

Revisión Sistemática de Trayectorias de Estudiantes Indígenas en Educación Superior: Dimensión Biográfica, Barreras y Facilitadores

A Systematic Review of Pathways of Indigenous Students in Higher Education: Biographical Dimension, Barriers, and Facilitators

Daniela Paz Pérez-Ossa ^{*,1} y Denisse Sepúlveda ²

¹ Universidad de Tarapacá, Chile

² Centro de Economía y Políticas Sociales (CEAS), Universidad Mayor, Chile

RESUMEN:

La presente revisión sistemática analiza las trayectorias académicas de estudiantes indígenas en educación superior. Sus objetivos son identificar en la literatura los énfasis temporales sobre trayectorias educativas, examinar la dimensión biográfica y analizar las barreras y facilitadores que inciden en estos recorridos. Se empleó el método PRISMA para la búsqueda de estudios publicados entre 2016 y 2024 en las bases de datos WoS, SciELO y Scopus. Los resultados evidencian una concentración de investigaciones en la permanencia, mientras que el egreso ha sido escasamente abordado. Asimismo, las trayectorias se configuran como procesos no lineales, atravesados por desigualdades estructurales, modelos institucionales poco inclusivos y una limitada incorporación de epistemologías indígenas. En cuanto a los facilitadores, destacan las redes de apoyo, los programas institucionales y la movilización de recursos culturales comunitarios por parte de los y las estudiantes. Desde una perspectiva analítica, y en diálogo con Bourdieu y Yosso, el estudio propone una lectura que articula reproducción estructural y agencia, superando enfoques centrados exclusivamente en el déficit. Se concluye que una comprensión integral de las trayectorias requiere fortalecer enfoques longitudinales, comparativos e interseccionales, así como promover transformaciones institucionales y pedagógicas orientadas al reconocimiento, la participación y la pertinencia cultural en la educación superior.

DESCRIPTORES:

Trayectorias académicas, Estudiantes indígenas, Dimensión biográfica, Educación superior, Revisión sistemática.

ABSTRACT:

This systematic review analyzes the academic trajectories of Indigenous students in higher education. Its objectives are to identify temporal emphases on educational trajectories, examine the biographical dimension, and analyze the barriers and facilitators that shape these pathways. The PRISMA method was used to search for studies published between 2016 and 2024 in the WoS, SciELO, and Scopus databases. The results reveal a concentration of research on student persistence, while graduation has been comparatively underexplored. Academic trajectories are configured as non-linear processes, shaped by structural inequalities, insufficiently inclusive institutional models, and the limited incorporation of Indigenous epistemologies. Key facilitators identified include support networks, institutional programs, and the mobilization of community cultural resources by students. From an analytical perspective and drawing on Bourdieu and Yosso, the study proposes an interpretation that articulates structural reproduction and agency, moving beyond deficit-oriented approaches. It concludes that a comprehensive understanding of academic trajectories requires strengthening longitudinal, comparative, and intersectional approaches, as well as promoting institutional and pedagogical transformations oriented toward recognition, participation, and cultural relevance in higher education.

KEYWORDS:

Academic trajectories, Indigenous students, Biographical dimension, Higher education, Systematic review.

CÓMO CITAR:

Pérez-Ossa, D. P. y Sepúlveda, D. (2026). Revisión sistemática de trayectorias de estudiantes indígenas en educación superior: dimensión biográfica, barreras y facilitadores. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 20(1), 101-117.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782026000100101>

*Contacto: daniela.perez.ossa@alumnos.uta.cl

ISSN: 0718-7378

<https://revistas.ucecentral.cl/revistainclusiva/>

Recibido: 6 de enero 2025

1ª Evaluación: 10 de diciembre 2025

Aceptado: 27 de marzo 2026

1. Introducción

Durante la década de los noventa, las movilizaciones indígenas a nivel global se orientaron al reconocimiento y a la inclusión de los pueblos indígenas en las estructuras estatales en ámbitos económicos, sociales y políticos (Chihuailaf, 2018). En respuesta a estas demandas, diversos Estados implementaron políticas redistributivas destinadas a ampliar la equidad en el acceso a la educación superior, con el objetivo de reducir desigualdades estructurales vinculadas a la exclusión histórica (Fraser, 2008; López, 2012; Salmi y D'Addio, 2021). Paralelamente, se consolidó una agenda política centrada en el reconocimiento de identidades históricamente marginadas (Brunner y Labraña, 2020; Giraut, 2023; Guzmán-Valenzuela et al., 2025). Ejemplos concretos son aquellas políticas y programas a nivel mundial orientados a ampliar la participación de pueblos indígenas en la educación superior, como la Ley de Cuotas en Brasil (Acuña y Lara, 2024), el programa PACE-Indígena en Chile (UNESCO, 2025), las recomendaciones de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación de Canadá (Truth and Reconciliation Commission of Canada, 2015) y la Estrategia Nacional de Educación para pueblos aborígenes en Australia (Australian Government Department of Education, 2015). Estas iniciativas se materializaron en programas de acción afirmativa como becas, cuotas y sistemas de admisión diferenciados. Sin embargo, la efectividad e impacto de estas políticas y programas han sido escasamente evaluados (Teshome, 2024). La literatura a nivel mundial muestra que gran parte de las investigaciones se ha concentrado principalmente en análisis cuantitativos sobre el acceso a la educación superior y en la medición de brechas de participación (Heringer, 2024; Jiménez Quñones, 2024; Marginson, 2016). Como resultado, se ha prestado menor atención a las trayectorias educativas de los y las estudiantes y a las experiencias estudiantiles (Guzmán-Valenzuela et al., 2020) que configuran su tránsito por el espacio universitario (Haas y Hadjar, 2020; Tight, 2025; Vergara et al., 2018).

En relación con el acceso y permanencia de los estudiantes de grupos minorizados, el debate internacional sobre las políticas de acción afirmativa ha cobrado renovada relevancia. Las decisiones del 2023 de la Corte Suprema de Estados Unidos en los casos de la Universidad de Harvard y la Universidad de Carolina del Norte que restringen el uso del criterio racial en los procesos de admisión universitaria, han reabierto el debate sobre la legitimidad y continuidad de las políticas de acción afirmativa como mecanismos para promover la justicia social y la inclusión de grupos históricamente marginados en la educación superior (Cheung, 2023; Jenkins, 2024; Loewe, 2023; Montague, 2023). Dado el peso que históricamente ha tenido el sistema universitario estadounidense como referente en la formulación y discusión de políticas de educación superior (Forest y Altbach, 2007), estas decisiones pueden influir en reformas y orientaciones de política en otros países. En este sentido, resulta relevante examinar cómo la investigación académica ha abordado las dinámicas de inclusión estudiantil, el reconocimiento cultural y las barreras estructurales e institucionales que enfrentan los y las estudiantes indígenas a través de su trayectoria en la educación superior.

