


ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca>

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=es>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

Programa de Doctorado en Sociología

Departamento de Sociología

Universidad Autónoma de Barcelona

**Paisajes culturales y emocionales: Rutas, Fronteras y Puentes en la Transición de
Primaria a Secundaria en estudiantes de contexto rural mapuche**

Paulina Castillo Henríquez

Tesis Doctoral dirigida por

Aina Tarabini-Castellani Clemente

Barcelona, Noviembre 2024

Resumen

Esta tesis doctoral analiza las transiciones educativas de primaria a secundaria vividas por jóvenes de contexto rural mapuche, en el marco del sistema educativo chileno.

El estudio de las transiciones es fundamental para analizar las desigualdades educativas, las cuales pueden estar condicionadas tanto por factores estructurales vinculados al origen de los y las estudiantes, como por aspectos subjetivos que emergen en estos momentos de cambio social y cultural, tales como sus experiencias, aspiraciones e identidad.

Además, las transiciones de primaria a secundaria son especialmente significativas, ya que en esta etapa comienzan a configurarse los primeros intereses y preferencias que influirán en las proyecciones de futuro de los y las jóvenes. Del mismo modo, las familias y los entornos aún pueden desempeñar un rol crucial en los posicionamientos que los niños, niñas y jóvenes desarrollan respecto a su experiencia educativa.

En esta tesis se elabora un modelo analítico para comprender los aspectos estructurales relacionados con los capitales incorporados de las familias -como el habitus étnico territorial y el capital emocional- y cómo estos se manifiestan en las identidades familiares y en sus posicionamientos frente a la educación. Asimismo, se analiza cómo estos habitus de origen se reflejan en las configuraciones identitarias de los/as jóvenes e inciden en las experiencias y aspiraciones que surgen en este proceso. Además se describen las narrativas vinculadas a dichos procesos.

Para conocer, entender y describir estos aspectos la tesis se basa en una metodología longitudinal cualitativa centrada en el análisis de casos. Esta metodología incorpora diversas técnicas de investigación enfocadas principalmente en los y las estudiantes y, de manera complementaria, en sus familias y otros agentes educativos.

Los principales hallazgos de esta investigación indican que los capitales incorporados -en los habitus étnico-territoriales de las familias- y el capital emocional, son elementos clave en la

preservación de la identidad mapuche y rural, así como también en el posicionamiento de las familias respecto a la educación de sus hijos e hijas. Por otro lado, la transmisión de estos habitus y el capital emocional proporcionado por las familias influye en el desarrollo de identidades de los y las jóvenes, más o menos cercanas a lo étnico y territorial, lo cual impacta en sus posicionamientos críticos en torno al reconocimiento de la diferencia, la negación o minimización de características identitarias o el distanciamiento hacia el pueblo mapuche.

En conclusión, los y las estudiantes viven diversas experiencias marcadas por fronteras culturales y territoriales, a través de las cuales van trazando sus propias rutas. Los puentes que conectan los saberes familiares y los saberes educativos formales, así como aquellos que promueven el reconocimiento, son impulsados principalmente por las familias. En contraste, los establecimientos educativos suelen perpetuar la reproducción social y cultural, en detrimento de la preservación de los elementos étnico-territoriales de los grupos minoritarios.

Abstract

This PhD thesis examines the educational transitions from primary to secondary school experienced by young people from a rural Mapuche context in the Chilean educational system. Understanding these transitions is essential for analyzing educational inequalities, which can be influenced by structural factors related to the students' backgrounds, as well as by subjective elements that arise during these periods of social and cultural change, including their experiences, aspirations and identity.

Moreover, transitions from primary to secondary school are particularly significant, as this stage marks the emergence of early interests and preferences that shape young people's future aspirations. Likewise, families and surrounding environments continue to play a crucial role in shaping the attitudes and perspectives that children and young people develop towards their educational experience.

This thesis develops an analytical model to explore the structural aspects of families' embodied capitals, such as territorial ethnic habitus and emotional capital, and examines how these elements shape family identities and in their positionings within the context of education. It also analyses how these habitus of origin are reflected in the identity configurations of young people and how they influence the experiences and aspirations that emerge throughout this process. Additionally, the thesis examines the narratives associated with these dynamics.

To understand and describe these aspects, the thesis employs a qualitative longitudinal methodology focused on case analysis. This approach integrates various research techniques, primarily centered on students and, in a complementary way, on their families and other educational agents.

The main findings of this research reveal that embodied capitals – particularly the ethnic-territorial habitus of families - and emotional capital play crucial roles in preserving Mapuche and rural identities. These factors also influence the positioning of families regarding the education of their children. Furthermore, the transmission of these habitus

and the emotional capital provided by the families significantly shape the development of young people's identities, either aligning them with ethnic and territorial roots or distorting them. This, in turn, affects their critical perspectives on recognizing difference, denying or minimizing identity traits, or distancing themselves from the Mapuche community.

In conclusion, the students live diverse experiences shaped by cultural and territorial boundaries, and through these experiences, they define their paths. The bridges between family knowledge and formal education, as well as those fostering recognition, are primarily facilitated by the families themselves, rather than by educational institutions. These institutions, in many cases, tend to reinforce social and cultural reproduction, often at the expense of preserving the ethnic-territorial elements of minority groups.

Resum

Aquesta tesi doctoral analitza les transicions educatives de primària a secundària que viuen joves de context rural maputxe, en el marc del sistema educatiu xilè. L'estudi de les transicions és fonamental per a analitzar les desigualtats educatives, les quals poden estar condicionades tant per factors estructurals, vinculats a l'origen dels i les estudiants, com per aspectes subjectius que emergeixen en aquests moments de canvi social i cultural, tals com les seves experiències, aspiracions i identitat. Així mateix, les transicions de primària a secundària són especialment significatives, ja que en aquesta etapa comencen a configurar-se els primers interessos i preferències que influiran en les projeccions de futur dels i les joves. De la mateixa manera, les famílies i els entorns encara poden exercir un rol crucial en els posicionaments que els nens, nenes i joves desenvolupen respecte a la seva experiència educativa. En aquesta tesi s'elabora un model analític per a comprendre els aspectes estructurals relacionats amb els capitals incorporats de les famílies -com són l'habitus ènic territorial i el capital emocional- i com aquests es manifesten en les identitats familiars i en els seus posicionaments enfront de l'educació. Així mateix, s'analitza com aquests habitus d'origen es reflecteixen en les configuracions identitàries de els/as joves i incideixen en les experiències i aspiracions que sorgeixen en aquest procés. A més, es descriuen les narratives vinculades a aquests processos. Per conèixer, entendre i descriure aquests aspectes, la tesi es basa en una metodologia longitudinal qualitativa centrada en l'anàlisi de casos. Aquesta metodologia incorpora diverses tècniques de recerca enfocades principalment en els i les estudiants i, de manera complementària, en les seves famílies i altres agents educatius. Els principals resultats d'aquesta recerca indiquen que els capitals incorporats -en els habitus ènic-territorials de les famílies- i el capital emocional, són elements clau en la preservació de la identitat maputxe i rural, així com també en el posicionament de les famílies respecte a l'educació dels seus fills i filles. D'altra banda, la transmissió d'aquests

habitus i el capital emocional proporcionat per les famílies influeix en el desenvolupament d'identitats dels i les joves, més o menys pròximes a allò ètnic i territorial, la qual cosa impacta en els seus posicionaments crítics entorn del reconeixement de la diferència, la negació o minimització de característiques identitàries o el distanciament cap al poble maputxe.

En conclusió, els i les estudiants viuen diverses experiències marcades per fronteres culturals i territorials, a través de les quals van definint les seves rutes. Els ponts que connecten els sabers familiars i els sabers educatius formals, així com aquells que promouen el reconeixement, són impulsats principalment per les famílies. En contrast, els centres educatius, tendeixen a parpetuar la reproducció social i cultural, en detriment de la preservació dels elements ètnic-territorials dels grups minoritaris.

Agradecimientos:

En este recorrido que ha sido realizar este doctorado, he transitado por rutas definidas y otras imprevistas, descubriendo en el viaje, paisajes llenos de conocimiento, personas queridas y lugares significativos.

Primero, quiero expresar mi gratitud a la Beca ANID Chile de Doctorado en el Extranjero, así como a la Universidad Autònoma de Barcelona, por brindarme la oportunidad de llevar a cabo este Doctorado en Sociología. Estas oportunidades, junto con el constante impulso personal para avanzar, han sido el mayor aprendizaje de mi travesía entre conocimientos y lugares, entre el norte y el sur del mundo.

Quiero agradecer profundamente a todos los jóvenes que participaron en esta investigación. Sin su disposición, palabras y confianzas, esta tesis no habría sido posible. También extendo mi agradecimiento a las familias de estos estudiantes y a todas las personas que facilitaron los vínculos necesarios. Cada historia escuchada, cada comida compartida, cada camino recorrido, y cada afecto vivido son parte esencial de este trabajo. A todos y todas quienes colaboraron y creen en un mundo con mayor igualdad de oportunidades, derechos, reconocimiento y respeto, especialmente hacia los pueblos que han sido históricamente marginados, como el pueblo mapuche. Gracias por compartir sus saberes y conversaciones.

A Claudina, Héctor, Mancho, Carola, Laura y otras familias, les agradezco por compartir amablemente historias marcadas por la discriminación, la injusticia y, en algunos casos, violencia. Gracias por compartir también sus espacios de vida. También agradezco a las familias que confiaron en mí para relatar sus experiencias de pobreza, de desarrollo, su conexión con la religión occidental y con saberes mapuche. Gracias a toda la diversidad de personas que habitan el territorio mapuche y que en compañía de estas familias pude conocer.

Mi agradecimiento profundo a mi directora de tesis, Aina, por su guía y acompañamiento constante. Fue un desafío y un placer trabajar juntas, siempre impulsándome a mejorar, ofreciendo sugerencias valiosas y acompañándome amablemente en este proceso. También al equipo de GEPS, un grupo de investigadores comprometidos con los temas sociales. En especial, gracias a Fran, Relmu y Marti, por su apoyo en mis “idas y vueltas” a Barcelona y por sus valiosas sugerencias.

En Chile, agradezco a Gerardo Muñoz y Guillermo Williamson, académicos con quienes tuve la oportunidad de conversar sobre temas rurales e interculturalidad, los dos ejes principales de esta investigación.

A mi familia de sangre: a mi madre, por su apoyo eterno en los momentos difíciles, su escucha y cuidados; a mi padre, por sus consejos y respaldo; y a mis hermanos, Felipe y Nacho, por su cariño, fuerza, reflexiones profundas y consejos prácticos. También recuerdo a mis abuelos y abuelas, quienes, aunque ya no están en este plano, están profundamente presentes en el origen de este estudio y su conexión con la tierra. A mis tías y primos.

A mi familia elegida: amigas y amigos de diversos territorios y tiempos, que fueron familia en este viaje. Gracias por su compañía en momentos de bienvenida, despedida, escucha y apoyo. Les quiero profundamente.

Mención especial a algunas de mis hermanas de Santiago: Pauli, Caro, Paula, Poka, Elias, Chubo, Karen, Chica, Marisol, Vale, y muchas más.

En Barcelona: Naty, Nati, Ale, Fran, Fran, Bea, Bego, Claudio... a mis rumis del piso del Poble Sec, Seba, Cris, Ceci, Isa. A Dani Negri y Mery, amigas comprometidas con lo social.

En Valdivia: Yoyi, Viole, Lenin. En Temuco: Mery, Diego, Marko.

En la zona lacustre: Sole, Cote, Mel, Jose, Joaquín, Mariana, Yoce, Hedwig.

Y a quienes, en estos cinco años, partieron hacia otro lugar: Paula, Juanita, Choche, Abuela y otros. Su amor y recuerdos permanecen siempre

Que imaginar un mundo mejor sea costumbre para todos y todas, y viajar, conocer y compartir es el mayor aprendizaje de la vida.

Chaltumay

Índice de contenidos

Introducción	14
Estado del Arte y Marco Teórico.....	20
Capítulo 1: Transiciones educativas desde una perspectiva sociológica	20
1.1. Transiciones educativas y sus delimitaciones contextuales, estructurales y personales ..	20
1.1.1. Transiciones educativas y laborales en jóvenes	22
1.1.2. Políticas educativas y organización educativa:	24
1.1.3. Los y las estudiantes y sus orígenes.....	26
1.1.4. Aspectos personales y subjetivos.	29
1.2 Antecedentes de estudios sobre las transiciones educativas en contexto rural indígena..	30
Capítulo 2: Relación Familia Escuela en un contexto de reproducción social	35
2.1. Escuela y reproducción social	35
2.2 Participación o involucramiento familiar en las escuelas.	38
2.3 Diferencias de participación familiar en clave de clase, etnia y género	45
2.4 Participación familias mapuche en contexto escolar chileno.....	54
Capítulo 3: Capitales y Habitus Familiares	57
3.1 Posicionamiento de clase: relación entre campo, capitales y habitus.	58
3.2 Ajustes y desajustes entre habitus y campo	61
3.3 Capitales y habitus familiares: capital emocional y habitus étnico y territorial	63
Capítulo 4: Construcciones subjetivas: Experiencias, Aspiraciones e Identidades.	74
4.1 La experiencia como construcción subjetiva: ser joven y estudiante	75
4.1.1 Experiencias escolares según clase, territorio y etnia	78
4.2 Aspiraciones educativas	81
4.2.1 Aspiraciones y desigualdades en contexto escolar	86
4.3 Identidad	89
4.3.1 Identidad y cultura	89
4.3.2 La identidad en contexto escolar	92
Diseño metodológico	100
Capítulo 5: Modelo de Análisis	100
5.1. Aproximación Conceptual	103
6. Metodología	105
6.1 Aproximaciones metodológicas en los estudios sobre transiciones.....	105
6.2 Metodología utilizada	107
6.2.1 Metodologías cualitativas longitudinales	107

6.3 Técnicas utilizadas: entrevistas semiestructuradas repetidas en el tiempo y fotoestimulación	113
6.4 Muestra.....	117
6.5 Análisis	126
7. Contexto del estudio:	128
7.1 Características actuales de la población rural mapuche en Chile	128
7.2 Historia de la educación en territorio mapuche.....	129
7.3 La educación actual que se imparte a estudiantes de origen mapuche	137
7.4 Perspectivas actuales sobre la educación intercultural en Chile	140
Capítulo 8: Elementos culturales e identitarios: Habitus étnicos/territoriales y capital emocional de familias de estudiantes.....	145
8.1 Habitus étnicos/territoriales de las familias en contexto rural mapuche	145
8.2 Identidades de familias mapuche en contexto rural	157
8.3 Capitales emocionales marcados por “archivos de experiencia” asociados a historias de migración, discriminación y reconocimiento del “ser mapuche”.....	162
8.4 Las madres son las que más apoyan a los y las hijos/as, ellas tienen que aprender o hacerse consciente de sus emociones.....	168
8.5 Aspiraciones familiares: la movilidad como forma de “salir adelante”	173
8.6 Posicionamientos de familias en relación con la educación de sus hijos/as: elementos culturales, identitarios y capitales emocionales.	177
Capítulo 9: Identidades, experiencias y aspiraciones de estudiantes de contexto rural mapuche en su transición educativa.....	187
9.1 Identidades sociales de los y las jóvenes al momento de la transición educativa	187
9.1.1 Identidad de ser “ser joven”: la renovación de definiciones del deber y del querer ser y hacer	188
9.1.2 La identidad étnica “ser mapuche” o “sentirse mapuche”	193
9.1.3 La identidad de “ser de zona rural” o “ser del campo”	200
9.1.4 Tipos de identidades de estudiantes	208
9.2	Las experiencias de estudiantes en transición educativa
9.2.1 El movimiento de primaria a secundaria: la experiencia de elección y cambio de establecimientos educativos.....	211
9.2.2 Cambios respecto a los establecimientos educativos de origen y destino: Experiencias de cambios en relaciones con pares y docentes y cambios en cultura y organización escolar.....	214
9.2.3 Movilidad diaria o semanal en paso a lugares de estudio.....	224
9.2.4 Vivencias de integración o discriminación en nuevos espacios	230
9.2.5 La experiencia de ser o no ser “buen estudiante”	234
9.3 Aspiraciones de estudiantes: imaginando el qué hacer y el dónde ir	237
9.4 Categorización de identidades y las experiencias y aspiraciones asociadas.....	250

Capítulo 10: Relatos de Vida: Entre fronteras territoriales y fronteras culturales: la definición de las rutas, qué hacer y dónde ir.	256
10.1 Rayen: La Frontera Cultural: ser mapuche y encontrarse con la frontera en la transición. La búsqueda de reconocimiento.....	256
10.2 Sofia :La movilidad territorial y la minimización cultural, la tensión de irse a otro lugar. La negación o minimización de los orígenes.	270
10.3 Fernanda: La valoración de lo territorial y lo cultural: irse y volver para quedarse. Reconocimiento del valor mapuche.....	278
10.4 Alejandra: identidad de ser buena estudiante: experiencias y aspiraciones “móviles”. La distancia de lo étnico/territorial.....	287
10.5 Relato Final: Los paisajes de tránsito y las rutas existentes	295
Capítulo 11: Conclusiones	303
11.1. Síntesis de resultados y discusión	303
11.2. Discusión final.....	315
11.3. Líneas de investigación futura.....	318
11.4. Implicaciones políticas, educativas y sociales	320
11.5. Implicaciones pedagógicas:.....	321
Bibliografía	323
Anexos:	346

Índice de Tablas

Tabla 1: Operacionalización conceptual en relación a objetivos	103
Tabla 2: Cronología de “oleadas” de trabajo de campo	115
Tabla 3: Técnicas aplicadas actores de contextos educativos y cantidad de actores participantes	116
Tabla 4: Criterios muestrales.....	118
Tabla 5: Caracterización de familias según habitus étnicos y/o territoriales e identidad y su grado de cercanía o distancia a pueblo mapuche	161
Tabla 6: Síntesis de caracterización familiar: capital cultural/capital emocional-mayor o menor cercanía a identidad mapuche y posicionamiento con escuelas.....	179

Índice de Figuras

Figura 1 : Modelo de Análisis	102
--	------------

Introducción

Las transiciones educativas representan momentos decisivos en la trayectoria formativa y profesional de los y las estudiantes, y suponen cambios sociales, culturales y personales (Heinz, 2003; Wyn & Dyer, 2012). Estas transiciones son fundamentales para comprender las desigualdades sociales (Tarabini, 2020) ya que en ellas influyen factores estructurales — como la clase social, el origen étnico, el género y el territorio— así como factores subjetivos —tales como las identidades, experiencias, aspiraciones y elecciones de los y las estudiantes (Furlong & Cartmel, 1997; Gale & Parker, 2014, 2018; Jacovkis et.al, 2020; Reay, 2018; Tarabini, 2020; Wyn & Dwyer, 2012).

La evidencia sugiere que los y las estudiantes de clases sociales más aventajadas experimentan transiciones más fluidas y con mayor autonomía que aquellos de clase trabajadora, de origen étnico minoritario o provenientes de zonas rurales, quienes deben enfrentar mayores barreras en sus transiciones educativas y laborales (Scandone, 2018; Reay, 2004; Manzano, 2022).

En el sistema educativo chileno, los y las estudiantes cursan 8 años de enseñanza primaria y 4 años de enseñanza secundaria. Es en el segundo año de la enseñanza secundaria cuando pueden escoger itinerarios educativos destinados a una formación académica -en los Liceos Científico Humanistas- o pueden continuar su formación en establecimientos educativos orientados a la formación técnico profesional -conocidos como Liceos Técnico Profesionales.

En el caso de la educación chilena existen importantes desigualdades educativas, principalmente asociadas al acceso y permanencia de los y las estudiantes y mediadas por condiciones estructurales asociadas a la clase, la etnia y el territorio (Hernandez y Raczynsky, 2014; Opazo, 2017; Santos, 2009).

En esta tesis doctoral, se estudian las transiciones educativas de la educación primaria a la secundaria de estudiantes en contexto rural mapuche, así como los elementos estructurales

y subjetivos que inciden en ellas y las continuidades o discontinuidades que se dan en relación con las experiencias previas de educación primaria y familiar.

Los y las estudiantes y las familias participantes de esta investigación habitan en el territorio del sur de Chile, que en siglos anteriores fue reconocido como zona mapuche y que hoy, se encuentra con diversos niveles de conflicto, material, cultural y simbólico, entre los habitantes mapuche y el Estado Chileno. Las regiones en las que se trabaja son la Región del Bio Bio, la Región de La Araucanía, y la Región de Los Ríos.

La pregunta central de la investigación es la siguiente: ¿Cómo viven la transición de la educación primaria a la secundaria los y las estudiantes de contexto rural mapuche? Esta pregunta se despliega a través de dos sub-preguntas: ¿Qué aspectos estructurales vinculados con las condiciones de vida de sus familias, y en particular con su etnia y su territorio, inciden en esta transición educativa? ¿De qué manera se expresan los aspectos subjetivos de los y las estudiantes, en particular su identidad, experiencia y aspiraciones, en esta transición?

Con el objetivo de responder a estas preguntas, se utiliza una metodología cualitativa longitudinal de análisis de casos, tomando 20 casos de estudiantes que estuvieran viviendo su momento de transición educativa, o bien, hubiesen vivido su transición educativa hasta un margen máximo de dos años atrás en relación con el momento de inicio de la investigación. Los casos de los y las estudiantes se abordaron con diversas técnicas metodológicas, entre ellas: entrevistas repetidas en el tiempo, entrevistas semiestructuradas y fotoelicitación para indagar sus experiencias, aspiraciones e identidades en el momento de la transición; también se llevaron a cabo entrevistas semi estructuradas con familiares y agentes educativos cercanos a los y las estudiantes, así como registros etnográficos por parte de la investigadora.

La tesis cuenta con 11 capítulos, divididos en cuatro bloques. El primer bloque corresponde al Marco Teórico y Estado del Arte y contempla desde el capítulo 1 hasta el capítulo 4. El segundo bloque corresponde al Diseño Metodológico, el cual contempla los capítulos 5 y 6. El tercer bloque corresponde a los resultados de la investigación e incluye del capítulo 8 al

capítulo 10. Finalmente, en el capítulo 11 se sintetizan las conclusiones de la tesis y las implicaciones sociológicas y políticas de ella.

El capítulo 1 presenta el marco teórico asociado a la sociología de las transiciones educativas, la definición de las mismas, así como sus delimitaciones contextuales, estructurales y personales. También se describe la relación entre las transiciones educativas y las expectativas sobre itinerarios juveniles en el contexto social actual. Asimismo, se aborda cómo las transiciones educativas se ven influenciadas por las políticas educativas y por la organización del sistema educativo. Se revisa la influencia de los factores estructurales de origen (clase, etnia, territorio), así como de los aspectos subjetivos de los y las estudiantes. Por último, se revisan antecedentes de investigaciones sobre transiciones educativas en contextos rurales y étnicos.

El capítulo 2 expone la revisión teórica y el estado del arte sobre la relación familia escuela en el marco de la reproducción social. Se inicia este capítulo señalando el rol o la función de la escuela en un contexto de reproducción social, luego se abordan los modos de participación o involucramiento que tienen las familias en las escuelas y finalmente se describen las investigaciones que dan cuenta de las diferencias de participación familiar al considerar aspectos como la clase, la etnia, el territorio o el género.

El capítulo 3 plantea las nociones teóricas de capitales y habitus, conceptos centrales para abordar las características familiares de origen que tienen los y las estudiantes. Se describe el marco teórico asociado al posicionamiento de clase social, el cual implica desde la teoría de Bourdieu, la relación entre los conceptos de campo, capitales y habitus. Luego, se aborda la teoría y el estado del arte en relación con los ajustes que existen entre habitus y campo y, en concreto, en relación con las dinámicas entre el campo educativo y los habitus de familias y estudiantes. Por último, se desarrolla teóricamente y se analizan investigaciones asociadas a los capitales y habitus familiares específicos como el capital emocional y el capital cultural expresado en habitus étnicos y territoriales.

El capítulo 4 aborda teóricamente y desde investigaciones actuales, aspectos asociados a las construcciones subjetivas que se despliegan en el proceso de transición educativa, entre

ellas, la identidad, las experiencias y las aspiraciones. Se pone el foco, particularmente, en el concepto de experiencia escolar y en la incidencia que pueden tener aspectos estructurales como el territorio, la clase y la etnia en las experiencias de los y las estudiantes. Luego, se describe el concepto de aspiraciones educativas y las desigualdades que pueden darse en la configuración de aspiraciones en el contexto escolar. Por último, se trabaja el concepto de identidad social, se encuadra la configuración de la identidad en la cultura y, más específicamente, la manifestación de la identidad en el contexto escolar.

En el capítulo 5 se expone el modelo de análisis utilizado para esta investigación, se describe el objetivo general y la pregunta asociada, así como también los objetivos específicos y las preguntas que se desprenden de ellos. Se organiza una matriz de conceptos centrales y se despliega la operacionalización de los mismos.

En el capítulo 6 se explica la metodología utilizada en esta investigación, la muestra, las técnicas desplegadas y el tipo de análisis realizado. También se presentan reflexiones epistemológicas, así como los criterios éticos de la investigación.

El capítulo 7 expone el contexto de la actual investigación, específicamente el trabajo con estudiantes en contexto rural mapuche y lo que ello significa en el contexto educativo a nivel de país. Se incluye, además, una contextualización de la población mapuche, sus principales características y una historización de lo que ha sido la educación chilena para esta población, así como sus principales características y tensiones.

El capítulo 8 despliega un primer apartado de resultados, específicamente aquellos asociados al primer objetivo específico cuyo foco es conocer y analizar los aspectos de capital cultural -específicamente habitus étnicos y territoriales- y aspectos del capital emocional -archivos de experiencia- de las familias de los y las estudiantes y como estos aspectos inciden en la expresión identitaria de las familias hacia el pueblo mapuche y el territorio y los posicionamientos hacia la educación chilena que se derivan de estas configuraciones familiares.

El capítulo 9 presenta los resultados asociados al segundo objetivo específico de esta investigación, el cual consiste en dar cuenta de los aspectos subjetivos de los y las

estudiantes en sus procesos de transición de la educación primaria a la secundaria. Las configuraciones identitarias -en relación con sus hábitos- que expresan los y las jóvenes en el momento de transición, configurando así, identidades étnicas, territoriales, y de juventud. También se presentan las principales experiencias que describen los y las estudiantes en la vivencia de la transición, tanto por lo que respecta a las nuevas organizaciones escolares -de contenido y de cultura escolar-, como en relación con la movilidad diaria o semanal que implica el paso a la secundaria, y a la integración a los nuevos espacios educativos, y las experiencias de ser “buenos” o “malos” estudiantes. En este capítulo, se evidencian diversas “experiencias frontera” que tienen estos y estas jóvenes, tanto a nivel cultural, étnico y territorial, que son un sello que marca el paso de la primaria a la secundaria e incide en la continuidad, discontinuidad o reconfiguraciones tanto respecto a aspectos de origen como a la visualización de proyecciones futuras. Las aspiraciones educativas también expresan matices en los y las diversos/as estudiantes pero se despliegan en relación a las identidades y a la movilidad que caracteriza el devenir educativo de estos/as jóvenes.

El capítulo 10 despliega algunas narrativas de estudiantes respecto a los procesos de transición que viven; en estas narrativas se expresan los aspectos familiares que inciden en la configuración identitaria de los y las jóvenes, y cómo (re)significan las experiencias y proyectan sus futuros, considerando los aspectos estructurales, contextuales y personales que relatan. Se evidencian narrativas en las que los posicionamientos varían, incluyendo la negación o minimización de aspectos de origen, el distanciamiento respecto a estos aspectos, el reconocimiento de estos mismos.

El capítulo 11 resume las principales conclusiones de esta investigación, y destaca los elementos clave que distinguen la transición educativa de primaria a secundaria de los/as jóvenes provenientes de zonas rurales mapuche.

Se describen los paisajes, las rutas, las fronteras que viven los y las estudiantes en sus caminos, así como los posibles puentes que podrían fortalecer su transición, permitiéndoles desplegar sus identidades con reconocimiento y legitimidad en los espacios educativos

hegemónicos. Finalmente, se proponen algunas sugerencias a nivel de política educativa y de acompañamiento en estos procesos de transición.

En conjunto, esta tesis aporta evidencia sobre las desigualdades que enfrentan los/as estudiantes de contextos rurales y étnicos durante sus transiciones de primaria a secundaria. Se centra en el desacople existente entre los habitus y capitales familiares (habitus étnico-territorial y capital emocional) y la cultura educativa en el contexto chileno. Además, al abordar aspectos subjetivos como las experiencias, aspiraciones e identidades, la tesis contribuye a una comprensión más profunda de la agencia que los/as estudiantes ejercen en su proceso educativo. Esto les permite desarrollar posicionamientos personales que aseguran la continuidad cultural y fomentan el acompañamiento afectivo por parte de sus entornos cercanos, lo cual es clave para mantener sus identidades étnico-territoriales.

Estado del Arte y Marco Teórico

Capítulo 1: Transiciones educativas desde una perspectiva sociológica

En este capítulo, se elabora una revisión de antecedentes teóricos y empíricos en torno al concepto de transiciones educativas. Se busca evidenciar el hecho de que las transiciones son determinadas por diversos factores, entre los cuales, de acuerdo a lo planteado por Tarabini (2022) destacan aspectos estructurales -como capitales y habitus-, personales – tales como experiencias, aspiraciones e identidad-, así como también aspectos propios del contexto educativo. Estos últimos incluyen aspectos sistémicos, institucionales y relacionales que se vinculan a las funciones de los centros educativos y que pueden incidir en los cambios de niveles educativos. El propósito de este capítulo es dar cuenta de las desigualdades que pueden darse en los procesos de transición.

Posteriormente, se profundiza respecto a la evidencia que existe en torno a desigualdades en las transiciones educativas de jóvenes, evidenciando como aspectos estructurales asociados a los territorios que habitan -específicamente zonas rurales- y su origen étnico incide en las diferentes oportunidades, experiencias y aspiraciones educativas que se dan en esta población. Este aspecto constituye en núcleo de análisis de esta investigación.

1.1. Transiciones educativas y sus delimitaciones contextuales, estructurales y personales

Las transiciones educativas están estrechamente vinculadas con experiencias de decisión vocacional, académica u ocupacional (Heinz, 2002; Tarabini, 2020; Wyn & Dwyer, 2012). Los estudios sobre estas transiciones se han centrado, en gran medida, en las decisiones que los y las jóvenes enfrentan al optar entre la educación superior y el ámbito laboral. Es decir, se ha puesto énfasis en aquellas elecciones que tienen lugar en el paso de la educación secundaria a niveles educativos superiores (Tarabini & Ingram, 2018).

No obstante, también existen transiciones en las que las decisiones no son tomadas exclusivamente por los y las estudiantes, ya que las familias y otros actores, como los

agentes escolares, desempeñan un papel relevante en la definición de las opciones disponibles en el entorno. Este fenómeno ocurre, generalmente, en las etapas educativas iniciales, como en la transición de la educación primaria a la secundaria (Boone et al., 2018; Driessen et al., 2008; Raczynski, 2011; Webb et al., 2016).

Diversas investigaciones destacan estas transiciones tempranas como espacios clave para explorar las desigualdades e inequidades que se manifiestan en el ámbito educativo (Gillborn et al., 2012; Tarabini & Ingram, 2018; Whalther, 2006). Entre los factores que influyen en estas transiciones, se encuentran decisiones individuales que, a su vez, están condicionadas por factores estructurales como la clase social, la etnia y el género (Archer, 2003; Furlong & Carmel, 1997; Wyn & Dwyer, 2012; Yosso, 2005). Asimismo, las políticas educativas y la organización institucional desempeñan un papel determinante al configurar contextos que canalizan e influyen en las aspiraciones y elecciones de los y las estudiantes (Tarabini & Jacovkis, 2019; Walther et.al. 2016).

Además de los condicionantes estructurales y contextuales, las elecciones educativas también están mediadas por aspectos subjetivos que afectan las experiencias, prácticas y emociones de los y las jóvenes al considerar una opción frente a otra (Archer, 2003; Reay, 2008, 2017).

En síntesis, las transiciones educativas reflejan una interacción compleja entre factores estructurales, contextuales y subjetivos que condicionan los itinerarios educativos de los y las jóvenes. Por lo tanto, el estudio de estas transiciones se presenta como un eje central para comprender las dinámicas de inequidad en el sistema educativo y los procesos que configuran las trayectorias académicas y vocacionales.

Las investigaciones revisadas se concentran principalmente en Europa y en algunos países de Latinoamérica, como Chile, México y Argentina. Estas se agrupan en los siguientes temas:

1. Estudios que analizan el contexto económico y social, identificando los cambios en las nociones de transiciones y juventud (Hannum, 2005; Heinz, 2002; Reay, 2017; Whalter, 2006; Wyn & Dwyer, 2000; Yosso, 2005).
2. Políticas educativas y formas de organización educativa (Bellei et al., 2012; Boone et al., 2018; Heinz, 2003; Hernández y Raczynski, 2014; Reay, 2017; Tarabini y Jacovskis, 2019; Whalter, 2006).
3. Aspectos estructurales de los y las estudiantes y sus familias, como clase social, etnicidad, territorio y género (Archer, 2003; Driessen et al., 2008; Hannum, 2005; Heinz, 2002; Tarabini, 2020; Raczynski, 2011).
4. Aspectos personales, incluyendo experiencias, aspiraciones, elecciones y emociones (Gillborn et al., 2012; Tarabini e Ingram, 2018; Reay, 2017).

1.1.1. Transiciones educativas y laborales en jóvenes

En relación con las nociones de transición educativa y juventud, se han identificado modificaciones derivadas de cambios económicos a nivel global. La investigación sugiere un desacoplamiento entre los procesos de formación educativa y las oportunidades laborales posteriores; es decir, no se observa una trayectoria lineal entre ambos (Heinz, 2003; Wyn & Dwyer, 2000). La disminución del apoyo estatal, sumada a un mercado laboral más flexible e incierto, ha generado que las transiciones se conviertan en espacios de definición personal y biográfica para los y las jóvenes jóvenes. Estos se movilizan basándose en el esfuerzo personal, la definición de intereses y la evaluación de oportunidades laborales, más que en las normativas sociales preestablecidas (Heinz, 2002; Whalter, 2006; Wyn & Dwyer, 2012).

En países como los europeos y Australia, se observa una tendencia en los y las jóvenes a combinar el estudio, tanto a nivel secundario como superior, con el trabajo (Chilsom en Wyn & Dwyer, 2000). Además, se destaca el aumento de la participación femenina en la fuerza laboral (Hannum, 2001; Yosso, 2005) y el incremento de trabajos en el sector de

servicios, así como empleos de medio tiempo para jóvenes (Heinz, 2002; Wyn & Dwyer, 2000).

Por otra parte, algunas investigaciones han señalado que las decisiones sobre estudios y trabajos no se limitan al nivel secundario. Desde la educación primaria, los y las estudiantes ya negocian y desarrollan intereses personales, ocupacionales y educativos en función de las opciones disponibles. Por ejemplo, desde edades tempranas, los estudiantes perfilan las materias a las que prestarán mayor atención o los caminos que planean seguir (Raffo & Revés en Wyn & Dwyer, 2000; Reay, 2018).

Otro aspecto investigado es la asociación entre las transiciones de “estudio-trabajo” y el paso de “joven a adulto/a” (Wyn & Dwyer, 2012). En este sentido, jóvenes de 16 años en adelante ya no perciben el ingreso al mundo laboral como un marcador inequívoco de adultez. Más bien, ven esta transición como un proceso activo para configurar patrones de vida que sean compatibles con otros intereses personales (Heinz, 2002; Wyn & Dwyer, 2000). Este fenómeno se asocia con trayectorias de vida complejas y multidimensionales, en las que intervienen diversos factores, como el deseo de establecer una familia, alcanzar seguridad económica antes de ingresar a estudios superiores, mantener buenas relaciones personales, disponer de tiempo de ocio o simplemente buscar la felicidad (Duboys Reymond, 1998 en Wyn & Dwyer, 2012).

En algunos países europeos, las políticas públicas han comenzado a considerar estas complejidades, ofreciendo apoyos educativos y sociales, como beneficios en vivienda, programas de apoyo a madres jóvenes, incentivos educativos y asistencia para la inserción en el mercado laboral (Hannum, 2005; Whalter, 2006). Estas políticas influyen en las decisiones de los y las estudiantes respecto a sus trayectorias, aspiraciones y elecciones. Sin embargo, en muchos países, las políticas educativas aún no han abordado completamente la complejidad de los posibles caminos e intereses juveniles, ni han mejorado significativamente los programas de apoyo (Heinz, 2002; Wyn & Dwyer, 2000).

Dado el desacoplamiento entre educación, trabajo y la transición de juventud a adultez, los itinerarios juveniles en un contexto de mayor riesgo son más inciertos y fragmentados. Esto genera “trayectorias en zigzag”, caracterizadas por la alternancia entre diversas opciones (Wyn & Dwyer, 2000), o “transiciones tipo yo-yo”, en las que los movimientos entre estudio y trabajo, y entre juventud y adultez, son fluctuantes y continúan avanzando y retrocediendo (Whalter, 2006).

Finalmente, la concepción del “venir a ser”, en torno a las transiciones y trayectorias, se entiende como un proceso continuo de fragmentos y movimientos que implica fluctuaciones tanto en la vida objetiva como subjetiva, desde el nacimiento hasta la muerte (Gale & Parker, 2014). Por tanto, las transiciones deben concebirse como patrones de vida fluidos, influenciados por características específicas de los y las estudiantes, pero también condicionados por factores estructurales.

1.1.2. Políticas educativas y organización educativa:

Otra línea de análisis del estudio de las transiciones es la conformación de políticas educativas que organizan itinerarios formativos acordes a los mercados existentes y que inciden en oportunidades, aspiraciones y tránsitos educativos de los y las jóvenes (Tarabini y Jacovkis, 2019; Whalter, A, 2016).

Se advierten diferencias en las transiciones educativas en distintos países según las políticas que orientan sus sistemas educativos. Tras la educación primaria, en la educación secundaria se perfilan itinerarios hacia regímenes de estudio académico o de formación profesional/técnica, como sucede en países como Chile, España, Italia y Reino Unido (Tarabini y Jacovskis, 2019; Whalter, 2006). En otros casos, como en Alemania y Bélgica, la educación se orienta hacia una preparación para el trabajo con una educación enfocada en lo vocacional (Alemania, Bélgica) (Walter, 2006). Estas tendencias configuran caminos educativos específicos para los y las jóvenes. Así, las elecciones de itinerarios se realizan en función de la oferta existente, los intereses que tengan los y las estudiantes y

sus familias y las posibles sugerencias de los y las agentes educativos (Boone et.al., 2018; Heinz, 2002; Whalter, 2006).

Las investigaciones existentes han señalado diferencias sustanciales entre los itinerarios educativos de tipo académico y profesional. Generalmente, los sectores de clase media y alta acceden con mayor facilidad a estudios universitarios, mientras que los estudiantes de clase trabajadora o aquellos con antecedentes migratorios tienden a elegir opciones más relacionadas con el mercado profesional (Bellei et al., 2012; Tarabini, 2020; Reay, 2017). En el caso de Chile, estas decisiones están fuertemente influenciadas por el sistema de acceso a la educación, ya sea gratuita o de pago. Las instituciones de formación académica de alto nivel suelen ser privadas y con altos aranceles, mientras que las opciones de formación laboral o técnica, o de menor calidad académica, son mayoritariamente públicas o tienen costos significativamente menores gracias a subsidios estatales (Raczynski, 2011; Tarabini y Jacovkis, 2019).

Otros estudios señalan que existirían agrupamientos de estudiantes en las escuelas e incluso, al interior de las mismas salas de clases o en aulas diferenciadas, se darían agrupamientos por criterios de rendimientos o habilidades, diferencias que inciden en transiciones educativas desiguales y que invisibilizan muchas veces elementos estructurales tales como la clase, el género o la etnia que están a la base de las diferencias detectadas (Boone, S. et.al., 2018; Driessen et.al., 2008; Reay, 2017; Webb et.al., 2016).

En cuanto a la agrupación que se puede dar en las escuelas, una de ellas es la organización de *tracks* por rendimiento. Es decir, las escuelas organizan a los y las estudiantes según mejores o peores desempeños: estudiantes con mejores desempeños serían ubicados en cursos más exigentes, mientras que los y las estudiantes con bajos desempeños, estarían en cursos menos exigentes. (Boone, et.al. 2018; Driessen et.al., 2008; Reay, 2017; Webb et.al., 2016).

Esta segmentación tiende a replicar las desigualdades socioeconómicas más amplias. Así, los/as estudiantes de bajos desempeños suelen provenir de familias de clase trabajadora, niveles socioeconómicos bajos, minorías étnicas o zonas rurales, mientras que los/as

estudiantes en *tracks* superiores suelen pertenecer a familias de clase media o alta (Boone et al., 2018; Reay, 2017). Estas agrupaciones, influenciadas por el contexto social y familiar, inciden en las trayectorias educativas posteriores: los/as estudiantes "aventajados" tienen mayores probabilidades de continuar estudios universitarios, mientras que los/as "desaventajados" suelen orientarse hacia opciones técnicas o laborales (Boone et al., 2018).

Otros estudios señalan que existen recursos diferenciados en escuelas según rendimientos. Así, existirían escuelas con menos recursos materiales y profesionales para mejorar, y, por lo tanto, menores rendimientos, currículum empobrecidos y alta rotación de docentes¹. Esto afectaría a los aprendizajes y tangencialmente a los caminos educativos de los y las estudiantes (Raczynski, 2011; Reay, 2017; Webb et.al.,2016).

Otro eje de análisis sobre las transiciones es la cultura de las escuelas: el sistema educativo tiende a promover la cultura hegemónica asociada a las clases medias y altas, sin considerar mayormente los saberes, conocimientos, emociones y experiencias de las clases o grupos más desaventajada/os (Bourdieu, 2013; Reay, 2017; Yosso, 2005). Esto genera un despliegue de culturas contradictorias en las escuelas, en las que, estudiantes provenientes de familias de clase trabajadora y grupos minoritarios, estarían en tensión en cuanto al rendimiento y formas de comportamiento. Estas tensiones pueden manifestarse en formas de resistencia desde estudiantes y familias, invisibilización de estos aspectos o incluso sobreprotección desde docentes (Hernández y Raczynski, 2014; Reay, 2017; Yosso, 2005).

1.1.3. Los y las estudiantes y sus orígenes.

Diversos estudios han abordado cómo la etnia, el género, la clase y el territorio influyen en las desigualdades durante las transiciones educativas de los y las estudiantes.

¹ Esto sucede principalmente en países con modelos liberales de educación, en donde el financiamiento de las escuelas es diferenciado por matrícula o zona. Políticas de este formato se dan principalmente en países con políticas más liberales, como Chile y Reino Unido.

En cuanto a las desigualdades que afectan a estudiantes indígenas o pertenecientes a grupos étnicos minoritarios, estas se manifiestan en varios aspectos. Por un lado, se ha señalado que estos estudiantes tienden a obtener resultados académicos más bajos (Gómez et al., 2021; Webb et al., 2016), y frecuentemente enfrentan trayectorias educativas inestables, tanto en la educación secundaria como superior, debido a limitaciones económicas que dificultan el acceso o al ingreso temprano al mercado laboral (Raczynski, 2011).

Asociado a lo anterior, Webb y Radcliffe (2017) señalan que el diseño social del sujeto indígena tiende a representarlo como una persona empobrecida y de baja capacidad cognitiva. La escolarización, en sus distintos niveles, opera como un dispositivo que reproduce estas concepciones al promover formas de conocimiento y pensamiento que perpetúan tales estereotipos. Esto, a su vez, influye en las bajas expectativas docentes y en la exclusión de saberes y conocimientos indígenas del ámbito educativo.

Por otro lado, las investigaciones existentes destacan las barreras culturales y lingüísticas que estos estudiantes enfrentan, como la falta de validación de saberes de origen o episodios de discriminación (Muñoz, 2021; Archer, 2003; Yosso, 2005). Este fenómeno se relaciona con la tendencia a valorar principalmente la cultura de clase media y considerar el capital cultural como sinónimo de "blancura" (Wallace, 2017; Rollock, 2014). Además, la organización escolar presenta desigualdades estructurales, reflejadas en infraestructura inadecuada y formación docente insuficiente para trabajar con grupos étnicos. A esto se suma la falta de apoyos efectivos para la inclusión y la rigidez de los modelos educativos (Webb et al., 2016).

Aunque los/as estudiantes de grupos étnicos minoritarios expresan aspiraciones de continuar con sus estudios o ingresar al mundo laboral, sus expectativas suelen ajustarse o abandonarse debido a las limitaciones económicas familiares o a las bajas expectativas de docentes y directivos hacia ellos (Hernández y Raczynski, 2011; Webb et al., 2016). Incluso, algunos autores mencionan la "patologización" de sus aspiraciones educativas (Scandone, 2018).

En relación al género, se ha documentado que las mujeres obtienen mejores resultados que los hombres en evaluaciones de la educación secundaria (Archer, 2003; Yosso, 2005), lo que ha incrementado su acceso a la educación superior en muchos países (Reay et al., 2001). Sin embargo, persisten brechas relacionadas con la maternidad temprana y las responsabilidades de cuidado en sus familias. Además, las opciones educativas y laborales para las mujeres aún están influenciadas por estereotipos de género, lo que las expone a una oferta laboral más precaria (Archer, 2003; Driessen et al., 2008; Hannum, 2005; Heinz, 2002). En el caso de mujeres indígenas, las expectativas familiares y comunitarias suelen limitar su proyección educativa, ya que se espera que permanezcan en sus comunidades (Czarny, 2007).

La clase social también influye en las trayectorias educativas, marcando diferencias en los caminos elegidos. Los estudiantes de clase media baja y trabajadora suelen optar por estudios técnico-profesionales, mientras que aquellos de clases medias y altas privilegian estudios académicos (Raczynski, 2011; Tarabini, 2020). Además, los estudiantes de clases altas tienden a tener un mejor desempeño y a recibir mayor validación de sus habilidades, dado que el sistema educativo favorece la cultura de clase media-alta y los valores asociados a esta (Reay, 2017; Wallace). Esto genera tensiones para los estudiantes de clase trabajadora y minorías étnicas.

En cuanto al territorio, los jóvenes de zonas rurales enfrentan un "imperativo de movilidad" hacia áreas urbanas, donde se concentran los recursos económicos, culturales y sociales más valorados (Farrugia, 2016). Estos estudiantes suelen disponer de menos recursos materiales y culturales que sus pares urbanos para enfrentar transiciones educativas (Hurtado). Además, deben recorrer largas distancias para acceder a la educación secundaria y ajustar sus comportamientos y convivencias a los nuevos contextos (Domanni, 2017). A esto se suman las bajas expectativas que docentes y directivos suelen tener hacia ellos (Alvarado et al., 2020; Mi Jia, 2014), junto con la ausencia de un reconocimiento de sus saberes familiares y comunitarios, lo que dificulta su adaptación y refuerza la sensación de minoría (Nairn, 2015; Worth, 2014; Mi Jia, 2014).

1.1.4. Aspectos personales y subjetivos.

Se ha estudiado también cómo los aspectos subjetivos, es decir, las vivencias, emociones y aspiraciones de los y las estudiantes, son clave a la hora de tomar decisiones o de la construcción subjetiva respecto a sus transiciones educativas. Estudiantes de clase trabajadora y etnias minoritarias viven un menor reconocimiento en el contexto educativo, tanto de sus conocimientos como de sus comportamientos (Archer, 2003; Reay, 2017; Yosso, 2005). Estos estudiantes tienen más dificultades para desenvolverse en el ámbito escolar, lo que además de evidenciarse en rendimientos bajos en algunos casos, o deserción en otros, se reflejaría en emociones de rabia, angustia, vergüenza o humillación que dificultan su experiencia educativa (Archer, 2003; Reay, 2017).

También se ha indagado en las emociones de los y las estudiantes de clases medias que conviven con estudiantes de orígenes populares o grupos étnicos minorizados, quienes presentarían emociones de miedo o de compasión hacia estos, lo que incide en la manera de relacionarse entre los y las estudiantes en las salas de clases y en las escuelas (De Gaulejac, 2013; Reay, 2017, 2018). Las emociones negativas también se dan en las familias de los y las estudiantes de clase trabajadora o de origen étnico minorizado, quienes sienten vergüenza o culpa por no contar con los recursos materiales, culturales y afectivos para apoyar a sus hijos/as y transmiten este sentir a los y las estudiantes (Hernandez y Rascynski, 2014; Reay, 2017).

