal y cambio a sus paradigmas en torno a la homogeneización y estandarización de la educación y sociedad (Imbernon, 2000).

Freire (1994, citado en Imbernon, 2000) propone una eliminación a las barreras educacionales y promoción a la aceptación de los diversos grupos culturales, es decir, el derecho a la diferencia como medio de crecimiento educativo y social que reconoce los aspectos positivos de cada cultura y apunta a una reconstrucción social en donde exista una convivencia sana y adecuada entre todxs aquellxs que pertenezcan a un grupo de personas.

En contraposición, la educación se conforma como un sistema en donde todo se convierte en un modelo reproductivo y homogeneizante, ligado a las concepciones tocadas con anterioridad por Bourdieu (1984). Desde esta perspectiva emerge la educación multicultural, la cual tiene como eje central a la justicia social, considerándola como el medio por el cual se promueve la emancipación cultural y potenciación del alumnado en cuanto a una mejora global de la educación, que preste atención al autoconcepto y expectativas de cada uno de los miembros de la comunidad educativa con respeto, justicia y dignidad. Así, su objetivo más valioso es enseñar a lxs estudiantes de grupos desiguales o minoritarios a trascender las barreras de la cultura y comprometerse a lograr un diálogo puro y tolerante en una sociedad democrática (López, 2008), buscando así romper con el abuso a las minorías, darles protección, brindándoles apoyo, oportunidades y valor (Nieto y Bode, 2012, citado en Flanagan y Raible 2015, p.5).

Dentro de este contexto educativo entonces, lxs profesorxs tienen como objetivos primordiales, desde una educación multicultural, crear conciencia de la historia de aquellas injusticias a las que la sociedad y la educación están constantemente expuestas (Freire, 1994).

Así mismo, uno de los grandes exponentes, y que fue pionero en la inclusión del concepto de multiculturalidad es Banks, quien propone que todxs somos seres multiculturales, es decir, todas las personas y grupos humanos poseen cultura y diversidad cultural. En esta perspectiva, debido al hecho de que todxs somos seres culturales, al mismo tiempo que multiculturales, es fundamental considerar el enfoque multicultural en educación (Banks, 2007, citado en Keim, 2014).

Además, Banks (2007, citado en Keim, 2014), propone cuatro niveles de aplicación de la multiculturalidad al currículo. El primero hace referencia a las aportaciones, es en este nivel en donde se realizan las celebraciones de personalidades y festividades, o también llamado nivel folklórico. El segundo corresponde al enfoque aditivo, este nos plantea temáticas que pueden tocarse como conceptualizaciones, diversidad, o enfoques a la hora de realizar una tarea, este enfoque considera un elemento más profundo que el primero, no nos plantea una relevancia mayor. El tercer enfoque, llamado transformativo, propone a lxs alumnxs que analicen diversidad de puntos de vista, y visibilicen las diferentes aristas culturales, para analizar diversas perspectivas de un mismo tema. Por último, emerge el enfoque de acción social, el que hace

referencia a que lxs alumnxs realicen análisis críticos respecto a situaciones de conflicto, y tomen posición respecto a ellas, a fin de, además, generar posibles soluciones a los problemas planteados. (Aguado, s/f)

Ahora bien, en Chile la situación actual (ser considerado un país con una fuerte carga de inmigración de países latinoamericanos) ha dado paso a una sociedad multicultural, encontrándose una diversidad de personas y culturas en instituciones de educación superior, por ende, el rol de la educación es clave para fomentar instancias en donde todos los agentes puedan participar, garantizando estrategias y formas de enseñanza acorde a las distintas individualidades.

En vista de lo anterior, es necesario entender la perspectiva multicultural desde todas sus aristas, para comprender el fenómeno y las experiencias de lxs participantes. La no integración de este enfoque, o la falta del mismo en la sociedad chilena, que está en constante cambio y constitución, genera políticas de desigualdad desde todos los ámbitos. Es urgente el desarrollo de políticas decididas de equidad para que la educación cumpla con una de sus funciones fundamentales; contribuir a superar las desigualdades de origen de los alumnos para avanzar hacia sociedades más justas, equitativas y democráticas (Blanco, 2006).

Capítulo III

Objetivos

Objetivo General

Conocer en profundidad las experiencias universitarias de estudiantes de primera generación pertenecientes a pueblos originarios, en las regiones de Valparaíso.

Objetivos específicos

1. Analizar cómo conviven y se relacionan con lxs compañerxs de carrera, de universidad, y profesorxs, lxs estudiantes de primera generación pertenecientes a pueblos originarios, en la región de Valparaíso.
2. Comprender los facilitadores durante la experiencia universitaria de estudiantes de primera generación pertenecientes a pueblos originarios, en la región de Valparaíso.
3. Comprender los desafíos de estudiantes de primera generación pertenecientes a pueblos originarios en la experiencia universitaria en la región de Valparaíso.

A medida que nuestra investigación avanzaba, surgió la idea de centrarnos en el proceso de formación de la identidad étnica de nuestrxs participantes, en cómo viven este proceso, cómo lo verbalizan, y son capaces de empoderarse respecto a su identidad. Esto ya que, en un comienzo, nos centramos más en la cualidad del EPG, y dejamos de lado las riquezas y cualidades propias de lxs estudiantes pertenecientes a pueblos originarios.

Además, a partir del estallido social ocurrido en nuestro país durante el mes de octubre, muchxs participantes reportaron su postura y resistencia desde su identidad étnica, y se generaron reflexiones interesantes respecto a su trayectoria. De esta forma surgen, como temáticas

interesantes de observar, el cómo se plantea la construcción constante de la identidad, plasmado en el siguiente objetivo emergente:

4. Comprender los procesos de formación de la identidad étnica de lxs estudiantes de primera generación pertenecientes a pueblos originarios, en la región de Valparaíso.

Capítulo IV

Marco Metodológico

Paradigma

El paradigma constituye nuestra visión del mundo, de esta manera, el término en cuestión se utiliza para hacer alusión al **conjunto de experiencias, vivencias, creencias, formas de pensar y costumbres** que tiene la capacidad de transformar e influenciar la percepción que tiene un ser humano sobre realidad y el mundo que le rodea, como así también su forma de actuar (Raffino, 2019).

En nuestra investigación, no buscamos intentar controlar, predecir o transformar el mundo real, sino que, rescatar las experiencias y vivencias de EPG universitarixs pertenecientes a P.O. y adquirir una comprensión profunda y basada en lxs propixs protagonistas, ubicando dichas experiencias dentro de una estructura social, interaccional y a fin de cuentas cultural, permitiendo de esa manera comprender los distintos significados que emergen desde ahí. De esta manera se posicionó desde el paradigma constructivista, ya que como contempla Hernández et al. (2010, citado en Ramos, 2015) afirman que:

El constructivismo contiene las siguientes aportaciones, la realidad se la construye socialmente desde diversas formas de percibirla, el saber se construye de forma social por los participantes en el proceso investigativo, así como la investigación no es ajena a los valores del investigador y los resultados no pueden ser generalizados en forma ajena al contexto y el tiempo (p.14).

Además, es importante mencionar que este paradigma tiene una característica interactiva entre nosotrxs como investigadorxs y lxs participantes, lo cual no solo permite observar un contexto y participantes, sino también posicionarnos desde esta mirada activa, nos otorgó una responsabilidad y rigurosidad donde como investigadorxs no somos ajenos, más bien somos un miembro inmerso en el espacio de investigación.

Tipo y diseño de estudio

La presente investigación es de tipo cualitativa. De acuerdo con Bonilla y Rodríguez (2000, citado en Prieto, 2017), se orienta a profundizar casos específicos y no a generalizar. Su preocupación no es prioritariamente medir (p. 60), a su vez es un estudio de carácter inductivo, el que fundamentalmente consiste en estudiar u observar hechos o experiencias particulares con el fin de llegar a conclusiones que puedan inducir, o permitir derivar de ello los fundamentos de una teoría (Bernal, 2006).

En base a lo anterior, orienta a la investigación cualitativa, a describir el fenómeno social a partir de rasgos determinantes de los grupos a analizar (Prieto, 2017). En este sentido, como estudiamos a lxs EPG pertenecientes a P.O. y sus experiencias resultó pertinente con una investigación de estas características

Nuestra investigación tiene un diseño emergente, es decir, que nosotrxs al ser parte del proceso pudimos ir aprendiendo sobre el fenómeno a medida que avanzamos en el estudio, como también ir incorporando elementos que fuimos descubriendo, permitiéndonos poder acercarnos de la manera más completa y profunda la experiencia de lxs participantes. Por ello este diseño, así como su nombre sugiere, “emerge” ya que todas las fases del proceso pueden cambiar o modificarse después de que como investigadores ingresemos al campo y se comience a recopilar datos. Por ejemplo, las preguntas pueden cambiar, las formas de recopilación de datos pueden cambiar, etc. La idea clave detrás de la investigación cualitativa es aprender sobre el problema o situación de los participantes y abordar la investigación para obtener esa información (Creswell, 2013).

Por tanto, este estudio cualitativo y con un diseño emergente es: no lineal y flexible, es decir, están abiertos a modificaciones en sus distintas “etapas” o momentos; son estudios contextualizados ideográficos e históricos en tanto se sitúan en espacios y momentos determinados; poseen un carácter interpretativo y comprensivo, orientando sus técnicas y procedimientos para poder conocer los discursos y significados que lxs participantes poseen tanto a nivel individual como colectivo (Márquez, 2007).

Aproximación metodológica

En cuanto a las consideraciones metodológicas, se tomó la determinación que, dado los efectos de la investigación, la metodología cualitativa es aquel que nos permite con mayor eficacia y apertura realizar las observaciones y profundidades pertinentes a nuestros objetivos, los cuales refieren a comprender las experiencias de estudiantes de primera generación pertenecientes a pueblos originarios. De esta manera realizamos investigaciones cualitativas porque necesitamos una comprensión compleja y detallada del problema, y, además, como menciona Creswell (2013) al hablar de esta metodología, queremos comprender los contextos o las configuraciones en las que lxs participantes abordan la problemática.

Por otro lado, en relación al enfoque de la investigación, se consideró realizar un enfoque fenomenológico, debido a que acuña de una manera acabada la comprensión de estas experiencias, basándose principalmente en la descripción del significado para varias personas de sus experiencias vividas, de un concepto o fenómeno, y realiza una fundación para la posterior interpretación y descripción del fenómeno en cuestión (Creswell, 2007), lo que nos permite un encuadre del objetivo general de esta investigación, que, como se mencionó anteriormente, consiste en comprender las experiencias de los EPG pertenecientes a pueblos originarios.

De esta manera, la intención básica radica en "(...) reducir las experiencias individuales con un fenómeno a una descripción de la esencia universal una "comprensión de la naturaleza misma de la cosa" (Van Manen, 1990, citado en Creswell, 2007, p.177). Con este fin, lxs investigadores cualitativos identifican un fenómeno, un "objeto" de la experiencia humana (Van Manen, 1990, citado en Creswell, 2007, p.163), para ello, como investigadores recogimos los datos de personas que han experimentado el fenómeno, y desarrollamos una descripción compuesta de la esencia de la experiencia para todxs lxs individuos. Esta descripción consiste en "qué" experimentaron y "cómo" lo experimentaron (Moustakas, 1994).

Así, este enfoque nos permitió un acercamiento especial a la temática en cuestión, y cómo emergía las perspectivas de estudiantes de primera generación pertenecientes a pueblos originarios, desde su contexto e historicidad, su familia y sus procesos educativos al inicio y al final de su inmersión en el contexto universitario. Además, siguiendo lo que plantea Moustakas (1994) sobre el concepto de epoché, nosotrxs como investigadorxs nos alejamos lo que más

pudimos de nuestras propias experiencias y para posicionarnos frente al fenómeno con una nueva perspectiva. Respecto a esta característica viene el nombre de “trascendental” y que tiene que ver entonces con observar lo investigado como si fuera la primera vez.

Participantes

Para esta investigación cualitativa, utilizamos una serie de técnicas para contactar participantes, en este caso se utilizó la técnica de bola de nieve o en cadena, también fuimos parte de actividades en donde asisten potenciales participantes, que además conocieran nuevos casos que proporcionen información valiosa (Creswell, 2007), esto permitió tener una diversidad de contactos y lograr el número de participantes necesarios para estudios fenomenológicos. Por las características de esta investigación, se decidió que lxs participantes fueran aquellxs que actualmente formen parte del fenómeno y estuvieran dispuestos a ser entrevistadxs (Moustakas, 1994). Los criterios para lxs participantes del estudio son los siguientes:

- Estudiante de primera generación universitaria (EPG).
- Se identifique con algún pueblo originario. Es decir, cualquier persona que se identifique con un pueblo originario, su cultura, y tradiciones, independiente de tener alguna certificación de su origen frente a CONADI.
- Estar cursando actualmente una carrera de pregrado dentro de la región de Valparaíso.
- Tener al menos un semestre cursado en la universidad con el objetivo de tener una mínima experiencia universitaria.