Desde la perspectiva adoptada en este estudio, educación inclusiva es entendida como parte del concepto de justicia educativa (Fraser, 2008), que no se limita a ampliar el acceso institucional, sino que implica generar condiciones que permitan la participación plena, el reconocimiento cultural y la transformación de las estructuras académicas que históricamente han reproducido desigualdades sin reconocer las complejidades contextuales (Sánchez Moncayo et al., 2023; Sartorello et al., 2024;

Venegas-Ramos y Sánchez Lara, 2024). Esta perspectiva que enfatizan la necesidad de medidas diferenciadas para reconocer desigualdades históricas y condiciones estructurales de desventaja (Fraser, 2008) ha dialogado con los debates teóricos tensionados entre enfoques universalistas centrados en la igualdad formal de oportunidades (Rawls, 1971).

2. Trayectorias académicas: entre reproducción estructural y agencia cultural

En el ámbito de la educación superior, el concepto de trayectoria académica se refiere al recorrido que sigue un estudiante desde su ingreso a una institución hasta la finalización de su proceso formativo, ya sea mediante la obtención de un título o a través de la interrupción o abandono de los estudios (Bravo Guerrero et al., 2020). Este concepto incorpora una dimensión temporal (de acceso, permanencia y egreso) que no se limita a la progresión curricular formal, sino que incluye también las experiencias formativas formales e informales asociadas al desarrollo de habilidades, conocimientos disciplinares y procesos de socialización profesional (Chen et al., 2022). Asimismo, distintos autores destacan que las trayectorias educativas se configuran en interacción con factores contextuales, las relaciones con pares, redes de apoyo y entornos sociales inmediatos que influyen en la experiencia universitaria de los y las estudiantes (Haas y Hadjar, 2020; Rojo-Mendoza et al., 2023; Silva et al., 2020; Tett et al., 2017).

Desde una perspectiva sociológica clásica, el estudio de las trayectorias académicas ha sido abordado a partir de Bourdieu y Passeron (2008) y Bourdieu (2011), particularmente mediante los conceptos de capital, campo y *habitus*. A partir de estos conceptos, Briscioli (2017) propone una operacionalización analítica en tres dimensiones interrelacionadas: biográfica, institucional y estructural. La dimensión biográfica, se vincula con el *habitus*, capitales y las disposiciones incorporadas por los sujetos a lo largo de su trayectoria social; por lo tanto, se refiere a las características individuales de los y las estudiantes indígenas y a sus contextos de origen. La dimensión institucional remite al campo educativo, alude a las relaciones que establecen con la institución de educación superior, incluyendo sus interacciones con docentes, funcionarios(as) y la cultura organizacional universitaria. En cuanto a la dimensión estructural se asocia a las condiciones sociales más amplias (como políticas públicas) que configuran las oportunidades y restricciones para el acceso, la permanencia y el egreso.

Sin embargo, si bien el enfoque bourdiano ha permitido comprender las trayectorias como procesos de reproducción de desigualdades (Bourdieu y Passeron, 2008), su énfasis en la legitimación de capitales de clases y grupos dominantes tiende a subestimar las formas de resistencia y agencia desplegadas por estudiantes de grupos históricamente marginados (Yosso, 2005). Desde la teoría crítica de la raza, el *Community Cultural Wealth* (de aquí en adelante, la Riqueza Cultural Comunitaria) de Yosso (2005) desafía la noción tradicional de capital propuesta por Bourdieu (2011). Yosso ofrece un marco teórico que visibiliza los distintos capitales culturales que poseen los estudiantes de comunidades históricamente marginadas y racializadas y que son frecuentemente invisibilizados por la lógica dominante de los modelos educativos hegemónicos. La Riqueza Cultural Comunitaria de Yosso (2005) identifica seis formas de capital que permiten comprender los recursos culturales que movilizan los estudiantes. En esta revisión se consideran como parte de la dimensión biográfica de las trayectorias educativas de los y las estudiantes indígenas. Yosso (2005) identifica el

capital aspiracional como la capacidad de sostener metas educativas a largo plazo pese a contextos adversos. El capital lingüístico alude a las habilidades comunicativas desarrolladas en contextos multilingües o culturalmente diversos. El capital familiar comprende los saberes, valores y memorias transmitidos en redes de parentesco que fortalecen el sentido de comunidad. El capital social se expresa en las redes de apoyo que facilitan el acceso a información y oportunidades. El capital de navegación describe las habilidades para desenvolverse en instituciones educativas complejas, mientras que el capital de resistencia refiere a los conocimientos y prácticas que permiten cuestionar y enfrentar estructuras de desigualdad. De acuerdo con este marco, los capitales culturales comunitarios que se derivan de Riqueza Cultural Comunitaria les permitirían preservar sus tradiciones culturales y resistir los efectos homogeneizadores de la globalización cultural (Trigos-Carillo, 2019). Desde esta perspectiva, la dimensión biográfica de las trayectorias académicas se configura como un espacio de agencia cultural, en el que los y las estudiantes indígenas negocian, resisten y reconfiguran las condiciones estructurales e institucionales que históricamente han organizado y jerarquizado su experiencia educativa.

3. Método

El presente estudio se desarrolló siguiendo las directrices de la declaración PRISMA 2020, con el fin de explicitar la transparencia, la integridad y la reproducibilidad en revisiones sistemáticas (Page et al., 2021). La búsqueda de literatura se realizó en tres bases de datos internacionales de alto impacto: Web of Science Core Collection (WoS), Scopus y SciELO Citation Index (SciELO).

La revisión se orientó a responder tres preguntas de investigación: i) ¿En qué focos temporales (acceso, permanencia y egreso) de la trayectoria académica se concentran los estudios sobre estudiantes indígenas en educación superior?; ii) ¿Qué aspectos de la dimensión biográfica consideran las investigaciones sobre trayectorias académicas?; y iii) ¿Qué barreras y facilitadores institucionales y estructurales se identifican en la literatura sobre las trayectorias académicas de estudiantes indígenas?

Criterios de inclusión

Los criterios de inclusión consideraron artículos científicos revisados por partes que abordan explícitamente el concepto de trayectoria académica en relación con estudiantes indígenas en educación superior. Se consideraron publicaciones comprendidas entre 2016 y 2024 debido al aumento sostenido del interés e investigaciones sobre trayectorias educativas en educación superior mencionados anteriormente.

Además, se incluyeron estudios que refieren explícitamente a la denominación indígena, originaria o pertenencia étnica (ver Tabla 1), a través de denominaciones específicas como aymara, mapuche, primeras naciones, entre otras. Este criterio de inclusión se llevó a cabo leyendo títulos, palabras clave y *abstracts*.