Esta transmisión de emociones sería una forma de capital emocional, ya que se acumularía en el tiempo y sería un recurso que podría facilitar o dificultar las transiciones educativas de los y las jóvenes (Reay, 2004). De esta manera, los procesos de transición de las clases trabajadoras o los grupos étnicos minorizados, muchas veces se caracterizan por trayectorias más inestables o esforzadas, o tránsitos más rígidos o direccionados hacia oportunidades concretas de ingreso a un espacio educativo o social, que puedan ofrecer la posibilidad de movilidad social. Estos caminos se darían más con circunstancias que por

elección o preferencia. Las aspiraciones también se expresarían como una forma de imaginar el futuro con menores herramientas asociadas a experiencias previas, por lo que la navegación hacia las proyecciones futuras se daría en relación a caminos marcados muchas veces por otros o de manera menos segura (Appadurai, 2004). También se generarían emociones e identidades contradictorias y amenazantes en estudiantes en cuanto a acceder a espacios y saberes que son valorados por otra clase social a la cual no pertenecen (De Gaulejac, 2013; Reay, 2018).

1.2 Antecedentes de estudios sobre las transiciones educativas en contexto rural indígena

Respecto a las transiciones en contexto de educación rural indígena, los estudios revisados corresponden principalmente a investigaciones realizadas en Chile y México. El paso de un nivel educativo a otro (transiciones verticales) o los movimientos paralelos que se viven en estos pasajes (transiciones horizontales) están caracterizados por desigualdades que se asocian principalmente a ingresos socioeconómicos, nivel educativo de las familias, aislamiento territorial en zonas rurales, escaso reconocimiento cultural y otros aspectos institucionales de las escuelas (Solis, 2013).

Algunos elementos que emergen respecto a las desigualdades en la educación rural indígena son:

1. Las políticas y programas de educación rural o indígena y la organización de las escuelas (Hernández y Raczynski, 2014; Solis, 2013; Webb et al., 2016).
2. Las desigualdades en las trayectorias de continuidad y egreso (Raczynski, 2011; Opazo, 2017; Solis, 2013; Webb et al., 2016).
3. Las diferencias de rendimiento (Webb et al., 2016).
4. Las aspiraciones y emociones (Hernández y Raczynski, 2014; Raczynski, 2011).

Respecto a las políticas educativas en contextos rurales indígenas, los estudios realizados en Chile y México destacan que las políticas han focalizado esfuerzos en ofrecer cobertura

universal. Sin embargo, el desarrollo de políticas específicas para fortalecer la educación rural indígena ha sido escaso (Solis, 2013; Webb et al., 2016).

En el caso de Chile, el abordaje de la educación rural indígena se ha realizado principalmente desde una perspectiva socioeconómica, centrada en el financiamiento según el índice de vulnerabilidad y la ubicación geográfica de los y las estudiantes. Sin embargo, existe limitada evidencia sobre la especificidad del financiamiento por condición indígena (Hernández y Raczynski, 2014; Webb et al., 2016).

Desde los años 90, se implementó el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, el cual busca resguardar la entrega de contenidos pertinentes a la cultura de origen y aspectos básicos de la lengua originaria. No obstante, este programa se aplica únicamente en escuelas que cuentan con al menos un 20% de estudiantes de origen indígena y, en términos curriculares, no aborda de manera profunda la diversidad cultural ni en lo pedagógico ni en lo metodológico (Webb et al., 2016). Además, el programa se limita a la educación primaria, lo que provoca una desconexión con la educación secundaria, fracturando el trabajo con saberes y prácticas de origen (Muñoz, 2021).

Diversas investigaciones destacan que el profesorado no necesariamente cuenta con una especialización adecuada para trabajar con estudiantes indígenas, lo que podría repercutir negativamente en la calidad y relevancia de la enseñanza impartida. Asimismo, se identifican carencias significativas en cuanto a recursos, infraestructura de los establecimientos, así como en los apoyos académicos y psicosociales disponibles (Hernández y Raczynski, 2014; Webb et al., 2016).

Además, los centros educativos que atienden a esta población suelen ubicarse en zonas rurales aisladas, lo que da lugar a una baja diversidad en el alumnado, familias con niveles de escolaridad reducidos y limitados recursos económicos, así como escuelas con presupuestos inferiores. Estas condiciones frecuentemente resultan en un desempeño escolar más bajo (Webb et al., 2016). En este sentido, en los contextos rurales indígenas se

observa una convergencia más acentuada de la segregación por nivel socioeconómico y origen indígena, en comparación con las escuelas situadas en áreas urbanas.

En relación con la educación intercultural, una investigación realizada en México (Solís, 2013) señala que, en las comunidades indígenas, las desigualdades y la segregación son menos pronunciadas en la educación primaria. No obstante, estas disparidades se manifiestan de forma más evidente en la transición hacia la educación secundaria y, en mayor medida, en la educación superior, donde los estudiantes de zonas rurales e indígenas enfrentan mayores barreras tanto de selección como de acceso. En este proceso, la transición de la educación primaria a la secundaria implica que los estudiantes de áreas aisladas asistan a escuelas públicas en ciudades cercanas, donde la oferta formativa es limitada y, en muchos casos, de menor calidad docente y escasa pertinencia cultural, lo que afecta negativamente su proyección académica y profesional.

En Chile, ocurre una situación similar. La transición de primaria a secundaria se da predominantemente hacia escuelas públicas o particulares subvencionadas, las cuales no siempre ofrecen una educación de calidad ni incorporan de manera adecuada los saberes culturales de los estudiantes indígenas (Razcynski, 2011). Entre 1980 y 1990, se impulsó además la formación técnico-profesional en zonas rurales con el propósito de estimular el desarrollo humano del país. Sin embargo, este modelo educativo proporcionó principalmente el desarrollo de habilidades en estudiantes para ocupaciones no calificadas, limitando las posibilidades de continuar con estudios superiores. Los y las estudiantes que asisten a estos establecimientos además suelen provenir de hogares de bajos recursos, lo que contribuye a la reproducción de las posiciones sociales existentes. A esto se suma el empobrecimiento del pueblo mapuche debido a la usurpación territorial, la falta de acceso a una educación de calidad y la discriminación social en diversas instituciones. Esto constituye un mecanismo racializado de *geografías de exclusión* (Webb & Radcliffe, 2017).

Respecto a la continuidad y el egreso, se ha identificado que los estudiantes pertenecientes a niveles socioeconómicos vulnerables y de origen indígena tienen mayores probabilidades de abandono o fracaso escolar durante la educación media. Entre las principales causas se

incluyen la falta de apoyo familiar, necesidades económicas, inserción temprana en el mercado laboral y bajos rendimientos académicos (Opazo, 2017; Webb et al., 2016). Además, los resultados en pruebas estandarizadas muestran un menor desempeño en escuelas con altos índices de ruralidad y población indígena, especialmente en matemáticas durante la educación media (Webb et al., 2016; Giaconi y Maldonado, 2021).

En cuanto a las expectativas hacia los estudiantes, diversos estudios revelan que el profesorado que trabaja con estudiantes de zonas rurales indígenas tiende a tener bajas expectativas. Estas se justifican frecuentemente aludiendo al bajo nivel educativo de las familias, la falta de apoyo familiar o el supuesto desinterés de los estudiantes, lo que refuerza una narrativa basada en el "déficit" de las comunidades (Hernández y Raczynski, 2014). Sin embargo, el discurso docente rara vez asocia las desigualdades educativas a aspectos como la calidad de la formación docente o los recursos disponibles en las instituciones educativas (Hernández y Raczynski, 2014; Webb et al., 2016).

Por su parte, las aspiraciones de los estudiantes suelen ser altas en cuanto a continuar sus estudios. Sin embargo, enfrentan sentimientos de inseguridad, principalmente debido a factores económicos, así como por los cambios territoriales y culturales que deben experimentar (Hernández y Raczynski, 2014). Algunos estudios también indican que los estudiantes ajustan sus expectativas futuras, priorizando conseguir empleo sobre la continuación de estudios en educación superior (Webb et al., 2016).

En el ámbito familiar, las investigaciones apuntan a que existe una alta motivación por promover la movilidad social de los hijos a través de la educación. No obstante, durante la transición de la primaria a la secundaria, muchas familias experimentan preocupación y tristeza ante la necesidad de que los estudiantes abandonen el hogar, enfrentándose además a la falta de recursos materiales e información para apoyarlos adecuadamente (Hernández y Raczynski, 2014).

En síntesis, las transiciones educativas constituyen momentos críticos en las trayectorias académicas y resultan clave para comprender las desigualdades educativas. En estas

transiciones convergen factores estructurales, como los capitales y habitus asociados a los orígenes de los estudiantes, y factores subjetivos, como las experiencias, aspiraciones e identidades. Además, inciden elementos contextuales del ámbito educativo, tales como los itinerarios formativos disponibles, la organización escolar (currículum, criterios de selección) y las relaciones docentes-estudiantes, incluyendo las expectativas del profesorado.

Finalmente, aunque en América Latina y en Chile se han implementado programas educativos que incluyen aspectos culturales como saberes, prácticas y lengua, estos no logran permear significativamente el currículum ni promover una cultura escolar orientada a la interculturalidad. Esta situación perpetúa desigualdades educativas, reflejadas en bajos resultados académicos, formación de baja calidad, deserción escolar y la resignación de aspiraciones por parte de los estudiantes de origen étnico y rural.

Capítulo 2: Relación Familia Escuela en un contexto de reproducción social

En este capítulo se presenta una revisión teórica sobre la relación entre las familias y las escuelas. Se aborda desde la premisa de cómo la participación familiar puede contribuir a la mejora del rendimiento y comportamiento de los estudiantes, así como a la promoción de una mejora escolar integral que considere e incorpore las visiones, estilos y necesidades de las familias y los estudiantes a la organización escolar.

Inicialmente, se realiza una revisión de los enfoques de la transmisión escolar desde la sociología y cómo esta incluye o excluye la cultura de los y las estudiantes y sus familias, mostrando la validación de ciertos modos de crianza y participación familiar por parte de los establecimientos educativos, mientras que otros son negados o invisibilizados. Se observa una valoración de los saberes y comportamientos de la clase media blanca por sobre otros saberes y comportamientos que pueden ser diferentes según etnia y territorio, además de una mayor participación de las madres en comparación con los padres, lo cual se naturaliza e incluso se espera y exige desde las escuelas.

A continuación, se revisan investigaciones que analizan cómo la participación familiar influye o no en la mejora del rendimiento de los y las estudiantes y qué acciones llevan a cabo los centros educativos para promover esta participación. Finalmente, se examinan las desigualdades en la relación familia-escuela en función de aspectos de clase, etnia y género, y se analizan los efectos de estas desigualdades en el desarrollo de los y las jóvenes en las escuelas

2.1. Escuela y reproducción social

Para Dubet y Martucelli (2010) la escuela republicana tiene 3 funciones: a) la función de distribución -dar credenciales y certificados que apunten a la futura vida laboral- b) la función de individualización -educar a sujetos libres para que sean individuos autónomos- y c) la función de socialización -formación de sujetos adaptados a la cultura-. Así, la escuela es un espacio relevante de socialización -luego de la familia- y de legitimación de las normas sociales. Pero también es un espacio de configuración de identidad, configuración que

puede ser conflictiva en caso de grupos pertenecientes a minorías (Czerny, 2007; Quiroz, 2001; Vincent, 2017; Weiss, 2014).

Varios autores plantean que la escuela es un engranaje de la reproducción social (Bernstein, 1990; Bourdieu y Passeron, 2013; Dubet y Martucelli, 2010; Willis 1988 en Comas, 2018) y que la pedagogía apunta a esta lógica de reproducción (Bernstein, 1990; Dubet, 1997). En este sentido, la escuela es un reflejo de la distribución de poder en la sociedad, porque transmite como cultura legítima la cultura de la clase dominante mediante el currículum, las prácticas pedagógicas y la cultura escolar. A partir de estos elementos, los y las estudiantes son significados y evaluados de manera homogénea, por medios supuestamente objetivos (evaluaciones estandarizadas) que encubiertamente se asocian a la pertenencia social (Bourdieu, 1996).

En general, las desigualdades de rendimiento de los y las estudiantes se explican por las diferencias de origen de las familias, es decir, las condiciones sociofamiliares de los y las estudiantes son clave en sus resultados (Tarabini et.al, 2019). Sin embargo, en las escuelas no se revisa necesariamente los aspectos culturales que esta misma promueve y que dificultan que algunos estudiantes mejoren sus desempeños (Lareau & Weninger, 2003).

En el campo de la educación, se plantea el concepto de capital cultural como clave para entender los procesos de reproducción social, ya que éste se transmite en las familias, se refuerza en la escuela y corresponde a recursos culturales como los conocimientos o el sentido del gusto, lo que permite a quienes lo disponen, ubicarse en el campo educativo y progresar en él (Bourdieu, 1997). El capital cultural, se expresa de tres maneras: el capital objetivado -bienes culturales- el capital institucionalizado -certificados o credenciales- y el capital incorporado -gustos o valores- (Bourdieu & Waqquant, 1992).

Así, el capital cultural se refiere a las normas educacionales por las cuales las clases sociales son capaces de imponer los criterios de evaluación y clasificación que son considerados valiosos para sus hijos (Bourdieu, 1996). Tal como plantea Bourdieu (1996) el sistema educacional depende menos de las demandas de producción que de las demandas de reproducción de grupos familiares. De esta manera, se da una “imposición” directa o

indirecta de las normas evaluativas o estándares educativos que apuntan a favorecer a los y las estudiantes de un determinado medio social. Estos estándares no tan sólo son imperativos para el desempeño escolar, sino que también imponen normativas de comportamientos, actitudes y emociones a las familias en relación con la educación de sus hijos/as (Lareau & Weninger, 2003; Reay, 2004a).

Lareau & Weninger (2003) consideran que el capital cultural es una forma de acceder a riquezas simbólicas que se poseen y expresan en el campo educativo, así como en otros campos. En relación a las desigualdades existentes en torno a la posesión de capital cultural según origen familiar, estos autores sugieren algunas modificaciones para la observación de la dinámica entre capitales y campo educativo: plantean que los y las investigadores deben poner más atención en el campo de la interacción. Con ello, enfatizan la importancia de dar cuenta de los procesos interaccionales micro, es decir, cómo los individuos ocupan sus conocimientos y herramientas, y cómo estas interactúan con los estándares institucionalizados de evaluación en las escuelas. Es decir, ¿Qué estrategias desarrollan los individuos para interactuar en los campos educativos? y ¿Cómo el campo educativo evalúa y admite o rechaza ciertos comportamientos?

Asociado a lo anterior, Lareau (2013, 2014) señala que las expectativas de las instituciones educativas y las acciones legitimadas corresponderían a capitales asociados a la clase media.

También en relación con la reproducción social en educación, Reay (2004a, 2017) plantea que las desigualdades en rendimiento reproducen dinámicas de poder. Esto se da porque las dificultades se focalizan en las acciones de las familias más que en las acciones de las escuelas, reproduciendo desigualdades al no considerar los recursos materiales y culturales que las familias tienen para entregar apoyos a sus hijos/as.

Reay (2006) plantea también, que el capital cultural es transmitido por medio de la familia y que implica para los y las estudiantes aprender a pensar, tener disposiciones, gustos, y formas de relación con otros. La autora enfatiza el hecho de que, en el ámbito educativo y privado, son las madres quienes mayormente transmiten y acompañan y que, además de

conocimientos, transmiten emociones que pueden ayudar a los y las estudiantes a posicionarse en las escuelas de distinta manera. Sin embargo, existe la tendencia desde las escuelas a validar los comportamientos emocionales de la clase media, centrados en un distanciamiento emocional y en un foco hacia los rendimientos, no considerando las emociones de las clases trabajadoras y de los y las integrantes de los grupos étnicos minoritarios, para quienes es más complejo el despliegue de ciertas emociones y comportamientos en el espacio social.

Respecto a la valoración de ciertos conocimientos y habilidades, desde otra perspectiva, Ogbu (1994) pone énfasis en cómo han existido dinámicas escolares que dejan de lado la validación y reconocimiento de ciertas minorías étnicas, promoviendo con ello la aculturación de estas minorías y cómo ello, además, ha generado que los entornos de estos y estas estudiantes desplieguen estrategias de adaptación frente a la institución escolar. Estos tipos de adaptación son de tipo estructural -exigir y obtener espacios y posibilidades concretas en las escuelas- simbólica -asimilar la cultura central o exigir reconocimiento- y relacional -generar dinámicas relacionales que superen o asuman el alejamiento o rechazo hacia escuelas -por ejemplo, la desconfianza o poca comunicación que expresan los estudiantes de etnias minoritarias en las escuelas lideradas por personas blancas, o la tensión que puede darse en estudiantes que tienen éxitos educativos y profesionales en relación con sus comunidades de origen-.

2.2 Participación o involucramiento familiar en las escuelas.

Desde la sociología de la educación, como se señaló anteriormente, diversas investigaciones plantean que las desigualdades educativas en relación con los rendimientos que tienen los y las estudiantes en las escuelas están explicadas principalmente por su origen social (Bourdieu, 1996; Garreta, 2017). En este sentido, la investigación plantea que los y las estudiantes provenientes de familias de la clase trabajadora o de minorías étnicas o migrantes, tienen desempeños más bajos que los y las estudiantes de familias de clase media y alta, pues tienen más barreras que sortear en los contextos educativos.

Sin embargo, desde hace algunos años, se ha puesto el foco en cómo la participación de las familias en la educación puede contribuir a mejorar los resultados escolares, específicamente, con los comportamientos y las actitudes de los niños, niñas y jóvenes en las escuelas, así como apuntar a la mejora educativa y democratizar la enseñanza (Alonso Carmona, 2014, 2019; Deslandes, 2004; Epstein, 1995, 2001; Grant y Reay, 2013; Darling-Hamond, 1997; Garreta, 2017; Romagnoli y Cortesse, 2016). De esta manera, la relación familia-escuela se presenta como una dimensión pertinente para abordar las desigualdades educativas (Curran, 2017; Driessen, 2019; Fleishman & de Hass, 2016; Phelan et.al, 1991; Vincent, 2014). En la misma línea, diversas investigaciones señalan que en algunos países europeos se ha potenciado la participación familiar con foco en promover el éxito escolar, reducir el abandono y el absentismo y promover la continuidad en caminos hacia la educación superior o hacia el mundo laboral. Esto se debe, principalmente a la consideración de que los avances educativos no sólo son alcanzables con el trabajo de las escuelas, sino también con la implicación parental (Garreta, 2017; Vincent, 2014).

Este cambio de foco desde la escuela como instancia central y jerárquica en la entrega de conocimientos educativos, hacia la apertura a una relación más horizontal con las familias de los y las estudiantes, ha sido un proceso que se ha desarrollado en la historia reciente. A pesar de ello, las colaboraciones son distintas según el origen social de las familias (Alonso Carmona, 2019; Lareau; 1987, 2014; Reay, 2005; Vincent, 2014).

El interés de responsabilizar a las familias se asocia también a que, desde las políticas educativas, la variable de participación familiar puede ser mucho más controlable que el origen social, con miras a la incidencia en los resultados educativos (Keith, en Alonso Carmona, 2014), pero de todas formas, la responsabilización de las familias se daría desde connotaciones normativas desiguales, donde se valoran más los comportamientos de familias de clase media que los de las familias populares o de minorías étnicas (Alonso Carmona, 2019; Curran, 2017; Vincent, 2014). En este aspecto, la demanda desde las escuelas de participación de las familias se asocia a los éxitos y fracasos educativos, pero sin considerar mayormente las condiciones materiales de trabajo, habitabilidad y salario de

las que disponen (Alonso Carmona, 2019; Comas, 2018; Romagnoli y Cartesse, 2016; Vincent, 2014).

Vincent (2014), señala que, en los últimos años, en relación con la participación familiar, se ha fomentado y desarrollado una “híper responsabilidad parental”. En este sentido, las demandas están asociadas a una lógica de responsabilidad individual (de las familias) en la que puedan desplegar acciones que aseguren biografías y trayectorias exitosas de los y las estudiantes. “Esa ortodoxia posiciona a los progenitores como los responsables de las oportunidades y/o constreñimientos de la trayectoria vital de sus hijos/as, que se dan a través de las diferentes prácticas de crianza” (Vincent, 2014). En una línea similar, otros autores consideran que este cambio de paradigma considera el paso de una escuela más distante a una escuela más comunitaria para lograr fortalecer lazos en una era postindustrial (Bolívar, 2006).

Así, la nueva relación que se da entre las familias con las escuelas puede estar cargada de demandas desde las escuelas y, en este sentido, también cobra relevancia la mirada o percepción que pueden tener los y las profesionales de la educación en torno al involucramiento de las familias en la educación de sus hijos/as (Vincent, 2014).

Algunas investigaciones señalan que la visión positiva de los y las docentes hacia la participación parental posibilita mejores vínculos entre las familias y las escuelas (Garreta, 2017). Otras investigaciones, por su parte, señalan que los y las docentes valoran mayormente conductas familiares asociadas a las clases medias y valoran menos la participación de las familias de clases trabajadoras y minorías étnicas (Lareau, 1987). También se señala que las familias generan sus propias estrategias para generar conductas de acercamiento a la educación de sus hijos/as, como, por ejemplo, canalizar esta normativa moral de participación pero considerando sus propios recursos (Alonso Carmona, 2019; Vincent, 2014).

Específicamente respecto al rol o las formas de participación que tienen las familias en la educación, está claro que cumplen un rol fundamental en torno a los cuidados básicos de sus hijos e hijas, afectos, alimentación y cobijo (Vincent, 2014), así como también en la

socialización y transmisión cultural de niños, niñas y jóvenes. En este sentido, las pautas de socialización de las familias, así como los estilos de crianza, resultan clave en la forma en que las familias transmiten a sus hijos/as códigos y normas sociales (Alonso Carmona, 2019, Romagnoli y Cortesse, 2016).

Respecto a qué se considera involucramiento o participación familiar en la educación, hay diversas investigaciones (Alonso Carmona, 2014; Epstein, 2011; Garreta, 2017; Lareau, 1987; Lareau & Mc Namara, 2014; Reay, 2006) que señalan que esta definición se asocia a la ejecución de ciertas acciones de apoyo y acompañamiento directo por parte de las familias hacia la educación de sus hijos/as, así como también a tareas más institucionalizadas de participación. Entre las primeras, se encuentran acciones como proveer cuidados básicos, ayudar en las tareas y deberes escolares, hablar de educación con los y las hijos/as, ofrecer apoyo motivacional, tener contacto presencial con los y las docentes y participar en actividades escolares (Alonso Carmona, 2019; Comas, 2018; Curran, 2017; Vincent, 2014). Entre las segundas, se considera la participación de las familias en espacios de gobernanza educativa, en actividades comunitarias relacionadas con la educación o participación de las familias dentro del aula (Comas, 2018; Garreta, 2017). También existen acciones que están asociadas a estrategias de las familias para asegurar la educación de sus hijos/as y que implican acciones adicionales a la escuela, como la promoción de que los y las estudiantes realicen actividades extraescolares y el involucramiento de las familias en la elección de escuelas y la elección de sus itinerarios educativos (Lareau & McNamara, 2014).

Comas (2018) plantea, a partir de un estudio de participación de familias en escuelas de Barcelona, que existen tipos de participación progresivos desde un plano más individual a lo colectivo: así, se da un nivel más bajo de participación que implica menos compromiso con la institución escolar y apunta a espacios básicos de participación, como ayudar en deberes y asistir a tutorías; un nivel intermedio, que se refiere a un involucramiento en la escuela de manera informal o esporádica (asistencia a eventos, puertas abiertas para familias); y, un nivel más formal de participación, estructurada en espacios institucionalizados (participación en asociaciones de familias o consejos escolares).

Algunos autores se centran en el tipo de relación más que a la intensidad o grado colectivo. En este sentido, Vincent (2014) plantea que las familias pueden posicionarse como “socios”, es decir, desde una relación horizontal entre familias y maestros, mediante el diálogo, seguimientos de avances de sus hijos/as y participación en instancias colectivas. Otra opción, es el posicionamiento de las familias como “consumidores”, que son padres y madres que se centran en elegir las escuelas en relación con la buena educación que estas pueden entregar, lo que implica acceder a información y comunicación sobre éstas (Lareau & Weninger, 2003; Vincent, 2014). También existirían familias que se posicionan como “participantes”, quienes basan su relación con los establecimientos educacionales en dar su opinión, intentando generar y construir espacios de mayor democracia en las escuelas (Comas, 2018; Vincent, 2014).

En cuanto a los factores que inciden en el involucramiento de las familias en la educación, estos son diversos. Varios autores (Desforges, 2003 en Alonso Carmona, 2014; Comas, 2018) consideran factores como la edad de los hijos/as, la estructura familiar, el tiempo disponible o la zona de residencia (Lareau, 1987). Para muchos investigadores, el factor de mayor peso en el grado y tipo de involucramiento que padres y madres tienen en la educación de sus hijos/as es el origen socioeconómico (Comas, 2018; Garreta, 2017; Lareau, 1987; 2003; 2014; Reay, 2006). Así como también incide la etnia (Alonso Carmona, 2019; Lareau, 2003; Ogbu, 1994; Vincent, 2014).

Los distintos recursos de la familia inciden en su relación con la escuela. En este aspecto, y como se planteó en apartados anteriores, los distintos niveles de capitales -económicos, sociales y culturales- influyen en la participación de familias en la escuela (Bourdieu, 2007 en Garreta, 2017). Los distintos capitales que tiene una familia inciden en que establezcan una relación más o menos cercana a las escuelas, que estén más o menos preparadas para relacionarse con su la cultura, así como también cuentan con diferente nivel de acceso a información sobre aspectos educativos y sociales de los establecimientos educacionales y la utilizan de manera diversa (Alonso Carmona, 2019; Lareau, 1987).

Otro aspecto que incide en el involucramiento de las familias en el proceso educativo es la valoración que poseen sobre la educación. Según las investigaciones revisadas, esta

valoración es diferente de acuerdo con las distintas clases sociales (Lewis, 1961 en Alonso Carmona, 2014). En este sentido, las clases medias valoran más la educación que entrega la escuela, así como también tienen más expectativas respecto a la continuidad de trayectorias educativas superiores (Garreta, 2017; Lareau & Weninger, 2003). Por otro lado, la clase trabajadora, según algunos autores, presenta menor valoración de la educación como único camino hacia el posicionamiento social (Curran, 2017).

En relación con las formas de socialización o pautas de crianza que inciden en la participación de las familias en la educación, se plantean las lógicas de relación con la autoridad, relación con otros y formas de comunicación que inciden en la relación de las familias y la escuela (Alonso Carmona, 2019). También incide la calidad del vínculo entre las familias y los y las estudiantes (Romagnoli y Cortesse, 2016). Para Alonso Carmona (2019) las familias que potencien un estilo educativo en casa más autónomo o un estilo más autoritario o de control, acompañan de manera distinta a sus hijos/as en el proceso educativo. También incide la relevancia que dan las familias a la realización de actividades educativas extraescolares, desarrolladas dentro o fuera de casa y actividades donde compartan con otros/as jóvenes (Lareau, 1987).

Aspectos del funcionamiento de las escuelas también pueden ser barreras frente a su relación con las familias. Por ejemplo, el grado de consenso sobre los objetivos educativos, el lenguaje que se utiliza o la existencia de políticas o programas que medien en la participación de las familias (Crozier en Curran, 2017; Garreta, 2017). Otro aspecto que incide en el tipo de involucramiento parental es la capacidad de la escuela de respetar que, tanto familia, comunidades y escuela, cuentan con conocimientos y herramientas específicas y diversas para colaborar en lo educativo (Driessen, 2019; Epstein en Smith et.al 2007, Garreta, 2017).

Otro factor relevante, es la sensación de las familias respecto a sus capacidades para sostener los avances educativos de los estudiantes, es decir, sus trayectorias inciden en la continuidad y tipo de participación de familias (Alonso Carmona, 2019).

En relación con los efectos de la participación de las familias en las escuelas, investigaciones previas (Alonso Carmona, 2019; Curran, 2017) indican resultados diversos. Por una parte, se plantea que el involucramiento de las familias favorece mejores resultados académicos (Epstein y Dauber, 1991, Reynolds, 1992, Ho Sui-Chu y Willms, 1996, Catsambis, 1998, Keith et al, 1998, Hoover-Dempsey et.al., 2001, Davis-Kean, 2005); mientras que otras investigaciones no ven un impacto significativo en el desempeño académico (Fan, 2001; McNeal, 1999). Otras señalan que las familias se involucran solo cuando a los hijos/as les va mal (Desforges, 2003; Robinson y Harris, 2014).

La investigación precedente señala que el involucramiento de las familias en el apoyo en las tareas escolares, en el fomento de hábitos de estudio, en la generación de expectativas y en mantener comunicación con la escuelas, incide positivamente en el rendimiento escolar de los y las estudiantes (Castro en Saracosti, et.al 2019; Driessen, 2019; Fleishman & de Hass, 2016; Garreta, 2017; Ortega y Cárcamo, 2017; Reese, 2002; Saracosti et.al 2019), así como también influye en un mayor desarrollo socioemocional (Alonso Carmona, 2019; Clark, en Reese, 2002; Driessen, 2019; Fleshmann & de Hass, 2016; Saracosti et.al 2019). También se evidencia que el involucramiento familiar incide en mejoras de las experiencias y expectativas de los y las estudiantes (Curran, 2017; Rocksa & Robinson, 2016).

En algunos estudios se plantea que la colaboración en el hogar que hacen las familias a los y las estudiantes (ejemplo, leer en casa, monitorear tareas en casa, etc.) incide positivamente en los resultados académicos (Alonso Carmona, 2019). En tanto que la asistencia de las familias a actividades en la escuela (como por ejemplo asistir a actividades voluntarias en escuela, contacto y comunicación con docentes, etc.) incide en menor medida en los resultados escolares (Fleishman & de Hass, 2016; Driessen, 2019). En el apoyo en el hogar, se destaca principalmente el acompañamiento que hacen las madres (Hoover-Dempsey et.al 2001 en Curran, 2017) mediante actividades ligadas a comunicación, expectativas y promoción de hábitos (Epstein et.al, 2013; Fleishman & de Hass, 2016). De esta manera, se evidencia que acciones más directas, cercanas y activas de las familias hacia los y las estudiantes, tienen más éxito que acciones pasivas (Romagnoli y Cortesse, 2016).

También existe evidencia que la influencia de la participación de las familias en la educación de sus hijos/as es mayor en la educación primaria (Garreta, 2017; Fleishman & de Hass, 2016, Curran, 2017; Boone; 2018) así como también, los apoyos familiares son más claros en mejoras de resultados en asignaturas como lenguaje y matemáticas (Alonso Carmona, 2019). Además, según la clase social, las familias de clase media inciden mayormente en la gestión y estrategias escolares que favorecen la consecución de trayectorias educativas en estudiantes (Baker y Stevenson (1987) Ursen, 1992 en Alonso Carmona, 2019; Lareau, 1987).

2.3 Diferencias de participación familiar en clave de clase, etnia y género

Cómo se comentó anteriormente, gran parte de la investigación sobre la relación entre familia y escuela destaca que la participación familiar influye en el rendimiento de los y las estudiantes, principalmente en función de su origen social, especialmente en términos de clase y etnia (Lareau, 1987, 2003; Vincent, 2014). A continuación, se detallan aspectos específicos de la relación familia escuela considerando las variables de clase, etnia y género.

Clase

Al enfocarnos en la variable de clase, las investigaciones realizadas por Lareau (1987) indican que las familias de clase media tienden a participar más en las escuelas que las familias de clase trabajadora. Según la autora, las respuestas de las familias a las demandas escolares son más significativas en la clase media, tanto en términos de cantidad como de calidad de participación. Las actividades en las que participan las familias, como conferencias para familias, jornadas de puertas abiertas y colaboración en el aula, son más frecuentes en familias de clase media. Además, se observa una diferencia en la calidad de la participación, por ejemplo, la comunicación entre docentes y familias de clase media es más fluida y centrada en temas educativos, mientras que en familias de clase trabajadora, la comunicación tiende a enfocarse en necesidades básicas y suele ser iniciada por los y las docentes, además de tener menor fluidez.

Una explicación para esta disparidad en la participación entre familias de clase trabajadora y clase media se relaciona con la posesión de diversos capitales. Por ejemplo, el acceso desigual a recursos económicos influye en la participación (Lareau & Weninger, 2003; Weiss, 2014). Esto es debido a la disponibilidad de tiempo para asistir a eventos escolares o acompañar a los hijos/as, donde las familias de clase trabajadora tienen menos flexibilidad en comparación con las de clase media (Alonso Carmona, 2019). Asimismo, existe una diferencia en la posesión de capital cultural (Alonso Carmona, 2019; Lareau & Weninger, 2003), que incluye el nivel educativo de las familias, las expectativas educativas y el acceso a información variada para apoyar los procesos educativos de sus hijos/as. Las familias de clase media tienen mayor acceso a información sobre la educación y más recursos para respaldar a los y las estudiantes dentro y fuera del hogar; mientras que las familias de clase trabajadora tienen menos información y opciones para acceder a instancias extracurriculares. Además, el nivel de capital social también varía, considerando las redes sociales de las familias. Las familias de clase media tienden a socializar más con otras familias, lo que les proporciona más recursos de conocimiento y redes en comparación con las familias de clase trabajadora (Lareau & Weninger, 2003).

Según Reay (2005), las familias actúan en función de los recursos que tienen disponibles para la educación de sus hijos. Sin embargo, otros autores sugieren que estos recursos necesitan ser activados en el ámbito educativo para convertirse en capitales. Esta posibilidad de poseer recursos y activarlos está vinculada, tanto a la agencia de las familias, como a la apertura o cierre de las instituciones escolares, que valoran ciertas conductas y formas por encima de otras (Lareau & Weninger, 2003).

Lareau (2003) sugiere que las expectativas de las escuelas respecto a las familias parecen alinearse más con las características que predominan en las familias de clase media. Por lo tanto, las distintas habilidades y prácticas de crianza se distribuyen de manera desigual entre las diferentes clases sociales y son valoradas de manera diferente en el contexto escolar.

Un ejemplo de esta cuestión de da en en el hecho de que las familias de clase trabajadora suelen percibir el proceso educativo como algo que ocurre principalmente en la escuela, mientras que el hogar se concibe como un espacio de descanso, separando claramente las esferas de la casa y la escuela. En contraste, las familias de clase media suelen apuntar a una responsabilidad compartida entre el hogar y la escuela, promoviendo acciones educativas dentro del ámbito familiar.

Desde las escuelas, se valoran positivamente las acciones desarrolladas por las familias de clase media en la gestión de la educación de sus hijos e hijas. Algunas de estas acciones se pueden relacionar con lo que se denomina “gerencialismo parental” (Gilliez, 2005), que consiste en reducir los riesgos de una “mala educación”. También se destaca la importancia de la presencia de las madres en la educación de sus hijos/as, lo que está asociado a la noción de ser una “buena madre”. Además, las familias buscan participar en actividades de supervisión y seguimiento de los logros educativos de los y las estudiantes (Vincent, 2014). Estos aspectos también son abordados por las familias de clase trabajadora, aunque en menor medida debido a sus limitaciones de recursos.

En cuanto a las estrategias que las familias implementan en el ámbito educativo para asegurar una buena educación y trayectorias exitosas para sus hijos/as, aquellas con un mayor capital cultural tienden a negociar más eficazmente con las escuelas (Lareau & McNamara, 2014), ya que cuentan con mayor información y sus acciones están más legitimadas, lo que les proporciona una mejor posición dentro del campo educativo

Las familias de clase media, por ejemplo, suelen entrenar a sus hijos/as para gestionar interacciones con la autoridad y les enseñan a ver la educación como un derecho, fomentando así su capacidad para abordar cuestiones con figuras de autoridad. En contraste, las familias de clase trabajadora tienden a percibir a los y las docentes como responsables de impartir conocimientos a sus hijos/as, y cuando emiten juicios, suelen hacerlo de manera más personalizada y con matices de emociones negativas, lo que puede resultar molesto para los y las docentes. Cada familia adopta las prácticas que les resultan más familiares y habituales, generando, como sugiere Vincent (2014), un sentido de

confianza “donada” por parte de las familias de clase trabajadora hacia las escuelas, en contraposición a una hiperresponsabilización o gerencialismo parental en el caso de las clases medias (Gillies, 2005 en Vincent, 2014; Vincent, 2014).

Otras estrategias que implementan las familias para favorecer el rendimiento educativo de sus hijos/as incluyen brindarles apoyo en las tareas escolares y acompañarlos en sus logros (Lareau, 1987; Romagnoli y Cortesse, 2016). Las familias de clase media tienden a emplear estrategias más sólidas en este aspecto.

En cuanto al apoyo educativo fuera del ámbito escolar, las familias de clase media suelen realizar acciones que contribuyen a la formación integral de sus hijos/as, mientras que las familias de clase trabajadora tienden a permitir que se desarrollen de manera más natural. Lareau & McNamara (2014) hacen referencia al concepto de ‘crecimiento cultivado’ en la clase media, que implica fomentar la participación de los y las estudiantes en actividades extracurriculares, mientras que en las familias de clase trabajadora predomina un enfoque de ‘crecimiento natural’, donde los padres y madres se centran en el cuidado básico y permiten que sus hijos/as crezcan de forma más espontánea.

Tal como lo demuestra una investigación desarrollada por Alberges & Martínez, 2012 (en Comas, 2018) señala diferencias en el uso del tiempo libre entre jóvenes de clases trabajadoras y clases más acomodadas. Los primeros tienden a dedicarse a actividades menos educativas y más sedentarias en comparación con los segundos, que participan en más actividades extracurriculares.

Otras estrategias que las familias llevan a cabo en relación con la educación de sus hijos/as involucran la participación en instancias institucionalizadas de las escuelas. Comas (2018) investiga cómo las familias de clase media se posicionan como agentes políticos en su involucramiento en las escuelas, utilizando estrategias de diferenciación y distinción a nivel educativo. Estas estrategias incluyen la elección selectiva de escuelas y el acompañamiento educativo.

En resumen, las investigaciones sugieren que las familias de clase media tienden a tener una relación más activa con la escuela, utilizando estrategias como la elección selectiva de escuelas, la negociación con docentes y la participación en actividades extracurriculares. Además, cuentan con más información y habilidades para utilizar su capital cultural de manera efectiva en las escuelas, lo que les permite posicionarse como actores legítimos en la educación de sus hijos/as (Ball et.al, 2002; Lareau & McNamara, 2014). Además, a menudo tienen un mayor capital social, lo que les permite tener redes de contactos y la capacidad de influir colectivamente (Lareau & Weninger, 2003).

Etnia

En el contexto de la variable étnica y su impacto en la relación entre familia y escuela, estudios realizados con familias de diversos orígenes étnicos señalan que las familias negras o de minorías migrantes suelen estar menos involucradas en las escuelas en comparación con las familias de clase media y las familias blancas. Esto se debe, en parte, a la falta de recursos económicos que dificultan la disponibilidad de tiempo, los desplazamientos y la participación en actividades extracurriculares que pueden contribuir al rendimiento académico de los y las estudiantes. Además, estos grupos étnicos a menudo poseen recursos culturales que no son reconocidos o legitimados en el entorno escolar, como su lengua y cultura propia, lo que puede generar experiencias de racismo y exclusión (Alonso Carmona, 2019; Lareau, 1987; Lareau & McNamara, 2014; Ogbu, 1994).

Lareau & McManara (2014) se enfocan en analizar las estrategias desarrolladas por las familias de minorías étnicas para posicionarse en relación con la reproducción cultural que tiene lugar en la escuela, así como las acciones que las escuelas llevan a cabo para mantener esta reproducción. En esta dinámica, la relación entre familia y escuela, tanto en familias de clases trabajadoras como en grupos étnicos minoritarios, ha sido caracterizada por una distancia y falta de reconocimiento. Se valoran más los conocimientos y comportamientos asociados a las familias de clases medias y blancas, dejando de lado los conocimientos de las minorías étnicas y, con ello, reduciendo las posibilidades de una participación más activa de estas familias en las escuelas (Vincent, 2014).

La escuela demanda participación de las familias, pero en el caso de las familias de minorías étnicas, esta participación busca resocializarlas, es decir, generar colaboración siempre y cuando se adhieran a los planteamientos de la educación formal (Vincent, 2014). En este sentido, se observa un proceso de aculturación en las escuelas que se da con mayor énfasis hacia las minorías étnicas (Gillies, 2005, en Alonso Carmona, 2019; Ogbu, 1994).

Diversos autores (Lareau & Weninger, 2003; Vincent, 2014; Ogbu, 1994) señalan la importancia del reconocimiento de las minorías étnicas, no solo en términos de identidad, sino también en relación con su posición dentro del campo educativo.

Lareau & Weninger (2003) plantean que la variable étnica incide en la relación entre familia y escuela, debido a contextos educativos y socio-históricos que han validado “la blancura”. Sin embargo, también señalan que, dependiendo de la clase social de las familias, estas pueden posicionarse de manera diferente en las escuelas, generando espacios de inclusión o exclusión. En este sentido, las familias de minorías étnicas a menudo son más aceptadas en los entornos educativos y logran posicionarse si utilizan estrategias asociadas a la clase media o aquellas que son consideradas “más adecuadas” por los y las docentes y profesionales escolares.

Lareau & McNamara (2014) señalan que aunque la “raza”² o etnia constituye una variable independiente en la relación entre familia y escuela, esta puede ser abordada junto con la variable de clase para generar posicionamientos más validados por los actores escolares.

En cuanto a las acciones y expectativas de las escuelas, Lareau (2014) indica que los y las docentes aceptan o rechazan las manifestaciones o comportamientos de las familias de minorías étnicas según estas se ajusten para expresar sus necesidades o requerimientos en torno a temas educativos y no a temas ‘políticos’ asociados con la etnia. En su investigación, las familias negras eran percibidas por los y las docentes como más conflictivas o menos

² Cabe destacar que, a pesar que algunos/as autores ocupan el concepto raza, la raza como aspecto biológico no existe.

agradables que sus pares blancos. La autora destaca que ser blanco facilita la relación con los y las docentes, tanto para los estudiantes como para las familias.

Reay (citada en Lareau & Weninger, 2003) relata cómo las madres migrantes de Bangladesh realizan actividades de acompañamiento con sus hijos/as en su idioma nativo, ya que tienen pocas habilidades en inglés, pero los y las docentes no las consideran “buenas madre” que apoyan a sus hijos/as porque no cumplen con los estándares que la escuela espera. Otros estudios coinciden en que algunas familias de minorías étnicas no pueden ofrecer apoyo en los idiomas de los lugares de destino y, como resultado, deben confiar completamente en la educación brindada por las escuelas. Vincent (2000; 2014) quien habla de una confianza “donada”, y que incluso se impone en estos casos como un “silencio atronador” (Vincent 2014).

Según observa Greene, los y las maestros/as tienen “el derecho a hablar”, mientras que “la negación del derecho a hablar a padres y madres pone de manifiesto la desigualdad en las relaciones de poder que tratan a las familias como forasteros” (2014, p. 102). En el caso de las minorías étnicas o los hijos/as de inmigrantes, los estudiantes a menudo se convierten en un ‘puente’ cultural y lingüístico entre las familias y las escuelas, así como entre otras redes sociales (Devine, 2009). Esto dificulta el apoyo de las familias al progreso de sus hijos/as al no poder hacerlo en su lengua materna. Por lo tanto, estos y estas estudiantes pueden experimentar dificultades adicionales en su adaptación a la escuela, y las familias pueden participar menos en los procesos educativos (Fleishman & de Hass, 2016; Ossola, 2012).

Un ejemplo más en términos étnicos se observa en investigaciones sobre la relación entre estudiantes, familias de pueblos originarios y escuelas, tanto en Chile (Mapuche) como en México (comunidades de Oaxaca), se evidencia una discrepancia entre las formas, objetivos y metodologías educativas en el contexto familiar-comunitario y en las escuelas (Czarny, 2007; Muñoz, 2021; Williamson, 2014), lo que influye en diversas perspectivas y concepciones del mundo (epistemología), relaciones de intercambio diversas (relaciones horizontales) y sentimientos de pertenencia y membresía de estudiantes y familias. Se

mantienen, así, separados los espacios entre la educación formal y la educación familiar (Czarny, 2007; Quilaqueo et.al.,2022). La exclusión de las familias mapuche del sistema de educación formal ha sido ampliamente documentada y analizada desde una perspectiva crítica. Este fenómeno responde a procesos históricos y estructurales donde la educación formal ha operado como un mecanismo de asimilación cultural, marginando los saberes y prácticas propias del pueblo mapuche (Muñoz, et.al, 2019). La imposición de un currículo centrado en la cultura dominante ha contribuido a desvalorizar el conocimiento ancestral y a generar barreras tanto culturales como lingüísticas que limitan la participación efectiva de estas familias en el sistema educativo (Webb y Radcliffe, 2017).

Género

En relación a la variable género, numerosas investigaciones detallan cómo este aspecto interviene en la participación de las familias en las escuelas, destacando que son principalmente las madres las que se involucran en la educación de sus hijos e hijas (Desforges, 2003, en Comas, 2018; Lareau, 1987; Melhuish et al., 2001; Reay, 1998). De hecho, algunas investigaciones incluso se centran exclusivamente en las madres en sus muestras de estudio o les otorgan mayor atención.

Reay (2007) subraya que el soporte material, afectivo y emocional está mediado por el género, siendo las madres quienes predominantemente brindan este tipo de apoyo, asociado más al ámbito privado del hogar. Por otro lado, Desimone (1999 en Curran, 2017) plantea que los padres suelen intervenir en el ámbito educativo principalmente cuando los y las estudiantes están experimentando dificultades académicas o de comportamiento.

Es crucial considerar el cruce de la variable género con la clase social y la etnia. En este cruce, se observa que en las madres de clases medias, a pesar de sus roles profesionales y la reestructuración de los cuidados infantiles, los roles tradicionales de cuidado y apoyo siguen recayendo mayormente en las madres en el ámbito doméstico, más que en los padres. Las madres se esfuerzan por cumplir con las expectativas tanto de ser buenas madres como profesionales (Curran, 2017).

Desde la perspectiva de las escuelas, se espera que las madres participen activamente en la educación de sus hijos e hijas. Sin embargo, esta demanda puede resultar excesiva para las madres de clase trabajadora y de minorías étnicas, ya que se espera que sean buenas madres sin considerar sus circunstancias o recursos disponibles (Vincent, 2014).

En cuanto a las prácticas de crianza en relación con la educación de los hijos e hijas, al examinar desde una perspectiva de género, se observan algunas diferencias según el género de los o las estudiantes. Se han identificado pautas de crianza que ejercen un mayor control y protección sobre las hijas (McRotic, 2008, en Curran 2017), así como una mayor participación en la educación de las hijas en algunas familias (Werner, 2010, en Curran 2017). Además, hay evidencia de que las niñas muestran mayores competencias lectoras en comparación con los niños (Enstwile, 2007, en Curran, 2017).

En síntesis, la participación de las familias en la educación de niños, niñas y jóvenes se ha fomentado en los últimos años, esto porque existe evidencia que la participación familiar puede incidir en algunos casos en los rendimientos de estudiantes, y en otra arista, fomenta una relación más horizontal de la escuela con los entornos de las y los estudiantes.

Existen investigaciones que señalan que existiría una mayor valoración de las formas de participación de familias de clase media blanca, lo cual genera cierta reproducción de dinámicas de reproducción social desde las escuelas.

Existen además, estudios que destacan distintos tipos de apoyos o participación de las familias, entre estas, destacan acciones más directas de acompañamientos -como cubrir necesidades básicas de jóvenes, acompañar en la ejecución de actividades y tareas escolares y motivar a estudiantes- y por otra parte, existen acciones más institucionalizadas de apoyo a la educación de niños/as y jóvenes -como es la participación en diversas actividades educativas asociadas a la gobernanza escolar, actividades comunitarias o dentro del aula.

Así, las familias pueden posicionarse como actores socios, consumidores o participantes activos en la educación.

De igual manera, existe una fuerte incidencia de factores asociados a los capitales de las familias, los que inciden en las formas de participación. Entre estos factores, el capital económico, cultural y social influye de manera importante en la cantidad y calidad de la participación. También incide en las formas de crianza y en las expectativas que tienen padres y madres hacia la educación de sus hijo/as.

Incluso, la valoración de la participación de las familias desde docentes y directivos, también adquiere ciertos sesgos asociados a los capitales de las familias, en este aspecto, desde las escuelas existe una distinta valoración de la participación familiar según aspectos estructurales de clase, etnia y género.