En tanto a la cantidad de participantes, Polkinghorne (1989, citado en Creswell, 2007), propone entrevistar entre 5 y 25 personas que experimentaron el fenómeno, por lo que realizamos 6 entrevistas con diversidad de etnia e institución universitaria. En la tabla N° 1, se muestran los datos generales de lxs participantes asociados a un pseudónimo, esta investigación contó con 4 participantes del género femenino y 2 del género masculino, de edades entre los 20 a 24 años.

Tabla N° 1 Datos generales

<i>Estudiante</i>	<i>Carrera</i>	<i>Edad</i>	<i>Género</i>
<i>Mariana</i>	Psicología	24	Femenino
<i>Belén</i>	Pedagogía en ciencias	20	Femenino
<i>Mario</i>	Administración pública	23	Masculino
<i>Carolina</i>	Administración pública	22	Femenino
<i>Alejandro</i>	Administración pública	22	Masculino
<i>Rocío</i>	Administración en hotelería y servicios	20	Femenino

Nota: Esta tabla describe datos generales de lxs participantes, para una mejor identificación y comprensión

Por otra parte, en la tabla N° 2, encontramos los datos demográficos de nuestrxs participantes. Lxs estudiantes que participaron de la investigación pertenecen a los Pueblos originarios Aymara, Atacameño, Mapuche y Quechua, en la actualidad se encuentran cursando las carreras de: psicología, pedagogía en ciencias, administración pública y administración hotelera y servicios. Son residentes de las comunas de Valparaíso, Viña del Mar y Villa Alemana. En su mayoría,

además de estudiar, trabajan para sustentar sus gastos relacionados con materiales de estudio y personales.

Tabla N° 2 Datos sociodemográfico

Estudiante	Pertinencia P.O.	Año de ingreso Universitario	Semestre cursado	Carrera	Universidad	Ciudad de Origen	Ciudad Actual	Ocupación O Trabaja
Mariana	Mapuche	2014	10mo	Psicología	UV	Santiago	Valparaíso	No
Belén	Mapuche	2019	2do	Pedagogía en biología y ciencias	UPLA	Santiago	Viña del Mar	Sí
Mario	Aymara	2017	6to	Administración pública	UV	Viña del Mar	Viña del Mar	Sí
Carolina	Aymara	2016	8vo	Administración pública	UV	Iquique	Villa Alemana	Sí
Alejandro	Atacameño	2017	6to	Administración pública	UV	Calama	Valparaíso	Sí
Rocío	Quechua	2018	4to	Admiración en hotelería y servicios	Inacap	Calama	Villa Alemana	Sí
<p>Nota: Tabla que describe características académicas y sociales asociadas a cada estudiante entrevistadx. Nombres corresponden a pseudónimos asignados para resguardar sus identidades.</p>								

Técnicas de recolección de información

De acuerdo con los objetivos propuestos en la investigación, la técnica de recolección de datos más pertinente es la entrevista individual semiestructurada. Según Díaz-Bravo et al., (2013), la entrevista utilizada permitió una comunicación interpersonal cómoda, a su vez al contar con una entrevista semiestructurada, se logró explorar la experiencia en la educación superior de lxs participantes, de una manera más cercana y acorde a los temas que se estaban investigando para responder al problema de investigación (Creswell, 2007).

A su vez, las entrevistas fenomenológicas, permitió centramos en los significados vividos y profundos que poseen lxs participantes sobre sus experiencias (Moustakas, 1994). Las entrevistas se realizaron en dos momentos con el objetivo de ahondar en las tres orientaciones propuestas por Dolbeare y Schuman (1982, en Seidman, 2006), las que incluyeron el contexto de la experiencia, la reconstrucción de los detalles, y la reflexión en torno a estas experiencias. Dicho así a través de las entrevistas conocimos la trayectoria académica de lxs participantes y que elementos incidieron en su proceso de ingreso y permanencia en el sistema de educación superior.

Otro tema que se debe tener presente, planteado por Moustakas (1994), es que nos preocupamos de ciertos aspectos que hicieron de la entrevista, un momento cómodo para lxs participantes, en donde pudieron responder de forma global y honesta a las preguntas. Por medio de ello, generamos una descripción detallada del fenómeno experimentado por lxs participantes, preocupándonos también del lenguaje y la manera en que se plantearon las preguntas.

Siguiendo los postulados de Creswell (2013), realizamos un protocolo de entrevista, cuya forma de desarrollo fue la siguiente:

- En primera instancia se realizó la lectura del consentimiento informado en donde se explicó a lxs participantes el objetivo de la entrevista, sus beneficios, sus derechos, y posibles incomodidades que pueden sufrir durante la entrevista. Posterior a la lectura del consentimiento informado, se resolvieron dudas y comentarios, para proceder con la firma del documento.
- Se continuó con una serie de preguntas que permitieron romper el hielo y generar un clima de confianza antes de iniciar la entrevista e identificar el estilo comunicativo de lxs participantes.
- Se prosiguió con la información correspondiente a: fecha, hora, lugar, nombre de lx entrevistador/x y un pseudónimo de lxs participantes para proteger sus identidades.
- Luego se Realizó las preguntas sociodemográficas de lxs participantes, donde se identificaron datos como edad, año de ingreso, carrera que cursa, etc.
- Por último, se efectuó las preguntas establecidas en el guión de entrevistas, el cual fue usado como referencia, este ayudó a abordar el contenido central sobre nuestro tema de investigación y que consideramos que debían ser abordados.

Procedimiento general de análisis de datos

Para el análisis de datos, seguimos lo planteado por Moustakas (1994) en la modificación de los modelos de Stevick, 1971; Colaizzi, 1973; Keen, 1975 (todxs en Moustakas, 1994), debido a que nos permitió organizar de mejor manera las experiencias de lxs estudiantes, cuya estructura fue la siguiente:

Describimos las experiencias personales del fenómeno de estudio por parte de todxs lxs investigadorxs para dejar de lado la mayor parte de las experiencias propias y enfocarnos en la de lxs participantes.

Realizamos una transcripción literal de las entrevistas. Posteriormente, con la ayuda del programa de análisis de datos MAXQDA:

- a. Se enumeraron todos los párrafos de las declaraciones.
- b. Se leyeron y marcaron las descripciones pertinentes con nuestro estudio.
- c. Agrupamos las declaraciones en grupos de significados o unidades temáticas (categorías).
- d. Sintetizamos las unidades o temas en una descripción de las texturas de la experiencia, es decir “qué” experimentaron o experimentan lxs participantes.
- e. Construimos una descripción de las estructuras, que iban orientadas a “cómo” sucedió o sucede la experiencia.
- f. Construimos una descripción de textura-estructural de los significados, es decir una síntesis entre ambas, el objetivo fue esclarecer la esencia de las experiencias.

Credibilidad

Los criterios propuestos por Guba y Lincoln (1981), utilizamos los siguientes criterios:

- Para la recolección de información durante el proceso se requirió una escucha activa, reflexiva y una postura empática con lxs participantes.
- Para la confirmabilidad, se utilizó el registro y documentación completa de la investigación. Esta estrategia contribuyó a examinar los datos y llegar a las conclusiones de la investigación.

Magal y Cadenas (s.f.) proponen los siguientes aspectos que pueden ayudar a determinar si un trabajo de investigación cualitativa cumple con este criterio: Descripción de las características de los informantes y su proceso de selección; uso de mecanismos de grabación; análisis de la transcripción fiel de las entrevistas a los informantes y referir los contextos físicos, interpersonales y sociales en el informe.

Por último, contamos con la transferibilidad o aplicabilidad, esta dio cuenta de la posibilidad de ampliar los resultados del estudio a otras poblaciones. Guba y Lincoln (1981) indican que se trata de examinar qué tanto se ajustan los resultados a otro contexto.

Consideraciones éticas

A continuación, se expondrán las consideraciones éticas que estuvieron presentes en la investigación, no debemos olvidar que aparte del rol de investigadores, también somos psicólogos en formación, para ello tuvimos como lineamiento el código de ética profesional propuesto por el Colegio de Psicólogos de Chile (1990), el cual en su artículo 15°, toma aspectos relativos a la investigación en psicología. La primera consideración es que el diseño y realización de las investigaciones, se consideró normas y criterios aceptados que resguardaran el bienestar y los derechos de lxs participantes, como el propiciar un espacio de confianza para la comodidad de lxs participantes, respetar los espacios, durante una entrevista algunx de lxs participantes se sintieron incómodo, o se tocó un tema sensible, la entrevista se detuvo y se retomó solo si la persona se encuentra dispuesta, ya que se les dio el espacio de decidir la suspensión de su participación cuando lo estimo conveniente. Se contó con un consentimiento informado que reportó el resguardo de confidencialidad de lxs participantes. Además, se anticipó eventuales efectos no deseados para lxs participantes, como investigadores informamos los alcances y se entregó una copia del consentimiento informado a lxs participantes. Se hizo una revisión con lxs participantes para acordar si lo mencionado en la investigación les parece pertinente, ya que se utilizaban conceptos correspondientes a su Pueblos Originarios y para ello se les consultó por cómo se escribían dichos conceptos.

Capítulo V

Resultados

Para analizar el contenido de los relatos de lxs estudiantes EPG pertenecientes a pueblos originarios de manera rigurosa, hemos logrado identificar las experiencias en torno a sus procesos universitarios, desde su trayectoria académica, como los facilitadores y desafíos que enfrentaron lxs participantes. Para facilitar el estudio y la lectura de la información, los resultados se han agrupado en temas y subtemas, reflejando la experiencia compartida por todxs los participantes de esta investigación.

Debemos mencionar que, a partir de las experiencias señaladas, estxs participantes EPG pertenecientes a pueblos originarios no mostraron mayores dificultades o diferencias a las experiencias de un EPG cualquiera. A partir de lo declarado por nuestrxs participantes, se deja entrever que es la misma experiencia (no tienen doble obstáculos).

Facilitadores

La trayectoria académica es el recorrido de la persona dentro del sistema educacional. Durante este recorrido, dos de lxs participantes experimentaron un cambio de carrera, y unx de ellxs cursó un preuniversitario luego del colegio para prepararse para la PSU, y posteriormente ingresar a la educación superior

A partir de los relatos de lxs participantes sobre sus experiencias durante sus años de educación, hemos identificado facilitadores y obstaculizadores con los que se han encontrado durante su trayectoria. La experiencia de la educación superior puede ser un proceso muy difícil de afrontar, sobre todo para unx EPG, debido a que se enfrenta a un sistema de educación con el que no está familiarizado, como se expresa en la definición de EPG, estxs estudiantes son lxs primeros de su núcleo familiar en ingresar a la educación superior y, por lo tanto, no tienen referencias cercanas de cómo funciona este sistema. Por esto, y a partir de los datos recabados, debemos reconocer

que existe un facilitador principal que le permite a estxs estudiantes sortear esta experiencia, y este facilitador es la red de apoyo de lxs estudiantes.

Las principales **redes de apoyo** que han consolidado están conformadas por: lxs compañeros de carrera o de universidad, familiares, y personas con las que viven. En concreto, señalan que entre compañerxs de carrera se proporcionan ayuda recíproca, estudian en conjunto, se dan ánimo, y expresan que lo pasan muy bien entre ellxs, esto se puede resumir en el siguiente relato:

“mis amistades ellos son, la mejor red de apoyo son mis amigos porque ellas bueno en base a todo lo que ha pasado con el movimiento feminista y lo de este año, la red de apoyo ha sido super contenedora, ahí y...bueno antes si nos dábamos apañe y todo, pero como con el movimiento feminista entendimos que de ahí en adelante entendimos de por qué es necesario la red de apoyo y... fortalecerla, y así como que hicimos una pequeña familia fuera de nuestros núcleos familiares, en donde tenemos esa red de apoyo que sin importar donde estemos, estemos atentos al teléfono, preocupados del otro, e... nos damos contención, frente a todo lo que pase (...) es un círculo bastante amplio. De hecho, o sea, tengo mucha red de apoyo en verdad, porque no toda mi red de apoyo se conoce, tengo como claro, mi círculo íntimo dentro de mi carrera, que somos la red de apoyo constante de las otras personas, fuera de ese... tengo como... fuera de mi carrera tengo como la red de apoyo a nivel como U, porque yo tengo muchos amigos en muchas carreras, entonces tengo como pequeñas redes de apoyo donde puedo llegar... que también somos la... el mismo paso po, se replica eso, aunque seamos tres, somos la red de apoyo del otro, y así con cada carrera y con cada espacio en general de la U, si tengo una red de apoyo funcionando de la misma dinámica. (Mario, Aymara, UV)

Estas personas son fundamentales al momento de ingresar a un sistema tan complejo y desconocido como lo es la vida universitaria, el comprender y lograr encajar dentro de esta cultura se percibe como más llevadero cuando se tiene un buen grupo, y cuando hay un sentido de pertenencia dentro de la carrera y la universidad.

