



# **Identidades étnicas y experiencias educativas.**

**Un estudio de caso en jóvenes universitarias indígenas de la Región Metropolitana**  
**Informe final**

Carolina Maillard, Gloria Ochoa y Andrea Valdivia (1)  
Mayo, 2008

---

*(1) Las autoras son miembros del equipo Germina, conocimiento para la acción.*



# Índice

Introducción .....	- 3 -
Antecedentes .....	- 4 -
Antecedentes generales sobre la población indígena .....	- 4 -
Población indígena y educación superior .....	- 4 -
La situación de las mujeres en la educación superior .....	- 6 -
Experiencias y trayectorias educativas en la construcción de la autoidentificación .....	- 6 -
El problema de estudio .....	- 7 -
Objetivos .....	- 7 -
Objetivo general:.....	- 7 -
Específicos:.....	- 7 -
Marco conceptual .....	- 8 -
Identidades étnicas como procesos de identificación/autoidentificación y pertenencia étnica ....	- 8 -
Las identidades étnicas en diálogo con las trayectorias educativas y el contexto universitario...	- 10 -
Marco metodológico.....	- 11 -
Análisis de los datos .....	- 12 -
Análisis intracaso .....	- 12 -
Estudiante aymara: el viaje constante a su pertenencia aymara y la educación como su escudo y resorte legitimador .....	- 12 -
Estudiante mapuche: el devenir tensionante entre un ellos y un nosotros mapuche y la educación como escudo desafiante.....	- 24 -
Estudiante rapa nui: la mestiza 100% rapa nui y la educación desde una mirada estratégica .	- 34 -
Aspectos socioculturales considerados en el análisis intercaso .....	- 40 -
Análisis intercasos .....	- 41 -
Identidades étnicas .....	- 41 -
Experiencias educativas en los procesos de construcción identitaria .....	- 44 -
Conclusiones .....	- 47 -
Bibliografía .....	- 49 -



## Introducción

El presente estudio nace del interés por indagar en los *procesos de construcción identitaria étnica en estudiantes indígenas de educación superior*, específicamente mujeres. Diversos antecedentes señalan que existiría una relación particular entre identidades y experiencias educativas debido a las características del proceso de inserción de la población indígena en la enseñanza superior y las particularidades que éste ha tenido (Bello et al, 1997). Serán las mujeres indígenas quienes aún mantengan una posición de mayor desventaja en términos de equidad educativa y en especial, a nivel superior, ello a pesar del aumento en el acceso a este tipo de educación que se observa en los últimos años en la población indígena del país. Los aún escasos estudios relacionados señalan además, que esta experiencia educativa y la proyección de la misma en la vida post universitaria, podría presentar especificidades de género, asociadas a la definición y relación específica de hombres y mujeres en nuestra sociedad (Willson, 1997 y JUNAEB, 2007).

De acuerdo a lo expuesto, el estudio tuvo como referente la pregunta **¿cómo se relaciona la experiencia educativa de jóvenes universitarias indígenas de la Región Metropolitana con sus procesos de construcción de identidades étnicas?** En este sentido, el objetivo fue indagar en los elementos que inciden en los procesos de autoidentificación y reconocimiento étnico en estudiantes mujeres, aymara, mapuche y rapa nui, de educación superior de la Región Metropolitana.

El problema de investigación planteado fue abordado a través del estudio de caso, trabajando en base a la experiencia de tres mujeres jóvenes indígenas, concebidas como sujetos históricos, culturales, sociales y discursivos. Siendo interpretadas las particularidades de sus experiencias desde esta perspectiva y capturadas a partir de la narración que de ellas hacen las entrevistadas. Se trabaja desde una perspectiva biográfica y narrativa, buscando que las mujeres, mediante el relato de sus experiencias y episodios significativos, configuren sus procesos de autoidentificación. Los planos personal y cultural fueron abordados de manera simultánea y relacional, ya que el estudio de caso permite *reconstruir la creación personal de una historia, en diálogo con otras historias, y en el espacio sociocultural que les da sentido*.

De esta manera, el estudio consideró a tres jóvenes mujeres estudiantes universitarias: una aymara, una mapuche y una rapa nui, que cursaban segundo año de su respectiva carrera o más, y que se autoidentificaban como indígenas. Además, residentes en la Región Metropolitana. Se optó por la realización de entrevistas en profundidad, pues se consideró convergente con la perspectiva biográfica y narrativa que se ha señalado, siendo concebido el proceso de recogida de información como no estructurado y donde la entrevista produce una “narración conversacional”, una creación conjunta entre la entrevistada y el/la entrevistador/a.

El texto que se presenta, contiene los antecedentes que originan el estudio realizado, así como el marco conceptual sobre el que se sostiene. Además, se presenta el análisis de la información recogida y reflexiones finales al respecto.



## Antecedentes

### Antecedentes generales sobre la población indígena.

En Chile se reconoce la existencia de los siguientes pueblos originarios o indígenas: Mapuche, Aymara, Rapa Nui, Atacameño, Quechua, Colla, Kawashkar, Yámana y Diaguita. Según el Censo del año 2002, la población indígena en nuestro país alcanza al 4,6% de la población total, es decir, cerca de 700.000 personas afirmaron pertenecer a alguna de las ocho etnias reconocidas (INE – Programa Orígenes, 2005). De ellos, los pueblos mapuche y aymara son quienes tienen mayor representación, con un 87,3% y un 7% del total de la población indígena respectivamente. Si bien los indígenas se ubican principalmente en las zonas urbanas del país (65%), en comparación con la población no indígena la proporción que vive en las zonas rurales es mayor.

En el total de la población chilena (15.116.435 habitantes), la proporción de mujeres es levemente superior a la de los hombres (50,7% y 49,3%, respectivamente), mientras que para la población indígena esta situación se invierte: las mujeres representan el 49,6% y los hombres el 50,5%. En términos etareos destaca el alto porcentaje (52,3%) de la población indígena entre los 0 y 29 años, mientras que en la población total este tramo representa el 50%.

Al igual que en el resto de América Latina y otros países del mundo, los indígenas vivencian con especial rigor situaciones de pobreza y exclusión social (Bello y Rangel, 2000; Hopenhayn y Bello, 2001; Valenzuela, 2003). Si se revisan los antecedentes de la CASEN 2006, la pobreza en la población indígena alcanza el 19%, con 5,7 puntos más que la media nacional (13,3%).

### Población indígena y educación superior

Las significativas diferencias sociales entre indígenas y no indígenas se observan también en el ámbito educativo. De acuerdo a la CASEN 2006 la brecha de alfabetismo entre la población indígena y no indígena es de 3,1 puntos porcentuales; así, mientras en la población indígena la tasa de analfabetismo llega al 6,8%, en la no indígena es de un 3,7%. Este indicador presenta diferencias relevantes entre hombres y mujeres, dado que esta última es más analfabeta que el hombre, especialmente en la población rural. El analfabetismo en las mujeres indígenas llega a un 10%, mientras que entre los hombres indígenas es de un 6,5%. Las mayores diferencias se presentan en las etnia aymara y mapuche (4,8 y 3,6 puntos porcentuales respectivamente). Asimismo, mientras que en la población indígena urbana el analfabetismo alcanza un 3,1%, en la rural se incrementa significativamente a un 10,3%, siendo en el pueblo mapuche donde más se aprecia la disparidad entre analfabetismo urbano y rural. Igualmente existe una brecha importante respecto a analfabetismo, género y ubicación geográfica, pues las mujeres indígenas urbanas analfabetas no superan el 6%, mientras que las que habitan en lo rural alcanzan un 19%.



Por otro lado, se observa un menor promedio de años de escolaridad en la población indígena (10,3 años en no indígena frente a 8,7 años promedio en la población indígena). La mayor parte de la población indígena tiene a lo más 8 años de escolaridad (62,7%), sin embargo, aumenta la población indígena con enseñanza media completa y levemente la proporción de población indígena con educación superior completa, aunque representa la mitad que la población no indígena (CASEN, 2006).

Para el caso de la educación superior, de acuerdo a la CASEN 2006, en los últimos años ha aumentado de manera importante la cobertura para este nivel en la población indígena, aunque se mantiene una considerable brecha con la población no indígena (28,2% versus 16,6%). De acuerdo a Abarca y Zapata (2007) existirían también diferencias de género respecto a la cobertura de educación superior entre la población indígena. Así, mientras un 28% de los hombres indígenas accede a la educación superior, la cifra disminuye en más de doce puntos porcentuales (16.6%) para el caso de las mujeres<sup>1</sup>.

En este contexto, es importante considerar que el acceso de la población indígena, hombres y mujeres, a la educación superior corresponde a un proceso reciente. Dicha incorporación, además, ocurre en un contexto de alta migración urbana. Como señala Bello “para los pueblos indígenas, por lo tanto, la posibilidad de acceso a la educación superior es, simbólicamente, una sumatoria de aspiraciones y demandas históricamente frustradas” (Bello, 1997:8). Las aspiraciones educativas han sido un factor de alto impacto en la migración, ya que la concreción de dichas expectativas se encuentran fuera de la comunidad originaria, lo que obliga a las personas a insertarse en modelos de vida distintos, en modelos de vida no-indígenas (Bello, 1997), en algunos casos.

Asimismo, al igual que en otros grupos sociales, el acceso a la educación superior es para la población indígena un mecanismo de movilidad social ascendente (para el trabajo o para superar situaciones de pobreza). Sin embargo, en la población indígena esta situación adquiere cierta complejidad, ya que, unido a las dificultades comunes con otros grupos, se suman las asociadas a la discriminación (vivida por los padres o por los propios estudiantes). De esta forma, como señala Bello (1997), las situaciones de discriminación *constituyen un incentivo para buscar mecanismos de autoafirmación o de distanciamiento de su condición étnica: la educación superior y la formación profesional han sido formas efectivas para lograrlo* (Bello, 1997). Qué hace que opere en uno u otro sentido, es parte de las preguntas que guían el presente estudio.

La incorporación tardía de los jóvenes indígenas a la educación superior, ha llevado también a una relación conflictiva, tanto por el acceso dificultoso como por la compleja permanencia en este nivel del sistema. Por esto, es importante considerar el proceso que ha llevado a esta población a las instituciones de educación superior (Abarca, 2007). Proceso que tiene su correlato en la relación entre los pueblos indígenas y la sociedad nacional. No obstante la ampliación de la cobertura, el problema de la inequidad al interior del sistema aún no se encuentra resuelto, como lo muestran las cifras anteriormente señaladas<sup>2</sup>.

Por otro lado, en relación a la permanencia en el sistema educacional, “un 2% de la población indígena ha completado los estudios de nivel superior, mientras que el 6,9% de la no indígena logró su finalización. Respecto de la educación superior incompleta, 2,5% de la población indígena se encuentra en esta condición, frente al 5,6% de los no indígenas” (CASEN 2003 y Población Indígena, 2005:52, en Abarca y Zapata, 2007).

<sup>1</sup> A nivel nacional la cobertura de educación superior para las mujeres es de un 30%.

<sup>2</sup> De acuerdo a la CASEN 2003, la cobertura de educación superior alcanza un 23,1%, diez puntos menos que en la población nacional. Además, el 73,7% de los estudiantes de educación superior entre 18 y 24 años provienen del quintil V (el de mayores ingresos), y sólo un 14,5% del quintil más pobre). Ver Abarca y Zapata, 2007.



## La situación de las mujeres en la educación superior

Hay acuerdo en aceptar el progresivo aumento de la participación de las mujeres en el nivel de educación superior. También las tasas de crecimiento de las matrículas nuevas en instituciones de educación superior son más altas en el caso de las mujeres, sobre todo en universidades. Según José Miguel Salazar, la variación en las matrículas para primer año en universidades, entre los años 2002 y 2004, es de un 26% en el caso de las mujeres y un 10% en los varones (Salazar, 2005).

Del total de matriculados en la educación superior al año 2002, un 47,3% corresponde a mujeres, mientras que un 52,7% a hombres. Si esto se compara con otras naciones de América Latina se registra una situación diferente -Argentina (1998), Brasil (2000), Costa Rica (2002), Uruguay (1999) y Venezuela (1999)- donde la proporción de mujeres que acceden a la educación superior está muy por sobre la de los hombres (Papadópolos y Radakovich, 2006).

En relación a las matrículas en universidades chilenas, cabe consignar que las tres primeras carreras seleccionadas para el caso de los hombres son Ingenierías, Derecho y Educación; mientras que en el caso de las mujeres este orden se invierte siendo las primeras las de Educación, seguidas de Ingenierías y Derecho (MINEDUC, 1998).

## Experiencias y trayectorias educativas en la construcción de la autoidentificación

El vínculo entre educación superior y procesos de construcción identitaria en los y las estudiantes ha sido un tema problematizado con escasa profundidad, en especial cuando el foco está en las identidades o procesos de identificación étnica. De acuerdo a lo planteado por Matus (2004), quien ha investigado la situación de los estudiantes internacionales en universidades estadounidenses, las definiciones que han hecho las instituciones gubernamentales, así como las investigaciones referidas a estos sujetos, han levantado una comprensión estática y unitaria de la subjetividad.

El estudio de Matus si bien no aborda las identidades étnicas en particular, resulta interesante de considerar pues da cuenta de las complejidades que tienen las construcciones identitarias en los y las estudiantes internacionales, en el contexto de globalización y desde una perspectiva postmoderna. La investigación da cuenta cómo estas subjetividades tensionan y contradicen las referencias totalizadoras con que las políticas educativas y las mismas investigaciones tratan a los sujetos.

Coherente con su enfoque teórico, el sujeto se entiende en un estar constante de fragmentación, donde existe una pérdida de esencialidad y la difusión de las fronteras que lo significarían como un sujeto completo, tal como lo hacen las políticas dirigidas hacia este grupo, cuyos discursos se sintetizan en dos imágenes centrales acerca del estudiante internacional: el “no inmigrante” y la “amenaza”.

De acuerdo a las experiencias de estudiantes internacionales recogidas en el estudio de Matus, existe un desafío constante a los discursos impuestos referidos a ellos. La autora propone que para elaborar representaciones más pertinentes de estos sujetos es necesario considerar las conexiones simbólicas entre identidad, espacio, movilidad y experiencia.



## El problema de estudio

Como se ha observado el conocimiento referido a las mujeres indígenas que están en el nivel de educación superior es aún escaso, salvo los antecedentes de la magnitud en el acceso y mantención en el sistema, poco se sabe respecto de quiénes son estas estudiantes; sus demandas y expectativas; sus trayectorias educativas y universitarias, y los efectos que tiene su paso por la universidad en su desarrollo e inserción social.

Diversos antecedentes señalan que existiría una relación particular entre experiencias educativas y construcción de identidades étnicas, debido a las características del proceso de inserción de la población indígena en la enseñanza superior, relacionado principalmente con la migración indígena a las urbes y la reciente incorporación de este grupo a la enseñanza superior (Bello et al., 1997). De igual modo, se evidencia la necesidad de indagar específicamente en la experiencia educativa de los jóvenes, hombres y mujeres, en el nivel superior de enseñanza con el fin de conocer de una forma más acabada la manera en que la experiencia educativa ocurre en contextos culturales diversos (Abarca y Zapata, 2007). Además, esta experiencia educativa y la proyección de la misma en la vida post universitaria, podría presentar especificidades de género, asociadas a la definición y relación específica de hombres y mujeres en nuestra sociedad (Bello et al, 1997 y JUNAEB, 2008).

A partir de lo anterior, el estudio pretendió explorar e indagar en los procesos de construcción de identidades étnicas y cómo éstos se relacionan con las experiencias educativas de jóvenes universitarias indígenas de la Región Metropolitana, desde una perspectiva narrativa y biográfica.

## Objetivos

### Objetivo general:

Indagar en los elementos que inciden en los procesos de identificación / autoidentificación y pertenencia étnica en jóvenes universitarias aymara, mapuche y rapa nui de la Región Metropolitana, y cómo éstos se relacionan con su experiencia educativa.

### Específicos:

- a. Describir los elementos que las jóvenes universitarias indígenas perciben como más significativos en sus procesos de autoidentificación / identificación étnica.
- b. Identificar los sentidos de pertenencia étnica de las estudiantes aymara, mapuche y rapa nui.
- c. Caracterizar las valoraciones y referentes con que las jóvenes construyen biográficamente sus experiencias educativas.
- d. Indagar en las relaciones entre los procesos de construcción identitaria étnica descritos por las estudiantes indígenas y sus experiencias educativas.
- e. Profundizar en las relaciones entre los procesos de construcción identitaria étnica descritos por las estudiantes indígenas y sus experiencias educativas en el nivel de educación superior.



## Marco conceptual

### Identidades étnicas como procesos de identificación/autoidentificación y pertenencia étnica

La identidad como constructo teórico ha sido ampliamente discutida en las ciencias sociales, en especial cuando se consideran las transformaciones culturales y sociales que ha traído consigo la globalización, y sus implicancias en los sujetos, hombres y mujeres. De acuerdo a Larraín (2001) la globalización ha afectado de tres formas los procesos de construcción identitaria: i) ha ampliado el espectro de “otros” con los cuales, individuos, grupos y naciones, se relacionan y respecto de los cuales se definen a sí mismos; ii) ha complejizado las posibilidades de formarse una visión unitaria del sí mismo y dar sentido al presente y los vínculos históricos, producto de las transformaciones temporales y espaciales que han tenido las relaciones sociales, y iii) la globalización habría favorecido procesos de desarraigo de identidades culturales ampliamente compartidas, alterando las categorías con las cuales los sujetos construyen sus identidades.

La última implicancia planteada por Larraín resulta relevante para efectos de este estudio, pues tal como lo señala, la globalización ha traído procesos de “desarticulación y dislocación por medio de los cuales mucha gente cesa de verse a sí misma en términos de los contextos colectivos tradicionales que le daban un sentido de identidad: por ejemplo, profesión, clase, nacionalidad, religión y comienzan a verse en términos de otros contextos colectivos, por ejemplo, de género, etnias, sexualidad, equipos de fútbol, etc.” (Larraín, 2001:45).

El concepto de etnia hace referencia precisamente a aquellos elementos culturales que se vinculan con la identidad de los pueblos. Si bien hay diversos enfoques para abordar este concepto (Bello y Rangel, 2000), se propone en este caso aquel que concibe la etnia a partir de las perspectivas y prácticas culturales que distinguen a una comunidad dada de personas. Los miembros de los grupos étnicos se ven a sí mismos como culturalmente diferentes a otros grupos en la sociedad y son percibidos por los demás de igual manera (Valenzuela, 2003). De tal forma, hablamos de un corpus cultural asociado a dos elementos centrales, la pertenencia a determinado colectivo y la experiencia de identidad, o más bien identificación de los sujetos de dicha colectividad.

La concepción contemporánea de las identidades se distancia de todo esencialismo que objetivaba “la identidad” en un estado y condición por medio de la posesión o no de una serie de atributos dados y preexistentes; y se posiciona desde un enfoque que aborda las identidades desde su cualidad relacional, contingente y situacional. Tal como lo señala Arfuch (2005) la identidad en singular sólo puede ser vista como un “momento” identificatorio de los sujetos en un trayecto abierto, inacabado y responsivo (en diálogo) con el otro.