2.4 Participación familias mapuche en contexto escolar chileno

Existen diversas investigaciones que abordan la participación de las familias mapuche en la educación de los/as estudiantes (Arias et al., 2024; Muñoz et al., 2019; Webb & Radcliffe, 2017). Para entender el tipo de participación que se ha fomentado y que se espera desde los establecimientos educativos, es importante señalar que la historia de la educación en el territorio mapuche ha estado marcada por un fuerte colonialismo y monoculturalismo. Este proceso ha sido impulsado por la instalación de una perspectiva epistemológica occidental y que ha privilegiado la blanquitud sobre los conocimientos y prácticas indígenas, lo que ha limitado a las comunidades mapuches a ser vistas como sujetos intelectualmente restringidos, con saberes no válidos (Webb & Radcliffe, 2017). La imposición de la escuela colonial en territorio mapuche en Chile ha generado discontinuidades educativas que afectan a los procesos de aprendizaje y a la construcción de la identidad de los/as estudiantes mapuches (Muñoz, 2021).

La escolarización es un proceso formativo en el que los individuos adquieren contenidos, actitudes, normas y creencias en contextos tanto formales como informales definidos por la sociedad dominante (Ander-Egg, 2014 en Muñoz, et.al., 2019). En el caso mapuche, este proceso ha sido impuesto tanto por el Imperio español (1553-1810) como por el Estado

chileno (1810-presente), a través de instituciones como la evangelización, las escuelas misionales, las escuelas públicas e internados (Muñoz et al., 2019).

La relación entre las familias y las escuelas ha estado marcada por los siguientes aspectos:

1) exclusión histórica 2) tensiones en la relación familia-escuela 3) desafección y desconfianza hacia el sistema escolar y 4) falta de espacios para una participación activa.

1)Exclusión Histórica: Las familias mapuches han sido históricamente excluidas del proceso educativo formal, lo que ha limitado su participación activa en la gestión curricular. Este desafío persiste debido a las estructuras educativas monoculturales, que no siempre valoran ni integran adecuadamente los conocimientos indígenas, existiendo una desconexión entre la educación formal y la educación familiar (Arias et al., 2024; Muñoz et al., 2019; Muñoz, 2021).

2)Tensiones en la Relación Familia-Escuela: Existe una tensión entre las expectativas de las familias y las prácticas escolares. Mientras que los docentes suelen ver a las familias como un apoyo para el éxito escolar, especialmente en tareas y temas administrativos, las familias exigen un rol más activo y equitativo en la educación de sus hijos (Arias et al., 2024; Luna, 2015). En temas de expectativas docentes tal como planteaba Lareau (1987) se da que se valoran menos las prácticas de participación de familias mapuche ni tampoco se promueve la “hiper responsabilización parental” como planteaba Vincent (2014) esto principalmente por prejuicios hacia el pueblo mapuche.

3)Desafección y Desconfianza hacia el Sistema Escolar: Debido a experiencias pasadas de exclusión y asimilación cultural, muchas familias mapuches muestran desafección hacia el sistema escolar. Esta desconfianza se refleja en una baja participación en reuniones escolares y actividades relacionadas con la educación formal (Muñoz et al., 2019).

4)Falta de Espacios para la Participación Activa: Las instancias formales de participación, como las reuniones del Centro de Padres y Apoderados (CPA), no siempre se perciben como espacios inclusivos o relevantes para las familias mapuche, lo que limita su capacidad para influir en el currículo y las metodologías educativas.

La participación familiar en la educación mapuche es esencial para preservar y fortalecer la identidad cultural dentro del sistema educativo formal. A pesar de los desafíos históricos y estructurales, existe un esfuerzo constante por integrar los conocimientos ancestrales con las prácticas escolares, promoviendo una colaboración más equitativa entre las familias, los educadores tradicionales y las escuelas. Este enfoque busca superar las limitaciones del modelo educativo monocultural y avanzar hacia una educación verdaderamente intercultural que respete y valore los saberes mapuches.

Diversos autores proponen fomentar la educación mapuche en las escuelas, promoviendo un enfoque intercultural crítico que impregne el currículo y las metodologías; reflexionar y reforzar la identidad mapuche; fomentar espacios formales y activos de participación para las familias; e integrar a los agentes de la comunidad en el ámbito educativo (Luna, 2015; Muñoz et al., 2019; Muñoz, 2021; Quintriqueo & Arias, 2019; Rodríguez et.al., 2020).

Capítulo 3: Capitales y *Habitus* Familiares

La teoría de la reproducción social desarrollada por Pierre Bourdieu es fundamental para comprender las dinámicas presentes en los campos sociales, especialmente en lo que respecta a la acumulación de capital por parte de ciertos grupos sobre otros. Esta teoría destaca, en particular, el capital cultural y el capital simbólico, que se refieren a la capacidad de ciertos individuos y grupos para poseer saberes, conocimientos, prácticas y gustos considerados más valiosos o legítimos en la sociedad. Esta posesión les otorga poder para posicionarse en lugares de mayor prestigio y reconocimiento, e incluso para influir en diversas organizaciones sociales.

En este apartado, se abordarán inicialmente los conceptos centrales de la teoría de la reproducción social de Bourdieu. Estos conceptos permitirán entender cómo la distribución de capitales facilita el posicionamiento de los sujetos en los diferentes campos sociales, con un enfoque específico en la relación entre estos capitales y el campo de la educación. A continuación, se analizarán los desarrollos teóricos relacionados con los ajustes y desajustes que pueden ocurrir en estos posicionamientos, considerando el *habitus* de origen de las personas. Finalmente, se examinarán dos conceptos clave de la sociología de la educación que ayudan a entender los ajustes y/o desajustes entre *habitus* y campo educativo en grupos minoritarios, como los grupos étnicos y los provenientes de zonas rurales. En particular, se discutirá el concepto de capital emocional, así como los conceptos de *habitus* étnico y *habitus* territorial.

Este enfoque conceptual es fundamental para abordar las transiciones de la educación primaria a la secundaria en contextos rurales mapuche, desde la perspectiva propuesta en esta tesis doctoral (para más detalles ver “introducción” y “modelo de análisis”). En particular, permite indagar en los aspectos asociados al origen familiar y su incidencia en configuraciones subjetivas de los y las estudiantes.

3.1 Posicionamiento de clase: relación entre campo, capitales y habitus.

Bourdieu (1997) concibe el espacio social desde una perspectiva relacional en lugar de una perspectiva sustancialista, subrayando así la interconexión entre los elementos que componen este espacio. De esta manera, plantea el concepto de campo el cual es un concepto relacional y abierto, que puede ser puesto en práctica (Bourdieu, 1997).

En este sentido, el espacio social se compone de una serie de campos que están interrelacionados, pero que también son autónomos. Cada campo es un espacio en el cual los actores se enfrentan por los bienes que este ofrece, es decir, cada campo es un espacio estructurado, que tiene capitales comunes y donde los sujetos luchan por la apropiación de los mismos. Además de la lucha por capitales, también se dan procesos de diferenciación de los agentes sociales, tanto por sus capitales como por sus comportamientos que son variables y fluídos:

Eso es lo que pretendo transmitir cuando describo el espacio social global como un campo, es decir a la vez como un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura (Bourdieu, 1997, p. 43).

A modo de funcionamiento, los campos son estructuras que cuentan con leyes y normas que orientan y determinan prácticas y posiciones sociales de los actores. Las diferencias en las posiciones sociales surgen en función de la proximidad o distancia de los individuos con respecto a los capitales del campo.

Los actores se posicionan y muchas veces se agrupan para mantener o modificar lógicas del campo, pero para ello, según el autor, incide la cercanía que puedan tener los actores en el campo y por tanto, posibles características y objetivos comunes (Bourdieu, 1997, p.64).

Según Bourdieu (1997), existen cuatro grandes tipos de capital: el cultural, el social, el económico y el simbólico. El capital cultural se refiere a los conocimientos o saberes que otorgan prestigios. El capital social es generado por medio de redes y relaciones sociales. El capital económico, se refiere a recursos materiales y riquezas que se tienen o son generadas a través de las interacciones entre sujetos y economía. Finalmente, el capital simbólico es manifestado mediante el prestigio, reconocimiento o autoridad personal o institucional que se da en un contexto social específico.

Estos capitales son diferentes en las diversas clases sociales, por tanto, cada clase está compuesta por diferentes proporciones de los tipos de capital (Reay, 2004b). Bourdieu, señala que los agentes están distribuidos en el espacio social según el volumen y estructura del capital, lo que determina sus disposiciones hacia los capitales en los campos y, por ende, su posición social (Bourdieu, 1997).

El posicionamiento de los agentes sociales tiende a reproducir las desigualdades sociales, ya que aquellos con más capital tienden a tener más ventajas y poder en los campos. Para comprender este posicionamiento social, es fundamental entender la relación entre los agentes, sus capitales y los campos, lo que implica comprender el concepto de *habitus*.

Los capitales se concretan en formas o prácticas de comportamiento y de pensamiento, denominadas como *habitus*, que son:

...un sistema de disposiciones duraderas y transponibles que, integrando experiencias pasadas, funciona en todo momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones y hace posible el logro de tareas infinitamente diversificadas (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 18).

El *habitus* alude a un sentido práctico y, por tanto, a respuestas prácticas en relación con los principios de división social. Son mecanismos de clasificación y distinción de características y prácticas sociales y generan posicionamientos distintos en los espacios sociales (Bourdieu, 1997). El *habitus* es generado por estructuras objetivas, pero a su vez es generador de esquemas y conductas sociales.

El *habitus* es transmitido en el proceso de socialización de la niñez o por experiencia acumulada, por lo cual, es transmitido principalmente en el ámbito familiar y reforzado en otros espacios sociales como, por ejemplo, la escuela. Son sistemas incorporados de disposiciones o predisposiciones, como gustos, conocimientos, emociones, opiniones, conductas que guían inconscientemente acciones cotidianas.

Los habitus son principios generadores de prácticas distintas y distintivas —lo que come el obrero y sobre todo su forma de comerlo, el deporte que practica y su manera de practicarlo, sus opiniones políticas y su manera de expresarlas difieren sistemáticamente de lo que consume o de las actividades correspondientes del empresario industrial—; pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, aficiones, diferentes. Establecen diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc., pero no son las mismas diferencias para unos y otros. De este modo, por ejemplo, el mismo comportamiento o el mismo bien puede parecerle distinguido a uno, pretencioso u ostentoso a otro, vulgar a un tercero (Bourdieu, 1997, p. 20).

Para Bourdieu, las posiciones sociales son el resultado de la interacción entre los capitales y los habitus de los individuos, lo que se manifiesta en formas específicas de comportamiento y prácticas sociales. Las diferencias en estas prácticas se perciben como signos de distinción que se basan en la ubicación de los individuos en el espacio social (1997). Esto implica que ciertas prácticas son vistas como diferencias simbólicas dentro del campo. De esta manera, la diferencia es un signo de distinción al que se le aplica un principio de visión y división y que es producto de una incorporación de diferencias objetivas para clasificar (por ejemplo, quienes determinan esa distinción son quienes estarían más cerca de capitales económicos o culturales).

En este aspecto, la confirmación de clase y posicionamiento en el espacio social implica una lucha en las clasificaciones, una lucha simbólica en cuanto a la construcción del mundo, es decir, la posibilidad de visión y construcción de mundo (Bourdieu, 1997).

La existencia de la clase social, desde esta mirada, implica una lucha y esta se asociaría a instalar una realidad. Pero instalar la realidad muchas veces implica negar la existencia de diferencias y de los principios de diferenciación. Así, para cambiar ciertas clasificaciones sociales hacen falta transformaciones individuales y colectivas que posibiliten definir diferentes realidades y transformar espacios sociales³.

3.2 Ajustes y desajustes entre habitus y campo

El habitus a pesar de estar determinado por las condiciones sociales, es flexible y los sujetos pueden generar acomodaciones y nuevos cursos de acción para encajar en los campos (McLeod, 2000; Noble, 2013; Scandone, 2017, 2018)

Para algunos autores el habitus está compuesto de elementos psicológicos y sociales (McLeod, 2000, 2015; Reay, 2015) y por lo mismo, tiene que ver con la construcción de la subjetividad e identidad (McLeod, 2000; Reay, 2015) así, los agentes tienen vivencias de encaje o desencaje entre habitus y campos, experiencias que fijan o modifican disposiciones subjetivas en espacios sociales, según –como dice Bourdieu– si los individuos se sienten como pez en el agua o no.

Reay, (2004b) analiza el concepto de *habitus* y sus usos en diversas investigaciones sobre educación y destaca sus aspectos flexibles y la capacidad que tienen los agentes de generar reflexiones sobre sus conductas, sus “distanciamientos” y sus “compromisos” en la acción. Reay distingue algunos aspectos del *habitus* que facilitan su análisis en la práctica, entre ellos: a) el *habitus acuerpado*, que implica que lo objetivo-social se incorpora en el cuerpo (comportamientos, percepciones, prácticas sociales); b) *el habitus como agencia*, en este sentido, el *habitus* es un potencial generador de repertorios de posibles acciones que puede transformar o restringir cursos de acción y se despliega en relación a diversas oportunidades

³ En el espacio social es donde existen las clases, pero no como algo dado, sino tratándose de construir. Bourdieu habla de la diferencia entre la clase teórica -la cual asocia prácticas y propiedades- a la clase real – la cual implica una labor política de movilización. Ai guapa, no sé si queda del todo claro... creo que lo sacaría Para Bourdieu, las distancias y cercanías de los agentes en los campos logran dar cierta predicción de agrupamiento en torno a prácticas y propiedades, pero esto no necesariamente llevaría a la conformación de una clase, sino que esta implica una labor política de movilización. Idem, la última frase repite lo mismo que se dice antes y no queda del todo claro. Si no aporta, fuera

y constricciones; c) *como una compilación entre trayectorias colectivas e individuales*, es decir, una persona constituye su *habitus* en relación a su historia personal pero también en relación a la familia y a clase a la que pertenece. Es decir, pueden existir continuidades o discontinuidades del *habitus* en relación con su grupo de origen social; d) *como un interjuego entre pasado y presente*, en este sentido, lo histórico está vinculado con la historia individual, y se pueden repetir conductas en el tiempo, pero también pueden modificarse las conductas según oportunidades que se dan en las trayectorias.

Considerando estas diversas formas de expresión del *habitus*, algunos autores identifican algunas vivencias de ajuste/desajuste entre *habitus* y campo. Existen experiencias de *habitus integrado* que sería una acomodación entre éste y el campo, o *habitus dividido* que implica una fisura entre su origen y el campo (Reay, 2015). Estas vivencias de *habitus*, expresan ajustes o tensiones entre los capitales de origen y las características de los campos donde los sujetos se posicionan (Ball et al., 2002; Reay, 2015).

También existen planteamientos asociados a la naturaleza *condicional* de las disposiciones o *habitus* en los diversos campos. En este aspecto, Lahire (2010) plantea que se pueden dar ciertos cambios o mezclas de códigos en el despliegue en los campos y eso podría derivar en que los sujetos presenten *hábitus plurales*, para así adaptarse a las condiciones de los campos. Otras investigaciones señalan que más allá de un *habitus* hendido o dividido, el encuentro en un campo nuevo, que genera sensación de diferencia con el *habitus* de origen o de su división, podría dar paso a un *habitus reconciliado* (Ingram y Abrahams, 2018), lo que por ejemplo puede ser útil para entender a los sujetos no desde posicionamientos binarios, es decir, posicionados en una clase u otra "sino como algo más" (Sepúlveda, 2018).

La teoría de Bourdieu introduce conceptos clave como campo, capitales y *habitus*, útiles para comprender cómo los agentes se posicionan en los espacios sociales en función de los bienes o capitales que poseen y que expresan en sus conductas. El *habitus* se manifiesta como una forma concreta del capital, traducida en disposiciones prácticas y modos de pensamiento. En los campos sociales, y particularmente en el campo educativo, se valoran ciertas disposiciones por encima de otras, lo que genera que los sujetos se ubiquen con

distintos grados de ajuste o desajuste en relación con las demandas del campo. Así, se dan experiencias de *habitus*: integrado, dividido, reconciliado o *habitus* plurales.

3.3 Capitales y *habitus* familiares: capital emocional y *habitus* étnico y territorial

Dentro de la teoría de Bourdieu (1996), los capitales sociales y culturales son cruciales en la adquisición de nuevos capitales y en el posicionamiento en el campo educativo. Siguiendo esta línea de reflexión, investigaciones recientes han propuesto nuevas conceptualizaciones y teorizaciones alrededor de los conceptos originales de Bourdieu, entre los que destacan el capital emocional, asociado al capital social (Reay, 2000, 2004) y el *habitus* étnico/territorial asociado al capital cultural (Connolly et al., 2009; Scandone, 2018; Wallace, 2017).

El capital emocional, desarrollado por Reay, se asocia a los recursos emocionales que se entregan entre personas cercanas (familia, grupo, redes cercanas). Estos recursos son conocimientos, contactos y relaciones que se mantienen por vínculos estrechos (Reay, 2000; Zembylas, 2007) y se asocian a formas de afecto, atención, cariño, cuidados a los que los niños y las niñas pueden recurrir y les dan seguridad y por tanto, les ayudan a enfrentar diversas situaciones educativas y sociales (Lacey año en Reay, 2000).

Para Reay (2004a) este capital no se puede asociar directamente con el desarrollo de otros capitales, pero sí puede generar la capacidad de mantenerse en campos con mayor o menor seguridad (Reay, 2004a). Según indica la autora, el capital emocional puede considerarse como “una economía psíquica de clase social” –ya que genera sentimientos de ambivalencia, inferioridad y superioridad, aversiones viscerales, reconocimiento y abyección– emociones que se internalizan y se juegan en las prácticas y en relaciones con otros (Ahmed, 2004; Reay, 2015). Para la autora, además, este tipo de capital sería principalmente sostenido por las mujeres y madres.

En sus investigaciones, Reay indaga a madres involucradas en la educación de sus hijos/as, quienes tienen un compromiso emocional intenso, vinculado con sentimientos como la culpa, la ansiedad, la frustración, la empatía o el esfuerzo (Reay, 2004a). La autora plantea como a veces, las emociones de las madres, pueden provocar sentimientos en los y las

estudiantes que pueden ser vividos positiva o negativamente, y que, a su vez, pueden colaborar o no, en incrementar sus desempeños educativos. Por ejemplo, madres de clase media aportan en desarrollo de capital cultural, aunque a veces en desmedro del capital emocional (por exceso de exigencia); mientras que las madres de clase trabajadora aportarian en capital emocional (cuidados básicos y apoyos) mucho más que en capital cultural, aunque intentan hacerlo dentro de sus posibilidades (Reay, 2002). En tanto, madres y familias racializadas, en ocasiones transmiten seguridad a sus hijos/as para hacer frente a conductas racistas (Reay, 2004a).

El capital emocional según Illouz (1997, en Reay, 2004a), alude a la capacidad de distanciarse de uno/a mismo/a en cuanto a las propias emociones, es decir, el desarrollo del capital emocional implica la posibilidad de acercarse a las propias emociones de manera “alejada”, lo que implica una experiencia acumulada, incluso plantea que ésta sería una capacidad mayormente asociada a la clase media.

El capital emocional, estaría asociado también a la capacidad de negociación en los campos. Capacidad que estaría diferenciada socialmente, pues depende de *archivos de experiencias y de reconocimiento* que se trasmiten desde la familia y el entorno social cercano (Gale & Parker, 2018). Este capital tiene un importante componente generacional en cuanto a qué experiencias de generaciones anteriores y afectos asociados inciden en el desarrollo social y personal de niños, niñas y jóvenes (Devine, 2009).

Estos archivos de experiencia previa son como un mapa o ruta de cómo navegar en el futuro por los espacios sociales y pueden ser diferentes para la gente aventajada y la desaventajada. Los aventajados contarían con un archivo concreto a partir del cual experimentar condiciones de buena vida, con más posibilidades y aspiraciones, mientras que para los grupos sociales más desaventajados, las capacidades vienen de una cultura de sobrevivir a la práctica, de explorar, conjeturar y repetir experiencias para encajar (Appadurai 2004, en Gale & Parker, 2018).

Para otros autores (Yosso, 2005) la navegación en si misma sería un capital, que se refiere a estrategias para mantenerse en instituciones sociales y que se corresponde con desarrollar conocimientos de riesgos y hacer frente a situaciones de estrés (Yosso, 2005).

En el ámbito educativo, los estudiantes viven ajustes o tensiones entre los procesos educativos y sus *habitus*. En este sentido, Reay (2017) plantea –considerando la teoría de Bourdieu– que existiría una conexión entre los procesos sociales y cómo éstos se viven en lo psíquico. Algunos jóvenes experimentan una tensión entre sus *habitus* familiares de origen (considerando clase, etnia, género) y los de las escuelas, que están asociados a la clase media blanca. De esta manera, estos estudiantes viven la violencia simbólica y experimentan conflictos afectivos. Algunos estudiantes vivirían la estigmatización e incluso etiquetamiento de sus emociones, por ejemplo, cristalizando emociones o sentimientos de angustia, desmotivación o frustración como elementos personales que impedirían logros educativos (Scandone, 2017; Reay, 2015).

Estudios previos también señalan que estas vivencias se hacen más intensas en el paso de la educación primaria a la secundaria (Reay, 2017; Scandone, 2017; Zembylas, 2007). Para muchos jóvenes, el apoyo de la familia es una influencia positiva hacia el despliegue de intereses en los primeros años de secundaria y en la conformación de decisiones de futuro. Esto mediante la trasmisión de lo que han experimentado las familias o redes familiares y mediante el fomento de actividades extracurriculares (Stokes, 2012). Así también, las actitudes más lejanas o actitudes desfavorables de las familias hacia el aprendizaje académico, inciden negativamente en los y las estudiantes, pues pueden derivar en que estos se sientan como un “invitado” o un “extraño” en su propia familia (Reay 2006).

Otro concepto asociado a los capitales culturales específicos de los grupos étnicos y de zonas rurales, se refiere al desarrollo del *habitus étnico* y del *habitus territorial*.

Para entender el concepto de *habitus étnico*, Noble (2013) plantea la existencia de un campo étnico, en el cual se despliegan ciertas organizaciones, instituciones, acciones y códigos que son validados y compartidos por una comunidad. Este campo, Noble lo asocia a la existencia de grupos con identidades diaspóricas, que se asocian a una comunidad

étnica. En estos campos existen capitales sociales y culturales que determinan horizontes de acción para los agentes (Wallace,2017).

El *capital étnico*⁴ sería un tipo de capital cultural específico, que se asocia a negociaciones de raza y clase en la adquisición de beneficios –por ejemplo, el ingreso a instituciones educativas o a procesos de movilidad social– (Ball et al., 2002; Noble, 2013; Scandone, 2017; Sepúlveda Sánchez, 2018; Wallace, 2017).

Por otra parte, la noción de capital étnico desafía la asunción implícita de capital cultural como sinónimo de blancura y de clase media (Rollock, 2014 ;Wallace, 2017). Existiría en la base del desarrollo de este concepto una crítica hacia la “racialización” del capital cultural y el bajo cuestionamiento de ello (Wallace, 2017). Es así como, la blancura aún marca la diferencia y dominación de determinados sistemas de pensamiento y acción (Nayak en Wallace, 2017), actuando como un set de normas sociales no dichas (Gilborn, en Wallace, 2017)⁵. Igualmente Wallace (2017) plantea que existen elementos culturales que se pueden negociar en campos educativos o culturales, como lo son elementos de la cultura negra que son legitimados, por ejemplo en la literatura, la música y la historia.

Diversos autores hablan del *habitus étnico* (Conolly, 2009; 2018; Noble, 2013; Scandone, 2017). Connolly (2009) describe el “*habitus étnico*” como la adquisición de ciertos hábitos, disposiciones de pensamiento y comportamiento en relación a la pertenencia a cierta comunidad o grupo étnico, que se adquiriría desde temprana edad. Estas formas están asociadas a aspectos físicos, culturales, idiomáticos o tradiciones propias de la etnia y que se dan en ciertas relaciones y campos (Connolly et al., 2009).

Como se planteaba anteriormente, el *habitus* se deriva de experiencias pasadas y presentes (Reay, 2004) que forman disposiciones hacia comportamientos y percepciones y algunos de sus aspectos son más conscientes, mientras que otros, inconscientes. Así, para Conolly

⁴ La mayoría de los estudios se asocian a capital cultural de grupos negros, asiáticos o árabes (Connolly et al., 2009; Noble, 2013; Scandone, 2017).

⁵ Conceptualizaciones que tensionan la idea de capital cultural asociado a blancura (Wallace) multicultural capital (Reay et al. 2007), ethnic capital (Modood 2004), transnational cultural capital (Ball, Reay, and David 2003) and linguistic capital (Yosso 2005).

(2009), quien realiza un estudio con niños y niñas de Irlanda respecto al *habitus* en temprana edad, señala que algunos de los aspectos del *habitus étnico* se asocian a preferencias, conciencia, definición de identidad y a prejuicios asociados a pertenecer a una etnia. La definición de etnia para el autor se refiere a características comunes que comparte un grupo de personas, que corresponden a características físicas, de lengua y de cultura y que son identificadas por los niños y niñas tempranamente (Conolly, 2009).

Por su parte, Scandone (2018) se refiere a que las aspiraciones son una forma del *habitus* y que, respecto a las aspiraciones de estudiantes de grupos étnicos, muchas veces estas son “patologizadas”, es decir, son percibidas por otros como muy altas, muy bajas, o inadecuadas.

Respecto a las vivencias de ajuste, encaje o desencaje del *habitus étnico* de los y las estudiantes, algunos estudios señalan que estos generan diversos posicionamientos o estrategias de expresión de este *habitus étnico* en el campo educativo. Noble (2013), siguiendo la lógica de *habitus* dividido que planteaba Bourdieu, señala la vivencia de *habitus* desestabilizado o desgarrado que pueden vivir los y las estudiantes de origen étnico, porque por una parte viven la tensión de conservar aspectos de los *habitus* de su comunidad de origen y, por otra parte, desarrollar aspectos nuevos o generativos de *habitus* en los contextos escolares, en donde se esperan otras conductas.

Este *habitus étnico*, al no ser el hegemónico o legitimado, implica que los sujetos al vivirlo y reflexionarlo, generen el aprendizaje de “la diferencia de la diferencia”, para así negociar en los campos (Noble, 2013).

Esta diferencia de la diferencia se asocia a adquirir nuevos comportamientos, capacidades o disposiciones asociadas al lugar de destino y muchas veces, a los *habitus* de habitantes no pertenecientes a grupos étnicos. Situación que puede llevar a una sensación de no estar totalmente “dentro” de ese nuevo grupo o “ajustados” con esas características, sintiéndose constantemente en “dos lugares”. A veces, esta vivencia de “la diferencia de la diferencia” genera torpeza y otras veces adaptación en las acciones de los sujetos, ya que implica una experiencia constante de cambios de códigos, de habilidades lingüísticas, de conductas, e

incluso la formación de nuevas capacidades para incorporarse a campos con códigos a los que no se pertenece (Noble, 2013).

Otros autores hablan también de la disposición a una vivencia de estar “entre lugares” más que una sensación de “diferencia” de la población de origen étnico frente a otros grupos (Czarny, 2007; Ossola, 2012). En otros casos, los y las estudiantes se posicionan desde la subordinación, subjetivizando y corporeizando la situación de dominación, mediante sentimientos negativos (Devine, 2009).

Para los estudiantes de minorías étnicas, la entrada al campo educativo implica aprender códigos que les permiten intercambiar capital en espacios educativos, para así legitimar su condición étnica y ganar reconocimiento (Carter 2005 en Wallace, 2017). A su vez, para las familias implica gestionar recursos y códigos culturales que permiten confrontar tensiones en campos hegemónicos (Reay 2007; Rollock et.al 2015 en Wallace, 2017).

Sayed (2005 en Noble, 2013) señala que muchas veces estudiantes migrantes y de grupos étnicos vivirían una sensación de doble ausencia, es decir, no tener aspectos fijos ni de su comunidad de origen ni de la de destino, o una disposición de doble conciencia, respecto a los modos de comportarse en su campo étnico y en su campo escolar.

Siguiendo en la línea de posicionamientos de clase y etnia, una investigación de Reay (2007 en Wallace, 2017) da cuenta de que las familias de clase media ubican a sus hijos/as en escuelas mixtas, es decir, escuelas compuestas por estudiantes con origen étnico y estudiantes sin origen étnico o migrante, con el propósito de que adquieran “capital multicultural” que les posibilitaría, en un futuro, moverse por distintos lados. Destaca acá la diferencia de posicionamientos posibles en la clase media blanca frente al capital étnico, en donde se enriquece más la identidad de la misma clase media.

Para Scandone (2017) los y las estudiantes realizan elecciones en torno a desplegar el *habitus étnico* o limitarlo. Sepúlveda (2022) por su parte, en su investigación sobre movilidad social de profesionales mapuches, plantea que existen tensiones a nivel de posicionamiento de clase y etnia luego que pasan por la educación superior y se posicionan como clase media. En específico, el posicionamiento de clase se vería afectado o incidido

por la pertenencia étnica, ya que esta está directamente asociada a niveles de capital más bajo (clase trabajadora) (Sepúlveda 2022; Rollock, 2014). Para estos profesionales, la experiencia de movilidad de clase, derivada del acceso a capital cultural, genera tensiones y ajustes de identidad de clase y etnia, generando –al menos– tres posicionamientos de los profesionales: los “acomodaticios”, que se identifican con la clase media y dejan de lado lo étnico; los “arraigados” que se identifican con la clase trabajadora y ser mapuche; y los “resignificados” quienes se identifican con la clase media y adquieren una emergente y política identidad étnica (Sepúlveda, 2022).

Otros autores (Devine, 2009; Modood en Wallace, 2017) plantean que para algunos estudiantes sería más ajustable ocultar su etnicidad (analizando el caso de los niños irlandeses) y adquirir características de los lugares de destino, generando un “autocontrol étnico” o una internalización de comportamientos educativos “adecuados”.

Otro tipo de capital específico, en el caso de esta investigación, alude al capital territorial. Este se refiere específicamente a los territorios rurales, entendiendo territorio como el lugar o espacio que se habita, espacios que implican ciertas relaciones –con otros y con los recursos que se generan– (Nairn, 2014; Worth, 2015). Los territorios rurales tienen códigos que implicarían intercambios y negociaciones, relaciones y comportamientos asociados a entornos particulares (Williamson, 2018).

Investigaciones previas sobre este capital territorial en el campo educativo, aluden a que la visión de los recursos, prácticas y saberes asociados a contextos rurales se tienden a visualizar generalmente en relación con lo urbano y, específicamente, a modo de comparación deficitaria, más que enfatizar en características propias de lo rural. Algunas investigaciones (Devine, 2009; He Li, 2013; Mi & Jia, 2014) señalan que los y las estudiantes rurales tienen menos recursos deseables para la educación urbana, lo que implica una visión desde el déficit en cuanto a conocimientos y comportamientos. En este sentido, las familias cuentan con menos educación (capital cultural), con menos relaciones interpersonales y están menos vinculadas con la escuela urbana y su entorno (capital social) y, muchas veces, tienen menos acceso a beneficios sociales (capital económico). Así, estas características de los capitales territoriales incidirían en las formas de adaptación de los y las estudiantes a

nuevos entornos y en sus aspiraciones educativas. De igual manera, las escuelas no legitiman ni valoran los conocimientos que pueden tener estos estudiantes y sus familias, lo que repercute en modo de despliegue escolar de los y las jóvenes (Devine 2009; Rocksa & Robinson, 2016).

He Li (2013) visualiza el posicionamiento de los y las estudiantes provenientes de zonas rurales en universidades de elite en la ciudad, así como también el tipo y cantidad de capitales que disponen para desenvolverse (culturales, económicos, sociales). Estos y estas estudiantes manifiestan que el hecho de ser estudiantes que provienen de la ruralidad los y las hace sentir fuera de lugar en la urbe ya que existe una visión de la ruralidad como una segunda clase (Mi Jia, 2014), además de experimentar una sensación de minoría debido al mayor ingreso a universidad de estudiantes urbanos y un campo educativo con dichas lógicas.

Otras investigaciones (Farrugia, 2015) señalan que existe un imperativo de movilidad para los y las jóvenes de zonas rurales, pues los capitales estructurales valorados (económicos, culturales y sociales) están en la urbe y no en las zonas rurales. Tanto en acceso a bienes, como acceso a cultura estos se encuentran centralizados, lo que obliga a una movilidad y con ello, una conformación de la subjetividad y afectos marcados por esta movilidad. Esta movilidad rural-urbana incide en las expectativas, aspiraciones y caminos de vida, no tan solo en lo educativo y laboral, sino también en el paso a la adultez, en lo familiar, social y en lo afectivo (Ansell, 2004).

Respecto al habitus rural, entendiendo como formas de pensamiento, comportamientos y emociones asociadas a los capitales territoriales, se registra evidencia asociada a la visualización –por parte de docentes y pares– de diferencias entre estudiantes rurales y urbanos (He li, 2013) y de cómo se disponen o posicionan los y las propio/as estudiantes en el campo educativo (Mi Jia, 2014). La autora (Mi Jia, 2014) también investiga la disposición de la población flotante rural en escuelas de Beijing, el capital y habitus rural de estos. El habitus rural se refiere, según la visión de docentes y pares, a hábitos de higiene diferentes (producto de una costumbre mayor al trabajo en la tierra), diversos comportamientos en la escuela (como el mayor uso del espacio exterior que el interior) y aspectos del habla (tener

otro acento, hablar fuerte). Este tipo de comportamientos los distinguiría de sus pares urbanos y además provocaría en los estudiantes de origen rural sentimientos de vergüenza o nerviosismo.

Por su parte, los y las profesores/as ven a los y las estudiantes provenientes de contextos rurales del norte de Chile como muy trabajadores y atentos por complacer (Alvarado, 2020), pero en otras ocasiones los y las docentes penalizan o ven desde la desventaja sus comportamientos (Mi, Jia, 2014) o no escuchan ni visualizan sus opiniones en el aula (Novaro et.al, 2008). Por otra parte, los y las estudiantes urbanos a veces se burlan de estos estudiantes, así como las familias de niños y niñas urbanos, en ocasiones, se preocupan de que a sus hijos/as no “se les peguen” las conductas de los estudiantes rurales (Mi Jia, 2014).

Funnell (2008) señala que para el uso del concepto *habitus rural* es crucial desarrollarlo considerando el contexto, es decir, los capitales existentes en las zonas rurales y las disposiciones hacia actividades, comportamientos y aprendizajes, entre otros. Se refiere a que los y las estudiantes de zonas rurales de Australia, presentan disposiciones a ser “buenos trabajadores” en su entorno, es decir, seguir el camino de trabajar la tierra o las propiedades, trabajar con animales o en servicios asociados a la zona, más que seguir en la escuela. Esto se potencia aún más en los casos que las familias históricamente han desarrollado ese tipo de actividades y en varones. El autor además genera algunas definiciones de características sobre cómo se despliega este *habitus*: se forma en la vida material, se transmite en la familia o comunidad, promueve habilidades físicas más que los estudios en la escuela, entre otros.

En cuanto al posicionamiento de los y las estudiantes, aquellos que se encuentran en el nivel universitario y provienen de zonas rurales, presentan una tendencia a ubicarse de manera pasiva o menos crítica en posiciones desaventajadas, es decir, reconocen como propia la “falta” de ciertos recursos y buscan “transformarse” considerando adquirir conductas o características más urbanas (He Li, 2013). En la misma línea, Devine (2009) plantea que los y las estudiantes de secundaria de origen rural y étnico experimentan una doble condición de minoría, una minoría étnica-rural.

De acuerdo con investigaciones previas, algunos comportamientos derivados de la posición de inferioridad en relación con lo valorado o legitimado socialmente en las escuelas, que corresponde a estilo de vida más urbano, algunos estudiantes provenientes de contextos rurales, al moverse de sus lugares de origen por temas educativos, se dedican mucho más al estudio que a la vida social; presentan mayor tendencia al aislamiento social o sólo participan con grupo de semejantes. Son pocos los casos en que los y las jóvenes generan amistades diversas que facilitan la integración; también estos estudiantes presentan desventajas o desigualdades de recursos o capitales y lo viven como una carga. En algunos casos presentan un trabajo arduo para acceder a ciertos conocimientos o idiomas; se proyectan en trabajos menos valorados; se proyectan mayormente en trabajo o vida futura en espacios rurales; e incluso a veces niegan sus orígenes para salir del estigma o por temor a burlas (Devine, 2009; He Li, 2013).

En síntesis, la teoría de Bourdieu introduce conceptos clave como campo, capitales y habitus, útiles para comprender cómo los agentes se posicionan en los espacios sociales en función de los bienes o capitales que poseen y que expresan en sus conductas. El habitus se manifiesta como una forma concreta del capital, traducida en disposiciones prácticas y modos de pensamiento.

Existe conceptualizaciones y teorizaciones alrededor de los conceptos originales de Bourdieu, entre los que destacan el capital emocional, asociado al capital social (Reay, 2000, 2004) y el *habitus* étnico/territorial asociado al capital cultural. El capital emocional se asocia a archivos de experiencias y apoyos familiares/red cercana que facilita u obstaculiza movimientos en los campos (Reay, 2018). Puede considerarse como cómo una economía psíquica de clase social – ya que genera sentimientos y emociones (inferioridad-superioridad-ambivalencia) que se internalizan y se juegan en las prácticas y en relaciones con otros (Ahmed, 2004; Reay, 2015). Disposiciones de pensamiento y acciones en relación a grupo étnico (Connolly (2009) y territorio (Devine, 2009; He Li, 2013; Mi & Jia, 2014) e implica la adquisición de ciertos hábitos, disposiciones de pensamiento y comportamiento en relación a pertenencia a cierta comunidad, grupo étnico o territorio, el que se adquiriría desde temprana edad. Este capital y habitus son clave en la configuración identitaria de

familias y estudiantes y los posicionamientos frente a la educación y las transiciones educativas.

Capítulo 4: Construcciones subjetivas: Experiencias, Aspiraciones e Identidades.

Un concepto central en el estudio de las transiciones educativas se refiere a las construcciones subjetivas que se despliegan en estos movimientos y a los posicionamientos de jóvenes en espacios sociales (Ball et al., 2002; Gillborn et al., 2012; McLeod, 2000; Reay, 2000; Reay et al., 2001; Scandone, 2017; Tarabini & Jacovkis, 2019; Johanna Wyn & Cahill, 2015). En este sentido, múltiples dimensiones constitutivas de la subjetividad -como la clase, la etnia, el lugar de origen y el género- contribuyen a conformar las experiencias y aspiraciones educativas y laborales que se van enmarcando en construcciones sobre “lo que hacen” y “lo que es posible que hagan” ciertos perfiles de jóvenes (Ball et al., 2002; McLeod, 2000; Reay et al., 2001; Scandone, 2018; Johanna Wyn & Cahill, 2015).

De esta manera, se considerarán experiencias, aspiraciones y construcción de identidad, que forman parte de las narrativas personales asociadas a vivencias espaciales, temporales, relacionales y afectivas de jóvenes en transición educativa (Gale & Parker, 2015; Gillborn et al., 2012; McLeod, 2000, 2017).

Las experiencias serán consideradas como el registro de vivencias en contexto y los sentidos que éstas adoptan para los y las jóvenes estudiantes para constituirse como sujetos de sus propias experiencias en la escuela y en la transición educativa (Dubet, 2010; Guzmán y Saucedo, 2015). Las aspiraciones, por su parte, serán consideradas desde la perspectiva de imaginar un futuro posible (Appadurai, 2004), los posibles destinos y rutas (Manzano, 2022) y como un aspecto asociado al habitus (concepto desarrollado en el apartado anterior). En cuanto a la construcción de identidad, se considerará la narrativa que los y las jóvenes generan sobre sus autodefiniciones y pertenencias culturales y sociales (Vila, 2019; Grimson, 2010).

A continuación, se realiza una revisión sobre cada uno de estos conceptos a nivel general y en relación a investigaciones asociadas a educación y juventudes y luego, se desarrollan considerando aspectos como la clase, la etnia y el territorio.

4.1 La experiencia como construcción subjetiva: ser joven y estudiante

Diversos autores han abordado el concepto de experiencia, destacando que esta se compone de varios elementos fundamentales. Algunos de estos elementos se relacionan con la dimensión vivencial, mientras que otros están vinculados a la dimensión reflexiva o de dar sentido, la dimensión temporal y la dimensión espacial y/o contextual (Dubet, 2010; Guzman & Saucedo, 2015; Scott, 1992).

Según Guzmán y Saucedo (2015) la experiencia está estrechamente ligada a las vivencias y al sentido que les otorgamos. Estas autoras sugieren que la experiencia va más allá de lo puramente empírico, centrándose en lo que estas vivencias significan para los individuos.

La experiencia se compone de aspectos cognitivos, emocionales y relacionales (Guzman & Saucedo, 2015). Otros investigadores destacan en la composición de la experiencia, los pensamientos, procedimientos y sentimientos, elementos que están intrínsecamente relacionados con una dimensión psicológica según lo señalado por Scott (1992). Por otro lado, investigaciones previas indican que la experiencia también implica actividades, rutinas y significados (Valdez et al. 2020).

A partir de una revisión de diversas investigaciones de educación, las autoras Guzmán y Saucedo (2015) señalan que las vivencias se refieren a lo que las personas reciben del exterior, es decir, a la influencia del medio en el sujeto y a la unidad que en ese momento se da entre lo exterior y lo interior. Las personas pueden tener múltiples vivencias, que se procesan desde el cuerpo y los sentidos. Pero estas vivencias pasan a ser experiencias significativas al momento en que “lo que nos pasa” toma sentido mediante el lenguaje y procesos semióticos, orientando así nuestro actuar y determinando lo que rechazamos, lo que buscamos repetir, lo que queremos crear (Guzmán y Saucedo, 2015).

Así, la experiencia se alimenta de un cúmulo de vivencias que las personas tienen en diversos contextos de práctica en los que transitan, y a través de estas vivencias, los individuos desarrollan la capacidad de interpretar su entorno, es decir, la capacidad de aceptar o rechazar lo que se ofrece desde el exterior, en este sentido, las vivencias adoptan sentido que elaboran los sujetos y son incorporadas como experiencias. Las autoras, asocian

la experiencia a “ser alguien”, lo que se despliega en relaciones, e implica considerar lo que se es, lo que se debe ser y lo que se puede ser, y que además, se configura con experiencias acumuladas de otros lugares.

Respecto a la dimensión temporal, diversos autores señalan que la experiencia permite dar cuenta de eventos presentes y eventos pasados que se han incorporado y elaborado, así como también, incorpora modos inconscientes de conducta (Koseleck, 1993; McLeod, 2017). Además, la experiencia puede verse influenciada tanto por vivencias personales (Chaves et.al, 2017; Guzmán y Saucedo, 2015) como ajenas, lo que implica una transmisión de conocimientos entre individuos (Koseleck,1993).

La experiencia desempeña un papel fundamental en la construcción de la historia (Koseleck, 1993), ya que esta, es un registro y explicación de lo que se experimenta y de las aspiraciones de las personas (Scott, 1992).

Con relación a lo contextual, las experiencias se dan en contextos de práctica, los que forman parte de estructuras sociales y de contextos socioculturales más amplios “Así, es necesario reconocer las distintas escalas en las que se ubican los contextos y sus relaciones entre éstos. En el campo educativo, las personas logran interrelaciones diversas entre lo que acontece en el aula, en la escuela y su organización, en el sistema educativo” (Guzmán y Saucedo, 2015) además como parte del contexto hay que considerar características de los estudiantes tales como edad, género y condición étnica, entre otras.

Dubet (2010) plantea que la acción de los sujetos se deriva de la influencia del sistema, de predisposiciones y de prácticas, pero también de los significados que los sujetos dan a las acciones. Algunos autores consideran que la experiencia es un concepto clave entre agencia y estructura, pues implica relaciones sociales vividas que dan cuenta de estructuras que se expresan en actos cotidianos y reiterativos (Dubet y Mc Nay en Alvarez et.al 2020; Scott, 1992).

Para Guzmán y Saucedo (2015) el sujeto de la experiencia es el que existe en y a través de su participación en contextos sociales y desde ahí toma el papel activo para apropiarse de lo exterior e internalizar las pautas.

La experiencia en la escuela, se configura como parte del tránsito de ser joven (Chavez et.al, 2017, Dubet, 2010; Drier, 1999 en Guzmán y Saucedo, 2017). En estas experiencias, los y las jóvenes no sólo reproducen construcciones ajenas sino que generan sus propias construcciones en base a las relaciones con otros, al despliegue en el ámbito escolar y al significados que les dan a estas acciones (Chavez et.al, 2017).

La escuela sería, de este modo, un sistema clasificatorio de intereses para los jóvenes, donde ser joven se relaciona directamente con ser estudiante (Dubet, 2010) sin embargo, los jóvenes no sólo se vinculan con las escuelas, sino también con los pares, familias, y otros espacios, por lo que este sistema clasificatorio de la escuela sería un modo de “descomponer” a los jóvenes (Chavez et.al, 2017).

Dubet (2010) plantea que la escuela tiene 3 funciones: integración a la cultura común o socialización; selección y jerarquización (valores y competencias) y subjetivación (conocimiento y saberes que den libertad a los y las estudiantes para definirse durante su experiencia escolar).

De este modo, la escuela para Dubet y Martucelli (en Guzmán y Saucedo, 2015), implica que en la etapa de educación primaria se dé mayormente la función de integración, es decir, los y las niños/as aceptan los roles de estudiantes que se les exige la institución y se integran en la misma; se dan también algunas prácticas de subjetivación, como son los gustos por compartir con ciertos compañeros/as y las relaciones con ciertos profesores. En la secundaria, en cambio, se desarrolla más la subjetivación, lo que implica que los y las estudiantes tiendan a cuestionar el orden educativo, visualicen la utilidad o las tensiones dentro del espacio escolar, y con ello, vayan generando una articulación de lo que implica ser estudiante y ser joven.

De esta manera, los y las jóvenes se definen a si mismos como sujetos de la experiencia en este marco normativo de la escuela, así “como actores, definen situaciones, elaboran jerarquías de selección y constituyen imágenes de si mismos, esto es, un trabajo normativo y cognitivo que supone una capacidad crítica, un distanciamiento de sí, un esfuerzo de subjetivación” (Dubet, 2010, p.15).

De todas formas, en la escuela prevalece una lógica de esfuerzo y mérito, lo que lleva a una sobrevaloración de aquellos estudiantes que tienen éxito en la escuela, mientras que se desvaloriza a quienes fracasan o quedan excluidos (Dubet, 2010).

El mérito actúa como una categoría organizadora de las relaciones sociales, justificando la distribución y diferenciación de sujetos, así como sus posibles roles, interacciones y aspiraciones (Castillo, 2019; Chavez et.al, 2017). El esfuerzo y el mérito, vistos como trabajo y dedicación son categorías fundamentales de distinción dentro de las escuelas, al igual que las recompensas y sanciones asociadas a comportamientos que también se vinculan con distinciones morales (Noel, 2014 en Chavez et.al, 2017).

Para Dubet (2010) se generarían tres tipos de experiencia escolar en los y las jóvenes: 1) La experiencia de los y las buenos estudiantes, quienes se asocian a materias selectivas y, en general, provienen de entornos con más capitales culturales y tienen más motivación por las materias escolares, además tienen mayor conciencia de la utilidad escolar y generan estrategias para combinar estudios y vida fuera de la escuela, incluso, tienen más autonomía frente a sus familias por tener buenas notas. 2) Los y las estudiantes con peores resultados que se sostienen en la escuela por ajuste mínimo, es decir, para el autor estos/as estudiantes tienden a seguir la lógica de empleados ritualistas, generando una división de la vida social y vida escolar. La socialización de estos y estas estudiantes se da junto a la escuela más que en la escuela, ellos y ellas no encajan totalmente con escuela. 3) Finalmente, en el caso de los y las estudiantes menos favorecidos, se da una experiencia contra la escuela, ya que viven rechazo y violencia simbólica en ella y no se identifican con juicios escolares. (Dubet, 2010).

4.1.1 Experiencias escolares según clase, territorio y etnia

Considerando las experiencias singulares de los y las estudiantes según clase, género, etnia o territorio, algunos estudios señalan que estas experiencias están diferenciadas. Los y las estudiantes experimentan diversos movimientos o tensiones entre ser alumno/a y ser joven, las que pueden manifestarse en diversos ámbitos de la educación. Estos incluyen el

espacio físico o normativo de la escuela, las relaciones interpersonales, el gusto o interés por el conocimiento y el valor que se asocia al papel social de estudios y la utilidad de estos (Guzman & Saucedo, 2015).

Desde una perspectiva de clase, investigaciones actuales argumentan (Castillo, 2019; Chavez et.al, 2017) que los estudiantes de clase alta que cursan Bachillerato experimentan en el entorno escolar una sensación de pertenencia y familiaridad al estar con individuos con quienes comparten similitudes en gustos, cuerpos y posiciones sociales. Esto les permite percibir un sentido de comunidad, una sensación de identidad colectiva y de similitud con sus pares. Estos/as estudiantes comparten experiencias como ser segunda o tercera generación en su familia con estudios superiores, asisten generalmente a establecimientos educativos privados, consideran los espacios de estudio o de deporte como espacios en donde encontrarse con gente similar, y tienen, en algunos casos, espacios religiosos (Iglesia) u otros espacios de reunión con otros -similares y diferentes a ellos y ellas-.