Además, estas redes proporcionan distintos tipos de apoyo, como el **apoyo emocional**, el que se evidencia en hechos como la toma de decisión para un futuro, o acompañamiento durante el proceso de matrícula, así lo relata una participante: *“para el día que ya me tenía que venirme*

ah... como se llama, a matricular, cuando estaba todo listo me tenía que venir a matricularme, claro vino mi papá de Santiago y mi mamá y todos se juntaron porque la niña se iba a matricular y que emoción” (Belén, Mapuche, UPLA). Adicionalmente, se percibe un tipo de **apoyo económico**, relacionado con la ayuda económica que proporciona el círculo más cercano de lxs participantes. Así lo relata un participante: *“Todo el día, bueno no todo el día, pero toda la mañana-tarde estuvimos como en el proceso de matrícula, firmando papeles, todo, todo me acompañó él (papá) y de ahí en adelante todo el apoyo también fue de él, todo el apoyo económico, del apoyo económico donde la diferencia de arancel la pagaba el”* (Mario, Aymara, UV)

Además, podemos destacar que, cuando existen familiares de edades similares (misma generación) que han ingresado a la educación superior antes que otrxs, estxs sirven de guías para orientar en el proceso a lxs que aún no ingresan, ayudando a hacer más llevadero el proceso para lxs que ingresan después a la educación superior, y a las generaciones menores, este proceso lo describe Alejandro en el siguiente relato:

“Eh, sí, o sea mi hermana me explicaba cómo era la U, con la cercanía que tuvo po cachai. Pero igual ella estudió derecho, entonces igual era mucho más cabezona po hueón, porque puta yo ni cagando tengo ahora todos libros que ella tenía allá en tercero. Como que hueón llenaba la hueá de libros, y siempre los estudiaba, hasta el día de hoy los estudia cachai. Y es Brígida esa hueá, del como la plata te impide ser alguien porque mi hermana está todo el día estudiando, es Brígida hueón, como que nunca he visto a otra persona que todo el día estudié hueón, y lea y la hueá, como que raye, subraye, y todo terrible ordenado” (Alejandro, Atacameño, UV)

Otro facilitador está inmerso en el **proceso de adaptación a la universidad**, el cual hemos definido como el proceso vivido durante la carrera universitaria, en el que lxs participantes se adecúan a la cultura universitaria. Es decir, el momento en el que se comienzan a relacionar con la estructura que tiene su institución, se adaptan a las metodologías de las clases y a las metodologías de las evaluaciones. Lxs participantes señalan que, entre los aspectos que han facilitado esta adaptación se encuentra su círculo cercano con experiencia en la educación superior, como generaciones mayores dentro de la misma carrera de estudio, o familiares que están estudiando desde antes que lxs participantes, así lo señala unx de ellxs en la siguiente cita:

“El apoyo de cursos superiores fue super fundamental porque aunque te pudieran entregar pruebas o no, uno podía consultar con ellos ciertas cosas y te explicaban de buena forma como hacer ciertos trámites, donde ir hablar, qué hacer con quién, como con esta secretaria no hace lo que con esta, te alivian mucho el proceso que usualmente es engorroso entonces, eh... para ese entonces con esa dirección de escuela con la que yo entre porque ahora hay otra, eh... el apoyo de cursos superiores fue super útil porque te decían, te explicaban como hacer las cosas, todavía sigue siendo de hecho uno que va en tercero que ahora le toca a uno ser curso superior eh... los de quinto todavía siguen explicándole, explicándonos cosas como son ¿cachai?, hay un compañerismo de que “tú no sabes yo te enseño”” (Mario, Aymara, UV).

Desafíos y obstaculizadores

Siendo parte de la trayectoria académica también se presentaron obstaculizadores en la experiencia de lxs participantes, se halló que la orientación en el proceso de transición de educación secundaria a la educación superior de lxs participantes, en sus respectivos establecimientos educacionales, refieren que estas no proporcionaron la información necesaria y oportuna que lxs orientara en la toma de decisiones como lección de carreras, universidades, financiamiento etc., esta situación dificultó **el proceso de admisión a la educación superior**, lxs participantes señalan haber recibido muy poca orientación al respecto, de forma muy general, y la información que se entregaba en ocasiones no era clara, por ejemplo: “La ignorancia de la gente en tratar de ayudarte como el obstáculo mejor que yo creo por ejemplo, me pasó con las asistentes sociales en donde como no saben, (...)tuvieron la falencia de explicar sobre el proceso de acreditación y todo el tema eh... porque tampoco era el rol de ellas, las asistentes sociales no estaban como pa arreglarte la ficha ni nada, sino que las asistentes sociales están para otro objetivo que es como ayudar socialmente y no a obtener becas que es como el enfoque que le está dando la U a las trabajadoras sociales que están detrás (Mario, Aymara, UV)

Continuando con el proceso, **dentro del periodo de adaptación en la educación superior**, lxs participantes señalan el hecho de enfrentarse y tener que adaptarse a la diversidad de personas y pensamientos que convergen dentro de la universidad. También, señalan que los aprendizajes no logrados durante su educación escolar, y su ausencia de técnicas y hábitos de estudio dificultaron

su proceso de adaptación, ya que les costó trabajo encontrar una técnica que les sirviera a cada unx de ellxs, así se refleja en los siguientes relatos:

Sí po, ahora sí. Pero en un principio no tenía, estudiaba así como 2 días antes de las pruebas, empezaba a leerme las cosas, que eran una cachá de weas, y obviamente nunca lo iba a hacer, pero... después claro, después lo fui puliendo, fui cachando que, no sé, si me daban veinte mil textos, tengo que empezar a leerlos desde que me los dan, o por último hojearlos y tener una idea, y después se pule esa idea en la clase, y... así. Y creo que mi mente igual se hizo más hábil, como absorbiendo cosas po (Mariana, Mapuche, UV)

“(...) yo no aprendo tradicionalmente, eso fue muy claro en esta carrera. Como que no aprendía siendo como el alumno estereotipo, que llega, se sienta, presta atención, se va a la casa... no. Aprendí con esta carrera, más que con la otra, de que mi forma de aprendizaje es mucho más didáctica y con muchos colores. De hecho, tengo demasiados destacadores, porque cada destacadador tiene su función dentro de mi aprendizaje (...). Como que lo aprendí a la fuerza. Como en primer año buscando formas de aprendizaje... yo tenía claro que ya no como... en el primer semestre caché que tradicionalmente no aprendía, y que tenía que buscar formas más didácticas, empecé haciéndome resúmenes, como solos. Y fue cachando de que me servía. Y después con la magia de los post- it, y los destacadores, caché que como que, metiéndole colores, como que más se me quedaban más pegados, y así fui aprendiendo, y después fue como que de los resúmenes pasé, salté a los mapas conceptuales, que prácticamente era llevar el resumen mismo a un mapa, y empecé como a dibujar mapas, y así fui aprendiendo cómo aprendía” (Mario, Aymara, UV).

Por último, un obstaculizador para el proceso de adaptación fue que algunxs de lxs participantes **no pudieron encajar dentro de su universidad o carrera**, no lograron concretar una red de apoyo, lo que dificultó su proceso, así lo declaran en las siguientes experiencias:

“todos tenían (padrinos), y se llevaban bien con la gente más grande, y yo como... no sé, tiendo a ser muy extrovertida, pero también introvertida, es raro, entonces no me relacionaba con otras generaciones que me pudieran ayudar po. En segundo año recién empecé como a hacer redes con otras personas más grandes...” (Mariana, Mapuche, UV)

“como con los hombres, porque con la masculinización que hay en la carrera, tengo el choque, y ahí es como por eso decía como que es rara un poco mi relación con la gente en mi carrera, porque la masculinización que hay en mi carrera, es valga la redundancia, es muy masculina. Entonces ellos, ellos como hombres, cumplen muy con el estereotipo hombre, de vamos a ver pichanga, después al bar, como al tercer tiempo a tomar chela, y como muy masculino, entonces yo no logro calzar con ese tipo de masculinidad, porque no me identifica, y no me siento cómodo tampoco, entonces ahí tengo el primer choque, porque yo no... como te decía yo me junto con puras mujeres porque no logro... no es que yo no logre... los otros me rechazan un poco intrínsecamente por no tener esa masculinidad, porque realmente no encajo po, no... si pa que estamos con cosas, uno socializa con gente que está como en la misma vibración que uno po, entonces si no encajo que son como con sus vibraciones que son completamente masculinas, no es mi lugar” (Mario, Aymara, UV).

Ahora bien, la orientación y adaptación no son los únicos obstáculos que enfrentaron lxs participantes, sino también está relacionado con **lxs docentes** de la universidad, lxs participantes señalan que, al igual como lo mencionan con sus profesorxs durante la educación escolar, hay experiencias positivas y negativas con lxs docentes de la universidad. Entre los aspectos positivos que pueden rescatar es que lxs motivan a seguir aprendiendo, e incluso a investigar más sobre sus raíces étnicas, como lo menciona unx de lxs participantes: *Sí, estimulan como a que yo siga por esa vía, de hecho... particularmente dos profes como que me han intentado ayudar a entrar en comunidades originarias, buscándome incluso comunidades, que tampoco encuentro po, si son re pocas po, y es re difícil localizarlas, pero, claro me han pasado los datos, yo me he intentado comunicar con algunas, o ellas de repente me han metido derechamente a la comunidad.* (Mario, Aymara, UV). También Alejandro relata su experiencia con lxs docentes, esto menciona a continuación: *“sí po y además que... es que la institución siempre lo va a ver como desde fuera po, cachai, esa es la hueá po, a eso voy, que la visión institucional siempre es como... no sé, no... no se encarga como de realmente estar al lado tuyo y decirte hermano hagamos esto. Que a eso voy con... con las cercanías como de profes, y que estemos haciendo la hueá... que hagamos hechos po, que vayamos a hacer los pagos a la tierra, y que realmente fomenten nuestras creencias y nuestra identidad” (Alejandro, Atacameño, UV).*

En contraste, mencionan que gran parte de las clases que se les han impartido son con una metodología expositiva en donde lxs profesores se paran delante de la clase y exponen la materia mediante un power point, lxs participantes señalan que no existe una mayor motivación en participar de estas clases, y que tenían otras expectativas antes de ingresar a la universidad. Igualmente señalan que, según sus experiencias, lxs profesionales que hacen clases en la universidad deberían tener algún estudio de pedagogía, ya que muchxs de ellxs son sólo especialistas en las áreas que enseñan, esto provocaría que no fueran conscientes de las distintas habilidades y formas de aprender de lxs estudiantes, ni de los distintos tipos de metodologías y evaluaciones que podrían usar. Esto se resume en el siguiente relato: *“Es que es una pedagogía que ni siquiera es una pedagogía, es... su metodología de enseñanza es llegar pasar un power point, con 80 diapositivas, y estúdiense eso, y su enseñanza es super autoritaria, y como si tú no aprendes no es mi culpa, es tuya, y... tú tienes que ver cómo lo solucionas porque es tú problema como de atención y todo el tema... yo soy mucho de pasar pegado en el celular, y lo asumo, pero yo soy así en todos los ramos, en todos... en todos paso pegado al celular, pero he logrado desarrollar como esa habilidad muy de nosotros, de nuestra generación de poder estar en el teléfono, y prestar atención a la vez como a otra cosa, y aún así aprender, y con ellos no puedo, porque realmente su forma pedagógica, no sirve. Para mí no sirve, y no es como... me reconforta saber que no soy el único, es un problema generalizado de que muchas encontramos de que su forma pedagógica no nos sirve, porque no aprendemos, y tenemos que duplicar o triplicar de repente un hábito de estudio con ellos, para poder entender algo muy simple de repente lo explica un compañero y lo explica mucho mejor que un profesor, y eso no debería pasar po, si no son profes (...) más encima lleva como 5 o 6 años dando clases.”* (Mario, Aymara, UV)

Además, dentro de las malas experiencias con docentes que se mencionan, surge una situación de acoso por parte de un profesor, en donde una participante nos relata que: *“sí, y que te enseña mal, y que igual, tenía profes que igual eran desubicados con las chiquillas, a mí igual me molestaba, me molestaba él a mí (...) eh, no se po, yo llegaba atrasada y me decía “ya, sáquese la parte de la ropa que usted sabe que me gusta”. Yo... él sabía que, como que yo lo miraba nomas, y él sabía que yo lo miraba de una forma pesada, pero tampoco me lo quise agarrar en mala porque era de mis profes guía.”* (Carolina, Aymara, UV)

Con relación al currículum dentro de la universidad, se mencionan los “ramos corta cabezas”, asignaturas que suelen ser cursada durante los primeros semestres de la carrera y, debido a su dificultad, tienen una alta tasa de reprobación, la percepción de unx de lxs participantes respecto a estas asignaturas es la siguiente: *“Si, química como el ramo que me eché, pero jodidísimo porque la profe pasa la materia demasiado rápido y después se mezcla toda la materia te enseña un formato en la clase y en la prueba te enseña otro formato, mezcla la materia y te mete cosas que te paso al principio con lo último y es como que de verdad no sabí que responderle o a veces que respondes y crees que tienes la respuesta está mal, entonces es peludo y toda la gente se hecha ese ramo, de hecho lo estábamos dando no había espacio para los alumnos nuevos porque estaba lleno de alumnos antiguos y ahí sería y es complicado porque pasa todos los años (...) en realidad esta super mal, la idea es que aprendas, no que te límites a tener que pasar el ramo, no es la idea, si te echaste el ramo porque no entendiste bacán, pero si te echaste el ramo porque había una forma en la que no pudiste aprender y ver la materia que tampoco se te enseñó y tampoco después se te explicó, que lata po, que lata que no te den la opción de poder aprender tus conocimientos como se debe, y de poder pasar porque los tienes (...) lo encuentro na que ver que se prive a una persona así de salir de su carrera, si porque te ponen como obstáculos como en los jueguitos (...)”* (Belén, Mapuche, UPLA).

