



Revista Electrónica Educare  
ISSN: 1409-4258  
Universidad Nacional. CIDE

Ortiz-Velosa, Eliana Marcela; Arias-Ortega, Katerin Elizabeth  
Ser mapuche en la universidad: Condiciones de ingreso a la formación inicial docente, La Araucanía  
Revista Electrónica Educare, vol. 23, núm. 1, 2019, Enero-Abril, pp. 1-18  
Universidad Nacional. CIDE

DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.23-1.1>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194159163001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)

[Cierre de edición el 01 de Enero del 2019]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.1>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

## Ser mapuche en la universidad: Condiciones de ingreso a la formación inicial docente, La Araucanía

*Being Mapuche in the University: Entry Conditions to the Initial Teacher Training, La Araucanía*

*Ser Mapuche na universidade: Condições de ingresso na formação inicial de professores, La Araucanía*



Eliana Marcela Ortiz-Velosa

Universidad Católica de Temuco

Temuco, Chile

[emarortiz@gmail.com](mailto:emarortiz@gmail.com)



<https://orcid.org/0000-0002-3924-8439>

Katerin Elizabeth Arias-Ortega

Universidad Católica de Temuco

Temuco, Chile

[ariaskaterin@gmail.com](mailto:ariaskaterin@gmail.com)



<https://orcid.org/0000-0001-8099-0670>

Recibido • Received • Recebido: 02 / 05 / 2017

Corregido • Revised • Revisado: 16 / 07 / 2018

Aceptado • Accepted • Aprovado: 20 / 09 / 2018

**Resumen:** El artículo problematiza en factores sociales que inciden en el ingreso y permanencia de estudiantes de origen indígena pertenecientes a culturas minoritarias involuntarias en la educación superior. Sostenemos como tesis que estudiantes mapuches enfrentan problemas personales y sociales que se constituyen en tensiones interculturales que tienen su origen, entre otros factores, a causas relacionadas a la vida académica previa al ingreso a la universidad. El objetivo es describir las características demográficas, de procedencia y académicas propias de estudiantes mapuches de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. La metodología empleada fue el análisis estadístico descriptivo de la base de datos de la Universidad, lo que permitió la caracterización demográfica con base en las identidades territoriales de la cual provienen este estudiantado. Se llevó a cabo la triangulación de las condiciones académicas de ingreso, esto es, el promedio de notas de la educación media (NEM), con la procedencia de estudiantes y sus preferencias de formación profesional en el área de educación. Concluimos que conocer esta triada (demografía, condiciones académicas y preferencias de carrera) nos permitirá avanzar en la gestión de estrategias y pistas de acciones para apoyar a este estudiantado en su proceso de inserción en la vida universitaria.

**Palabras claves:** Estudiantes mapuches; condiciones de ingreso universitario; formación inicial de profesores, interculturalidad.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.1>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

**Abstract:** This article problematizes social factors that affect the entry to and continuity in higher education of indigenous students who belong to involuntary minority cultures. We advocate the thesis that Mapuche students face personal and social problems that become intercultural tensions whose origin, among other factors, is related to their life before they enter the university. The article aims to describe demographic and academic characteristics, as well as origins, that are particular to Mapuche students of the Education Faculty of Universidad Católica de Temuco. The methodology used was a descriptive statistic analysis of the database of the university. The analysis allowed to draft a demographic profile based on the territorial identities of the students. It also allowed the triangulation of the academic entry conditions, reflected in the students' average high school grades (NEM), their origin, and their preferences for professional training in the educational area. We conclude that knowing this information, demographic and academic conditions, and preferences in professional training, will allow us to progress in managing strategies and guidelines of action to support students in the process of insertion in the university life.

**Keywords:** Mapuche students, university entry conditions, initial professional training of teachers, interculturality.

Resumo: O artigo problematiza fatores sociais que afetam a entrada e permanência no ensino superior de estudantes indígenas pertencentes a culturas minoritárias involuntárias. Temos como tese que os estudantes mapuches enfrentam problemas pessoais e sociais provenientes de tensões interculturais que têm sua origem, entre outros fatores, em causas relacionadas à vida acadêmica antes de ingressar na universidade. O objetivo é descrever as características demográficas, regionais e acadêmicas dos estudantes Mapuches da Faculdade de Educação da Universidade Católica de Temuco. A metodologia utilizada foi a análise estatística descritiva do banco de dados da Universidade, que permitiu a caracterização demográfica com base nas identidades territoriais da região desses estudantes. Assim se elabora a triangulação das condições acadêmicas de entrada, vistas nas notas do ensino médio (NEM) com a origem dos estudantes e suas preferências pela formação profissional na área de educação. Concluímos que conhecendo essa tríade, demografia, condições acadêmicas e as preferências de carreira, nos permitirão avançar na gestão de estratégias e pistas de ação para apoiar estes estudantes indígenas no seu processo de inserção na vida universitária.

**Palavras-chave:** estudantes mapuches; condições de entrada na universidade; formação inicial de professores, interculturalidade.

## Introducción

El estudiantado indígena universitario experimenta diferentes tipos de tensiones relacionadas con los procesos de inserción en la educación superior en contextos de diversidad (Milne, Creedy y West, 2016). Estas tensiones están referidas a dos ámbitos principales: 1) problemas académicos, refiere a los indicadores internos de cada institución que permite conocer los resultados del desempeño y aprendizaje en estudiantes, para categorizarlos de acuerdo con los resultados obtenidos (Schmelkes, 2013). Aquello está relacionado con las aptitudes académicas con las que el estudiantado ingresa a la universidad; y 2) problemas



**doi:** <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.1>**URL:** <http://www.una.ac.cr/educare>**CORREO:** [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

personales de tipo socioafectivos, refiere a problemas de soledad, comunicación, convivencia y adaptación del estudiantado indígena con el no indígena. En este contexto, las experiencias universitarias que viven estudiantes mapuches se define como el conjunto de vivencias que no se limitan al aula, sino que, incluyen el contexto social, cultural, afectivo y el uso del tiempo libre (Benckendorff, Ruhanen, y Scott, 2009; Ortiz y Riquelme (2017), es decir, refiere a cada una de las situaciones de la vida cotidiana que acontece en la vida universitaria.