Por otra parte, los y las estudiantes de clases populares, plantean su experiencia escolar como hito clave para sostener sus estudios en el presente, proyectar su futuro (laboral o de estudios) y llegar a “ser alguien” (Castillo, 2019; Guzmán y Saucedo, 2015) versus seguir en la calle o salirse del camino esperado (Chavez et.al, 2017). Se genera así un código de distinción asociado a que, quienes no estudian no tienen futuro, esta distinción conforma una “frontera social” entre unos y otros (Chavez et.al, 2017).

Investigaciones previas que abordan la experiencia escolar de estudiantes de contextos rurales señalan que estos jóvenes, muchas veces, viven una “experiencia de frontera” (Czarny, 2007; Ossola, 2012; Tapia y Weiss, 2013) o una experiencia de ser “puente” entre las experiencias de sus familias y las propias (Devine, 2009). En esto incide según diversos autores (Perez y Castropozo, 2008 en Sulca, 2019) en temas de comunicaciones, migraciones y globalización, ya que se generan cambios culturales y fronteras difusas entre lo que es rural y urbano, el centro y los márgenes. Se observa una diferencia generacional en las familias de entornos rurales tradicionales (Devine, 2009; Sulca, 2019), donde las

generaciones anteriores basaban su visión de futuro en la experiencia directa y concreta, mientras que, en generaciones actuales, pueden existir aspiraciones futuras sin un respaldo directo de las experiencias vividas, por lo tanto, los y las estudiantes pueden imaginar un futuro abierto y global (Kosseleck, 1993).

A pesar de que las familias no tienen experiencias similares a sus hijos/as, igual apuntan a que sigan sus estudios y los y las estudiantes, además de ver las experiencias educativas como posibilidad de movilidad social (mejores opciones de estudio y trabajo) también destacan la noción de prestigio de ir a la ciudad o de obtener trabajo ciudadano, por el hecho de estar en la ciudad. En el centro de la experiencia está el hecho de vivir algo nuevo que no tiene referencia a nivel de familia o de redes cercanas, lo que genera una nueva vivencia para los y las jóvenes e incluso incide en los cambios de expectativas en las familias rurales (Tapia y Weiss, 2013).

Respecto a experiencias de jóvenes estudiantes de origen étnico, diversos estudios señalan algunas características de éstas, entre ellas: 1) la experiencia de estar entre «allá» y «acá»; 2) ciertas vivencias diferentes a las de sus familias que deben resignificar; 3) otras vivencias de asumir la «diferencia» o de «ser diferente» en diversos lugares por los que circulan; 4) experiencias de discriminación; y 5) el sacrificio de asistir a escuelas lejanas de sus hogares, con el imperativo de movilidad hacia otro lugar por «falta» o «carencia» de cultura legitimada e idealizada en su lugar de origen (Farrugia, 2016; Li, 2013; Mendoza-Zapata, 2022; Peña, 2013; Serrano, 2015; Sulca, 2019; Zebadúa, 2011).

Algunas investigaciones destacan que en estudiantes de grupos minoritarios étnicos, a veces se da una relación más distante con los y las docentes, o incluso en ocasiones, las relaciones están sesgadas por prejuicios, Quiroz (2001) señala en su estudio que estudiantes de origen étnico sienten que su identidad étnica incide en su relación con docentes, en este sentido, se sienten menos escuchados por docentes y sienten que frustran sus experiencias y aspiraciones. Lareau & McNamara (2014) en un estudio de educación de clase trabajadora en los que participan familias blancas y negras, señala que los docentes blancos regañan o expulsan más rápido a estudiantes negros. Además, los estudiantes de minorías étnicas tienen la experiencia escasa o nula consideración de su cultura de origen, lo que genera

emociones de vergüenza frente a mostrar aspectos culturales, mayor reserva en las interacciones, o miedo a ser “molestados” en instancias educativas (Paillalef, 2018; Jimenez, 2016 en Silva Peña et.al.,2013) Algunos estudiantes generan estrategias de defensa o negociación frente a las tensiones que se generan de ser estudiante de origen étnico en escuelas que no reconocen o incorporan la cultura de estos (Czarni, 2007)

Otra investigación (Silva Peña et.al, 2013) en relación con las experiencias de estudiantes de minorías étnicas en la escuela, destaca que éstas girarían en torno a la socialización (conocer a otras personas), la movilidad (cercanía o lejanía con la escuela y los ajustes que eso implica) y los aprendizajes (valoración de estudios por posibles mejoras de oportunidades futura o ir a la escuela como el mal menor).

En el caso de estudiantes de origen mapuche, se evidencia la experiencia de discriminación —verbal o conductual— desde actores educativos (docentes/pares (Webb y Radcliffe, 2017) y, con ello, la configuración de las diversas respuestas de estos frente a las instancias de discriminación (protección de sí mismos, control y confrontación) (Mellor et al., 2009). Silva Peña (2013) señala que estudiantes mapuche en algunos casos viven violencia simbólica en la escuela, lo cual, podría llegar a ser causa de deserción escolar. También se dan experiencias educativas fundamentadas en un enfoque colonialista; es decir, prácticas no situadas ni pertinentes a saberes propios ni familiares (Muñoz, 2021; ; Ogbu, 1994; Rain, 2022; Sulca, 2019).

4.2 Aspiraciones educativas

En las últimas décadas, las aspiraciones han sido concebidas tanto por políticas y programas educativos como un aspecto relevante para fomentar caminos educativos y laborales de los y las jóvenes (Gale & Parker, 2018; Meo & Dabeningno, 2011; Scandone, 2018). El desarrollo de este concepto alude a diversas características que se asocian a la construcción de futuro de los y las jóvenes. Por una parte, se concibe como una capacidad -que puede ser más o menos desarrollada- y que se asocia a proyectar futuro y poder realizar este futuro (Appadurai, 2004; Yosso, 2005). Otros autores hacen énfasis en la relación que las aspiraciones tienen con el concepto de habitus, y por tanto, lo asocian con disposiciones

prácticas asociadas al origen social (Gale & Parker, 2018; Scandone, 2018) así como también a las posibilidades dinámicas que pueden adoptar las aspiraciones y, con ello, los movimientos de encaje, negociación o deserción que pueden tener los actores con respecto a sus aspiraciones en el campo educativo. También se destacan algunas acciones que pueden desarrollar las instituciones para fomentar el desarrollo de las aspiraciones (Meo&Dabeningno, 2011; Scandone, 2018).

La aspiración es la capacidad de imaginar y concebir futuro (Appadurai, 2004; Sellar y Gale, 2011) y esta capacidad es parte de la cultura (Appadurai, 2004). Las aspiraciones son concebidas como límite del imaginario social, imaginario que es influido por circunstancias sociales y lugares imaginados. El imaginario social, corresponde a capacidades culturales colectivas y se asocia al entendimiento de hacer posibles prácticas comunes o compartidas socialmente y mostrarlas legítimamente. De esta manera, las aspiraciones tienen un aspecto asociado a ser una construcción cultural (que se relaciona con creencias, normas y valores dominantes) y se asocia también al reconocimiento de ciertas prácticas (Appadurai, 2004). En este aspecto, existe un reconocimiento simbólico de qué se debe hacer o aspirar a hacer, y frente a esto, existen individuos que se ajustan más que otros a estas aspiraciones, existen quienes comparten aspiraciones y nociones normativas y quienes no (Gale and Parker, 2018).

Appadurai (2004) plantea la noción de aspiración como una capacidad, en este sentido, los sujetos tendrían esta capacidad de proyectar el futuro y visualizar la manera de llevar a cabo sus proyecciones en la realidad, sin embargo, esta capacidad estaría diferenciada según condiciones sociales. La capacidad de aspiración está relacionada con experiencias previas, relaciones con otros y oportunidades materiales que permiten explorar, entre otras condiciones previas.

Así, la capacidad de aspiración estaría incidida por diversos archivos o registros de experiencias prácticas (Appadurai, 2004) los que pueden ser colectivos e individuales y pueden generar memoria social y proyección de lo deseable y de lo que posible aspirar. Gale & Parker (2018) plantean que la capacidad de aspiración se asocia a los “archivos de experiencia” que otorgan posibilidades de moverse o navegar de manera distinta a los

sujetos. En el caso del campo educativo, las experiencias previas (propias y de otros) conforman un mapa de ruta de destino y nodos intermedios que condicionan la capacidad de navegar de jóvenes ante momentos de cambios (como son las transiciones educativas). Estos archivos de experiencia acumulado aluden a navegaciones previas, incluyendo experiencias de la familia y de la comunidad cercana, así como navegaciones del presente (Gale & Parker, 2018).

En este sentido, los sujetos aventajados cuentan con archivos más amplios y tienen más posibilidades de experimentar con sus aspiraciones, exploran más frecuente y realistamente, por lo cual, sus conocimientos de mapa son mayores que los de sus pares que no tienen las mismas condiciones de origen. Por su parte, los pares desaventajados tienen nudos aspiracionales más estrechos y un sentido del camino marcado por otros, es decir, por criterios normativos que instalan los más privilegiados, y, por lo tanto, sus caminos tienden a ser más rígidos, menos flexibles y con menos estrategias. Tienen capacidades de navegación menos desarrolladas y horizontes de aspiraciones más quebradizos (Appadurai, 2004).

Gale & Parker (2018) aludiendo a Appadurai, plantean que estas diferencias de conocimiento de mapas, puede posibilitar a algunos estudiantes aventajados ser cartógrafos, es decir, conocer profundamente la ruta y definir sus caminos, en tanto que, los estudiantes más desaventajados tienen que seguir la guía que otros hacen y en caso de complicaciones, muchas veces dejar la ruta.

Este aspecto de rutas marcadas por tendencias dominantes culturalmente muchas veces tensiona a estudiantes de grupos menos representados, quienes viven experiencias de ruta más complejas o lejanas a sus vivencias cotidianas, lo que puede agudizar las posiciones ambivalentes que tienen ante normativas instaladas por otros y por tanto, rechazar aspiraciones modeladas por el mercado educativo (Meo y Dabeningno, 2011; Gale & Parker, 2018).

Considerando lo anterior en el plano educativo, los y las estudiantes que tienen al interior de sus familias integrantes con estudios profesionales cuentan con más recursos o capital

cultural para construir sus aspiraciones futuras que quienes son primera generación de estudiantes con estudios superiores en su familia. En este sentido, en estudiantes desaventajados pueden existir necesidades materiales y económicas para hacer reales sus aspiraciones, pero también cobran relevancia estos mapas de conocimiento y el reconocimiento de sus experiencias previas como aspectos importantes para imaginar el futuro (Gale & Parker, 2018).

Otra autora que habla de la capacidad de aspiración es Yosso (2005) quien la denomina capital aspiracional que se refiere “a la capacidad de mantener esperanzas y sueños para el futuro, incluso frente a las barreras reales y percibidas. Esta capacidad se evidencia en aquellas familias que se permiten a sí mismas y a sus hijos soñar con posibilidades más allá sus circunstancias actuales, a menudo sin los medios objetivos para alcanzar esos objetivos” (Yosso, 2005).

Considerando que las capacidades de aspiración se desarrollan de manera diferente según las condiciones sociales de los y las estudiantes, también existe una capacidad de agencia diversa frente a estas proyecciones. Para algunos autores (Archer, 2003; Meo & Davenigno, 2011; Rocksa & Robinson, 2016; Scandone, 2017; Weiss, 2014) es en las aspiraciones donde se pone en juego el habitus: aspectos de identidad y elementos estructurales, la curiosidad y deseos, las aspiraciones son deseos de futuro (lo subjetivo) mediado por condiciones objetivas. En este sentido, en la construcción de aspiraciones incidirían los capitales económicos, y sobre todo, capitales sociales y culturales (Scandone, 2018).

Las aspiraciones deben ser consideradas en relación a contextos sociales, a las instituciones y a la vida de los y las jóvenes, estas son reflejo de las percepciones subjetivas de capacidades y disposiciones personales influenciadas por el contexto externo (Gale & Parker, 2018), por el contexto familiar, político, económico y por lo que se espera de los sujetos en la sociedad (Hodkinson & Sparkes, 1997; Hegna, 2014 en Jacovkis et.al 2020) Los habitus son disposiciones de comportamiento y pensamiento asociadas al lugar de ubicación en el campo y las aspiraciones serían parte de estas disposiciones, las que son más o menos coherentes con las condiciones objetivas de existencia (Manzano, 2022).

Para Scandone (2018) ciertas condiciones de origen son más o menos privilegiadas en distintos contextos educativos, en este aspecto, señala que las identidades sociales son más o menos valoradas en los campos educativos y estas valoraciones inciden en las aspiraciones.

Las aspiraciones⁶ se construyen en base a incertidumbres o generando estrategias que consideren las posibilidades y restricciones existentes asociadas a aspectos económicos, sociales o culturales (Gilborn et.al, 2012) así como también, a las características personales de los sujetos. De esta manera, distintos grupos sociales imaginarían distintos futuros, pero las diferencias se asocian a elementos personales o estructurales y en relación a esto las aspiraciones son reflejo de las desigualdades existentes (Curran, 2017).

Scandone (2018) destaca ciertos aspectos del habitus que se expresan en las aspiraciones, por una parte el aspecto relacional, en esto, la explicación que hace la autora la realiza a partir del análisis de las aspiraciones desde las herramientas de la teoría de Bourdieu: campo, capital y habitus. Así, los sujetos se ubican en los campos según los capitales que poseen y estos capitales también se asocian a ciertas prácticas, las que pueden ser más o menos valoradas en los contextos académicos y algunas de ellas se asocian a “prácticas de aspirar” que son generadas por los mismos habitus.

Otra característica que destaca la autora es el lazo de pasado y presente que tienen los habitus y que también tienen las aspiraciones, en este sentido, las aspiraciones de jóvenes están influidas por las familias y por los cercanos (como ya se planteaba también en lo que se denomina “archivos de experiencia”) y, en este aspecto, las aspiraciones pueden ser una continuidad o ruptura (avance o retroceso) de las aspiraciones familiares. Scandone (2018) plantea algunos conceptos como “habitus aspiracional” (Archer & Francis, 2007 en

⁶ Según algunos autores (Jacovkis, Manzano) existiría una diferencia en el plano conceptual de lo que son las aspiraciones y las expectativas. “Las aspiraciones se refieren al imaginario deseado, mientras que las expectativas tienen una base más terrenal y hacen referencia a las previsiones o posibilidades asumidas para un futuro próximo” (Jacovkis et.al, 2020) las aspiraciones serían representaciones cognitivas y autoproyecciones futuras no necesariamente ancladas en la realidad (Markus y Nurius, 1986 en Javokis) las expectativas por su parte, son proyecciones ancladas en elementos estructurales de la realidad, se visualizan acá factores que podrían favorecer o dificultar el concretizar expectativas.

Scandone, 2018) que destaca la tendencia a proyectar, esforzarse o mantenerse que tienen grupos de minorías étnicas o grupos migrantes a pesar de dificultades materiales o simbólicas que se den en el trayecto.

Un aspecto que también destaca la autora como parte de analizar las aspiraciones con los hábitos, es el dinamismo de estas prácticas (Scandone, 2018). En este aspecto, los hábitos son flexibles y se pueden acomodar a los campos (Meo & Davenigno, 2011) y en el caso de las aspiraciones, estas prácticas pueden adecuarse o encajar con lo que se espera en los campos, o pueden negociarse para ser expresadas en los campos (Manzano, 2023).

Esto último se asocia con lo que Appadurai (2004) señala como reconocimiento y como aspecto cultural de las aspiraciones, ya que las aspiraciones son modeladas socialmente, pero se validan algunas aspiraciones sobre otras (sobre todo las de clases dominantes) y muchas veces no se conoce y no se da “voz” a las aspiraciones, necesidades y deseos de clases trabajadoras, grupos étnicos u otros grupos subrepresentados (Appadurai, 2004).

4.2.1 Aspiraciones y desigualdades en contexto escolar

Investigaciones existentes (Gale & Parker, 2018; Meo & Davenigno, 2011; Scandone, 2018) plantean que desde hace unas décadas, desde las políticas públicas, se promueve una ampliación de oportunidades de estudio, sobre todo en grupos con más constricciones, así se da una ampliación de oportunidades y aspiraciones en jóvenes de clases populares y de minorías étnicas (Meo & Gavagnino, 2011; Scandone, 2018). Pero estos grupos presentan menos capitales sociales y culturales, lo que se expresa en menos conocimiento e información sobre estrategias para elegir y menos redes que otorguen estos conocimientos (Gale & Parker, 2018; Meo y Dabeningno, 2011) y muchas veces eligen en relación a la influencia que tienen de sus redes familiares y comunitarias más cercanas (Meo & Dabeningno, 2011; Scandone, 2018;) o deben ajustar sus aspiraciones⁷.

⁷ Meo y Dabeningno plantean que las proyecciones en jóvenes de clases populares consideran algunos límites como 1) terminar la secundaria 2) compatibilizar estudio y trabajo 3) comenzar con algunos cursos antes de estudiar 4) posible embarazo adolescente.

En algunos sistemas educativos existe una mayor valoración de ciertas aspiraciones a nivel de educación secundaria, es decir, tiene mayor distinción seguir Bachillerato, en España, o, en el caso de Chile, continuar con estudios Científico Humanista más que continuar con estudios de Formación Profesional o Formación Técnico Profesional (Castillo,2017; Gale & Parker, 2015; Manzano, 2023; Racszyky, 2011; Tarabini & Jacovkis, 2019) lo cual incidiría en la valoración de los y las propio/as estudiantes respecto a sus aspiraciones y los posibles caminos educativos (Tarabini & Jacovkis, 2019). A nivel de educación superior también se valora la aspiración de continuar con estudios superiores más que trabajar.

Es aquí donde cobra nuevamente valor el planteamiento de Appadurai (2004) de que la posibilidad de aspirar se amplie en relación con conocer los deseos, las aspiraciones y las propias fronteras que tienen los grupos menos representados en las aspiraciones impuestas para todos. Muchas veces los estudiantes de grupos subrepresentados (por condiciones de etnia, territorio, clase o género) sienten que pueden existir lugares donde tienen que cambiar o ajustarse para encajar, sintiendo que pueden llegar a “no ser ellos mismos” (Scandone, 2018). La autora también plantea que en estas dinámicas de las aspiraciones o de actualización de las aspiraciones, las instituciones y sus prácticas pueden ser relevantes para aumentar la “capacidad de aspirar” y la “capacidad de realizar las aspiraciones”. Esto llevando a cabo acciones como sensibilizar, promover experimentación o hacer seguimiento de estudiantes.

Por otra parte, Meo & Davagnino (2011) resaltan la relevancia que estos grupos otorgan a la educación como un medio para alcanzar la movilidad social y el deseo de superar el estatus familiar. Asimismo, se evidencia el esfuerzo de las familias por apoyar la educación de sus hijos e hijas, a menudo sacrificando recursos económicos e incluso endeudándose (Scandone, 2018).

En términos de clase, se destaca el hecho de que los y las estudiantes de clases populares o clase trabajadora tengan la aspiración de “ser alguien”, destacando con ello la relevancia

instrumental que dan a la escuela en términos de movilidad social (Meo y Davagnino, 2011) destaca también el deseo de ser mejor que la familia (Castillo, 2017).

De igual manera, los estudiantes de minorías étnicas también señalan que la educación es importante para “ser alguien” y con ello se destaca el continuar en educación superior. Se da valor a la educación en términos de esfuerzo y de movilidad social. El esfuerzo se evidencia en el aspecto que las familias en general apoyan para que los y las estudiantes sigan estudiando, muchas veces incluso, buscando recursos económicos o endeudándose para ello (Scandone, 2018) incluso los propios estudiantes plantean que lo económico es relevante para continuar los estudios, pero muchas veces lo más crítico es lo cultural. Para aquellos y las con una fuerte pertenencia a sus grupos de origen les puede ser más complejo continuar con sus estudios o trabajo si las instituciones educativas no reconocen y respetan las diferencias culturales (Scandone, 2018).

Yosso (2005) quien investiga sobre jóvenes de familias chicanas en la frontera entre Estados Unidos y México, señala que las familias mantienen altas aspiraciones para sus hijos/as, a pesar de los bajos niveles educativos de los que disponen. Estas aspiraciones nutren una “cultura de posibilidades”, desafiando la asociación entre el estatus ocupacional de los padres/madres y el logro académico futuro de sus hijos/as.

Sin embargo, investigaciones existentes plantean también que las aspiraciones de los estudiantes de grupos étnicos minoritarios suelen ser objeto de patologización. Archer y Francis (2007), Basit (2012) y Crozier & Davies (2006), citados por Scandone (2018), señalan que dichas aspiraciones son a menudo consideradas por docentes o agentes educativos como “demasiado bajas”, “demasiado estrechas” o “demasiado altas” y, por lo tanto, se considera necesario “elevarlas”, “ampliarlas” o dirigirlas hacia metas “más realistas”.

En su investigación, Manzano (2023) señala que los y las jóvenes de clase trabajadora o de origen migrante a menudo internalizan la idea de que ciertas aspiraciones no están a su alcance, lo que perpetúa la reproducción de su posición social de origen. Al encontrarse con estas barreras simbólicas, estos jóvenes tienden a conformarse con posiciones sociales consideradas menos “ambiciosas”.

4.3 Identidad

El concepto de identidad es clave en la configuración subjetiva, y para algunos autores, resulta central para entender la relación entre agencia y estructura en las elecciones de caminos educativos (Mc loud, 2000; Reay, 2015; Tarabini, Jacovkis & Curran, 2020).

Diversas disciplinas han estado a la base de investigaciones en torno a este concepto, entre estas, la psicología social (asociada a perspectivas de la cognición social e interaccionismo simbólico), la antropología desde las teorías culturalistas (Grimson, 2010; Vila, 2019) y la sociología (Butler en Reay, 2010; Foucault, 1992; Giddens, 1997; Hall, 2010) las cuales han abordado la construcción de la identidad en relación con la cultura, las instituciones y con las relaciones que despliegan los sujetos en su entorno. También existe una importante investigación sobre este tema desde la sociología de la educación, visibilizando la construcción de identidades en el contexto educativo, y en ello, la incidencia de la institución escolar en la configuración identitaria de estudiantes y en la definición de trayectorias educativas (Colley et.al, 2003; Reay, 2017; Tarabini et.al, 2020), la inclusión y exclusión de estudiantes según aspectos o características de identidad que se prioricen o rechacen en la institución escolar (Reay, 2015; Scandone, 2018; Tarabini et.al, 2020) y la expresión de desigualdades educativas en relación a diversas identidades (Ball et. al 2002; Tarabini, 2019).

4.3.1 Identidad y cultura

Para entender el concepto de identidad es fundamental aclarar la relación que tiene con el concepto de cultura (Vila, 2019; Grimson, 2010). Para Grimson (2010) la cultura se refiere a discursos y prácticas con significados específicos construidos acorde al contexto sociohistórico de las sociedades a las que pertenece. Estas definiciones de significados generan a su vez, formas de categorización de los sujetos y de las prácticas en la vida social, lo que va generando diferencias simbólicas las cuales pueden llegar a constituirse en diferencias sociales (Vila, 2019).

De esta manera, estos discursos y prácticas culturales (que forman parte de una estructura social) son incorporados por los sujetos en sus narrativas (agencia) que, a la vez, se configuran según sus posicionamientos (reflexividades y sentido de pertenencia) en la vida social (Grimson, 2010; Scott, 1997; Vila, 2019).

Algunos autores trabajan con la noción de fronteras culturales (Ossola, 2013; Alvarado & Zapata, 2020). La cultura consiste en la creación de fronteras o marcadores culturales, los que pueden ser materiales y simbólicos, y que inciden en cómo ciertos grupos se construyen y generan límites entre unos y otros (Alvarado & Zapata, 2020; Vila, 2019). De esta manera, los diferentes discursos y prácticas que se generan a nivel cultural y que generan distinciones simbólicas, generan a su vez fronteras simbólicas que pueden convertirse en fronteras sociales. (Michele Lamont & Molnar, 2002 en Alvarado & Zapata, 2020). Estas fronteras se asocian a como se construyen grupos e individuos y generan sus límites entre “unos y otros”, límites entre un adentro y un afuera (Zebadúa, 2011).

Así, la diferencia fundamental entre fronteras simbólicas y fronteras sociales es que “las primeras son distinciones conceptuales que los actores sociales elaboran para categorizar objetos, personas, y prácticas; es decir herramientas para definir la realidad, en tanto que las fronteras sociales, que serían una “forma objetivada de diferenciación que se manifiesta en el acceso desigual y distribución desigual de recursos (materiales e inmateriales) y de oportunidades sociales” (Alvarado & Zapata, 2020).

En la construcción de fronteras simbólicas y sociales, el elemento territorial ha sido considerado significativo. Desde algunas perspectivas antropológicas, se ha asociado la diferencia identitaria con la diferencia territorial y cultural, sugiriendo una conexión entre el lugar de residencia, la cultura y la identidad. Sin embargo, esta relación entre territorio y cultura no es directa, ya que la cultura trasciende un espacio, un territorio o un tiempo definido.

En este sentido, una persona que se traslada de un territorio a otro, donde existen prácticas y discursos culturales diferentes, puede sentirse identificada tanto con su cultura de origen como con la del destino, o incluso con marcadores culturales y simbólicos de ambos

(Grimson, 2010; Vila, 2019). Algunos autores abordan esta cuestión desde la perspectiva diaspórica (desarrollada por Clifford, 1997 en Grimson, 2010), desentrañando el vínculo entre cultura y territorio para proponer una "cultura viajera". Sin embargo, esta "cultura viajera" no es esencialista, sino que depende de los individuos y su sentido de pertenencia o identificación con prácticas y discursos culturales de diferentes territorios, así como de sus relaciones afectivas con aspectos culturales que los conectan con personas y lugares (Grimson, 2010; Chávez González, 2013).

Así, la identidad se configura en relación con cómo los sujetos y los grupos toman ciertas referencias y pertenencias asociadas a estas definiciones culturales y sociales. En estas identificaciones incide la socialización primaria -crianza- y la socialización secundaria -instituciones y escuela- (Szulc, 2015). Así como también inciden movimientos y cambios asociados a la globalización, medios de comunicación y desterritorialización. (Merino & Tocornal, 2012).

La configuración de la identidad se conforma de tres aspectos: 1) los atributos sociales (descripciones y clasificaciones sociales que definen las características de sujetos y grupos; 2) el sentido de pertenencia (adscripción a cierto colectivo con similares características); y 3) la relación con los y las otros/as (Brubaker & Cooper, 1997 en Grimson, 2010; Chavez Gonzalez, 2013).

En cuanto a las formas de manifestación de las identidades a nivel individual, estas se manifiestan concretamente en dimensiones cognitivas, conductuales y emocionales (Tarabini et.al, 2020). Para algunos autores (Tarabini et.al, 2020; Chavez Gonzales, 2013; Alvarado & Zapata, 2020) existe un vínculo emocional clave en la construcción de identidad, el que tiene que ver con el reconocimiento de los y las otros/as. Así, al existir ciertas identidades mal vistas o poco reconocidas, a veces los sujetos las niegan, las reforman o matizan o reivindican en sus posicionamientos (Reay, 2010; Sepúlveda, 2022).

Otro aspecto característico de la identidad tiene como base la dimensión temporal, dado que ésta se construye en base a experiencias pasadas, presentes y proyecciones futuras, tanto propias como de otros (Tarabini et.al, 2020). De esta manera, la identidad estaría

asociada directamente con las experiencias, las expectativas y las aspiraciones. Para Hall (2010) la identidad se construye sobre lo que se puede “llegar a ser”.

En relación con la identidad étnica, Alvarado plantea que, tradicionalmente, “los grupos étnicos solían ser definidos a partir de una base cultural común o una delimitación geográfica; sin embargo, conceptualizaciones más actuales destacan la naturaleza fluida y situacional de las identidades étnicas (Sanders, 2002 en Alvarado & Zapata, 2020). De esta forma, se visualiza una “etnicidad simbólica” asociada a una adscripción nostálgica a la cultura de origen (Gans, 1979 en Alvarado & Zapata, 2020) que puede asociarse a una autoidentificación e identificación con otros, y una “etnicidad material” asociada con, por ejemplo, la configuración de redes en lugares de destino, y la percepción de hostilidad o racismo en la sociedad receptora (Bonacich, 1973 en Alvarado & Zapata, 2020). Otras investigaciones respecto a la identidad étnica, señalan que la configuración de la misma implica “la consideración de las raíces como fuente de definición (concepciones de mundo, prácticas, saberes, lengua) (Mendoza-Zapata, 2022), y encierra un sentimiento subjetivo de pertenencia con base a valores y creencias (Merino & Tocornal, 2012). Comprende las relaciones constantes con la comunidad y la cultura de origen (Buitrago-Restrepo & Álvarez-Herrera, 2022; Mendoza-Zapata, 2022, en Castillo & Williamson, 2023).

En el caso de la identidad mapuche, las investigaciones existentes plantean que ésta se configura a partir de la cosmovisión mapuche, es decir, la formación del «che» (o persona mapuche) está asociada a sus raíces familiares y territoriales, a la relación con la comunidad y la naturaleza, la participación en ceremonias y prácticas ancestrales y en los aspectos políticos e históricos asociados a la reivindicación del pueblo (Aravena et al., 2019).

4.3.2 La identidad en contexto escolar

La identidad se desarrolla en la sociedad mediante el paso de los sujetos por diversos contextos sociales e institucionales. En este sentido, los establecimientos educacionales y en específico la escuela, son espacios donde se dan relaciones sociales mediadas por

estructuras de poder y donde se transmiten prácticas y discursos culturales. Plantea Reay (2010) que las escuelas son espacios donde se dan posibilidades o constricciones para la construcción de identidad, esto mediante discursos y prácticas que validan o invalidan, visibilizan o invisibilizan ciertas categorías o identidades sociales, lo cual incidiría en la identidad de jóvenes como estudiantes. En este aspecto, la escuela es un espacio de transmisión cultural y de socialización relevantes para la conformación identitaria, sin embargo, existen desigualdades marcadas por las identidades sociales de estudiantes lo que incide en experiencias y aspiraciones. (Scandone, 2017).

Tarabini, Jacovkis & Curran (2020) plantean que en la identidad de aprendiz incide el contexto social e institucional, en este sentido, la identidad de ser estudiante se va generando en el devenir de pasar por la educación primaria, secundaria y superior (Colley et.al, 2003) y, las identidades que se van configurando pueden incidir en las trayectorias futuras de los y las estudiantes (Tarabini et.al, 2020). En este sentido, existen identidades enaltecidas por las escuelas y otras identidades vistas como de segunda categoría, como sería el caso de las identidades de aprendices que continúan el Bachillerato o los que continúan en Formación Profesional respectivamente.

A continuación, se presentan algunos hallazgos de estudios que han abordado la influencia de aspectos asociados a las identidades y las condiciones estructurales de estas en el desarrollo de desigualdades en entornos educativos. Se toman en cuenta variables como la clase social, el género, la etnia y la ubicación geográfica.

En relación con la incidencia de la clase de las familias en las identidades de los y las estudiantes, Ball et al. (2002) señala que las elecciones o decisiones de los y las estudiantes pueden implicar continuidades o quiebres en relación con los capitales e identidades familiares, frente a lo cual se darían distintas estrategias de elección⁸ (Ball et al., 2002). También en los y las estudiantes se darían ‘encajes o desencajes’ en relación con los saberes y prácticas que adquieren al interior de sus familias y comunidades y los lugares de estudio

⁸ Se definen por ejemplo “electores contingentes, quienes eligen a partir de recursos que se determinan en el presente y “electores integrados” que consideran elementos y experiencias que comparten con sus familias.

a los que asisten (Gaulejac, 2019). En este punto Scandonne (2017) señala que los y las estudiantes de clase trabajadora y de origen étnico minoritario pueden tener mayor desencaje en las decisiones y experiencias de asistir a universidades prestigiosas.

Reay (2010) tomando el concepto de Spoilt identity (Goffman) o identidad estropeada conceptualiza el proceso de entender cómo los y las estudiantes de clases trabajadoras son estigmatizados por la clase media desarrollando una identidad deteriorada de estudiantes, pero también una identidad dañada en general. La autora plantea el concepto de 'aprendices imposibles' (impossible learns) para describir a estudiantes que son constituidos a partir de dicotomías externas respecto a lo bueno/lo malo, lo aceptable/inaceptable y lo ideal o imposible, definiciones que inciden en la capacidad de integrarse en el ámbito educativo.

Se puede visualizar en este ejemplo la dominación simbólica sobre los procesos personales o configuración de identidades, en donde "ellos" (aludiendo a estudiantes de clase trabajadora) son los que fallan y quienes tienen que generar estrategias para mantenerse en los espacios educativos, y no el sistema que se centra en estudiantes de clase media (Meo y Dabeningno, 2011; Reay, 2010). Se daría así una sensación internalizada en estudiantes de baja esperanza y fatalismo, lo que es un elemento clave de cómo la violencia simbólica opera en estos estudiantes.

Para Luna et.al. (2015) quien estudia la constitución de identidades de estudiantes en contextos educativos que trabajan con estudiantes de clase baja y origen étnico mapuche, señala que la escuela, mediante sus prácticas pedagógicas, de convivencia y mediante discursos de docentes y agentes educativos, inciden en identidades de estudiantes que no se sienten "convocados" en la institución escolar. Y esto implicaría que "los niños no aprenden solo a desconfiar de la institucionalidad, aprenden también, impulsados por la frustración y la desconfianza, a "arreglárselas", es decir a utilizar una instancia oficialmente diseñada con ciertos fines, para otras actividades y otros fines de su interés" (Luna et.al, 2015) es decir, los estudiantes pueden generar estrategias, para evadir o romper las normas dentro de espacios escolares.

También en clave de clase Chavez (2017) indaga sobre la experiencia de escolarización secundaria en un barrio popular en Buenos Aires, y plantea cómo la experiencia de escolarización se constituye en instancia de formación de fronteras sociales entre pares de una misma clase social. Es decir, mediante la práctica de asistir a la escuela secundaria, se constituyen identidades de jóvenes que merecen proyectar su futuro (por esforzarse en seguir estudiando y mantenerse en la escuela) y quienes no merecen proyectarse, por no mantenerse en la escuela y que por tanto “se pierden”.

En relación con el tema de género, la investigación existente señala aspectos asociados a la definición de género y la educación. McLeod (2015) realiza un estudio considerando la variable género y las temporalidades, y cómo operan diversos discursos asociados a lo femenino para las niñas, así, en el paso por la escuela se juega “el ser o no ser en el futuro” acá, las estudiantes consideran las experiencias educativas de sus madres para definir su identidad y futuro de estudiantes (McLeod, 2017). Las desigualdades según origen de clase se expresan en seguridades o inseguridades en torno al futuro y a las posibilidades de estudio o trabajo. Así, en estudiantes -hijas de madres de clase trabajadora- desarrollan el discurso de “tomar lo que venga” o de miedo al futuro en relación con seguir los estudios (sus madres no han estudiado) y estudiantes hijas de madres de clase media, ellas construyen un discurso sobre construirse a sí mismas (sus madres sí han estudiado) (McLeod, 2017; Yates, 2003). Reay en su investigación indaga sobre la expresión de identidad de género y clase en la educación, así, en niños de clase trabajadora se pueden dar tensiones entre ser buen estudiante, es decir, tener buen comportamiento y rendimiento lo que los acerca a “ser como niño de clase media” y el comportamiento que tienen con sus pares, donde “vuelven” a ser como los niños de clase trabajadora (más desordenados o con menos rendimiento) expresándose en ellos, un trabajo psíquico e intelectual para ser de dos formas contradictorias (Reay, 2015).

La autora (Reay, 2015) también investiga sobre el poder que pueden tener algunos estudiantes de incidir en la validación de ciertas identidades en las escuelas, no tan sólo por los rendimientos, sino por otras características asociadas a la femineidad, masculinidad, etnia, clase, que son desplegadas entre pares. Reay (2010) visualiza en su investigación (que

realiza en escuelas de clase trabajadora) que las niñas tranquilas y bien educadas, pueden ocupar un lugar central en el campo del conocimiento escolar oficial, es decir, ser buenas estudiantes, pero estas jóvenes no tienen ningún beneficio en otros campos, como por ejemplo en la cultura del grupo de pares. A la vez, niños que se comportan bien y con buen rendimiento son mal vistos por sus pares, incluso los ven como afeminados. Al contrario, en estudiantes de clase trabajadora, en ocasiones se valida la identidad de 'niña 'masculinizada' por sobre la 'niña tranquila' y respecto a estudiantes de origen étnico, se valida la identidad de quienes 'tienen desplante' más que quienes 'son bien portados'. Así, se concluye que en ciertos contextos educativos es el grupo de pares (con poder) y los y las profesores quienes legitiman qué aspecto de identidad se valida y cuál no, dejando incluso de lado lo que se espera de un "buen estudiante".

Otras investigaciones (Rodríguez Cruz, 2022) hablan de las rupturas que viven los y las estudiantes de origen étnico o migrante al dejar espacios más cercanos a su cultura de origen y llegar a otro lugar de destino (por migración, cambio de escuela u otro). Se señalan efectos emocionales como estrés aculturativo o duelo migratorio, estrés por dejar lengua o prácticas y duelo por dejar relaciones o lugares (Alvarado & Zapata, 2020).

Muchas veces se da que los espacios educativos receptores no validan características asociadas a la identidad étnica o migrante, o sólo las validan en relación con ciertas características que estén asociadas a que los jóvenes sean buenos estudiantes. En un estudio realizado sobre la percepción de docentes hacia niños y niñas aymaras (Alvarado & Zapata, 2020) los y las docentes destacan la timidez y el respeto a autoridad que presentan los y las estudiantes, características que los acercan a ser buenos estudiantes, así como destacan que cuentan con familias que los y las apoyan socioafectivamente, pero destacan también el hecho de que es el entorno el que resguarda la identidad.

Ossola (2013) en un estudio de estudiantes de origen indígena del norte de Argentina, destaca que la escuela en general marca límites frente a estudiantes de origen étnico, en específico, el profesorado transmitiría fronteras de estado nación o definiciones centralizadas, más que dar lugar a fronteras de ser indígena. De esta manera, las prácticas

indígenas seguirían existiendo, pero por fuera de la escuela y dependiendo de la relación y organización que tengan las familias y comunidades.

En este aspecto, algunas investigaciones señalan la relevancia de que la escuela otorgue a los y las estudiantes y a los grupos étnicos minoritarios espacios para la definición de la pertenencia, para la expresión y para la participación en sus culturas (Czarni, 2007). Así, al existir ciertas identidades mal vistas o poco reconocidas en contextos educativos, a veces los sujetos las niegan, las matizan o reivindican sus posicionamientos (Reay, 2010; Sepúlveda, 2022; Serrano, 2015).

Otras investigaciones señalan que en niños y niñas mapuche, al no existir espacios de expresión y reconocimiento en diversas instituciones, se configuran identidades incompletas o identidades negadas (Hernández, 2003 en Rain, 2022).

Respecto a las identidades de los estudiantes mapuche, diversas investigaciones (Luna, 2015; Williamson, 2012) señalan una marcada discrepancia entre la percepción de las familias sobre sus niños y jóvenes, quienes son considerados como individuos con características distintivas y dignos de respeto en la comunidad, y la visión histórica impuesta por la educación hegemónica. Esta última, arraigada desde los tiempos de la colonización y la dominación, ha tendido a promover una identidad sumisa entre los mapuche, ignorando ciertos rasgos culturales y criminalizando otros (Mancilla, 2018; UNICEF, 2012), al mismo tiempo que ha despojado a esta comunidad de sus prácticas, conocimientos, lengua y expresiones emocionales (Riquelme et.al., 2016; Williamson, 2012).

Investigaciones actuales en torno a la identidad mapuche en egresados de estudios superiores o profesionales plantean que el ingreso a la educación y sobre todo a la educación superior, implica un centralismo cultural que implica adaptación y costos económicos para las familias (Sepúlveda, 2018). Además, la movilidad social es reducida u horizontal. En su investigación sobre trayectorias e identidades de clase y étnicas de profesionales mapuche, ella distingue tres tipos de identidades: las móviles, las arraigadas, las reformadas, cada una de ellas con mayor o menor cercanía a identidades de clase media e identidad étnica mapuche.

Por último, diversos estudios indagan la incidencia del lugar o territorio en la biografía de los y las jóvenes, considerando experiencias, así como determinaciones o ideales sociales asociadas a estos lugares (Farrugia, 2016; Worth, 2015). En este sentido, se indaga en algunos estudios cómo experimentan, eligen y se reconocen estudiantes de zonas rurales que se movilizan a otras ciudades a estudiar, y cómo se configuran diferencias de valoraciones o significaciones operan en estas narrativas y elecciones, significando lo urbano como lo “cool” (Farrugia, 2016) o como un “paso a la adultez” (Nairn & Higgins en Wyn & Cahill, 2015; Farrugia, 2016) en tanto lo rural asociado a “no tener ambiciones” o “idealizar el entorno” (Nairn & Higgins en Wyn & Cahill, 2015; Farrugia, 2016) significaciones que inciden en identidad de los jóvenes.

A nivel de síntesis, en este capítulo se detallaron algunas configuraciones subjetivas que se dan al momento de las transiciones educativas y durante todo el proceso educativo y social de las personas, específicamente la configuración de experiencias, aspiraciones e identidades. Las experiencias se refieren a vivencias que tienen los y las jóvenes y que cobran sentido para cada uno/a de ello/as. Estas experiencias tienen aspectos cognitivos, emocionales y relacionales. Para Guzman & Saucedo (2015) las experiencias se viven desde el cuerpo y las emociones, pero cobran sentido mediante el lenguaje, y el sentido que adquieren se asocia a “ser alguien” en coherencia entre lo que se es y se puede ser, implican vivencias pasadas y presentes, propias y de otros/as. La experiencia de los y las jóvenes se configura en el espacio escolar, así como también en otros espacios sociales, implica apropiarse y dar sentido al exterior y adquirir pautas sociales; implica producción y reproducción de conductas y sentidos (Chavez et.al 2015). En cuanto a las experiencias según clase, etnia y género, la investigación analizada destaca que los y las estudiantes de clase alta significan los espacios educativos por los que circulan como espacios donde encuentran grupos de afinidad y con características homogéneas. Por el contrario, los y las estudiantes de clase trabajadora, significan la experiencia escolar como poder “ser alguien”. Las experiencias en clave de etnia y territorio, como se ha señalad, son mayoritariamente vividas como “experiencias frontera” o experiencias “entre un aquí y un allá” en donde los

y las jóvenes deben significar el hecho de “ser diferentes”, alejarse de sus familias y adaptarse a nuevos contextos.

Las aspiraciones, por su parte, se refieren a la capacidad de imaginar el futuro y a la posibilidad de llevar a cabo este futuro (Appadurai, 2004). Las aspiraciones también se ven incididas por experiencias y disposiciones de pensamiento y comportamiento relacionados a los orígenes de los y las estudiantes (*habitus*) (Sacandone, 2018). Las aspiraciones, asimismo, aluden a posibles rutas y destinos (Manzano, 2022). El imaginar o proyectar futuro, como se ha señalado, se ve influido por diferentes condiciones sociales. En este sentido Scandone (2018) plantea que la aspiración se relaciona con los *habitus* e implican acciones de encaje, negociación o deserción en cuanto a disposiciones previas y campos educativos. En la elección de rutas y destinos, inciden también archivos de experiencias previas, que pueden favorecer un camino más flexible, o más rígido, y decisiones personales o incididas por otros. Estos conocimientos de ruta inciden en la navegación frente al cambio que implican las aspiraciones.

Por último, las identidades sociales se refieren a pertenencias sociales y culturales que son tomados por los sujetos para definirse, así como también los afectos asociados a las mismas (Grimson; 2010; Vila, 2019). La identidad es un concepto clave para entender la relación entre agencia y estructura, en este sentido, implica que las personas se definan y se ubiquen socialmente en relación a categorías sociales que están a disposición según categorías sociales diferenciadas por condiciones estructurales (etnia, territorio y clase) . Existen así, discursos y prácticas culturales que son incorporadas en las narrativas personales. Sin embargo, las categorías sociales son fronteras simbólicas que a veces pasan a ser fronteras sociales. Los tres componentes de las identidades son: atributos sociales, sentido de pertenencia y afectos y relaciones con otros/as.

Respecto a las identidades por clase, etnia o territorio, estas identidades presentan vivencias de encaje o desencaje en el campo educativo (Scandone, 2018) configurándose, así, identidades estropeadas o limitadas (Luna, 2018; Reay, 2018). En contextos educativos las identidades étnicas y territoriales tienen más complejidades para manifestarse y desplegarse ya que se legitiman ciertas identidades sobre otras.

Diseño metodológico

Capítulo 5: Modelo de Análisis

Cómo se ha señalado en la introducción, el objetivo central de esta tesis doctoral es analizar de qué manera los y las jóvenes de contexto rural mapuche construyen y dan sentido a las transiciones de la educación primaria a la secundaria, considerando condicionantes estructurales asociados a su origen familiar y las configuraciones subjetivas que inciden en las mismas.

Las preguntas de investigación son las siguientes:

¿Cómo viven la transición de la educación primaria a la secundaria los y las estudiantes de contexto rural mapuche? Esta pregunta se despliega a través de dos subpreguntas: ¿Qué aspectos estructurales vinculados con las condiciones de vida de sus familias, y en particular con su etnia y su territorio, inciden en esta transición educativa? ¿de qué manera se expresan los aspectos subjetivos de los y las estudiantes, en particular su identidad, experiencia y aspiraciones, en esta transición?

Los objetivos específicos de la tesis son los siguientes:

El primer objetivo busca conocer y analizar el capital cultural incorporado -específicamente los habitus étnicos y territoriales- y el capital emocional -como los archivos de experiencia- de las familias de los y las estudiantes, así como su impacto en la expresión identitaria de las familias hacia el pueblo mapuche y el territorio, y en los posicionamientos que adoptan respecto a la educación de sus hijos/as.

Las preguntas que guían este objetivo específico son: ¿cuáles son y de qué manera impactan los elementos estructurales -relacionados con los habitus e identidades étnico-territoriales y el capital emocional de las familias- en las identidades de los y las estudiantes y sus familias? ¿Qué transmiten las familias y cómo se posicionan frente a los nuevos espacios educativos de los y las jóvenes?

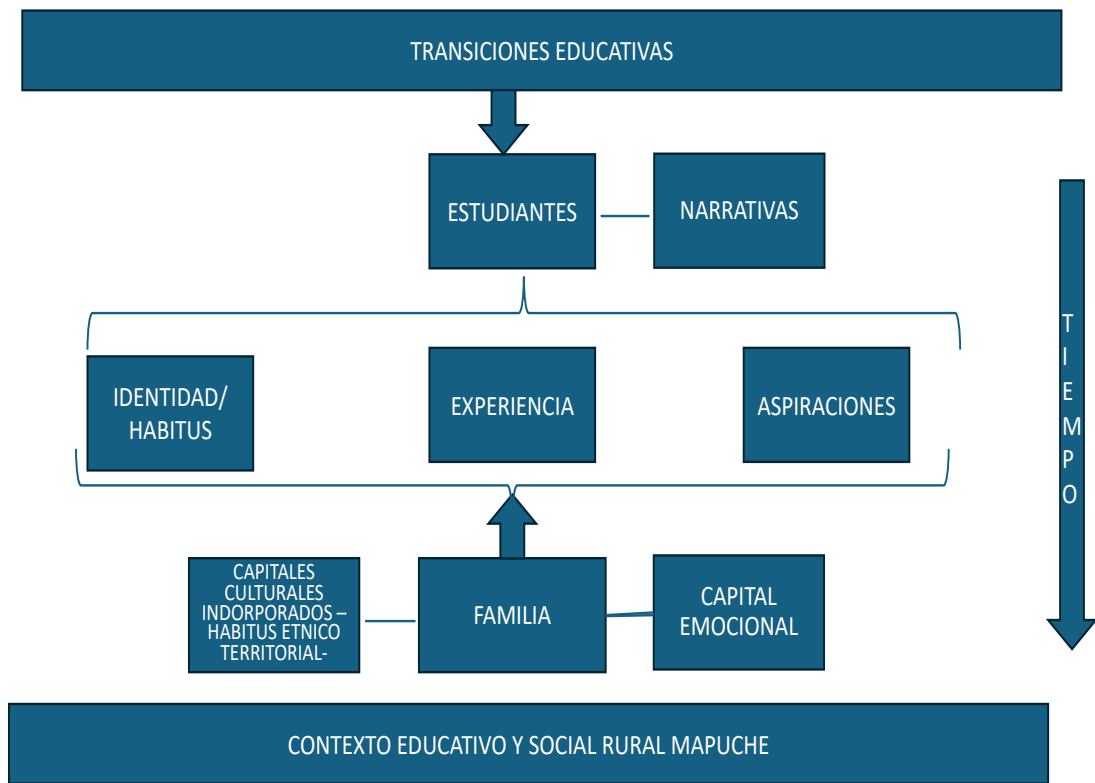
El segundo objetivo específico se orienta a conocer y comprender las configuraciones subjetivas de los y las estudiantes durante de sus transiciones educativas. En particular,

pretende analizar cómo se forman sus identidades en relación con sus hábitos de origen y cómo estas influyen en las experiencias y aspiraciones que emergen durante el tránsito educativo. Para abordar este objetivo, se plantean las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las definiciones identitarias de los y las jóvenes y cómo se relacionan con sus hábitos de origen? ¿De qué manera estas identidades impactan en las experiencias y las aspiraciones asociadas al momento de transición educativa de estos jóvenes?