También, en relación con el financiamiento, es decir, la forma en la que costean sus estudios en la educación superior, todxs lxs participantes estudian con gratuidad (o estudiaron), respecto a estos beneficios unx participante señala: *“(...) sin estas becas yo te aseguro que nosotros no hubiésemos podido estudiar”* (Carolina, Aymara, UV). Además de la gratuidad, lxs participantes poseen becas de la JUNAEB, cuatro de lxs seis participantes poseen la Beca Indígena. Unx de lxs participantes que no posee la Beca Indígena, señala que se la negaron debido a que no posee certificados que acrediten su participación en comunidades relacionadas con su pueblo de origen, como lo cuenta en el siguiente relato: *“(...) postulé las becas y me dijeron que no porque como que había un tema como bien raro y nunca lo entendí, y después cuando me vine a la Valpo e... duro, insistí en querer tener la beca, siempre el requisito fue necesitamos tu certificado de participación en comunidad (...) porque me piden el certificado o no me lo piden en algunos casos, pero después cuando me la niegan yo voy a pedir justificaciones me dicen que desde arriba bajaron que necesitaba el certificado”* (Mario, Aymara, UV)

Adicionalmente, algunxs reciben financiamiento por parte de su familia, y cinco de lxs seis participantes trabajan para sustentar algunos de sus gastos.

Finalmente, a partir del sistema educativo en relación con los pueblos originarios, lxs participantes señalan que la institución lxs ven desde fuera, como un agente externo, y no perciben un real interés desde las instituciones por incluir las diferentes culturas, además de desinformación respecto a la temática, como lo mencionan en los siguientes relatos:

“(...) es que la institución siempre lo va a ver como desde fuera po ¿cachai? esa es la hueá po, a eso voy, que la visión institucional siempre es como... no sé, no... no se encarga como de realmente estar al lado tuyo y decirte hermano hagamos esto. Que a eso voy con... con las cercanías como de profes (...) que hagamos hechos po, que vayamos a hacer los pagos a la tierra, y que realmente fomenten nuestras creencias y nuestra identidad, porque la apañan po, pero no sé si la fomentan” (Alejandro, Atacameño, UV).

“(...) Realmente siento que como carrera y como universidad estatal estamos muy al debe. A nivel carrera no se fomenta nada. Como que hay super poco fomento hacia pueblos originarios porque... no sé cómo lo consideraran ellos, no sé qué postura tiene mi carrera hacia los pueblos originarios, yo creo que como todos a favor... o sea, espero... (...), que por una especie de consecuencia que sí estarían interesados, porque sí hay profes trabajando en la temática, con comunidades originarias en donde como que les ayudan a hacer ciertas cosas, entonces si los profes lo hacen es porque la escuela se lo permite, y si la escuela se lo permite, están de acuerdo. Lo debería saber eso por silogismo, porque una parte lo es, todo lo es. Pero no sé si como escuela, como institución académica, sí” (Mario, Aymara, UV).

Además, se analizó la percepción que la familia tiene del sistema educacional, es decir, la visión que tiene esta sobre la estructura y funcionamiento y lo que esperaban de lxs participantes al momento de elección e ingreso a la educación superior, producto a esto el entorno familiar influencia en la elección de carrera y universidad, esperando que lxs estudiantes escojan casas de estudio y carrera de mayor reconocimiento social, produciendo una tensión en el círculo familiar por aspectos relacionados a selección de carreras, expectativas académicas:

“... na, yo creo que mi papá medio decepcionado... quería otra cosa para mí, ¿y mi mamá?, mi mamá es como “ah que elija lo que quiera”.

E: ¿y que quería tu papá?

C: no sé, es que nunca como que, no sé, siempre como que... a lo mejor faltaba ...como interés de parte de ellos pa ver qué iba estudiar, o que se preocuparan realmente que, si me gustaba o no, como fue así como ya, como muy...ya muy “ah que elija lo que quiera”, y mi papá esperando ...” (Carolina, Aymara, UV)

Participantes EPG pertenecientes a pueblos originarios

Lxs participantes expresaron una serie de procesos que han sido parte de su formación de identidad étnica, es así cómo se logra apreciar ciertas situaciones que comienzan con la vivencia durante su proceso educativo universitario, la adaptación al espacio geográfico. Desde esta perspectiva, se plantea que muchxs, al ser de regiones, sufren cambios importantes respecto a su vida cotidiana entre lo que era su ciudad natal y en lo que respecta a su lugar de estudio, afectando en su contacto con sus raíces y su forma de conexión con su pueblo originario. Así lo expresa Alejandro, quien nos plantea:

yo ahí hay un punto que me habíai preguntado de qué era como, como era el cambio de que me había afectado el llegar acá, a Valparaíso, e igual me afectó en ese punto de no estar en... en mi tierra po, de no ir pa allá po, de no ir a ver las estrellas po, de no ver las quebradas, de no ver los ríos, de no ver los canales de no ver las terrazas de sembradío porque los atacameños en eso... así es su economía cachai, a través de las siembras que hace po, pero se hacen en terraza, entonces hueón tú estay mirando de lejos y se ven las terrazas, como escaleras culiás grandes, en las quebradas así, hueón ver esa hueá es otra volá po (Alejandro. Atacameño, UV).

Del mismo modo, respecto a la identidad étnica personal lxs participantes muestran una direccionalidad bastante clara en torno a la significancia de ser perteneciente a pueblo originario, pero también siempre vinculándolo, y haciéndose cargo a una dinámica compleja, que si bien se

identifica está en construcción constante. Revelan un proceso continuo que posee hitos y experiencias que demarcan, pero también una búsqueda constante hacia esa propia identidad.

“Esto era, tenía una pertenencia, tenía una pertenencia indígena, mi abuela es indígena, mi bisabuela era indígena, por ende, yo también lo soy, ese reconocimiento fue un proceso muy largo y yo lo viví, yo creo que lo viví toda la vida, pero se desencadenó acá” (Carolina, Aymara, UV)

Desde allí se desprenden la percepción de la institucionalidad en relación con los pueblos originarios que poseen los participantes, y cómo se ve afectada en el contexto en que están inmersos. Éste, choca en determinadas situaciones con su cosmovisión, en donde la invisibilización se hace latente, y no existe voluntad de incluirlos como agentes activos dentro de esta misma institucionalidad.

Me llama la atención la poca visibilidad que se le da desde la política, hasta el día de hoy de no darle el espacio correspondiente a los Mapuches, creo que se habla de cambiar la constitución porque creo que ni siquiera los considera sus ciudadanos, hoy siglo XXI cuando esta cuestión tendría que haber estado reparado desde que existe la ONU, también me llama mucho la atención que hallan sectores y que tampoco este visibilizado como m... creo que se llama eh... bueno hay un sector en la Araucanía, en la región de la Araucanía que ni siquiera tiene agua y viven Mapuches ahí y los tiene sin agua y eso por el trato que tiene Chile hacia los Mapuches lo encuentro pésimo, pésimo... triste porque viene de los dirigentes, dirigentes que nosotros como chilenos votamos aquellos que no le da la paja votar, y votar y estos dirigentes tampoco se han puesto la mano en el corazón, al siglo en el que estamos y hacer un cambio con los Mapuches, como que de verdad desde el estado hacia abajo los Mapuches no existen y no me parece bien, no tienen locomoción, pueblos que no tienen agua y además los tratan super mal por pelear por cosas que les corresponde, eso creo que el cambio también viene desde ahí, desde las políticas públicas, y los responsables sabes que somos nosotros como ciudadanos que no nos informamos (Belén, Mapuche, UPLA)

Dentro de lo anterior, también se hace presente el hecho de cómo se trata la temática desde las políticas públicas y desde los organismos gubernamentales. Esto quiere decir la no inclusión de

su cosmovisión dentro del estado chileno, y que las orgánicas que si bien se expresan en papel no se cumplen en concreto.

Es que esa visión, institucionalizada que dan las hueás, esa es la hueá que no me gusta. Como el... verte de arriba cachai. El oye hagámosle un espacio acá a los cabros así indígena. O sea bacán que se de el espacio cachai pero esos mismos espacios los estamos armando nosotros igual po, y agradezco mucho que se nos den los espacios porque igual nos podrían decir así como no hermano, no, era, no te damos la hueá, pero como... y no es solo como la universidad sino como la institucionalidad culiá del estado, yo igual soy super crítico del estado, e igual lo estoy estudiando, entonces igual... como que hay formas que cambiaría las hueas po, como... no sé po, hueón, tan fácil como esta cosa, cachai (Saca su carnet de identidad para mostrarlo) Nacionalidad chilena. Cachai que los carnet culiaos de Bolivia te ponen tu pueblo originario po, acá debería decir nacionalidad, atacameña (Alejandro, Atacameño, UV).

Las experiencias de asimilación corresponden principalmente a las diferencias culturales entre chilenos y pertenecientes a pueblos originarios, y cómo éstas se expresan en perspectiva del dominio de una por sobre otra. Es decir, la dominación de la cultura dominante y cómo ésta se impone por sobre la no dominante. Del mismo modo, lxs participantes revelan que estas situaciones ocurren de manera transversal y se vincula también a situaciones estructurales e instauradas en la sociedad. Esto se expresa en el relato de Carolina, quien nos comenta que: *“Yo creo porque desde los tiempos de mi abuela, bisabuela yo creo que no quiso enseñar la lengua a mi abuela por vergüenza, porque en esos tiempos ella era la única hija de obrero que estudiaba en el liceo de niñas y más encima indígena, imagínate (se ríe), entonces el tema de la discriminación en esos tiempos yo creo que era muy fuerte y era... el ellos vivirlo, mi abuela no le traspaso más allá a mi papá, y mi papá siempre lo supo y ahí también quedo, pero tampoco como que se interiorizó más del tema y tampoco, no se traspasó la cultura, hubo un quiebre de mi bisabuela a abuela” (Carolina, Aymara, UV).*

Referido a la conformación de su identidad, el proceso de su formación de identidad étnica emerge desde las narraciones de lxs participantes en base a una construcción constante, en donde convergen percepciones afines, pero también se deben dejar de lado aspectos interiorizados por la cultura chilena. Es decir, una concepción de una identidad que, si bien se considera parte, posee

situaciones que la permean, y que forman una mezcla continua de ambas culturas. Algunxs participantes se definen como “urbanizados” ya que, si bien conocen su cultura de origen y se identifican con ella, su vida cotidiana está enmarcada en circunstancias lejanas mayormente a las que vivenciarían si permanecieran en su comunidad. De esta manera lo expresa Carolina, quien nos plantea: *“Mira me defino como una Aymara en construcción y desconstrucción, a que me refiero esto, en construcción yo porque me reconocí hace cuatro años como Aymara, fue cuando viví todo este proceso de cambio de territorialidad, porque yo me vine a estudiar a la universidad aquí entonces, cuando yo entre a la universidad me di cuenta, me vine para acá me di cuenta que ya no habían ciertas comidas que comía, en los carretes no había cierta música que yo escuchaba normalmente, e... las personas eran distinta, a veces también hablábamos distinto, porque hay muchas palabras que sabemos... (...) ¡Si!, y que tienen también pertenencia Aymara, mira por ejemplo nanai, no sé si la hay escuchado (...) Es una palabra Quechua, hay muchas palabras que no sabemos que tienen pertinencia de una etnia de Chile, y que después en mi despertar yo me di cuenta de todas esas cosas y... cuando yo llegue, me cambie de ciudad como que sentí esa necesidad de encontrar personas como yo, personas como yo eh..., personas que tenían duda de dónde venían po, o que compartían la misma música mismo no sé, me viene... se me viene a la mente los tambos andinos, allá en Iquique son tan comunes que son celebraciones que vamos todos los jóvenes y ¡ah que buena! ¡que motivado!, que comemos comidas super típicas de allá, escuchamos música super típicas de allá, bailamos cosas muy típicas de allá y que acá ya no las tenía po, (...) como me vi sacada de todo ese ambiente y puesta acá en una ciudad muy grande donde igual no conocía a nadie, donde las personas tenían distintos gustos, e... como que me vi en la necesidad de encontrar otras personas como yo y ahí como que encontré la comunidad y la misma comunidad me hizo ir acercándome más, más, más... a la cultura”* (Carolina, Aymara, UV).