Esta perspectiva más constructivista de las identidades tiene una multiplicidad de matices según la radicalidad con que se asuma la contingencia de los procesos de identificación y autoidentificación, siendo las posturas postmodernas quizá las que extreman la deslocalización de las identidades, descentrando y fragmentando al sujeto. Frente a estas posiciones, también llamadas “blandas” por Brubaker y Cooper (2005), -porque se caracterizan por presentar la identidad de manera indefinida (múltiple, inestable, fluida, emergente, fragmentada, construida, negociada, etc.)-, los autores, reconociendo los aportes que han hecho para avanzar en la comprensión de las identidades actuales,



proponen cuidar la profundidad de su estudio por medio de la consideración de la identidad como un proceso y a la vez como un constructo teórico conformado por tres términos que dan cuenta de movimientos diversos, pero relacionados: identificación y categorización; autocomprensión y localización social, y sentido de pertenencia<sup>3</sup>.

La identificación, en tanto proceso y actividad, plantea la especificación de los agentes que la llevan a cabo, dando cuenta con ella de la construcción relacional: el sujeto propicia la búsqueda y/o construcción de un lugar de inscripción, un nombre, una serie de atributos socialmente reconocibles, se autoidentifica; los otros sujetos que elaboran y asignan definiciones de él, en consideración de los mismos procesos de selección y articulación de atributos dando sentido, valoración y marcando la actitud hacia ellos, la identificación. Este proceso relacional está mutuamente implicado, pues a la vez que se identifica al otro, genera mi propia identificación respecto de las diferencias y distancias que surgen a partir de dicha elaboración.

Si bien supone adscripción a determinados atributos socialmente reconocibles, la identificación, de uno mismo y de los otros, no necesariamente conlleva la referencia obligada a semejanza grupal o que prime por sobre las experiencias cotidianas de los sujetos, pues “las identificaciones y autoidentificaciones son fundamentalmente actos situacionales y contextuales” (Brubaker y Cooper, 2005:193).

Por su parte, la autocomprensión es asumida por los autores como un concepto disposicional que da cuenta de la concepción que se tiene de uno, de su propia ubicación en el espacio social, y cómo se está preparado para actuar, pudiendo adoptar múltiples formas. Para efectos de este estudio se ha entendido la autocomprensión como las imágenes de sí mismo, en la medida que permite aprehender la forma en que se ven los sujetos, y cómo éstas se relacionan con los procesos de identificación y autoidentificación.

El sentido de pertenencia a un grupo específico y limitado, muchas veces referidas a las identidades colectivas, es abordado por Brubaker y Cooper a partir de la comunidad o “comunalidad” que denota el compartir algún atributo común; la “conexidad” para dar cuenta de los lazos relacionales que unen a las personas; y la grupalidad como aquel sentimiento de pertenecer a un grupo particular y limitado.

En síntesis, en este estudio se ha optado por abordar las identidades étnicas como identificación / autoidentificación y pertenencia étnica por cuanto dan cuenta de manera más pertinente de los procesos que se intentan abordar. La identificación, de sí mismo y del otro es en relación con elementos y atributos que se creen propios del referente que etiqueta. En relación a la identificación, está la autocomprensión como el proceso más subjetivo de elaboración de imágenes de sí mismo. El sentido de pertenencia permite dar cuenta del vínculo y sentimiento de conexión con el grupo que posee los atributos con los cuales se identifican los sujetos, con su espacialidad y prácticas culturales.

Con todo lo anterior, la identidad étnica, y más específicamente indígena, es concebida como un concepto y proceso dinámico, relacional y situado. Se “está siendo indígena” en relación a ese otro que no lo es; en momentos específicos y espacios determinados, lo que ocurrirá cuando esos otros, con los cuales se identifica o no, traigan a colación los atributos, categorías y elementos con que se define el “ser indígena”. A partir de dicho escenario, los sujetos actúan y activan sus procesos más o menos implícitos de pertenencia étnica, configurando situacionalmente la autoidentificación. Esto por cierto no ocurre de manera aislada respecto a su devenir más global, las personas no dejan de ser

---

<sup>3</sup> Consignado por los autores como *comunalidad, conexidad y grupalidad*.



mujeres, hombres, estudiantes, trabajadores, padres, hijos, para ser indígenas, sino que por el contrario, la autoidentificación étnica ocurre en diálogo (intersubjetivo y en conflicto) con sus otras adscripciones sociales.

## **Las identidades étnicas en diálogo con las trayectorias educativas y el contexto universitario**

Se cree que la trayectoria educativa marca de manera significativa los procesos de construcción de identidad, más cuando se sitúa en un contexto social y espacio vital de los sujetos como la etapa universitaria. Las experiencias que allí viven las y los sujetos desde sus múltiples identificaciones sociales (mujeres, estudiantes, madres, hijos, indígenas, migrantes, etc.) deben concebirse como parte de los procesos de formación académica y profesional, pues así como la trayectoria escolar, los contextos socioeconómicos actuales y las proyecciones y expectativas futuras (laborales y profesionales) son condicionantes del desempeño de los estudiantes, también lo son los escenarios relacionales donde se juegan las prácticas educativas y donde por cierto, está el/la sujeto en su integridad y multiplicidad.

El momento y contexto espacial que marca la experiencia universitaria se ha entendido en referencia a un proceso educativo mayor dentro de la vida de los sujetos. Se ha abordado los sentidos atribuidos a la educación (¿para qué?, ¿por qué?, y las fuentes desde donde construye el discurso acerca de la educación), por cuanto conducen y orientan muchas de las decisiones y disposiciones en el contexto actual de formación universitaria. De manera relacionada se ha concebido la experiencia universitaria de los sujetos en términos de condiciones de ingreso; motivaciones para la elección de la carrera; las imágenes de la universidad (como espacio social e institución académica); las experiencias de logro y fracaso, y las valoraciones de las políticas universitarias que apuntan a reconocer e identificar la diversidad cultural. Por último, también se debe considerar las expectativas de futuro ya que, al igual que los sentidos respecto a la educación, y quizá de manera más directa, conducen la trayectoria académica de los y las estudiantes universitarias.



## Marco metodológico

El diseño de investigación se perfiló como un estudio de caso. Se trabajó en base a la experiencia de tres mujeres jóvenes indígenas, concebidas como sujetos históricos, culturales, sociales y discursivos. Siendo interpretadas las particularidades de sus experiencias desde esta perspectiva y capturadas a partir de la narración que de ellas hacen las entrevistadas. El estudio se abordó desde una perspectiva biográfica y narrativa, buscando que las mujeres mediante el relato de sus experiencias y episodios significativos configuraran sus procesos de autoidentificación y pertenencia étnica. De tal forma, los planos personal y cultural fueron abordados de manera simultánea y relacional, ya que el estudio de caso permite “reconstruir la creación personal de una historia, en diálogo con otras historias, y en el espacio sociocultural que les da sentido” (Aguirre, 1997: 204).

Los casos considerados fueron tres jóvenes mujeres estudiantes universitarias: una aymara, una mapuche y una rapa nui, que cursaban segundo año de su respectiva carrera o más y que se autoidentificaban como indígenas. Además, residentes en la Región Metropolitana.

Se optó por la realización de entrevistas en profundidad por su pertinencia para la perspectiva biográfica y narrativa que se ha señalado, siendo concebido el proceso de recogida de información como no estructurado, donde la entrevista produce una “narración conversacional”, una creación conjunta entre la entrevistada y el/la entrevistador/a (Aguirre, 1997). Durante las sesiones de entrevista se trabajó en la reconstrucción de las experiencias de las estudiantes por medio de los relatos y de la revisión de fotografías seleccionadas por las mismas, siendo consideradas significativas como expresión de su reconstrucción biográfica.

El análisis de la información estuvo dividido en dos fases. La primera se hizo de manera paralela al terreno, ya que las primeras sesiones de entrevistas fueron transcritas y revisadas tanto por el equipo investigador como por las entrevistadas, siendo comentadas en las sesiones siguientes. Esto favoreció precisamente la creación de la narración conversacional que se planteaba, y conducir el estudio siguiendo los objetivos definidos considerando a la vez los emergentes durante su realización.

En la segunda fase de análisis se consideró todo el material producido durante las sesiones de entrevista: entrevistas transcritas, registros de observación y las fotografías aportadas por las estudiantes; todo lo anterior conformó el corpus de los discursos respecto a las experiencias educativas y sus identidades étnicas. Se utilizó un análisis de contenido de tipo categorial dirigido por el marco conceptual aplicado a cada uno de los casos.

La interpretación de dichos resultados se hizo a la luz del análisis intercasos y considerando dimensiones socioculturales como: edad, contexto familiar y social, trayectoria educativa y laboral de las entrevistadas y de los padres.

A continuación se presentan los resultados intracaso primero y luego, el análisis interpretativo, dando cuenta de las dimensiones socioculturales y su diálogo con la interpretación intercasos.



## Análisis de los datos

El análisis de las narraciones se trabajó por medio de un análisis de contenido categorial, primero a cada caso y luego en su profundización estableciendo tendencias y particularidad en el abordaje intercasos. A continuación se presentará el análisis intracaso.

### Análisis intracaso

#### Estudiante aymara: el viaje constante a su pertenencia aymara y la educación como su escudo y resorte legitimador

##### Imágenes de sí misma.

La joven aymara comienza la narración acerca de sí misma con su nombre y apellido; su edad, y su filiación étnica. En esto último se explaya trayendo a su familia y sus viajes a la comunidad de sus abuelos para posicionarse rápidamente desde un nosotros. Los últimos elementos de esta primera presentación son su condición actual de estudiante universitaria y su carrera.

“yo soy XXXX XXXX, tengo 21 años, soy aymara, porque mis papás son aymara, em bueno nos vinimos hace: ya no recuerdo como siete u ocho años atrás a Santiago, por motivos de trabajo de mi papá, somos siete hermanos en realidad la familia en si somos todo aymara y::: y la verdad es que todos los años vamos a visitar a mis abuelos que viven como en el asentamiento como tal entonces la relación siempre es directa pero acá como::: no::: no tenemos como mucha gente conocida, la verdad es que somos la familia [remarca la última palabra]” (2:1-1)<sup>4</sup>.

Su autoimagen en términos de personalidad y preferencias es de una persona tranquila, lectora y que no sale mucho. Las escenas vitales con que recorre su historia traen una infancia con su familia en viaje, primero cuando llegaron a Alto Hospicio, Región de Tarapacá, en la camioneta familiar desde el interior; y luego en las visitas a la comunidad de los abuelos cuando era pequeña. Las imágenes que selecciona para mostrar esas escenas son luminosas y en planos abiertos de un entorno soleado y rural altiplánico. La escena familiar se centra en ella junto a su hermana menor, su hermano con animales, padre y su madre. Las figuras masculinas de autoridad de su familia, padre y abuelo, aparecen en dos fotografías solos, su abuelo en primer plano con un sombrero y posando junto a una camioneta; su padre sentado sobre un muro bajo de una iglesia andina. Al padre le reconoce el compromiso y trabajo que ha realizado por las comunidades andinas, y la foto que selecciona le evoca precisamente ese vínculo pues está tomada en un pueblo cuando su padre trabajaba en algún proyecto de desarrollo comunitario. El padre y el compromiso con su pueblo se transforman en un referente para la joven.

“es que siempre le toca no sé muy bien dónde está [explicando la fotografía] pero uno de esos pueblos que yo no conozco, es que hay muchos, entonces siempre le ha tocado hacer como trabajo y siempre ha estado más metido en hacer cosas para los pueblos (...) como proyectos de agua potable, entonces está siempre metido en eso y le toca viajar o incentivar a la gente a crear cosas y a buscar nuevas formas de obtener cosas a través de proyectos y cosas así (...) es como que mi papá siempre ha sido una persona como bien comprometida con, con su pueblo,

<sup>4</sup> (2:1 - 1) = (nº de cita: nº de página – nº de entrevista)



entonces por eso igual y es como bien orgulloso y le gusta estar metido y es como, a mi me gusta mucho, me gustaría hacer tantas cosas como para poder ayudar a la gente y es como lo que mi papá ha hecho en realidad lo que quiero hacer” (73,75:3 - 2).

El otro escenario que escoge para recorrer su biografía es la escuela, durante toda su trayectoria escolar, desde su colegio en Iquique, hasta el liceo de niñas de Santiago al que arribó para completar sus estudios luego del traslado de la familia. Las escenas en general son de momentos especiales, como ceremonias, graduación y paseos de curso, donde ella es reconocida como buena alumna y está feliz junto a su familia, profesora y compañeras. Los consigna como “tiempos bonitos”.

Su etapa escolar en la enseñanza media se convierte en un factor de especial contención en su arribo a la capital, y esto tiene alta significación para la joven, ya que el rechazo de las compañeras y las dificultades de integración en el liceo eran uno de sus principales temores cuando se enteró del traslado desde el norte de Chile.

“fue como una de las épocas más bonita que viví acá yo que fue con mis compañeras de curso en realidad y lo pasé súper bien (...) porque es como una relación con el curso, una relación como bien de compañerismo, no era una cosa de hola y chao sino que era una cosa de compartir, verse, conversar hartito, entonces por eso en ese sentido más bonito” (83,85:3 - 2).

Todas las fotografías son de un pasado infantil y adolescente, no hay fotos actuales de la joven, sin embargo, cuando imagina una foto ésta la muestra a ella en el hospital donde hace actualmente su práctica, dándole un sentido de tránsito entre la escuela y la universidad.

Significativo en su imagen de sí mismo es su pertenencia religiosa, la iglesia evangélica cumplió y cumple la función de acogida a la familia migrante, primero a la ciudad de Iquique en la Región de Tarapacá, luego a la capital del país.

### **Autoidentificación étnica**

Tal como se señaló al inicio, la joven se autoidentifica como aymara, principalmente por su filiación, sus padres y abuelos lo son. Los viajes a la comunidad son los momentos que la conectan con esa vivencia de una práctica que ella asocia con lo propiamente indígena, el trabajo en el campo, el cuidado de animales y el uso de la lengua aymara, como veremos más adelante. El todo de la capital del que se desconecta es el todo donde no encuentra “gente como nosotros”, la gente como ellos está en el norte, cerca de sus abuelos maternos. Siempre se supo aymara por residencia en contextos de alta presencia aymara (Alto Hospicio) y relaciones con abuelos en campo.

“ellos [los abuelos] hablan aymara, entonces eh::, no sé: yo creo que es por mi relación con ellos que yo me asumí aymara, es por eso más que nada. No es una cosa de que te ven y te dice tu eres aymara y tu eres esto, si no que yo supe que era aymara, entonces porque ellos hablan aymara entonces yo desde pequeña mi relación con ellos la asumí como también mía, entonces desde ese momento me sentí aymara, cuando hablaban ¿me entendí? Entonces no es como una cosa que de repente me dije “oh soy aymara” como siempre estaba en contacto con ellos y como ellos eran yo también lo era” (91:7 - 1).



## Sentido de pertenencia étnica

El sentimiento de conexión con lo aymara en términos de grupalidad – comunidad, así como de un estar siendo, se da en el discurso de esta joven siempre en relación con la comunidad de sus abuelos maternos, donde viajan una vez al año.

Los viajes a la casa de sus abuelos son momentos que la joven valora de manera especial, pues la llevan a un espacio comunitario – familiar que la conforta y gratifica. El viaje es desde el nosotros familia, hacia la familia – comunidad de sus abuelos, hacia la vida y el trabajo en la soledad del campo andino. El bienestar se asociaría a un dejar la rutina “conectada” de Santiago e ir en busca de la comunidad signada como “otro mundo”, para estar con sus abuelos.

“sí me gusta mucho la verdad es que es desconectarse por completo es [lo dice con entusiasmo], es como estar en otro mundo en realidad porque ellos donde están como que queda ya súper poca gente y ellos están todavía como que son los últimos que quedan que están con los ganados y cosas así entonces los acompañamos y estamos la familia [remarca LA Familia] solos y es la instancia de compartir y me gusta bastante porque primero te desconectai de todo y segundo viví otro mundo y tercero es porque podí estar con ellos después de un año entonces es como no, muy enriquecedor y bueno” (46:3 - 1).

Cuando valora ese sentimiento de pertenencia, el orgullo es lo que principalmente resuena en su discurso, pues cree que le da una fortaleza especial, aquella que se construye desde la certeza de una historia compartida, a diferencia de los otros que no son aymara, “la gente”. Esta certeza y sentido de historicidad se releva como un factor que otorga no sólo autoidentificación sino que también trascendencia y particularidad.

“para mí ser aymara es un orgullo primero que todo, pero es como para mí porque igual la gente ponte tú no es como que conozca mucho, como que para ellos no es muy relevante en realidad, les da lo mismo, pero para mí es como súper enriquecedor y me siento súper orgullosa, la verdad es que yo::, a ver, no es que ando diciendo por el mundo “soy aymara” ni ni ni una de esas cosas, pero para mí desde el punto de vista cultural es enriquecedor porque primero te das cuenta que tú eres, no eres igual que el común de las personas en el sentido de que tú tienes una historia, tú tienes un lugar, tienes características distintas que te pueden hacer como mucho más rica desde el punto de vista de cosas culturales de raíz y cosas. Entonces, no, para mí genial ser aymara” (50:3 - 1).

Si bien el orgullo es el sentimiento con el cual califica su pertenencia étnica, puede verse también en ella cierto grado de tensión entre una añoranza del viaje y el presente capitalino donde no encuentra la conexión con aquello que ella construye “lo aymara”, la comunidad, la lengua y prácticas culturales cotidianas.

“yo creo que lo que nos ha ayudado harto y que por eso como que lo destaque harto como a estar relacionado con (...) son los viajes que tenemos allá, ponte tú de repente vamos pa’ allá y venimos con una palabra nueva porque mis abuelitos hablan aymara, entonces de repente *escuchai* y se te queda en la cabeza y aprendes algo o de repente mi abuelito la otra vez le dio por hablarnos de, del carnaval y cómo era antes entonces tú ya aprendes algo, de repente estamos en la tarde ya todos descansando después de haber hecho muchas cosas mi abuelito se pone a contar eh historias como leyenda? del pueblo y escuchamos, entonces allá como que nos enriquecemos harto porque acá igual mi papá llega del trabajo tarde, a acostarse y es como



súper poco la, o sea como retroalimentarse de algo, igual noticia siempre estamos pendientes pero como que no es lo mismo como que las instancias es cuando viajamos pa' allá (431:15 - 2).

[qué va a pasar cuando los abuelos ya no estén] “mmm, no lo he querido pensar (0.5) porque no sé [se emociona] o sea no iríamos de hecho, no iría nadie para allá (433:16 - 2).

[qué pasaría si se casa con alguien no aymara y tiene hijo, ¿ella dejaría de ser aymara?] “no po'h yo creo que uno nunca deja de ser aymara pero (0.4), como que las instancias de compartir eso va a estar como mucho más lejana (435:16 - 2).