El tercer objetivo se centra en explorar y (re)construir las narrativas de transición de los y las estudiantes considerando sus orígenes, identidades, experiencias y aspiraciones. Las preguntas de investigación que guían este objetivo son las siguientes: ¿Cómo describen sus transiciones educativas los y las jóvenes estudiantes de contexto rural? ¿Cuáles son las principales experiencias y aspiraciones que relatan? ¿De qué manera cambian o se mantienen los aspectos étnicos y territoriales en sus narrativas identitarias durante las transiciones educativas?

Así, el modelo de análisis (ver Figura 1) presenta en la parte superior los conceptos centrales de la vivencia subjetiva de los y las estudiantes durante su transición educativa: la identidad/habitus, las experiencias y las aspiraciones. En la parte inferior se muestran los factores estructurales asociados a sus orígenes familiares: el capital emocional y los hábitos-identidades étnico/territoriales. Un aspecto clave en el modelo es la variable tiempo de la transición, ya que esta ocurre en un intervalo temporal, subrayando que este proceso es dinámico y en constante evolución, más que algo estático. Además, se considera el contexto rural mapuche de los y las estudiantes, entendiendo como contexto la situación histórica del pueblo mapuche, que lo ha posicionado como un grupo étnico minorizado en Chile, así como el contexto educativo relacionado con los programas y la organización escolar en los que se encuentran los y las estudiantes durante su proceso de transición.

Figura 1 : Modelo de Análisis



Fuente: Elaboración Propia

5.1. Aproximación Conceptual

Como aparece en el modelo de análisis, esta tesis se centra en los aspectos familiares vinculados con el habitus étnico-territorial y el capital emocional. También se consideran aspectos subjetivos de los y las jóvenes en transición, sus identidades, experiencias y aspiraciones. Por último, se abordan las narrativas que realizan los y las estudiantes en relación con la transición de primaria a secundaria. A continuación, se muestra la operativización de los conceptos centrales de la tesis (oe1-oe2-oe3):

Tabla 1: Operacionalización conceptual en relación a objetivos

Objetivo	Conceptos	Operacionalización
OE1: Capital cultural incorporado -Habitus étnico/territorial- e identidades asociadas y capital emocional de familias	Capital cultural incorporado -Habitus étnico/territoriales – e identidades asociadas	Prácticas culturales y sociales
		Uso de la lengua/forma de habla
		Grado de conflicto con el Estado chileno
		Definición de un nosotros
		Historia común (archivos)
		Afectos asociados
	Capital emocional	Archivos de experiencia (ser o no ser mapuche/ser del campo)
		Apoyos
		Emociones asociadas a experiencias educativas de hijo/as
OE 2: Identidad de los y las estudiantes en transición y	Experiencias	Experiencias pasadas
		Experiencias presentes

su incidencia en experiencias y aspiraciones		Tipos de experiencia (frontera, puente, inclusión-exclusión)	
	Aspiraciones	Imaginar qué hacer (gustos-intereses-estudios secundaria-estudio/trabajo postsecundaria)	
		Imaginar cómo hacerlo: rutas (estrategias/itinerarios/obstáculos)	
		Imaginar dónde ir: destinos (universidad, trabajo, irse del territorio, irse y volver, quedarse)	
	Identities-habitus étnico/territoriales	Sentido de pertenencia/definición de un nosotros	
		Tipos de identidad (étnica, territorial, estudiante, joven)	
		Afectos asociados a la identidad	
		Prácticas y saberes asociados a habitus étnico y/o territorial	
	OE3: Construir las narrativas de los/as estudiantes.	Narrativas	Aspectos culturales y territoriales de la narrativa (categorizaciones, reflexiones, incorporaciones de preferencias culturales, sociales)
			Aspectos temporales de la narrativa (pasado, presente, futuro)

Fuente: Elaboración Propia

6. Metodología

Considerando el modelo de análisis antes planteado (Capítulo 5), así como las preguntas de investigación señaladas, a continuación se presentará el modelo metodológico de esta tesis doctoral. En un primer apartado se realiza una breve revisión de los principales abordajes metodológicos utilizados en investigaciones previas sobre transiciones educativas, prestando una atención especial a elementos estructurales y subjetivos, y considerando además la dimensión temporal y contextual. Luego, se detalla la metodología utilizada en esta investigación y sus principales componentes. A continuación se explican las técnicas utilizadas, se detalla la muestra con la que se trabajó, los criterios de selección y el modelo de análisis de la información. Además, se describen algunas reflexiones epistemológicas asociadas al trabajo de campo.

6.1 Aproximaciones metodológicas en los estudios sobre transiciones

Respecto a las variables y a las metodologías utilizadas en los estudios sobre el tema, la mayoría de las investigaciones que abordan las transiciones educativas consideran aspectos estructurales como la clase, el género, el territorio y la etnia, y la educación de padres y madres (Creghton et.al.,2016; Farrugia, 2015; Fleishman & de Hass, 2016; Hannum,2005; Heinz, 2002; Reay, 2017). Otros, consideran aspectos personales como el rendimiento, el término exitoso de tramos educativos, la construcción de decisiones educativas por parte de los y las estudiantes o la configuración de expectativas (Creghton et.al.,2016; Jacovkis et.al, 2020; Tarabini, 2020; Webb et.al., 2016; Whalter, 2006; Wyn & Dwyer, 2012). Para la indagación de este tipo de variables, se utilizan datos cuantitativos y cualitativos, utilizando técnicas variadas.

Existen estudios que también han incorporado la variable tiempo para observar las modificaciones de las decisiones y la incidencia de elementos estructurales, esto a través de estudios longitudinales con técnicas mixtas, principalmente cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión (Furlong & Carmel, 1998; Heinz, 2002; Tarabini y Jacovkis, 2019; Wyn & Dwyer, 2012). También se han desarrollado estudios no longitudinales (con tiempo más breve de investigación) que indagan la configuración de las expectativas, aspiraciones y

posibles transiciones educativas de los y las jóvenes, considerando también sus trayectorias educativas; todo ello con uso de cuestionarios y entrevistas, además de análisis de datos de escolaridad (rendimiento, deserción, etc.) (Jacovkis et.al, 2020; Raczynski, 2011; Webb et.al., 2016).

Otra metodología de indagación son los estudios longitudinales cualitativos, que consideran el proceso de construcción de decisiones, subjetividades e identidades de los y las estudiantes en torno a sus caminos educativos y de vida a través del tiempo, desde una perspectiva macro y micro (Holland, 2006; Mc Leod, 2000, 2016; Tarabini y Jacovkis, 2020; Thomson; 2007; Wyn & Dwyer,2012). En estos estudios se han desarrollado principalmente relatos de vida o entrevistas repetidas en el tiempo y también han incorporado focus group, mapeos y técnicas visuales para profundizar variables temporales, estructurales, relacionales y personales (Hörschelmann, 2011; Mannay , 2013; Manzano, 2023; Mc leod, 2000;; Thomson, 2007; Reay, 2017).

Muchos estudios han puesto el foco en diversos aspectos de la vida educativa y laboral de los y las jóvenes (Creghton et.al.,2016; Hernandez y Rascynski, 2014; Tarabini y Jacovkis, 2019; Webb et.al., 2016). Además, se ha investigado la multidimensionalidad de ámbitos que están en juego en las definiciones y tomas de decisiones. En estas investigaciones se han diversificado los formatos metodológicos para involucrarse en procesos interactivos entre personas y entornos, que permitan capturar sentidos y experiencias, relaciones y cambios territoriales (Holland, 2006; Hörschelmann, 2011; Mannay , 2013; Mc Leod, 2000, 2016; Thomson 2007; Wyn & Dwyer,2012).

Gran parte de los estudios revisados han trabajado con jóvenes durante la etapa de educación secundaria y educación superior o trabajo (Creghton et.al.,2016; Tarabini y Jacovkis, 2019) aunque hay algunos que se han focalizado en la transición de primaria a secundaria (Boone et.al., 2018; Raczynski, 2011; Reay, 2017).

Dichas investigaciones también han permitido dar voz a estudiantes diversos, no sólo exitosos o desaventajados, sino a un espectro más amplio. Esto se considera fundamental porque resulta importante conocer las construcciones subjetivas y expectativas de

estudiantes de grupos étnicos o provenientes de diferentes territorios (rural-urbano) (Cuzzocrea y Mandich, 2015; Rollock, 2014;) ya que, se tiende a asumir que las expectativas estudiantiles están asociadas a la pertenencia a clases medias o altas, sin cuestionar como estas visiones hegemónicas pueden ser limitantes para entender las experiencias de otro/as estudiantes (Gale & Parker, 2018, Reay, 2018). Con estos enfoques se pretende, además, visualizar diversas intersecciones o interrelaciones de elementos estructurales como la clase, la etnia, el género y la movilidad entre diversos espacios (urbano-rural) (Archer, 2003; Mc, Leod, 2000, 2016; Reay, 2017; Yosso,2005).

6.2 Metodología utilizada

Esta tesis se basa una metodología cualitativa longitudinal y visual. Específicamente se utilizó un enfoque de construcción de relatos biográficos de casos (Feixas, 2018; Gaulejac, 2006) de estudiantes en transición. En este sentido, corresponde a una investigación longitudinal de estudio de casos en la que se abordan múltiples casos que tienen un mismo problema en diversos contextos y que se puede abordar mediante distintos recursos de información (Creswell,2007).

A continuación se describen las principales características de cada uno de estos ámbitos metodológicos.

6.2.1 Metodologías cualitativas longitudinales

Las metodologías cualitativas longitudinales o Qualitative Longitudinal Research (QLR), tienen como características centrales el generar estudios focalizados en conocer los cambios que tienen las personas o los grupos en el tiempo (Winiarska, 2017). Otra forma de expresar el propósito de estos estudios, consiste en que buscan indagar o analizar elementos personales y sociales que se despliegan en los caminos de vida (Mc loud, 2000).

En el caso de cambios que tienen las personas, existen investigaciones que se centran en conocer modificaciones en las subjetividades en relación a aspectos económicos, culturales, sociales, históricos. En este aspecto, estudios de este tipo, buscan evidenciar las dinámicas

que pueden darse -a través del tiempo- entre agencia y estructura (Holland, 2006; Mc Leod, 2000, 2016; Thomson; 2007).

Las investigaciones de tipo longitudinal cualitativo, consideran la dimensión temporal de un fenómeno, indagando pasado- presente -futuro y, en otros casos, consideran incluso aspectos intergeneracionales. (Hammerman, 2010, Mc Leod, 2000).

Este tipo de investigaciones también considera los espacios sociales donde ocurren los fenómenos, las transformaciones donde se dan, las continuidades o rupturas. Estos estudios suelen centrarse en las redes existentes, las ubicaciones geográficas y las densidades espaciales. En otras palabras, permiten explorar en mayor profundidad la textura social en la que se desarrollan los fenómenos sociales (Farrall et al., 2014; Thompson, 2006).

Otro aspecto relevante según algunos autores, es que este tipo de metodología se utiliza en investigaciones de diversos temas, entre ellas, educación, migraciones, desarrollo de la niñez, desarrollo de juventudes, subjetividades o impacto de políticas públicas, entre otras.

En cuanto al diseño de investigaciones que emplean metodologías cualitativas longitudinales, diversos estudios señalan que este enfoque requiere un trabajo flexible. Esto implica una revisión constante de los objetivos, la teoría y los criterios prácticos. La flexibilidad se relaciona con la validez de los objetivos planteados, en función de las técnicas, la muestra y los resultados que emergen a lo largo del tiempo (Manzano, 2022; Thompson, 2006; Winiarska, 2017).

Para algunos investigadores, esta flexibilidad se vincula a un 'imaginario procesual', es decir, las técnicas empleadas son performativas y pueden adoptar nuevas formas y materialidades durante el proceso de investigación (Thomson & McLeod, 2015; Kuhn & Witzel, 2000).

Un aspecto no menos relevante a la hora de definir el uso de una metodología cualitativa longitudinal está asociado a la muestra. En estas investigaciones la definición, obtención y

mantenimiento de la muestra son pasos que deben ser observados, evaluados y ajustados constantemente en relación a los objetivos (Robinson, 2014; Thompson, 2006).

Se plantea importante, como en todo tipo de investigación, la definición de la muestra, es decir, la definición de los criterios de inclusión y exclusión, y si la muestra será homogénea o heterogénea. Las muestras en investigaciones cualitativas, en general son teóricas, esto significa que aluden a características definidas por él/la investigador/a y pueden ser de distintos tipos y dimensiones (Robinson, 2014; Winiarska, 2017).

Respecto al tamaño de la muestra, según Thomson (2006) esta depende de los objetivos a trabajar, los temas que se aborden, la intensidad y profundidad de las técnicas utilizadas y también, considerando la unidad de análisis con la que se trabaja (es decir, si son sujetos, grupos, entornos o períodos de tiempo).

En el caso de investigaciones cualitativas longitudinales, investigaciones previas señalan que, las muestras pequeñas para este tipo de investigación consideran entre 6 a 20 casos, e incluso hasta 40 casos. Las muestras más pequeñas contemplan la aplicación de técnicas menos masivas y más profundas (entrevistas a lo largo del tiempo, etnografías, relatos de vida, entrevistas en profundidad, entre otras) (Yates, 2010). Las muestras más amplias, por otro lado, utilizan por lo general, técnicas más masivas como cuestionarios.

La obtención de la muestra es otro punto a considerar: esta puede ser por bola de nieve, por celda o por cuotas (Noy, 2008). Finalmente, respecto a la muestra, en estas investigaciones longitudinales, es clave la relación y comunicación continua que mantengan los y las investigadores con las y los participantes a lo largo del tiempo, así como también, es importante flexibilizar las técnicas en relación con las características de los participantes. Otra opción es que al realizar trabajo por oleadas, en caso de incorporar nuevos sujetos a la muestra, estos y estas deben ser de similares características a la muestra de origen (Farral et.al, 2014; Saldeña, 2003).

Las técnicas que se utilizan en estas investigaciones, en general permiten profundizar en el conocimiento de las continuidades o discontinuidades del fenómeno a observar. Algunas de estas técnicas son por ejemplo: 1) entrevistas a lo largo del tiempo, 2) observación

participante, 3) técnicas visuales, 4) mapeos, 5) entrevistas on line, 6) cuestionarios en diversas oleadas (Thompson, 2006; Hammerman, 2010). También se utiliza bastante como técnica el trabajo con historias de vida o narrativas, las que, además de técnicas pueden ser consideradas una forma de análisis cualitativo (Thompson & Mc Leoud, 2015).

En este tipo de estudios, se trabaja por “oleadas”, esto quiere decir que las técnicas se aplican en distintos momentos a lo largo del estudio (Saldeña, 2003 en Farral, 2014). Es importante en el trabajo con “oleadas” el hecho de organizar adecuadamente los datos obtenidos y analizarlos continuamente (Kuhn & Witzel, 2000).

Respecto al análisis, en algunas investigaciones revisadas, se realiza un análisis transversal -asociado al análisis de aspectos estructurales- y un análisis longitudinal -asociado a aspectos personales o grupales y/o narrativas- (Thompson, 2006; Winiarska, 2017). Los y las autores/as también señalan la importancia de analizar la relación investigador/participante y conocer las redes que permitan los contactos, por ejemplo, al trabajar con bola de nieve, podría ser de utilidad analizar la misma red de contactos que posibilitó la llegada a la muestra (Noy, 2008).

En investigaciones que se realizan con esta metodología, los y las autoras señalan (Mc Leod, 2015; Winiarska, 2017) la importancia de los criterios éticos, sobre todo considerando la profundidad en cuanto a los tiempos y espacios involucrados para la consecución de los objetivos. Entre estos criterios éticos se considera la realización de consentimientos informados, en los que se consideren las implicaciones y anonimato de los y las participantes (Farral et.al 2014; Winiarska, 2017). Otros autores plantean la necesidad de generar algún protocolo de ética que describa la información y la relación que se espera generar entre investigadora/participante (Hammerman, 2010; Noy, 2008). Por último, algunos investigadores señalan que es crucial la reflexión constante de investigadores, ya sea a nivel personal como la reflexión con pares (Farral, et.al, 2014).

6.2.2 Metodología visual

El uso de la fotografía para el trabajo en investigaciones cualitativas viene siendo hace un tiempo una técnica bastante utilizada en estudios de transiciones de vida, transiciones educativas, y estudios transversales y longitudinales con niños y jóvenes (Meo, 2018; Mannay, 2013).

Para Bourdieu (2003) la fotografía es un arte medio, lo que significa que es un tipo de arte que refleja prácticas sociales y la manera en cómo se llevan a cabo estas prácticas; corresponde a una red de relaciones en las que circulan los actores sociales y a las prácticas estructurantes o habitus que tienen los actores según sus ubicaciones. Bourdieu, habla sobre el “uso social de la fotografía” donde, el objeto es la práctica social de la fotografía y más que la calidad de la fotografía es la cantidad de estas, quienes ocupan la fotografía y de qué forma. Existen distintas formas de fotografiar. Los grupos se someten a reglas respecto a lo que muestran, además de lo que quieren mostrar, en este sentido la fotografía es una “elección que alaba”; expresa elementos personales, pero también elementos sociales o normas comunes (Bourdieu, 2003; Meo & Davenigno, 2011). La fotografía es un medio privilegiado para captar éticas y estéticas de los grupos.

En cuanto a las técnicas de fotografía que pueden ser utilizadas en los estudios cualitativos, la técnica del fotorelato o fotonarrativa corresponde a una técnica fotográfica de investigación, en la que se utiliza la producción fotográfica para generar, producir o complementar los discursos de las personas asociados a ciertas situaciones de su vida (Bourdieu, 2013).

La fotonarrativa implica el uso de una o más fotografías para dar cuenta de una biografía o situación⁹. Las fotografías pueden ser tomadas anteriormente al momento de relato o ser tomadas en el proceso de producción de narrativa. Además, las imágenes las puede tomar otra persona o los propios sujetos que son parte de la investigación (Bautista, et.al, 2018).

⁹En cuanto a la fotoelicitación, corresponde a una técnica donde mediante una fotografía, se evoca cierto relato.

A continuación, se plantean algunos aspectos favorables y aspectos a considerar en cuanto a la utilización de esta técnica para la investigación con jóvenes (Mannay, 2013; Manzano, 2022; Meo, 2010).

Dentro de los aspectos favorables, se considera que las técnicas visuales como la foto narrativa, posibilitan:

- Mayor horizontalidad entre investigador/a y participantes.
- Mayor participación y motivación en niños/as y jóvenes. Las fotografías “Dan voz” a los y las participantes.
- Posibilita hablar de emociones, perspectivas e ideas asociadas a un tema. Genera mayor trabajo desde “lo cotidiano”.
- Se puede analizar desde las imágenes lo que se dice al respecto (discurso) y los elementos que componen la imagen (composición).
- Permiten dar cuenta de espacios personales, familiares o territoriales que son menos perceptibles en el discurso (Mannay, 2013).

En cuanto a los riesgos en el trabajo de foto narrativa o foto elucidación es importante considerar:

- Intereses o motivaciones de los participantes por participar en la investigación y producir imágenes en torno a aspectos de sus vidas. Las fotografías pueden facilitar la vinculación en muchos casos, pero también en otros casos los y las participantes pueden no querer mostrar sus vidas mediante imágenes.
- El tipo de dispositivo tecnológico a utilizar. En este sentido, el acceso a teléfonos móviles facilita el trabajo de producción fotográfica, así como también de descarga de imágenes, sin embargo, esta accesibilidad puede favorecer también no producir imágenes propias sino “bajar” contenido de la web (Manzano, 2022). En cuanto al acceso a cámaras desechables manuales, implica mayor costo económico para la investigación, pero promueve que los y las participantes tengan que elegir qué fotografiar para expresar algún ámbito de sus vidas (Meo, 2010).

- Actitud observadora en cuanto a qué aspectos de la vida son fotografiables y por quien (Manzano, 2022). En este sentido, Manzano (2022) plantea que existen condicionantes de lo fotografiable que pueden generar diferencias en la producción de imágenes por la “visibilidad o invisibilidad” de ámbitos en una investigación. Algunos de estos condicionantes serían condiciones materiales (mayor o menor cercanía material con algún ámbito, por ejemplo, fotografiar ciertos deportes), condiciones temporales (mayor o menor cercanía con algún aspecto en el tiempo, por ejemplo, fotografiar el futuro imaginado de estudios) y condiciones sociales (mayor cercanía o lejanía con ciertos ámbitos sociales).

Existen diversos modos de formatos fotográficos que se pueden utilizar para la técnica de fotonarrativa o fotorelato. Dentro de estos formatos que se pueden utilizar para expresar/relatar diversos aspectos de lo cotidiano y de lo histórico de las personas, se encuentran algunos formatos como el autoretrato, álbumes familiares, álbumes territoriales, álbumes de escuelas, etc. Estos pueden ser pedidos a los participantes o pueden surgir de manera emergente en la producción de los actores participantes. La idea es acompañar la producción de fotografías con entrevistas para profundizar la información (Donnelly et.al 2019; Mannay, 2013; Meo, 2018).

6.3 Técnicas utilizadas: entrevistas semiestructuradas repetidas en el tiempo y fotoestimulación

Para la construcción de los relatos biográficos, las técnicas utilizadas fueron cualitativas y abordaron las diversas dimensiones de las transiciones educativas, se realizaron entrevistas repetidas en el tiempo con estudiantes¹⁰, (Mc Loud, 2000, Thomson, 2006) técnicas visuales¹¹ (Mannay, 2013) y construcción de relatos personales con estudiantes, entrevistas semiestructuradas con familiares directos, docentes y directivos de establecimientos

¹⁰ Ver anexo nº1, pautas de trabajo con estudiantes

¹¹ Las técnicas visuales posibilitarían formas de acercamiento más empáticas, participativas, familiares y que logran dar cuenta de la vida de las personas. Esta técnica consiste en solicitar a los participantes que expliquen las imágenes visuales que crean se ha convertido en una característica común de la investigación en ciencias sociales (Woodward 2008; Rose 2010 en Mannay, 2013)

educacionales¹²; y descripción etnográfica de trabajo de campo de la investigadora, además de algunos encuentros con expertos del tema (académicos).

Se trabajó con la construcción de 20 casos biográficos, 11 estudiantes de género masculino y 11 de género femenino, con edades entre 11 y 17 años¹³, quienes cursaron su transición educativa de la educación primaria a la secundaria entre los años 2019 y 2022.

En la construcción de casos biográficos, se consideró la realización de dos a cuatro entrevistas repetidas en el tiempo: 1) una entrevista de presentación inicial, 2) una entrevista a partir de las fotografías tomadas o recolectadas (previo encuentro de explicación de la metodología) 3) una entrevista semiestructurada¹⁴ y 4) encuentro de compartir el relato elaborado. Cada una de estas entrevistas fue luego de un intervalo de entre 1 a 4 meses entre una y otra. En los casos en que fueron menos de tres entrevistas, esto fue porque los estudiantes no quisieron realizar fotoelicitación¹⁵.

El diseño de los momentos de estas entrevistas se describe a continuación:

- Una primera entrevista que consistía en un contacto inicial entre investigadora y participantes, durante el inicio del año escolar (marzo, estaría bien poner el año) o al finalizar el año escolar (diciembre).
- Un segundo momento de entrevista en el cual se trabajó a partir del material fotográfico realizado por las y los jóvenes (previo encuentro de explicación de

¹² Ver anexo nº 2 y nº3

¹³ La amplitud de la franja etarea de estudiantes en transición, alude a que debido a la pandemia sanitaria COVID 19, no se pudo trabajar con el mismo tramo etareo y seguirlo hasta el final del trabajo de campo, es por eso, que se tomaron algunos casos que hicieron su transición educativa de primaria a secundaria en el año 2019/2020 hasta otros que realizaron su transición 2022/2023. Para abordar los relatos de vida, se modificó la temporalidad de algunas de las preguntas de las entrevistas semiestructuradas repetidas en el tiempo, por ejemplo, enfatizando la construcción del momento pasado de transición.

¹⁴ En varios casos se realizó además una conversación individual o grupal (en caso de estudiantes del mismo curso y colegio) sobre los principales hallazgos respecto a experiencias de transición.

¹⁵ De los 20 casos, sólo tres no quisieron trabajar con la fotoelicitación, al consultarles el motivo, aludieron a que no tenían interés, desde la percepción como investigadora, uno de los jóvenes era el mayor de la muestra y con un perfil más reservado, y los otros dos jóvenes, hombres de aproximadamente 12 años, no querían mostrarse mayormente mediante fotografías. Es importante destacar que la recolección de datos se realizó entre marzo de 2020 y marzo de 2023. En cada etapa se incorporaron nuevos/as participantes, lo cual significó que, mientras a algunos/as se les realizaban las últimas entrevistas, con otros/as jóvenes apenas comenzaba el proceso.

técnica). La entrevista era una pauta semiestructurada en relación a los ámbitos trabajados en la fotoelicitación.

- Un tercer momento en el cual se realizó una entrevista semiestructurada en relación a aspectos familiares, sociales, culturales y personales asociados a sus momentos de transición.
- Un cuarto momento en el que se les daba a conocer el relato de vida realizado con fotoelicitación y entrevistas.

Tabla 2: Cronología de “oleadas” de trabajo de campo

Oleada/meses	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic
1ª oleada 2020			X	x	x					x	x	x
2ª oleada 2021			X	x	x					x	x	x
3ª oleada 2022			X	x	x					x	x	x
4ª oleada 2023			X	x	x							

Fuente: Elaboración Propia

Además, para la construcción de los casos, se consideró en cada uno de estos, una entrevista con algún integrante de la familia (en general las entrevistadas eran las madres de estudiantes), sólo en un caso no se pudo realizar la entrevista con ningún familiar¹⁶.

¹⁶ Este caso fue el caso de la madre de Daniel, quien en un comienzo aceptó el trabajo con su hijo y se comenzó el trabajo de fotoelicitación, pero luego el joven no quiso continuar, por lo que no se retomó el contacto con su madre.

En casi todos los casos se realizó una entrevista con un agente educativo (director/a o docente) de la escuela primaria de egreso o del liceo de destino. También se realizaron, cuando fue posible, algunas entrevistas semiestructuradas con agentes educativos de la comunidad mapuche lonko, werken y ngenpin.

Tabla 3: Técnicas aplicadas actores de contextos educativos y cantidad de actores participantes

Técnica	Actores
Entrevista exploratoria a Docentes de Escuelas o Liceos	Docentes escuelas (4) Docentes Liceos (1)
Entrevista Exploratorias con Actores de la Comunidad	Lonko (1) Werken (1) Ngenpin (1)
Entrevista/conversación con experto/as (investigadores y/o gestión)	Académicos (3) Equipos de apoyo a jóvenes (2)
Notas de Campo/fotografías investigadora	

Fuente: Elaboración Propia

Con respecto a los guiones utilizados para realizar las entrevistas, se utilizó entrevistas semiestructuradas diseñadas según la persona a quien se entrevistara. Todos los guiones están en los anexos de esta tesis.

6.4 Muestra

Se trabajó con una muestra intencional, es decir, una muestra definida por características de interés para el objeto de estudio. Estas características son: i) cursos asociados a los tiempos de transición de los y las estudiantes¹⁷; ii) diversidad de género entre los y las estudiantes; iii) lugar de residencia de los y las estudiantes (diversas zonas rurales en territorio mapuche); iv) estudiantes con apellido mapuche; v) asistencia a educación secundaria en zona urbana o semiurbana; vi) voluntad de jóvenes de participar del estudio.

Esta muestra se fue afinando/reduciendo/ampliando en número de participantes en relación de cumplir los objetivos de investigación (Holland et.al.2006).

La muestra final (al momento de redactar la tesis doctoral) corresponde a 20 casos de jóvenes que habitan en zonas rurales mapuche y que vivenciaron su proceso de transición de primaria a secundaria entre los años 2019 y 2022¹⁸ -algunos en 6º de primaria, otros en 8º de primaria- provenientes de zonas rurales¹⁹ indígena de tres territorios diferentes ubicados al sur de Chile.

¹⁷ La transición educativa de primaria a secundaria en Chile, se da en 8º año de educación primaria, donde luego, los y las estudiantes continúan la formación secundaria de cuatro años, ya sea en itinerarios Científico Humanista (destinados a estudios académicos) o itinerarios Técnico-Profesionales o Comerciales, destinados a una formación profesional-laboral. Sin embargo, en el contexto rural, existen escuelas primarias completas o incompletas, esto significa que algunas escuelas primarias tienen hasta 6º básico y otras hasta 8º por lo cual, el cambio de establecimiento que realizan los y las estudiantes, en algunas situaciones puede darse antes de la transición de primaria a secundaria, es decir, se da una movilidad anticipada a un establecimiento educativo en zona urbana y se ingresa en 7º año de primaria.

¹⁸ Estas modificaciones de muestra se (no estoy viendo ninguna modificación) dieron principalmente debido a contexto Covid 19, ya que en Chile, el periodo de clases no presenciales fue de dos años, entonces, por una parte fue difícil acceder a una muestra estable y presencial y por otra, la existencia de estudiantes que hicieron su transición en modo pandemia, se consideró pertinente abrir la muestra a estudiantes que hubiesen hecho su tránsito en el transcurso de los últimos años en modo pandemia. Esto a lo mejor debería explicarse antes, cuando en unas páginas anteriores te he preguntado por el tema

¹⁹ Jóvenes que asistan escuelas ubicadas en territorios rurales con alto índice de vulnerabilidad y comunidad indígena y ubicadas en regiones que tengan niveles de deserción escolar diversos. No sé si esto debería ir en el cuerpo del texto. En este último aspecto, al año 2015, el índice de deserción escolar en jóvenes entre 15 y 19 años por región que cuenta con mayor índice de población mapuche, es decir, la octava, novena y décima región, tienen un porcentaje de deserción en estudiantes son 7,3%, 10,8% y 16,1% respectivamente (Dusaillant, 2017) Además hay evidencia que desde primer año de secundaria, estudiantes con mayores niveles de vulnerabilidad comienzan la deserción que va en progresión hasta cuarto año de secundaria (4,5% en 1º año y 18,6% 4º año en estudiantes vulnerables)(Opazo, 2017).

Tabla 4: Criterios muestrales

Criterios fijos de la muestra
<ul style="list-style-type: none">• Diversidad de género entre los y las estudiantes• Lugar de residencia de los y las estudiantes (diversas zonas rurales en territorio mapuche)• Estudiantes con apellido mapuche• Asistencia a educación secundaria en zona urbana o semiurbana• Voluntad de los/as jóvenes de participar en el estudio
Criterios variables de la muestra
<ul style="list-style-type: none">• Cursos asociados a los tiempos de transición de los y las estudiantes

Fuente: Elaboración Propia

Caso	Región	Género	Curso de transición	Edad	Técnicas utilizadas	Familiar entrevistado	Agente educativo entrevistado (escuela o comunidad)
Nicolás	Bio Bio	MASCULINO	8º enseñanza primaria	13	3 entrevistas repetidas en el tiempo 1 fotoelicitación/2 entrevistas semiestructuradas	Entrevista semiestructurada a madre Marcela	Entrevista semiestructurada a docente*
Millaray	Bio Bio	FEMENINO	8º enseñanza primaria	13	3 entrevistas repetidas en el tiempo 1 fotoelicitación/2 entrevistas semiestructuradas	Entrevista semiestructurada a madre Javiera	Entrevista semiestructurada a docente*
Rayen	Araucanía	FEMENINO	6º enseñanza primaria	11	3 entrevistas repetidas en el tiempo	Entrevista semiestructurada a madre Loreto	Entrevista semiestructurada a docente

					1 fotoelicitación/2 entrevistas semiestructuradas	Conversación con familia	
Miguel	Araucanía	MASCULINO	8º enseñanza primaria	17	2 entrevistas repetidas en el tiempo 2 entrevistas semiestructuradas	Entrevista semiestructurada a madre Carla Conversación con familia	Entrevista werken
Sofía	Araucanía	FEMENINO	8º enseñanza primaria	15	3 entrevistas repetidas en el tiempo 1 fotoelicitación/2 entrevistas semiestructuradas	Entrevista semiestructurada a madre Gabriela	Entrevista semiestructurada a docente programa de apoyo educativo**
María	Araucanía	FEMENINO	8º enseñanza primaria	15	3 entrevistas repetidas en el tiempo	Entrevista semiestructurada a madre Gloria	Entrevista semiestructurada a docente programa de apoyo educativo**

					1 fotoelicitación/2 entrevistas semiestructuradas		
José	Araucanía	MASCULINO	8º enseñanza primaria	15	3 entrevistas repetidas en el tiempo 1 fotoelicitación/2 entrevistas semiestructuradas	Entrevista semiestructurada a madre María	Entrevista semiestructurada a docente programa de apoyo educativo**
Juan	Araucanía	MASCULINO	8º enseñanza primaria	17	3 entrevistas repetidas en el tiempo 1 fotoelicitación/2 entrevistas semiestructuradas	Entrevista semiestructurada a madre Marcela	Entrevista semiestructurada a docente programa de apoyo educativo**
Roberto	Araucanía	MASCULINO	8º enseñanza primaria	17	3 entrevistas repetidas en el tiempo	Entrevista semiestructurada a madre Elena	

					1 fotoelicitación/2 entrevistas semiestructuradas		
Alejandra	Araucanía	FEMENINO	8º enseñanza primaria	15	3 entrevistas repetidas en el tiempo 1 fotoelicitación/2 entrevistas semiestructuradas	Entrevista semiestructurada a madre Lucía	Entrevista semiestructurada a docente programa de apoyo educativo**
Alberto	Araucanía	MASCULINO	8º enseñanza primaria	15	3 entrevistas repetidas en el tiempo 1 fotoelicitación/2 entrevistas semiestructuradas	Entrevista semiestructurada a madre Laura Conversación familia	Entrevista semiestructurada a docente programa de apoyo educativo** Entrevista Lonko
Nicole	Araucanía	FEMENINO	6º enseñanza primaria	12	3 entrevistas repetidas en el tiempo	Entrevista semiestructurada a madre Mercedes	Entrevista semiestructurada a docente ***

					1 fotoelicitación/2 entrevistas semiestructuradas		
Rodrigo	Araucanía	MASCULINO	6º enseñanza primaria	12	3 entrevistas repetidas en el tiempo 1 fotoelicitación/2 entrevistas semiestructuradas	Entrevista semiestructurada a madre Ema	Entrevista semiestructurada a docente***
Alen	Araucanía	FEMENINO	6º enseñanza primaria	12	3 entrevistas repetidas en el tiempo 1 fotoelicitación/2 entrevistas semiestructuradas	Entrevista semiestructurada a madre Verónica	Entrevista semiestructurada a docente***
Cristian	Araucanía	MASCULINO	6º enseñanza primaria	12	3 entrevistas repetidas en el tiempo	Entrevista semiestructurada a madre Angélica	Entrevista semiestructurada a docente***

					1 fotoelicitación/2 entrevistas semiestructuradas		
Javier	Los Ríos	MASCULINO	8º enseñanza primaria	13	2 entrevistas repetidas en el tiempo 2 entrevistas semiestructuradas	Entrevista semiestructurada a madre Rafaela	Entrevista semiestructurada a docente
Luis	Los Ríos	MASCULINO	6º enseñanza primaria	13	2 entrevistas repetidas en el tiempo 2 entrevistas semiestructuradas	Entrevista semiestructurada a madre Carolina Conversación familia	Entrevista Ngenpin Luis
Fernanda	Los Ríos	FEMENINO	6º enseñanza primaria	12	3 entrevistas repetidas en el tiempo 1 fotoelicitación/2 entrevistas semiestructuradas	Entrevista semiestructurada a madre Rocío	Entrevista semiestructurada a docente****

Amanda	Los Ríos	FEMENINO	6º enseñanza primaria	12	3 entrevistas repetidas en el tiempo 1 fotoelicitación/2 entrevistas semiestructuradas	Entrevista semiestructurada a padre Sergio	Entrevista semiestructurada a docente****
Daniel	Biobio	MASCULINO	8º Enseñanza primaria	15	2 entrevistas semiestructuradas 1 fotoelicitación, 1 entrevista		Entrevista semiestructurada a docente*
Total 20 casos	3 Bio Bio 13 Araucanía 4 Los Ríos	11 masculino 9 femenino	12 en 8º de primaria 8 en 6º de primaria	4 con 13 años 6 con 12 años 1 con 11 años 5 con 15 años 3 con 17 años	17 fotoelicitaciones 39 entrevistas semiestructuradas	19 entrevistas semiestructuradas	6 docentes 3 autoridades 9 en total

6.5 Análisis

En análisis cualitativo de los datos se realizó mediante análisis temático y análisis de narrativas (Braun, V &Clarke, V., 2006; Creswell, 2015; Gaulejac, 2013). Se ha utilizado el programa Atlas TI v 8.4 para el análisis de material.

El análisis temático tiene como categorías iniciales el análisis de los habitus familiares (étnico territoriales) y de los capitales emocionales, así como las categorías de experiencia, aspiraciones e identidad- considerando ejes relevantes de clase, etnia, lugar y género. De este modo, se realizó un análisis temático transversal de todos/as las participantes, para luego realizar a un análisis de narrativas personales de un modo longitudinal, es decir, considerando el devenir de categorías para cada estudiante a lo largo del tiempo. Además, se consideró, luego de una primera etapa de análisis, las apreciaciones de algunos de los y las actores respecto los relatos biográficos construidos en base sus historias personales, esto mediante conversaciones que permitieran a los y las participantes dar una retroalimentación a la investigadora respecto a la construcción de las narrativas creadas. (Mannay, 2013; Mc Loud, 2000;Thompson, 2006).

En los análisis longitudinales se hace uso del análisis de las narrativas, las cuales son formas de comprender y organizar la vida social, constituyen modalidades cotidianas con las que damos cuenta del mundo en el que habitamos. Las narrativas son formas discursivas que interconectan lo individual con lo social y lo micro con lo macro, en este sentido, las historias tejen relaciones sociales y se distribuyen a través de estas (Martinez & Montenegro, 2014).

Las narrativas implican dar forma al tiempo y al espacio, es decir, lo que emerge es la organización de elementos más que sólo acontecimientos, actores y elementos. Lo que se cuenta y cómo es contado permite acceder al imaginario social, cultural más amplio y a la perspectiva propia que la persona que cuenta en el relato (Clough, 2002) así, las narrativas tienen una dimensión biográfica, histórica y social, nos informan de lo particular pero también de valores y normas sociales más generales (Croswell, 2007).

6.6 Reflexión epistemológica

Para mantener los criterios éticos de la investigación, primeramente se realizaron conversaciones, revisión y firma de consentimientos informados (Ver anexo nº4) en los que se explicitaba toda la información en lo referente a los objetivos, tiempos y acciones del estudio, esto se realizó con todo/as lo/as participantes. Las entrevistas y la producción visual fueron realizadas siguiendo los protocolos éticos del consentimiento informado (Mannay, 2013; Mc Leoud, 2000).

Además, al trabajar con un enfoque biográfico narrativo, en varios momentos de la producción y análisis inicial se fomentó la participación y establecimiento de relaciones cercanas y horizontales con los jóvenes y sus familias (Martínez-Guzmán & Montenegro, 2014) de esta manera, se llevaron a cabo varias sesiones de conversación, presentación de materiales y recepción de feedback de los y las jóvenes hacia la investigadora durante las distintas etapas de producción y análisis de la información. Además, con las y los jóvenes se utilizaron técnicas visuales para fomentar el diálogo entre investigadora y participantes (Mc Leoud,2015; Meo & Daveningno, 2011).

También en la presentación de la información los nombres de los estudiantes y familiares son pseudónimos, principalmente para resguardar el anonimato de la información. Además en el uso de la fotoelicitación, se presentan algunas imágenes en las narrativas personales de algunos casos elegidos, siempre y cuando no aparezcan los rostros de los y las estudiantes en primer plano. En este sentido, el material visual fue mayormente utilizado para fomentar la conversación más que a modo de análisis profundo de imágenes.

Finalmente, y muy relevante, respecto a la distancia epistemológica y vivencial como investigadora con los y las estudiantes y las familias que participaron en la muestra, tuve reflexiones continuas respecto a los límites de las relaciones entre investigadores/participantes, la posición política y social como investigadora, y el trabajo y expectativas del trabajo realizado con los y las participantes (Farral et.al, 2016; Hammerman, 2010; Holland & Thompson, 2006; Mc Leoud, 2015).

7. Contexto del estudio:

7.1 Características actuales de la población rural mapuche en Chile

El pueblo mapuche habita actualmente en la zona ubicada en la región sur del continente americano. En el caso de Chile, desde la primera mitad del siglo XIX, el río Biobío funcionó como límite fronterizo entre el naciente Estado de Chile y el pueblo mapuche.

Según datos del Censo de Población y Vivienda (CENSO, 2017), un 12,8 % de la población chilena, se identifica como perteneciente a un pueblo originario, y mayoritariamente perteneciente al pueblo Mapuche (79,8%). Esta población, reside principalmente en la Región Metropolitana (población principalmente urbana) y en las regiones de La Araucanía, Los Lagos, Bio Bio y Los Ríos, regiones ubicadas al sur del país.

A su vez, Chile tiene una población rural de 12,1% (CENSO, 2017) y esta población rural se concentraría en algunas regiones del país²⁰. A la vez, 13,3% de jóvenes se plantea vivir en zonas rurales y 10,5% se siente parte de pueblos originarios y de este porcentaje, un 80,1% se define de origen mapuche (INJUV, 2019).

Paralelamente, gran parte de la población proveniente de pueblos originarios vive y se concentra en estas zonas rurales, población que, según los estudios existentes, presenta altos niveles de pobreza y alcanza bajos niveles educativos (PNDR, 2014).

En general, en zonas rurales las personas tienen entre 8.9 y 11.5 años de escolaridad, además, las personas sin educación formal llegan a 4,7% en zona rural y 2,3% en zonas

²⁰ La población se centraría en la zona de la Araucanía y Biobío, y la definición del censo 2017 de ruralidad consiste en “se entiende como entidad rural un asentamiento humano con población menor o igual a 1.000 habitantes, o entre 1.001 y 2.000 habitantes donde más del 50% de la población que declara haber trabajado se dedica a actividades primarias”. La definición de lo rural se relaciona a la cantidad de habitantes por km² y modos productivos primarios (CENSO, 2017) aunque diversos estudios y documentos públicos han señalado la necesidad redefinir la actual ruralidad del Chile y priorizar políticas de desarrollo de zonas rurales²⁰ (Mineduc, 2020; OCDE, 2016; Canales en Peirano, Puni y Astorga, 2015)

Para la OCDE, la población rural es de 25,% y la definición se asocia al espacio que se genera producto de la relación dinámica entre las personas, las actividades económicas y los recursos naturales, caracterizado por una densidad poblacional inferior a 150 hab/km² con una población máxima de 50.000 habitantes cuya unidad básica de organización y referencia es la comuna.

urbanas, y las personas con educación superior completa alcanzan un 12,4% en zona rural y un 24,6% en zona urbana.

Otro dato relevante es que el 46% de personas no cuentan con centro educacional cerca de su zona de residencia (Casen, 2017). Además, investigaciones previas señalan que, a pesar de que la educación en Chile es casi universal en primaria y secundaria (85%) las más altas tasas de deserción o repitencia se dan en zonas rurales indígenas (Webb et.al 2016).

En síntesis, la población mapuche en Chile se concentra principalmente en la Región Metropolitana y en regiones ubicadas al sur del río Bio Bio. Los datos asociados a la cantidad de población que se percibe perteneciente a un pueblo originario -origen étnico- y específicamente al pueblo mapuche, coinciden -con algunos puntos de diferencia- entre los datos censales y datos oficiales de juventud. Esto indica que, al año 2017, en Chile, un 12% de la población se define con un origen étnico y de este porcentaje, un 80% aproximadamente son personas pertenecientes al pueblo mapuche (CENSO, 2017).

Luego, la mayor parte de estas personas habitan en Santiago, pero otra cantidad no menor, habita en zonas rurales de las regiones antes planteadas, población que se caracteriza por altos niveles de pobreza y bajos niveles educativos (Casen, 2017). A pesar de que en Chile la educación primaria y secundaria llega a altos niveles de cobertura, es en estas zonas donde se da mayor deserción, repitencia, bajos resultados en pruebas estandarizadas y segregación escolar étnica (Giacconi & Maldonado, 2021; Webb et.al, 2016).

7.2 Historia de la educación en territorio mapuche

La historia de la educación en el territorio mapuche se remonta a la época de la Conquista y Colonización española en América, proceso que, para algunos autores de perspectivas decoloniales, han denominado como la ocupación del Abya Yala. Durante esta etapa inicial, la educación fue impuesta a la población mapuche principalmente a través de la evangelización. Sin embargo, fue con la consolidación del Estado-Nación chileno que la educación formal se estructuró y se extendió a toda la población, incluyendo a las comunidades mapuche (Gay, 2018; Muñoz & Quintriqueo, 2019; Pascual Coña, 1973).

La llamada “Pacificación de la Araucanía” (1860-1883) marca un punto de inflexión en la relación entre el Estado chileno y el pueblo mapuche, marcando el inicio de una imposición violenta e invasiva sobre los territorios mapuche. Este proceso estuvo caracterizado por la usurpación territorial por parte de las fuerzas militares chilenas, acompañado de un despojo cultural significativo (Bengoa, 2008; Correa, 2021; Paillalef, 2018). Hasta entonces, el pueblo mapuche había logrado mantener una autonomía territorial relativa al sur del río Bío Bío, autonomía garantizada mediante pactos con las autoridades coloniales españolas, siendo el Parlamento de Quilín uno de los acuerdos más destacados. No obstante, el Estado chileno rompió estos acuerdos a partir de la década de 1860, iniciando una invasión sistemática que afectó no solo el ámbito territorial y económico, sino también el cultural, integrando de manera forzada y violenta al pueblo mapuche dentro del marco del Estado.

El conflicto, originado por la invasión y despojo, ha persistido hasta la actualidad. A lo largo del tiempo, diferentes gobiernos chilenos han implementado estrategias de integración, principalmente en torno a la regularización de títulos de propiedad de las tierras²¹. Sin embargo, como diversas investigaciones indican (Bengoa, 2008; CEPAL, 2009; Correa, 2021), estos intentos de integración han sido superficiales y unilaterales, manteniendo al pueblo mapuche en condiciones de marginación, mayoritariamente como obreros y campesinos en situación de pobreza. Tampoco se les ha otorgado autonomía económica, ni política en cuanto a la gestión de sus recursos (Paillalef, 2018). Incluso, desde la creación del Estado, se ha dado una integración cultural que no reconoce al mapuche como un "otro" valioso, como sujetos dignos de respeto en su diferencia étnica, sino como un "otro" que en el imaginario social chileno debe ser sometido, civilizado, degradado, e incluso,

²¹ La "Pacificación de la Araucanía" en 1860 marcó el inicio de la invasión militar del Wallmapu y la expropiación de tierras mapuche por el Estado chileno. Entre 1850 y 1929, se produjo una desposesión masiva de tierras, reduciendo el territorio ancestral mapuche a solo un 5%. Durante los gobiernos de Alessandri y Frei Montalva, y especialmente con Salvador Allende, se intentó revertir esta situación a través de reformas agrarias, esfuerzo que se interrumpió con la Dictadura Militar, la cual favoreció la privatización de tierras y el extractivismo forestal. Con el retorno a la democracia, la Ley Indígena de 1993 y la creación de la CONADI buscaban abordar el conflicto territorial. Sin embargo, la situación empeoró en 2012 con la promulgación de las Leyes de Seguridad del Estado y Antiterrorista, que intensificaron la represión hacia el pueblo mapuche.

discriminado y criminalizado desde el pueblo chileno (Correa, 2021; Mansilla et.al, 2019; Paillalef, 2018).