En el contexto específico de La Araucanía en Chile, las tensiones académicas en las experiencias universitarias de estudiantes indígenas de origen mapuche se sustenta en los procesos de escolarización previos al ingreso a la universidad. Estos se han caracterizado, en primer lugar, por la falta de cobertura de los contenidos curriculares, donde las zonas rurales son las más afectadas debido a inaccesibilidad, carencia de materiales didácticos y pedagógicos, así como la inadecuada formación del profesorado para desarrollarse en contextos de diversidad social y cultural (Arias-Ortega, Quintiqueo y Valdebenito, 2017). Y en segundo lugar, la calidad y pertinencia de la educación escolar, la cual ha sido tradicionalmente monocultural (Quintiqueo, Morales, Quilaqueo y Arias, 2016), por lo cual no reconoce los saberes educativos indígenas como conocimientos socialmente válidos para la formación de la niñez indígena y no indígena. Por ello, la educación escolar instala procesos educativos descontextualizados del contexto social y cultural en el cual se encuentran inmersas las escuelas; reproduce el ideal occidental fundado en prejuicios, estereotipos y prácticas racistas, explícitas, implícitas e institucionales que se afianzan a través de las prácticas pedagógicas monoculturales que no consideran la lengua, los saberes y conocimientos educativos de sus estudiantes (Arias, et al., 2017).

Dichos procesos de escolarización se ven reflejados en las pocas oportunidades que tiene el estudiantado para desarrollar sus competencias básicas para el ingreso universitario; esto puede medirse cuantitativamente en el promedio de notas de la enseñanza media (NEM) que promedia el rendimiento académico de los últimos cuatro años previos a la educación superior; así como en los resultados de la prueba de selección universitaria PSU, que se caracteriza por desarrollar procesos de medición estandarizados de los contenidos curriculares que debiese dominar el estudiantado para el ingreso a la universidad. Los bajos resultados del NEM y de la PSU son coherentes con los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas del sistema de medición de la calidad de la educación básica (SIMCE), donde la región se ubica en el último lugar respecto a todas las regiones del país (Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, 2013).

Otras tensiones académicas, emergentes se pueden presentar por las expectativas que tiene el estudiantado respecto de la universidad y carrera seleccionada, la cual queda supeditada a la obtención de los puntajes obtenidos y requeridos por la institución de educación superior. Otro factor relevante es la distancia geográfica de la universidad respecto al lugar de procedencia, lo cual se relaciona estrechamente con el factor socioeconómico. También, inciden las motivaciones de ingreso, las aspiraciones como futuro profesional y el aporte que pueda



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.1>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

retribuirle a su comunidad de origen una vez que egrese ([West, Usher, Foster, y Stewart, 2014](#)). Luego de su ingreso a la educación superior, el estudiantado mapuche enfrenta tensiones académicas relacionadas con la institución universitaria respecto del proceso de ingreso, el apoyo académico y la claridad de los canales de comunicación, aspecto clave en los procesos interculturales que surgen en la universidad ([Watson et al., 2002](#)).

Otro factor determinante podría estar asociado con las oportunidades de aprendizaje que el estudiantado establezca en su formación profesional, es decir, la posibilidad de relacionar sus conocimientos previos con los nuevos conocimientos disciplinares, así como, el respeto hacia sus conocimientos y los ambientes para el aprendizaje. Finalmente, otro factor de tensión son las redes y relaciones de apoyo académico tanto de su profesorado, como de pares de su mismo origen étnico y de otras culturas ([Milne et al., 2016](#)). Lo anterior es coherente con lo que plantea [Chávez \(2008\)](#), quien, en los resultados de su investigación, develó que estudiantes indígenas, de diferentes cursos y carreras universitarias, experimentan problemas académicos relacionados con el bajo rendimiento académico, inseguridad, reprobación y deserción. De igual manera experimentan problemas no académicos como discriminación, soledad, falta de redes de apoyo, problemas con sus pares, mala comunicación y problemas de adaptación ([Chávez, 2008](#)).

Los resultados de estos estudios se constituyen en una base de conocimientos que aportan con líneas de acción y exploración para comprender las problemáticas académicas y no académicas que surgen en los espacios educativos en contextos de diversidad social y cultural. Según [Chávez \(2008\)](#), estudiantes pertenecientes a culturas minoritarias reconocen la presencia de algunos conflictos interculturales con sus docentes, personal administrativo y estudiantes de la cultura mayoritaria. Estos conflictos se sustentan en problemas de comunicación, actitudes prejuiciadas y racistas que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual trae consigo acciones de discriminación explícita o implícita hacia estudiantes indígenas. Para revertir esta situación, es el mismo estudiantado indígena quienes proponen el diálogo intercultural como una herramienta decolonial que permitiría avanzar en situaciones comunicativas interculturales fundamentadas en el respeto e incorporación de los saberes y conocimientos educativos propios.

Desde esa perspectiva, el objetivo de este artículo es describir las condiciones de ingreso universitario de estudiantes mapuches de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco (UCT) como conocimiento que podría ayudar a explicar algunas de las tensiones descritas.

## Caracterización sociodemográfica de La Araucanía

La Región de La Araucanía en Chile se caracteriza demográficamente por su diversidad social y cultural, pues en el territorio coexisten la población chilena, la indígena mapuche, la colonia europea y en los últimos años, migrantes de diferentes partes del mundo ([Encuesta de](#)

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.1>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

**Caracterización Socioeconómica Nacional, 2013).** Las relaciones entre los sujetos de las diversas culturas han sido históricamente tensionadas, entre otros aspectos, por temas de inequidad, injusticia, discriminación y racismo (Merino, Quilaqueo y Saiz, 2008). De un total de 16.634.603 habitantes en Chile, el 9,1% se identifican como pertenecientes a pueblos originarios y de estos, el 84,4% se identifican como mapuches, el grupo indígena más representativo entre las culturas minoritarias de Chile (Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, 2013), donde la región Metropolitana y La Araucanía son las que presentan una mayor distribución de población mapuche en el territorio.