Por otro lado, se reconoce también que la verbalización y el compartir con personas pertenecientes enriquecen constantemente su proceso de identidad y que son los bastiones iniciales. De la misma manera, el proceso identitario en sí mismo posee la cualidad de ser dual, y estar inmerso en ambas culturas.

“Cuando... oh... eso era lo que estaba hablando hace mucho rato con... en una casa, con una Mapuche y un Mapuche, se me olvidaron los nombres... Sebastián creo que se llama, en como

que ella le explicaba a su esposo y le decía, es que uno cuando es de una raíz se siente, y yo como que la miré así, y el esposo decía “no, no si no es así, no es así” y yo lo miré así, y le digo espérese, espérese, deje yo escucharla, y como que me dijo, que uno siente cuando es parte de algo, cuando erís como parte de un pueblo, y ella me dijo y puede que le pase no solamente a alguien que tenga el apellido puede pasarle a alguien que no lo tenga, y que realmente sienta oye sabís que yo me siento parte de esto, y como que ella terminó y dije ¿sabe qué? Yo sí la entiendo (...)” (Rocío, Quechua, Inacap).

En concordancia con lo anterior, elementos que influyen y apoyan de forma positiva el proceso del estudiante son los llamados facilitadores. Éstos emergen en los relatos de lxs participantes en perspectiva de redes de apoyo, tanto de familiares como compañerxs de espacios educativos, en los que se encuentran espacios tanto escolares como universitarios, y que les motivaron y apoyaron en circunstancias definitorias, o que en el día a día, sienten un respeto y una curiosidad genuina que les realza la identidad de sus pueblos originarios.

“mi papá que es como... que no ve las cosas así, es mi papá po, de hecho mi papá era mucho más de “empoderate con tu mapuche” que mi mamá po, mi papá a pesar de ser huaso era mucho más así como “hueón siéntete orgullosa”, así como “dilo filo, que la gente hable lo que sea pero tu erí mapuche y chao” así como siéntete orgullosa de ti, y de lo que eres, y de lo que tienes que rescatar, mi papá siempre con eso, siempre siempre” (Mariana, Mapuche, UV)

“no, todo lo contrario, como que de repente les cuento y ellas me escuchan, como eso es lo que más me gusta, que ellas me escuchan y me dicen, como que me ven contenta con eso, y me dicen “oh, que bacán que te guste, que estí ahí, que estí compartiendo, haciendo esas cosas”, y como que se ponen feliz porque yo me pongo feliz, entonces igual es bacán” (Rocío, Quechua, Inacap).

A su vez, se encuentran aquellos sucesos que influyen de manera negativa, u obstaculizan dichos procesos de identidad. Así, lxs participantes mencionan que uno de los elementos importantes es la falta de información y de la realización de espacios, además de las dificultades en la accesibilidad de los mismos: *“Pero son tan pocas las instancias que yo conozco, que he encontrado, y está tan difícil de entrar, que no he llegado a nada, ósea la conexión que tengo con mi pueblo es, sé que tengo el apellido, leo noticias, eh... pucha quiero comprar libros y me*

quedo en el quiero, porque vai a la librería y querí te sale 30 lucas un libro” (Belén, Mapuche, UPLA)

Igualmente, se identifican también circunstancias tales como la dificultad en los tiempos de las actividades, dado que la gran mayoría de lxs participantes poseen como compromisos laborales y de trabajo durante la semana, por lo que sus tiempos son más acotados, y también la dificultad de encontrar comunidades que estén cercanas a sus viviendas, o que inclusive se enmarquen en el pueblo originario en donde ellxs se sientan representados. *“No, diferentes circunstancias, si igual tengo la iniciativa de ir po, pero ... sigo ... como voy a conversatorios y todo eso, soy terrible activo en ese sentido, pero cuando me toca como trabajar o hueá, y generalmente estas cosas y estas instancias las hacen durante la semana po, y durante la semana tengo pega po, cagué.”* (Alejandro, atacameño, UV).

“El único centro que yo logre llegar fue a uno de Villa Alemana que me queda a dos comunas lejos de la mía entonces, ha sido super difícil... lograr entrar a esa comunidad, llevo tres años tratando de ir, pero las reuniones como que ellas la levantan muy encima porque son una comunidad chiquitita entonces para ellos es super fácil allá levantar, pero para los que somos de comunas más lejanas nos ha costado ir a reuniones o cuando me entero de reuniones es el mismo día, ya no puedo e... y acá en Valparaíso son todas multiculturales pero ninguna tiene presencia Aymara, todas son Diaguitas, Mapuches...” (Mario, Aymara, UV).

Ahora bien, independiente de las circunstancias y/o problemáticas que obstaculizan su proceso de identidad, lxs participantes tratan de realizar actividades de vinculación en sus espacios universitarios, además del levantamiento de proyectos en torno a esta temática, o la participación activa en comunidades que les permitan desarrollar y construir de manera constante su identidad. Ésta situación, se expresa por ejemplo, con el relato de Carolina, en donde menciona que: *“(...) con la misma chica que teníamos el Trawün como teníamos con los chicos de varias universidades (...) el año pasado hicimos un proyecto de un acercamiento al mapuche y ahí como que hicimos talleres, talleres de... de mapudungun, trajimos expositores, pedí sala aquí en la universidad, se presentaron y claro hicimos una actividad como nos ganamos el proyecto y la plata y vino gente y eso”* (Carolina, Aymara, UV).

En concordancia con lo anterior, el relato de Carolina nos deja más en claro la misma situación: *“Por ejemplo, el año pasado... sí, el año pasado, me motivé a hacer un encuentro intercultural, lo organicé yo, en la U, así que igual fue bacán po. Y era chistoso porque ya po, yo les empecé a contar que participaba ahí en la comunidad y toda la cuestión, y entonces por ejemplo, conocíamos a alguien y me presentaban, y me decían “ella es la Carolina, ella es aymara” (risas), y yo así como “Alfonso yo no les ando diciendo a... no me presento así” (Carolina, Aymara, UV).*

Por último, referente a la ocupación de lxs participantes, y en concordancia con su condición de EPG, se obtiene como resultado que casi la totalidad ejerce una labor extra al estudio para poder solventar sus gastos. Respecto a esto, algunxs nos mencionaron:

“(...) Eh, de garzona, ayudante de cocina, copera, estar en la heladería, donde me llamen de vez en cuando allá en el centro, pero como que igual me he tirado más pa garzona así, me gusta (ríe) me gusta compartir con la gente, hablar así, cuchichear un rato, si... me gusta. O ir a eventos” (Rocío, Quechua, Inacap).

“(...) sí. En... no, como a fines de... no, como a principios de segundo empecé a trabajar, pero después me salí, porque me echaron, porque viajé a Iquique y como que me echaron, y el año pasado como que empecé a trabajar así como fijo... en noviembre cumplí un año, y ahora encontré una nueva pega en el santa de Reñaca” (Carolina, Aymara, UV).

Multiculturalidad

Para entender el proceso de formación de identidad de lxs participantes, existen situaciones que han sido parte de la cultura de los P.O que han convivido con la cultura dominante chilena, evidenciando las experiencias de lxs participantes en distintas situaciones en la cual tradiciones, formas de vida y cosmovisión han convivido.

El **choque cultural** es una subcategoría que apunta a la desorientación o confusión causados en un individuo por el contacto con un medio social totalmente distinto. Esto lo pudimos observar en la siguiente experiencia *“bueno a veces quería preguntar cosas, y como que iba a preguntar*

en mapudungun, así como y como así hueón no estoy en el internado hueón y como estoy inmerso dos semanas hablando solo en mapudungun como que te acostumbrai y después te va a salir y es no ay verdad que no entienden cachay” (Mariana, Mapuche, UV). En esta experiencia Mariana relata cómo fue su experiencia luego del internado para aprender la lengua y cosmovisión del pueblo Mapuche, y al regresar a su espacio cotidiano se sintió confundida, ya que con quienes convive no manejan de igual forma las tradiciones de dicho pueblo originario.

Siguiendo esta idea, las **diferencias culturales** refieren a las diferencias que se presentan al comparar la cultura y tradiciones propias de un P.O. con la cultura y tradiciones chilenas, lxs participantes a través de sus experiencias describen situaciones en cómo al ser pertenecientes a un P.O. y su identidad cultural se ve contrastada con la cultura dominante, así lo refleja la siguiente cita:

“(...) Ahí hay un factor que me hizo... brígido del despertar étnico mío, que fue la lucha Mapuche po. Que es la lucha Mapuche. Y que será la lucha Mapuche. Porque los locos han resistido mucho po hueón, mucho. Y no es por nada po, igual es una raza terrible guerrera po, que si nosotros las demás étnicas hubiésemos aprendido de ellos y resistido de la forma en que ellos resisten y resistían hueón, puta quizá hubiésemos preservado mucho más, en toda nuestra identidad cultural, tanto como chilenos. porque al final la identidad cultural, yo veo... la identidad cultural chilena no es una identidad cultural propia po, es una identidad culiá terrible yankee po, cachai, como la identidad no sé po, del Nike, el Adidas el Mc’ Donalds, cachai

V: La marca...

A: Claro po, el reggaetón... ¿qué identidad cultural es eso hueón, cachai?... sin embargo nosotros puta tenemos la wiphala, tenemos los llamitos, tenemos el pago a la tierra, que son hueás que están po, y que estuvieron acá hace mucho po, cachai como que igual... el chileno... o tenemos esa hueá de... no sé po... de levantarnos, porque siempre nos pasan hueás, ya sean terremotos, ya sean tsunami, ya sean volcanes, ya sean los milicos, cualquier hueá hermano, estamos ahí siempre levantándonos po, igual tenemos... una ¿residencia, creo? Re-si-vi...” (Alejandro, Atacameño, UV)

Discriminación étnica son todas aquellas prácticas de distinción, exclusión, experimentadas de forma directa e indirecta por lxs participantes de esta investigación, la cual se evidencia en menor cantidad al revisar los relatos de todxs lxs participantes, aun así, se encuentra presente en el relato de Mariana:

“hasta incluso la familia de mi papá po trataban a mi mamá de india cachai, nunca cara a cara cachai, con ella siempre eran así como maricones sonrientes, pero cuando hablaban eran como... y las indiecitas, y las hijas indiecitas, y como... así” continúa el relato con la siguiente experiencia *“una cuñada de la familia de mi papá, que ella es mucho más piola también en ese sentido, y ella escuchaba a las otras tías y otros tíos hablar de esto y le decía como “hueon están diciendo esto de ti, te tratan así y tratan así a tus hijas...”* (Mariana, Mapuche UV)

Terminando con **la percepción de la sociedad a la etnia**, esta se relaciona con la visión que tiene la sociedad respecto a los P.O., su cultura, tradiciones, creencias, etc., y cómo se comportan frente a estas características, esta percepción se evidencia en gran parte de los relatos, siendo relevante en cómo lxs participantes construyen su propia identidad en base a como los otros observaban su cultura y tradiciones, es así como lo refleja Belén al relatar la siguiente percepción:

“Hay diversas opciones, hay como tres ponte tú, están este tipo de personas que casi se les olvida que coexistimos con nuestra cultura principal, que en realidad los Mapuches no existen, em... están estas personas que... eh... sabes que nunca he escuchado que alguien los vea de una manera violenta, que los vea a ellos como los enemigos, nunca han dicho pucha por la causa por la que luchan está mal o su forma está mal, nunca he escuchado alguien así, pero claro están estas personas que no existen los Mapuches, están estas personas que encuentran que son como bacanes que tienen este concepto de no explotar la naturaleza sino que usarla y darle su debido espacio para que la naturaleza siga como su debido flujo natural de reparación que em... pero tienen esa visión, pero no están como inmersos en la cultura y últimamente lo otro que he visto mucho, son estas personas que evidentemente tienen que ver con las instituciones de fuerza de orden, que básicamente dicen que los Mapuches no existen, que lo que hay allá en el sur son personas que se creen Mapuches, pero que no lo son y las personas que tenemos apellido Mapuche estamos... ponte tu beneficiados por parte del estado , somos casi como unos estafadores que estamos sacando un beneficio que no nos corresponde porque nosotros no somos

Mapuches, los Mapuches se hicieron hace mil años atrás cuando llegaron los españoles, pero que básicamente están erradicados y que esos hueones no se quieren asumir que son chilenos y que son parte del sistema, una cosa así, como que son extraterrestres y... como que se atribuyen cosas que no le corresponden, y que por las tierras que pelean ni siquiera son ellos, de ellos, etc. Son super primero que nada desinformados y segundo y tienen una visión, así como bien eh... absurda de la situación, o sea no pueden decir que los Mapuches no existen” (Belén, Mapuche, UPLA).