En relación a lo anterior, las investigaciones existentes plantean que el despojo territorial y la deslegitimación cultural e identitaria del pueblo mapuche se ha llevado a cabo bajo el alero del Estado. Este proceso se ha dado mediante leyes e instituciones relacionadas con la tenencia de tierras, mediante la educación, y mediante la información pública explicitada mediante medios de comunicación de antaño y actuales. Algunos autores han hablado de la violencia económica, simbólica y física que ha caracterizado esta realidad (Correa, 2021; Paillalef, 2018; Sepúlveda Sanchez, 2018).

En relación con la violencia económica, Sepúlveda (2018) se destaca el extractivismo en la región, lo que implica la usurpación y explotación de tierras por parte de grandes empresas, generando una disminución en la productividad de los territorios para sus habitantes, así como también problemas de contaminación y distribución de recursos hídricos (Sepúlveda Sánchez, 2018). Respecto a la violencia simbólica, esta se vincula con aspectos culturales y, en consecuencia, con una supuesta superioridad moral impuesta por el Estado chileno en relación con la cultura, educación e identidad mapuche (Ojeda-Pereira, 2020; Paillalef, 2018; Sepúlveda Sánchez, 2018). En cuanto a la violencia física, las comunidades mapuche han denunciado durante años ser víctimas de torturas y actos de violencia en enfrentamientos con carabineros y civiles armados, situaciones asociadas a la criminalización del territorio. Estas acciones han afectado tanto a adultos como a niños, situaciones que han llamado la atención de instancias internacionales de derechos humanos (Cuevas et al., 2014).

Ahora, específicamente respecto a la educación en Chile, investigaciones previas señalan que ésta obedece a un modelo hegemónico-colonial, monocultural y débilmente integrador de diversidades territoriales y étnicas (Muñoz, 2021). Este modelo educativo ha estado marcado por una reproducción de la blanquitud y un racismo en el sistema educativo chileno, que tiene efectos clave en la exclusión y marginalización del pueblo mapuche. Según Webb y Radcliffe (2017), la blanquitud actúa como un sistema de conocimiento y

prácticas normalizadas que se reproducen en el ámbito escolar a través de la segregación socioespacial, los materiales educativos monoculturales, las actitudes docentes basadas en prejuicios respecto a algunos desempeños cognitivos y la autoidentificación fragmentada de los/as estudiantes (Luna, 2017).

La historia de la educación chilena hacia el pueblo mapuche está marcada por la colonización de territorios indígenas mediante la religión y la educación, primero con la llegada de los españoles, luego con la instalación del Estado Chileno con el apoyo de grupos religiosos. (Muñoz & Quintriqueo, 2019; Paillalef, 2018; Quintrileo et.al., 2021; Williamson, 2012).

La instalación de la educación en el pueblo mapuche, según Muñoz (2019) se da mediante tres tipos de educación: la evangelización, las escuelas misionales y la educación pública.

La *evangelización* consistió en un proceso de transmisión de educación moral, social y religiosa, que buscaba transformar al mapuche al cristianismo (Quintriqueo, 2010 en Muñoz & Quintriqueo, 2019). Este tipo de educación se desarrolló inicialmente durante la colonización en diversos poblados fundados por los españoles y apelaba a una forma de educación que buscaba la sumisión del mapuche, tanto en la anulación de sus costumbres paganas como también de control sobre sus habilidades bélicas.

Por su parte, se señala en algunas investigaciones que el mapuche, desde esos tiempos, tomó la evangelización y educación como una instancia de negociación, asegurando así su autonomía social a cambio de seguir el evangelio (Noggler, 1972 en Muñoz & Quintriqueo, 2019).

Las *escuelas misionales e internados* fueron establecidas tras el proceso de evangelización y también fueron concebidas para transmitir valores vinculados a la religión cristiana. Algunas investigaciones (Mansilla et.al, 2018^a; Muñoz & Quintriqueo, 2019) señalan que estas escuelas se asociaban a diversas misiones religiosas, principalmente franciscanas y capuchinas, con menor influencia de misiones anglicanas. Estas instituciones tenían como objetivo la "civilización" del pueblo mapuche mediante una educación basada en cánones

religiosos, imponiendo el castellano como idioma oficial y adoctrinando a los estudiantes en conductas y normas corporales estrictas (Mansilla et al., 2018a).

Asociado a estas escuelas, se establecieron internados donde los y las estudiantes podían quedarse más cerca de las escuelas y a su vez eran alejados de sus familias, lo que facilitaba el proceso de adoctrinamiento. Asociados principalmente a misiones capuchinas y franciscanas, en los internados se educaba inicialmente a los hijos de longkos²² y personas adineradas, con una formación impartida por teólogos (Muñoz & Quintriqueo, 2019). Con el tiempo, estas instituciones se expandieron, abarcando un mayor número de estudiantes.

De esta manera, escuelas e internados estuvieron alineados con el proyecto del Estado-Nación chileno, colaborando con su consolidación (Mansilla et.al, 2018a). Según el autor (2018a), los internados funcionaron como dispositivos de control vinculados a la intervención estatal en el territorio mapuche a principios del siglo XIX. El autor sostiene que

"hubo una serie de agenciamientos desde el Estado que operaron para lograr el control sobre el territorio indígena", y, que estos dispositivos formaron parte de un diagrama civilizador, siendo los internados uno de los más eficientes. Uno de los aspectos clave de este proceso fue la invisibilización de los saberes mapuches, manifestada especialmente en la prohibición del uso de la lengua materna, el mapuzungun y la imposición del castellano como el único idioma en sectores con alta densidad de población indígena (Mansilla et al., 2018a).

Estas instituciones de educación -escuelas e internados- fueron pensadas por Antonio Varas, líder político quien, durante la instalación del Estado chileno, planificó estrategias diversas para incorporar el territorio mapuche a Chile. En cuanto al financiamiento, el dinero utilizado para estas acciones fue principalmente otorgado por el Gobierno de Chile) y por la Sociedad Protectora de Indígenas que generaba eventos para juntar dinero.

La evidencia señala que la instalación de estas escuelas misionales e internados tuvieron importantes efectos de aculturación. Mansilla (2018b) señala que estas instituciones fueron una especie de "mataderos culturales" ya que, mediante la obligación y/o convencimiento

²² Líderes de lof o comunidades mapuche.

a familias mapuche, incorporaron a muchos niños y niñas a la educación monocultural que arrasó con cultura y lengua mapuche.

La usurpación de tierras y la pobreza llevaron a muchas familias mapuche a aceptar que sus hijos/as ingresaran en internados, donde recibían comida, vivienda y educación. Sin embargo, esta educación modificó su relación con el mundo, al imponer una epistemología ajena y fomentar nuevas formas de organización social, centradas en la familia nuclear y la gestión individual de la tierra, en lugar del enfoque colectivo tradicional (Mansilla et.al., 2018b).

En ese tiempo, se generó en el país una la justificación ideológica de la presencia de internados asociada a la conquista de las almas de la gente mapuche y al convencimiento de esto a familias de los y las interno/as, lo cual tuvo importantes efectos de control en la sociedad mapuche (Mansilla et.al., 2018b). La infancia era encerrada y niños y niñas eran educador en base a diferenciación de roles según género y de clase -las mujeres iban a internados donde les enseñaban a ser amas de casa y los hombres iban a internados donde se les instruía en trabajo manuales y en enseñanzas para ser sacerdotes-, la infancia era reglamentada -los y las jóvenes internos tenían rutinas diarias de horarios, comidas, limpieza, visitas de familiares limitadas y transmisión de enseñanzas cívicas-, se dio una pérdida de idioma pues se negaba el idioma en internados, incluso mediante violencia física y se legitimó la presencia de actores claves como agentes de vigilancia y control: inspectores, visitadores, profesores, médicos y curas quienes resguardaban las enseñanzas y el control (Mansilla, et.al, 2018.b)

La *escuela pública* por su parte, surge desde mediados del siglo XIX, coexistiendo en sus inicios con la evangelización y las escuelas misionales. Pero, ya desde 1900, pasa a ser una educación de carácter laico y se desarrolla bajo la tutela del Estado, ofreciendo una educación gratuita para estudiantes de ambos sexos. Esta educación en el año 1920, adquiriere un carácter obligatorio (Rengifo, 2013 en Muñoz & Quintriqueo, 2019).

De esta manera, el Estado opera de manera centralizada y organizada para “civilizar” mediante la educación y comienza a generar dispositivos de control en los territorios, como

son las escuelas. Instituciones nacionales como el Ministerio de Educación y la Universidad de Chile pasan a ser los agentes claves de esta escolarización pública.

En 1920 se instala la ley de educación obligatoria para todos los niños y niñas de Chile, independiente de la zona u origen étnico que tengan. Así, el estado establece en esos años que la escuela primaria era para todos y todas los y las estudiantes y la escuela secundaria era para las elites, apuntando con ello a la diferenciación social y desigualdad en el ascenso social.

Muñoz & Quintriqueo (2019) señala que se instala

“la construcción de un sistema educativo dividido en:

- la escuela primaria, cuyo foco fue la alfabetización y la moralidad (Mansilla et al., 2016);
- las escuelas preparatorias, secundarias e instituciones de Educación Superior, orientada a la formación de profesionales de la elite burocrática nacional, con una cobertura aproximada del 4% a mediados del siglo XX (Gysling, 2015)” (en Muñoz & Quintriqueo, 2019, p.9)

Así mismo, Antumilla-Panguikul (2020) destaca como el principal encargado de la creación de este formato educacional nuevamente a Antonio Varas, quien describió en sus propias palabras la diferencia de clase que conllevaba la educación en esos tiempos

“La diversa posición social exige también diversa cultura intelectual. Para la clase que

vive del trabajo de sus manos y que desde muy temprano se ve precisada a ganar por sí la subsistencia, la instrucción primaria es todo lo que puede adquirir. Para la clase que con más destreza puede y debe dedicarle más tiempo al cultivo del entendimiento, es preciso proporcionar más extensos medios de instrucción que las escuelas primarias, no sólo por consideraciones del bien del individuo, sino y principalmente a favor del bien social. (s. p.)” (Varas, A en Antumilla-Panguikul, 2020, p.6)

Además de estas leyes asociadas a la obligatoriedad de la educación en la educación básica para todo/as y el mayor foco en clase alta en la educación secundaria, se generaron posteriormente leyes asociadas a la definición de la calidad indígena en vínculo con el hecho de adquirir educación. De esta manera, una persona mapuche al tener educación, podía dejar de ser parte de una comunidad mapuche, lo que a su vez, podía incidir en su propiedad de tierras.

Señala Paillalef (2018)

“El estado de Chile, en el siglo XIX promulgó leyes cuyo objetivo fue expulsar a los mapuche de sus territorios. Para ello, generó leyes respecto a la tenencia de tierras, pero además suprimió por decreto la condición de indígena de los mapuche que cumplieran con la ley de educación (a la vez que generaba educación obligatoria a esta población). En este sentido, los mapuche que cumplieran con la ley de educación primaria obligatoria, o que hubieran alcanzado la secundaria o universitaria se les suprimía la condición de mapuche. Una investigación del sociólogo Jorge Calbcura entrega antecedentes acerca de esta problemática:

1931. Decreto-ley Nº 4111, Artículo 54. Una persona es indígena cuando pertenece a una familia cuyo jefe es miembro-copropietario de una Comunidad de Indígenas que tiene una Merced de Tierras. Quedan exceptuados de esta formalidad, los indígenas que hayan cumplido con la ley de instrucción primaria obligatoria.

1960, enero. Ley 14511, Artículo 29. Una persona es indígena cuando pertenece a una familia cuyo jefe es miembro co-propietario de una comunidad de Indígenas que tienen una Merced de Tierras. Quedan exceptuados de esta formalidad: 1) los indígenas que hayan rendido válidamente sexto año de Humanidades o hecho estudios equivalentes, calificados por la Dirección General de Educación Secundaria. 2) Los indígenas que hubiesen obtenido título profesional conferido por la Universidad de Chile o por Universidades reconocidas por el Estado” (Paillalef, 2013, p. 97)

Para el funcionamiento de estas instituciones, se instalaron diversas formas de dar cuenta al Estado de las acciones que se realizaban en las escuelas de primaria y secundaria y de los y las estudiantes que asistían a estas. Así, las escuelas de primaria contaban con agentes

“visitadores” quienes a nivel regional era los y las encargados de supervisar asistencia a clase de los estudiantes y los contenidos impartidos, en tanto que las escuelas secundarias enviaban directamente información al Ministerio sobre asistencia, pero no necesariamente eran supervisadas en contenidos (Antumilla-Pangikul, 2020).

7.3 La educación actual que se imparte a estudiantes de origen mapuche

En la educación impartida por el Estado chileno, luego de la instauración de la educación obligatoria universal en 1920, implementa las primeras iniciativas específicas para estudiantes de origen indígena o étnico durante el gobierno de Salvador Allende, con la introducción de la Beca Indígena. Posteriormente, en 1993, bajo los gobiernos de la Concertación, se funda la CONADI (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena)²³, la que, en 1996, impulsó un programa piloto de educación intercultural.

De esta manera, desde mediados de los años 90, el país ha implementado el programa de educación intercultural bilingüe en todo su territorio²⁴, programa enfocado especialmente en áreas rurales y en zonas con alta población de pueblos indígenas. Este programa surge en respuesta a las demandas de las comunidades indígenas, las que han exigido por años reconocimiento territorial, autonomía cultural y lingüística, así, el programa ha promovido la preservación y transmisión de aspectos culturales y lingüísticos propios, incorporando incluso educadores tradicionales²⁵ para la formación de estudiantes en escuelas (Loncon, 2016; Williamson, 2012). Este programa, lanzado en 1996, abarcó siete regiones y contó

²³ La Corporación Nacional de Desarrollo Indígena es un servicio público chileno, creado en 1993 por la ley N°19.253, que tiene como objetivos la promoción, la coordinación y la ejecución de la acción estatal de los planes de desarrollo de las personas pertenecientes a los pueblos indígenas de Chile

²⁴ Bajo los artículos 7, 28 y 32 de la Ley 19.253 se hizo posible la implementación de la educación intercultural bilingüe en Chile.

²⁵ Los y las educadores tradicionales son mediadores de la formación de cultura y lengua de pueblos indígenas en establecimientos educativos que cuentan con Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), desde el Ministerio de Educación se plantea que “La educadora o educador tradicional es un actor clave, tanto para las comunidades de pueblos originarios como para el sistema educativo en general, por ser conocedor y participante de las tradiciones, lengua y costumbres de su pueblo y ser responsable de transmitir este legado ancestral y cultural a las y los estudiantes de un establecimiento” (Extraído en <https://peib.mineduc.cl/1898-2/>)

con el apoyo de una universidad en cada una de ellas. En el año 2000, el Ministerio de Educación institucionalizó el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) a nivel nacional, y para 2011, más de 300 escuelas ya formaban parte del programa (Webb, et.al.2016).

En la actualidad, los principales lineamientos del PEIB son:

- Se imparte en establecimientos educacionales que cuenten con un 20% de población perteneciente a pueblo indígena.
- Promueve el diálogo y discusión permanente entre conocimientos y prácticas culturales distintas.
- Incluye nuevas formas de prácticas e innovaciones pedagógicas, donde existan convergencias de dos o más tipos de conocimientos y agentes educativos en igualdad de condiciones.
- Genera el diálogo necesario con su entorno sociocultural, espiritual y natural, y donde se puedan vivenciar y experimentar aprendizajes significativos, aprovechando la riqueza de la diversidad cultural.
- Cuenta con Sector de Lengua Indígena, o ha incorporado la interculturalidad en su Proyecto Educativo Institucional y/o en su Plan de Mejoramiento Educativo (Extraído en <https://peib.mineduc.cl/escuela-intercultural/>)

Sin embargo, respecto a este Programa, diversos estudios plantean que, a pesar de avances en cuanto a pertinencia cultural, igualmente se rige por formatos coloniales y hegemónicos históricos y que es débilmente integrador de diversidades territoriales y étnicas (Muñoz, 2021). Este Programa presenta la crítica de no lograr generar un curriculum pertinente en los contextos educativos de origen, así como no incorporar profundamente los conocimientos de las familias y las comunidades. Además, desde lineamientos centrales, no se consideran mayormente las experiencias y expectativas de los /as estudiantes una vez que esto/as mismo/as pasan a educación secundaria, generando muchas veces, deserción escolar por etnia y zona (Muñoz, 2021; Webb, Canales y Becerra, 2016).

En cuanto a los resultados de aprendizaje que se dan en establecimientos con que cuentan con este Programa y por tanto, cuentan con alto número de estudiantes de origen étnico, la investigación señala que existen diferencias de rendimiento que podrían estar asociadas a *desigualdades educativas vinculadas a segregaciones invisibilizadas* (Webb et.al, 2016), es decir, existen escuelas que sólo educan a estudiantes indígenas y que por lo mismo, no generan una mixtura social y además, no cuentan con la formación y calidad docente que se requiere en escuelas que trabajan con alta población étnica. Sin embargo, en estos contextos, se tiende a asociar los resultados bajos a familias y a estudiantes y no a otras variables (Raczinsky, 2011; Webb et.al, 2016).

En otra investigación Webb y Radcliffe (2017) evidencian formas de racismo institucional en las escuelas chilenas, lo que se manifiesta mediante múltiples mecanismos materiales y discursivos: las formas materiales aluden a los efectos que la segregación educativa ha generado en la creación de espacios racializados y desfavorecidos, que refuerzan un legado colonial en el cual la "blanquitud urbana y moderna" se opone a lo "indígena, rural y atrasado". Las formas discursivas se refieren a que la historia oficial ha invisibilizado al pueblo mapuche, presentándolo como un grupo primitivo y extinto tras la "*Pacificación de la Araucanía*". De este modo, los materiales educativos omiten contenidos indígenas y reducen la historia mapuche a un pasado remoto.

Otras investigaciones destacan las discontinuidades entre las formas de conocimiento de la educación formal y la educación familiar, en este sentido, existe una *escasa incorporación de saberes familiares y de la comunidad* (Muñoz, 2021; Luna, 2015; Webb et.al., 2016). Siguiendo la línea de la educación familiar, otras investigaciones señalan que se desconocen las pautas de crianza de niñez mapuche: quienes participan, cómo y qué enseñan (Riquelme, 2018). La educación familiar mapuche está centrada en principios que no siempre se promueven o refuerzan en la educación formal (Muñoz, 2021).

Riquelme (2019) evidencia que no se reconocen aspectos afectivos de niños, niñas y jóvenes mapuche en las escuelas, incluso se invisibilizan o discriminan ciertas formas de respuestas afectivas, lo que puede ser complejo, sobre todo en la educación básica, considerando que

las pautas de respuesta frente a ciertas emociones apelan a una socialización primaria que se da en el nicho de las familias y comunidades (Riquelme et.al, 2019).

Estas tensiones en la identidad de los y las estudiantes y la realidad sociocultural que promueve la escuela reflejan tensiones que, hasta el día de hoy, mantienen el conflicto entre el estado chileno y sus organizaciones representantes con la visión sociocultural del pueblo mapuche (Paillalef, 2018).

Respecto a estas diversas tensiones que se evidencian en relación con la educación impartida hacia niños y niñas mapuche y la realidad social y familiar que mucho/as de ello/as tienen, señala Paillalef (2018):

“los procesos del aprendizaje escolar siguen siendo un desafío para los profesionales de la educación, lo que se agrava en individuos provenientes de niveles socioeconómicos bajos por las implicaciones que tiene. Los factores ambientales entre los que destacan la estimulación del hogar y apoyo de los padres, se consideran hoy en día variables fundamentales para llevar a buen término los procesos de educación normal. Así entonces, el aculturar al mapuche en la cultura del wingka ha sido un proceso violento y traumático, entre otras razones por la realidad de los actores del proceso. Por un lado, el niño campesino es aislado social y culturalmente desde la perspectiva de la cultura dominante. Por otro las escuelas a las que tienen acceso han sido históricamente las más pobres del sistema, aquellas donde único profesor hace clases en cinco niveles a la vez, y en el mismo salón. A esto deben sumarse las enormes distancias que recorren para ir a clases. El resultado es un niño sin mayor proyección, por lo que tampoco impactará cualitativa ni cuantitativamente en la vida de su familia. Lo más probable es que este joven se transforme en peón o trabajador de fundo, empleado por una mínima paga, sin ley que lo proteja, muchas veces trabajando solo por la comida y con una identidad disonante en lo psicológico” (Paillalef, 2018, p. 177)

7.4 Perspectivas actuales sobre la educación intercultural en Chile

Considerando lo anterior, diversos estudios plantean que el acceso y permanencia de los y las estudiantes indígenas a la educación chilena, se ha dado históricamente debido a que es

una obligación que instala el Estado, y porque es socialmente considerada una forma de salir de la pobreza, sin embargo, no se ha dado una educación de calidad (Paillalef, 2018; Muñoz, 2021; Webb et.al., 2016). En este sentido, se reclama un modelo educativo que respalde la interculturalidad, pero desde una perspectiva de complementar y enriquecer visiones distintas, más que sólo integrar una cultura a otra que es la dominante, y además, bajo lógicas culturales que fomentan principalmente la folclorización de ciertos aspectos culturales (Muñoz & Quintriqueo, 2019; Paillalef, 2018)

Esta educación ha generado un desconocimiento cultural e identitario del pueblo mapuche y ha colaborado en una precariedad económica y social (Antumilla-Panguilef, 2020). Además de lo anterior, esta educación chilena se ha centrado en la transmisión de una historia oficial en donde se han omitido aspectos relevantes del pueblo mapuche en el territorio mapuche y en todo el país, por lo que se ha generado de una identidad minorizada (devaluación de conductas, saberes y afectos) (Paillalef, 2018). Otros autores señalan, utilizando conceptos de la teoría decolonial, que estas acciones obedecen a una colonización del ser, del saber y del poder que se ha dado desde la colonización española hasta hoy en día (Antumilla Pangikul, 2018; Mansilla et.al, 2019).

Estas colonialidades se refieren específicamente a: 1) la colonialidad del ser, la cual se refiere a las consecuencias sobre la *experiencia vivida y sus expresiones en el transitar por el que los sujetos* se constituyen como personas en relación con sus territorios; 2) la colonialidad del saber, que se asocia a la *negación y renegación de saberes y de formas de hacer que surgen desde el conocimiento propio en este caso del pueblo mapuche*, y que son reemplazadas por el discurso único del conocimiento científico; y 3) y la colonialidad del estar que se refiere a las implicaciones de la colonialidad *sobre el vínculo del ser humano con su territorio*, o del vínculo entre el ser humano y la naturaleza (Mansilla et.al, 2019).

Tomando las nociones anteriormente señaladas, se plantean a continuación algunos efectos culturales, relacionales y personales de la educación impartida al pueblo mapuche.

Respecto a los efectos culturales y educativos de la educación impartida a niños, niñas y jóvenes mapuche existen *diferencias respecto a las formas de conocer que promueve la*

educación chilena y la forma de conocer o episteme de las personas mapuche. La forma de conocimiento y acercamiento a la realidad propia de la episteme mapuche, se fundamenta en una relación entre personas y entorno que no es diferenciada, en tanto que la educación chilena obedece a una episteme racional, positivista que se instala como eje de la colonización de la manera de pensar y de ser, la cual separa lo personal y lo social de lo que es el entorno natural (Muñoz, 2021).

Nuevas propuestas en relación con la educación intercultural y en específico a la educación mapuche, se sustentan en la reivindicación territorial y del conocimiento principalmente (Paillalef, 2018; Quintriqueo et.al., 2021). La reivindicación de los conocimientos y del territorio, busca salir de la colonialidad del ser, saber y poder que se da en el dispositivo educacional chileno, tanto en la organización escolar como en el currículum. Para superar estos colonialismos, se proponen diversos aspectos de trabajo, entre ellos: 1) la incorporación de conocimientos familiares; 2) trabajar sobre la noción de territorio; 3) la revitalización de la lengua y 4) la incorporación de la historia y las demandas específicas del pueblo mapuche (Loncon, 2016; Muñoz, 2021; Paillalef, 2018).

La educación familiar mapuche implica la transmisión de conocimientos prácticos, espirituales y emocionales (Oertwig et.al, 2019; Riquelme at.al, 2016).

Entre algunos elementos centrales, investigaciones (Antumilla Pangikul, 2020; Muñoz et.al, 2022) destacan el Tuwün y Küpan, que son componentes centrales de la configuración social y familiar mapuche, ya que sobre ellos se construye la identidad sociocultural desde una articulación entre la pertenencia familiar y territorial (Muñoz, G., Quintriqueo, S., Torres, H. y Galaz, A., 2022). El tuwün se refiere al origen territorial de los individuos, vinculándose con el conocimiento geográfico local y la interacción con el entorno sociocultural y espiritual. El küpan, por su parte, alude a la ascendencia familiar, asociada al estatus, oficio y linaje en un territorio determinado. (Muñoz et.al,2022).

Asimismo, se resalta la importancia del conocimiento emocional, centrado en el respeto hacia todos los seres vivos, y la educación basada en la voluntariedad del aprendizaje. Estas dimensiones se consideran fundamentales como fondos de conocimiento e identidad,

capaces de reducir las discontinuidades entre la educación familiar y la escolar. Investigaciones previas plantean también la importancia de los conocimientos emocionales que entrega la familia mapuche, principalmente centrados en la noción de respeto a todo lo viviente y que, por ejemplo, permiten que las familias eduquen a sus hijos teniendo como centro el respeto²⁶ (Riquelme et.al. 2016).

La opción de interculturalidad propuesta incluiría el conocimiento de las familias y de la comunidad en aspectos tales como la lengua, los saberes, prácticas y emociones. Esto implica la construcción de aprendizajes a partir de las experiencias cotidianas y con los y las actores de la comunidad para así rescatar la relación entre la familia, el/la niño/a y el entorno natural y espiritual, relación fundamental en el conocimiento mapuche.

También la incorporación de historia, memoria e identidad mapuche (Muñoz, 2021; Paillalef, 2018). La propuesta instala una educación contextualizada y situada, que considere las memorias -cultura, historia y tradiciones- de este pueblo, así como también que incorpore la historia de la resistencia a la colonización, historia del despojo material y cultural, del genocidio y otros aspectos culturales que dan sentido a la identidad mapuche (Paillalef, 2018; Sanhueza y Rebolledo; 2024).

Por su parte, Luna (2015) plantea la necesidad de una educación intercultural que supere el esencialismo y promueva una conciencia étnica crítica, basada en la reflexividad y el diálogo intercultural. Este modelo educativo debe ser un medio para desafiar la hegemonía cultural estatal y valorar la diversidad cultural como un recurso para la construcción de una sociedad más equitativa y respetuosa de las diferencias. Diversos estudios indican que las experiencias de vida, como el alejamiento de las comunidades de origen, el paso por internados o instituciones católicas, y la desconexión con la lengua, han sido determinantes en el desarrollo de la conciencia étnica (Garbarini, 2019; Luna, 2015). Estos recorridos identitarios llevan a comprender que la pertenencia al pueblo mapuche no solo depende

²⁶ El respeto se asociaría a la comprensión y anticipación de situaciones relacionadas a fenómenos naturales o relaciones con otros que podrían causar temor, pero acá se elabora desde el respeto (Riquelme, 2016).

del lugar de origen o del idioma, sino de una convicción activa de resistencia frente a la asimilación cultural impuesta por el Estado chileno.

Respecto a la incorporación de la lengua, Loncon (2016) señala que es importante la circulación de las lenguas indígenas en diversos espacios, enfatizando que su uso no debe limitarse únicamente a las tradiciones, sino que debe valorarse su aplicación en contextos sociales contemporáneos. La autora, destaca también la importancia de los educadores tradicionales y del desarrollo de una didáctica adecuada para la enseñanza tanto de la lengua materna como de una segunda lengua. Asimismo, se subraya la necesidad de una valoración pragmática de la lengua y sugiere incorporar experiencias diversas, considerando a la comunidad en su conjunto y poniendo en valor los aportes de adultos y jóvenes, con el fin de evitar la folclorización o la visión estática de los pueblos originarios.

Finalmente, se propone que la política pública debe ajustarse a las concepciones del mundo de los pueblos originarios, integrando sus perspectivas sobre el aprendizaje y las relaciones sociales en un marco intercultural.

Capítulo 8: Elementos culturales e identitarios: Habitus étnicos/territoriales y capital emocional de familias de estudiantes.

En este capítulo se presentarán los principales resultados asociados las preguntas del primer objetivo de investigación de esta tesis, a saber: ¿cuáles son y de qué manera impactan los elementos estructurales -relacionados con los habitus e identidades étnico-territoriales y el capital emocional de las familias– en las identidades de los y las estudiantes y sus familias? ¿Qué transmiten las familias y cómo se posicionan frente a los nuevos espacios educativos de los y las jóvenes?

Primero se identificarán los capitales culturales incorporados, a partir del análisis de los habitus étnicos y territoriales -comprendidos como disposiciones prácticas a comportamientos y conocimientos en relación a la cultura y al territorio-. Luego se describirán las identidades relacionadas a estos habitus étnicos y territoriales que despliegan las familias de las y los estudiantes.

También se identifican aspectos asociados al capital emocional de las familias, mediante el análisis de archivos de experiencia de movilidad, migración y diferencia o discriminación asociadas a sus identidades y cómo las familias transmiten experiencias y apoyos a los y las jóvenes. También a partir de estos archivos de experiencia se busca dar cuenta de las principales aspiraciones que tiene las familias hacia sus hijos/as.

Finalmente se genera un panorama de cómo las familias a partir de estos aspectos culturales, afectivos e identitarios, se posicionan en relación a la educación de sus hijos/as.

8.1 Habitus étnicos/territoriales de las familias en contexto rural mapuche

Diversos autores hablan del habitus étnico (Conolly, 2009; Noble, 2013; Scandone, 2017, 2018). Connolly (2009) describe el “habitus étnico” como la adquisición de ciertos hábitos, disposiciones de pensamiento y comportamiento en relación a la pertenencia a cierta comunidad o grupo étnico, que se adquiriría desde temprana edad. Estas formas están asociadas a aspectos físicos, culturales, idiomáticos o tradiciones propias de la etnia y que se dan en ciertas relaciones y campos (Connolly et al., 2009).

Este *habitus étnico*, al no ser el hegemónico o legitimado, implica que los sujetos al vivirlo y reflexionarlo, generen el aprendizaje de “la diferencia de la diferencia”, para así negociar en los campos (Noble, 2013). Otros autores hablan también de la disposición a una vivencia de estar ‘entre lugares’ más que una sensación de ‘diferencia’ de la población de origen étnico frente a otros grupos (Czarny, 2007; Ossola, 2013).

Existe así, una cultura asociada a los grupos, sean estos grupos dominantes o grupos o minorías étnicas. En el caso de la definición de etnia para Conolly (2009) se refiere a las características comunes que comparte un grupo de personas, que corresponden a características físicas, de lengua y de cultura.

La cultura corresponde a discursos y prácticas asociados a cierto contexto sociohistórico (Grimson, 2010; Vila, 2019) elementos que además generan categorizaciones de sujetos y grupos y definición de fronteras simbólicas que también pueden llegar a ser fronteras sociales (Alavardo & Zapata, 2020) Como plantea Grimson (2010) la construcción de la identidad se da en relación a la cultura, las instituciones y relaciones con otros.

A continuación se describen primeramente algunas prácticas sociales y culturales asociadas a creencias y actividades de las familias mapuche y que habitan en contexto rural, para luego dar paso a la descripción de experiencias que inciden en la adscripción identitaria de algunas familias integrantes de la muestra.

Respecto a las actividades propias de las familias y comunidades que mayoritariamente viven en zonas rurales mapuche, se describen algunas actividades religiosas/culturales/sociales propias del pueblo mapuche y por otra parte, actividades que no están asociadas al pueblo mapuche pero que, si realizan algunas familias que viven en el campo, pero que no se definen pertenecientes al pueblo originario.

Las actividades que las familias practican y que están asociadas a la cultura mapuche, por una parte, aluden a actividades que se asocian a la espiritualidad y visión de mundo y por otra, a la transmisión de conocimientos y saberes familiares que apuntan a la identidad mapuche.

La cosmovisión mapuche es una visión tripartita, por una parte, está el wenumapu o tierra de arriba, donde viven los seres de naturaleza espiritual y espíritus de antepasados que representan Küme newen o fuerzas positivas. Este es el lugar de las estrellas, la luna, el sol y que para el mapuche están asociados a la vida, su pensamiento y creencias religiosas. Luego está el nagmapu, o tierra de abajo, espacio donde vive el hombre y que se ubica entre dos mundos o tierras que están en oposición, conocido como küme newen y weda newen (energías positivas y negativas que estarían en equilibrio y armonía según la cosmovisión mapuche) es el espacio donde se desarrollan diversas expresiones de vida como plantas, animales y seres humanos. Acá se dan diversas relaciones ecológicas entre diversos organismos. El último espacio es el michenmapu, ubicado debajo de la tierra y que según la creencia mapuche es el espacio de la oscuridad, maldad y dimensión negativa del mundo

Estas creencias se expresan en ceremonias, rituales, manifestaciones artísticas, agricultura, religiosidad, etc. y desde la cosmovisión, se da una relación activa desde los sujetos quienes tienen una reflexión de profundo respeto por los componentes de la naturaleza. Así, según el autor “la religiosidad es una expresión del respeto a la naturaleza” (Paillalef, 2018, p.31)

De esta manera, actividades relevantes para las personas mapuche son actividades religiosas las que consisten en ceremonias o rogativas que se realizan por diversos motivos y que implican acciones específicas, entre ellas: el Wetripantu -o año nuevo mapuche-; el Nguillatún -instancia anual o bianual de rogativas de un sector-; el Llellipun -rogativas cotidianas-; el Ellüwun -ceremonias funerarias-; y otras ceremonias medicinales que en general realiza la machi.

En cuanto a los saberes asociados a identidad y territorio, existen dos elementos relevantes de la transmisión familiar que apuntalan disposiciones prácticas hacia la cultura y desarrollo de identidad son el küpan y el tuwün, aspectos esenciales en la configuración social y educativa mapuche, ya que construyen identidad a través de la articulación entre pertenencia familiar, territorial y espiritual. Estos conceptos integran el conocimiento histórico, social y cultural mapuche, destacando los cambios impuestos por la sociedad chilena y su impacto en la cosmovisión tradicional mapuche (Muñoz, 2021). Constituyen fondos de conocimiento y de identidad para los y las jóvenes mapuche. El Küpan o

ascendencia familiar, se refiere al linaje familiar y su relación con el territorio, los roles sociales, oficios y saberes históricos. El Tuwün por su parte, se asocia al origen territorial, y está vinculado a la identidad territorial, las interacciones socio-culturales y el sentido de pertenencia.

Así, en las actividades que realizan las familias, se juntan diversas comunidades mapuches, que en general, son cercanas familiar y territorialmente, quienes se reúnen a compartir y realizar actividades e intercambios de alimentos, bebidas, conversaciones y a realizar rogativas.

Otras instancias culturales y sociales del pueblo mapuche son los trawünes -que refieren a encuentros sociales políticos y conversacionales – el trafkintü- instancia de intercambios materiales- y actividades lúdicas como el Palín-juego de fútbol- y el Wampo -competencias de canoa-. Estas actividades también se realizan entre comunidades cercanas entre sí ya sea por cercanía familiar, territorial o ideológica.

“Igual hay harta actividad mapuche pero hacia los sectores rurales, nosotros igual participamos para allá.. igual la familia es como de un sólo sector, de una sola comunidad, toda la familia es de una sola comunidad, de Pellilouco grande, entonces ahí nosotros participamos, de los Nguillatunes, de esas cosas religiosas, también hacen actividades turísticas en el verano, regata en bote, y también wampo, una actividad que se realiza por allá" (María, madre de Juan, estudiante 17 años, región de La Araucanía).

En la cita, la madre de uno de los jóvenes participantes de la investigación, señala que ellos como familia se movilizan a otro lugar físico, al “lugar de origen” de su familia, y es allí donde asisten a instancias de juego o ceremonias con sus cercanos/as. Este espacio donde se reúnen, es un espacio rural más lejano a la ciudad y es donde vive su familia extensa. Esta madre refleja en su discurso la disposición de la familia de juntarse con sus otros familiares, estar cerca y mantener prácticas, lógica que en sus orígenes para el pueblo, tenía que ver con fines de proteger la tierra, la familia y la producción de la tierra (Paillalef, 2018). En esta cita, la madre refiere a los conceptos küpan – se reúnen con sus cercanos según ascendencia familiar y linaje- y tuwün – asisten al espacio que es el origen territorial de la familia- así se

manifiesta como la familia y el territorio son parte de los aspectos centrales para comprender como se despliega la vida mapuche, donde las relaciones de parentesco inciden en la construcción de la identidad personal y colectiva.

Carla, madre de Miguel, también alude a que los encuentros se realizan de acuerdo a donde se ubique la comunidad que convoque, y en relación a eso, en el caso de su familia, asisten todos o sólo los hombres según la actividad que realicen. Ella se refiere a una instancia donde generalmente asisten principalmente los hombres de su familia, ya que es una instancia social política, por lo que ellos son quienes más participan. Además, ella apunta a su rol más protector asociado a quedarse en casa con sus hijos e hijas más pequeñas para no exponerse a cambios de temperatura y enfermedades, situación que sucede principalmente en invierno ya que en otros momentos del año, si asisten todos.

“Cuando hay trawunes, porque ellos son parte de un grupo de la comunidad, cuando hay trawunes van pa allá y por ejemplo ahora, con todo lo que ha pasado (militarización de la zona; conflicto) y con el frío de ahora, yo no voy a salir... salen los hombres... los trawunes los hacen cada 15 o 20 días, van comunidades de distintos lados, con las que están “derechito” y que quieren seguir esa línea” (Carla, madre de Miguel, estudiante 17 años, región de La Araucanía).

Carla también refiere al hecho de quienes asisten a las instancias aludidas, van en representación de comunidades más que en representación personal, y que todos quienes asisten van porque comparten ideas, es decir van por un camino “derechito” “de una línea”, refiriendo con ello a que las comunidades que se juntan en trawünes, lo hacen en relación a ciertas temáticas o problemáticas colectivas, en este caso, instancias asociadas a la organización de los espacios sociales y políticos de un grupo de comunidades mapuche. En este caso, Carla hace alusión a los roles de los hombres de su familia, que en este caso están más asociados a la defensa del territorio y de la cultura y que se reúnen con otras familias y comunidades para conversar sobre temas sociales y políticos. Se hace referencia indirecta a los Ayllarewe que son una institución social mapuche de alta relevancia, cuya función está en la organización de la guerra y defensa frente a procesos de invasión. Así, el hecho de que

las mujeres no participen en los trawün y si asisten los hombres se asocia a la militarización de la zona por parte del Estado chileno.

En cuanto a actividades de índole espiritual/religiosa no asociadas a la cultura mapuche, existen familias que profesan la religión católica o evangélica, y a pesar de que son familias cercanas a ciertos aspectos de la cultura mapuche, no comparten prácticas espirituales. Estas creencias y prácticas católicas o evangélicas, se alejan de las formas de cosmovisión mapuche, en este sentido para las personas creyentes de la religión católica y sobre todo creyentes evangélicos, las ceremonias espirituales mapuche son consideradas prácticas paganas no acordes a creencias religiosas hegemónicas y de hecho, la mayoría de las familias que creen en estas religiones, no participan en actividades espirituales mapuche, a excepción de ciertas instancias, como por ejemplo, ceremonia de año nuevo -wetripantü-.

“Yo como familia, de niñez, nunca participamos de la cultura mapuche, desde que yo nací, mis papás iban a la iglesia y después crecí con eso de participar en la iglesia, y me casé y sigo...y entonces, nunca he participado en un ritual mapuche” (Gloria, madre de María, estudiante 15 años, región de La Araucanía).

En el caso de estas familias con creencias evangélicas o católicas, estas creencias y prácticas religiosas han sido transmitidas generacionalmente, lo que se asocia a la instalación de la religión -católica y evangélica- como una práctica histórica de dominación, es decir, se instalaron en diversos momentos religiones occidentales como forma de colonización y fragmentación del pueblo mapuche. Estas formas de dominación inciden en las expresiones de habitus étnico-territoriales de las familias, pues dejan de lado la participación en instancias colectivas asociadas a la cultura mapuche.

Gloria, señala que ella nunca ha participado de una instancia mapuche de índole espiritual, pero si refiere conocer la lengua mapuche, comidas y conocer sobre plantas medicinales utilizadas por los mapuche, y hacer uso de estos conocimientos, pero ella y su familia son creyentes de la religión evangélica y no participan de ceremonias.

Respecto al uso de la medicina mapuche, tanto en familias que se identifican como mapuche y las que no, señala Paillalef (2018) que el poder de la medicina siempre ha

descansado en los conocimientos que tiene la machi (figura relevante de curación) respecto a las hierbas, sus propiedades y los efectos sobre ciertos males “por años, la cultura del blanco ha descartado este conocimiento; sin embargo, ya no es un misterio que las hierbas medicinales de los mapuche ha sido sometidas a estudios químicos para aislar los principios activos que producen determinados efectos en la fisiología orgánica” (p.46).

Otras prácticas asociadas a la cultura mapuche tienen que ver con el conocimiento y uso familiar y colectivo de la lengua originaria, el mapudungün o mapuzungün²⁷. Respecto al uso de la lengua, gran parte de las familias entrevistadas, señalan conocer a un nivel de “entendimiento” o de “hablar lo básico”, uso que realizan principalmente a nivel familiar. Este conocimiento proviene de las familias, y se transmite de generación en generación mediante transmisión oral, por lo que generalmente son los “adultos mayores” quienes traspasan la lengua y quienes mayoritariamente la siguen utilizando cotidianamente. Se plantea en algunas familias la preocupación en relación con la pérdida de esta transmisión ya que la lengua es crucial para mantener la cultura mapuche.

El mapuzungün significa “el habla de la tierra” y está en estrecha relación con la comunicación con el resto de seres vivos y otros elementos de la naturaleza. Paillalef (2018) refiere a que la lengua mapuzungün es el reflejo de la mente de los mapuche y que ayuda a entender la visión de mundo de este pueblo, componentes de la psicología, la relación con la tierra y la historia de valor y heroísmo de los antepasados que defendieron la tierra. Estudios desde la lingüística señalan la riqueza del idioma, sin embargo, esta lengua se ha ido perdiendo en el tiempo, lo que se podría recuperar mediante kimches y lingüistas y por ejemplo elaborar material en mapuzungün y que se plantee como segunda lengua oficial en el país (p.36).

La pérdida de la lengua se dio tanto por la educación colonizadora que sólo instaló el castellano como lengua oficial, y la persecución y discriminación a quienes transmitieran la

²⁷ La diferencia entre decir mapudungün o mapuzungün tiene que ver con la ubicación territorial de las familias mapuches, el territorio del Wallmapu (tierra de los mapuche) cruza de cordillera a mar y se ubica entre tres regiones del territorio de Chile y otro espacio territorial al lado argentino, por lo que existen algunos matices culturales en cuanto al uso de la lengua.

lengua. Las persecuciones, abusos y atropellos, del estado chileno sobre familias mapuche en los años del 1800 derivaron en que algunas familias dejaran de transmitir el mapuzungün (Paillalef, 2018; Pascual Coña, 1927). Investigaciones señalan que la lengua no tan solo está asociada a tradiciones, sino a la cotidianidad ya que se da mediante transmisión oral (Loncon, 2016; Luna et.al, 2018)

La pérdida de la costumbre de hablar mapuzungün se asocia en las entrevistadas a diversas situaciones. Por una parte, a que la forma histórica de transmisión de la lengua ha sido oral y no necesariamente escrita, lo que apela a la necesidad de espacios de socialización para el aprendizaje y continuidad. Sin embargo, estos espacios han sido reducidos debido a la práctica realizada durante muchos años desde del Estado chileno de borrar o dejar de lado la enseñanza de lengua en la escolarización obligatoria -así como en otras instancias del Estado- lo que ha mermado el flujo y preservación de la lengua.²⁸ Por otra parte, otra razón de pérdida del idioma, se señala que está asociada a los cambios de dinámicas de interacción entre adultos/jóvenes, dinámica que es crucial en la trasmisión de la lengua oral y que se ha ido perdiendo con los años (Loncon, 2016).

Es por esta razón que son pocos los estudiantes que hablan completamente o entienden la lengua más allá que algunas palabras, y en el caso de sus familias parentales, la mayoría de madres afirma entenderla pero no hablarla, pero sí señalan que algunos integrantes de la familia extensa -sobre todo adultos mayores- sí la practican aún.

“Mis padres no participaron en la cultura mapuche, pero la familia alrededor sí (...) de acercarme a eso no, porque nunca he participado y como que no me, a ver como le puedo decir la palabra, como que no me tira, pero sí, el habla sí, yo hablo mapuche, es decir, hablo, pero no como en conversa fluída, pero si, si yo encuentro a alguna abuelita por ahí, puedo saludarla, conversar lo básico, cómo está, de todo, yo hablo mapuche, y la María también algunas palabras las habla en mapuche, y acá su abuelita al lado, habla mapuche, entonces de hablar hablamos mapuche pero no tan así para conversar constantemente mapuche, no, pero sí, asi palabras de

²⁸ situación que desde hace algunas décadas ha cambiado debido a tratados internacionales y a la incorporación de Programas Interculturales en las escuelas que promueven la enseñanza de la lengua en educación primaria y a un nivel inicial.

algunas cosas, o las partes del cuerpo, uno lo puede hablar perfectamente. Yo aprendí porque mi mamá hablaba mapuche" (Gloria, madre de María, estudiante 15 años, región de La Araucanía).

Gloria nuevamente relata que ella y su familia no eran cercanos a la cultura mapuche, tal como planteaba antes, por no participar en instancias ceremoniales, pero su familia cercana sí era practicante de la cultura mapuche y además eran hablantes, por lo que ella conoce y entiende la lengua mapuche y puede comunicarse con algunos adultos (refiriéndose principalmente a adultos mayores) quienes son los que actualmente mayoritariamente hablan mapuzungün.

Loreto, madre de otra joven, Rayen, quien participa en la investigación, plantea que la migración campo-ciudad ha incidido mucho en la pérdida de la lengua, esto porque las personas que migran tienen que comunicarse principalmente en castellano en las ciudades de destino y porque se alejan de sus familias y de adultos que son quienes más mantienen la comunicación cotidiana en la lengua. Sin embargo, señala que en instancias de reuniones o ceremonias, existen jóvenes que quieren reencontrarse con la cultura mapuche, por lo que es una prioridad recuperar la lengua por ser el eje de la cosmovisión del pueblo. En este aspecto, la entrevistada apela a que el intercambio económico -además de cultural mediante la escolarización- ha sido crucial en la pérdida del idioma.

"La pérdida de la lengua, ehh en ese sentido uno lo va observando, en la pérdida que ha habido, en 20 años, yo he observado que ha habido una rapidez de la pérdida del mapuchezungun, pero también ocurre lo otro, como no hay migración, los jóvenes, por ejemplo, hay una parte de Maquehue, donde participa mi familia, mi familia por parte de mamá, en el Nguillatún el otro día observaba de que muchos jóvenes participan así como en reencontrarse con lo suyo no, ehh pero si con la falta del idioma, eso lleva a perder otros elementos culturales porque la lengua es uno de los principales conectores de las distintas temáticas culturales que uno tiene en un pueblo" (Madre de Rayen, estudiante de 12 años, región de La Araucanía)

Juan, abuelo de uno de los estudiantes participantes en la investigación, es activo en la enseñanza de la cultura mapuche y de la lengua, él es educador tradicional y señala que para enseñar la lengua, lo más importante es hablar, porque existen diversos “grafemarios” pero para el aprendizaje es más complejo entender desde ahí por lo que prefiere enseñar a medida del aprendiz, pues lo importante es no perder la lengua que es clave de la cultura mapuche.

“Aparte de la lengua, el escribir, yo no me rijo tampoco por un formato escrito, o sea yo nunca voy a decir, -oye, yo voy a escribir en rangileo o no, yo voy a escribir como quiera escribir y como pueda escribir, y si yo le enseño a alguien le voy a decir que escriba como él entiende para que así se maneje rápido, porque si tú le empiezas a colocar la tradición escrita – porque tiene una tradición oral- entonces nadie te puede decir -está mal eso, tienes que escribirlo- no mentira” (Juan abuelo de Luis, estudiante de 13 años, región de Los Rios)

También como prácticas relevantes para familias cercanas a la cultura mapuche, se mencionan la realización de comidas mapuche y el uso de la medicina tradicional -lawen-.