Socialmente, La Araucanía se ha caracterizado por sus altos índices de pobreza. Según la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (2013), en la región la pobreza multidimensional es equivalente a un 23,6 %, la cual históricamente no ha disminuido, por el contrario se mantiene con el índice más alto del país, es decir, es la región que presenta mayor proporción de personas que viven en situación de pobreza, por lo cual no alcanzan a cubrir las necesidades básicas de alimentación, salud y educación (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2015; Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, 2013). De acuerdo con la Política Cultural Regional 2011-2016, la población mapuche concentra las cifras más altas de pobreza de la región, esto podría explicarse por los bajos niveles educacionales, la tasa de desempleo, la informalidad de algunos oficios y porque son pequeños productores agrícolas (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2015). Históricamente la pobreza en la región de La Araucanía es más latente en el pueblo mapuche que en los no mapuches.

Territorialmente, como se observa en la Figura 1 "La Araucanía se localiza entre los 37° 35' y los 39° 37' de latitud sur y los 70° 50' y los 73° 28' de longitud oeste, en el centro sur de Chile" (Peña-cortés, Rozas-Vásquez, Pincheira-Ulbrich y Hepp, 2017, p. 228). Su composición política actual es de 2 provincias; "32 comunas y 8 territorios de planificación, según su base física, tendencia al crecimiento o decrecimiento, su composición étnica o multicultural" (Henríquez, 2013, p. 155). Sin embargo, antes de la colonización española, la sociedad mapuche habitaba la región y había dispuesto su propia distribución política de acuerdo con las características de los territorios que ocupaban (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2011). Estas identidades reflejan los espacios de los pueblos indígenas y constituyen hitos geográficos reconocidos por la sociedad tanto indígena como occidental atribuyéndose a los territorios contenidos sociales, políticos y culturales (Maureira y Quidel, 2003). De acuerdo con la clasificación realizada por el Informe de la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato (2003), se identifican cuatro territorios; i) *Lafkenche* (borde costero) territorialidad compuesta por las actuales comunas de Carahue, Teodoro Schmidt, Toltén y Saavedra (Peña-Cortés, Almendra y Rojas-Maturana, 2010); ii) *Pewenche* (sector cordillerano) territorio de la pre cordillera de los Andes, está compuesto por la comuna de Lonquimay, Melipeuco, Curarrehue y Curacautín; iii) *Naqche* (Valle central cordillerano), este territorio se ubica en el valle de la cordillera de Nahuelbuta, se caracteriza por tener una alta

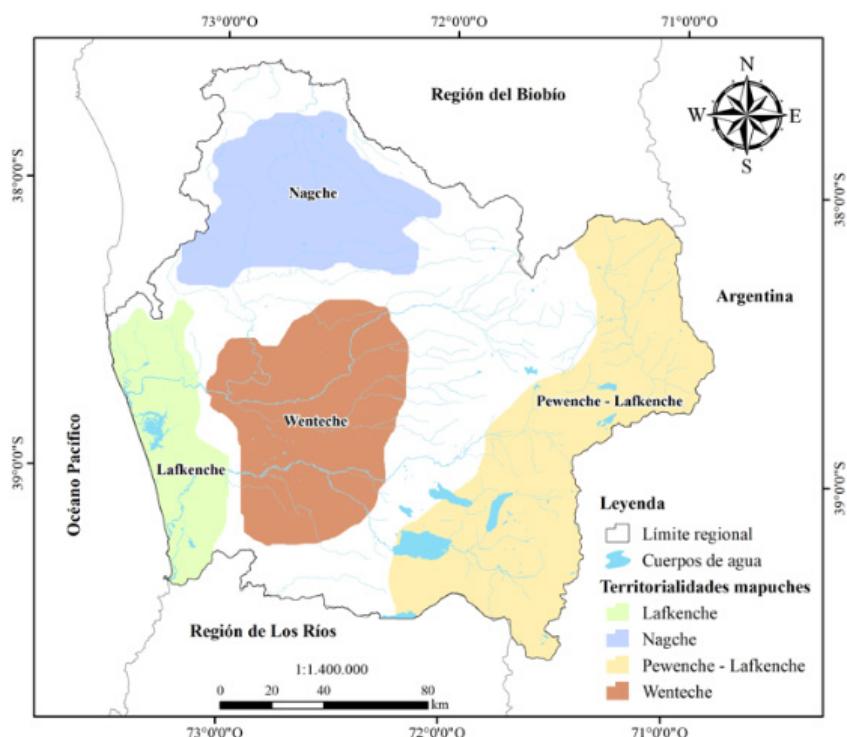


doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.1>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

población mapuche ([Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2011](#)) y se compone por las comunas de Galvarino, Chol-Chol, Lumaco, Purén, Traiguén y los Sauces, y; iv) Wentecche (Valle central), este territorio está compuesto por las comunas de Pitrufquén, Freire, Nueva Imperial, Temuco, Padre las Casas, Cunco y Vilcún ([Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2011](#)).



**Figura 1:** Territorios de La Araucanía.

**Nota:** Elaboración propia con ayuda del programa Argis<sup>1</sup>

Sostenemos que estas características de diversidad cultural, pobreza y diversidad territorial están relacionados con la historia de injusticia e inequidad social que complejizan la educación en la región, tanto en la cobertura escolar, como en la calidad, y pertinencia de la educación. Lo anterior, incide en la formación de un profesorado que no ha sido formado para ser capaz de orientar sus prácticas pedagógicas en contextos vulnerables, rurales e interculturales.

<sup>1</sup> Especial agradecimiento al Mag. Elías Andrade, estudiante del programa de Doctorado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.1>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

## Estudiantado universitario mapuche

Para el año 2015 el total de estudiantes en educación superior a nivel nacional fue de 1.152.125 ([Servicio de Información de Educación Superior, MINEDUC, 2015](#)), distribuido en 262 carreras. De este total, 78.349 (6,3%) son estudiantado universitario matriculado en Pedagogía. En el contexto local, en La Araucanía ocho universidades ofrecen programas de Pedagogía en 10 áreas disciplinarias, el total de estudiantes en la región es de 4.270 (0,4%) ([mifuturo.cl](#)). Lamentablemente, las estadísticas del CNED y del Ministerio de Educación (MINEDUC) no entregan la información desglosada, según ascendencia étnica de estudiantes.