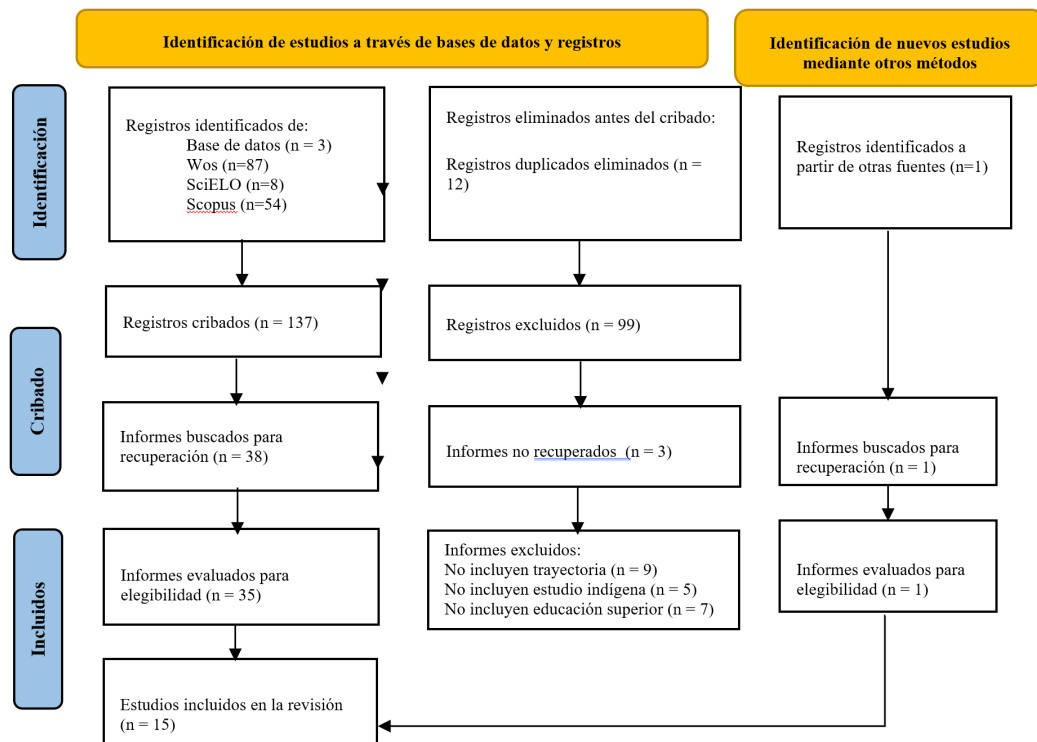
Cuadro 1**Criterios de inclusión y exclusión**

Tipo de Criterio	Inclusión	Exclusión
(a) Tiempo de publicación	2016-2024	Antes de 2016 y después de agosto del 2024.
(b) Tipo de publicación	Artículos.	Otro tipo de documento.
(c) Contexto	Menciona <i>educación superior</i> en <i>abstract</i> , título o palabras clave.	Educación primaria.
(d) Población	Menciona población indígena, originaria o pertenencia étnica. Menciona <i>pathway</i> o trayectoria en <i>abstract</i> , título o palabras clave.	No mencionan población indígena, originaria o pertenencia étnica y estudios que no mencionan <i>pathway</i> o trayectoria en <i>abstract</i> , título o palabras clave.
(e) Idioma	Español o inglés.	Otros idiomas.

Nota. Elaboración propia.

Estrategia de búsqueda

La estrategia de búsqueda se basó en combinaciones de palabras clave y operadores booleanos en inglés y español con el objetivo de identificar publicaciones relevantes en las bases de datos seleccionadas. Las ecuaciones de búsqueda utilizadas fueron: (“*indigenous*”) AND (“*academic career*” OR “*academic pathway*”) AND (“*higher education*”) para la búsqueda en inglés, e (“*indígena*”) AND (“*carrera académica*” OR “*trayectoria académica*”) AND (“*educación superior*”) para la búsqueda en español.

Figura 1**Diagrama de flujo PRISMA**

Nota. Basado en Page et al. (2021).

Identificación

La fase de identificación recuperó 149 artículos de WoS, Scopus y SciELO. Tras eliminar 12 duplicados, se revisaron 137 registros, de los cuales 99 fueron excluidos por no cumplir los criterios de fecha, temática o tipo de documento. El corpus final quedó conformado por 15 artículos (2 de WoS, 0 de SciELO, 13 de Scopus y 1 incorporado por otros métodos) (Ver Figura 1). No se utilizaron herramientas automáticas en esta etapa.

Análisis

Los artículos seleccionados fueron analizados mediante la identificación de códigos en torno a tres momentos temporales de las trayectorias académicas: acceso, permanencia y egreso, y dimensiones biográficas, barreras y facilitadores (como parte de las dimensiones institucionales y estructurales).

Limitaciones de la revisión

Algunas limitaciones metodológicas son las siguientes: en primer lugar, la búsqueda se basó en términos generales como *indigenous* o indígena. Diversos estudios utilizan denominaciones específicas de pueblos o naciones, como mapuche, aymara, maorí o primeras naciones norteamericanas (*First Nations* en inglés), etc. por lo que algunas investigaciones relevantes que no utilizan las palabras claves podrían no haber sido identificadas. Considerando lo anterior, se realizó una búsqueda manual en los *abstracts* y palabras clave de los registros encontrados para incluirlos. En segundo lugar, la revisión se restringió a publicaciones en español e inglés debido a limitaciones idiomáticas de las autoras. Asimismo, es importante señalar que el concepto de trayectoria no fue operacionalizado mediante el término en inglés *trajectory*, debido a que en la literatura anglosajona este suele asociarse a definiciones distintas frecuentemente vinculadas a enfoques orientados a la identificación de patrones y factores predictivos (Lundberg et al., 2023) que no necesariamente capturan la dimensión biográfica, relacional, y situada que orienta este estudio. Además, cabe destacar que las bases de datos utilizadas para esta revisión pueden ser consideradas como parte del sistema de dominación colonialista (Frías y Sarmiento, 2022), mediado por marcos teóricos y criterios predominantes en la academia occidental, sin embargo, se consideraron por la rigurosidad en la revisión de pares como criterio de inclusión de las mismas.

4. Resultados

El análisis de los 15 artículos revisados permite identificar algunas tendencias generales respecto de cómo se conceptualizan y estudian las trayectorias académicas de estudiantes indígenas en educación superior. En términos geográficos, la producción científica se concentra principalmente en Australia, donde predominan investigaciones centradas en la permanencia estudiantil. En América Latina, los estudios identificados se localizan principalmente en Chile y México. Esta distribución refleja un interés creciente por comprender las trayectorias educativas de estudiantes indígenas en distintos contextos.

En términos conceptuales, la trayectoria aparece mayoritariamente de forma implícita, entendido como el conjunto de experiencias educativas que los y las estudiantes atraviesan a lo largo de su paso por la educación superior, en interacción con condiciones sociales, institucionales y estructurales. En este sentido, los hallazgos de la

revisión matizan la concepción tradicional de las trayectorias académicas como recorridos lineales y previsibles, mostrando que estas se configuran de manera heterogénea, no lineal y situadas en contextos específicos (Delahunty y O'Shea, 2020).