[pero sus hijos] o sea de por sí ya no serían aymara si me caso [se ríe] con un niño que no es aymara lamentablemente, eh (0.7) sería como muy difícil porque no sé hablar, entonces ya no les podría enseñar cosas, les podría dar sí las herramientas pero yo no sé si ellos se interesen, igual es como, no sé yo primero trataría de darles a conocer pero es que como igual difícil porque eh si tú no tienes contacto no tienes como ese sentimiento” (437:16 - 2).

En su discurso se puede observar cierta tensión respecto a su futuro y el de su descendencia para la revitalización identitaria étnica. La imposibilidad del vínculo con la comunidad, la familia y la tierra, marcan un quiebre con su autoidentificación que no tiene claro como resolver.

El cambio de contexto rural/urbano incide en el desuso de la lengua (por falta de utilidad), pero también en una mayor valoración de la pertenencia cultural/étnica en su caso, pues como se verá en la siguiente cita, la migración a Santiago enfrenta a los aymara con el olvido y lejanía de las tradiciones.

[Los requerimientos] “primero es, es el trabajo, o sea, no, no miran no sé po'h tu condición o algo así, te tratan igual que a todos los demás, entonces tienes que ser igual que ellos o sea no puedes decir “oh, yo soy aymara” y excusarte por algo” (427:15 - 2).

La migración a Santiago marca para los aymara desafíos y tensiones: sobrevivir y adaptarse es la imagen y preocupación con que llega ella y su familia (ser iguales a los santiaguinos, sin apelar a una condición especial por ser diferentes); intentar salvar la pérdida de sus tradiciones por la ausencia de un contexto comunitario y marcas como la música, y las fiestas, etc.

“yo creo que igual como yo ellos [los aymara de Santiago que no conoce] tratan de, claro de sobrevivir entre comillas a los requerimientos de vivir acá en sí, yo creo (425:14 - 2).

“La dificultad que uno encuentra es que no tienes como el lugar donde poder no sé recordar algo, el espacio para ponte tú el lugar donde tú puedes decir “ah me voy a encontrar con alguien” o algo como adaptado a tu pueblo no sé me imagino yo y por ese sentido se pierde harto ponte tú o la música ¿qué música *encontrai* acá en la radio?, a no ser que tú tengas tus propios CDs, pero encontrar algo así como para recordarte, o fechas importantes ¿alguien se acuerda de lo qué es, no sé po'h, el carnaval?, o sea el (...), de hecho no se acuerdan del 21 de mayo y se van a acordar, entonces como que de repente hay gente que no esté como bien conectada con el (tiempo) se le olvida y se va olvidando y se va dejando atrás en cambio si tú estás allá, en Iquique ponte tú, de repente desaparecen los de Iquique y “dónde se fueron”, no porque es que hay carnaval y todo se fueron pa' allá, entonces tienes todavía un contacto entre una y otra cosa y tienes la noción de las cosas, en cambio aquí estás totalmente alejado” (427:15 - 2).

No tiene relaciones con organizaciones indígenas u otros aymara de Santiago, según ella por falta de tiempo. Pareciera entonces que el imperativo de sobrevivencia y adaptación a la vida en la capital le impidiera visualizar un encuentro y construcción de comunidad indígena en este espacio.



## Caracterización de la cultura aymara

Vinculado con su sentido de pertenencia, la joven cuando debe caracterizar la cultura aymara, destaca la particularidad que consigna la historia y la lengua común; el sentido de comunidad y la familiaridad en las relaciones sociales.

“tener un lenguaje propio, de poder expresarse, del manejo de ser comunidad ¿cachai?, como se relacionan ellos, una cosa súper de hermanos” (63:5 – 1).

En esta constatación la joven hace un doble juego de posicionamiento, por un lado valora y realza aquello que cree propiamente aymara y por otro, la constatación no le permite incluirse, la valoración es en torno a otros, los aymara de allá (de la comunidad andina quizá) quienes se relacionan como hermanos, tienen un lenguaje propio y sentido de comunidad.

Otros elementos con que construye la cultura aymara son el territorio, la comida y las vestimentas tradicionales.

“ponte tú nosotros le enseñamos cosas a él [hermano menor]. No es una cosa de decirle “tú eres aymara”, entonces tú le cuentas no sé poh que nosotros venimos de este lugar, que esta es la comida típica, que esto es lo que se usa, para esto se usa, esto es lo que se hace, entonces la verdad es que él lo toma y él le vamos enseñando palabras” (54:4 - 1).

Dado que ella y su familia no se encuentran en el “territorio” que les permite ser aymara, los anteriores elementos deben enseñarse (a los hermanos menores) de manera explícita y fuera del contexto cotidiano. Sin embargo, esto es fundamental para la transmisión e instalación de un sentimiento de pertenencia con cierto sentido para quienes no tienen o no han tenido la experiencia cotidiana del vivir en comunidad.

Otro aspecto que caracterizaría la cultura aymara es la importancia de la línea masculina en el linaje y la conformación de la comunidad.

“es como por familia, ponte tú acá está mi tío, el hijo mayor de él que es como de, más por acá atrás, a ver, por acá vive mi otro tío [todo esto indicando la distribución de construcciones que aparecen en la fotografía que muestra la comunidad de su familia] (...) todos familiares sí podría decir que si como que cercanos, generalmente los que tienen casa allá, el otro día me contaba mi papá, son los hombres, los hijos mayores, los hijos son los que, ponte tú porque si yo soy mujer y no tengo derecho entre comillas a ser, o sea podría hacerlo pero como a tener derecho a tierra es el hombre, ponte tú mi, mi tío si trae a la mujer que es de otro pueblo y hace su casa ahí” (153 – 155:6 - 2).

Los elementos con que ella se identifica tiene que ver con aquellos que asigna mayor valor: el vivir en comunidad, las relaciones sociales estrechas y el territorio. La tranquilidad de la vida es algo que ella asocia a sus propias características, así como la confianza que siente de la acogida y consideración de las personas de la comunidad quienes, aunque no la conozcan, la tratan como familiar.

“pero el ser, la vida allá, porque yo voy allá, vivo en comunidad, eso es lo que me gusta más que, no sé que una fiesta propiamente tal, o un objeto así” (65:5 - 1).

“es como el mundo en sí de ellos, completo, la relación del pueblo entre una y otra persona, como muy cercana eh, en realidad es como no sé, yo lo tomo como alejarte de este mundo como



que muy, muy, muy estresante y todo y como cambiar de época en cierto sentido pero yo me identifico ponte tú, con, con el lugar que es como muy tranquilo y la relación que se tiene entre las personas dentro de la comunidad como que es muy cercana, muy como muy familiar y yo de repente veo gente que no conozco y me dicen “hola, la sobrina” pero es como eso no sé, no sabría cómo decir, o sea individualizarte algo de (mi) pueblo” (419/2).

Tal como lo señala esa identificación se vivencia cuando va a la comunidad de los abuelos a compartir con ellos en un nosotros.

Respecto a la importancia masculina en el linaje (patrilocalidad), reconoce que su familia rompe con dicha tradición, ya que no tienen casa en Pisiga, comunidad de la familia del padre, porque están más vinculados a la familia materna (porque “las mujeres son más apegadas a sus padres”); y tienen casa en espacios urbanos: Colchane y Santiago.

Los elementos con que la joven no siente identificación son aquellos que “la gente” (no aymara) tiende a asociar como propios de una cultura indígena, vale decir, las fiestas tradicionales (carnaval) y objetos típicos (zampoña). Es más, señala que cuando está en el norte ella ni su familia participan de estas fiestas religiosas que se realizan. Esto por cierto, puede estar muy relacionado con su práctica religiosa cristiana.

“La verdad que queda bien poco de las actividades que se realizan generalmente como lo típico que se realiza es el carnaval, que es un periodo así como de fiesta que se relaciona mucho con eso. La verdad es que yo no participo mucho pero es como lo que generalmente la gente asocia con aymara” (65:5 - 1).

“entonces yo me doy cuenta que los jóvenes como que se van mimetizando con lo que es externo que no tiene mucha relación con el ser aymara y con la actividad religiosa en sí, si no que van como a una fiesta más. Donde van a conocer gente y encontrar no sé muchos amigos y pololos lo que sea entonces y fiesta y fiesta y no es el motivo que sería ponte tú, como que se sale de contexto, entonces no le encuentro mucho” (67:5 - 1).

### **Relación con los otros en tanto ella indígena**

En el discurso de esta joven su posicionamiento aymara discurre en el mismo tránsito del viaje a la comunidad, cuando está allá es nosotros de manera fluida y cotidiana, cuando está acá en Santiago, y se refiere a los aymara en el “territorio” éstos serán ellos (quienes vivencian la cultura). Sin embargo, podría señalarse un posicionamiento fundamental o más constante donde la alteridad vinculada a la pertenencia étnica que ella consigna son los “no aymara”, quienes no tienen la suerte de tener historia, territorio ni lengua común. Dentro de sus relatos biográficos pueden identificarse claramente dos tipos de Otros no aymara:

- Los cercanos y con quienes tiene una relación positiva: las compañeras de colegio; las mejores amigas; las y los compañeros de universidad; la profesora de historia que la reconoció y legitimó con una identificación étnica positiva; las personas de su iglesia.
- Los lejanos y que discriminan: los compañeros de colegio de su hermano menor; las personas de Alto Hospicio que llaman “paisano” a los más morenos; los ignorantes que, al igual que los anteriores, discriminan dando un trato despectivo a los indígenas.

“allá en Alto Hospicio a la gente que es como morena le dicen paisano (...) los paisanos, pero es como la gente de afuera los mira de una forma despectiva, pero paisano es ser hermano, pero



ellos le dicen así. Entonces de repente ven a la gente que es morena y toda y rechazan” (87 – 89: 6 - 1)

“la gente como que es más ignorante es la que más te mira, no se es la que es como más, la que más crítica, la más intolerante” (95:7 - 1).

“al Yonatan lo molestaban (...) [le decían] que era un negro, que era peruano (...) era un colegio de hombres, entonces los niños de por si son más, más, no piensan mucho [se ríe], son como más hombrecitos, entonces ahí habían unos niños que lo molestaban, entonces igual lo paso mal, bajo las notas y todo eso (659 - 661 – 671: 29 - 2).

Le cuesta visualizar experiencias de discriminación donde ella haya sido la afectada, sólo la ve en otros aymara (los vecinos de Alto Hospicio o su hermano menor en el colegio). Asocia su buena experiencia a los espacios de contención donde ella se ha desarrollado, en especial el liceo y la iglesia. Aunque reconoce que uno de sus temores de llegar a Santiago y su nuevo colegio era el rechazo por “ser diferente”, en especial al saber que su colegio sería de sólo mujeres.

“pero o sea pero la verdad es que yo, te digo que nunca sentí como rechazo desde ningún punto de vista, en ningún momento. Pero igual había gente que trataba mal a esas personas. Pero yo nunca: lo sentí de repente como que se enojaban contigo, pero es que a mí nunca me tocó fondo así como sentirme mal, pésimo no. Pero igual yo veía que había gente que la trataban mal por el color y de manera despectiva” (89:7 – 1).

“La verdad que mi temor de venir a Santiago era “ah y me van a rechazar” pero en el colegio no, jamás tuve ningún problema, en el liceo (...) yo dije “pucha me van a recibir más o me van ver e igual soy diferente” entonces, pero en ese sentido me recibieron súper bien y jamás tuve ningún problema con ellas entonces mi relación fue súper buena” (95:8 - 1).

“Eso si debo decir que sentí el temor de al momento de que me dijeron que iba a un colegio de mujeres. Primero que todo, las mujeres son mucho más jodidas que los hombres, son mucho más observadoras, mucho más pesá, entonces ya, el temor estaba. Pero de ahí al hecho porque llegué y me senté en la sala y de repente iban llegando las chiquitas y era como “ha niña nueva” y me saludaban de beso en la mejilla (...) claro ese era el temor:: yo jamás no había estado, entonces no tenía la de estar en un curso de mujeres, entonces dije “cómo puedes ser” y las mujeres, “van a ser todas creídas” dije yo todas pesa’ y arrogantes y no sé, entonces era mi percepción de estar en un colegio de mujeres y ese mi temor de que discriminaran por cómo eres primeramente por la apariencia física, porque igual eres diferente” (97:8 - 1).

Como se aprecia en la cita anterior, en sus temores existen marcados prejuicios de género, donde las mujeres serían más discriminadoras (por ser jodidas, pesadas, fijadas en la apariencia física) que los hombres, sin embargo, su experiencia en el liceo refutó dicho prejuicio. Reconoce que su temor a ser discriminada por las mujeres del colegio santiaguino estaba fundado en su desconocimiento e in experiencia de convivir sólo con mujeres.

Reconoce trato discriminatorio cuando le preguntan si es peruana, considera que es inútil intentar explicar que es aymara así como también halla innecesaria la pregunta. Aunque le cuesta nombrar como trato discriminatorio, prefiere señalar que “le molesta la innecesaria” pregunta si es peruana.

[la gente le dice] “tú eres peruana”, “eh no”, o sea se queda en eso, pero siempre es como por la apariencia física que aparece entonces ya, yo no sé qué irán a hacer si yo dijera “sí”, no, no me ha tocado porque eh claro, yo no soy, digo “no, yo no soy, soy del norte, de Cariquima, entonces pero no, es como por la apariencia física que te tratan de, de, no sé de separar de algo” (639:28 - 2).



“yo encuentro que es una cosa como innecesaria, quizás, cuál es la utilidad de saber si eres peruano o no” (641: 28 - 2).

### **Sentidos de la educación: para qué, por qué, fuentes de donde construye el discurso**

En el discurso de esta joven la educación se configura como un medio para la movilidad social, la integración y la mejora en las condiciones de vida.

- *Para “surgir en la vida”, “sobrevivir” y enfrentar la discriminación.*

En este sentido la educación tiene un fin mediador y funcional, la meta es mejorar las condiciones de vida, y la educación, en especial la superior, entrega las herramientas, primero para la sobrevivencia y luego, para el desarrollo personal.

“para mí el ir a estudiar es para algo, sacarle una utilidad y de por sí para una persona que estudia eh tiene como, porque yo no es como para sacarse un siete, porque tengo que sacarme un siete para pasar de curso y si paso de curso no sé po'h puedo llegar a instancias mayores y de por sí ya en el contexto global eh la educación es necesaria pa' surgir en la vida porque sin educación lamentablemente no es, no son muchas las instancias que se te ofrecen para eh sobrevivir de por sí (...) la educación te sirve para algo y en estos momentos eh la educación superior te sirve para lo que va a ser después el resto de tu vida, me entendí, primero para sobrevivir y después para desarrollar algo en lo que, en lo que te interesó” (533:23 -2).

“yo creo que para mis papás eh siempre un padre se preocupa por los hijos y se preocupa por el futuro de ellos entonces eh yo creo que pa' los papás la educación es la certeza de que su hijos eh en cierta medida tiene una base para lo cual no le va a faltar después a futuro algo, va a poder sobrevivir, yo pienso que eso en general para todos los papás, yo creo que igual mi papá se ha preocupado siempre en el sentido” (...) [pero podría haberlos puesto en un técnico profesional] ah obviamente, o sea siempre las instancias están pero mi papá no dijo “tienes que ir a la universidad”, él en ningún momento me lo dijo pero para, o sea están todas esas opciones obviamente pero siempre como estudiar en una universidad te da más (0.4) una base más sólida (...) él siempre ha estado preocupado de, por eso te digo, él dijo “no les puedo dar nada más que una mejor educación”, entonces, en ese sentido, él siempre ha estado preocupado de, él averiguó antes que nosotros viniéramos por el mejor colegio” (535 – 541: 23 y 24 – 2).

En esta visión de la educación la voz del padre es un claro referente, es él quién ha motivado desde su propia experiencia la relevancia asignada a la educación. Los estudios del padre son los que hacen migrar a la familia la primera vez, luego él busca el mejor colegio público de Santiago y la beca para que estudie medicina. Ella se apropia de ese discurso y desde allí se transforma en su prioridad, y la visualiza como la herencia para el futuro que se les deja a los hijos.

[¿por qué crees que te gusta tanto estudiar?] “no sé, la verdad es que siempre me ha ido bien. La verdad es que desde kinder que saco no sé poh el primer segundo tercer lugar. En el colegio, en la universidad es otra cosa [risas], pero no poh es una cosa de la verdad es que de repente yo estaba en el colegio y “ah porque tu papá está estudiando, es profesor por eso”, pero es que era una responsabilidad innata” (106:9 – 1).

“yo estaba en segundo o tercero básico creo y mi papá entró a estudiar en la universidad, porque él llegó hasta segundo medio y después terminó tercero y cuarto en la nocturna y después entró a estudiar en la universidad (...) Pero en ese sentido en esa época económicamente difícil,



porque estudiar y trabajar, no trabajaba, no me acuerdo muy bien como fue la situación, pero fue una época económicamente difícil” (112:10 – 1).

“cuando di la prueba eh fui a revisar el puntaje igual no me daba, igual saqué buen puntaje pero dije “ah no me alcanzó” pero mi otra opción era arquitectura, entonces yo postulé a arquitectura y quedé en arquitectura en la Chile, pero no sé cómo me enteré que la USACH tenía un cupo indígena y mi papá, porque hay un cierto período para postular al cupo y pedir un formulario no sé como es el sistema, y estábamos fuera de fecha y mi papá que su sueño era que, porque yo entré para estudiar medicina pero no me dio poh entonces yo dije “a ya no me dio”, pero mi papá “pero está la oportunidad y puede optar” y fue a hablar a la universidad no sé como consiguió porque estamos atrasados de fecha para entregar el formulario y yo hice la postulación” (128:11 – 1).

Desde la misma voz paterna la educación se concibe como medio de sobrevivencia, no sólo económica sino también social; el éxito académico y logros intelectuales pueden hacer frente a situaciones de discriminación como las vividas por el hermano menor. En tales instancias la familia (el padre y ella en especial) se repliega y fortalece desde la educación y la excelencia en estudios, de fondo el mensaje y desafío es que se debe ser mejor que los discriminadores.

“mi papá le hablaba y le decía que no se preocupara, que, porque igual lo fome es que como la gente, los niños más desordenados, los con más malas notas, eso, son muy dados a discriminar a la gente, entonces, no, mi papá le decía no te preocupes que eso no es malo y tú preocúpate de que te vaya bien y después da lo mismo si tú eres negro, si tú eres tal como te dicen ellos, si tú eres mucho más inteligente, o sea una persona no es por lo que parece sino por lo que es y capaz de lograr, me entendi, puede ser blanco, rubio y de ojos azules y estar en la pobreza misma y ser un negro y estar arriba, me entendi, entonces mi papá siempre como que lo reflejaba en el sentido de no tratar de como de, de dejarse, dejarse por eso, o sea, a ver, mmm quedarse abajo por todo lo que le decían sino que tratar de superarse a si mismo y ser mejor, tratar de como, como convertir toda esa mala onda en, como fuerza para ser mejor, eso” (679: 30 – 2).