A pesar de no contar con datos del MINEDUC, diferentes universidades de La Araucanía han reportado un incremento significativo de estudiantado indígena matriculado en programas de pregrado. De acuerdo con [Blanco y Meneses \(2011\)](#), en el 2009 la Universidad de la Frontera incrementó el número de estudiantes en un 18,6%; en el año 2016, el 21% de estudiantes de la Universidad Autónoma se identifican como pertenecientes a pueblos originarios. Respecto de la Universidad Católica de Temuco (UCT), en el año 2016 el 27,61% de estudiantes se identifica como perteneciente a pueblos originarios, de este porcentaje el 28,67% pertenece a la Facultad de Educación ([Universidad Católica de Temuco, 2016](#)).

Estudios realizados por [Abarca y Zapata \(2007\)](#) sostienen que estudiantes de origen mapuche que acceden a la educación superior lo hacen en un entorno caracterizado por constantes tensiones ([Abarca y Zapata, 2007](#)). Según [Bello, Wilson, González y Marimán \(1997\)](#), los grupos mapuches han luchado por su derecho a la educación como una posibilidad de inserción y desarrollo por lo que han demandado cobertura escolar, acceso a las universidades, becas para los pagos universitarios y para estadías en hogares estudiantiles, y la formación de docentes. Además, añaden [Maillard, Ochoa y Vladivio \(2008\)](#) que el ingreso a la universidad se complejiza por las prácticas de discriminación de los grupos no mapuches hacia estudiantes mapuches, lo cual genera tensiones culturales que implican que el estudiantado indígena se afirme en su identidad o se asimile a la cultura dominante. Esto, considerando que las universidades también se caracterizan por su lógica monocultural, lo cual es coherente con lo que plantea [Bello \(2008\)](#), quien sostiene que el sistema universitario se orienta a la formación de recursos humanos competentes en el contexto del desarrollo económico liberal. Esto trae consigo la invisibilización de las diferencias culturales en espacio educativos como la universidad, al negar la presencia de estudiantes mapuches. Así, mediante esta lógica monocultural no se valora ni integran las prácticas epistémicas propias de los pueblos indígenas para los procesos de producción y transmisión del conocimiento mapuche en el medio universitario, desperdiando, con ello, un alto grado de conocimiento y especialización en ámbitos culturales, sociales y naturales, presentes en la memoria social de sus ancianos, a pesar de los procesos de colonización ([Bello, 2008](#)). Esta negación e invisibilización de conocimientos mapuches disminuye las oportunidades de socializar con el ‘otro’ desde donde prevalezca el respeto e igualdad en las relaciones cotidianas, sino más bien, se reproduce un escenario de desconfianza ([Howarth y Andreouli, 2015](#)). En



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.1>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

resumen, la dinámica homogeneizadora y monocultural de la universidad perpetua las prácticas coloniales y prejuiciadas de la educación media y básica, por lo que se puede afirmar que el sistema de educación nacional chileno, de manera transversal, se caracteriza por la negación de un pluralismo epistemológico, susceptible de incorporar a la formación de su ciudadanía como un proceso de transformación social para una ruptura paradigmática tradicional.

En el contexto específico de La Araucanía, el estudiantado universitario mapuche se ha organizado para generar espacios de reflexión y diálogo en las diferentes universidades, a través de dos grupos independientes; el Chillkatufe ufró mew y la agrupación de estudiantes mapuches UCT. Estas agrupaciones confluyen en la Federación Mapuche de Estudiantes (FEMAE), fundada en 1967 con el propósito de revitalizar la lengua indígena, apoyar la participación del estudiantado mapuche en las universidades y participar en los diferentes espacios universitarios con las organizaciones estudiantiles no mapuches, entre ellas, la confederación de estudiantes de Chile. Estos grupos de estudiantes exigen la reivindicación de los derechos educativos del pueblo mapuche y acciones que eliminan las prácticas racistas que promueven la negación, discriminación y asimilación de estudiantes a la cultura occidental ([femae.cl](http://femae.cl)). Para revertir estas situaciones, se focaliza la mirada en la formación inicial docente como una estrategia que podría romper con un paradigma monocultural y eurocentrico en el sistema educativo.

## Formación inicial de profesorado- FIP

La formación inicial de profesorado es un tema clave para el país, pues está relacionada con el desarrollo social chileno ([OCDE, 2009](#)); de igual manera, es un desafío para los contextos de diversidad social y cultural, si se considera que las prácticas pedagógicas tradicionales no están respondiendo a las demandas educacionales de la población multicultural ([Cuckles y Glynn, 2014](#); [Turra, Valdebenito y Torres, 2015](#)). Por lo tanto, el desafío para los programas de formación inicial de profesorado está en desarrollar competencias y actitudes interculturales para que los grupos docentes puedan enseñar adecuadamente a estudiantes que se identifiquen con una escala valórica diferente a la suya ([Bhopal y Rhamie, 2014](#)). Aquello implica no solo una transformación curricular sino la superación de prejuicios y estereotipos que los diferentes actores educativos puedan sostener respecto de estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios. También, plantea el desafío de formar, a estudiantes indígenas y no indígenas, en los conocimientos lingüísticos característicos del territorio regional. Así como sensibilizarnos para la autorreflexión y autocritica respecto de sus propios prejuicios y quehacer educativo, el cual puede perpetuar o discontinuar los procesos de minorización de grupos indígenas en el sistema educativo chileno. Esto, en coherencia con lo planteado por [Pérez y Akkari \(1999\)](#), quienes sostienen que, por una parte, el profesorado puede abordar la diversidad con rechazo debido a que la asumen como un peligro. De igual forma, pueden ignorar aquello que les resulta diferente. Desde esta perspectiva, se puede justificar una visión homogeneizadora de estudiantes, por lo cual el proceso de enseñanza sucede a partir de un currículo monocultural. Y, por otra parte, el profesorado puede reconocer la

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.1>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

necesidad de formar estudiantes de culturas minoritarias diferentes; sin embargo, la propuesta pedagógica es el reforzamiento, sin llegar a la transformación del currículo.