Desde el punto de vista metodológico, en las investigaciones predomina un enfoque cualitativo ($n = 14$), basado principalmente en entrevistas en profundidad (Andrews et al., 2024; Staniland et al., 2020; Thuning, 2022; Waterman, 2023), etnografías (Gellman, 2021), estudios de caso (Osborne et al., 2019; Pechenkina, 2017), narrativas (Stajic, 2020), relatos de vida (Silva et al., 2020; Webb, 2018; Webb y Sepúlveda, 2020) y metodologías indígenas (Baice et al., 2021; Rennie, 2017) orientados a comprender las experiencias estudiantiles. Un grupo de estudios examinan aspiraciones y percepciones de estudiantes y académicos(as), considerando aspectos como género, autoidentificación étnica, motivaciones y relación con la comunidad (Baice et al., 2021; Pechenkina, 2017; Rennie, 2017; Silva et al., 2020; Stajic, 2020; Staniland et al., 2020; Thuning, 2022; Webb y Sepúlveda, 2020). Este énfasis permite visibilizar dimensiones biográficas (como capitales culturales) que influyen en las trayectorias educativas. En términos metodológicos, el estudio de Ingram et al. (2021) constituye la única aproximación cuantitativa identificada, incorporando variables sociodemográficas para analizar la relación entre características individuales y preocupaciones éticas vinculadas a la participación en campos STEM.

En relación con las barreras identificadas, la literatura revisada muestra que estas operan en distintos niveles. Por una parte, aparecen obstáculos estructurales asociados a desigualdades socioeconómicas, trayectorias escolares previas marcadas por brechas educativas y limitaciones territoriales (Ingram et al., 2021; Rennie, 2017; Silva et al., 2020; Webb, 2018). Por otra parte, se identifican barreras institucionales vinculadas con culturas universitarias que privilegian epistemologías occidentales, espacios académicos poco inclusivos, experiencias de discriminación y escasa adecuación de los dispositivos de apoyo estudiantil (Andrews et al., 2024; Pechenkina, 2019; Webb y Sepúlveda, 2020). Estas condiciones configuran entornos en los que los y las estudiantes indígenas deben desplegar estrategias individuales y colectivas para sostener su permanencia y proyectar su trayectoria académica.

Los estudios también identifican facilitadores relevantes, entre los que destacan el apoyo familiar y comunitario, las redes de mentoría, los programas de acceso y nivelación, y la incorporación de enfoques pedagógicos culturalmente pertinentes. Asimismo, varios trabajos subrayan el papel de la agencia estudiantil (Yosso, 2005), expresado en estrategias de resiliencia, resignificación identitaria y la movilización de capital cultural comunitario para enfrentar contextos institucionales adversos (Pechenkina, 2017; Rennie, 2017; Silva et al., 2020; Webb, 2018; Webb y Sepúlveda, 2020). Nuevamente, estos hallazgos permiten cuestionar una comprensión restringida de la inclusión centrada exclusivamente en el acceso a la educación superior. La revisión sugiere que, tal como se mencionó anteriormente, la inclusión debe entenderse como un proceso que involucra la transformación de las condiciones institucionales que estructuran la experiencia universitaria.

4.2. Foco temporal de los estudios

En esta sección se aborda el foco temporal de las trayectorias educativas, considerando estudios que abordan el acceso, la permanencia y el egreso.

4.1.1. Acceso en investigaciones sobre trayectoria

De los 15 estudios incluidos en la muestra inicial, dos ($n=2$) se centran en el acceso, como el espacio de la transición entre la educación secundaria y la educación superior (Bennet et al., 2022; Gellman, 2021; Osborne et al., 2019).. La etnografía política de Gellman (2021) en Oaxaca, México, resalta los obstáculos, cómo las condiciones socioeconómicas, la salud mental y emocional junto a la historia familiar y la identidad étnica influyen en el acceso a estudios terciarios. En Australia, Bennet et al. (2022) se enfocan tanto en el acceso como en la permanencia al evaluar un programa de transición (programa puente) a la universidad para evitar la deserción. También en Australia, el estudio de Osborne et al. (2019) describe una iniciativa de participación comunitaria para aumentar la participación de estudiantes aborígenes australianos de zonas geográficamente remotas en los programas universitarios de STEM.

4.1.2. Permanencia en investigaciones sobre trayectoria

Otro grupo importante de estudios ($n = 9$) se enfoca en la permanencia de los y las estudiantes indígenas en la educación superior (Andrews et al., 2024; Ingram et al. 2021; Pechenkina, 2017; Rennie, 2017; Silva et al., 2020; Thuning, 2022; Watermann, 2023; Webb, 2018; Webb y Sepúlveda, 2020). En Australia, el estudio de Andrews et al. (2024), se enfoca en la experiencia de estudiantes indígenas al cursar estudios de doctorado. También en Australia, el caso de estudio de Pechenkina (2017) explora las formas en las que los y las estudiantes perciben y resisten al sistema universitario dominante. En Chile, Webb (2018) examina cómo los y las estudiantes mapuche de primera generación en Chile activan recursos valiosos y emplean estrategias personales para navegar por las trayectorias educativas desiguales hacia la educación superior. Silva et al. (2020) analizan cómo los y las estudiantes mapuche logran ingresar, mantenerse y egresar de carreras universitarias científicas. Webb y Sepúlveda (2020) se enfocan en comprender cómo los jóvenes indígenas en Chile resignifican y negocian su identidad en relación con su participación en la educación superior. Rennie (2017) explora cómo las mujeres indígenas australianas, navegan por sus trayectorias educativas dentro de las instituciones de educación superior, que están impregnadas de colonialismo y patriarcado occidentales. También con un foco en el género, Thunig (2022), desde su posición como mujer *Gamilaroi yinarr*, explora las motivaciones y trayectorias únicas de mujeres que, tras la educación superior, ingresaron a la academia.

4.1.3. Egreso en investigaciones sobre trayectoria

El foco en el egreso se evidencia en cuatro artículos ($n=4$). En estos estudios el concepto de egreso se entiende como el paso a la carrera académica o campo profesional. En ese sentido, Staniland et al., (2020) exploran las estrategias de carrera de los y las académicos indígenas maorí en el ámbito de la educación superior, específicamente en las escuelas de negocios. Stajic (2020) relata en primera persona su ingreso a la academia, tras trabajar y no considerar la universidad como una opción viable para ella, ya que ni su familia ni sus maestros la alentaron a seguir ese camino. Thunig (2022), analiza el éxito académico en términos de finalizar los estudios de pregrado e ingresar a la academia. En Nueva Zelanda, Baice et al. (2021) exploran la trayectoria de académicos(as) indígenas en sus primeras etapas de carrera, incluyendo temas de inclusión, mentoría y movilización de conocimientos culturales.

4.2. Dimensión biográfica en investigaciones sobre trayectoria

Según lo establecido anteriormente, la dimensión biográfica se refiere a las características de los y las estudiantes, capitales acumulados y las estrategias de agencia individual para enfrentar las condiciones estructurales e institucionales (Briscioli, 2017; Fuentes et al., 2023). En la literatura revisada, esta dimensión se analiza a partir de variables utilizadas en los instrumentos de investigación, entre las que destacan la autopercepción de la identidad indígena, el apoyo y las expectativas familiares, el nivel educativo y el vínculo con la comunidad. Diversos estudios muestran que los y las estudiantes conciben su trayectoria académica como una forma de contribuir al desarrollo de sus comunidades (Silva et al., 2020; Staniland et al., 2020; Thuning, 2022; Waterman, 2023; Webb y Sepúlveda, 2020).