### **Trayectoria escolar**

La escuela y el liceo son visualizados por la joven como un espacio que la contuvo y acogió, lo valora como enriquecedor en tanto encuentra grandes amistades, consiguiendo allí, en especial en el liceo, uno de sus grupos de referencia que se mantiene hasta el día de hoy. De tal forma, la historia escolar se valora positivamente, desde su dimensión convivencial y académica.

“La verdad fue una fortuna estar con ellas hasta cuarto medio yo soy una persona que le gusta el colegio [risa] no sé por qué. Como:: me gusta mucho (...) Es una relación en que estas todo el día con las personas, las conoces y si tú te sientes bien te gusta ¿entendí? Entonces en ese sentido a mí me gustaba primero que todo estudiar, aprender y cosas así y estar en un colegio me gustaba de repente yo estaba de vacaciones y ya pasaban dos meses y ya echaba de menos (...) tenía buena relación con mis compañeras y mis profesores entonces” (102 – 104:9 -1).

La experiencia ha sido gratificante también porque le ha implicado un reconocimiento y reforzamiento de una autoimagen positiva en tanto estudiante, sus logros académicos en la etapa escolar le han permitido una autovaloración que por cierto está marcada por el esfuerzo y trabajo que ella ha puesto. El estudio es una actividad por la que ella reconoce sentir agrado.



Lo anterior se refuerza no sólo por las situaciones que narra sino por la selección de fotografías significativas que ella escoge, muchas de ellas la muestran en momentos claves de la trayectoria escolar como las graduaciones y licenciaturas, recibiendo reconocimientos especiales por su desempeño académico, o junto a sus amigas y compañeras en paseos de curso.

Como se señaló, el liceo es quizá el espacio escolar que mejor recuerda, y se configura en su discurso como potenciador de su autoidentificación y sentido de pertenencia étnica, en especial su relación con compañeras y profesora de historia, en quienes ella sintió un reconocimiento y validación a través de una identificación étnica positiva.

“Tú te vas dando cuenta de que hablan del pueblo sin saber del pueblo como leen y eso es lo que aplican entonces no van más allá, de partida de que empiecen a hablar y que te digan “que son los aymarás” tu deci “pero cómo no, si yo soy aymara como van a decir los aymarás” entonces yo al tiro y con mi profesora de historia tenía súper buena relación entonces ya empiezan “el descubrimiento, los españoles y los indígenas, no pero si ellos fueron” entonces yo ahí fui sacando ese orgullo indígena entre comilla y lo fui como tomando mío y lo fui no sé poh debatiéndolo con la profesora. Ella en ese sentido bien tolerante y es súper amiga mía y entonces igual lo conversamos me decía “si Ayleen está bien” y siempre me tomaba en cuenta, entonces por ese lado me dejaba como expresarme” (93:7 - 1).

### **Experiencia universitaria**

A diferencia de la trayectoria escolar, esta experiencia educativa está siendo más tensionante y desafiante, pues la ha puesto en jaque y dudas respecto a sus capacidades y condiciones intelectuales. Su estar siendo estudiante hoy mantiene el temor con que arribó a Santiago y que rápidamente se desvaneció por la grata acogida que le dio el liceo; hoy la universidad no le ofrece las mismas certezas, y es que el éxito académico, y con ello el reconocimiento se torna esquivo. Hay temor al fracaso, a no rendir, a no ser capaz de terminar la carrera, y ese temor se enfrenta con la focalización exclusiva en los estudios, todo lo demás pasa a segundo plano. De hecho, así explica que no haya construido aún lazos de amistad tan significativos como los que mantiene con sus compañeras de colegio.

“me empecé a cuestionar ponte tú “será esto lo que me gusta, será, estaré bien” y ponte tú “si me fue mal ahora me irá mal después y me voy a atrasar y ahh”, entonces estaba el cuestionamiento si pero... claro, pero tengo, lo había asumido y tenía que seguir adelante” (467:18 - 2).

Lo anterior puede estar reforzado además por su ingreso especial a la carrera y Universidad, pues optó al cupo indígena que esta institución ofrece. Esto por cierto le permitió ingresar a una de las carreras con mayor prestigio social y de puntajes más altos en la prueba de ingreso a la Universidad. Aunque cabe consignar que su puntaje no era bajo, ya que tenía otras opciones de carreras en universidades tradicionales, y en esto el buen rendimiento y experiencia escolar actuaron como favorecedor; de hecho la joven considera que una de las cosas que la apoyan en su formación académica y la alta exigencia que tienen sus estudios es su experiencia escolar previa.

Esta significación de mayor desafío e incertidumbre también se refuerza con la constatación de los esfuerzos económicos que han significado para la familia pues sólo en el segundo año de la carrera consigue el 50% del crédito y la beca indígena. En tal sentido cree que el hecho que su padre sea profesional y funcionario público configura para el resto de la sociedad una situación socio económico



más estable y holgada de la familia, pero esto no considera las dificultades que tienen para mantenerse por lo extendida de su familia (son siete hijos) y que el ingreso económico proviene sólo del padre, ya que su madre es dueña de casa.

“los dos primeros años mi papá tuvo que pagar todo, porque no me dieron crédito, no me dieron beca, no me dieron nada de nada (...) entonces mi papá tuvo que asumir todo el gasto que son, que igual era harto. El primer y segundo año igual siempre como que no coincidía, entonces siempre pagábamos fuera de plazo. La verdad es que tenía que poco menos vivir en la calle para que te den una beca, entonces eso es lo fome, lo triste (...) igual lo encuentro súper malo porque igual o sea viví en una casa y la casa es de material sólido y jodiste no tenía derecho a nada entonces en ese sentido mi papá tenía buen sueldo entre comillas pero igual éramos hartos pero nadie tomaba en consideración eso. Entonces de repente era como “ah tu papá gana mucha plata entonces no tiene derecho” ¿me entiendes? Eres rica poco menos, pero igual como que no te toman en consideración otras situaciones que son paralelas que en cierto modo te ocupa o absorbe gran cantidad del sueldo que tiene tu papá, entonces esa era mi situación porque como nos vinimos de Iquique mi papá se compró una casa y tenía que pagar pero no te toman en cuenta ese gasto de la casa. Entonces de repente ganaba \$600.000 en esa época y \$200.000 se iban y quedaba \$400.000 y ¿somos cuántos? En esa época éramos 6 personas, 7 personas entonces igual era:: pero la verdad es que no: y creo que los 5 estudiábamos (...) De ahí el tercer año, que fue el año pasado que fue cuando me quedé pegá, aproveche de hacer unos trámites y tuve que moverme harto en realidad para obtener el crédito porque no obtuve nada, ah el segundo año postulé a la beca indígena y:: esa me la dieron e igual me ayudó harto (...) Y el año pasado me moví para que me dieran el crédito. Me dieron el 50% y eso” (134 – 136: 12 – 1).

La experiencia universitaria también se distancia de la escolar en términos relacionales, la alta exigencia académica y el gran número de compañeros y compañeras hace compleja la construcción de lazos afectivos tan significativos como los que tuvo en el liceo. Las relaciones con menor intimidad pudieran estar vinculadas con las experiencias de identificación y prejuicios que ha vivido en el espacio universitario en términos de etiquetas equívocas que le asignan sus compañeros (los otros lejanos) y que le generan molestia e incomodidad.

“en la carrera somos mucho más personas son un poco más de ochenta (...) entonces en el primer año para que te ubiquen es como bien difícil. Porque de repente tu haces un grupo y comparte con ellos y como que es estudiar y después los 10 minutos entre cambio y cambio y después te vai a estudiar a tu casa. Es como muy poca la interacción que se tiene entre las personas. Entonces en ese sentido siempre para uno va estar el temor cuando va ingresar a un núcleo nuevo de la discriminación hay que decirlo, pero como no es mucha la interacción no sabes si generas algo o no entonces en ese sentido tu generas afinidad en un grupo y ese grupo la genera contigo y:: en ese sentido nunca tuve problemas. Pero típico te ven morena y te dicen “ah tu eres peruana o boliviana o ecuatoriana” entonces entras a la aclaración “no, soy nortina, pero por eso soy morena” “ah ya” y sería. Pero es la pregunta típica “¿eres peruana o eres boliviana o ecuatoriana?” “no soy del norte” y es como “ya” y sería, igual es como incómodo (...) es como no sé ponte tú eres morena y al tiro como que estas fuera de contexto, como que eres de otro lugar, eres extraña, más que nada eso. No saben que en el norte hay un grupo de personas que son todos morenos y son chilenos y cosas así ¿me entiendes?” (144 – 146: 13 – 1).

La joven valora positivamente la oportunidad de ingreso especial por el cupo indígena y este tipo de políticas de discriminación positiva, pues dan oportunidad de desarrollo a indígenas. Le asigna un sentido de reconocimiento y siente que acciones como éstas pueden reforzar una autoidentificación



positiva rompiendo los sentidos de discriminación o menores oportunidades “ser aymara sirve de algo”.

“yo creo que muy pocos te dan las instancias de a través de tu calidad ofrecerte algo que, que en este caso podría ser LA Universidad, no sé que más, la Arturo Prat creo que la ofrece y la Frontera pero en Santiago qué universidad ofrece algo por ser indígena, o sea les da lo mismo y yo encuentro que, a ver podría ser algo muy beneficioso en ese sentido me ayudó (...) bastante porque no estaría haciendo lo que estoy haciendo ahora porque no hubiese tenido la, la, de otra forma no hubiera tenido la entrada a esa carrera (505:20 -2).

“todo el mundo quiere entrar a la universidad pero entra si tienes dinero y si tienes buen puntaje, entonces todo el mundo tiene eso y todo el mundo quiere eso (...) y a eso que alguien le ponga oh, si tu eres indígena puedes entrar aquí, eh es como muy extraño, entonces a eso me refiero cuando es como una cosa que todos quieren y que de cierto modo tu calidad te ayuda a entrar, eso dónde lo ves?, casi nada, si no es nada, me entendi, entonces eso, a eso me refiero más que nada con (509 – 511: 21 – 2).

“yo creo que esta oportunidad es más como para, para decirte que ehmmm (0.5) por lo menos ser aymara sirve algo para alguien porque, o sea yo tengo súper claro eso, pero de repente hay gente que, que ve que da lo mismo ser o no ser, es como nada entonces si tú eres aymara es como guau te sirve para no sé saber que hay gente que le interesa eh ayudar a gente como tú” (517:21 – 2).

La discriminación que vivirían los indígenas en términos de educación superior está asociada a una relación histórica desigual que tiene que ver con variables socioeconómicas, pues sus posibilidades de desarrollo educativo y económico han limitado, y lo siguen haciendo, su ingreso a las universidades.

“la posibilidad que den, de desarrollarse a gente, a los indígenas en si, eh no, me parece muy, muy bueno y muy digno de destacar de verdad porque eh (0.5) tal ves yo si tenía la opción de estudiar eh otras carreras pero ponte tú yo sé que hay gente que en Iquique se enteran del cupo y postula, entonces para esa gente que de repente vive muy lejos y la opción de estudiar algo no está, esta posibilidad que te entrega es ampliar su horizonte ampliamente, como darle LA posibilidad, súper, súper eh destacable y súper bueno y ojala se dieran las instancias porque muchas veces lo, la gente allá se queda con el 4º medio o una carrera técnica y a veces eso, entonces la posibilidad de, de desarrollarse los pueblos indígenas es bien baja” (515:21 – 2).

Cuando es consultada por otras acciones que pudieran favorecer la identificación étnica positiva y apoyar un sentido de pertenencia en los estudiantes indígenas, la joven plantea talleres como espacio de encuentro y comunicación entre estudiantes.

“mira yo creo que eso serviría [talleres de lengua o cultura indígena] para la gente que es aymara y que ingresa a, o sea y empieza a interactuar en esos cursos porque te ayuda en cierto modo a mantener algo que en cierta medida lo hayas perdido o no teni la instancia de poder reproducirlo (0.4), no sé porque yo creo que igual interactuar con alguien que eh no sé estudia ingeniería y entro por el cupo de aymara, entonces y que “tú eres de dónde” y interactúai y conocer palabras y poder practicarlo con ella, yo creo que sería muy útil en ese sentido para la gente que participa en el curso (...) o sea más que de lengua, o sea podría ser una opción pero por último de interactuar, de, porque no necesariamente como que “vengan todos a clases a aprender aymara”, pero ya de interactuar, de saber, de conocerse, de formar un grupo con intereses más menos parecidos que, bien, sería como de gran ayuda, o sea podría ser la opción de, una forma de reunir y enseñar el idioma, algo útil me entendi pero ya del momento de que tú formas un grupo y empiezas a interactuar después tienes como el contexto para desarrollar múltiples cosas, actividades eh, fiestas, no sé hablar de, crear nuevas cosas” (527 – 531: 22 – 2).



### **Expectativas de futuro**

El sentido de responsabilidad sumado a la incertidumbre que se le instaló luego de la asignatura reprobada el año anterior, la hace focalizarse exclusivamente en sus esfuerzos por aprobar satisfactoriamente sus ramos y sacar la carrera a tiempo. Siente que su única meta es esa y no puede proyectar hacia mediano plazo.

“sinceramente no lo he pensado, eh no sé porque igual tengo como para cinco años más estudiando y, y la idea mía es mantenerme mirando hacia el frente hasta terminar porque o sea no es la idea estar diez años pegada en la universidad, entonces primero quiero terminar esto eh y empezar a ejercer y después no sé, es que igual es como difícil proyectarse por lo menos para mí” (456:17 - 2).

A pesar de ello, señala algunas proyecciones que quedan en un sentido menor que el plan y que ella misma se encarga de abortar: desarrollar proyectos sociales en el norte; trabajar quizá en medicina intercultural.

“me gustaría como mucho participar en proyectos en pro de desarrollar cosas para la gente indígena, me encantaría, una cosa como, soy bien en ese sentido te decía como mi papá (0.4), pero al mismo tiempo (debo decir) que sería como muy difícil con los estudios igual es como que te tronca eso, están todas las ideas pero eso” (447:16 – 2).

“mi papá siempre ha sido una persona como bien comprometida con, con su pueblo, entonces por eso igual y es como bien orgulloso y le gusta estar metido y es como, a mi me gusta mucho, me gustaría hacer tantas cosas como para poder ayudar a la gente y es como lo que mi papá ha hecho en realidad lo que quiero hacer” (75:3 - 2).

### **Estudiante mapuche: el devenir tensionante entre un ellos y un nosotros mapuche y la educación como escudo desafiante**

La entrevistada es una mujer joven mapuche de 22 años que vive en Quinta Normal con sus padres y hermano. Es la segunda y única mujer de tres hijos. Cursa cuarto año de arquitectura en la Universidad de Santiago. Cuenta que, junto a uno de sus primos, son los primeros de la familia en realizar estudios universitarios, lo que significa un desafío y una tensión, ya que son orgullo y referente familiar al mismo tiempo. El hermano menor de la joven, con el que vive, se encuentra cursando la enseñanza secundaria y ambos padres de la joven finalizó sus estudios secundarios. Su padre es obrero de la construcción y su madre dueña de casa.

Además de estudiar, esta joven trabaja algunas horas a la semana, según lo permita la demanda horaria de sus asignaturas, para disponer de más recursos económicos, ya que lo que recibe sus padres no siempre es suficiente. Asimismo, participa en un grupo de catequesis en la que está a cargo de la preparación de niños y adolescentes; actividad que es muy significativa y motivadora para ella. Para esta joven, una de sus características principales es la necesidad de estar activa, de hacer cosas, no le gusta estar en la casa *haciendo nada*; el movimiento y la actividad son estimulantes para ella.



El padre es mapuche y llegó a Santiago muy niño. Viven en la capital la abuela paterna y tías de la joven, junto a sus primos; siendo su familia paterna un significativo referente para ella. Si bien la joven señala que de pequeña pasaba sus vacaciones en el sur con la familia paterna, hace años que ya no lo hace, perdiendo el contacto con aquellos familiares. Su madre no es mapuche y es originaria de Santiago; la familia materna también es significativa para la joven, mantiene contacto permanente con ella y en su relato, pareciera ser, se siente más cercana e identificada con ésta.

En relación a su grupo de pares, tiene amigos y amigas desde el colegio con los que mantiene contacto. En la universidad pertenece a un grupo de compañeros y compañeras, con los que incluso tiene proyectado formar una empresa de arquitectura cuando egresen de su carrera. Además, *pololea* hace nueve meses con un joven que también estudia una carrera técnica.

### Imágenes de sí misma

Cuando esta joven se presenta, lo hace a partir de su nombre, estudios y algunas características de su personalidad como ser activa, trabajadora y de un carácter fuerte (a veces mal carácter). Asimismo señala su posición en la estructura familiar, indicando, además, el matrimonio anterior de su madre. También señala ser la primera de la familia que ingresa a la Universidad.

“soy por parte de mamá la del medio y por parte de papá soy la mayor (...) y la, por lo menos la primera en... de la casa que está en la universidad” (10–12:1 - 1).

Se define como alguien que le gusta estar muy ocupada y con variadas responsabilidades: estudiar, trabajar y participar activamente en la iglesia (tiene un grupo de catequesis a cargo). Actividad que la identifica fuertemente.

“no sé, a ver siento, por lo que yo me he dado cuenta en este último tiempo es que me gusta estar muy ocupada, me gusta tener hartas cosas de responsabilidad, ahora estoy estudiando, trabajando y tengo un grupo en una iglesia a cargo, y me gustaría tener otro grupo y como que no me estresa tampoco tener muchas cosas, sino que me gusta. Yo cuando iba en 4º tenía muchos cargos y me fue súper bien ese año, me fue bien en la PSU y todo. Como que eso me identifica, la responsabilidad y estar siempre en todas” (16:1 – 1).

“me gusta moverme, no me gusta estar como en mi casa haciendo nada, no es que no me guste mi casa sino como haciendo nada. En vacaciones trabaje hartito y siento que si estoy en la casa haciendo nada es como cero, como no estar aportando en nada, en ninguna cosa” (18:1 - 1).

Otra de las características que utiliza para autodefinirse, recurrentemente, es su carácter fuerte, el que dice ser muy similar al carácter que padre.

“pero el carácter definitivamente lo tengo por parte de papá” (26:2 - 1) “porque mi papá es gruñón, como de carácter fuerte, enojón y pesado, y de repente yo igual puedo ser así, he tratado de superarlo siempre y mi mamá es como más, más sociable” (28:2 - 1).

Sin embargo, le agrada más el carácter de la madre. Asume como debilidad el no controlar su mal genio. Le molesta no ser escuchada, no comprendida o mal interpretada y “que hablen de mí a mi espalda”. Manifiesta que debido al apoyo de sus padres nunca fue “débil” para caer por ejemplo en las drogas, que están muy presentes en su barrio, al contrario de su medio hermano.



Cuando enseña imágenes de sí misma, principalmente lo hace en relación a su familia, es decir, reuniones familiares donde están presentes tanto la familia paterna como materna. Recurrentemente en su relato y descripción aparecen puntos de comparación respecto a su tez y la de la familia de sus padres, alejándose de la tez más morena de la familia paterna y acercándose a la tez más blanca de la familia materna.