Capítulo VII

Conclusiones y discusión

Dentro de los objetivos trazados en esta investigación, (uno de ellos) corresponde al de establecer diferencias y similitudes entre EPG y EPGPO. Si bien, gran parte de la literatura científica da cuenta de que existen diferencias entre ambos Bascuñán y Riquelme (2016), en nuestra investigación en particular no se obtienen mayores diferencias en las experiencias de EPGPO. De esta manera, no se asocia que el ser perteneciente a un pueblo originario sea un obstaculizador más del EPG. Esta situación podría estar determinada por la constitución misma de la identidad de lxs participantes, ya que se aprecia que su identidad étnica, si bien es reconocida, está en constante construcción y aprendizaje. Por otro lado, en referencia a aquellxs participantes que dejan su lugar de nacimiento para poder entrar al mundo universitario, se les dificulta el contacto con su etnia, debido a que circulan de manera intermitente en aquellos espacios mismos como costumbres, festividades y lugares que le dan el sustento a su identidad.

Ahora bien, dentro de la experiencia misma del constituirse como EPG, se expresan gran cantidad de situaciones que develan lxs participantes que son compartidas por todxs. Estas corresponden a la importancia de las redes de apoyo, la dificultad de la universidad que no está preparada para la heterogeneidad de sus estudiantes y dificultades con sus profesores, sus problemáticas en la inmersión al espacio universitario, entre otras.

Con relación a lo anterior, la constitución misma del ser EPG, se aprecia en esta investigación que las redes de apoyo se configuran como un espacio de vital importancia para lxs estudiantes. Inclusive consignando una doble característica pues, si el estudiante dentro de su experiencia refiere poseer buenas redes de apoyo, se facilitarán sobremanera su experiencia de aprendizaje y su adaptación a la cultura universitaria. Así, esta red brinda ayuda de distintos tipos, como: apoyo emocional, es decir, como una forma de acompañamiento y soporte durante los procesos; apoyo económico, proporcionando la ayuda monetaria que les permite a lxs EPG estudiar y subsistir durante el proceso de estudio; y en forma de orientación, esta puede ser a través consejos, o contando las experiencias durante el mismo proceso.

Por otro lado, si es que esta llega a ser deficiente, puede determinar dificultades mayores como la no inclusión en el espacio, que le dificulte la inmersión a la cultura universitaria, mermando su trayectoria académica, y en algunos casos, generando la deserción del estudiante del espacio universitario. (Giménez y Malgesini, 2000, citado en Escrich y Lozano, s.f) esto trae con ello, que se produzca un aislamiento por temor a perder la identidad personal y, en consecuencia, prefieren evitar las relaciones con profesores, compañeros y otros miembros de la comunidad que son percibidos como miembros de la cultura dominante (Flanagan, 2017).

Además de lo anterior, podemos destacar que, cuando existen familiares de edades similares (misma generación) que han ingresado a la educación superior antes que otros, estos sirven de guías para orientar en el proceso a los que aún no ingresan, ayudando a hacer más llevadero el proceso para los que ingresan después a la educación superior, y a las generaciones menores.

Respecto a la institucionalidad, se concluye, a partir de las experiencias de los participantes, que si bien, en su paso por la educación superior existen los esfuerzos de las instituciones educativas por tener más conciencia sobre la inclusión, y estas están dispuestas a proporcionar espacios para que esta se produzca, aún están al deber. Como se señala anteriormente, sus universidades no proponen espacios suficientes para promover la diversidad e inclusión de sus estudiantes, refiriéndose los participantes a que eran muy pocas, casi nulas, las instancias en las que se prestaban los espacios, o se impartían actividades extracurriculares relacionadas con temáticas de pueblos originarios.

Los espacios proporcionados por las instituciones educativas, que les permitan desarrollarse como seres pertenecientes a una cultura distinta a la predominante, son escasos, y cuando se presentaban espacios, ellos no podían participar debido a problemas de difusión de la información (muchas veces no se enteraban o lo hacían tarde), y de cupos (había escasez de cupos, y no se les daba prioridad por ser pertenecientes a un pueblo originario). Esto nos muestra que en la práctica es necesario generar más estrategias y ser más sensibles ante las distintas necesidades de los estudiantes pertenecientes a pueblos originarios.

Además, se puede rescatar que, según las experiencias de los participantes, la mayoría de las actividades relacionadas con pueblos originarios son relacionadas con la cultura del pueblo predominante, es decir, el Mapuche, y muchas veces se deja de lado la diversidad de pueblos y

culturas existentes, invisibilizando de cierta forma a las demás culturas. Esto nos lleva a pensar que hace falta más información y visibilización de las distintas culturas, dejar de ver a los pueblos originarios como culturas extintas, sino que se deben ver como culturas que se han desarrollado y han ido evolucionando con el tiempo, teniendo presente que existen estudiantes que se identifican con estas culturas, y es necesario disponer de espacios que proporcionen una educación diversa, que responda a las distintas demandas.

A esto se suma que la educación en Chile es impartida desde una perspectiva que homogeniza a sus estudiantes, lxs ve a todxs iguales, sin considerar sus diferentes orígenes, culturas, o habilidades. Se enseña desde el supuesto de que lxs estudiantes poseen la misma cultura, las mismas tradiciones, que provienen de lugares y situaciones similares, como se señala en el proyecto de modificación de la ley N° 21.094 “la educación, durante más de 100 años, ha servido como homogeneizador, negando la posibilidad de una sociedad heterogénea (...). La educación ha ignorado eso y nos ha obligado a nosotros mismos a olvidarnos (...) que somos un pueblo distinto" (Sepúlveda, et. al, 2018, p.3)

Esta visión homogénea de lxs estudiantes afecta de igual forma a lxs estudiantes pertenecientes a pueblos originarios, como a lxs EPG, ya que, al verlxs a todxs iguales, se invisibilizan las características propias de lxs EPG, sus orígenes, los desafíos a los que se enfrentan durante su trayectoria académica, o sus formas de aprendizaje. Como se ha señalado en las experiencias de lxs participantes, existen docentes que imparten sus clases de una forma expositiva y genérica, sin considerar las particulares de sus estudiantes, dejando de lado el fin último que es que lxs estudiantes aprendan.

En lo que respecta a los obstaculizadores presentes en la experiencia de lxs participantes, se halló que la orientación como lo describe Lagos y Palacios (2008) es tipo de ayuda o apoyo que aborda múltiples temáticas que se dan en el marco del proceso educativo: académicas, emocionales, afectivas, familiares, personales, incluyendo la temática vocacional. En el cual en el proceso de transición de educación secundaria a la educación superior de lxs participantes, los establecimientos no proporcionaron la información oportuna que lxs orientara en la toma de decisiones como lección de carreras, universidades, financiamiento etc., ya que lxs estudiantes

esperan que el establecimiento educacional actúe como fuente intermediaria de información y, especialmente, que tienda a buscar soluciones a las necesidades que no pueden ser abordadas de manera satisfactoria por las redes sociales familiares (Lagos y Palacios, 2008). Dicha situación se repite en el contexto de educación superior, ya que al momento de necesitar ayuda y orientación en temáticas como, por ejemplo, renovación de los beneficios de becas y créditos, el escenario no cambia, en la mayoría de los relatos proporcionados por lxs participantes, expresan que no se les ha entregado el apoyo e información suficiente que les permita realizar estos procesos de ingreso a las instituciones.

Lo descrito anteriormente se presenta como una característica de estudiantes de primera generación que ingresa a la educación superior, la cual, al no contar con padres, madres, tutores que hayan ingresado ni egresados de educación superior, no poseen una mayor aproximación a la cultura universitaria. Así y basándonos en la teoría de Bourdieu, la configuración de sus capitales, terminando siendo un obstaculizador a su proceso de enseñanza, en donde su capital económico merma su centralidad en su proceso universitario, ya que la gran mayoría de los personajes si bien tiene beneficios por parte del estado que le ayudan a costear sus estudios, necesitan de un trabajo secundario que les reporte un ingreso mínimo para poder continuar con su proceso educacional. Por otro lado, su capital cultural y social, en conformidad con su proceso étnico y de acomodación al espacio universitario, son expresiones en sí mismas, de por ejemplo conocer las pautas y la forma en que se constituye la universidad, y las relaciones sociales, en forma la posibilidad de la generación de redes y una especie de choque dada la gran cantidad de diversidad de personas inmersas en el espacio estudiantil.

Siguiendo la línea de los sucesos compartidos por el ser EPG, en lo que respecta a la metodología de lxs docentes, las diferencias entre la escuela y la universidad son el mayor obstáculo percibido entre lxs participantes, ya sea en términos de nivel de exigencia académica, falta de estrategias y hábitos de estudio, la metodología utilizada por los docentes en la educación superior. Es una experiencia que marca de manera transversal a lxs participantes, ya que los docentes de las casas de estudio de lxs participantes, no cuentan con formación pedagógica, sino más bien se traduce en que la docencia universitaria no es tomada como una profesión, sino como algo práctico que se sustenta en metodologías, técnicas o métodos adecuados (Pretto y Rocha, 2010, citados en Tovar-Gálvez y García, 2012), impartiendo la pedagogía desde la experiencia personal, esta

situación ha promovido que en el interior de las aulas de clases universitarias prevalezcan aún métodos educativos tradicionales en los que se privilegia la memorización de contenidos, el aprendizaje individual y la reproducción en la evaluación de los aprendizajes desarrollados por los estudiantes (OCDE, 2009, citado en Tovar-Gálvez y García, 2012).

Esta forma de recibir el conocimiento impacta el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido que la manera en que se imparte las asignaturas desde la presentación del contenido en aula hasta el tipo de pruebas utilizadas por lxs profesorxs, se ha presentado como un obstáculo ya que lxs profesores de los primeros semestres y las relaciones que se establecen con ellos; la inaccesibilidad del cuerpo docente; fallas en la comunicación académica; la interacción con otros estudiantes (Pérez, 2016).

Con ello, nacen nuevos desafíos para lxs participantes que traen consigo una reconfiguración completa de la vida académica. Al no contar con estrategias y hábitos de estudio suficientes que les permitan mantener su rendimiento destacado desde la educación media, además de que su escolarización durante su educación primaria y secundaria no contó necesariamente con los contenidos basales que se necesitan en los espacios universitarios (Guerrero et al., 2019) su rendimiento académico comienza a tener una tendencia a la baja, lo que influye en la emocionalidad de lxs participantes y también en su forma de adaptarse al espacio universitario.

En otro ámbito, la conceptualización de EPG, implica características tales como pertenecer a hogares de bajos ingresos, y grupos económicos desventajados (Flanagan, 2017). Ahora bien, integrando sus dinámicas de ser pertenecientes a un pueblo originario, se transforma como características de nuestrxs participantes (EPGPO) que estos cuentan con un “plus social” y una concientización de la sociedad en cuanto a procesos de transformación de la misma, que está estrechamente ligada a su identidad de perteneciente a pueblo originario, y al concepto de resistencia, largamente nombrado por los participantes a lo largo de la investigación. Por ende, si bien sus decisiones respecto a sus áreas de estudio se basan en ciertas ocasiones en perspectivas económicas generalmente determinadas por la familia y el espacio social (Guerrero et al., 2019) también cuentan con una búsqueda de transformación social o que a lo menos, el ejercicio de su profesión tenga una repercusión directa en el sistema social, lo que

les permita posteriormente, trabajar en espacios de su PO, y aportan a esta concepción de resistir a una cultura dominante, visibilizando, empoderando, y siendo agentes activos en la persistencia de sus comunidades y su cosmovisión.

Por otra parte, se visualizaron también en el estudio, situaciones emergentes que no estaban contempladas en un inicio, pero que a medida que se avanzaba en la investigación se hicieron relevantes y dieron pie a nuevas directrices que no se pueden obviar. En definitiva, surgieron nuevas perspectivas por parte de lxs participantes, dentro de lo que se destaca mayormente la asociación hacia la conformación de su identidad étnica, y las diversas experiencias en torno a ello.

Primero que todo, y de manera más transversal, y en conformidad con lo anteriormente mencionado, todxs lxs participantes de la investigación se consideran en un proceso de construcción constante de su identidad. Esto viene determinado principalmente porque su proceso de formación está inmerso en una cultura dominante, que le dificulta u obstaculiza los espacios, relegándolos a sectores pequeños y en donde como motor social se promueve una cultura por sobre otra. Desde allí se encuentran variadas experiencias de asimilación que vivencian lxs participantes, incluyendo espacios sociales, institucionales, y educacionales. Referente a este último punto, se vislumbra a lo largo de la investigación que lxs participantes reportan que el modelo educacional invisibiliza a los pueblos originarios, sin que se les de la relevancia o importancia dentro de las revisiones inclusive de los mismos contenidos. De esta manera deja entrever que el concepto de multiculturalidad en las perspectivas de (Diez, 2004, en Stefoni 2016) e (Imbernon, 2000), Es un requisito por parte de lxs participantes quienes lo identifican como una expresión necesaria de la educación universitaria. Lo anterior, construye su desafío en su proceso de identidad étnica relacionado con la falta de espacios y momentos en ambos niveles que visibilicen, y reflejen a los PO en los espacios institucionales, considerándolos un agente activo y parte de esta.