Por tanto, la FIP plantea la necesidad de generar espacios de co-construcción de conocimientos, saberes, estrategias entre la familia, la escuela, universidad, comunidad y estudiantes, para contribuir a la formación inicial de docentes para revertir los efectos de la formación tradicional.

En esa perspectiva, la formación inicial debiera transformar la visión monocultural de sus currículos para acercarse a modelos interculturales que permitan la flexibilización de los contenidos y los criterios de evaluación (Quintriqueo, Quilaqueo, Lepe-Carrión, Riquelme, Gutiérrez y Peña-Cortés, 2014). Ello supone que la universidad adopte una definición teórica del concepto de interculturalidad y su relación con la educación, que responda al cómo se implementará, para quiénes, en qué niveles del sistema de educación chileno y con qué sustentos epistemológicos se pensará la formación inicial de docentes. Con ello, la universidad estaría en la posibilidad de replantear su identidad institucional y su quehacer con el propósito de superar progresivamente las prácticas monoculturales y monoepistémica que subyacen a la formación profesional, para ofrecer una educación pertinente al contexto de América Latina (Castro-Gómez, 2007). Asimismo, el profesorado y el estudiantado podrán descontinuar las relaciones sociales basadas en los estereotipos y la discriminación respecto de personas de distintas razas, culturas o religión. Y la inclusión curricular de los conocimientos de otras culturas, por ejemplo, en el caso específico de la Araucanía, de la cultura indígena mapuche (Quintriqueo et al., 2014). Todo esto en diálogo con los saberes pedagógicos y disciplinares que por tradición han hecho parte del plan de estudios de la formación docente.

Como resultado, la FIP en contextos de diversidad social y cultural debe transformarse; pero, para lograr esta transformación, es necesario que las instituciones formadoras de profesorado incorporen un enfoque educativo intercultural, desde una postura de interculturalidad crítica. Esto implica la participación de todos los actores educativos para combatir las desigualdades propias del sistema de educación chileno. Por su parte, para los diferentes actores educativos se constituye en un proceso de visibilización y superación de los propios prejuicios, para, en conjunto, proponer relaciones educativas más simétricas, basadas en el respeto por el otro ser, el diálogo de saberes y la disposición para negociar y transformar nuestras propias formas de ser, hacer y pensar el mundo.

## Metodología

La metodología fue cuantitativa, consistió en el análisis del ingreso de estudiantes mapuches a la Facultad de Educación de la UCT. La muestra fueron 728 estudiantes, el acceso fue a través de la base de datos de ingreso de la totalidad de estudiantes a la Universidad. El criterio de inclusión fue el origen del estudiantado, que se identificara como mapuche y el criterio de



**doi:** <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.1>

**URL:** <http://www.una.ac.cr/educare>

**CORREO:** [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

identificación cultural se relaciona con los apellidos. La selección se realizó solo con estudiantes de primer año en el periodo de 2011 a 2016.

El análisis consideró tres variables, la primera es la variable demográfica, incluye el estrato socioeconómico de estudiantes; la segunda variable es de procedencia referida a la identidad territorial (*Lafkenche, Pewenche, Nagche y Wentche*). Finalmente, la variable académica que incorpora los puntajes del NEM y preferencias de las carreras de ingreso. El análisis estadístico fue descriptivo e identifica la distribución de frecuencias mediante el programa SPSS.

### Condiciones sociales de ingreso universitario

Las condiciones sociales de ingreso universitario en la Universidad Católica de Temuco, entre los años 2011 a 2016 se han caracterizado por lograr un acceso de 727 estudiantes de ascendencia mapuche a la Facultad de Educación de la UC Temuco. Estos datos dan cuenta de un pequeño incremento en la matrícula, dado que en el año 2011 el porcentaje de estudiantes de pueblos originarios fue de 25,81% y para el año 2016 de 28,67%.

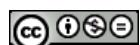
En relación con el nivel socioeconómico, como se observa en la [Tabla 1](#), del total de estudiantes el 80% pertenece a los quintiles más bajos de la sociedad chilena, el 47,4% del quintil 1 y el 32,3% del quintil 2. Solo el 12,7% de estudiantes pertenece al quintil 3, el 6,1% al quintil 4 y el 1,4% al quintil 5. Los quintiles refieren a la medida oficial impuesta por el Estado chileno para clasificar a la población, de acuerdo con su capital económico, donde el quintil uno el que describe a la población más pobre y el cinco el que describe a la población con mayor poder adquisitivo.

**Tabla 1:** Nivel socioeconómico de estudiantes

Quintil	Frecuencia	Porcentaje
1	232	31,9
2	158	21,7
3	62	8,5
4	30	4,1
5	7	1,0

**Nota:** Elaboración propia.

Respecto de la procedencia de estudiantes, el 81,2% proviene de la Región de la Araucanía y sus sectores aledaños, solo el 7,1% proviene de la región de Los Lagos y el 4,2% de Los Ríos. De quienes provienen de La Araucanía la mayoría es de Temuco, es decir, el 35%.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.1>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

En relación con la descripción territorial mapuche, como se observa en la [Tabla 2](#), el 80% proviene de territorio *Wenteche*, el 11% del territorio *Naqche*, el 5% del territorio *Lhafkenche* y solo el 4% del territorio *Pewenche*. El porcentaje de estudiantes disminuye de acuerdo con la lejanía de la comuna respecto de Temuco, por ejemplo, el 23% proviene de Padres de las Casas y el 8% de Villarrica. Los porcentajes de estudiantes provenientes de zonas asociadas a la ruralidad son los menores.

**Tabla 2:** Procedencia de estudiantes

Territorio	Porcentaje de procedencia
Wenteche	80%
Naqche	11%
Lhafkenche	5%
Pewenche	4%

**Nota:** Elaboración propia.

## Condiciones académicas de ingreso universitario

Respecto de la matrícula por carreras, el 24,2% de estudiantes prefiere la carrera de Educación diferencial y el 20,5% Pedagogía en inglés; estas dos carreras son las que presentan la mayor cantidad de ingreso de estudiantes mapuches. Las carreras con menor ingreso de estudiantes mapuches son Pedagogía Media en Ciencias Naturales y Biología con el 1,5%. Es preciso remarcar que en los últimos años ha disminuido la matrícula general de esta carrera. En tanto que la carrera de pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación presenta una matrícula porcentual de 5,1%. Mientras que el ingreso a la carrera de Educación Básica Intercultural es de un 7,1% del total de estudiantes mapuches de la Facultad de Educación ([Tabla 3](#)).