Los resultados indican que, pese a desventajas asociadas a la calidad educativa o al acceso a información, los y las estudiantes desarrollan estrategias basadas en su capital cultural y comunitario (Yosso, 2005), reforzando su identidad indígena para enfrentar barreras estructurales (Webb, 2018; Webb y Sepúlveda, 2020), activando redes familiares, aspiraciones educativas y estrategias de navegación institucional (Rodríguez et al., 2023; Sausner et al., 2024). Asimismo, distintos autores coinciden en que las trayectorias educativas están marcadas por historias de resistencia, adaptación y superación (Gellman, 2021; Pechenkina, 2017; Rennie, 2017; Stajic, 2020).

4.3. Barreras y facilitadores estructurales e institucionales

4.3.1. Barreras estructurales e institucionales

Los estudios revisados muestran que las barreras que enfrentan los y las estudiantes indígenas operan de manera articulada entre dimensiones estructurales e institucionales. A nivel estructural, se identifican desigualdades socioeconómicas, trayectorias educativas escolares deficientes, así como formas de racismo estructural y exclusión social asociadas a legados coloniales (Bennett et al., 2022; Ingram et al., 2021; Rennie, 2017; Silva et al., 2020; Webb, 2018; Webb y Sepúlveda, 2020). A nivel institucional, las barreras se expresan en culturas universitarias que privilegian epistemologías occidentales, climas académicos poco inclusivos, experiencias de discriminación y una limitada representación indígena en el profesorado, el currículo y los espacios de toma de decisiones (Andrews et al., 2024; Pechenkina, 2019; Waterman, 2023; Webb y Sepúlveda, 2020).

4.3.2. Facilitadores estructurales e institucionales

En contraste, los facilitadores identificados operan también en múltiples niveles. A nivel estructural, las políticas de acción afirmativa, junto con apoyos financieros como becas y programas de acceso, contribuyen a reducir desigualdades históricas y ampliar las oportunidades educativas (Gellman, 2021; Osborne et al., 2019; Pechenkina, 2019; Silva et al., 2020). A nivel institucional, son menores los casos que muestran programas de mentoría y los espacios universitarios orientados a estudiantes indígenas (Baice et al., 2021; Rennie, 2017; Webb y Sepúlveda, 2020). En cuanto a aspectos pedagógicos, la incorporación de enfoques y currículos culturalmente pertinentes aparecen como un elemento relevante para fortalecer la permanencia, aunque su implementación sigue siendo parcial y no siempre se traduce en transformaciones estructurales de las instituciones (Bennett et al., 2022; Osborne et al., 2019; Stajic, 2020).

5. Discusión

Los resultados de esta revisión sistemática permiten dar cuenta de las trayectorias académicas de estudiantes indígenas en educación superior, abordando de manera articulada los focos temporales, la dimensión biográfica y las dimensiones estructurales e institucionales que las configuran. En relación con el primer objetivo específico, los hallazgos evidencian que la literatura revisada se concentra predominantemente en la permanencia, mientras que el egreso, recibe menor atención. Este énfasis sugiere un desplazamiento desde una comprensión de la inclusión centrada en el ingreso hacia una preocupación por las condiciones que sostienen o dificultan la continuidad de las trayectorias. En este sentido, la permanencia emerge como un espacio analítico privilegiado para examinar cómo las promesas de inclusión se materializan, se tensionan o se ven limitadas en la práctica, ampliando así la comprensión de la inclusión más allá del acceso formal. Este énfasis en la permanencia puede explicarse, en primer lugar, por el relativo avance de las políticas de acceso, que han desplazado la atención hacia la sostenibilidad de las trayectorias en contextos institucionales que continúan reproduciendo desigualdades. En segundo lugar, la permanencia constituye un espacio privilegiado para observar las tensiones entre inclusión formal y exclusión estructural, evidenciando que el ingreso no garantiza condiciones efectivas de participación ni reconocimiento. Desde una perspectiva teórica, este hallazgo dialoga con los planteamientos de Bourdieu (2011), en tanto las instituciones tienden a legitimar ciertos capitales culturales, reproduciendo jerarquías preexistentes. No obstante, esta lectura resulta insuficiente si no se consideran las formas de agencia desplegadas por los y las estudiantes, las cuales son visibilizadas desde el enfoque de Yosso (2005), permitiendo comprender la permanencia no solo como reproducción de desigualdad, sino también como espacio de resistencia y resignificación como parte de la dimensión biográfica de los y las estudiantes.

En contraste, la menor atención al egreso sugiere una limitación en la producción académica, que tiende a centrarse en la adaptación de los sujetos al sistema más que en las transformaciones que estos generan una vez finalizada su trayectoria formativa. Esta ausencia implica que el éxito académico continúa siendo definido desde parámetros institucionales hegemónicos, lo que restringe la comprensión de la inclusión a la permanencia dentro del sistema, sin considerar sus efectos en términos de movilidad, agencia o contribución comunitaria.

En cuanto al segundo objetivo, los estudios analizados muestran que la dimensión biográfica no siempre se desarrolla de manera explícita. Como sostienen Solórzano y Yosso (2002), las trayectorias se configuran a partir de la interacción de factores sociodemográficos, contextuales y culturales, lo que da cuenta de su carácter multidimensional. Sin embargo, la incorporación de esta dimensión no siempre se traduce en un uso analítico, lo que sugiere una tendencia a describir experiencias sin problematizar su articulación con estructuras de poder más amplias. Desde el campo de la educación inclusiva, esto implica una limitación relevante, ya que invisibiliza la dimensión relacional de las trayectorias y reduce la diversidad a atributos individuales, en lugar de comprenderla como el resultado de interacciones entre sujetos, instituciones y contextos geográficos y socioculturales. Desde esta perspectiva, se recomienda que futuras investigaciones incorporen un enfoque interseccional (Collins y Bilge, 2020) que permita evidenciar cómo variables como género, territorialidad y condiciones socioculturales inciden en las aspiraciones, decisiones y sentidos atribuidos a la educación superior (Diab, 2025; Rodríguez et al., 2023). En esta línea, las trayectorias, en determinados contextos y especialmente en el caso de mujeres

(Rennie, 2017; Thuning, 2022), se articulan con proyectos de vida situados y compromisos comunitarios, lo que refuerza su carácter relacional y no lineal. Así mismo, destacamos que la categoría de *estudiantes indígenas* aplicada en la revisión y en los estudios analizados corre el riesgo de homogeneizar bajo una misma denominación a sujetos que pertenecen a distintas naciones o comunidades, por lo que los hallazgos deben interpretarse como tendencias generales que adquieren configuraciones específicas según los contextos territoriales, culturales y sociopolíticos.