A modo de síntesis, se deja entrever que existen muchas situaciones propias de EPG que aparecen durante la investigación, como facilitadores y desafíos en su experiencia universitaria y de educación superior. Éstas se apoyan en los planteamientos de Bourdieu, logran hacer evidente que ciertos estudiantes tienen más dificultades para acceder y adaptarse a los estudios superiores, situación que tiene un origen social y es reforzado por el sistema educativo. Las dificultades para

ingresar a la universidad tienen su origen en la capacidad o incapacidad por parte de la familia para transmitir a los hijos un hábitus y ciertos tipos de capital, en especial culturales que permitan tener éxito en la escuela. Esta situación se refleja desde los primeros niveles educativos; sin embargo, brindan poca información sobre cómo aquellos estudiantes que tienen todo en su contra, es decir que provienen de familias que no cuentan con el hábitus, el capital cultural y social, que les facilite su trayectoria académica, logran una adecuada adaptación a la universidad y tienen éxito en sus estudios.

Por último, se hace necesaria una perspectiva multicultural que integre de manera acabada los procesos de formación universitario de los alumnos EPG como EPGPO que le implique mejores condiciones en cuanto al proceso de aculturación y acomodación a la educación superior, en una perspectiva de desafío del sistema educacional. Si bien se mencionan espacios, y se hace alusión a una visión integradora hacia la diversidad, y hacia estos estudiantes, desde un aspecto concreto no se cuenta con ello, visibilizado por la gran cantidad de obstáculos que deben sortear los estudiantes, y las dificultades de ingreso y persistencia en el sistema educacional. Queda al deber también visibilizar estos espacios, y tomar medidas concretas que den cuenta de una mejora sustancial a los contextos de educación superior, para que este se transforme en un espacio diverso y acogedor, y que no se determine por el lugar de origen, la persistencia en el espacio estudiantil.

Limitaciones y proyecciones

Una de las limitaciones que tuvimos durante nuestra investigación fue la falta de experiencia en realización de entrevistas. Esto nos dificultó el inicio del proceso, y tuvimos que ir aprendiendo a medida que avanzaba la investigación y nos íbamos familiarizando con los entrevistados, y las técnicas que hacían que el desarrollo de las entrevistas fuera más ameno y de una manera más correcta. Esta falta de experiencia puede tener incidencia con la calidad de nuestros resultados, ya que durante las entrevistas realizadas en un comienzo pudimos haber cometido errores, y no haber aprovechado la información que se nos proporcionó de la mejor manera.

Por otro lado, presentamos dificultades al momento de contactar participantes, debido, primero, a que los requisitos de nuestra investigación eran muy específicos, y segundo, que al momento de encontrarnos con personas que cuadraban con estas características, o con organizaciones relacionadas con pueblos originarios que nos podían ayudar, no obtuvimos respuestas a nuestras solicitudes. Esta dificultad afectó en nuestros resultados debido a que no pudimos obtener una cantidad más grande de participantes, y más diversa que nos proporcionaran información más desde otras perspectivas, y así poder tener resultados más ricos y completos.

También, por problemas de tiempo debido al estallido social, tuvimos problemas al momento de concertar los dos momentos de las entrevistas que planteamos en un comienzo, por consiguiente, dos de los seis participantes fueron entrevistados en solo un momento, lo que pudo repercutir en la profundidad de las respuestas y sus experiencias.

En proyecciones con respecto a esta investigación, sería importante que se inserte dentro de la cultura universitaria una mejor orientación desde la administración, académicos y agentes del sistema de educación superior en general, en contar con nuevas formas más amigables en los procesos burocráticos en el cual le permita los estudiantes de primera generación solicitar ayuda y que esta sea pertinente a sus necesidades, con ello permitir un proceso más expedito en la realización de cual trámite.

También, proponemos como futuras investigaciones, conocer las experiencias y percepciones que existen entre los distintos pueblos originarios, cuál es la visión que se tiene de los distintos pueblos, y ver si la percepción de que se le da demasiada tribuna al pueblo Mapuche es compartida por las personas pertenecientes a otros pueblos originarios

Referencias

Abarzúa, Y., Barrón, J., Blanco, C., Feijoo, M., del Valle, C., Machaca, G., Quemenado, G., Mato, D., Meneses, F., Reynaga, G., Salas, R., Tejada, L., Y Williamson, G. (2011). *Inclusión Social, Interculturalidad y Equidad en la Educación Superior*. Santiago-Chile: Fundación EQUITAS.

Aguado, B. (s. f.). *La educación multicultural*. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5Cmultic..pdf>

Arancibia, M., Guerrero, D., Hernández, V., Maldonado, M. y Román, M. (2014). *Análisis de los significados de estudiantes universitarios indígenas en torno a su proceso de inclusión a la educación superior*. *Psicoperspectiva individuo y sociedad*, vol. 13, N° 1, 35-45.

Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación: para la admiración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Ciudad de México: Pearson Educación.

Blanco, R. (2006). *La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy REICE*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 3, 1-15.

Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, D. F: Fontamara.

Bueno, G. (2007). *El Estudiante Universitario y su Entorno Familiar*. *Revista Griot*. Volumen 1, Número. 1

CASEN (2017). *Pueblos Originarios, Síntesis de Resultados*. Ministerio de Desarrollo Social, Subsecretaría de Evaluación Social.

Castillo, J. y Cabezas, G. (2010). *Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior*. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Calidad en educación*. México, Veracruzana, N° 32, 43-76.

Colegio de Psicólogos de Chile (1990). *Código de ética profesional*. Recuperado de <http://colegiopsicologos.cl/nosotros/codigo-de-etica-profesional/>.

Colorado, A. (2009). *El capital cultural y otros tipos de capital en la definición de las trayectorias escolares universitarias*. Acta de X Congreso nacional de investigación educativa, México, Veracruz, 1-21.

Cornejo, M. y Salas, N. (2011). Rigor y Calidad Metodológicos: Un Reto a la Investigación Social Cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34.

<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144>

Chain, R. (2015). En prólogo de “*trayectorias escolares en educación superior: propuesta*”

Chapela, C. (2014). “*Campo y capital en la sociología de Pierre Bourdieu como aporte a la comprensión de la salud humana, el sufrimiento y la enfermedad*”. “Prácticas transformadoras en la frontera APS comunidad, ofrecido por: Federación Argentina de Medicina General (FAMG) Universidad Autónoma Metropolitana–Xochimilco (UAM-X) Fundación FUNPRECAL: Apunte de circulación interna para el curso.

Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. (2013). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Washington DC, EE. UU, SAGE Publications, Inc.

Dávila, O., Ghiardo, F. y Medrano, C. (2005). *Los Desheredados: Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Santiago, Chile: Editorial CIDPA.

Departamento de Ciencias de la Construcción. (s.f.). *¿Qué técnicas de recolección de datos existen? Pautas generales para realizar seminario de investigación en ciencias de la construcción*. Universidad de Chile.

Díaz-Bravo, Laura, Torruco-García, Uri, Martínez-Hernández, Mildred, & Varela-Ruiz, Margarita. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. Recuperado en 27 de mayo de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S200750572013000300009&lng=es&tlng=es.

Elgueta, L. (2013). *La valoración de la educación universitarias por parte de los egresados de la carrera de ingeniería comercial de la Universidad de Chile y de la Universidad de las Américas*. Santiago de Chile.

Escrich, T. y Lozano, J. (s.f.). *Diversidad cultural en las universidades: aproximación y enfoques para su gestión*. *Investigaciones de economía de la educación*. Número 9.

Espinoza, O. (2014). *La investigación en/sobre Políticas Educativas en Chile: Panoramas y perspectivas*. P. presentado en el segundo encuentro de la Red Latinoamericana de Estudios epistemológicos en política educativa (RELEPE) en la mesa redonda. “La investigación en/sobre políticas educativas en diferentes países: “Panoramas y perspectivas”. Curitiba, Brasil, 18-20 agosto de 2014.

Espinoza, O. y González, E. (2015). *Equidad en el Sistema de Educación Superior en Chile: Acceso, Permanencia, Desempeño y Resultados*. Primera edición, Chapter: XII, Publisher: Ediciones de la Universidad Católica de Chile, Andrés Bernasconi, pp.517-580

Fernández, J. (2013). *Capital simbólico, dominación y legitimidad. Las raíces weberianas de la sociología de Pierre Bourdieu*. Papers, 98, 33–60.

Fernández, M. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: Una aproximación crítica. *Cuadernos de trabajo social*, 18, 7-31.

Flanagan, A., & Raible, J. (2015). *Luces y Sombras en la Enseñanza de la Educación (Multi)cultural: Reflexiones a partir de un Caso de Estudio de los EEUU*. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 4, 185–200. Recuperado de <https://johnraible.files.wordpress.com/2017/11/flanaganbocc81rquezraible2015luces-ysombras.pdf>

Flanagan Borquez, Andrea (2017). *Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos*. Rev. educ. sup [online]. vol.46, n.183, pp.87-104. ISSN0185-2760. <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2017.06.003>.

García-Valdecasas, I. (2011). *Una definición estructural de capital social*. REDES, 20. Recuperado de http://revista-redes.rediris.es/pdf-vol20/vol20_6.pdf

Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1981). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252.

Guerrero, R., Menezes, T. y Ojeda M. (2017). *Características de la entrevista fenomenológica en investigación en enfermería*. Rev Gaúcha Enferm. ;38(2): de 67458.

Guerrero, M., Rivero, G., Salvo, A., Varas P. y Vera, D. (2019) *Estudio fenomenológico de las experiencias de Estudiantes de Primera Generación, que participaron o no de Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo y/o Propedéutico en relación a su acceso y permanencia en distintas universidades de la región de Valparaíso, Chile*.

Ghiardo, F., y Dávila, O. (2008). *Trayectorias sociales juveniles: ambivalencias y discursos sobre el trabajo* 1ª edición. Recuperado de <http://www.cidpa.cl/wpcontent/uploads/2013/05/trayectorias-sociales-juveniles.pdf>

Guzmán-Valenzuela, C. (2017). *Tendencias globales en educación superior y su impacto en américa latina: desafíos pendientes*. *Lenguas Modernas* 50, 15 – 32

Imbernon, F. (2000). *Escuela y multiculturalidad*. *Pensamiento educativo*, vol (26), 153–171. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/170/public/170-4161-PB.pdf>

IPSUSS. (2018). *Evolución matrícula educación superior 1984-2018*. Estadísticas e indicadores. Universidad San Sebastián, Santiago.

Keim, K. (2014) *Hacia la construcción de un nuevo significado de educación multicultural desde la corriente multicultural crítica y la visión de la pedagogía crítica en Chile, tesis para optar al grado de Magister*.

Lagos, F. y Palacios, F. (2008). *Orientación vocacional y profesional en colegios de bajo nivel socioeconómico: percepciones de orientadores y estudiantes*. *Calidad en la Educación*, 28, 204-243

Landesmann, M. (1987). *Los tres estados del capital cultural*. Exploración en la Universidad. Año 2, n° 5.

Leyton, D., Vásquez, A., y Fuenzalida, V. (2012) *La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (IESU): Resultados de investigación*. *Calidad en la educación*, 32, 61-97. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n37/art03.pdf>

López, M. (2008). *La educación multicultural: Sinónimo de tolerancia y unidad*. Universidad Iberoamericana de Puerto Rico.

Magal, D. y Cadenas, R. (s.f). *El rigor en la investigación cualitativa: técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad*. recuperado de <http://www.capacidad.es/sica09/Comunicaciones/C202%20Credibilidad.doc>

Márquez, E. (2007). *Diseño emergente en la investigación cualitativa, reflexiones sobre el diseño emergente en la formación y actualización en investigación cualitativa*. Venezuela: Instituto Pedagógico de Caracas.

Martínez, J. (2017). "El habitus. Una revisión analítica". *Revista Internacional de Sociología* 75(3): e067. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.115>

Martínez, J. (s/f). "Las clases sociales y el capital en Pierre Bourdieu un intento de aclaración" Universidad de Salamanca: Material de trabajo. <https://josamaga.webs.ull.es/Papers/clase-bd-usal.pdf>

Ministerio de educación de la nación (Argentina) en coordinación con OEA (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual, al desafío de la política educativa* (1ª edición). Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>

Montecinos, Carmen (2011). *Propuestas para una educación que es multicultural: Práctica de la equidad y diversidad para un mundo que demanda esperanza*. Instituto Paulo Freire, en comunión con UTAL y UFRO.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA, EE: UU: Sage

Muñoz, B. (1999). *Derechos de propiedad y pueblos indígenas en Chile*. CEPAL–SERIE Desarrollo productivo N° 60.