Respecto a las condiciones académicas previas a la universidad, estas pueden medirse por el acumulado de notas de la enseñanza media, el ranking y la prueba de selección universitaria, dadas las características de la base de datos de la Universidad, tomaremos el puntaje NEM como indicador.

Como se observa en la [Tabla 4](#), el promedio del puntaje NEM reporta que Pedagogía en inglés es la carrera con el promedio de puntaje más alto, que corresponde a 570 puntos, cabe mencionar que el menor puntaje al interior de esta carrera es de 486 y que solo el 9% del estudiantado matriculado obtuvo puntaje por encima de 700 puntos; el 31% de estudiantes están en el rango de los 400 puntos, el 20% en el rango de 500 puntos y el 33% en el rango 600 puntos. Similar es el resultado para la carrera de Educación diferencial que reporta un promedio de NEM entre sus estudiantes de primer año de 567, el menor puntaje al interior de la carrera es de 373 y la distribución de los puntajes de acuerdo con el rango es de 2% de estudiantes para el grupo de puntaje entre los 300 puntos, el 25% para el grupo de los 400 puntos, el 33% en el rango de los 500 puntos y el 35% en el rango de los 600 y solo el 6% obtuvo puntajes del rango de 700.



**doi:** <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.1>

**URL:** <http://www.una.ac.cr/educare>

**CORREO:** [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

**Tabla 3:** Elección de carrera

Carrera	Porcentaje de ingreso
Pedagogía en Educación Diferencial Con Esp. En N.E.E.T. y Deficiencia Mental	24,2%
Pedagogía en Inglés	20,5%
Pedagogía en Educación Física	10,3%
Pedagogía en Educación Básica con Mención	9,1%
Educación de Párvulos	8,0%
Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales	8,0%
Pedagogía en Educación Básica Intercultural en Contexto Mapuche	7,1%
Pedagogía Media en Matemática	6,3%
Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación	5,1%
Pedagogía Media en Ciencias Naturales y Biología	1,5%

**Nota:** Elaboración propia.

**Tabla 4:** Promedio de puntaje NEM por carreras

Carrera	Promedio de puntajes NEM
Pedagogía en inglés	570
Pedagogía en educación diferencial con esp.en n.e.e.t. y deficiencia mental	567
Pedagogía en educación básica con mención	559
Pedagogía media en matemática	558
Pedagogía en lengua castellana y comunicación	543
Pedagogía media en ciencias naturales y biología	542
Educación de párvulos	528
Pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales	521
Ped.en educación básica intercultural en contexto mapuche	514
Pedagogía en educación física	507

**Nota:** Elaboración propia.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.1>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

La carrera que reporta el menor porcentaje de puntaje NEM es Pedagogía en Educación Física con un promedio de 507 puntos, los puntajes oscilan entre 356 y 682. Es preciso recalcar que esta carrera reporta el menor puntaje de ingreso en general y además el mayor puntaje obtenido al interior de la carrera; resulta, a su vez, el menor puntaje en comparación de los mejores puntajes de todas las carreras.

Respecto al nivel educacional, como se observa en la **Tabla 5**, de las madres de estudiantes de la Facultad de Educación, constatamos que estudiantes con puntajes inferiores a 500 puntos (grupo A) son hijos de madres que en su gran mayoría no accedieron a estudios universitarios, solo el 8% de ellas logró ingresar a la universidad y de ese porcentaje el 7% completó sus estudios con éxito. El 40% de las madres no culminaron con éxito su educación básica mientras otro 40% lograron completar satisfactoriamente la enseñanza media.

**Tabla 5:** Relación de nivel educacional de las madres con los puntajes NEM de estudiantes

	Grupo A	Grupo B
Básica completa	11%	21%
Básica imcompleta	40%	28%
Media completa	36%	25%
Media incompleta	0%	1%
Técnico completa	2%	0%
Técnico incompleto	2%	3%
Universitario completo	7%	2%
Universitario incompleto	1%	1%

**Nota:** Elaboración propia.

Respecto de estudiantes que obtuvieron puntajes entre 600 y 700 (grupo B) son hijos e hijas de madres que tuvieron el menor porcentaje de educación, dado que solo el 2% de ellas logró un título universitario. El 25% de las madres no culminó con éxito su educación básica, en tanto que otro 25% de ellas, logró completar satisfactoriamente la enseñanza media. Ahora bien, al comparar el nivel educacional de las madres de los dos grupos notamos que estudiantes con menor promedio de puntaje NEM presentan el mayor porcentaje de madres universitarias. Sin embargo, no podríamos generalizar ni establecer una significancia del capital cultural del estudiantado, dada la poca diferencia estadística entre los porcentajes obtenidos.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.1>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

## Conclusiones

Respecto del ingreso de estudiantes mapuches a la educación superior, constatamos un aumento entre los años 2011 y 2016; sin embargo, este aumento podría resultar no tan significativo al comparar el aumento de matrícula de la Facultad técnica que reportó en 2014 un 28,97% y en 2016 un 37,11%; mientras que la Facultad de Educación para 2014 reportó un 26,92% y en 2016 un 28,67% de matrícula de estudiantes mapuches. Esto podría explicarse porque el ingreso general a carreras de educación en el país disminuyó entre los años 2013 y 2015 con una pequeña alza de matrícula en 2016 ([Servicio de Información de Educación Superior, MINEDUC, 2017](#)).

En relación con la procedencia del estudiantado, la mayoría proviene de zonas urbanas y de colegios urbanos, por lo general de las zonas más cercanas a Temuco, lo que podría indicar que sigue siendo un desafío el acceso universitario para estudiantes mapuches de zonas rurales, debido a dos factores principales, el primero es la baja cobertura curricular de educación básica y media, lo que incide en los logros académicos alcanzados por estudiantes y el segundo refiere a las pruebas estandarizadas que no consideran las diferencias educativas entre el contexto rural-urbano, pues son pruebas descontextualizadas que no consideran la realidad local. Acerca de las elecciones de carrera, llama la atención el alto porcentaje de estudiantes mapuches que se inclinan por pedagogía en inglés y el bajo interés por pedagogía básica intercultural, por lo que sería interesante poder explorar las motivaciones estudiantiles de ingreso.