Respecto del tercer objetivo, se identifican múltiples barreras y facilitadores de carácter estructural e institucional que inciden en las trayectorias. Por una parte, diversos estudios destacan la persistencia de desigualdades estructurales, tales como brechas educativas previas, desigualdades socioeconómicas, racismo y discriminación, que condicionan los recorridos educativos. Por otra, se reconoce la capacidad de agencia de los y las estudiantes, quienes movilizan recursos culturales, vínculos comunitarios y estrategias de resistencia para sostener sus trayectorias. Esta tensión entre condicionamientos estructurales y agencia permite comprender las trayectorias como espacios dinámicos donde coexisten procesos de reproducción social (Bourdieu, 2011; Bourdieu y Passeron, 2008) y formas de capital cultural no reconocido (Yosso, 2005). Esta tensión permite problematizar los límites de una noción de inclusión centrada exclusivamente en la igualdad de oportunidades, evidenciando que la persistencia de desigualdades no se explica únicamente por déficits individuales, sino por estructuras que definen qué conocimientos, prácticas y sujetos son legítimos dentro del espacio universitario. En este sentido, la inclusión debe ser entendida no solo como acceso o permanencia, sino como transformación de las condiciones que estructuran la experiencia educativa. En el plano institucional, los hallazgos muestran que la permanencia se desarrolla en universidades estructuradas en torno a marcos culturales, curriculares y epistemológicos predominantemente occidentales. La evidencia de experiencias de alienación cultural, baja representación indígena en el profesorado y limitada incorporación de perspectivas indígenas en el currículo sugiere que las políticas de inclusión coexisten con estructuras que reproducen jerarquías culturales y académicas. En consecuencia, la permanencia no depende únicamente de atributos individuales, sino también de la capacidad institucional de generar condiciones de reconocimiento, pertenencia y validación de saberes diversos. Esto permite problematizar los límites de enfoques centrados exclusivamente en el acceso o la retención, desplazando la discusión hacia las condiciones de producción y legitimación del conocimiento en la educación superior, así como hacia la necesidad de avanzar en términos de soberanía epistemológica (Smith, 2016). Desde esta perspectiva, las trayectorias académicas se constituyen en un espacio analítico privilegiado para evidenciar las limitaciones de modelos de inclusión que no cuestionan las bases epistemológicas de la educación superior. Esto sugiere que avanzar hacia una inclusión efectiva requiere no solo incorporar estudiantes diversos, sino también transformar los marcos institucionales, curriculares y epistemológicos que históricamente han excluido otras formas de conocimiento.

De forma complementaria, la revisión identifica en aspectos metodológicos, una presencia significativa de metodologías cualitativas como las entrevistas en profundidad, que permiten acceder a los significados que los y las estudiantes atribuyen a sus experiencias y trayectorias educativas (Denzin y Lincoln, 2018; Solórzano y Yosso, 2002), facilitando una comprensión integral de los recorridos de vida en distintos contextos geográficos y sociales.

En cuanto a las implicancias éticas de los estudios, existe una limitada problematización de los mecanismos de retribución hacia los y las estudiantes de indígenas y sus

comunidades. Asimismo, se evidencian pocos estudios en otros países de Latinoamérica o regiones de Chile, y prácticamente nula presencia de investigadores y autores que se identifiquen como indígenas. Este vacío evidencia la necesidad de fortalecer la reflexividad crítica en torno a las relaciones de poder que atraviesan el proceso investigativo, particularmente en lo relativo al riesgo de reproducir dinámicas de extractivismo epistémico (Frías y Sarmiento, 2023; Smith, 2016). Además, la escasa presencia de estudios longitudinales (que aborden los tres focos temporales) o comparativos limita la comprensión de las trayectorias como procesos integrados a lo largo del tiempo, lo que constituye un vacío relevante en la literatura.

En cuanto a la aplicación del enfoque bourdiano en contextos indígenas, éste requiere problematizarse, en tanto puede derivar en interpretaciones centradas en el déficit si no se incorporan los recursos culturales movilizados por los sujetos en contextos específicos. Por lo tanto, el diálogo entre el enfoque de Bourdieu (2011) y la propuesta de Yosso (2005) permite una comprensión más compleja de las trayectorias de los y las estudiantes indígenas. Mientras el primero contribuye a analizar los desajustes entre los capitales valorizados por la institución y aquellos disponibles para los y las estudiantes, el segundo amplía la mirada al reconocer formas de Riqueza Cultural Comunitaria que, como mencionamos anteriormente, han sido tradicionalmente invisibilizadas.

6. Conclusión

La revisión sistemática evidencia que las trayectorias académicas de estudiantes indígenas en educación superior se configuran como procesos complejos, no lineales y situados, resultantes de la interacción entre dimensiones biográficas, estructurales e institucionales. Los hallazgos muestran que la literatura se concentra predominantemente en la permanencia, mientras que el egreso ha sido escasamente abordado, lo que limita una comprensión integral de las trayectorias. No obstante, aunque la dimensión biográfica está presente en los estudios, su desarrollo analítico es aún parcial, lo que dificulta captar la diversidad de experiencias que atraviesan a los y las estudiantes indígenas.

Desde una perspectiva interpretativa, el diálogo entre los aportes de Bourdieu y Yosso permite comprender estas trayectorias tanto como espacios de reproducción de desigualdades como de agencia cultural. En particular, la noción de Riqueza Cultural Comunitaria contribuye a visibilizar recursos y saberes históricamente invisibilizados en los espacios universitarios. En este marco, los resultados permiten problematizar una noción de inclusión centrada exclusivamente en el acceso o la permanencia, evidenciando que la inclusión en educación superior requiere transformaciones en las estructuras institucionales, pedagógicas y epistemológicas que organizan la experiencia educativa. En este sentido, la inclusión se vincula con la justicia educativa, en tanto implica no solo ampliar oportunidades, sino también asegurar condiciones de reconocimiento, participación y pertinencia cultural. Esto supone avanzar en el reconocimiento de la riqueza cultural indígena, en la generación de condiciones de participación efectiva y en el fortalecimiento de espacios que favorezcan el sentido de pertenencia.

A partir de los hallazgos, es posible identificar una serie de implicancias en tres niveles: a nivel de política pública, se requiere fortalecer marcos de acción afirmativa que no se limiten al acceso, sino que incorporen el seguimiento de la permanencia y el egreso, considerando la diversidad de trayectorias. A nivel institucional, resulta necesario avanzar desde modelos de apoyo focalizados hacia transformaciones estructurales que

integren epistemologías indígenas en el currículo y promuevan condiciones de reconocimiento. En el plano pedagógico, se deben desarrollar enfoques culturalmente pertinentes que reconozcan la experiencia estudiantil como eje del proceso formativo. Desde esta perspectiva, la revisión también identifica vacíos relevantes en la literatura, tales como la escasa presencia de estudios longitudinales y comparativos y la baja participación de investigadores e investigadoras indígenas. Abordar estos desafíos resulta clave no solo para avanzar hacia una comprensión más integral de las trayectorias, sino también como una condición ineludible para reconfigurar los sentidos y prácticas de la inclusión en educación superior.