Con respecto a estos saberes o prácticas asociadas al pueblo mapuche, las familias de los estudiantes entrevistados afirman que transmiten constantemente a sus hijos/as estos conocimientos pero que los van a incorporar en la medida que ellos y ellas las quieran aprender, es decir, no obligan a sus hijos/as a asistir a actividades mapuche o a aprender la lengua, pero sí están disponibles esas prácticas y saberes constantemente. La trasmisión se da principalmente mediante instancias cotidianas como conversaciones, consejos, prácticas, en el trabajo de la tierra, la conexión con la naturaleza, en la participación en instancias sociales y en la transmisión de la importancia de la relación con los adultos.

Considerando que los habitus étnicos son disposiciones prácticas y de pensamiento asociadas a aspectos físicos, culturales, idiomáticos o tradiciones propias de una etnia y que se dan en ciertas relaciones y campos, y que, en caso de ser acumulables o intercambiables constituyen un capital, de acuerdo a lo revisado hasta ahora, las familias que están más cercanas a las prácticas mapuche intentan reforzar y resguardar la cultura mediante actividades culturales, sociales y religiosas que comparten principalmente con sus cercanos

familiares y de territorios. Sin embargo, se hace complejo mantener estas acciones en otros espacios ya que, como sucede en el ámbito educativo y en otras instancias de la vida social, se ha perdido el uso de la lengua y sólo en ciertos momentos se validan prácticas del pueblo mapuche. La falta de socialización de aspectos culturales con el pueblo chileno, y la falta de reconocimiento de la cultura mapuche, ha incidido en esta debilidad de intercambio. Aspectos productivos, económicos y culturales se han centrado en la lógica occidental sin incorporar abiertamente la cultura mapuche, a pesar de estar muy instalada en la cotidianidad del territorio ubicado al sur de Chile y sobre todo en contexto rural.

En cuanto al habitus territorial, este se refiere a las formas de pensamiento, comportamientos y emociones vinculadas a los capitales territoriales (Li He, 2003). Los territorios rurales, por su naturaleza, poseen códigos propios que implican intercambios y negociaciones, así como relaciones y comportamientos específicos asociados a su entorno particular (Williamson, 2018). En el caso de las familias, este habitus se manifiesta en ciertos aspectos relacionados con el modo de vida en el campo, las relaciones con familiares y vecinos de la comunidad, y los afectos hacia la vida rural.

En lo que respecta a los conocimientos y las prácticas de vida material en el campo, muchas familias enfatizan el tipo de trabajo que desempeñan en la tierra, ya sea en actividades como la siembra y la cosecha, la caza, la pesca, o la producción de carbón. Estas tareas implican una conexión directa y profunda con los recursos materiales del territorio. Sin embargo, también es prominente la tendencia de que los jóvenes, tanto hombres como mujeres, abandonen cada vez más las áreas rurales. Esta migración se debe a la búsqueda de mejores oportunidades laborales en zonas urbanas. Carolina, madre de Luis, comenta que muchos jóvenes dejan los pueblos rurales para encontrar trabajo, aunque algunas mujeres optan por quedarse debido a sus vínculos familiares.

“Acá la mayor parte de la gente se va, se dedican a la pesca y buceo, pero se van, estudian parvulario o técnico de alimentos (...) principalmente se van los hombres, las mujeres se quedan y hacen familia” (Carolina, madre de Luis, región de Los Ríos)

Esta situación se experimenta en los distintos sectores donde residen las familias que forman parte de la muestra. Aunque existen oportunidades para extraer o trabajar con los recursos básicos de la tierra, la escasez de tierras productivas y agua —a menudo consecuencia del extractivismo ejercido por grandes empresas—, junto con la falta de inversión a gran escala, dificulta que los jóvenes visualicen un futuro en estas zonas. Así lo expresan dos madres que viven en otra región al sur de Chile, en un área cercana entre ellas:

“Lo que se trabaja en el sector, es tema de agricultura, carbón, de eso se mantiene la gente del campo, respecto a los jóvenes se van en búsqueda de trabajo, se van”
(Gabriela, madre de Sofía, región de La Araucanía)

“Acá se dedican a la agricultura y carbón, lo primordial es el carbón. La siembra de tomate, ... los estudiantes salen afuera y muchos se quedan afuera, algunos han vuelto, los que estudian para profesores, educadores de párvulo, asistente paramédico... depende si hay trabajo se quedan” (Gloria, madre de mama de María, región de La Araucanía)

Otras disposiciones importantes incluyen la vida familiar y comunitaria, donde las personas se reúnen ocasionalmente para llevar a cabo actividades, trabajar en conjunto en la tierra o generar organizaciones sociales relevantes para asuntos locales. Un ejemplo de esto son las asociaciones encargadas de la regulación del agua potable o las juntas de vecinos, en las que se toman decisiones importantes. Sergio y Lucía lo describen de la siguiente manera:

"En obras sociales nos hemos juntado en comunidad, porque se han quemado casas, entonces estamos ayudando en lo que se pueda, van unos y otros a ayudar a las familias, vamos (no se entiende) como familia a los vecinos a ayudarlos a buscar animales, a limpiar el agua que consumimos(···) también actividades culturales, antes de la COVID, muchas actividades mapuche, deporte, Nguillatún, actividades de verano, juntarse con familias a conversar···” (Sergio, padre de Amanda, región de Los Rios)

“Hay comité de agua, junta de ... no, la comunidad que tiene dirigentes, vigilancia, en esas cosas participo” (Lucía, madre de Alejandra, región de La Araucanía)

Por último, es importante destacar que para las familias que habitan en zonas rurales, el territorio donde viven tiene un valor fundamental, ya que ha sido el hogar de sus familias durante generaciones y está profundamente vinculado a sus afectos e identidades, están asociados a las historias, linajes y saberes de las familias, al kupan y tuwün. Sin embargo, como se analizará en el apartado siguiente, existen ciertas particularidades en cuanto a los habitus territoriales y las identidades que se construyen en torno a estas relaciones con el territorio rural. Esto está especialmente relacionado con el grado de afinidad que las familias sienten hacia la cultura mapuche y la concepción de territorio propia de este pueblo, la cual suele implicar un descontento hacia el Estado chileno y una sensación de despojo tanto material como cultural. Así lo plantea Carolina:

“ La forma de ver la tierra, es distinta (mapuche-no mapuche) yo no soy hablante pero entiendo palabras. La forma de ver el mundo lo aprendí por mi papá, la cosmovisión mapuche la aprendí a los 15-16 años (...) el tema de recuperación mapuche tiene pro y contras, pero es necesario, recuperar tierras y formas de vivir. Mi hermano era bien conocido, por eso invitaban a recuperación, mi padre y hermano tenían hartas redes sociales y de comunidad” (Carolina, madre de Luis, región de los Rios)

8.2 Identidades de familias mapuche en contexto rural

Categorías asociadas a sentirse mapuche: “el nosotros”

Además de los elementos culturales, religiosos y sociales que se describieron en el apartado anterior, existen aspectos clave en la definición de la identidad mapuche y que se asocian a la pertenencia al territorio, la relación con la tierra (mapu) y a la colectividad (che). Un aspecto de distinción relevante de las familias participantes en esta investigación se refiere a sentirse mapuche o no, y lo que esa definición conlleva en términos identidad étnica, reconocimiento y afectos asociados a ello. Paillalef (2019) señala que “la identidad étnica tiene que ver con procesos mediante los cuales, un grupo humano se adhiere a

determinadas prácticas culturales que incluyen idiomas, rituales, creencias, mitos y donde sus integrantes se identifican a si mismos como un nosotros” (p.33). Alude también a que las y los mapuche tienen respeto frente a sus héroes que se caracterizaron por prácticas y costumbres de vivir libres en territorios ancestrales. También pueden tener su propia identidad dentro del territorio chileno, pero para ello existe la necesidad de ser reconocidos “como pueblo distinto, con historia propia a quienes se debe reconocer en tal sentido” (p.34).

En casi todos los casos de la muestra, los y las familiares de los estudiantes que se definen y/o identifican con la cultura mapuche²⁹, señalan que han desarrollado una mayor “identidad” y “sentido de pertenencia” en edades adultas, aludiendo a sus archivos de experiencia de migrar y volver al territorio y en ese proceso “identificarse o reencontrarse” con el pueblo mapuche. Diversos estudios indican que las experiencias de vida, como el alejamiento de las comunidades de origen, el paso por internados o instituciones católicas, y la desconexión con la lengua, han sido determinantes en el desarrollo de la conciencia étnica (Garbarini & Sandoval, 2019; Luna, 2015). Estos recorridos identitarios llevan a comprender que la pertenencia al pueblo mapuche no solo depende del lugar de origen o del idioma, sino de una convicción activa de resistencia frente a la asimilación cultural impuesta por el Estado chileno.

Muchas madres señalan que en su niñez y juventud a menudo no se les transmitió la cultura y su relevancia, esto por diversos motivos, siendo uno de ellos, la escasa educación de sus familias, y otro motivo, la omisión o anulación de la transmisión familiar de la cultura por la discriminación existente hacia el pueblo mapuche. Respecto a los ámbitos señalados como asociados a la sensación de pertenencia al pueblo mapuche, se alude principalmente a referencias familiares y territoriales y a compartir prácticas y saberes culturales y espirituales, así como también por cercanía hacia asuntos políticos asociados a protección/recuperación de tierras y reivindicación del pueblo a nivel nacional.

²⁹ Cabe señalar que acá como investigadora, tengo que profundizar el análisis en cuanto a que, a pesar todos se definen mapuche, por apellidos o territorio de vida, los temas asociados a la identidad son diversos y fragmentados sobre todo al considerar la arista política derivada del conflicto mapuche.

“A veces da rabia con la historia muchas veces o con las personas que a veces tratan de exterminar a la gente que sigue en esta cultura y sabiendo que uno es su origen, su identidad, su todo... a mi lo que me han inculcado es vivir en equilibrio... el mapuche no se siente dueño de la tierra, el mapuche se siente parte de la tierra”
(Javiera, madre de Millaray, estudiante de 15 años, región del BíoBío).

Javiera, madre de Millaray, destaca cómo ha sentido, a lo largo de su trayectoria de vida, la sensación de discriminación e incluso de “exterminio” hacia el pueblo mapuche, hacia su cultura. Por exterminio se refiere principalmente a la discriminación hacia estas creencias y prácticas por parte de personas no mapuche y al no reconocimiento y maltrato que existe desde la cultura hegemónica hacia las personas mapuche que tienen otra visión de vida, más respetuosa y menos extractivista con el medio.

Estas experiencias históricas de no reconocimiento, discriminación y desarraigo cultural y territorial (Paillalef, 2018; Correa, 2021) se asocian al tema histórico de conflicto entre el pueblo mapuche y el Estado Chileno, conflicto que se refiere principalmente al uso y dominación de tierras, y que, desde el estado se ha enfocado en la usurpación y uso extractivista de tierras del sur de Chile, foco muy distinto a la perspectiva de mundo y relación que tiene el pueblo mapuche con el territorio el cual alude al habitar y relacionarse con el territorio en función de una cosmovisión que respete las raíces, la cultura, la naturaleza y las distintas formas de vida existentes.

Cabe destacar en cuanto a los archivos de experiencia y reconocimiento, que la mayor parte de las familias entrevistadas conocen el conflicto histórico asociado a la ocupación de territorios de los mapuches por parte del Estado Chileno y actualmente en algunas zonas ocupadas por grandes empresas extractivistas, lo que mantiene una tensión en cuanto a la propiedad y usos de las tierras entre el Estado y los mapuche. Algunos/as entrevistado/as señalan que hay un aprovechamiento por parte de algunos entes privados respecto a tierras que son del pueblo, y que, en esos casos, hay que defender y apoyar la causa, en algunos casos, recuperando tierras.

Para algunos entrevistados/as la recuperación, no solo tiene relación con la reivindicación de tierras, sino también con el rescate de formas de la cultura, de formas de vivir más colectivas, colaborativas y menos frívolas. Las familias más cercanas a esta visión aluden a formas de acción y protección más colectivas y explícitas (como, por ejemplo, recuperación de terrenos, manifestaciones públicas, visibilización del conflicto mapuche, etc.). En tanto que existen otras familias con visiones diferentes, y que plantean que la organización activa y /o la violencia no es el camino y plantean también que las soluciones debiesen darse mediante una vía más “oficial o institucional” para la regulación y el trabajo de las tierras, es decir, aludiendo a recursos institucionales locales o regulaciones desde el Estado para regulación de tenencia de tierras y de reconocimiento del pueblo. Cabe destacar que este último grupo alude mucho más a discursos del Estado Chileno que mediante medios de comunicación relaciona constantemente la acción de defensa y reivindicación del pueblo mapuche a acciones criminales o violentas³⁰, no distinguiendo los diversos grupos existentes -en cuanto a ideas políticas- y comunidades que buscan reconocimiento cultural y reorganización material de tierras.

Sergio, padre de Amanda, destaca el hecho de que al no haber soluciones o resguardos del Estado respecto a la propiedad y uso de las tierras -que en tiempos anteriores eran del pueblo mapuche- ellos como comunidad, como muchas otras, están en proceso de organizarse para la recuperación y reivindicación territorial, que permita y posibilite, vivir en terrenos ancestrales y usar estos territorios en función de necesidades materiales, espirituales y culturales del pueblo.

“Bueno nosotros acá igual ya estábamos en un proceso de recuperación, igual acá con todo esto hemos quedado estancados pero es algo que está presente y que no vamos a echar pie atrás con la comunidad, porque la necesidad nos obliga a recuperar algo que nos quitaron, que nos robaron porque cada vez la comunidad está creciendo y nos estamos quedando sin espacios... así que ese es un tema

³⁰ Existen grupos que han realizado acciones organizadas por la vía más violenta en sus reivindicaciones, ocupando uso de armas, toma de predios, o quema de vehículos. Estos grupos de acuerdo a investigaciones corresponden a grupos de mapuche que no necesariamente reflejan las demandas o las formas de reivindicación de otros colectivos o familias.

importante para nosotros como comunidad” (Segundo, padre de Amanda, estudiante de 12 años, región de LosRíos).

Considerando aspectos antes descritos, se puede considerar una primera caracterización de las familias, tomando como resguardo epistemológico inicial el decir que las categorías planteadas no corresponden a atributos excluyentes pero sí a una organización inicial de habitus étnicos/territoriales desplegados como disposiciones prácticas hacia elementos culturales, sociales, políticos y religiosos y a la definición de rasgos identitarios, que permitan luego ir analizando la generación de capitales emocionales y los posicionamientos de las familias frente a la educación de sus hijos e hijas.

Tabla 5: Caracterización de familias según habitus étnicos y/o territoriales e identidad y su grado de cercanía o distancia a pueblo mapuche

Características	Familia con más cercanía a prácticas e identidad mapuche	Familia con elementos mixtos de prácticas e identidad	Familias con mayor distancia frente a prácticas e identidad mapuche
Prácticas mapuche	<p>Participan de instancias religiosas, sociales o culturales.</p> <p>Medicina y comidas.</p> <p>Muchas familias cuentan con alguna persona que es autoridad mapuche: familiar lonko, werken, machi, ngempin.</p>	<p>Practican en algunas actividades sociales, políticas o religiosas. En el ámbito religioso hay mayor cercanía a la religión evangélica o católica lo que aleja de ciertos ritos y creencias mapuche.</p> <p>Familias cercanas no cuentan con autoridad mapuche.</p>	<p>Menos cercanía a prácticas mapuche, creencias en otras religiones o en algunos casos familiares con estudios profesionales.</p>
Conocimiento o uso de la lengua	<p>Hablan el idioma y/o lo reconocen. Saben que</p>	<p>Conocen la lengua. Sobre todo la hablan los</p>	<p>Débil conocimiento del mapuzungun. Solo dicen</p>

	<p>es un aspecto central en la cultura.</p> <p>Niños y jóvenes manejan poco el habla</p>	<p>adultos mayores de las familias.</p>	<p>escucharlo de familiares lejanos.</p>
<p>Discurso identitario</p>	<p>Conocimiento de aspectos históricos de conflicto territorial y cultural.</p> <p>Discursos cercanos a reivindicación territorial y/o cultural.</p> <p>Historias de migración y discriminación que han reforzado su identidad.</p> <p>Algunos habitan en zona de conflicto.</p>	<p>Discursos matizados en torno a la reivindicación de tierras y cultura. En algunos casos apelan a vías oficiales del Estado Chileno (tierras y cultura) y algunas prácticas culturales las consideran del pasado.</p> <p>Historias de discriminación no elaboradas.</p> <p>Habitan en zonas menos conflictivas pero más pobres.</p>	<p>No tienen incorporado un discurso respecto a las reivindicaciones territoriales o culturales.</p> <p>Existe cierta tendencia a considerar de manera más criminalizada o poco valorada ciertos grupos mapuche.</p> <p>Habitan en zonas menos conflictivas pero más pobres.</p>

Fuente: Elaboración Propia

8.3 Capitales emocionales marcados por “archivos de experiencia” asociados a historias de migración, discriminación y reconocimiento del “ser mapuche”.

Las referencias que madres y padres utilizan para acompañar y aconsejar a sus hijos/as provienen, en gran medida, de sus propias historias o “archivos de experiencias y reconocimiento”. Estas corresponden a registros de vivencias pasadas que otorgan sentido a las experiencias personales y familiares presentes, constituyendo un “mapa de ruta” para

orientar acciones futuras (Gale & Parker, 2014). Dichos archivos inciden también en el capital emocional que las familias pueden ofrecer, entendido como los recursos emocionales asociados a formas de afecto, cuidado y apoyo que facilitan la gestión de situaciones adversas (Lacey en Reay, 2000).

En las familias de los y las estudiantes participantes en esta investigación, los archivos de experiencia están marcados, en gran medida, por emociones de tristeza, sensación de menoscabo, escaso apoyo familiar, contextos de pobreza y discriminación vinculada a sus orígenes.

En algunas familias existen experiencias de asistir a internados en la niñez o en la juventud y en otras, experiencias de mucho sacrificio para terminar la educación primaria o secundaria, ya sea por viajar amplios trayectos y por carencias materiales. También se dan muchas experiencias de migración campo-ciudad para acceder a oportunidades laborales o de perfeccionamiento. Otra experiencia común es sentir discriminación por el origen mapuche o rural.

Investigaciones previas señalan que estas experiencias de pobreza y precariedad son parte de las vivencias históricas del pueblo mapuche, historias asociadas al despojo y desarraigo territorial que ha tenido el pueblo mapuche y que han generado como consecuencias pérdidas materiales y simbólicas para familias y comunidades (Paillalef, 2018; Correa, 2021, Mansilla et.al, 2018).

Diversas familias relatan la sensación de desapego y soledad que vivenciaron en sus trayectorias educativas, experiencia que tuvieron consecuencias emocionales e incidieron en la elección de caminos a futuro.

“Mis emociones (en el internado) era la soledad nomás... es que es como difícil de describir, porque estás rodeada de gente, rodeada de niños, pero al fin y al cabo estás sola, no era como la gente más cercana(...) Siempre dicen los de afuera -a no, es que al menos ahí tienen alimentación, tienen un techo, están bien- pero no es sólo eso la vida, pero por eso es difícil.... y de ahí acá, bien, cuando llegué acá donde mis papás, estudié, luego salí con mi bebé, salí embarazada, terminé mi cuarto

medio e hice mi práctica” (Carolina, madre de Luis, estudiante de 13 años, región de LosRios).

Carolina, madre de Luis, alude a su experiencia de asistir a un internado desde la educación primaria, lo cual para ella, a pesar de que le otorgaba sustentos materiales cotidianos y básicos para vivir, como techo, cama y comida, no le proporcionaba un bienestar emocional, sino más bien un fuerte sentimiento de soledad. Luego, al inicio de la secundaria, ella volvió a casa de sus padres pero tuvo muchos vaivenes para continuar y terminar sus estudios y quedó embarazada estando en segundo año de secundaria. Actualmente, ella no envía a sus hijos al internado -hijo que participa en la investigación- pero si su hija mayor vivió la experiencia de internado unos pocos años durante la enseñanza secundaria.

Un caso similar, relacionado con la sensación de soledad que implica trasladarse de zonas rurales a urbanas para estudiar y residir en un internado o en una habitación lejos de la familia, es relatado por Rafaela, madre de Javier. Ella describe cómo, al mudarse a la ciudad más cercana para cursar la educación secundaria, enfrentó dificultades para asumir la responsabilidad de vivir, estudiar y sostenerse por sí misma. Esta situación derivó en problemas relacionados con el consumo de drogas y, posteriormente, en un embarazo a los 16 años, lo que le impidió finalizar sus estudios secundarios. Rafaela enfatiza que no desea que sus hijos/as atraviesen una experiencia similar.

Por otra parte, Loreto, madre de Rayen, señala otra experiencia de internado, en la cual ella y sus compañeras, a pesar de vivir situaciones de precariedad, y emociones cargadas de soledad, logran apoyarse entre pares y sostenerse en la experiencia de vivir lejos de sus familias. Loreto marca en su relato la diferencia en cuanto a los tratos recibidos y las posibilidades materiales que habían años atrás en comparación a las condiciones actuales de escuelas e internados, también marca la diferencia de “acompañarse entre pares”. Señala que ahora hay mejores opciones, realidad que intenta transmitir a sus hijas, así como también, decidir, a partir de su propia vivencia, no optar por enviar a sus hijos/as a internado.

“Nos buscábamos entre mapuches igual...yo estudié en el liceo técnico femenino de Temuco... ese liceo recibía la población más pobre de acá de Temuco y nosotros que

llegabamos de fuera, las condiciones, las condiciones estructurales era pésimas, yo no me imagino ahora un liceo así, los baños ohh, recuerdo cuando se inundaban los baños ... yo un poco le llevo ese contexto a ella, al decirle -¿sabes qué? yo viví cosas que tu no estas viviendo, alejarte de tu familia, quedarte una semana afuera, volver el fin de semana y así hacer una rutina hasta que te acostumbraste a eso, pero como que, los dos primeros, el primer año fue difícil para mí, entonces, le voy contando a ella mis vivencias más, lo que ella está viviendo hoy, y explicándole un poco que la vida también tiene que ver mucho con las crianzas que tienen las niñas y los niños” (Loreto, madre de Rayen, estudiante de 12 años, región de La Araucanía)

Respecto a la movilidad y migración, muchas madres -así como también señalan sus parejas- afirman haberse movilizado ya de adultos/as a ciudades más grandes en búsqueda de mejores opciones laborales o de perfeccionamiento. Sin embargo, en la mayoría de los casos, las familias señalan que luego de un tiempo de vivir en la ciudad decidieron volver al campo, ya sea por razones económicas, por sensación de mayor tranquilidad o bienestar emocional en el campo, o por estar más cerca de sus familias.

Laura, madre de Alberto, señala que ella decidió en su juventud moverse a Santiago, movilidad que no estaba asociada a una necesidad material, sino más que nada, lo hizo por seguir la tendencia que tenían las jóvenes de esos años (30-40 años atrás) de migrar a ciudades más grandes, y sobre todo a la capital. Sin embargo, a pesar de que su experiencia fue buena, no logró sentirse en sintonía con la ciudad por lo que decidió regresar.

“Salí del liceo con 16 años, después empecé a estudiar altiro³¹ y de ahí, no hice un tiempo, estudié peluquería, un tiempo estudié peluquería, no, primero me dio la tontera y me fui pa Santiago a trabajar de nana (...) pero no me hallaba” (Laura, madre de Alberto, estudiante de 15 años, región de La Araucanía)

Varias familias vivieron una experiencia similar, de moverse a ciudades más grandes, pero no lograr “encajar” con aspectos relacionales del lugar de destino, tanto a nivel de

³¹ Sin: de inmediato

relaciones interpersonales como de relaciones con el territorio, lo que llevó a qué, luego de un tiempo viviendo fuera del campo, decidieran volver a sus territorios.

En otros casos, también se expresa la visión de temor en las familias respecto a que la migración actual de los y las jóvenes provoque un desarraigo cada vez mayor de estos respecto a sus territorios y a su cultura, esto principalmente porque se van a otros lugares que cuentan con otras características y oportunidades, lo que deja en desmedro la realidad rural y mapuche. Así lo expresa don Juan:

“Y ahora, como te digo, el desarraigo de los niños, es muy fuerte, el desarraigo por la educación, porque tienes que irte a otro lugar y al final te acostumbras en otro lugar, te quedas, no vuelves, como ha pasado aquí mismo, hay gente, joven, que se fueron como los cabros chicos “los jóvenes se fueron en la vola” acá toda la juventud se fue, se fueron a Santiago, un poco más allá de Santiago, ahora están para el sur, pero están trabajando para el sur. Pero, pero se olvidaron de Mehuin, se olvidaron de sus raíces, se olvidaron de todo” (Juan, abuelo de Luis, estudiante de 12 años, región de Los Ríos)

Las familias también expresan temor de que los y las jóvenes estén más expuestos a peligros en la ciudad, como delincuencia, drogas o conductas de riesgo. Las experiencias de movilidad, ya sea diaria o semanal, o la residencia en internados, junto con episodios de discriminación, representan momentos claves en estas familias. Estas vivencias, cargadas de emociones y reflexiones, contribuyen al desarrollo de un capital emocional, entendido según Reay (2000) como los recursos emocionales compartidos entre personas cercanas - como conocimientos, contactos y relaciones- que permiten a los y las estudiantes desenvolverse en distintos contextos con mayor o menor seguridad. Este capital emocional se vincula a una economía psíquica de clase, concepto que Reay (2004) define como la canalización de emociones asociada a la posición de clase social.

Considerando lo anterior, se puede observar que las experiencias de las familias -sobre todo de las madres- repercute en la configuración de un capital emocional que transmiten a los y las jóvenes para situarse, negociar y/o anticipar y elaborar las emociones asociadas a las experiencias vinculadas con el paso de primaria a secundaria.

Una de estas experiencias que se transmite como capital emocional es el apoyo frente a la movilidad rural-urbana de los y las jóvenes -ya sea si los estudiantes se movilizan semanal o diariamente-. Frente a esa movilidad, las madres brindan apoyo y atención a aspectos afectivos y/o conductuales de sus hijos/as frente a esa experiencia. Otro archivo de experiencia que se transforma en capital emocional y marca un mapa de ruta, es la vivencia de residir en un internado. Las madres que toman esa opción para sus hijos/as es “por fuerza mayor”, mientras otras evitan esta opción en base a sus propias experiencias y transmiten a estudiantes esos registros. Además, existen familias que intentan no hacerlo por la posible pérdida de cultura mapuche que se da en esos espacios. Por último, se evidencia el archivo de experiencia asociada a las propias historias familiares de asistir a la escuela y, en general, la vivencia de débiles apoyos familiares y sociales para ello. Esto deriva en que muchas familias resalten el registro de experiencias muy distintas a la realidad actual de los y las jóvenes, transmitiéndoles cómo deben enfocarse en el esfuerzo y responsabilidad para lograr avanzar en los estudios aprovechando así, la existencia actual de mejores condiciones materiales y de reconocimiento para las personas de origen mapuche y personas provenientes del campo.

Se puede concluir que el grado de identificación de las familias con la cultura y el ser mapuche fortalece el capital emocional y a la vez se nutre de éste en términos de tomar experiencias pasadas -de movilidad, internado y/o discriminación- para reconocer esas experiencias y transmitir el valor de no repetirlas o de enfrentarlas de cierta manera. Esto fortalecería que los y las estudiantes, a pesar de moverse geográficamente para realizar sus estudios, tengan estas experiencias a la mano y sepan cómo interpretarlas o vivirlas. Por el contrario, las familias con una identidad mapuche más débil realizan prácticas de movilidad y decisiones educativas para con sus hijos/as principalmente en relación con la contingencia asociada a los recursos materiales de los que disponen, omitiendo o aminorando posibles discriminaciones o rechazo cultural al pueblo mapuche -por su débil identificación étnica- y sólo visualizando algunos posibles peligros cotidianos. De esta manera, estas últimas familias no transmiten anticipadamente vivencias que puedan tener los y las jóvenes.

8.4 Las madres son las que más apoyan a los y las hijos/as, ellas tienen que aprender o hacerse consciente de sus emociones

En general, los apoyos directos a los y las estudiantes provienen de la familia nuclear - principalmente la madre- y en algunos casos, se acude a la familia extensa o a agentes educativos de la comunidad. Estos apoyos son de diversa índole, destacando lo pedagógico, lo emocional o lo social. En estos apoyos inciden los “archivos de experiencia” familiares y las visiones, percepciones y expectativas que las familias tienen hacia sus hijos e hijas.

Respecto a los apoyos familiares, un tipo de soporte es el pedagógico, que se asocia a “ayudar” en tareas y “transmitir o explicar conocimientos”. Así, las familias dan apoyo en realizar tareas -mayormente en ejecución de deberes y en menor medida en el refuerzo de contenidos- y en otorgarles insumos básicos (comida, cuidados, abrigo) para que puedan asistir a la escuela. En este aspecto, muchas madres señalan que no cuentan con conocimientos suficientes para acompañar en los quehaceres escolares, pero, que acuden a internet o a otras referencias para ayudar a sus hijo/as, algunas veces también ayudan los y las hermanos/as mayores y los padres. Así lo señala María, madre de José, quien alude a ser madre sola, por lo que pide ayuda a su familia para apoyar a sus hijos:

"Mis hermanos me apoyan harto, porque yo soy sola, ellos me apoyan harto...en el estudio también mi sobrina los ayuda harto" (María, madre de José, estudiante de 15 años, región de La Araucanía)

Algunas madres señalan que en el proceso de apoyo a sus hijos/as han tenido que “ponerse al día” o “aprender nuevas cosas” refiriéndose con esto al aprendizaje de temas pedagógicos y con ello, a tomar conciencia sobre sus propias emociones vinculadas a este proceso, muchas veces cargado de agobio, cansancio o sensación de malestar o inseguridad por no saber hacerlo. Tal como indica Rafaela, la madre de Javier, ella se ha sentido acompañada en algunos aspectos por docentes de la escuela primaria:

“Para mí ha sido como un doble esfuerzo o como un trabajo doble digamos, eh tengo que estar pendiente en los estudios, en lo emocional, ohh, bueno acá igual el

colegio de donde ellos salieron me dieron mucho apoyo donde me dieron a entender los liceos, cuáles eran los más mejores, a cuáles podían postular, incluso ellos me los postularon... pero igual ha sido difícil en el sentido de estar apoyándoles, para mí viene de mucho tiempo hacia atrás que vengo haciendo lo mismo, estar como apoderada, como mamá, como no sé, en todo... pero para mí igual es como desgastador porque son distintos ellos, distintas edades" (Rafaela, madre de Javier, estudiante de 15 años, región de Los Ríos).

La participación de las familias en temas educativos es menor en cuanto a la solicitud de informes a los establecimientos educacionales o a la participación en términos de gestión educativa. Sí se da participación de las familias en actividades de la comunidad educativa como festividades o reuniones. Diversas investigaciones señalan que las familias mapuches enfrentan varios desafíos en su participación en el sistema escolar debido a una serie de factores históricos, culturales y estructurales (Arias et al. 2024; Muñoz et al. 2019). Estos desafíos afectan a la manera en que las familias se involucran en la educación de sus hijos/as y a cómo se integran los conocimientos indígenas en el currículo escolar (Luna, 2015).

Las familias de los y las estudiantes de cursos iniciales de la educación secundaria -cursos que cuentan con estudiantes de menor edad quienes acaban de cambiar de establecimiento educativo- perciben que sus hijos/as al pasar de la escuela rural al liceo más grande en la ciudad son "menos vistos" respecto a sus necesidades y creen que hay que darles más apoyo, por lo que en algunos casos solicitan o asisten mayormente a reuniones en la escuela. En este sentido, madres y familias expresan su percepción consciente de observar que la incorporación de los y las estudiantes a nuevos espacios educativos requiere de mayores apoyos tanto de ellos como familia como también desde los centros educativos de destino. Esta percepción deriva tanto de la inseguridad de muchas madres de apoyar adecuadamente a sus hijos/as como de la percepción de lejanía -tanto física como cultural- que pueden tener las familias con respecto a la nueva realidad educativa de los y las estudiantes. Así lo señala Mercedes, la madre de Nicole:

“El cambio es grande, porque igual el colegio donde antes estaba ella era un colegio rural, los profesores eran muy apegados a los alumnos, casi personalizados, o sea los profesores ponían atención a cada alumno que había, se preocupaban de todo, de la vida, de todo, y llegó a un colegio más grande donde el colegio casi el alumno pasa a ser invisible” (Mercedes, madre de Nicole, estudiante de 12 años, región de La Araucanía)

Respecto a los apoyos emocionales que señalan las madres de los estudiantes, plantean que hablan con ellos y ellas sobre emociones y motivaciones asociadas a lo educativo, específicamente a la ejecución de tareas y responsabilidades, la integración con nuevos/as compañeros/as), y sobre la experiencia de movilidad cotidiana o semanal (experiencias de estudiantes internados o quienes viajan diariamente). También algunas madres mencionan el conversar con sus hijo/as sobre el momento crecimiento o desarrollo de la juventud que están viviendo (emociones y adaptaciones asociadas a la edad).

Respecto a los apoyos emocionales en relación con el proceso educativo algunas madres señalan estar muy presentes con sus hijos/as, en este sentido plantean “estar encima” o “estar arriba” de sus hijo/as para que estos realicen las tareas escolares o estudien, pues si no, perciben que no lo harían por su propia motivación. En cambio, en otros casos se da una mayor confianza en las capacidades de los y las estudiantes, destacando la responsabilidad o interés que tienen en realizar sus quehaceres. Un elemento clave que diferencia esta confianza más estable o más débil es la percepción de que los y las estudiantes presentan iniciativa para realizar las actividades escolares -sobre todo en estudiantes que vivieron el contexto de pandemia en encierro-. Otro hecho que incide en la preocupación de padres y madres es que los citen o notifiquen desde la escuela para expresar faltas de responsabilidad en rendimiento o comportamiento.

Un aspecto que llama la atención es que las madres más exigentes en estas preocupaciones por la motivación escolar, en general son las madres que continuaron sus estudios superiores -técnicos o profesionales- por lo cual, se ubican desde una experiencia adquirida mucho más avanzada, en tanto que, otras madres con menos estudios, se ubican desde una

mayor tendencia a confiar en sus hijos/as o “estar ahí” refiriendo a apoyos en necesidades básicas.

En relación con los apoyos asociados a la movilidad diaria o semanal, estos aluden principalmente a otorgar consejos y prevenir situaciones de peligro o malestar. Algunas madres son más aprensivas respecto a la movilidad diaria por posibles peligros asociados a esta, como puede ser perderse, acercarse a malas personas, o que pueda suceder algún accidente. Otras familias tratan de aconsejar a sus hijos/as para enfrentar de la mejor manera la movilidad aludiendo que además no tienen otra opción. Algunas familias acompañan en los viajes a sus hijos/as en la medida de lo posible.

Otra demostración del capital emocional se da en caso de prevenir o aconsejar ante posibles instancias de discriminación. En este ámbito, las familias transmiten la capacidad de situarse, negociar o anticiparse/alejarse de posibles emociones desagradables (Reay, 2017) para hacer frente a la discriminación que puede existir en personas de la ciudad hacia personas con origen mapuche o de campo.

En cuanto al paso de la niñez a la juventud de los y las estudiantes, las familias entrevistadas señalan que se dan cambios que implican que los jóvenes estén “más rebeldes” o “actúen distinto”, acciones que para las familias pueden estar relacionadas a la mayor lejanía de los jóvenes -por su movilidad- o a los cambios asociados a una mayor interacción con sus pares, mediante redes sociales o en encuentros presenciales. Esto refleja cierto temor a nivel intergeneracional de que la distancia física o simbólica de los jóvenes respecto a los y las adultos/as, pueda incidir en conductas más disruptivas o diferentes a las que realiza la familia. En algunos casos podría darse que los cambios de experiencias a nivel generacional planteen una dificultad para las familias de generar un capital emocional para canalizar las experiencias diferentes de sus hijos/as. Tal como puede verse en las citas que se presentan a continuación, madres y padres están atento/as a cambios de personalidad o de cercanía o distancia con las familias:

“Amanda está cambiando, no quiere ser la niña chica, se ha puesto rebelde, no hace caso siempre. Yo la regaño, pero no tanto, porque igual la entiendo. No me canso de aconsejarla y hablarle...Hay que tratar de ser un ejemplo”(Sergio, padre de Amanda, estudiante de 12 años, región de LosRios).

“siempre ha sido como pauteado bien pauteado... -siempre tienes que llamar- lo aconsejamos entre los dos... uno siempre cuando sale está pendiente y preocupada...yo soy muy sobreprotectora, más que mi esposo” (Marcela, madre de Juan, estudiante de 17 años, región de La Araucanía)

Las familias de los y las estudiantes señalan algunos apoyos otorgados desde la comunidad educativa, sobre todo de docentes y directivos de las escuelas de primaria, a quienes los definen como atentos y preocupados, cercanos a los y las estudiantes y que han entregado apoyos en los procesos de elección y/o postulación a los liceos de enseñanza secundaria. Además, se señalan otros apoyos, específicamente organizaciones asociadas a la adquisición de nuevos saberes o a la colaboración en financiamientos (Programa Proenta, ONG Alianza y Solidaridad). Marcela y Gabriela, madre de dos estudiantes refieren a distintas instancias de apoyo a sus hijos/as, en el caso de Marcela es una ayuda gratuita desde una ONG y en el caso de Gabriela, se refiere a un programa universitario que apoya a estudiantes con talentos:

“En inglés tenía, la persona que a él lo apadrinaba era la profesora de él, pero el año pasado ella se fue a Francia, por lo que quedó en otro grupito que apadrinaba. Ella lo ayudó harto, parece que una vez le pidió ayuda (durante Covid) y lo siguió ayudando” (Marcela, madre de Juan, región de La Araucanía)

“A mí me parece super bien que Sofía esté en Proenta, es una experiencia nueva para ella, para que pueda desarrollarse, aprenda a expresarse, igual le ha servido harto a ella” (Gabriela, madre de Sofía, región de la Araucanía)

Asimismo, se plantea la escasa existencia de apoyos institucionales (financiamiento/permisos de autoridades) para generar procesos de escolarización que no sean centralizados o generados bajo la lógica “winka” no mapuche como, por ejemplo, la

poca viabilidad en la instalación de proyectos educativos independientes indígenas o interculturales con un currículum propio y con educadores tradicionales que sean parte de comunidad.

En definitiva, son mayormente las madres de los y las estudiantes quienes están involucradas en los apoyos hacia la educación de sus hijos/as. Estos apoyos son principalmente en aspectos pedagógicos (realización de tareas escolares, refuerzos educativos, asistir a escuelas) en aspectos emocionales (apoyo a la integración de los y las jóvenes en sus nuevos espacios educativos, motivar a los y las estudiantes que realicen deberes escolares, acompañamiento afectivo en relación con la movilidad diaria o semanal. En el ámbito social, las madres apoyan en buscar espacios de reforzamiento o apoyo con docentes y otros grupos. Destaca que, las madres con más estudios apoyan más en casi todos los ámbitos, aunque el capital emocional sostiene las expectativas en casi todos los casos. También las madres se posicionan de manera más directiva o aprensiva cuando los hijos no hacen quehaceres o los ven menos obedientes o tímidos/as.

8.5 Aspiraciones familiares: la movilidad como forma de “salir adelante”

Las familias entrevistadas expresaron su deseo de que sus hijos e hijas culminen la educación secundaria, continúen con estudios superiores o encuentren un empleo, con el propósito de que puedan 'salir adelante' y construir un mejor futuro.

Las aspiraciones más comunes son que los y las estudiantes decidan estudiar algo después del liceo, ya sea en la Universidad o Centro de Formación Profesional. En estas posibilidades de futuro que señalan las familias, aparecen diversas tendencias en sus aspiraciones según los apoyos que puedan dar y la percepción que tengan de las capacidades académicas y emocionales de sus hijos/as.

Existen familias que se caracterizan por tener altas aspiraciones hacia sus hijos e hijas pues confían en sus capacidades, pero no tienen claridad o seguridad respecto si podrán apoyar a los y las estudiantes por contar con escasos recursos materiales. Estas familias se caracterizan por motivar a sus hijos/as, apoyar en lo que ellas y ellos quieran, adquirir insumos materiales (como libros, viajes y otros) que los y las estudiantes necesiten y apoyar

afectivamente y escuchar las vivencias y emociones que los y las jóvenes tienen en relación con sus experiencias escolares. Lo que más les preocupa del futuro son los viajes constantes que tendrán que realizar los y las jóvenes y específicamente el dinero necesario para movilizarse y vivir, al estudiar o trabajar en otro lugar lejos del territorio donde viven. Elena y María, plantean algunos aspectos asociados a necesidades materiales que sus hijos/as deben sortear para continuar sus estudios.

“Con el tiempo se va a ir decidiendo en lo que quiera hacer, yo lo apoyaré acá en todo... me gustaría que pudiera seguir estudiando, si quiere entrar a la universidad que entrara, la dificultad es el dinero, porque no todos somos así, profesionales, la plata, porque la plata porque para pagarle la universidad no es poca, tiene que pagarle la universidad uno (...) es muy cara la universidad” (Elena, madre de Roberto, estudiante 16 años, región de La Araucanía)

Elena, madre de Roberto, quien asiste a un liceo técnico, plantea que ella quiere apoyar en todo a su hijo, pero lo que ve más complicado es el tema de pagar la Universidad, y todo lo que eso conlleva. Ella vive en el campo, llegó hasta 2º medio y sólo recibe ingresos del trabajo de la tierra, trabajo que ella misma realiza y desde algunos bonos que recibe del Estado, no superando los \$200.000 pesos mensuales para vivir, por lo que ella misma alude a que no es profesional y se le hace difícil pensar en sostener gastos de la Universidad. Vive sola con su hijo.

“Yo encuentro que va bien, le gusta mucho estudiar, porque él llega a la casa, toma onces, descansa un rato y se pone a estudiar, y solito, yo no le digo nada, le gusta, igual que la lectura, la lectura le encanta, ahí me está exigiendo que le compre unos libros, ahí voy a tener que comprarle” (María, madre de José, estudiante de 15 años, región de La Araucanía)

María, madre de José, plantea que ella ve a su hijo muy esforzado e interesado en los estudios, ella lo apoya en mantener las necesidades básicas de la casa (alimentación, abrigo) así como también apoyarlo en la compra de materiales que necesite para los estudios.

Existen otras familias que centran sus aspiraciones en que sus hijos/as “sean mejores que ellos” o “sean más que ellos” es decir, tengan mejores oportunidades en la vida. Destacan

algunas madres en sus discursos sobre que sus hijos tienen “buena base familiar” para tener aspiraciones y conseguirlas. Estas familias, en general, confían en las capacidades de sus hijos/as, porque son estudiosos/as, y, independiente de los distintos ingresos familiares, todas las familias aseguran que intentaran apoyar a sus hijos/as en lo que decidan.

Sergio, padre de Amanda, quien llegó a segundo año de educación media, señala que para él es importante que su hija sienta la seguridad sobre la decisión de continuar con los estudios, porque con ello, según su percepción, ella podría tener más oportunidades que las que tuvieron ellos. Él sabe que probablemente su hija tenga que moverse de ciudad y los gastos que implica aquello, pero como familia están preparándose y fomentando anticipadamente esa situación.

“En primer lugar yo creo que ella tiene que terminar el cuarto medio, y luego de acuerdo a sus capacidades y a las ganas que ella tenga, yo no me voy a cansar de decirle que siga estudiando, que estudie alguna carrera o técnico, una carrera corta, no se po, uno siempre quiere que su hijo sea más que uno" (Sergio, padre de Amanda, estudiante de 12 años, región de Los Rios)

Lucía, madre de Alejandra plantea que su hija tiene altas aspiraciones y que ellos como familia siempre la van a apoyar, incluso si decide movilizarse fuera del país.

“Ella nos dice que se va a ir a los Ángeles, se va a ir a Estados Unidos, ella tiene proyecciones grandes, yo creo que va a alcanzar cosas grandes, la veo con entusiasmo, con ganas de avanzar” (Lucia, madre Alejandra, estudiante de 15 años, región de La Araucanía)

Laura, madre de Alberto, también plantea que posiblemente su hijo quiera seguir caminos de estudios superiores que lo lleven “lejos” de la ciudad donde vive, ella proyecta que le va a ir bien en educación secundaria y que luego probablemente va a hacer su carrera fuera del territorio o incluso fuera del país. En el caso de esta familia, las aspiraciones familiares han ido creciendo en la medida que Alberto se ha “centrado” más en los estudios, ya que la madre recuerda que ella estaba muy preocupada en la niñez del joven pues no ponía

atención, y por ello, pasó por muchos profesionales hasta que llegó donde una machi que le dijo que el joven era muy inteligente y que se iba a encauzar e iba a llegar muy lejos.

“Este año yo pienso que Alberto va a terminar el liceo, va a terminarlo bien, va bien encaminado, tiene claro lo que quiere hacer, lo que quiere durante este año al menos, yo creo que va a seguir en Proenta los años que le quedan en el liceo va a seguir, y lo veo a Alberto, lo veo lejos, no lo veo cerca” (Laura, madre de Alberto, estudiante de 15 años, región de La Araucanía).

En pocas familias se da una tendencia a aspiraciones aminoradas o patologizadas por considerar que las aspiraciones de jóvenes serían “fuera de lugar”, acá algunas madres plantean que esperan principalmente que sus hijos/as logren poner más atención en la escuela y mejorar aprendizajes y que tengan mayor afinidad con otros jóvenes.

Loreto, madre de Rayen, plantea que no ve a su hija tan cómoda en el nuevo Liceo, por lo mismo señala estar esperando un tiempo para ver cómo sigue y si no buscar otro espacio educativo para ella. En este caso las aspiraciones de la madre y de la hija se ven un poco aminoradas en el sentido que Rayen pasó de una escuela rural a a uno de los liceos más reconocidos de la ciudad en cuanto a rendimiento académico, pero el cambio fue muy grande para la estudiante.

"Espero que pueda acostumbrarse un poco al ambiente, que sea grande, que haya muchos estudiantes, a ese ambiente, de... que de apoco pueda ir ella integrándose bien y pueda sentirse cómoda, pero también he ido pensando que si ella no logra eso, voy a tener que ir buscando otro espacio para ella” (Loreto, madre de Rayen, estudiante de 12 años, región de La Araucanía)

En tanto Mercedes, madre de Nicole, señala que sus aspiraciones son que su hija se desenvuelva mejor en el liceo, sobre todo en términos sociales, porque ella es muy tímida y no logra preguntar si tiene dudas. La madre trata de apoyarla en que tenga el valor de sacar la voz si es necesario.

“Ella es muy tímida, entonces cuando le quiere preguntar algo al profesor y el profesor lo habla delante de todos así como explicando a todos, ahí a ella como que le da vergüenza y a veces no pregunta si tiene dudas .. ehh le da cosita preguntar porque si va a preguntar el profe le dice a todos, entonces al final ella piensa que queda en ridículo ella, yo le digo que quizás varios no se atreven a preguntar y tienen la misma duda de ella... a mi siempre me han dicho “no es tonto el que pregunta””
(Mercedes, madre de Nicole, estudiante de 12 años, región de La Araucanía)

En síntesis, las aspiraciones que señalan las familias de los y las estudiantes que formaron parte de la muestra, se asocian principalmente a que los y las jóvenes puedan continuar de la mejor manera su educación secundaria e idealmente continuar un camino de formación que les otorgue oportunidades para “salir adelante”, estas opciones las describen como estudios superiores técnicos o universitarios. A pesar que todos/as las familias plantean aspiraciones de futuro, algunas presentan más explícitamente inseguridades respecto a los recursos económicos necesarios para ello, plantean que pueden cubrir necesidades básicas de comida y abrigo, pero señalan inseguridad en cuanto a los recursos necesarios para pagar estudios, para los viajes (debido a la lejanía de los centros de estudio con los hogares) y para insumos como libros y otros. Las familias frente a los temores por recursos materiales escasos, plantean diversas posibles estrategias, entre ellas, prepararse económicamente para dar lo mejor, apoyar en lo que sea, confiar en sus hijos/as porque los y las ven centrados/as en sus estudios.

8.6 Posicionamientos de familias en relación con la educación de sus hijos/as: elementos culturales, identitarios y capitales emocionales.

A continuación, se presentan algunas reflexiones y análisis asociados a los capitales culturales, capitales emocionales y aspectos identitarios presentes en las familias y cómo estos implican ciertas transmisiones a estudiantes de formas de valor, reconocimiento y posicionamiento frente a los nuevos espacios educativos a los que transitan, así como también el posicionamiento de las propias familias frente a la experiencia de transición de sus hijos/as.

Tomando como ejes del análisis por una parte los conceptos de habitus étnicos/territoriales -como disposiciones prácticas hacia comportamientos y saberes de la cultura mapuche- las definiciones identitarias de familias -sentido de pertenencia y reconocimiento- y capitales emocionales -apoyos y afectos que colaboran en posicionamientos y negociaciones en los campos- a continuación se describe una caracterización de las familias hacia la vida social, y en específico, hacia la escuela.