En el contexto universitario de la UCT cabe resaltar los esfuerzos realizados en los programas de inclusión (propedéutico, bachiller, beca de nivelación y PACE) y los proyectos de mejoramiento dirigidos al acompañamiento de estudiantes mapuches. Estas medidas de gestión, sin duda, son un gran avance hacia el mejoramiento de los procesos de inserción universitaria. Sin embargo, el desafío está en avanzar en un proyecto intercultural transversal que pueda apoyar a estudiantes tanto en el desarrollo de competencias académicas como en la integración social y afectiva a la vida universitaria.

De acuerdo con el análisis de las condiciones de ingreso de estudiantes mapuches a la Universidad Católica, constatamos que existen 2 grandes desafíos a nivel curricular respecto de la FIP.

El primer desafío consiste en reducir las brechas evidenciadas entre el perfil de egreso exigido por el Estado y propuesto en las carreras, respecto al perfil de ingreso universitario, dado que la diferencia es bastante amplia. Esto puede evidenciarse en los bajos puntajes del NEM con el que ingresan a la Facultad de Educación y podrían explicarse en la relación que existe entre los resultados académicos y el contexto social. Lo anterior, teniendo en cuenta que el estudiantado que ingresa a la universidad proviene de los dos quintiles más bajos y que el nivel educacional de sus madres no es de los más altos. En ese sentido, los puntajes más bajos los obtienen estudiantes de bajos recursos, de zonas rurales con alta presencia de

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.1>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

población indígena o de colegios municipales. Pocas veces se reconoce que estos puntajes podrían estar relacionados con la brecha de calidad, cobertura del currículo, la desatención por los sistemas educativos, las escasas oportunidades de movilidad estudiantil y desventajas educativas (OCDE, 2009). Es decir, que estudiantes de poblaciones minoritarias y de sectores de bajos recursos son quienes menos probabilidades tienen de formarse o culminar con éxito su formación profesional. Al respecto cabe señalar que el ingreso de estudiantes mapuches no se ha incrementado considerablemente en la UC Temuco; de igual forma, estudiantes provenientes de zonas rurales en su mayoría corresponden a las zonas geográficas más cercanas a Temuco. Constatamos, entonces, que estudiantes de zonas más alejadas a la ciudad universitaria aún presentan ausencia y poca representatividad en las instituciones de educación superior. Se demuestra, con ello, que la educación superior aún continúa siendo segregadora y elitista, destinada solo a algunos sectores de la población, por lo cual reproduce la pobreza y la desigualdad social en el contexto regional.

Un segundo desafío corresponde a los procesos de permanencia de estudiantes que logran insertarse en la Universidad. Esto, respecto a la nivelación académica y procesos de apoyo socioafectiva. En relación con los procesos de nivelación, creemos que estos no pueden realizarse dentro del itinerario formativo de las carreras, sino, más bien, debe ser un trabajo paralelo y articulado con cada una de las asignaturas que componen el itinerario formativo. Estas medidas de apoyo podrían mejorar los índices de logro de estudiantes mapuches en cursos críticos. Además, favorecerían la retención estudiantil y, en consecuencia, el éxito académico. Asimismo, permitirían mejorar las experiencias de vida universitaria al reducir las tensiones académicas y socioafectivas que afrontan estudiantes mapuches en la educación superior.

## Referencias

- Abarca, G. y Zapata, C. (2007). Indígenas y educación superior en Chile: El caso Mapuche. *Calidad en la Educación*, 26, 57-79. Recuperado de <https://www.cned.cl/revista-calidad-en-la-educacion/revista-calidad-en-la-educacion-educacion-superior-diversidad-y>
- Arias-Ortega, K., Quintriqueo, S. y Valdebenito, V. (2017). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, 44(e164545), 1-19. doi: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201711164545>
- Bello, Á. (2008). Diversidad cultural y políticas públicas para una educación superior inclusiva en Chile y América Latina. *ISEES*, 13-26. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3778732>
- Bello, Á., Wilson, A., González, S. y Marimán, P. (1997). *Pueblos indígenas, educación y desarrollo*. Santiago de Chile: CEM.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.1>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Benckendorff, P., Ruhanen, L. y Scott, N. (2009). Deconstructing the student experience: A conceptual framework. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 16(1), 84-93. doi: <https://doi.org/10.1375/jhtm.16.1.84>

Bhopal, K. y Rhamie, J. (2014). Initial teacher training: Understanding 'race', diversity and inclusion. *Race Ethnicity and Education*, 17(3), 304-325. doi: <https://doi.org/10.1080/13613324.2013.832920>

Blanco, C. y Meneses, F. (2011). Estudiantes indígenas y educación superior en Chile: Acceso y beneficios. En EQUITAS (Ed.), *Inclusión social, interculturalidad y equidad en la educación superior* (pp. 88-115). Temuco: Autor. Recuperado de [http://www.comunicacionypobreza.cl/wp-content/uploads/2011\\_inclusion\\_social\\_interculturalidadyequidad\\_en\\_la-educacion\\_superior.pdf](http://www.comunicacionypobreza.cl/wp-content/uploads/2011_inclusion_social_interculturalidadyequidad_en_la-educacion_superior.pdf)

Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Bogotá. Recuperado de <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>

Chávez, M. E. (2008). Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas? *Revista de la educación superior*, 37(148), 31-55. Recuperado de [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista148\\_S1A3ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista148_S1A3ES.pdf)

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2011). *Diagnóstico del desarrollo cultural del pueblo mapuche. Región de la Araucanía*. Chile: Autor. Recuperado de <http://www.observatoriocultural.gob.cl/estudios-e-investigaciones/56/>

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2015). *Región de La Araucanía, Síntesis Regional*. Chile: Autor. Recuperado de <http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2015/08/Informe-Araucan%C3%ADA-final.pdf>

Cupples, J. y Glynn, K. (2014). Indigenizing and decolonizing higher education on Nicaragua's Atlantic Coast. *Singapore Journal of Tropical Geography*, 35(1), 56-71. <https://doi.org/10.1111/sjtg.12051>

Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional. (2013). *Presentaciones sectoriales: Trabajo, educación, salud y vivienda*. Santiago de Chile: Ministerio de Desarrollo y Planificación,

Henríquez, L. (2013). Cinco décadas de transformaciones en La Araucanía Rural. *Polis, Revista Latinoamericana*, 12(34), 147-164. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v12n34/art08.pdf>

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.1>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Howarth, C. y Andreouli, E. (2015). 'Changing the context': Tackling discrimination at school and in society. *International Journal of Educational Development*, 41, 184-191. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.06.004>

Informe de la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato. (2003). *Informe de la comisión verdad histórica y nuevo trato (Volumen 3, Tomo 2: Primera parte del informe final de la Comisión de Trabajo Autónomo Mapuche)*. Santiago de Chile: Mapu Küpal Azkunun Zugu. Fundamentos y Manifestaciones del derecho propio mapuche. Recuperado de [http://biblioteca.serindigena.org/libros\\_digitales/cvhynt/-volumen1\\_introduccion](http://biblioteca.serindigena.org/libros_digitales/cvhynt/-volumen1_introduccion)

Maillard, C., Ochoa, G. y Vladivisa, A. (2008). Experiencia educativa e identidades étnicas en estudiantes universitarias indígenas de la Región Metropolitana. *Calidad en la Educación*, 28, 176-201. Recuperado de [https://www.cned.cl/sites/default/files/revista/cse\\_articulo692.pdf](https://www.cned.cl/sites/default/files/revista/cse_articulo692.pdf)

Maureira, R. y Quidel, J. (2003). Mapu Küpal Azkunun Zugu. Fundamentos y manifestaciones del derecho propio mapuche. En *Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato* (pp. 1003-1080). Temuco: Comisión Autónoma de Trabajo Mapuche. [http://www.memoriachilena.cl/602/articles-122901\\_recuso\\_7.pdf](http://www.memoriachilena.cl/602/articles-122901_recuso_7.pdf)

Merino, M. E., Quilaqueo, D. y Saiz, J. L. (2008). Una tipología del discurso de discriminación percibida en mapuches de Chile. *Revista Signos*, 41(67), 279-297. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342008000200011>

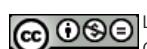
Milne, T., Creedy, D. K. y West, R. (2016). Integrated systematic review on educational strategies that promote academic success and resilience in undergraduate indigenous students. *Nurse Education Today*, 36, 387-394. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.10.008>

OCDE. (2009). *La educación superior en Chile*. Santiago, Chile: OCDE. Recuperado de [http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios\\_encargados\\_por\\_DIVESUP\\_MINEDUC/la\\_es\\_en\\_chile.pdf](http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_encargados_por_DIVESUP_MINEDUC/la_es_en_chile.pdf)

Ortiz, E. y Riqueleme, E. (2017). Experiencias de estudiantes mapuches en formación inicial docente en contexto de diversidad. *Psicología Escolar e Educacional*, 21(3), 621-628. doi: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2017/0213111138>

Peña-Cortés, F., Almendra, O. y Rojas-Maturana, M. (2010). Enfoque geográfico territorial de la educación intercultural. En D. Quilaqueo, C. A. Fernández y S. Quintrequeo (Eds.), *Interculturalidad en contexto mapuche* (pp. 241-256). Neuquén: EDUCA.

Peña-Cortés, F., Rozas-Vásquez, D., Pincheira-Ulbrich J. y Hepp, P. (2017). Priorización de territorios para la gestión educativa en la Araucanía (Chile). *Perfiles Latinoamericanos*, 25(4), 225-249. doi: <https://doi.org/10.18504/pl2549-010-2017>



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.1>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Pérez, S. y Akkari, A. (1999). Educational research in Latin America: The lie of the land. *Prospects*, 29(3), 365-388. doi: <https://doi.org/10.1007/BF02736961>

Quintriqueo, S., Morales, S., Quilaqueo, D. y Arias, K. (2016). *Interculturalidad para la formación inicial docente: Desafío para construir un diálogo intercultural*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.

Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Lepe-Carrión, P., Riquelme, E., Gutiérrez, M. y Peña-Cortés, F. (2014). Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 201-217. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.198021>

Schmelkes, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: Problemas de medición. *Realidad, datos y espacio. Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 4(1). Recuperado de [http://www.inegi.org.mx/RDE/RDE\\_08/Doctos/RDE\\_08\\_Art1.pdf](http://www.inegi.org.mx/RDE/RDE_08/Doctos/RDE_08_Art1.pdf)

Servicio de Información de Educación Superior, MINEDUC. (2015). *Informe matricula 2015 educación superior*. Chile: Autor. Recuperado de [http://www.mifuturo.cl/images/Informes\\_sies/Matricula/matricula\\_2015\\_principales\\_resultados.pdf](http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Matricula/matricula_2015_principales_resultados.pdf)

Servicio de Información de Educación Superior, MINEDUC. (2017). *Informe matricula 2017 en educación superior*. Recuperado de [http://www.mifuturo.cl/images/Informes\\_sies/Matricula/informe\\_matricula\\_2017\\_sies.pdf](http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Matricula/informe_matricula_2017_sies.pdf)

Turra, D. O., Valdebenito, V. y Torres, A. (2015). Teaching competencies for performing in school vulnerability contexts in Chile. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 1236-1241. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.386>

Universidad Católica de Temuco (2016). *Sistema de información institucional universidad católica de Temuco*. Recuperado de [http://kimn.uctemuco.cl/kimn/reportes/rep\\_portada.asp](http://kimn.uctemuco.cl/kimn/reportes/rep_portada.asp)

Watson, L. W., Terrell, M. C., Wright, D. J., Bonner, F. A., Cuyjet, M. J., Gold, J. A., ... Person, D. R. (2002). *How minority students experience college: Implications for planning and policy*. USA: Stylus.

West, R., Usher, K., Foster, K. y Stewart, L. (2014). Academic staff perceptions of factors underlying program completion by Australian Indigenous nursing students. *The Qualitative Report*, 19(12), 1-19. Recuperado de <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol19/iss12/2/>