Referencias

- Acuña, K. y Lara, B. (2024). El Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) en Chile: Tensiones entre equidad e inclusión en la política pública. *Education Policy Analysis Archives*, 32, 8387. <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8387>
- Andrews, S., Gallant, D. y Mazel, O. (2024). Shifting the terrain, enriching the academy: Indigenous PhD scholars' experiences of and impact on higher education. *Higher Education*, 88, 2123-2143. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01207-z>
- Australian Government Department of Education. (2015). *National Aboriginal and Torres Strait Islander education strategy*. Australian Government Department of Education. <https://www.education.gov.au/indigenous-education/national-aboriginal-and-torres-strait-islander-education-strategy>
- Baice, T., Lealaiauloto, B., Meiklejohn-Whiu, S., Fonua, S. M., Allen, J. M., Matapo, J. y Fa'avae, D. (2021). Responding to the call: Talanoa, va-vā, early career network and enabling academic pathways at a university in New Zealand. *Higher Education Research & Development*, 40(1), 75-89. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1852187>
- Bennett, R., Strehlow, K. y Hill, B. (2022). Myth-busting in an Aboriginal pre-university bridging program: Embedding transformative learning pedagogy. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 51(1). <https://doi.org/10.55146/ajie.2022.24>
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2008). *Los herederos: Los y las estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores Argentina. (Obra original publicada en 1964).
- Bravo Guerrero, F. E., Illescas-Peña, L. y Peña Ortega, M. P. (2020). Trayectoria académica de estudiantes universitarios. *Podium*, 37, 27-42. <https://doi.org/10.31095/podium.2020.37.3>
- Briscoli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las trayectorias escolares. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>
- Brunner, J. J. y Labraña, J. (2020). The transformation of higher education in Latin America. En S. Schwartzman (Ed.), *Higher education in Latin America and the challenges of the 21st century*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44263-7_3
- Chen, Y., Fu, A., Lee, J. J., Tomasik, I. W. y Kizilcec, R. F. (2022). Pathways: Exploring academic interests with historical course enrollment records. *Proceedings of the ACM Conference on Learning at Scale*. <https://doi.org/10.1145/3491140.3528270>
- Cheung, J. (2023, 4 de septiembre). Affirmative action is over. Should applicants still mention their race? *The New York Times Magazine*. <https://www.nytimes.com/2023/09/04/magazine/affirmative-action-race-college-admissions.html>

- Chihuailaf, A. (2018). Los indígenas en el escenario político de finales del siglo XX. *Amérique Latine Histoire et Mémoire*, 26. <https://doi.org/10.4000/alhim.7255>
- Collins, P. H. y Bilge, S. (2020). *Intersectionality*. Polity Press.
- Delahunty, J. y O'Shea, S. (2020). Applying 'possible selves' to understanding persistence. *Higher Education Research y Development*, 40(3), 461-475. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1771682>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage.
- Diab, A.-K. (2025). From intersectional marginalization to empowerment: Palestinian women transforming through higher education. *Education Sciences*, 15(9), 1144. <https://doi.org/10.3390/educsci15091144>
- Forest, J. J. F. y Altbach, P. G. (Eds.). (2006). *International handbook of higher education*. Springer.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.
- Frías, L. y Sarmiento, H. J. (2023). Los cuartiles de la exclusión y el colonialismo. Carta abierta a propósito de la propuesta de medición de publicaciones Publindex 2022. *Teuken Bidikay - Revista Latinoamericana de Investigación en Organizaciones, Ambiente y Sociedad*, 13(21). <https://doi.org/10.33571/teuken.v13n21e>
- Fuentes, C., Abaroa, B., Díaz, M., Álvarez, D. y Cabrera, E. (2023). Trayectorias académicas de estudiantes del Programa de Acompañamiento en la Educación Superior (PACE) en una universidad regional de Chile. *Calidad en la Educación*, 59, 48-82. <https://doi.org/10.31619/caledu.n59.1383>
- Gellman, M. (2021). "No nos importaba a nadie": Navegando en la búsqueda del éxito académico en Oaxaca, México. *Polis: Revista Latinoamericana*, 20(59), 59-78. <https://doi.org/10.32735/S0718-6568/2021-N59-1588>
- Giraut, C. A. P. (2023). The conundrum of race and affirmative action in higher education. *Graduate Institute of International and Development Studies*, 14(2023), 8. <https://doi.org/10.71609/IHEID-45CY-J009>
- Guzmán-Valenzuela, C., Rojas-Murphy Tagle, A. y Gómez-González, C. (2020). Polifonía epistémica de la investigación sobre las experiencias estudiantiles: El caso Latinoamericano. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(96). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4919>
- Guzmán-Valenzuela, C., Chiappa, R. y Gómez-González, C. (2025). Transforming regional higher education: The decolonising role of Indigenous-inspired universities in Latin America. *International Journal of Educational Research*, 133, 102731. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102731>
- Haas, C. y Hadjar, A. (2020). Students' trajectories through higher education: a review of quantitative research. *Higher Education*, 79, 1099-1118. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00458-5>
- Heringer, R. (2024). Affirmative action policies in higher education in Brazil: outcomes and future challenges. *Social Sciences*, 13, 132. <https://doi.org/10.3390/socsci13030132>
- Ingram, J. C., Castagno, A. E., Camplain, R. y Blackhorse, D. (2021). Role of professional societies on increasing Indigenous peoples' participation and leadership in STEMM. *Frontiers in Education*, 6, 753488. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.753488>
- Jenkins, L. D. (2024). Can affirmative action survive on the world's campuses? *Current History*, 123(849), 33-36. <https://doi.org/10.1525/curh.2024.123.849.33>
- Jiménez Quiñones, L. (2024). Políticas y programas de acción afirmativa en educación superior: fenomenología e interseccionalidad. *Sinética, Revista Electrónica de Educación*, 62, e1596. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-010](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-010)