“él es mi papá, ese, él es mi papá y está con todos los primos por parte de papá, si, casi todos son por parte de papá y, es como que... ella es la por parte de mamá y se nota al tiro la diferencia porque son todos como morenitos y ella es rubia al tiro” (12:1 - 2).

Ella también hace notar insistentemente que su tez más pálida la hace distinta al resto de su familia paterna. Así como también destaca que varios de sus primos tampoco tendrían aspecto de mapuche (por tener ojos verdes uno por ejemplo).

“pero mi papá no es moreno porque mi mamá y yo somos más claritas, mi papá y mi, mi hermano es un poquito más clarito que mi papá” (290:15 - 2).

A partir de la foto familiar describe su casa y cuenta que la madre siempre la adorna con objetos y artesanía mapuche que el padre compra, hay fotos mapuche antiguas. Otras con sus hermanos; otra con sus abuelos maternos; otra con su familia nuclear y vuelve a insistir en las diferencias de tez y color de pelo, al contrario de su hermano quien es moreno y de rasgos mapuche más marcados. En una aparece el padre con sus hermanos del sur, a ellos los identifica como mapuche por vivir allá. También muestra fotos de su familia en el sur, con rucas, señalando que la tía se habría vestido con ropa típica mapuche para la foto.

En las imágenes que la joven enseña, predomina la presencia de su hermano menor, así como aquellas fotografías donde es posible comparar y diferenciar la familia materna y la paterna. Asimismo, en las imágenes escogidas por ella, no se encuentran fotografías del presente, sino que de cuando ella era menor y distinta, según señala, a como se ve hoy. Por otro lado, las imágenes son especialmente familiares, no presentándose imágenes de amigos o compañeros y compañeras de colegio.

### **Autoidentificación étnica**

Para esta joven la autodefinición o el reconocimiento de ser mapuche no es espontáneo. Ella lo señala cuando se le solicita, cuando es invocada a hacerlo. En este sentido, a través de su relato, se pueden distinguir momentos de identificación y momentos donde esta identificación se presenta de manera más ambigua. Surgen allí criterios de grupalidad (otros mapuche de su barrio y los mapuche de su familia), espaciales (los mapuche de Santiago y los mapuche del sur) y temporales (su niñez y su presente) que hacen que se defina o se acerque a su identificación mapuche de forma diferenciada.

“no sé si tanto pero como que cuando hablan de los mapuche como que se me infla el pecho, yo soy, eso, como el orgullo porque como que ahora casi a la mayoría le dio por eh hablar de los mapuche, y hay muchas etnias, pero como que a todos les dio por hablar de los mapuche, de la religión, de todo, de defender las tierras mapuche entonces, de repente no tienen idea de lo que es de repente ser mapuche, como que cuando hablan ahí yo si “soy mapuche”” (88:6 - 1). [o sea si aparece el tema, tú no lo dices por ti sola] “no, a mi cuando me preguntan digo “si soy mapuche”, yo no ando diciendo a cada rato “yo soy mapuche, pésquenme”, cuando me preguntan “¿oye es verdad?” “si soy mapuche”, no lo ando sacando a cada rato” (90:6 - 1).



“yo creo que esto, las ganas de luchar por la tierra porque siempre como que, desde que yo tengo memoria están luchando por, por ganarse, o sea porque la tierra es de ellos pero como que se la quieren quitar y como que siempre (tienen líos), son de ellos no más y no tienen por qué regalarla como que siempre anda todo eso, la lucha de la tierra” (62:3 – 2).

“la gente mapuche que vive como en el sur, los que están como... los que son más mapuche porque tienen como su vida (0.2), vivieron así como que tienen ellos viven (0.3) de la tierra po’h, tienen sus cosechas y esas cosas y como que quieren llegar empresas y hacer otra cosa no sé, un mall, entonces a eso me refiero” (154:8 – 2).

[y para ti es como distinta la vivencia del mapuche que vive en el sur al que vive acá]“si, porque ellos tienen que saber vivir de la tierra o los que viven en el campo campo porque tienen toda su vida ahí como que no... siento que no les gusta tampoco depender de los demás son como orgullosos en ese sentido y los de acá ya tienen otra vida o sea urbana totalmente, de que teni que salir a trabajar, tienen que comprar en supermercados o en tiendas, cosas así (0.4), como que tienen que depender de los demás un poco, creo que esa es la diferencia” (156:8 – 2).

### **Sentido de pertenencia**

En esta joven mapuche, existe cierta tensión o ambigüedad en el sentido de pertenencia. Por un lado, existe la evidencia por línea paterna de su ascendencia y ella no la desconoce; pero, al mismo tiempo, se aleja de esta pertenencia cuando señala su ignorancia respecto a la cultura y a su deseo actual, pero no realizado, de conocer y vincularse más con lo mapuche.

Así, como hemos señalado, su ascendencia mapuche por línea paterna la plantea cuando es requerido que lo haga; tiene fotografías que constatan su vínculo, ya que corresponden a sus vacaciones de niña con parientes en las cercanías de Temuco; siente identificación con elementos culturales, aunque reconoce que su conocimiento es escaso y desearía conocer más acerca de la cultura; y señala que cuando ha participado en movilizaciones mapuche se siente parte de un grupo. Sin embargo, constantemente marca distancia y diferencia de la familia que vive en Temuco, que es más morena, de mal carácter como el de su padre (reconoce que ella es igual pero que hace esfuerzos por cambiar). Asimismo, no mantiene contacto con familiares del sur, no utiliza un “nosotros” o “somos” para referirse a ciertas características de los mapuche; y, debido a su apariencia física (de tez blanca), sumado a que no siente “fuerte” su apellido, no es reconocida como mapuche.

“yo no voy de que tengo 12 años a Temuco, que allá está la familia de mi papá, no voy hace mucho tiempo, pero mi hermano mayor vive en Concepción y para allá si voy, voy como tres veces en el año, lo que más puedo, cuando tengo tiempo voy. Pero por parte de papá, no, como que mis papas mantienen más contacto porque son como sus parientes más directos y como para mí son tan lejanos que como no, para qué si tengo mis tíos aquí” (36:3 -1).

“si yo de chica, si, aparte la gente no me cree como soy blanca como que no tengo muchos rasgos (se ríe), porque típico que la gente tiende a identificar a una etnia porque son morenitos y por el pelo negro y mi apellido Melin y mi apellido tampoco es muy fuerte, entonces yo decía “no si yo soy mapuche” y no me creían porque como blanca y antes era más rubia, ahora soy media castaña, antes era más rubia y blanquita, entonces como que no me creían y yo “si, pero si es verdad”” (70:5 – 1).

Por otro lado, se interesa en estudiar y conocer más de los mapuche, ya que constantemente se siente interpelada por su propio interés y por el interés que despierta en otros su ascendencia. Al mismo tiempo, recuerda positivamente cuando de niña iba a las marchas mapuche con su padre, es un recuerdo alegre, ya que le gustaba sentirse parte de un grupo.



“como hay como más sangre, como que se siente como más hermanos, y se tratan como aunque no los he visto nunca, de familia, eso sentía” (56:3 – 2).

“como que no miraban con otros ojos, no se miraban las caras así como algunos, como te dije la otra vez como “cara de indio”, se sentía rico, un ambiente agradable hasta que llegaron los pacos y (...)” (58:3 – 2).

Esta joven transita entre el orgullo que siente de saber y que otros sepan que es mapuche, y una autoidentificación que no es espontánea, ni frecuente, y que se contextualiza de acuerdo a qué mapuche se esté refiriendo, dónde se encuentren y el período de su vida al que alude.

“a mí cuando me preguntan digo “si soy mapuche”, yo no ando diciendo a cada rato “yo soy mapuche, pésquenme”, cuando me preguntan “¿oye es verdad?” “si soy mapuche”, no lo ando sacando a cada rato” (90:6 – 1).

### **Caracterización de la cultura mapuche**

Para la joven la primera definición o característica de los mapuche corresponde a quienes han vivido siempre en el sur, trabajan la tierra e intentan defenderse de las “empresas” que buscan quitársela. A estos mapuche no les gustaría depender de otros para sobrevivir, lo que los diferencia con los que viven en la ciudad que deben trabajar y depender del comercio. Para ella los mapuche son de carácter fuerte, mal genio y luchadores.

“las ganas de luchar por la tierra porque siempre como que, desde que yo tengo memoria están luchando por, por ganarse, o sea porque la tierra es de ellos pero como que se la quieren quitar y como que siempre tienen líos, son de ellos no más y no tienen por qué regalarla como que siempre anda todo eso, la lucha de la tierra” (62:3 - 2).

Los mapuche también serían apegados a la tierra y la familia, intensos, celosos y de mal genio. Estas características se sustentan en la comparación/oposición que ella hace entre los miembros de su familia materna (no mapuche) y de su familia paterna (mapuche). Así, la familia paterna es “más de sangre, más fuerte” y más exigente o demandante en las relaciones.

“sentirse como más pegado a la tierra, ser como más, por eso es la diferencia entre mi mamá y mi papá porque ellos son más familia, más, sienten todo como más intensidad, como eso” (152:10 -1) “se nota mucho porque por parte de mamá son como “ahh ya filo” como más liviano no sé y por parte de papá son como más, más fuerte y que la sangre de la familia tiene que ser nosotros y si uno está mal vamos todos para allá pero no sé siento como más fuertes en ese sentido, más unidos” (154:10 - 1).

Para caracterizar lo mapuche, también señala costumbres como comida, baile y la lengua; lengua que ella conoce poco.

“una vez mi abuelita Rosa estuvo como en un grupo mapuche y tenía la posibilidad de invitar a dos personas y me invito a mí y a mi primo mayor como a una ceremonia por todo el día y ahí hicimos como, desayunamos, comimos y como que hicieron las comidas típicas mapuche, estuvimos todo el día en eso y tuvimos que bailar, esa fue como la única experiencia que he tenido más cercana con la con la cultura mapuche” (102:5 – 2).



“siempre me preguntaban qué o sea qué era mapuche, le decía “no, una, una etnia aquí o sea originaria de Chile, que somos nosotros y que lucha, como que les contaba lo que, como lo que yo entiendo, como eh “gente que va luchando por sus ideales y que quiere siempre a la tierra y que trabaja” y como que les contaba las características, cómo identificarlos: los rasgos o lo que usan eh (0.3) (no me) sé los nombres, el cintillo, las monedas, los colores, eso les explicaba, pero como... esas cosas no más” (172:9 – 2).

Entre las características mencionadas por la joven respecto a lo mapuche, ella se identifica con lo relativo a las *ganancias* de luchar y también con el carácter. No menciona ningún elemento o característica con el que no se identifique, surge aquí, sin embargo, una contraposición con el machismo que ve en su abuela mapuche y que la diferenciaría de ella.

“no, pero si donde mi abuela si, si voy donde mi abuela si está más presente porque la, como esa cosa de vivir el mapuche como que siento que son más machistas y se nota totalmente en mi abuela, para mi abuela las mujeres son de la casa y los hombres salir a trabajar, tiene súper inculcado eso y como que una guerra entre los nietos y ella porque justo yo soy la mayor y estoy estudiando y estoy pololeando y quiero salir y todas esas cosas y mi abuela no “tienes que hacerle caso a tú papá”, “abuela estoy trabajando o sea por qué”, pero como que de a poco lo va entendiendo “ya, verdad” y es viejita entonces, “ya si abuela tiene razón”” (96:7 – 1).

### **Relación con los otros en tanto ella indígena**

Para esta joven existe una baja valoración de la cultura mapuche en *los otros*, es decir, los *chilenos* (con cultura chilena) y los *rubios* (con sangre no mapuche), valorándose más lo que podría ser la cultura chilena. Reconoce una posición de subordinación y discriminación impuesta por los chilenos, los rubios con sangre no mapuche, hacia los mapuche.

“como que las persona valoraran como las culturas chilenas, la que sea, valorarán esas cosas, y no porque ellos sean rubios van a ser más o porque no tenga una sangre que corra por sus venas de otra etnia van a ser más, me gustaría que eso pensara la gente” (150:10 – 1).

Por otro lado, como los no mapuche asociarían a los mapuche con rasgos morenos y ella no cumpliría con ese fenotipo, no la reconocen como mapuche ni creen en su origen. Lo anterior hace que no pueda recuperar con facilidad situaciones donde haya sido víctima de discriminaciones, salvo aquellas que recuerda en enseñanza básica donde era tratada como *india* por las compañeras. Frente a esas situaciones ella muestra una actitud de indiferencia y no afectación, disminuyendo o neutralizando el impacto que podrían haber causado en ella. Por otro lado, relata que su padre la habría preparado desde pequeña para enfrentar este tipo de situaciones. Además, para ella, la gente menos informada es la gente que descalifica a los mapuche.

“habían como tres [mapuche] pero eran, me acuerdo que eran dos hombres, que era el Sandino y otro niño y una mujer, pero como que la mujer de mi curso como que se notaba más por los rasgos, yo creo que a ella le ha afectado harto, me contaba que la molestaban (...) había una niña que era como rubiecita y era la que más la molestaba [a mí me molestaron] una pura vez una niña que me molesto, yo me acuerdo que le respondí no sé, me acuerdo, nunca me puse a llorar ni nada, le dije que se informara más me acuerdo que es fue como lo que le dije” (138 – 144/2).

“porque me decían india, yo tampoco me achacaba, si mi papá siempre “Tania te van a decir todas esas cosas porque tu eres mapuche” y yo “ah ya”, de chicos de que no sé íbamos en kinder



mi hermano y yo “van a sufrir estos porque les van a decir indios, bueno tu Tania ni tanto porque yo soy más blanquita”, mi hermano es más moreno, a mi hermano se le nota un poco más, o sea igual los rasgos los tengo marcado pero no se notan mucho, pero mi papá “les va a pasar esto, le van a decir esto y esto otro”, mi papá siempre nos dijo “y ustedes no tienen que pescar” (...) y cuando chica siempre me decían cosas pero después fueron cachando que yo no pescaba, que no, que me daba lo mismo, si uno tiene que ser orgullosa de sí no tiene porque andar pescando a gente que lo tratan mal” (72:5 -1).

También señala situaciones de discriminación que ocurren en el lugar donde ella y su familia viven.

“no, es que donde vivíamos nosotros la gente siempre quiere aparentar más de lo que es y la única humillación que apela es el indio y como yo y toda mi familia por parte de papá es mapuche entonces como familia, es la familia mapuche por donde vivo yo, y mis papás están como catalogados como “los indios pesado”, a algunos les caemos súper bien, a otros súper mal, entonces como que yo sabía que me iban a tratar alguna vez mal, o sea no siempre me iban a tratar bien por ser blanca, yo sabía que alguna vez me iba a llegar esa humillación y mi papá me preparó para eso” (82:6 – 1).

Para esta joven *el tema* mapuche se encuentra *muy manoseado*; asimismo, le molesta el tratamiento que hacen los medios de comunicación (TV) de lo mapuche, ya que se preocuparían de mostrar sólo o principalmente situaciones negativas, sin poner atención a elementos positivos o que permitan conocer más acerca de su cultura.

“me da rabia, como que tratan al mapuche de como que no tuviera cultura, como que no tuviera una educación sino que lo tratan como el indio que vive en la tierra, los canales muy pocos como que profundizan en la materia” (274:14 – 2).

Por último, como considera que actualmente está de “moda” lo mapuche, esto ha significado para ella un posicionamiento orgulloso y evidente hacia los otros de su pertenencia a esta etnia.

“es que no sé, es que, es que me pasan cosas cuando hablan de los mapuche le decía delante, como que se te hincha el pecho pero es algo innato, entonces como que eso lleva por obligación, o sea yo para mí es como obligación saber más de mí, de mi pueblo, saber más, averiguar más porque como que siento que por ser mapuche la gente pregunta muchas cosas y uno tiene que saber responder, entonces como que no sé, sentirse como más pegado a la tierra, ser como más, por eso es la diferencia entre mi mamá y mi papá porque ellos son más familia, más, sienten todo como más intensidad, como eso” (152:10 – 1).

### **Sentidos de la educación**

La educación y el educarse formalmente en la universidad, es para esta joven, un hecho significativo y fundamental en su vida y en la de su familia. Fuertemente motivada por su padre a estudiar y, a través del estudio, tener una mejor vida, para ella la educación se convierte en una estrategia de movilidad social (ser mejor que los padres) y de identificación (ser la primera con estudios universitarios, ser referente para sus primos menores). A la base o como marco de su discurso frente a la educación, encontramos la identificación de la educación como un medio para la movilidad social y una estrategia para mejorar sus condiciones de vida.



“es que porque mi papá también de chica me dijo que tenía que ser o sea ganar po’h, como que mi papá de chica “teni que ganar, teni que ser más que yo para que no pasi las penurias que estamos pasando nosotros” entonces como que tampoco me gustaría un futuro tener hijos y no darle estabilidad, entonces eso yo también me tiene adelante que no quiero que mi hijo caiga en, en, en no sé po’h, que todos los día hay... o sea yo tengo muchas cosas que mi papá no tuvo entonces obviamente yo tengo que darle más cosas de las que yo tengo a mi hijo para que no le cueste tanto la vida, entonces tiene que saber todo el esfuerzo que eso lleva pero no (...) nosotros la alimentación, los estudios que tengo que estudiar con beca de repente mi papá esta sin pega y rebuscármela para pagar las cosas entonces no quiero que mi, que mi hijo este preocupado de estudiar y no este preocupado de lo que me puede pasar a mi, como que eso es lo que me lleva a seguir adelante, darle un mejor futuro a mi hijo o a mi gente no más, a mis primos si no tengo hijos, ayudar a los demás” (192:10 – 2).

Así, los estudios permitirían alcanzar estabilidad económica en el futuro; esto le permitiría dar a sus hijos más de lo que sus padres le han podido dar a ella.

“luchar para yo estudiar esta carrera y todo lo que conlleva con todos los problemas económicos que hay en mi casa, (...) y demostrar a nuestros papás que podemos con lo que queremos nosotros con lo que él también tiene otro futuro yo creo que eso porque por los problemas económicos que hemos llevado de que yo entre a media eh y seguir estudiando y no dejarme ganar (...) o no sé po’h estar inmerso en una población en que la drogas y esas cosas donde es muy fácil llegar, ir a una esquina y comprar droga es como luchar contra eso y salir adelante” (190:10 - 2).

### **Trayectoria escolar**

La joven relata que ha tenido a lo largo de su trayectoria un buen rendimiento escolar, siendo siempre una de las primeras del curso. A pesar de ello, su padre siempre la estimuló y exigió estudiar más, esto le llevó a formar un hábito de estudio que facilitó su desempeño posterior.

“en el colegio me iba bien, tenía buenos promedios casi siempre era como de las primeras y aún así mi papá me seguía exigiendo, porque me decía que era súper distinto un colegio municipal como en el que yo iba a uno particular, entonces (...) y después en media también me siguió yendo súper bien, como que entendía más las materias y como que ya me hice un hábito de estudio, entonces algunas materias no las estudiaba porque las sabía y otras si las leía como un poco más de reforzamiento y después entrar a la U fue todo un cambio, ya no sigo siendo de las mejores pero me va bien, o sea, en algunos ramos me va bien en otros mal” (56:4 – 1).