Muñoz, P. y Ramos, L. (2016). *Pueblos indígenas, sistema escolar y construcción de identidad*. Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales.

Pérez, I. (2016). *El proceso de la adaptación de adaptación de los estudiantes a la universidad en el centro universitario de los altos de la universidad de Guadalajara* (Tesis Doctoral). Universidad de Guadalajara, México.

Pontificia Universidad Católica de Chile. (2009, julio). *Políticas de educación superior: reflexiones y desafíos para una reforma al sistema*. Recuperado de <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/politicas-de-educacion-superior-reflexiones-y-desafios-para-una-reforma-al-sistema.pdf>

Prieto, B. (2017). *El uso de los métodos deductivo e inductivo para aumentar la eficiencia del procesamiento de adquisición de evidencias digitales*. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Raffino, M. (11 de diciembre de 2019). Concepto de Paradigma. recuperado de <https://concepto.de/que-es-paradigma/>

Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en psicología*, 23 (1), 9-17.

Requena, F. (1998). *Género, redes de amistad y rendimiento académico*. *Papers*, 56, 233-242. 4

Seidman, I. (2006) *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York, EEUU: Teachers College Press.

Soto, V. (2016). *Estudiantes de primera generación en Chile: una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria*. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 27, Núm. 3, 1157-1173. ISSN: 1130-249

Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). *Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. Estudios internacionales* (Santiago), 48(185), 153-182.
<https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>

Terigi, F. (2009). las trayectorias escolares. OEA, Proyecto Hemisférico "*Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar*", Seminario Virtual de Formación, Clase 1, 19.

Tovar-Gálvez, J. y García G. (2012). *Investigación en la práctica docente universitaria: obstáculos epistemológicos y alternativas desde la Didáctica General Constructivista*. São Paulo, vol. 38, N° 04, 881-895.

Villar, E. (2006). *La construcción de capital social en las universidades. Un análisis motivacional de las estrategias de networking de los estudiantes*. Girona: Documenta Universitaria.

Yopo, M. (2012). *Políticas sociales y pueblos indígenas en Chile: Aproximación crítica desde la noción de agencia*. *Universum* (Talca), 27(2), 187-208.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762012000200011>

Anexos

Consentimiento Informado

Identificación del estudio.

Esta investigación, guiada por la profesora de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso Andrea Flanagan, se basa en un estudio cualitativo con un enfoque fenomenológico, basado principalmente en conocer las experiencias universitarias de estudiantes de primera generación (EPG) pertenecientes a pueblos originarios en la región de Valparaíso y Metropolitana.

Propósito de Investigación.

La presente investigación, enmarcada en el Seminario de Título de la carrera de Psicología, tiene como objetivo principal conocer las experiencias de los/as estudiantes de primera generación pertenecientes a pueblos originarios, en la región de Valparaíso y Metropolitana. A través de lo anterior, se pretende comprender los procesos institucionales (entendidos como las experiencias y procesos relacionados con la vida académica desde la educación primaria hasta la educación superior), haciendo alusión a los facilitadores en su experiencia universitaria, y a los desafíos principales que esta trae consigo.

En este sentido los/as participantes seleccionados deberán estar matriculados en alguna carrera universitaria, y poseer la condición de EPG, es decir, ser los primeros de su familia en iniciar un proceso de educación superior, considerarse o identificarse con algún pueblo originario, y ser residentes de las regiones de Valparaíso o Metropolitana.

Procedimientos.

Si el/la estudiante acepta participar en esta investigación, será entrevistado/a en dos ocasiones por uno/a de los/as coinvestigadores/as de este estudio, siendo la misma persona en ambas ocasiones. Cada una de estas entrevistas durará entre 45 y 60 minutos.

Las entrevistas tendrán preguntas respecto a sus antecedentes personales como: edad, género, ciudad en donde reside, carrera, universidad, tiempo que llevas estudiando, además de temas relacionados al ingreso a la universidad, experiencias como EPG en la universidad, además de situaciones referentes a la historia y contexto de vida, familia, proceso académico previo al ingreso de universidad, la situación académica actual, y vida cotidiana.

Estas entrevistas serán realizadas en un lugar a conveniencia común, en donde lx estudiante se sienta cómodo/a y se encuentre en total acuerdo. Estas pueden ser en dependencias de la universidad de el/la entrevistado/a (biblioteca, sala de estudio, etc.), en dependencias de la universidad de los/as coinvestigadores/as (biblioteca, sala de estudio, box), etc.

Finalmente, lx participante debe tener en cuenta que estas entrevistas serán grabadas por un dispositivo electrónico a través de audio.

Riesgos y/o Molestias.

El ser parte de esta investigación no conlleva ningún riesgo y/o molestias físicas o psicológicas asociadas o conocidas. En caso de que lleguen a existir algunas de estas situaciones, o incomodidades de cualquier índole, se detendrá de manera inmediata la entrevista.

Beneficios.

Los beneficios de este estudio son el conocer las experiencias de los/as estudiantes de primera generación pertenecientes a pueblos originarios, a quienes, también, les podría resultar relevante a la hora de entender sus procesos universitarios.

Si el/la participante así lo desea, posteriormente puede ser enviado a su dirección de correo electrónico un resumen de los resultados del estudio. Esto quedará establecido al momento de firmar este consentimiento, y el/la participante deberá proporcionar su correo electrónico.

Confidencialidad.

Los datos relacionados a su identidad, y toda aquella información que nos entregue a través de las entrevistas, serán resguardadas completa y rigurosamente. Durante su participación

utilizaremos un pseudónimo para identificar al participante, no usaremos su nombre o algún dato personal en la construcción de este estudio, ni en alguna presentación que resulte de este.

Las transcripciones de las entrevistas, y los resultados de la investigación, serán almacenados en los computadores de los/las coinvestigadores/as y solo será vista y analizada por ellos/as con el fin exclusivo del estudio. Luego de un tiempo aproximado de un año, esta información será completamente borrada y eliminada de estos dispositivos.

Compensación.

No habrá ninguna compensación directa asociada a la participación en este estudio. Sin embargo, la información que se recolecte en las entrevistas nos ayudará a conocer más sobre las experiencias de los/las estudiantes de primera generación pertenecientes a pueblos originarios, y sus procesos de acomodamiento y contexto universitario.

De todas maneras, durante las entrevistas, se le entregará al participante una pequeña colación.

Oportunidad para Hacer Preguntas.

En el caso de que se presenten dudas o consultas respecto al proceso de investigación o su participación en la misma, existirán espacios de aclaración a estas dudas en momentos previos, durante, o final, por parte de los/las co-investigadores/as. De igual manera, podrán acceder sin restricción alguna a las transcripciones realizadas en base a sus respuestas.

Si las dudas persistieran, se tendrá la libertad de contactarse con los/as co-investigadores/as al teléfono +56997291232 o a alguno de los siguientes correos electrónicos:

javiera.gallardo@alumnos.uv.cl

vicente.llanten@alumnos.uv.cl

javiera.salinasa@alumnos.uv.cl

Libertad para Retirarse.

La participación en este estudio es completamente voluntaria, lo cual refiere a que pueden abandonar este estudio en el momento en que lo crean necesario, lo cual no generará repercusión alguna con los/as co-investigadores/as.

Consentimiento. Derecho a Recibir una Copia.

El/la participante está aceptando participar voluntariamente en este estudio. Por ende, su firma en el apartado al final de este documento determina que ha tomado la decisión de participar en la investigación luego de haberse interiorizado en los puntos mencionados anteriormente.

Se entregará una copia de este documento de consentimiento para su uso y archivo personal.

Firma del Participante

Firma co-investigador/a

Nombres de co-investigadores/as

Javiera Gallardo

Vicente Llantén

Javiera Salinas

Fecha: ____ de ____ del 2019

Pauta de entrevista

Información sociodemográfica

Nombre:

Edad:

Año de ingreso a la universidad:

Institución:

Carrera:

Semestre en curso:

Tema 1: historia/contexto de vida

- ¿Cómo fue tu infancia en el lugar en el que creciste?
- ¿Cómo fue tu experiencia en tu educación primaria y secundaria? (con tus compañeres, profesores, etc.)
- ¿Cómo defines el lugar en donde vives actualmente?
- ¿Cómo es tu relación con la/s persona/s con quien vives?
- ¿De qué forma te relacionas con tu pueblo de origen? (si le participante no vive permanentemente en la ciudad de estudio)
- ¿De qué forma te relacionas con la comunidad o la cultura del pueblo originario con el que te sientes identificadx?
- ¿Practicas alguna actividad relacionada con tu pueblo de origen?

Tema 2: Familia

- ¿Cómo defines la relación con tu familia?
- ¿Vives con ella o cerca de ella?
- ¿Quiénes integran tu familia?
- ¿Cómo ve tu familia el hecho de que estudies en la universidad?
- ¿Te proporcionan alguna clase de ayuda?

- ¿De qué clase?
- ¿Cómo percibe el apoyo que te proporciona tu familia en tu proceso académico?
- ¿De qué forma sientes que tu familia te motivó a ingresar a la universidad?
- ¿Crees que te promovían el estudio como un valor?
- ¿Cómo vivieron el proceso selección de carrera, postulación, etc.?

Tema 3: Proceso académico previo al ingreso a la universidad

- ¿De qué forma te preparaste para ingresar a la universidad?
- ¿hubo preparación de PSU, revisión de mallas curriculares, etc.?
- ¿Cómo proyectabas tu futuro antes de ingresar a la universidad?
- ¿Siempre estuvo dentro de tus planes ingresar a la universidad o tenías pensado hacer algo más?
- ¿Por qué elegiste esta universidad?
- ¿Por qué elegiste esta carrera?
- ¿Cuáles fueron los principales obstáculos o problemas con los que te enfrentaste durante este proceso?
- ¿Qué aspecto positivo destacas de este proceso?

Tema 4: Proceso académico actual/vida actual y cotidiana

- ¿Cómo ha sido tu experiencia en la universidad?
- ¿Cómo ha sido tu experiencia en la carrera que estas cursando?
- ¿De qué forma sientes que estas experiencias se asimilan a la que tuviste durante tu educación primaria y secundaria?
- ¿De qué forma sientes que estas experiencias se diferencian a las que tuviste durante tu educación primaria y secundaria?
- ¿Cómo es la relación con tus profesores?
- ¿Tienen conocimiento de que perteneces a un pueblo originario?
- ¿De qué forma sientes que es el trato por parte de tus profesores debido a que pertenecer a un pueblo originario?

- ¿Cómo es tu grupo de amigos o círculo cercano dentro de tu carrera o la universidad?
- ¿Cómo es la relación con tus compañerxs de carrera?
- ¿De qué forma sientes que es el trato por parte de tus compañerxs debido a que pertenecer a un pueblo originario?
- ¿Sientes que existe algún trato diferente por parte de tus compañerxs de carrera debido a pertenecer a un pueblo originario?
- ¿Cómo percibes que es el interés dentro de tu carrera o universidad respecto a tu cultura?
- ¿Cómo definirías a tu red de apoyo dentro o fuera de la universidad?

Anexo de gráficos

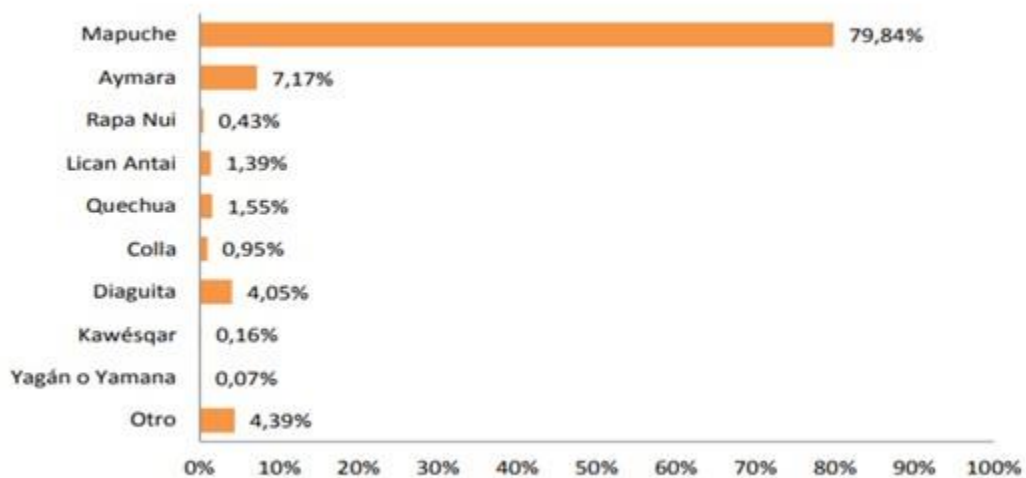
Gráfico 1:



Gráfico Mineduc

Gráfico 2:

Gráfico 3: Distribución porcentual de la población que se considera perteneciente a un pueblo originario según pueblo



Fuente: Censo 2017, INE Chile.