- Loewe, D. (2023, 19 de julio). Integración social y acción afirmativa. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/opinion/noticia/columna-de-daniel-loewe-integracion-social-y-accion-afirmativa/TTRDP6DNXVDQ5J6SNZOSYN6BOM/>
- López, N. (2012). *Equidad Educativa y Diversidad Cultural en América Latina*. Instituto Internacional del Planteamiento de la Educación IIPE-Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218849>
- Lundberg, I., Brown-Weinstock, R., Clampet-Lundquist, S., Pachman, S., Nelson, T. J., Yang, V., Edin, K. y Salganik, M. J. (2023). The origins of unpredictability in life trajectory prediction tasks. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2310.12871>
- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, 72, 413-434. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0016-x>
- Montague, Z. (2023, 29 de junio). Rejection of affirmative action draws strong reactions from right and left. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/live/2023/06/29/us/affirmative-action-supreme-court>
- Osborne, S., Paige, K., Hattam, R., Rigney, L.-I. y Morrison, A. (2019). Strengthening Australian Aboriginal participation in university STEM programs: A Northern Territory perspective. *Journal of Intercultural Studies*, 40(1), 49-67. <https://doi.org/10.1080/07256868.2018.1552574>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pechenkina, E. (2017). Persevering, educating and influencing a change: a case study of Australian Aboriginal and Torres Strait Islander narratives of academic success. *Critical Studies in Education*, 60(4), 496-512. <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1309327>
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.
- Rennie, S. (2017). Decolonising gender: stories by, about and with aboriginal and Torres Strait Islander Women. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 47(2), 83-91. <https://doi.org/10.1017/jie.2017.8>
- Rodriguez, S. L. (2023). Utilizing community cultural wealth to explore the experiences of Latina undergraduate students in computing. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 29(3), 1-24. <https://doi.org/10.1615/JWomenMinorScienEng.2022039365>
- Rojó-Mendoza, F., Sepúlveda Sánchez, D. y Baeza Rivas, F. (2024). The persistence of the university dream: Class and social mobility as projected by students at a Chilean university. *Sociological Research Online*, 29(4), 861-880. <https://doi.org/10.1177/13607804231212315>
- Salmi, J. y D'Addio, A. (2021). Policies for achieving inclusion in higher education, *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 47-72. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1835529>
- Sánchez Moncayo, C. N., Bejarano Londoño, L. M., Toro, C. A. y Londoño Vásquez, D. A. (2023). Una mirada a la educación superior inclusiva en Latinoamérica. *El Ágora USB*, 23(2), 506-519. <https://doi.org/10.21500/16578031.6230>
- Sartorello, S. C., Gómez Álvarez, M., Santana Colin, Y. y Guajardo Rodríguez, C. (2024). Experiencias educativas de estudiantes indígenas en una universidad privada de México. *Sinéctica*, 62, e1578. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2024\)0062-002](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2024)0062-002)
- Silva, M., Vera, E., Sigerson, A., Sanzana, P., Bianchetti, A. y Boegeholz, R.-A. (2020). Life trajectories and higher education access for Chilean Indigenous students: Mapuche students in STEM and STEM-related fields as participants in academic and Indigenous

- cultures. *Journal of Latinos and Education*, 22(2).
<https://doi.org/10.1080/15348431.2020.1819810>
- Smith, L. T. (2016). *A descolonizar las metodologías*. LOM.
- Solórzano, D. G. y Yosso, T. J. (2002). Critical race methodology: counter-storytelling as an analytical framework for education research. *Qualitative Inquiry*, 8(1), 23-44.
<https://doi.org/10.1177/107780040200800103>
- Stajic J. (2020). ... but what about the Aboriginal and/or Torres Strait Islander Health Worker academic? Transcending the role of 'unknowing assistant' in health care and research through higher education: a personal journey. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 49, 119-126. <https://doi.org/10.1017/jie.2020.21>
- Staniland, N. A., Harris, C. y Pringle, J. K. (2020). 'Fit' for whom? Career strategies of Indigenous (Māori) academics. *Higher Education*, 79, 589-604.
<https://doi.org/10.1007/s10734-019-00425-0>
- Teshome, S. W. (2024). Affirmative action in higher education: A systematic literature review. *Advances in Sciences and Humanities*, 10(3), 46-52.
<https://doi.org/10.11648/j.ash.20241003.13>
- Tett, L., Cree, V. E. y Christie, H. (2017). From further to higher education: Transition as an on-going process. *Higher Education*, 73(3), 389-406.
<https://doi.org/10.1007/s10734-016-0101-1>
- Thuning, A. (2022). *First in family, first for family: Indigenous academic women's legacy motivation*. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 51(1). <https://doi.org/10.55146/ajie.2022.49>
- Trigos-Carrillo, L. M. (2019). Community cultural wealth and literacy capital in Latin American communities. *English Teaching: Practice y Critique*, 19(1), 3-19.
<https://doi.org/10.1108/ETPC-05-2019-0071>
- Truth and Reconciliation Commission of Canada. (2015). *Truth and reconciliation commission of Canada: Calls to action*. Truth and Reconciliation Commission of Canada.
<https://ecampusontario.pressbooks.pub/indigstudies/chapter/truth-and-reconciliation-commission-of-canada/>
- UNESCO. (2025). *Equidad en la educación superior en Chile: El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE)*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000396315>
- Venegas-Ramos, L. y Sánchez-Lara, R. (2024). Inclusión de las diversidades en educación superior: Alcances y desafíos desde la justicia educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 175-194.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100175>
- Vergara, P., de Torres, H., Torres, C. y Lizama, C. (2018). Trayectorias educativas de estudiantes que acceden a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile a través de políticas de acción afirmativa: elementos para el aseguramiento de la calidad desde la inclusión y la equidad. *Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad*, 11.
- Waterman, S. J. (2023). "They won't do it the way I can": Haudenosaunee relationality and goodness in Native American postsecondary student support. *Journal of Diversity in Higher Education*, 16(4), 437-446. <https://doi.org/10.1037/dhe0000352>
- Webb, A. (2018). Getting there and staying in: first-generation indigenous students' educational pathways into Chilean higher education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32(5), 529-546. <https://doi.org/10.1080/09518398.2018.1488009>
- Webb, A. y Sepúlveda, D. (2020). Re-signifying and negotiating indigenous identity in university spaces: a qualitative study from Chile. *Studies in Higher Education*, 45, 266-298.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1512568>

Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91.
<https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>

Breve CV de las autoras

Daniela Paz Pérez-Ossa

Traductora inglés castellano por la Universidad Arturo Prat (Iquique), Magíster en Enseñanza del Inglés por la Universidad de Tarapacá (Arica) y MBA en Gestión Integrada de la Calidad por la Universidad de Viña del Mar. Actualmente es doctoranda en Educación en la Universidad de Tarapacá, Chile. Se ha desempeñado como docente en programas de pregrado en traducción y pedagogía en inglés, así como en la enseñanza del español en contextos interculturales de frontera, con énfasis en la diversidad lingüística y cultural. Integra el Núcleo de Educación Intercultural, Migraciones y Fronteras de la Universidad de Tarapacá y de la Universidad Privada de Tacna. Su investigación doctoral se centra en las trayectorias y riqueza cultural de estudiantes indígenas en carreras de inglés en Chile.

Email: daniela.perez.ossa@alumnos.uta.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-0986-5279>

Denisse Sepúlveda

Socióloga de la Universidad de la Frontera, realizó un magíster en Género y Cultura, mención ciencias sociales en la Universidad de Chile. Posteriormente realizó su doctorado en la Universidad de Manchester, Inglaterra. Trabajó en la University of Applied Sciences and Arts Western Switzerland, como investigadora postdoctoral. Además, fue investigadora postdoctoral del Centro de Estudios del Conflicto y Cohesión Social (COES). Actualmente es investigadora asociada del proyecto “*Successful trajectories of social mobility in contemporary Chile*”, financiado por Julius Baer Foundation. Además, es investigadora adjunta del Núcleo Milenio de Investigación sobre Educación Antirracista Chilena (MRACE).

Email: denisse.sepulveda.sanchez@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3997-7789>