Para la joven su experiencia escolar proyecta imágenes de una experiencia grata, de logros y de dificultades menores. Hoy, en su presente de joven universitaria que también trabaja y asume responsabilidades, evoca con nostalgia aquellos momentos escolares.

“en ese tiempo cuando era chica no tenía mayores preocupaciones, anhelo ser chica de nuevo [se ríe], porque como que todo te lo dan tus papás y no tenías nada que preocuparte y el colegio era tan fácil, como que la vida se vivía intensamente y era tú preocupación jugar y ir a clases, entonces cuando uno va creciendo más responsabilidades agarra y tienes que responder, de repente uno no tiene tiempo pa’ recordar o pa’ jugar, como que uno se cree grande porque está estudiando, trabajando qué sé yo, me empiezo a acordar de todas esas cosas” (250:13 - 2).



A pesar de lo anterior, sí señala que sufrió varias experiencias de discriminación en especial en enseñanza básica, recibiendo insultos y trato de “india”. Pero la preparación del padre, reforzando su posición defensiva y orgullosa de su condición le ayudó a enfrentarlas. Además, en enseñanza media encontró otras compañeras con el mismo origen étnico y se apoyaban entre sí para enfrentar la discriminación.

“cuando chica sufrí muchas humillaciones cuando iba en básica” (70:5 -1) “porque me decían india, yo tampoco me achacaba, si mi papá siempre “Tania te van a decir todas esas cosas porque tú eres mapuche” (72:5 - 1) “yo casi siempre era la única que tenía alguna una etnia, en básica por lo menos fui yo siempre la única en el curso, en el colegio, en el colegio había súper pocos, había como 10 de 400, en media éramos más, éramos muchos más, y si, como por ejemplo cuando nos cambiaban de curso en media y cachábamos que había alguien más como que sentíamos el apoyo porque muchas veces hay cabras, era un liceo de mujeres, entonces como que la envidia se manifestaba en decirnos “indias” y esas cosas, entonces el apoyo moral y defenderse una a otra se sentía” (74:5 - 1).

En el período que cursó la enseñanza media obtuvo la Beca Indígena de JUNAEB.

### **Experiencia universitaria**

“yo me imaginaba en la micro con la maqueta gigante [se ríe] y que la gente me mirara” (204:11 - 2).

Decidió estudiar arquitectura porque consideraba tener habilidades y gusto por las manualidades y matemáticas, por tanto en arquitectura se combinan esas áreas. También consideró estudiar matemáticas o diseño de vestuario.

“cuando empecé a estudiar, mis papas siempre, mi papá me ha exigido en los estudios, siempre me ha dicho que tuviera un promedio hacia arriba y eso más lo hacía (...) o sea yo tampoco cuando chica entendía pero cuando después fui creciendo entendí y elegí la carrera porque era como (...) estaba combinando matemáticas y manualidades que son las cosas que me gustan, que me va bien en matemáticas y manualidades siempre he hecho, ese tipo de cosas. Entonces elegí una carrera que tenía esas dos cosas y arquitectura, y la otras carreras que tenía en mente era matemática y la otra diseño en vestuario, como esas tres carreras, y de esas tres, la que yo salí como seleccionada fue arquitectura” (20:1 – 1).

Percibe que su familia se encuentra atenta a su desempeño académico, en tanto es la primera en cursar estudios superiores. Al mismo tiempo, reconoce que su desempeño ha cambiado, ya que los estudios universitarios han significado mayor exigencia para ella. De la experiencia universitaria valora la independencia/libertad del uso del tiempo, aunque lo asume con responsabilidad porque sabe con claridad que significa un gran esfuerzo económico para su familia.

“ser la primera como en la familia es como fuerte, porque como que están todos los primos chicos pendientes en lo que estoy cayendo, en lo que sí, en lo que no. Mis primos igual, o sea, mis tíos igual me preguntan todos los día cómo estoy, igual se siente el apoyo, pero es como un apoyo presión” (20:1 – 1).

“es como el cambio, como eso de tener una la libertad de entrar a clases, como tener su propia independencia en el estudio; uno puedo decirle al papá “estuve todo el día en clases” y de verdad estuve todo el día carreteando, como eso, la libertad de uno, como que es la



responsabilidad de uno estar estudiando porque uno está pagando, entonces como voy a perder tanta plata farreándome el año puro carreando. Eso es lo que más me gusta, libertad de elegir lo que quiera, como que la U te da todas esas posibilidades y uno ve lo que hace, igual difícil sacar adelante tu carrera, cómo te va” (56:4 – 1).

Para esta joven estudiar conlleva muchos sacrificios, como trasnochar, hacer las maquetas, trabajar y estudiar, entre otros. Pero ser profesional es muy importante, ya que significa tener mayores posibilidades de subsistencia, poder entregar una mejor calidad de vida a sus hijos y superar la situación de sus padres; además, considera que es mal mirado no estudiar o llegar hasta 4º medio.

[qué significa ser profesional] “yo creo que ahora, en el mundo que vivimos ahora es como tener más posibilidades porque si uno dice que termino el 4º medio lo miran feo y no, no opta a otro trabajo más que ser no sé haciendo el aseo, no es que desmerezca ese trabajo pero como que lo miran feo, como que... o lo encuentran porro” (222:11 - 2).

Tiene 70% de crédito y beca Bicentenario (por notas y puntaje PSU). Valora el cupo indígena que da la universidad siempre y cuando sea otorgado a quienes tengan ganas y aptitudes para estudiar y que no cuenten con los recursos económicos suficientes para hacerlo.

### **Expectativas de futuro**

La opción por arquitectura, para esta joven, no parece ser una opción definitiva. Constantemente se cuestiona si estudiar arquitectura le gusta o no, por lo tanto se proyecta estudiando otras carreras que podría complementar con arquitectura, como diseño o pedagogía en matemáticas pues cree que enseña bien. Sin embargo, también se proyecta trabajando en arquitectura. Así, cuando se proyecta en un futuro cercano se ve dando continuidad a su formación académica, desarrollando su vida profesional.

“como el futuro más cercano que veo yo es como trabajando en lo que estudié, estoy estudiando y aparte yo me imagino que estudiando otra carrera o perfeccionan, perfeccionándome en ésta o estudiando otra cosa” (212:11 - 2).

Desea construir un estilo propio en arquitectura que refleje la cultura mapuche, para ello dice que le falta investigar más. Además, le atrae la idea de que los otros identifiquen su obra como indígena; deseando ser también reconocida por sus pares.

“lo que he hecho y averiguado sobre arquitectura m... siempre desde que entre a 1º es averiguar y buscar libros y leer sobre la cultura mapuche, la historia, preocuparse un poco, como que en eso yo he hecho mucho relacionado con eso, más que eso y como que siento que me falta aprender muchas más cosas como para llegar a... para que se refleje lo que quiero marcar en el estilo” (144:9 – 1).

[y cómo te imaginas el estilo] “no sé, no se me ocurre, pero como que uno tiene que fijarse en las formas de los objetos mapuche no más, como que se me imagina, en el kultrún, en esas cosas pero como que me falta investigar más de la cultura mapuche como para yo llegar a decir “este va a ser mi estilo y esto quiero que se refleje” para que los demás digan “ah si es como una obra (0.4) indígena” (146:9 – 1).



## Estudiante rapa nui: la mestiza 100% rapa nui y la educación desde una mirada estratégica

### Imágenes de sí misma

Con el fin de presentarse, la joven rapa nui recurre a tres elementos principales: el origen, contexto familiar y ocupación de ésta. Inmediatamente después de señalar sus nombres y apellidos declara ser étnicamente mestiza al tener ascendencia rapa nui por parte de padre y continental (chilena) por la madre y, además explicita su situación de hija de padres separados, su condición de estudiante universitaria aclarando un ingreso especial y obtención de beca por el hecho de ser rapa nui, y por último bailarina de una compañía de danza contemporánea. También cuenta que se presenta en eventos con un conjunto de folclor-fusión rapa nui integrado por familiares directos por línea paterna. Durante la semana se dedica casi exclusivamente a sus estudios de segundo año de la carrera de Administración Pública, en la Universidad de Santiago y los fines de semana a trabajar en eventos artísticos.

“bueno mi nombre xxx xxx xxx xxx, ehh soy mitad rapa nui y mitad continental, eh mis papás son separados, eh mi papá es de la isla, se llama xxx xxx xxx, mi mamá se llama xxx xxx, yo principalmente me he dedicado a mis estudios acá, a realizarlos acá por una suerte de, bueno además de la separación de mis padres es porque en el continente hay más oportunidades para la gente y bueno mi entrada a la universidad también fue un poco especial porque igual la educación que te entregan en la isla es distinta” (2:1-1).

[¿hasta qué curso estudiaste en la isla?] “no chiquitita no más y después me vine pero yo tuve entrada especial por ser rapa nui y estoy becada en la universidad por el mismo hecho, lo que pasa es muy difícil que la gente rapa nui estudie su educación superior” (4:2-1).

La estudiante reside en Santiago desde los cuatro años, y actualmente vive junto a su madre y abuela materna. Es la única hija de la unión sus padres. Tiene una hermana mayor por parte de padre que emigró de la Isla de Pascua para vivir en la Región de Valparaíso, con la cual no ha mantenido mayor relación y, consecuente al discurso que sostiene sobre la importancia de la educación en general y de la superior en particular –como veremos más adelante en este análisis-, lamenta que su hermana no haya cursado estudios superiores aún cuando existen mayores oportunidades para hacerlo en el continente.

“tengo una hermanastra que es por parte de papá, pero ella no siguió sus estudios superiores y está ahora en Viña del Mar y por parte de mi papá son más hermanos pero todos ellos vienen de distintos papás y somos una gran familia, de hecho mi familia es como la familia musical allá [se ríe] (22:1-1).

La joven se reconoce como una persona alegre, extrovertida y con múltiples intereses y actividades. La primera imagen que trae al relato representa una de sus actividades preferidas, el baile y además se enorgullece de haber sido la primera bailarina en aquel evento de baile rapa nui.

”a mí me hicieron una entrevista en la USACH y que hablaba también de la danza y yo decía que para mí la danza es la forma de expresión máxima, la forma en que yo me puedo relacionar con



otros, que puedo mostrarles mi arte, que yo me siento libre...por eso, pero por eso yo creo más que nada hay fotos bailando y eso, me encanta” (278: 10-2).

Las fotografías que no aluden a su desempeño artístico refieren principalmente a encuentros familiares por lado materno, a sus abuelos, en especial su abuelo materno ya fallecido y considerado como padre, a viajes con su madre, a ella cuando pequeña con su primer traje típico rapa nui y a su primer día de clases. Con posterioridad a la entrevista, la joven proporciona un nuevo conjunto de imágenes, las que en su totalidad representa su conexión con la isla, quizás dándose cuenta que las primeras correspondían casi exclusivamente a su estar en el continente. En ellas aparecen el paisaje de la isla, fiestas tradicionales, ella y familiares en la cotidianidad y en torno a esas fiestas.

La ausencia física del padre también se manifiesta en la selección de las imágenes que realiza, pues ninguna de ellas refiere a él. Por oposición explica que seleccionó una junto a la madre como reconocimiento al esfuerzo que ella ha realizado.

“esta la traje porque tenía que poner una foto con mi mamá [se ríe], no, tenía que poner una foto con mi mamá porque mi mamá se merece una foto y todo eso [se ríe]... esto es el norte, en La Serena, en la Recova, fue las primera vacaciones que salimos juntas porque antes mi mamá siempre trabajaba y todo eso, para tener plata y fue la primera vez que se dio ese gustito” (218 – 220: 8-2).

### **Autoidentificación étnica**

Aún cuando en la práctica la joven ha vivido la mayor parte de su existencia lejos de Isla de Pascua y de su padre rapa nui - salvo esporádicas visitas a su familiares de la isla-, en las narraciones de la joven se percibe un alto grado de identificación étnica - “yo 100%, lo primero que digo “soy rapa nui” (104: 4-1). Esta fuerte identificación se debería a que se siente distinta a la gente del continente, tanto en aspectos físicos (aunque por su piel morena según ella, podrían confundirla también con mapuche), como psicológicos y actitudinales. Considera, además que la forma de ver la vida es distinta a la que tendrían los continentales.

“...la gente de Santiago ve mucho la parte monetaria y mucho en pisar a la gente antes de digamos de, de convivir con ella y eso, entonces la visión que tiene una es distinta por ejemplo yo quiero ser profesional pero porque quiero ayudar a las demás personas y allá pasa mucho eso, que toda la gente se ayuda entre si, no, no, uno no tiene que pedir la ayuda para que llegue, entiendes, tampoco nosotros no vivimos bajo una presión de o un estrés de trabajo, nosotros trabajamos porque es algo grato...” (110: 4-1).

Siempre se ha sabido rapa nui, ya sea por su aspecto físico, su filiación y contactos con familiares de la isla que residen en la capital.

Cabe mencionar que en el discurso de la joven la expresión indígena se señala sólo en el marco de la descripción de alguna situación vista como discriminatoria, por tanto se reconoce como rapa nui pero no como indígena.

“siempre he tenido buena experiencia al decir que soy rapa nui, me ha dado un plus, igual hay veces que obviamente te discriminan, hay ciertas situaciones que a uno igual la molestan porque obviamente no falta el desubicado que te dice “ah que tú eres indígena” (124: 5-19).



## Sentido de pertenencia

A su vez manifiesta una alta valoración del sentido de pertenencia a la etnia rapa nui, como también de la oportunidad que tiene de re-conocer las historias de su pueblo y familias y compartir con ellos o para los *otros* continentales ciertas prácticas culturales como el baile. La claridad que tendría respecto a la historia de sus orígenes es también lo que la distingue de los chilenos (continentales).

“yo siento que por lo menos yo si tengo orígenes me entendí, yo sé de dónde vengo, sé quien ha estado en mi familia en cambio siento que las otras personas que me hablan yo si te fuera a preguntar a ti por ejemplo “dime ¿de dónde vienes?” estaríamos hora intentando cachar de dónde vienes, yo si sé cachai” (411:18-1).

“y así pero al final por lo menos yo si sé de dónde vengo, yo sé quiénes son mis antepasados, me entendí, a eso va la diferencia, a que yo sé cuáles son mis raíces, yo te puedo decir desde que no sé llevo Hotu Matua hasta donde llega mi familia, en cambio tú le preguntai a un chileno de dónde viene, no tienen idea, pero yo tengo claro quién soy yo” (124:5-19).

Sin embargo, el sentido de pertenencia étnica se ve debilitado cuando se encuentra en Isla de Pascua y observa que sus primos, incluso menores que ella, manejan más elementos de la cultura que ella. Precisamente en este contexto aprecia la relevancia de conocer más profundamente la lengua rapa nui, pues sería un medio de legitimación de su ser rapa nui ante su familia y comunidad isleña.

“cuando voy a la isla de repente me siento no rapa nui (415: 18-1) porque por ejemplo todos mis primos han vivido toda su vida allá po’h cachai, mis amigos igual toda su vida allá, entonces ellos tienen un mayor conocimiento de en cuanto lo que es el legado... de la cultura y a una, a una, a mi por ejemplo igual me da lata cachai el hecho que de repente mis primos chicos cachai sepan más que yo ciertas cosas po’h, por ejemplo allá en el concurso de la Tapatí cachai hay canciones que se llaman (diu dite) son cantos así como religioso, no religioso sino que cómo de los antepasados y los otros son como sollozos cachai así como llantos, cantos llorando y por ejemplo hay cantos súper conocidos y todo eso y la gran mayoría, todo el mundo se la sabe po’h cachai, en cambio yo tuve que llegar allá, aprenderme la cosa, de repente aprender la pronunciación, aprender qué significaban y eso igual como que no te da ese sentido de pertenencia” (417:18-1).

“es necesario que entienda más mi cultura porque si entiendo mi cultura voy a poder entender a la gente con la que voy a convivir después y si yo quiero conocer sus problemas y quiero ayudarlos tengo que saber mis (bases) o tener la (...) entonces no puedo llegar y decir bueno yo soy rapa nui pero estudie en el continente po’ y no sé hablarlo cachai” (376:15-2).

Siempre ha sentido que tiene dos partes, que su origen es de la isla y del continente, por lo tanto nunca “descubrió” que era rapa nui, fue algo que estuvo claro desde que ella era niña. Aquí entonces el sentido de pertenencia se relativiza un poco, se es continental y rapa nui, una mezcla.

“yo creo soy mezcla, soy una mezcla, soy mezcla porque así como no me siento 100% rapa nui porque yo quisiera tener más cosas y todo eso tampoco soy 100% continental, creo que he tomado los mejores elementos y de eso he hecho uno” (425:19-1).

## Caracterización de la cultura rapa nui

Los elementos que caracterizarían la cultura rapa nui para la estudiante serían el gran sentido de comunidad-familia y solidaridad que existiría entre ellos, sobre todo en el contexto de la isla. Allí se



ayudan entre sí, se trabaja como si todos fueran una gran familia. Además, destaca el carácter fuerte y perseverante de los rapa nui, que contribuye a lograr cualquier desafío que se propongan, con excepción de la continuidad de estudios superiores, que sería característica más continental que isleña.

“porque en realidad nosotros [rapa nui] si somos gente de esfuerzo, somos gente que trabaja, que se esfuerza por sus cosas, nosotros somos como súper mentalizados, si queremos eso, eso es y no hay más cosas” (232:10-1).

“yo creo que por ejemplo lo que es las garras así, (lo que cuesta), todo lo que es (mana), la (hincha) para hacer cosas y todo eso lo saque especialmente de lo que es rapa nui, ahora por ejemplo lo que es perseverancia y lo que significa por ejemplo proseguir estudios, querer ser profesional o toda esa mentalidad como más proyectarse a eh es totalmente continental” (334:13-2).

El sentido de goce de la vida, la alegría, la tierra y las tradiciones también son elementos que caracterizarían a la cultura rapa nui.

Se reconoce machista, pues dicha característica estaría presente en ambas familias, sin embargo mantiene cierta distancia con quienes son “demasiado machistas” como su ex pololo pascuense.

“en forma de pensar podría decir que soy machista, bastante machista, lo que pasa es que por las dos partes de mi familia son familias machista entonces mi pensamiento es más que nada machista” (152:6-1).

“soy machista en el caso que, por ejemplo yo vivo con mi primo y yo a mi primo lo atiendo como rey, o sea si él me decía “hazme la cama” y yo voy y se la puedo hacer cachai igual es la forma de repente de ver algunas cosas por ejemplo que el hombre toma y la mujer toma como a la par no” (377:16-1).

Sin embargo, se distancia de esa misma característica cuando se proyecta en pareja, considera que no podría estar casada con un hombre rapa nui porque estarían en permanente conflicto debido a su carácter fuerte y porque se proyecta desde las imágenes masculinas de su padre y sus tíos, y no desearía tenerlos como pareja.

“yo tengo carácter fuerte si tuviera un marido de carácter fuerte queda la tole tole así que no, además por lo menos como son mis familiares así, yo me veo reflejado en mi mismo papá, en mis tíos y no me gustaría estar con alguien así, no, yo quiero que mi marido llegue a la casa, este cocinándote [se ríe]” (375:16-1).

El logro académico lo relaciona con ser rapa nui, ya que éstos serían inteligentes, pero también y sobre todo con su mamá, quien con el propio ejemplo le remarcó la importancia de estudiar y de “ser alguien en la vida”.

“[sobre] el logro académico siempre me han dicho que todos los pascuenses somos inteligentes así que eso podría ser en cuanto a lo que es académico, bueno igual te mencionaba que mi mamá es una persona como súper metódica y súper eh minuciosa, entonces mi mamá que no, desde pequeña que tenía que estudiar, que tenía que ser alguien, que tenía que surgir y... ya un ejemplo súper gráfico: eran las vacaciones y yo estaba haciendo caligrafía porque mi mamá quería que tuviera una letra preciosa cachai, o sea de ese toque [se ríe] (410:16-2).



Tal como se ha señalado anteriormente, la joven no se identifica con la poca relevancia que los isleños le atribuirían a los estudios y formación académica.

### **Relación con los otros en tanto ella indígena.**

Dado su aspecto físico con marcado rasgos rapa nui, los otros (continentales, chilenos) la posicionan desde el inicio de las interacciones como perteneciente a esa etnia. Señala que siempre ha tenido buena experiencia al ser reconocida como pascuense, por tanto considera que serlo se ha constituido como un valor agregado en su devenir, ya sea por destacarse por sobre el resto (llamar la atención) o porque ser rapa nui le ha permitido por ejemplo acceder a becas para solventar en parte sus estudios.

“de hecho yo no tendría las becas que tengo en estos momentos si yo no fuera rapa nui” (128:5-1).

### **Sentidos de la educación**

La joven concibe la educación como medio para el desarrollo personal y para la mejora de las condiciones de vida no sólo personales sino que de la sociedad, por eso ella estudia una carrera del área social y se proyecta desarrollando proyectos sociales. La importancia que ella le atribuye a la educación superior es a su vez lo que la diferenciaría de los rapa nui, y precisamente la baja motivación de la población rapa nui por la consecución de estudios, más allá del nivel técnico ofrecido en la isla, sería uno de los elementos sobre el cual no se siente identificada. Es en este ámbito del relato que se pasa de un *nosotros* a un *ellos* en relación a los rapa nui, en especial a *los* isleños y se reconoce en ello como continental y su referencia ha sido su madre, quién consiguió terminar sus estudios superiores ya mayor.

“Lo que me hace ser continental son sólo las ganas de estudiar, las ganas de surgir, porque en eso la Isla estaría estancada (144:6-1)... en la isla probablemente estaría igual que la gran mayoría de mis amigos que están allá, en que, o sea aspiran a trabajar en turismo o a comerciante, a hacer cuestiones así y nada más porque no se proyectan... yo las ganas de seguir estudiando yo se las debo a mi mamá porque mi mamá por ejemplo cuando yo estaba en el colegio mi mamá recién ahí se puso a estudiar, entonces ver el ejemplo” (138:6-1).

Asimismo, manifiesta un gran orgullo y responsabilidad por llegar a ser la primera profesional universitaria de la familia rapa nui/paterna, lo que a su vez considera que para sus primos de la isla será el ejemplo vivo que los pascuenses también pueden aspirar a lo mismo.

“es que es importante, porque obviamente voy a dar (opción o ejemplo) para mi familia, yo de mi familia voy a ser la primera profesional que va a salir de la universidad” (54:2-1).

“si yo voy a ser profesional después va a ser para ayudar a mi familia y para darle digamos una esperanza a mis otros primos y a mi otros hermanos que sé yo de que, de que ellos también pueden lograrlo y pueden hacer más cosas, o sea yo pienso terminar mi carrera, seguir estudiando pero también trabajar con lo que es de la isla” (62:3-1).

### **Trayectoria escolar**

La etapa del colegio la recuerda en términos positivos, destaca que estudió en el mismo colegio donde su mamá trabajaba y que por ello estuvo becada. Paralelamente a su condición de escolar



realiza actividades relacionadas a la danza, por tanto sus amistades, grupos y espacios de referencias estaban fuera de la escuela.

“[señalando una fotografía] ellas son mis compañeras de baile, eran mis mejores amigas, con ellas yo convivía más que nada con ellas que con por ejemplo con mis compañeras de curso pasaba la menor cantidad de tiempo, yo salía del colegio, iba, estudiaba, salía del colegio y me iba a bailar, compartía más con ellas que con los demás po’, entonces si iba a bailar a algún lado era con ellas, además que él me encanta por eso la elegí también. Esa es una foto con Bacilos” (174:6-2).

De este modo, en su etapa escolar, la autoidentificación étnica se reactualizaba a propósito de su afición a la danza, en especial la folclórica rapa nui y la estrecha relación con familiares de la isla vecindados en Santiago.

En la etapa universitaria, dicha identificación se refuerza por una parte porque su calidad de rapa nui le permite un ingreso y apoyo especial por parte del plantel educacional, y por otra porque le ha permitido promover el acceso y mantención de un mayor número de jóvenes de la isla en la educación superior. En este sentido, y en el marco de un centro de estudios superiores que posee e implementa políticas de reconocimiento de la diversidad cultural, la estudiante ha participado en la creación de un preuniversitario para jóvenes rapa nui en Santiago y le ha permitido viajar a Isla de Pascua con el fin de motivar la continuidad de estudios en el nivel superior, y por cierto ha sido una oportunidad para reencontrarse con sus familiares.

En términos sociales, estar en la universidad en tanto indígena/rapa nui le ha permitido potenciar un activismo tanto en términos culturales como educacionales en función de la isla. A los estudios propiamente tales no le atribuye demasiado protagonismo, más bien los encarga a lo que considera una de las cualidades que comparten quienes son pascuense: la inteligencia.

“[cómo ha sido la experiencia en la universidad] buena, sabi que buena, por ejemplo [se ríe] como yo te recuerdo los rapa nui somos unas personas súper inteligentes, entonces yo a pesar de que hago un montón de cosas y debo decir que estudio súper poquito me va bien en la universidad porque siento que tengo la capacidad, tengo la cabeza y no sé diosito es grande algo así [se ríe] pero yo la verdad es que estudio re poco, estudio para la prueba y ya (...)” (427:19-1).

La joven siente agrado por su experiencia universitaria, no obstante no cursar la carrera que inicialmente deseaba, pues su puntaje fue menor al necesario para ingresar a su primera opción; considerando, además, que tampoco optó por la carrera de danza. No entra en conflicto y acoge la voz materna sobre lo clave de la educación superior para un mejoramiento permanente de la calidad de vida de las personas y, por cierto, de la propia.

### **Expectativas de futuro**

En concordancia con lo antes expuesto, la joven a lo largo de su relato manifiesta un proyecto claro respecto a su futuro profesional. Consciente de la baja motivación por seguir estudios superiores por parte de los rapa nui, se propone ser un motor de cambio en Isla de Pascua y aportar, desde su expertis, a una mayor y mejor cobertura del sistema educacional para los pascuenses, como también a un cambio en las aspiraciones por parte de los jóvenes rapa nui.

“yo me veo proyectada [se ríe] en la isla haciendo muchas cosas [se ríe], eh proyectos más que nada en la parte educacional, cambiar un poco la mente gente de allá para que los niños se



vengan a estudiar, se hagan profesionales, tenga su técnico y todo eso y luego vuelvan a su misma isla porque uno sabe que la cosa uno sale de la isla pero después tiene que volver” (66:3-1).

“porque cómo se llama esto, allá tu sales con un título técnico y las oportunidades que tienes allá son mayores y la gente no piensan en estudiar su educación superior porque ellos saben que con su técnico van a tener dinero, a hacer principalmente turismo o cosas que tienen que ver con la tierra y con eso ganan lo suficiente para vivir” (6:1-1).

## Aspectos socioculturales considerados en el análisis intercaso

Antes de presentar los hallazgos referidos a las identidades étnicas en las sujetos de estudio cabe considerar algunos elementos de los antecedentes familiares, sociales y culturales de las entrevistadas que son significativos en sus historias de vida y que aportan a la comprensión del problema investigado.

Dos (mapuche y aymara) de las tres jóvenes provienen de familias nucleares y biparentales donde el jefe de hogar es el padre y las madres dueñas de casas, a diferencia de la estudiante rapa nui quien sólo vive con su madre y abuela, la primera actúa como jefa de hogar. El nivel socioeconómico de los tres grupos familiares es medio bajo y bajo. Los niveles de escolaridad de los padres son diversos, mientras hay casos con estudios superiores (madre y padre de dos jóvenes), hay una madre con enseñanza básica incompleta, y otros con enseñanza media completa.

Respecto del linaje indígena la joven aymara tiene ascendencia por parte de padre y madre, mientras que las otras dos entrevistadas sólo presentan ascendencia indígena por parte del padre.

La migración es un elemento presente en las historias de vida de las estudiantes aunque con distinta significación. En el caso de la joven aymara quien es migrante primera generación, el tránsito hacia el mundo urbano desde la comunidad de sus abuelos donde vivió su primera infancia, es un tema que se reitera constantemente en sus relatos y que se torna clave para su autoidentificación y pertenencia étnica. En el caso de la estudiante rapa nui, si bien nació en Isla de Pascua, su madre se traslada a Santiago cuando ella tenía cuatro años, manteniendo el contacto con su familia paterna a través de familiares que viven en la capital. La situación de la joven mapuche es distinta pues es migrante de segunda generación, ya que su padre llega a Santiago con su familia proveniente de la novena región, cuando éste era un niño. Como se aprecia, los tres casos reflejan la diversidad de experiencias y trayectorias familiares migratorias de los indígenas urbanos en la actualidad.

En cuanto a sus estudios universitarios es importante constatar que las tres entrevistadas los continúan en la misma universidad tradicional, cursando carreras de cierto estatus social (arquitectura, medicina y administración pública). Todas poseen algún tipo de beca y apoyo económico para cursar sus estudios; dos de ellas por su condición indígena, las que también ingresaron por vía especial, utilizando el cupo que ofrece la institución para este grupo.



## Análisis intercasos

### Identidades étnicas

#### *La autoidentificación e imágenes de sí misma.*

Cuando las jóvenes universitarias realizan su presentación personal recurren en primer lugar a categorías tales como nombre, edad y estudios. Una de ellas no menciona espontáneamente su ascendencia indígena, mientras que la estudiante rapa nui es la segunda categoría que utiliza luego del nombre y marcando que es mestiza (mitad rapa nui, mitad continental), y la joven aymara ocupa la etiqueta indígena desde su linaje y su condición de migrante. En este último caso, el “yo” de la presentación rápidamente pasará a un “nosotros” para narrar la trayectoria migratoria familiar, argumentando su autoidentificación étnica en dos elementos, la primera es la filiación, es decir, es aymara en tanto sus padres lo son y la segunda son los constantes viajes al interior del norte grande para visitar (acompañar y colaborar en el trabajo del campo) a sus abuelos maternos.

El tema de la familia es transversal a las entrevistadas, así en la presentación que hacen de ellas lo colocan en un lugar central, también dos de ellas reconocen ser las primeras integrantes de la familia con estudios universitarios (en el caso de la estudiante rapa nui, será la primera profesional de la familia paterna).

Las tres estudiantes se presentan como personas responsables y con variadas ocupaciones tanto familiares, sociales, laborales como académicas; el grupo de baile, la iglesia, el trabajo y las acciones sociales son los ámbitos que las ocupan además de sus estudios. Se presentan como mujeres activas, que si bien asumen sus compromisos familiares, como colaborar con el cuidado de los hermanos menores, el orden y limpieza de la casa, etc. también aprecian y valoran su inserción en espacios públicos. En relación con ello, el tiempo es un tema que atraviesa sus relatos de presentación, narran sus rutinas cargadas de actividades, y manifiestan la falta de tiempo para hacer otras cosas (como por ejemplo, dedicarse a conocer la cultura indígena o vincularse con organizaciones indígenas urbanas). Las estudiantes mapuche y rapa nui se reafirman en esa imagen pareciendo disfrutar y necesitar de esa sensación de movimiento y activismo. En el caso de la estudiante aymara esta imagen de alta demanda y falta de tiempo se vivencia actualmente con preocupación pues su prioridad está en los estudios universitarios, constantemente se está diciendo a sí misma y a los otros que su foco es sacar la carrera. Emerge acá la imagen de una mujer moderna inserta en el mundo y espacio público, llena de responsabilidades y con la autoexigencia de ser exitosas en sus múltiples actividades.

Respecto a las imágenes que seleccionan para representar sus vidas, es importante destacar la relevancia que tienen aquellas asociadas a la trayectoria escolar, tanto propia como del resto de la familia. Las situaciones y momentos que evocan las fotografías confirman las imágenes de responsables y exitosas en el escenario escolar.

#### *Autoidentificación e identificación étnica*

Como se señaló más arriba es recurrente en las narraciones e imágenes de las jóvenes mostrar su pertenencia étnica. Lo anterior se hace de modo más insistente en el caso de la estudiante mapuche cuando revisa sus fotografías, quien al considerar que no cuenta con el fenotipo tradicionalmente asociado con este pueblo es enfática en señalar las diferencias en la apariencia entre ella y el resto de



la familia mapuche. En este sentido, la estudiante rapa nui es la única que constantemente hace referencia a su condición étnica para su autoidentificación. Creemos que esto se debe, fundamentalmente a que, por aquella condición recibe la identificación y el reconocimiento de las personas con las cuales interactúa y, por cierto, lo “exótica” que resulta es valorado positivamente por los otros, al contrario de lo que sucede en el caso de las estudiantes mapuche y aymara donde ya sea por el apellido o por la apariencia física son identificadas como “indias” o peruanas, existiendo una connotación despectiva frente a estas categorías. Principalmente las situaciones de reconocimiento negativo se dan en la etapa escolar y en menor medida en la universitaria actual y, en todos los casos, las entrevistadas explican los actos discriminatorios por la falta de información y formación de quienes los realizan.

### ***Elementos que caracterizan las culturas indígenas y su identificación con ellos***

Todas las entrevistadas rescatan elementos culturales similares de sus respectivas etnias. Sobresale el sentido de comunidad y familia, la fuerza, el ímpetu y la historia particular que tendrían éstas. Aquello daría un valor significativo a sus experiencias vitales y determinaría las diferencias con los no indígenas, pues al contrario de éstos, los indígenas conocerían sus *raíces* y las historias de sus antepasados. En el caso de los no indígenas, creen ellas, se les dificulta rastrear el propio origen y el de su familia, de este modo les resultaría casi imposible responder, por ejemplo, a la pregunta *de dónde vengo*. Esto último es enfatizado por las tres entrevistadas y su posibilidad de construirse desde ahí como sujetos con historia y origen tan significativo es altamente valorado. Con estos elementos ellas se identifican y se acercan a un “nosotros” con distinta tonalidad y énfasis, el *nosotros rapa nui* es quizá el más enfático y explícito; mientras que el *nosotros mapuche* es más débil y no alcanza a ser un enunciado explícito en el discurso de la estudiante; y en el caso de la joven aymara el *nosotros* adopta la mayoría de la veces la condicionalidad espacial y temporal, el *nosotros* de la comunidad de los abuelos, cuando hay un *nosotros aymara en Santiago*, éste proviene de la evocación de aquellos elementos que están en el espacio comunitario lejano.

La tierra que asienta la comunidad también es señalada como elemento distintivo de “lo indígena” por las estudiantes; la identificación personal con ella se torna más difusa pues forma parte de su cotidianidad. La estudiante aymara y rapa nui también señalan la lengua como un elemento característico de la cultura indígena, y su escaso conocimiento por parte de ambas es un punto de tensión y cuestionamiento respecto a su sentido de pertenencia y autoidentificación étnica.

Las relaciones de género son otra fuente con que caracterizan las culturas indígenas, las estudiantes mapuche y rapa nui mencionan el machismo como un elemento distintivo. La primera considera que su familia mapuche es más machista que su familia materna, se distancia de esta característica valorándola negativamente y asociándola a una posición de subordinación de las mujeres en los grupos familiares, y encasilladas a roles tradicionales. En el caso de la joven rapa nui el machismo estaría en ambas familias, materna – continental y paterna – indígena, y a diferencia del caso anterior, ella se reconoce machista en el sentido de las pautas que marcan un ser femenino en la sociedad (labores del hogar, conductas impropias como “beber a la par de los hombres”, etc.), pero se distancia del machismo de los hombres rapa nui, como el padre o tíos, cuando se proyecta en pareja. En la narrativa de la estudiante aymara no aparecen relevadas las relaciones de género, salvo cuando se señala la patrilocalidad como un elemento distintivo de la cultura indígena.

Es importante considerar que en su experiencia universitaria y en la proyección de la misma, la identificación y autoidentificación étnica de las jóvenes es fundamental para su definición. Ya que es una de sus expectativas vincular su desarrollo profesional o su quehacer profesional con su cultura, ya



sea a través de la incorporación de elementos culturales como infraestructura mapuche a diseños arquitectónicos, medicina intercultural o poner los propios conocimientos a disposición del desarrollo del respectivo pueblo.

### ***Sentido de pertenencia***

El contexto en el que se ubica la familia es determinante para el sentido de pertenencia étnica, pero no siempre se encuentra en una relación directa. Así para la estudiante aymara resulta primordial para su sentido de pertenencia, que sus padres hayan nacido y vivido parte de su vida en pueblos del interior de Arica e Iquique, donde la presencia aymara es altísima y se continúa con prácticas tradicionales, tales como el uso cotidiano de la lengua, fiestas, cuidado de ganado, cocina, entre otras. Lo anterior también conlleva que la situación de vida urbana implique dejar de lado aquellas prácticas por considerar que ya fuera de contexto se le quita valor, por ejemplo para el caso del uso de la lengua, pues no existirían espacios de interacción social para su uso significativo.

Una situación particular ocurre en el caso de la estudiante rapa nui, cuya ascendencia indígena es sólo por línea paterna, a lo que se suma el que prácticamente no ha convivido con su padre (ella vive hace más de 15 años en Santiago, mientras que su padre no ha vivido en esta ciudad). Así, su mayor sentido de pertenencia con la isla está dada por el contacto permanente con familiares paternos radicados en la ciudad y dedicados a la música étnica. No obstante lo anterior, es altísima su identificación con Isla de Pascua y sus tradiciones.

Por otra parte, la estudiante mapuche manifiesta una tensión mayor con su sentido de pertenencia étnica, pues a la vez que se identifica con características psicológicas del padre, tales como el mal genio, y que asocia a una especie de carácter mapuche (etiqueta identificatoria bien instalada en el sentido común en nuestro país), marca distancia de la identificación mapuche criticando dichas características y resaltando un fenotipo más claro que el mapuche. Por otro lado, mientras escoge varias fotografías de su infancia en la comunidad de la familia paterna, se distancia de las prácticas y sentidos con que se identifica a lo mapuche. Es posible ver en sus relatos un ir y venir más conflictuado entre un “ellos” los mapuche (cuando se consignan esas características que cosifican la cultura, o cuando se trata de sus familiares de piel más oscura y que viven de la tierra) y un “nosotros” cuando se apela a experiencias más íntimas y cotidianas que la sitúan respecto a un otro que definitivamente no es mapuche (sus compañeros de universidad o colegio, por ejemplo).

La misma tensión entre un “nosotros” y un “ellos” está presente en las otras dos jóvenes aunque con menor fuerza. Dependerá del contexto y situación interaccional la posición que asuman. Así la estudiante rapa nui, si bien tiende a construir su narración con un enfático “nosotros los rapa nui”, reconocerá que cuando va a la isla este sentimiento de pertenencia se cuestiona por la identificación que los otros (isleños) le confieren como distinta, y por su menor dominio de las prácticas tradicionales. En el caso de la joven aymara, el nosotros indígenas claramente está relacionado con el “allá” de la comunidad de sus abuelos.

Como se aprecia la espacialidad es un tema significativo en los tres relatos. El “territorio” donde se asienta la comunidad indígena se connota como el lugar genuino donde estaría lo propiamente indígena.

La participación activa de las estudiantes aymara y mapuche en la iglesia evangélica pentecostal y católica respectivamente, sugiere ser uno de los factores del distanciamiento hacia las prácticas tradicionales indígenas, sobre todo en el contexto urbano.



## Experiencias educativas en los procesos de construcción identitaria

### *Sentido de la educación*

En relación al sentido que las jóvenes atribuyen a la educación, éste se encuentra principalmente relacionado con la posibilidad de mejorar las condiciones de vida en las que han vivido ellas y sus respectivas familias. Destaca aquí la fuerte influencia paterna en dos de las entrevistadas, la figura e influencia del padre, así como su rol motivador y activo en la toma de decisión respecto al futuro educacional de las jóvenes, es preponderante en su historia educativa, principalmente en la decisión de continuar estudios superiores. Asimismo, la educación adquiere un fuerte sentido de estabilidad para la vida futura de las jóvenes y de sus familias.

Las principales razones en los esfuerzos paternos para incentivar la educación de las jóvenes tiene como núcleo dos sentidos principales, que luego ellas hacen parte de sus propios discursos respecto a la educación: la movilidad e integración social (personal y familiar); y como escudo contra la discriminación (“tienes que ser más y mejor que ellos”). Ambos sentidos configuran un cruce singular entre la condición de clase y la étnica, lo que complejiza y matiza la propia visión de la educación y las expectativas relacionadas con ella.

En el caso de la joven rapa nui, es importante señalar la diferenciación que establece entre la educación que se entrega en la isla y la que es impartida en el continente. Para ella la educación en la isla es limitada, ya que sólo permite alcanzar un nivel técnico. Por lo tanto, para cumplir las expectativas de una educación distinta, debes dejar la isla y estudiar en el continente. De esta forma, para esta joven los estudios superiores también se relacionan con tener una mirada diferente respecto a la educación y a las expectativas laborales que el común de la población rapa nui, y por lo tanto, sus expectativas y valoración de la formación universitaria son para ella un elemento que la diferencia de lo que delimita como propio de la cultura rapa nui. Sin embargo, la joven pareciera resituar esa distancia cultural enfocando su proyección profesional hacia el trabajo en el desarrollo social de los rapa nui en la isla.

De igual forma, la estudiante aymara también hace referencia a las desiguales posibilidades que hay entre Santiago y provincia, pues tiene claro que el traslado familiar a la capital permitió que toda la familia tuviera acceso a una mejor educación y mejores expectativas profesionales. La joven cree que estando en Iquique no habría entrado a la carrera de alto prestigio social que cursa actualmente.

Las tres jóvenes declaran ser las primeras de sus respectivas familias (materna y paterna, o sólo paterna según el caso) en alcanzar el nivel superior de educación. Al mismo tiempo, esto dota de un sentido aún más fuerte y significativo su experiencia, ya que ésta se constituye en un referente para otros familiares, principalmente hermanos o primos menores. Por esto, el éxito o fracaso, no sólo impacta en su propia vida, sino que también tiene efectos en otros significativos para las jóvenes. Esta condición de ser “la primera de la familia”, connota de una responsabilidad distinta el paso por la educación superior, el que sumado a la expectativa de los padres y a la pertenencia étnica de las familias, hacen que las jóvenes sientan una fuerte responsabilidad con respecto a su desempeño.

Lo anterior adquiere un valor de mayor significación si se considera la variable de género y clase, pues en sus relatos está presente las dificultades que les ha implicado el asumir y hacer propio el mandato paterno (en los casos de las jóvenes mapuche y aymara) y materno (en el caso rapa nui) de continuar los estudios postsecundarios y hacerlo en un nivel de excelencia, tanto como para llegar a carreras de cierto prestigio social y en centros universitarios tradicionales.



### ***Trayectoria escolar***

En cuanto a la trayectoria escolar, todas las jóvenes señalan haber tenido una trayectoria escolar exitosa. La que se traduce en un alto rendimiento y en obtener los primeros lugares de sus respectivas promociones. Esta trayectoria escolar está marcada también por la búsqueda de los padres de situarlas en establecimientos educacionales que les permitieran una mejor formación, dentro de las propias posibilidades económicas de cada familia.

En relación a la trayectoria escolar, salvo en el caso de la joven rapa nui, no se aprecia el desarrollo o el incentivo para desarrollar habilidades relacionadas con ámbitos distintos a los “intelectuales” como podría ser arte o deporte, es decir, se aprecia en la trayectoria escolar de estas jóvenes y, por lo tanto, en la motivación asociada una focalización en el ámbito “intelectual” de sus habilidades.

En general, la escuela o los ámbitos educativos aparecen como un espacio significativo, pero no fundamental. Asimismo, es un espacio de acogida, pero también de situaciones ingratas. En relación a esto, cada una de las jóvenes ha vivenciado situaciones de discriminación en diversos momentos de su historia educativa, los que han sido parte de su propia configuración, siendo resignificados por ellas. Si bien no es fácil llegar al reconocimiento de estas situaciones de discriminación (ya que generalmente en el relato aparecen como que sucede a otros, siendo difícil que las jóvenes expresen o se refieran a sus propias experiencias de discriminación), cuando estas aparecen se presentan de modo similar en las tres, donde un elemento común es destacable: las situaciones de discriminación son vinculadas con la ignorancia y el desconocimiento que tiene quien discrimina; por lo tanto, para las jóvenes la discriminación está asociada a quienes “no saben”, a quienes no tienen niveles de formación suficiente para saber.

Cabe recordar que uno de los sentidos atribuidos a la educación en los discursos de las jóvenes es el de fuente de protección frente a las actitudes discriminatorias y racistas que pudiesen sufrir por su pertenencia étnica. Estos sentidos están instalados principalmente desde los padres aymara y mapuche, quienes las habrían preparado para hacer frente a dichas situaciones y constatando que la única forma de revertirlas era por medio de los estudios y éxito en ellos.

### ***Experiencia universitaria***

Para las entrevistadas la experiencia universitaria ha significado un reacomodo, una remirada desde distintas perspectivas. Por una parte, significa, al menos para dos de ellas (mapuche y aymara) dejar de ser las mejores, dejar de tener los primeros lugares y vivir la experiencia de la dificultad y del fracaso. En este sentido, surge la pregunta con respecto a las propias capacidades y respecto a la decisión tomada. Además, cuando el ingreso ha sido por vía especial (la pertenencia étnica en este caso) las preguntas por las capacidades cobra más fuerza, ya que el ingreso no fue sólo por el puntaje obtenido o, planteado de otra forma, con el puntaje obtenido no se estaría en la carrera que se cursa si no se perteneciera a determinado grupo étnico.

Por otro lado, para la estudiante rapa nui la experiencia universitaria ha significado un reforzamiento de su identidad étnica o del vínculo con su cultura. Por una parte, ha facilitado el contacto con la misma y ha relevado o potenciado su vínculo. Además, por este reforzamiento, ella ha generado actividades en el presente que tienen relación con generar mayores beneficios para la población rapa nui (como un preuniversitario), al mismo tiempo que ha nutrido sus expectativas de desarrollo profesional con un significativo compromiso con el pueblo rapa nui.



Más allá de los cuestionamientos respecto de las capacidades que pudiesen sentir en ocasiones las jóvenes aymara y mapuche ahora que están expuestas a procesos educativos de alta exigencia, las tres estudiantes comparten la claridad de que la identificación que los otros (en este caso el plantel universitario, o el Estado en un sentido más alejado), hacen de ellas en tanto indígenas, significa un reconocimiento positivo, y las lleva a plantearlo incluso, como un factor promotor de sus sentidos de pertenencia. De tal forma todas las jóvenes evalúan positivamente la política de la universidad respecto a los pueblos originarios, ya que lo identifican como un gran aporte y creen que estas iniciativas deberían mantenerse y multiplicarse, pero considerándose siempre, también, el rendimiento de los y las estudiantes que se acogen a ellas.

Si bien tienen una valoración positiva respecto a las políticas de acción afirmativa en educación superior dirigida a favorecer el acceso de jóvenes indígenas con condiciones académicas, pero que por sus condiciones económicas o de marginación no han accedido tradicionalmente, también señalan que sólo son el primer paso del reconocimiento e identificación positiva de los indígenas. En tal sentido, por ejemplo la joven aymara señala que estas acciones debiesen acompañarse por programas que durante el proceso formativo también ofrezcan espacios de acompañamiento, desarrollo y encuentro entre los estudiantes indígenas; y de instancias de diálogo, conocimiento y aprendizaje con estudiantes no indígenas.

### ***Expectativas de futuro***

En relación a su futuro profesional y a las expectativas relacionadas con él, aún se presenta como un espacio abierto donde se encuentran incertidumbres, ya sea por la propia capacidad de desarrollo o por el momento presente que viven las jóvenes. Es un espacio abierto porque puede significar trabajo o nuevos estudios, pero también porque no es el momento de pensar en el futuro aún. Y esto último está más presente en los discursos de las estudiantes aymara y mapuche para quienes la experiencia universitaria ha adquirido un alto grado de exigencia y cuyos logros se han tornado más complejos, de ahí entonces que, como en el caso explícito de la primera joven, ella se repita constantemente que su meta, foco y prioridad es “sacar” su carrera. Sin embargo, entre las amplias expectativas se encuentran el mejorar las condiciones de vida propias, de su familia y de las generaciones futuras.

Ahora bien, cuando se enfrentan las jóvenes a tener que imaginarse un futuro, más allá del para qué de la formación profesional, todas se mantienen en esta dimensión de sus vidas; las tres se ven trabajando en lo que estudian y continuando los estudios en nivel postgradual o formándose en otras carreras vinculadas al área social, tales como pedagogía. Vale decir, trazan sus historias hacia delante en esa imagen de mujer profesional, inserta en el mundo laboral, pero con un sello distintivo, y ese sello se lo da su autoidentificación étnica. Las tres jóvenes señalan dentro de sus expectativas vincular su desarrollo profesional o su quehacer profesional con su cultura, ya sea a través de la incorporación de elementos culturales como infraestructura mapuche a diseños arquitectónicos, medicina intercultural o poner los propios conocimientos a disposición del desarrollo del respectivo pueblo. Aquí, entonces la pertenencia étnica se convierte en un referente que otorga particularidad al desarrollo profesional de las jóvenes.



## Conclusiones

El estudio buscaba profundizar en la experiencia específica de jóvenes mujeres indígenas, estudiantes de educación superior, con el fin de identificar pistas que ayudaran a configurar la dinámica, existente o no, entre educación superior y procesos de construcción de identidad étnica.

En el caso de las jóvenes participantes de este trabajo, existe una clara autoidentificación con las etnias aymara, mapuche y rapa nui, según corresponda. Por lo tanto, la experiencia de educación superior no pareciera potenciarla ni tampoco disminuirla. La autoidentificación como indígenas pareciera ser bastante esencial/natural en ellas. Es decir, si bien no se evidencia un fortalecimiento o fortalecimiento de esta autoidentificación, sí se aprecia que ser indígenas les permite mirar más positivamente la experiencia universitaria e incluso ver los beneficios asociados a ella (que evidentemente no son sólo los relacionados con recursos para estudiar), si no que a las proyecciones vinculadas y a la posibilidad de diferenciación.

Si bien las tres jóvenes comparten la autoidentificación con sus etnias, los grados de sentido de pertenencia varían según las experiencias vitales de cada una de ellas, donde la discriminación (concreta o potencial), en especial hacia los aymara y mapuche, parece ser un factor que amenaza el sentimiento de pertenencia y afirmación.

En respuesta de lo anterior, la educación, en particular la universitaria, se visualiza como el gran factor protector frente a la amenaza. Dicho sentido junto con el de movilidad social, atraviesan todo el discurso de las tres entrevistadas cuando argumentan respecto a la prioridad que tiene para ellas su formación profesional, en especial de las jóvenes aymara y mapuche. En estos discursos está claramente la voz paterna que marcó sus trayectorias educativas, motivando e incentivando su destacado desempeño académico para mejorar sus expectativas de vida y para responder o sobreponerse a la discriminación.

Lo anterior confirma lo planteado en la literatura relacionada, sin embargo, este estudio también muestra las particularidades en las relaciones interculturales de nuestro país, asociados a los grados de prejuicios étnicos y discriminación según el grupo indígena del que se trate. Claramente la experiencia de la estudiante rapa nui, muestra una identificación por el resto de la sociedad chilena, y en particular en el espacio universitario, que si bien se construye en base a estereotipos que folclorizan, no tienen la carga negativa que sí tienen los otros dos grupos indígenas. Esto por cierto, potencia no sólo su sentido de pertenencia y autoidentificación, sino que además su actuar estratégico en la formación profesional y su proyección futura.

Las estudiantes valoran positivamente las políticas de acción afirmativa que favorecen el desarrollo educativo de los indígenas como son la beca indígena y los cupos especiales que ofrecen las instituciones de educación superior. Están concientes que de alguna u otra forma, sin ellas quizá no habrían ingresado a las carreras que hoy cursan; sin embargo, también son capaces de reconocer que esto es un gran desafío, y dudan en momentos de ser capaces de sortearlo. Por otro lado, junto con reconocer este tipo de acciones también plantean la necesidad de que ellas no sólo se centren en temas de acceso sino que también apunten al acompañamiento durante el proceso formativo, que se dirijan al encuentro y reconocimiento con otros estudiantes indígenas y no indígenas, con un sentido de comunidad similar al que ellas confieren como lo propio de sus culturas indígenas.



El estudio entonces refleja no sólo la diversidad cultural que existe en nuestro país; sino que también las variabilidades que al interior de los grupos reconocidos como minorías se presentan. Esto confirma el desafío de profundizar y atender seriamente su abordaje, toda vez que se asume su presencia en los contextos educativos actuales.

De esta forma, cuando relacionamos procesos de identificación étnica y educación superior, se plantea un doble desafío para las instituciones que la imparten. Por un lado, facilitar y promover el acceso de los estudiantes indígenas, hombres y mujeres, a sus planteles. Y, por otro, revisar las condiciones en que se desarrolla el proceso de formación de los y las estudiantes, ya que el ingreso es un primer hito (barrera) que estos jóvenes han logrado salvar, pero la permanencia y las características de la misma, son también un acontecimiento significativo, porque apela a su vivencia individual, pero también se relaciona con el colectivo al que pertenecen, ya que su experiencia es un referente para el mismo y es parte de la respuesta a la discriminación que han vivido los grupos indígenas en nuestra sociedad.



## Bibliografía

Abarca, Geraldine y Zapata, Claudia (2007). *Indígenas y Educación Superior en Chile: el caso mapuche*. Revista Calidad en la Educación Nº 26, 1º semestre, 2007, Consejo Superior de Educación, Chile.

Arfuch, L (comp.) (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo libros.

Bello, Álvaro (1997). *Etnodesarrollo y políticas públicas: el Programa de Becas Indígenas para la educación superior* en Pueblos Indígenas Educación y Desarrollo. Centro de Estudios para el Desarrollo de la Mujer, Instituto de Estudios Indígenas / Universidad de La Frontera, Chile. Pp. 5-56.

Bello, A. y Rangel, M. (2000). *Etnicidad, raza y equidad en América Latina y el Caribe*. CEPAL. Recuperado el 04 de mayo del 2005, de: [www.eclac.cl](http://www.eclac.cl).

Brubacker, R. y Cooper, F (2005). Más allá de la identidad. En: Wacquant, J (dir) *Repensar los Estados Unidos. Para una sociología del hiperpoder* Barcelona: Anthropos Editorial.

Hopenhayn, M. y Bello, A. (2001). *Discriminación étnico - racial y xenofobia en América Latina y el Caribe*. Santiago: CEPAL. Recuperado el 03 de mayo del 2005, de: [www.eclac.cl](http://www.eclac.cl).

Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y Programa Orígenes (MIDEPLAN / BID). (2002). Estadísticas Sociales de los pueblos indígenas en Chile, Censo 2002, Chile.

Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) (2008). Condicionantes de Género en deserción de beca indígena. Chile (informe consultoría).

Larraín, J. (2001). *Identidad chilena*. Santiago: Editorial Lom.

Matus, Claudia (2004). El sujeto importado: complejidades, fragmentaciones y re-definiciones del estudiante internacional en universidades estadounidenses. *Calidad de la educación* (21), pp. 288 – 301.

MIDEPLAN. 2006. Encuesta de Caracterización Socioeconómica, Chile.

Papadópulos, Jorge y Radakovich, Rosario (UNESCO-IESALC). (2006). Educación Superior y Género en América Latina y El Caribe. Estudios y Documentos sobre Género y Educación Superior. Consejo Superior de Educación, Chile.

Salazar, José Miguel (2005). Educación Superior y Género: Tendencias observadas. Estudios y Documentos sobre Género y Educación Superior, Consejo Superior de Educación, Chile.

SERNAM (2002). Brechas de género en la educación superior en Chile. Algunos indicadores relevantes. Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM), Chile.

Serrano, J. (1995). *Estudio de Casos*. En: Aguirre Baztán (Ed.) *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Alfaomega Marcombo. Pp: 203 – 208.



Valenzuela, R. (2003). *Inequidad, ciudadanía y pueblos indígenas*. Santiago: CEPAL. Recuperado el 10 de mayo del 2005, de: [www.eclac.cl](http://www.eclac.cl).

Willson, Angélica (1997). *Beca indígena: la visión de los estudiantes* en Pueblos Indígenas Educación y Desarrollo. Centro de Estudios para el Desarrollo de la Mujer, Instituto de Estudios Indígenas / Universidad de La Frontera, Chile. Pp: 57-79.



Correo electrónico: [cmaillard@germina.cl](mailto:cmaillard@germina.cl)  
[gochoa@germina.cl](mailto:gochoa@germina.cl)  
[avaldivia@germina.cl](mailto:avaldivia@germina.cl)  
[germina@germina.cl](mailto:germina@germina.cl)

Página web: [www.germina.cl](http://www.germina.cl)  
Teléfono: (56-2) 8 238 824  
Teléfono móvil: (56) 9 249 9260  
Dirección: Av. Providencia 1072, Of. 903, Providencia  
Santiago - Chile