Como se describió anteriormente, los habitus étnicos o territoriales de muchas familias mapuche, corresponden a disposiciones prácticas y de conocimientos asociadas a los saberes, cultura e historia del pueblo originario, y en algunas familias de la muestra, se asociarían a fondos de conocimiento y de identidad como son küpan y tuwün (Muñoz, 2022) aspectos relacionados a formas de relacionarse y entender el entorno y relaciones con otros, en base al territorio y al origen familiar. En tanto, en otras familias, las disposiciones prácticas estarían menos cercanas a la cultura mapuche, ya sea en varios aspectos -cultural, social, religioso, territorial- o más comúnmente, una lejanía asociada a la creencia en la religión católica o evangélica que determina un alejamiento hacia aspectos culturales mapuche, además de una escasa cercanía a la historia y una cercanía al territorio principalmente centrada en la obtención de recursos vitales y apoyo entre familias y entorno social. Otro eje importante de la cultura es el conocimiento de la lengua. Desde estos elementos se puede hablar de que la configuración de una identidad mapuche estaría asociada a la cercanía y sensación de pertenencia (Grimson, 2010; Vila, 2019) de las familias hacia prácticas y saberes mapuche y a los posicionamientos sociales en torno al reconocimiento de ello (Sepúlveda, 2022; Wallace, 2017). Los capitales emocionales se asocian a archivos de experiencias familiares caracterizados por pobreza, discriminación y/o migración.

Las familias más cercanas a la identidad mapuche como las más alejadas a esta identidad, presentan de igual manera una idea de movilidad futura de sus hijo/as para búsqueda de mejores oportunidades.

Así, se podría señalar que de acuerdo a las características asociadas a las prácticas y discursos de pertenencia, la cercanía a la lengua, la definición identitaria y los capitales

emocionales asociados a archivos de experiencia de familias con el Estado Chileno y en específico, con la educación, las familias se posicionan desde su identidad mapuche y con ello se desenvuelven en relación la crianza y educación en contexto escolar chileno.

A continuación se despliega una tabla de síntesis de resultados y luego descripción de estos:

Tabla 6: Síntesis de caracterización familiar: capital cultural/capital emociona-mayor o menor cercanía a identidad mapuche y posicionamiento con escuelas

Características/Posicionamiento frente a educación	Familias con más cercanía a prácticas e identidad mapuche/más negociación y postura crítica hacia la escuela (6)	Familias con elementos mixtos de prácticas e identidad/más adaptación a la escuela y lógica de esfuerzo y meritocracia (9)	Familias con mayor distancia frente a prácticas e identidad mapuche/ más tendencia a la negación de aspectos mapuche y a minorizar experiencias y necesidades educativas (5)
Disposición hacia prácticas y conocimiento mapuche	Participan de instancias religiosas, sociales o culturales. Medicina y comidas. Muchas familias cuentan con alguna persona que es autoridad mapuche: familiar lonko, werken, machi, ngempin.	Practican en algunas actividades sociales, políticas o religiosas. En el ámbito religioso hay mayor cercanía a la religión evangélica o católica, lo que aleja de ciertos ritos y creencias mapuche. Familias cercanas no cuentan con autoridad mapuche.	Menos cercanía a prácticas mapuche, creencias en otras religiones o en algunos casos familiares con estudios profesionales.

	Transmisión de defensa de tierra y formas de vida mapuche.		
Conocimiento o uso de la lengua	Hablan el idioma y/o lo reconocen. Saben que es un aspecto central en la cultura. Niños y jóvenes manejan poco el habla.	Conocen la lengua. Sobre todo la hablan los adultos mayores de las familias.	Débil conocimiento del mapuzungun. Solo dicen escucharlo de familiares lejanos.
Discurso identitario	Conocimiento de aspectos históricos de conflicto territorial y cultural. Discursos cercanos a reivindicación territorial y/o cultural. Trasmisión de experiencias familiares y territoriales. Historias de migración y discriminación que	Discursos matizados en torno a la reivindicación de tierras y cultura. En algunos casos apelan a vias oficiales del Estado Chileno (tierras y cultura) y algunas prácticas culturales las consideran del pasado. Menor trasmisión de aspectos familiares y territoriales.	No tienen incorporado un discurso respecto a las reivindicaciones territoriales o culturales. Existe cierta tendencia a considerar de manera más criminalizada o poco valorada a ciertos grupo mapuche. Habitan en zonas menos conflictivas pero más pobres.

	han reforzado la identidad.	Historias de discriminación no elaboradas.	
	Algunos habitan en zona de conflicto.	Habitan en zonas menos conflictivas pero más pobres.	
Capital emocional/social	Transmisión de experiencias de pobreza, discriminación o movilidad. Anticipación y reconocimiento de emociones.	Transmisión de experiencias de pobreza, discriminación o movilidad	Débil transmisión de experiencias de pobreza, discriminación o movilidad. Mayor omisión.

Fuente: Elaboración Propia

Existirían así, por una parte, familias que a lo largo de años, han ido configurando prácticas y disposiciones mayormente minorizadas o subalternas frente al estado y frente a la escuela chilena. Esto implicaría, la omisión de saberes o conocimientos mapuches o la incorporación e identificación de formas de ver el mundo más asociadas a lo hegemónico colonizador (religión católica o evangélica, paternalismo del Estado) lo que llevaría a un posicionamiento de sujeto mapuche minorizado, implicando un despliegue mínimo o nulo de prácticas asociadas a elementos étnicos/territoriales y un despliegue de capital emocional para navegar o desenvolverse en el campo educativo y social sin un posicionamiento desde lo mapuche, es decir, con tendencia a una adaptación simbólica y relacional (Ogbu, 2004) a lo que promueve la educación chilena. Tal como describe Marcela, madre de Juan, su posicionamiento alude a aspectos clásicos de la educación chilena:

"Ahora yo encuentro que en el colegio ya los niños van como quieren, no hay orden, no tienen disciplina, tampoco le inculcan como valores, no sé, como todo un complemento... antes (en su tiempo) los llevaban a la iglesia, se hacía el mes de Maria... pero ya no es como antes, antes habían más actividades religiosas cuando estábamos nosotros... ahora ya no, se perdió el vínculo de parroquia con escuela"
(Marcela, madre de Juan, estudiante de 17 años, región de La Araucanía)

Según lo planteado, para esta madre, la religión y la disciplina son elementos clave para inculcar el orden en los y las jóvenes que asisten a las escuelas y liceos actuales. A pesar de que su familia participa en algunas actividades ceremoniales y sociales del pueblo mapuche, para ella el concepto de "orden" o "estructura" escolar está estrechamente vinculado a la enseñanza religiosa en las instituciones educativas, tal y como se hizo durante la época de la conquista y la colonia en la educación destinada a los y las estudiantes mapuche.

Otro grupo de familias de los y las estudiantes, asumen la escuela como medio para dejar la pobreza, situación no menor considerando la realidad económica de las zonas donde habitan. Esto implica una visión de la escuela basada en la lógica meritocrática, que considera a la educación como un medio para la movilidad social. Según esta perspectiva, el éxito de los individuos en el ámbito educativo y profesional está directamente relacionado con el esfuerzo que cada persona realice.

El esfuerzo acá implica que las familias mapuche y sus formas de conocimiento y prácticas, sean dejadas de lado en el contexto escolar, más no en los contextos familiares y de comunidades donde se continúan practicando. Esta forma de acción posibilitaría la entrada al mundo chileno "legitimado" y por tanto, el posible ingreso a trabajos o a estudios superiores y además, un ingreso más "sutil" que resguarde o evite la discriminación. En algunos de estos casos, las familias señalan la relevancia del ser y saber mapuche, pero no necesariamente luchan o negocian por su instalación en los aprendizajes que otorga la educación formal. Las familias mapuche transmiten experiencias de vida que incluyen: migrar a la ciudad en búsqueda de trabajo, adopción de formas de pensar más occidentales y de acomodación a la lógica *wynka* (no mapuche), además de experiencias de invisibilización u omisión de la discriminación, pero sí, visibilización de la pobreza o

necesidad de surgir económicamente. Acá también se daría una adaptación simbólica y relacional siguiendo la teoría de Ogbu (1994), que apunta a una adaptación estructural, donde se aceptan espacios que se otorgan desde la sociedad dominante. Tal como plantea Laura, madre de uno de los estudiantes, quien señala el matiz de ser mapuche y estudiar:

“Yo creo que falta juventud que nos represente realmente pero que demuestre al mundo lo que realmente es el mapuche... el amor a la tierra, las ganas de superarse, de estudiar, cierto, de intercambiar, de estar continuamente superándose, la educación hace mucho, el salir y siempre lo que uno pueda ver, siempre traer lo más positivo a tu gente, siempre dar la mejor atención, ver tú pueblo... porque a mí no me da vergüenza en mi servicio decirle “Mari Mari” a la mapuchita, hablarle, conversar, tomar mate, yo si puedo le doy de mi mate, no me da asco, porque a mí me inculcaron eso... ” (Laura, madre Alberto, estudiante de 15 años, región de La Araucanía)

Como aparece en la cita, Laura señala que hay que mostrar “lo bueno” de ser mapuche, y lo asocia la capacidad de esforzarse, de estudiar, de intercambiar, todos ellos, valores promulgados fuertemente por la educación chilena asociados a la lógica del mérito y el esfuerzo. Alude también a la “no vergüenza” de aceptar a personas del pueblo mapuche que no han tenido oportunidades para surgir. Acá implícitamente se evidencia lo que plantean Webb & Radclife (2017) respecto a la banquitud que promueve el sistema educacional chileno, y sobre la forma a través de la cual esta validación de saberes, conocimientos y comportamientos asocia a las personas mapuche con aspectos más débiles intelectual o moralmente.

Sergio, por su parte, alude a que él y su familia transmiten a sus hijos que desarrollen sus capacidades para que logren ser “más que ellos”, para lo cual, lo ideal es continuar estudios superiores y luego trabajar:

“En primer lugar yo creo que ella tiene que terminar el cuarto medio, y luego de acuerdo a sus capacidades y a las ganas que ella tenga, yo no me voy a cansar de decirle que siga estudiando, que estudie alguna carrera o técnico, una carrera corta,

no sé... uno siempre quiere que su hijo sea más que uno" (Sergio, padre de Amanda, estudiante de 12 años, región de Los Rios)

Un tercer grupo, estaría conformado por familias que tienen una visión más crítica frente al Estado y respecto de la educación formal y de la relación de la sociedad mapuche con la sociedad no mapuche. En este grupo, familias se definen como mapuches, desplegando elementos culturales, de lengua e históricos, que deben ser respetados en los espacios educativos. Esto implica negociar en estos lugares, tanto a nivel de entrega de saberes, como en el trato de agentes educativos hacia los y las estudiantes. Estas familias tienen una alta identidad sociocultural respecto a su pueblo, plantean la noción de reivindicación del ser mapuche (en lo que respecta cultura y territorios) y construyen una definición de identidad propia en oposición a la identidad winka y transmiten aspectos asociados a sus orígenes (Kupan) y territorios (Tuwün). Se ubican en escuelas y liceos, pero exigen respeto a su "otredad" legítima, relevando sus saberes y conocimientos asociados al tuwün y küpan. Carla, señala que para ella ha sido un trabajo el solicitar en los establecimientos educativos que ha asistido su hijo Miguel, así como también en las escuelas donde asisten sus otros hijos/as, que se les respete en sus creencias y prácticas. Ella y su marido se esfuerzan por inculcar a sus hijos la importancia de la educación formal, pero también se esfuerzan por mantenerlos en la cultura mapuche y que, aunque asistan a la escuela no deben pasar a llevar su origen. Esto demuestra el desafío de navegar entre dos sistemas de conocimiento y valores. La educación es vista como un medio para desplegarse y manifestarse en la sociedad preservando la identidad mapuche y exigiendo respeto. Así ella lo manifiesta en su discurso:

"Yo no voy a estar toda la vida enseñándole (a sus hijo/as), desde chicos ellos están aprendiendo que son mapuche, vienen a la escuela porque obviamente ellos tienen que ser personas, tienen que educarse, para poder, el día, de mañana defenderse, para que no pase lo que pasó pa atrás, que por ser personas sin estudio, gente nos trataron como ignorantes, nos pasaron cualquier papel para firmar y perdieron todos sus bienes, que hoy en día a nosotros nos ha costado sangre, nos ha costado

muchas cosas, encarcelamiento, por recuperar lo que a nuestros ancestros le quitaron” (Carla, madre de Miguel, estudiante de 17 años, región de La Araucanía)

Loreto, madre de Rayen, señala cómo su hija, quien se ha sentido sola en el nuevo liceo, logra instalar una relación con la profesora de inglés, quien se interesa y la respeta por su origen mapuche. Ella como madre, le inculca generar intercambios de conocimientos con la docente y con ello valorar su origen y establecer una relación de enseñanza y respeto mutuo. El capital emocional resulta relevante como forma de tramitar y anticipar emociones asociadas a la historia de no reconocimiento y negociar mayor respeto en espacios educativos. Así lo señala Loreto:

“Y hay una profesora que es muy cercana a ella, que es la profesora de inglés, que me ha hablado mucho de ella este último tiempo, de que la profesora le dijo que quería aprender mapuchezungun, entonces un día me contó y yo le dije -y tú, qué le dijiste- no ése, me dijo, hace trafkintu le dije, hazle inglés y tú le haces mapuchezungun, y le gustó la idea, y ayer tuvo inglés, me contaba de que la profesora...ella llegó antes que sus compañeritos y me dijo que le había enseñado a presentarse en mapuchezungun y que ella le enseñó inglés” (Loreto, madre de Rayén, estudiante 12 años, región de La Araucanía)

De esta manera, podemos concluir que existen 3 tipologías (no categóricas) de familias de estudiantes según sean sus capitales culturales -habitus étnico/territoriales- pertenencia identitaria y capital emocional en torno a la educación de sus hijos/as. Estos tres aspectos antes mencionados incidirían en el posicionamiento de las familias respecto a la educación de estudiantes en la educación secundaria en Chile. Un grupo de familias son familias que se posicionan desde un lugar minorizado o subalterno frente a la educación formal, destacando su capital cultural más lejano a las prácticas y costumbres del pueblo mapuche, una identidad menos definida desde lo mapuche y un capital emocional más cercano a archivos de experiencia de pobreza. Estas familias se posicionan principalmente desde la aceptación y adaptación frente a la educación formal y tienen como foco superar la pobreza. Otro grupo de familias se caracteriza por presentar capitales culturales mucho más

asociados a los conocimientos y saberes del pueblo mapuche, una identidad mapuche que resguardan a nivel familiar y comunitario y un capital emocional enfocado en experiencias de intercambio cultural, con historias de migración, trabajo y amortiguación de discriminación. Estas familias se posicionan desde el intercambio de conocimientos y valores, pero desde un lugar matizado con la cultura hegemónica. El tercer grupo de familias corresponde a familias que presentan un capital cultural altamente asociado a la cultura mapuche, se identifican como mapuches abiertamente y su capital emocional tiene archivos de experiencia de negociar la legitimidad y valoración de la otredad mapuche. Se posicionan desde la valoración de “la diferencia de la diferencia”.

Capítulo 9: Identidades, experiencias y aspiraciones de estudiantes de contexto rural mapuche en su transición educativa.

En este apartado se describen y analizan los principales aspectos identitarios de los y las jóvenes estudiantes de contexto rural mapuche en la transición educativa entre la educación primaria y la secundaria.

Se abordan aspectos descriptivos o narrativos, aspectos de pertenencia y aspectos afectivos asociados a ser parte de familias mapuche y a vivir en el campo.

Además, se examinan las experiencias de los estudiantes durante su transición educativa, observando cómo ciertas características de sus identidades influyen en la percepción de estas experiencias de continuidad o discontinuidad con su educación anterior, y de diferencia o frontera en relación con sus identidades.

Finalmente, se analizan las aspiraciones de los y las estudiantes: qué proyectan hacer y dónde planean ir, y cómo estos futuros están relacionados con experiencias anteriores, tanto propias como de sus familias

9.1 Identidades sociales de los y las jóvenes al momento de la transición educativa

Según la aproximación teórica en que se propone en esta tesis las identidades se configuran con relación a 1) la definición y narrativa personal en relación con descripciones y clasificaciones sociales que definen a sujetos y grupos (Grimson, 2010; Vila, 2019;) 2) sentirse parte de un colectivo o sentido de pertenencia a colectivo con similares características y 3) la relación con otros y aspectos afectivos involucrados (Chavez Gonzalez, 2013; Brubaker y Cooper, 1997 en Grimson, 2010). A partir de los discursos de los y las jóvenes, se tomarán tres referencias a las identidades que se perfilan al considerar las características que aparecen en sus narrativas. Una de ellas se asocia a definirse

principalmente con características asociadas a ser joven, otra asociada a definirse como parte de la etnia mapuche y otra asociada al hecho de identificarse con aspectos referidos a vivir en una zona rural. Cabe destacar que, a pesar de perfilar estas identidades, estas constantemente se van cruzando entre sí.

9.1.1 Identidad de ser “ser joven”: la renovación de definiciones del deber y del querer ser y hacer

Respecto a cómo se definen los y las jóvenes en relación con el hecho de transitar a la etapa de juventud, destacan cambios en su percepción sobre ellos y ellas mismos/as y en su relación con otro/as, señalando la “responsabilidad” y la “madurez” como atributos o características centrales.

El ser responsable lo asocian al hecho de comenzar a tomar más decisiones propias y ser conscientes de ello, es decir, reflexionar y definirse sobre los que quieren o deben hacer. Ellos y ellas plantean que ahora tienen que reflexionar sobre sus prácticas y organizarse para cumplir tareas asociadas a los estudios y a la colaboración con sus familias principalmente, compatibilizando con alguna otra actividad o gusto que tengan en algunos casos. Destaca la reflexión y definición desde ellos y ellas mismos/as más que desde alguien externo.

Sofía, por ejemplo, señala los cambios que ha implicado la transición de ser joven en relación a los estudios, señala cómo ahora (educación secundaria) percibe que tiene más responsabilidades y no tantas oportunidades de ayuda como en la etapa anterior (educación primaria), por lo mismo, requiere organizarse mejor.

“No sé cómo me podría describir...uno está en nueva etapa de estudio y esas cosas, lleva más tareas, no es como cuando una era más chica, que antes te daban tareas y todo eso, te daban posibilidades de subir más las notas y todo eso” (Sofía, 15 años, Región de la Araucanía)

Por su parte, Rodrigo, señala que esta etapa implica pasar de niño a adulto e ir madurando, y que eso implica darse cuenta de lo que se hace, es decir, “ser consciente” y actuar en relación a la crianza que se le ha entregado. Así lo señala en la entrevista:

“Siento que hay como ser niño y luego ser joven, ser niño es ser infantil en algunas cosas, y ser joven... puede tener cualquier edad pero empieza a tener más conciencia, una mirada más como de adulto porque depende del tipo de crianza que tengan los niños, porque a algunos les ha tocado trabajar desde jóvenes, entonces se ven como más adultos a pesar de tener tan poca edad” (Rodrigo, 12 años, Región de La Araucanía)

Esta distinción de Rodrigo respecto a la juventud y a la diferencia de trabajar o no en esta etapa, alude a que él migró desde una ciudad grande (Santiago) a una ciudad pequeña ubicada en una zona rural donde habita actualmente, y se refiere en específico a las diferencias que ha podido observar en cuanto a las características de jóvenes de ambas ciudades y las responsabilidades asociadas. Hace importantes distinciones entre ser joven rural, joven de ciudad y joven de origen mapuche, todo esto a partir de una mirada un poco más externa que otro/as jóvenes que forman parte de la muestra.

Miguel, por su parte, señala que la etapa de juventud se puede aprovechar en la medida que no se tiene muchas “preocupaciones”, con ello él alude a que hay responsabilidades básicas como los estudios y la familia, pero aún no se tienen preocupaciones mayores propias de gente adulta, como es por ejemplo, tener hijos. Esto implica también cuidarse y ser responsable para no tener esos compromisos. Cabe destacar que muchas veces en zonas rurales y en estudiantes provenientes de familias de escasos recursos, los embarazos no deseados e incluso deseados, son situaciones que se dan bastante a menudo, aunque con menor frecuencia que en generaciones anteriores.

“El hecho de ser joven, yo lo describiría como que uno no tiene muchas preocupaciones, tantas preocupaciones, más que nada ayudar en las labores de la casa y estudiar nomás, (no tantas preocupaciones) me refiero por ejemplo así, a los hijos me refiero yo, como que no tiene que estar preocupado” (Miguel, 17 años, región de La Araucanía)

La madurez se asocia con ir aprendiendo de la experiencia, de los “ensayos y errores”, es decir, al experimentar nuevas situaciones, aprender cómo manejarlas, conocer y manejar emociones y enfrentarlas desde la responsabilidad.

Alberto, plantea que esta etapa de “prueba y error” es positiva porque posibilita aprendizajes para el futuro, sobre todo en cuanto a adelantarse a como actuar en ciertos contextos. Él señala:

“Para mí la etapa de ser joven, es prueba el error, porque uno cuando es joven, comete errores y trata de no volver a repetirlos (...) si es prueba y error, yo lo veo de esa manera, es un momento para aprender, igual aprender cosas nuevas, que es bueno para mí, cómo me relaciono con el entorno, todo eso” (Alberto, 15 años, región de La Araucanía)

Ser joven también implica relaciones nuevas o resignificadas con otros/as y consigo mismos. En este sentido, por una parte, implica establecer relaciones amistosas, o tener relaciones de tipo amoroso, “tener pareja”, relaciones a las que se les da mucha más importancia que antes. Estas relaciones con pares y posible pareja emergen como desafíos en el momento de transición que se encuentran los y las jóvenes. También se plantea el poder mantener relaciones con adultos en los lugares de origen (lo que se hace más difícil por diferencias de vivencias) y generar nuevas relaciones en los lugares de destino.

También señalan la importancia de la relación con ellos y ellas mismo/as, en este aspecto, señalan que es un tiempo de trabajar en si mismo/as, sobre todo la relación con la autoimagen corporal y emocional.

Fernanda alude a cómo en la etapa de juventud que están transitando existen continuas dudas respecto a qué acciones serían de “joven” o qué acciones serían de “niño/a” y que en ello se acompañan entre pares para poder ir definiendo lo que está bien o mal para su edad. Ella lo plantea de la siguiente manera:

“Creo que es un poco complicado, a ver, viéndolo desde mi perspectiva y viéndolo también desde mis amigas ehh creo que es un poco difícil, porque tener 15 años estamos en el periodo que igual, o sea, como que estamos saliendo de esa etapa en la que jugamos más y entrando a ser como más adolescentes, entonces como que

a veces, uno, una tiende a sobre pensar más entonces como “si yo hago esto me veré muy infantil entonces mejor no lo hago” muy así, mucha autoevaluación... generalmente todas pedimos como consejo así como -ay ¿no se verá muy mal?-... y le pregunta a la otra, -oye, ¿si hago esto, se verá muy mal? ¿se verá muy infantil? ¿se verá muy grande?-" (Alejandra, 15 años, región de La Araucanía)

Los y las jóvenes señalan que no creen, ni perciben que existan muchas diferencias entre lo que es ser joven varón o joven mujer. Plantean que más allá de diferencias biológicas, no existirían mayores diferencias en acciones diversas como deportes, uso de espacios públicos, estudios o trabajo. Si, embargo, algunas y algunos estudiantes sí señalan que han escuchado algunas diferencias principalmente desde personas adultas. En este sentido, se plantea que los adultos señalan que las jóvenes mujeres deberían comportarse distinto que los jóvenes hombres y que con ello existirían distintos refuerzos o rechazos de conductas en espacios educativos y familiares.

Sofía señala que su familia apela a que existirían ciertas diferencias respecto a la forma de vestirse de las mujeres, específicamente se refiere a que en ciertas situaciones las mujeres tendrían que ocupar vestidos, refiriéndose a situaciones más formales. También alude a las posibles diferencias en el uso del cuerpo como, por ejemplo, el llevar más peso. Ella plantea lo siguiente:

“Mmm no osea, en mi familia, igual como en las cosas como con harto peso, lo llevan los más grandes...igual se define un poco por el tema de la ropa, si, se define por la ropa, ahí mi mamá me dice que a veces se tiene que usar vestido y esas cosas, para ocasiones especiales llevar vestido y esas cosas" (Sofía, 15 años, región de La Araucanía)

Alejandra señala que en el liceo, sus compañeros hombres son mucho más desordenados que las mujeres y realizan acciones más llamativas en espacios públicos o en espacios de uso común, y que incluso, son menos cuidadosos con otros, a diferencia de las mujeres que son mucho más tranquilas en su actuar en espacios comunes.

“Viendo a mis compañeros, creo que son más relajados en ese tema, porque, ya a ver, por ejemplo en mi curso, las mujeres son como todas tranquilas así como que no hacen casi nada como, como, es que no sé cómo expresarme, son bien tranquilas, así como que no corren en cambio los hombres, van corriendo, la pelota la tiran por la sala de repente y así, entonces, los hombres también hacen como cualquier tontera eh como que, nosotros tenemos casilleros y la otra vez estaban jugando arriba del casillero” (Alejandra 15 años, región de La Araucanía)

Luis, por su parte, se refiere a otro medio donde se transmiten diferencias entre hombres y mujeres, aludiendo a programas de televisión donde según su percepción, fomentan que hombres salgan a espacios públicos y las mujeres se queden en el espacio privado.

“En la tele veo que las mujeres, en la tele siempre han dicho que las mujeres se queden en la casa haciendo el aseo y cocinando y los hombres salen afuera a cualquier cosa... las mujeres igual tienen que tener esos derechos” (Luis, 13 años, región de Los Rios)

Como conclusión de este apartado, es posible señalar aspectos relevantes en la constitución de la identidad de “ser joven”. Uno que resalta se asocia a los aspectos descriptivos y clasificatorios que circulan en la sociedad e instituciones y que son tomados en las narrativas de las y los jóvenes; otro aspecto es la relevancia de las relaciones y aspectos afectivos en la percepción y definición de sí mismos/as y otro/as.

Los y las jóvenes que transitan de primaria a secundaria están en un proceso de autodefinition y de definición de los demás, siendo conscientes de ello. Destaca en este proceso la tensión entre lo que desean hacer y lo que consideran que deben hacer, una dicotomía que se desarrolla dentro del marco de una cultura específica. En cuanto a lo que sienten como su deber, se resalta la importancia de continuar con los estudios y de mantenerse cerca o apoyar a sus familias. Por otro lado, en lo que respecta a sus deseos, emergen nuevos intereses y proyecciones sobre posibles relaciones futuras.

El “deber ser” está principalmente asociado a la continuidad de estudios y a ciertas definiciones de ser hombre y mujer. Los deseos, por su parte, están asociados a conocer

más gente y tener nuevas experiencias que nutran su devenir, pero aún sin claridades sobre cuáles son esas experiencias.

Las definiciones o categorizaciones que surgen algunas apreciaciones en común de los y las jóvenes tales como “ser responsables”, “ser conscientes”, asumir el tipo de crianza que han tenido.

El ser responsables se centra en asumir ciertos deberes con miras a futuro y por ahora, no cuidar a otros (no ser padres ni madres, ser más autónomo/as). Con respecto a ser conscientes, asumen que el ser joven implica un ensayo y error, implica un definirse de nuevo desde un lugar más adulto/a y también, implica definir la propia imagen y lo que se muestra al exterior. Además, se señalan relaciones relevantes como las familias, amigos, posibles parejas y no perder vínculo con adulto/as de sus entornos quienes han vivido de manera distinta a ellos.

9.1.2 La identidad étnica “ser mapuche” o “sentirse mapuche”

Respecto a la identidad étnica, tal como señalan investigaciones previas, esta se refiere a la importancia de las raíces en la identificación personal. Como raíces se entienden las concepciones de mundo asociadas a su origen, prácticas sociales y culturales, mantener relación con la comunidad, conocimiento y/o uso de la lengua, entre otros aspectos (Aravena et.al., 2019; Mendoza, Zapata, 2022; Paillalef, 2018). Otro aspecto relevante de la identidad étnica implica el sentido de pertenencia con el grupo de origen, lo que se asocia con un sentimiento subjetivo de ser parte de una colectividad que implica emociones, valores, y participación en actividades grupales (Merino & Tocornal, 2012). En el caso del pueblo mapuche, la identidad así como la cultura, están asociadas al vínculo consanguíneo o Küpan, y que se traspassa a través del apellido, así como también por el territorio de procedencia o Tuwün (Merino & Tocornal, 2012).

La mayoría de los y las jóvenes entrevistados señalan que son mapuche por contar con un apellido de origen étnico, sin embargo, el sólo hecho de contar con apellido, no necesariamente implica para ellos y ellas tener un sentimiento asociado a “sentirse mapuche”, sino más bien, contar con un atributo social que determina “ser mapuche”.

El hecho de “sentirse mapuche” implica sentimientos subjetivos en relación con una colectividad y que se expresan en dos aspectos principalmente: por una parte, en relación con el interés y cercanía hacia prácticas y saberes culturales y sociales; y, por otra, en la definición de un “nosotros” y un “ellos y ellas”. De acuerdo a lo que plantea Merino & Tocornal (2012) sentirse mapuche es auto reconocerse y pensar en la cultura; es estar comprometido emocionalmente.

Del análisis de resultados, se desprenden tres tipos de grupos de estudiantes en relación a la identificación con la cultura y pueblo mapuche. El primero está conformado por quienes se consideran "poco" o "algo" mapuche, reflejando una identidad matizada que en ocasiones lleva a minimizar o negar su relación con la cultura mapuche. El segundo grupo se caracteriza por un distanciamiento mayor, viendo a los mapuche como "otros", con respeto pero también destacando características negativas asociadas a esa identidad. El tercer grupo, son jóvenes que se identifican plenamente con ser mapuche, reconociendo prácticas, lengua, historia y un vínculo colectivo y de orgullo hacia el pueblo mapuche.

De esta manera, el primer grupo de jóvenes señalan que tienen apellido mapuche y que los y las integrantes de sus familias son cercanos/as a la cultura (hablan la lengua, participan de instancias culturales o sociales). A muchos de estos/as jóvenes, les interesa lo mapuche y se consideran “un poco mapuche” porque cuentan con apellido y porque asisten a ciertas ceremonias o actividades del pueblo y/o les llama la atención la lengua. Sin embargo, no se sienten implicados/as o involucrados/as afectivamente ni con la cultura ni con la colectividad mapuche, es decir, no se describen como parte de una comunidad o no aluden mayormente a la comunidad. Tal como puede verse en las citas de Sofía y Luis, estos jóvenes expresan su cercanía más débil a características del pueblo mapuche:

“Respeto mucho la cultura, de hecho me considero un poco mapuche, mi madre quería ser profesora de mapudungün, todas esas cosas así que, me ayuda bastante con las tareas de mapudungün, ella era seca para esas cosas, mis abuelos hablan”
(Sofía, 15 años, región de La Araucanía)

“Me gustan los temas mapuche, mi abuelo cuando era chico, me contaba historias, yo me imaginaba en mi mente las historias que me contaba, las leyendas sobre el

pueblo mapuche, que mis antepasados eran guerreros que luchaban en el campo, es bacán (...) no me interesa mucho investigar sobre eso, me gusta creerlo nomás”
(Luis, 13 años, región de Los Rios)

En estos y estas jóvenes que señalan que sus familias son mapuche y que ellos y ellas tienen conocimiento sobre la cultura y/o participan en algunas instancias de las comunidades cercanas, igualmente expresan un cierto alejamiento, minimización o incluso negación (consciente o inconsciente) respecto a su origen étnico mapuche. En el caso de Sofia, señala que su madre sabe mapudungün y ella siente respeto e incluso se siente “un poco mapuche” pero destaca el adjetivo de “poco”. Luis por su parte, plantea que le gustan las historias que le transmite su abuelo, pero le gusta oír las y creerlas mas no “investigar sobre ellas”.

Otro ejemplo es el caso de Amanda, quien señala que ha participado durante toda su niñez en ceremonias “pero ya no le gustan”:

“Cuando era más chica me entusiasmaban todas esas ceremonias, pero ahora como que ya no me gusta mucho... ahora no me gusta salir mucho, no me gustan tanto esas ceremonias...casi ya no me están gustando parece, acá celebramos el aylla rewen, pero no me gusta mucho, es como en septiembre o diciembre” (Amanda, 12 años, región de Los Rios)

Existen estudios (Mendoza Zapata, 2022) sobre jóvenes, y específicamente jóvenes indígenas que plantean que la identidad étnica puede tener variaciones en los momentos de tránsito (de un lugar a otro, o de una cultura a otra) lo que puede implicar nuevas formas de interrelación que podrían generar tensiones, pero no necesariamente la pérdida de la identidad. Algunas tensiones que pueden darse son: querer ser o no ser como sus padres, valorar la educación formal o la educación de las familias, querer quedarse o irse de la comunidad, seguir o no la religión, usar vestimenta tradicional o no, usar la lengua mapuche o no, o incorporar nuevos saberes de los lugares de destino, como por ejemplo el uso de los dispositivos móviles, entre otros. En el caso de los y las discursos de los y las jóvenes de la muestra, se aprecia un claro reconocimiento y una incorporación de la cultura y de la identidad mapuche, pero en el momento de la transición que están viviendo no visualizan

una proyección o imaginación de prácticas y formas de vida del pueblo mapuche en su futuro próximo o, quieren destacar otras prácticas

El segundo grupo de jóvenes se caracteriza por plantear una distancia entre ellos y ellas y entre quienes se sienten mapuche, esto a pesar de tener alguna relación “familiar” o de “origen” con el pueblo mapuche (tener familia mapuche o contar con apellido mapuche). En este sentido, algunos y algunas jóvenes señalan que los y las mapuche serían quienes saben más sobre sus raíces y quienes saben sobre el trabajo de la tierra, pero lo plantean desde una referencia lejana respecto de sus propias creencias y prácticas, desde una “otredad” lejana que ellos y ellas conocen, pero no comparten.

Nicolás, quien vive en una zona rural de una región del sur de Chile donde existe alta población mapuche y además es una zona de alto conflicto territorial entre el Estado y las comunidades, señala la diferencia entre él y un ex compañero de la escuela primaria (ambos viven en la misma zona rural y asistían a la misma escuela de primaria). Él distingue entre él y su compañero, el gusto por vivir en la zona rural que tiene su par y sobre todo, el gusto por la cultura mapuche, lo que le parece “lindo” pero lejano. Además, llama la atención cómo visualiza al pueblo mapuche como parte de una historia pasada y no como una realidad presente, destacando características de la cultura y fortaleza del pueblo, pero que se estarían perdiendo, discurso que se alinea con lo que se transmite en la “historia oficial” que se imparte en la escuela; esto a pesar de tener compañeros y compañeras que directamente se definen como mapuche y de vivir en una zona altamente conflictiva, en donde hasta hoy en día existen importantes conflictos entre el Estado y ciertos grupos mapuche asociados al uso de las tierras.

“Yo creo que si es una persona que es de una zona rural estaría mucho más apegada a sus raíces yo creo... mi compañero, el Daniel, siempre le gustaba vivir lo que es la cultura mapuche, era muy participativo, siempre participaba, me parecía lindo como lo planteaba" (Nicolás, 13 años, región del Bío Bío)

“La cultura mapuche, lo que más me ha interesado, obviamente es la cultura, el pasado, esa parte de la historia, aunque a mí no me gusta mucho la materia de historia, esa parte de la historia, me parece interesante, aunque no creo que haya

sido muy linda, pero cómo fueron los antepasados, por ejemplo lo que fueron las guerras con España, me parece muy interesante y como cultura me parece una cultura muy poderosa, un pueblo muy poderoso...igual me da lata que se vaya perdiendo poco a poco esto, pero creo que pocos países han mantenido tanto su cultura, me parece una cultura muy fuerte" (Nicolás, 13 años, región del Bio Bio)

Finalmente, el grupo de los y las jóvenes más cercanos a la identidad étnica y que señalan sentirse mapuche, plantean que el ser mapuche implica compartir saberes y actividades con la comunidad -medicina, ceremonias, vestimentas, juegos-, otro aspecto que es común es tener redes de personas hablantes en su entorno y valorar la cultura e historia del pueblo mapuche.

Alberto, quien es nieto de Lonko y su familia participa activamente de instancias mapuche, plantea que algo relevante es conocer la cultura, conversar con adultos mayores que son quienes transmiten saberes, e idealmente conocer o hablar la lengua. Aquí, el joven apunta a la transmisión del kupan y tuwün como base de los conocimientos familiares y territoriales. Igualmente, resalta la diferencia entre los y las jóvenes que valoran y realizan prácticas mapuche, pero que la diferencia "no es mala" porque implicaría otros saberes.

"No es una diferencia mala, pero yo creo que el joven que aprende la cultura mapuche, están más identificados con sus raíces, que los chicos que viven en su ciudad, saben más de su cultura, de sus antepasados, de lo que hacían, todo eso (...) incluso, yo he sabido que chicos del campo, saben mucho más que los de ciudad por eso mismo, porque ellos aprenden del habla por así decirlo.. porque antiguamente los mayores no escribían, si no que los adultos mayores conversaban entre sí y el chico iba aprendiendo las cosas que decían" (Alberto, 15 años, región de La Araucanía)

Miguel y Rayen, que también son parte de familias con fuerte sentido de pertenencia mapuche, destacan las acciones colectivas que se realizan con las comunidades, actividades asociadas al trabajo de la tierra, costumbres, ceremonias, acciones políticas y en general, acciones que distinguen a quienes son mapuche y quienes no. En estas instancias adultos,

niños y jóvenes tienen la posibilidad de participar aunque existen ciertos protocolos de participación según las actividades que se realicen.

"Sí, las costumbres que tenemos, eso nos diferencia de personas no mapuche que no estén en una comunidad, las costumbres, las cosas que hacemos los mapuche" (Miguel, 17 años, región de La Araucanía)

"Voy a nguillatün, a elluwün, no sé cómo se llama, pero hay una ceremonia que un niño no puede ir porque puede tomar el mal espíritu, o sea el espíritu de la persona que está mal, tienen que ir solamente mayores, porque los niños se pueden enfermar" (Rayen, 12 años, región de La Araucanía)

Otro aspecto que resaltan los y las jóvenes con alta identidad étnica es el hecho de sentirse orgullosos/as o con un gran gusto por ser mapuches, tanto por conocer la lengua, por la historia o por los saberes y prácticas culturales. Tal como afirma Fernanda, sentirse mapuche implica estar orgulloso/a de ser mapuche.

"Me siento orgullosa de ser mapuche...sabe algo de mapuzungün, saludar, presentarse... mi abuelo habla harto mapuzungün" (Fernanda, 12 años, región de Los Rios)

En este sentido, la configuración de un "nosotros" mapuche implica el tener claras ciertas prácticas y saberes asociados a la cosmovisión del pueblo, conocer y/o participar en aspectos sociales y políticos, conocer/entender/hablar la lengua y compartir afectos asociados a la cultura y comunidad (orgullo, sensación de no reconocimiento desde el pueblo chileno) vivir en el territorio mapuche. En tanto, la definición del "ellos y ellas" estaría asociado a quienes son "más cercanos a lo winka" lo que implica la no participación y/o desconocimiento de saberes y prácticas culturales y sociales, el no uso de la lengua, y la visión "distinta" o desde la "otredad" hacia lo mapuche, incluso con discriminación.

Rayen plantea que su familia le refuerza constantemente que hable la lengua, esto porque es parte de su "ser mapuche", ella señala que por el hecho de vivir en Santiago un tiempo le resulta más difícil el habla constante en mapuzungün, pero entiende todo y puede responder algunas cosas, para ella el hecho de vivir en Santiago influyó en su habla más "winka".

“Mi chaw y mi tercer hermano me retan porque no respondo en mapuchezungün, pero algo hablo, antes era la que no hablaba, la que no respondía, yo algo hablo, aprendí a hablar winka primero, porque como ahí no habían muchos mapuche, ahora no entiendo mucho, antes entendía más... porque como los winkas me empezaron... estuve dos años allá, volvía, pero no siempre estaba acá en Temuco, iba y volvía al colegio” (Rayen, 12 años, región de La Araucanía).

Miguel, destaca otro punto relevante para integrantes del pueblo mapuche y es el tema asociado a las tierras. Él plantea que existe una visión histórica y común del pueblo mapuche respecto a las tierras del Wallmapu y esta refiere a que colonos españoles y luego el Estado Chileno usurparon o quitaron territorio a los ancestros y por esa razón, es importante recuperar y trabajar las tierras en función de las necesidades de la comunidad. Él lo plantea en la siguiente cita:

“Yo lo veo desde que soy joven y lo que he vivido, que anteriormente casi la mayor parte de las tierras de país eran mapuche y después ya llegaron los que usurparon y llegaron ahí y engañaron a mucha gente quitándole sus terrenos y quedando apropiados de ello y entonces ahora se están levantando las recuperaciones de tierra, acorde a eso” (Miguel, 17 años, región de La Araucanía)

Por tanto, se puede señalar que los y las jóvenes experimentan tensiones en la transición de primaria a secundaria respecto a su identidad mapuche (Mendoza Zapata, 2022), las que pueden estar asociadas a continuidades y discontinuidades de elementos de la cultura mapuche en los contextos educativos (Muñoz, 2021) así como posibilidades más cercanas a la apropiación o a la aculturación en las escuelas (Czarny, 2007) lo incide de alguna manera en estas tensiones y definiciones identitarias. También inciden seguramente aspectos familiares que vimos anteriormente y se analizarán más adelante.

Existirían, según su mayor o menor cercanía a la identidad mapuche, tres grupos de estudiantes. Un grupo más cercano a la identidad mapuche, quienes se definen del pueblo y son conscientes de aspectos claves del ser y sentirse mapuche (prácticas, lengua, historia, vínculo con colectividad, afectos de orgullo). Otros estudiantes se describirían a sí mismos

como “poco mapuche” “algo mapuche” señalando con ello su identidad matizada que puede llevar a que en este paso educativo, se den posiciones identitarias más asociadas a la minimización o incluso negación de características y relaciones con el ser y sentirse mapuche. El último grupo, se caracteriza por un mayor distanciamiento de la identidad mapuche, en donde priman definiciones como “otros” que son mapuche, a quienes se les ve con respeto pero diferentes o la explicitación de características negativas frente a lo que se considera describe a una persona mapuche.

9.1.3 La identidad de “ser de zona rural” o “ser del campo”

La identidad asociada a referencias respecto a la zona donde viven los y las estudiantes, en el caso de la muestra de esta investigación, corresponde a jóvenes que en su mayoría viven en zonas rurales o que se educan o se han educado en estos entornos. Esta identidad en relación con lo territorial apunta principalmente a prácticas, saberes y afectos o usos del cuerpo asociados al campo, es decir, al trabajo de la tierra y otros quehaceres de campo, el acceso a bienes y servicios en esas zonas, y a las emociones asociadas al entorno rural en el que habitan.

Para varios autores, la identidad tiene relación con el espacio o los espacios que se habitan. En este sentido, Massey (Massey, 2005 en Worth, 2015) plantea una concepción relacional del espacio que se entiende a partir del concepto de espacio habitado, de esta manera, el espacio es fundamental en la experiencia de las personas, desde lo macro (cambios globales) hasta las experiencias de las personas. Para Cuervo y Wyn (2017), la pertenencia a un lugar se interpreta como una metáfora relacional, lo que implica una conexión profunda y relaciones significativas con el territorio. En este sentido, cada lugar evoca respuestas afectivas, y estos afectos contribuyen a formar hábitos y significados asociados con dicho lugar. Cuervo y Wyn (2017) mediante su investigación longitudinal alrededor de las vidas de jóvenes de una toda una generación evidencia la existencia de múltiples transiciones y formas de vida que se dan en el tiempo mediante prácticas rutinarias. Así, “las practicas cotidianas construyen capas de experiencia afectiva con el lugar” (Cuervo y

Wyn, 2017, p.220), en este sentido, aspectos de la vida cotidiana constituyen la pertenencia a un lugar, ya que implican conexiones con personas y lugares en contextos que pueden ser fluidos, inestables y móviles. Las experiencias o prácticas cotidianas al involucrar afectos y experiencias del cuerpo le dan densidad de sentido a las vivencias en los territorios. Duff (en Cuervo y Wyn, 2017) toma el concepto de lugares densos y lugares delgados, en relación con los lugares y a los afectos involucrados en ellos. Por su parte, Donolly y Gamsu (2019) sostienen que la identidad se construye en relación con los lugares que se ocupan y las interacciones sociales, económicas y afectivas que en ellos tienen lugar. Los jóvenes desarrollan narrativas sobre su identidad que, consciente o inconscientemente, buscan ser coherentes con los lugares a los que pertenecen, así como con sus definiciones de quiénes son y hacia dónde se dirigen o aspiran ir.³²

En el caso de las y los estudiantes de la muestra, las actividades que implican para ellos y ellas definirse como jóvenes de zonas rurales, implica concretamente vivir en una zona rural y en muchos casos, trabajar la tierra, es decir, conocer sobre tiempos de siembra, cosecha, cuidado de la tierra. También señalan otros trabajos de campo asociados al cuidado de animales, recopilar leña para uso doméstico o para la venta, o arreglar cercos en los terrenos que habitan, entre otras actividades. Para los y las jóvenes, estas actividades cotidianas son parte de su identidad y adquieren distintos valores y afectos.

El ser joven de campo implica que el uso del tiempo libre sea destinado al trabajo más que ocuparlo para salir o para otra actividad de ocio. El trabajo se asocia a una noción de responsabilidad en cuanto a “ayudar en la casa” es decir, trabajar por obtener algo común. Alberto, Sofía y Miguel, señalan algunas de estas diferencias de ser joven de campo.

Alberto, señala como el vivir en el campo implica usar tiempo en el trabajo de la tierra u otros quehaceres asociados al territorio y dejar de lado otras actividades, lo que, para él, tiene un aspecto favorable que son los aprendizajes asociados a la vida de campo, así como también, a la autonomía que implica el aprender a viajar solo a la ciudad.

³² Para ello utilizan teoría de Massey y Giddens.

“Para los niños de campo si es un poco más difícil, debido a que, por ejemplo en mi caso, si tengo algunas responsabilidades que tengo que hacer acá en el campo, que son más que las que tienen los niños en la ciudad, eso me quita tiempo... igual a veces pienso -podría estar ocupando este tiempo para estudiar, hacer algo que me gusta- pero igual eso me ayuda a ser algo más autónomo, como que tiene un pro y un contra, por ejemplo mi mamá siempre me dice que soy un poco más autónomo, mis profesores igual, de hecho las mamás de mis compañeros se sorprenden porque yo cuando chico iba a Temuco, a los 11 años ya iba a Temuco a hacer mis cosas y volvía” (Alberto, 15 años, región de La Araucanía)

Sofía, por su parte destaca la idea que los jóvenes de ciudad -a diferencia de los jóvenes que viven en el campo- tendrían más tiempo, porque ellos y ellas sólo deben ordenar sus cosas en casa y listo, pero no tienen que ayudar con trabajos de la tierra:

“Mi madre tiene como un mini vivero de flores, tiene jardines y todas esas cosas, tiene gallinas, y yo le tengo que ayudar en esas cosas, en cambio aquí, a mi me han dicho que aquí (ciudad) uno hace orden en su casa y esa es la vida” (Sofía, 15 años, región de La Araucanía)

Miguel también señala también que la mayor diferencia entre los jóvenes de campo y los de ciudad es que estos últimos tienen más tiempo y posibilidades para salir con amigos/as, esto porque en el campo se trabaja y colabora en diversas acciones y además, porque el campo no cuenta con lugares para salir como si hay en las ciudades.

“Muy distinto, es que como que la gente que vive en ciudad, o sea por lo que yo he notado, es que la gente vive saliendo, por ejemplo la juventud se junta siempre con los amigos, los más cercanos así y salen po³³, y uno en el campo está casi siempre en la casa nomás” (Miguel, 17 años, región de la Araucanía)

Otro grupo de jóvenes, a pesar de que se describen como provenientes del campo, plantean cierta visión minorizada de lo que implica vivir en zona rural y no vivir en la ciudad, sobre todo por el tiempo que implica tener que trabajar en la tierra o en el campo, y también por

³³ Po es una abreviación de pues

no tener acceso a la cultura, tecnología y servicios, a diferencia del acceso que se tiene en la ciudad. También se señala la movilización constante que implica vivir en el campo por la lejanía a la ciudad y las menores posibilidades de centrarse en los estudios por ayudar en sus casas.

Farrugia (2016) plantea que, para las juventudes rurales, existe un imperativo de movilidad debido a la concentración de capital en zonas urbanas, lo que obliga a los y las jóvenes a movilizarse hacia esas zonas y valorar esos espacios por sobre el campo, lo cual implica ciertos efectos en términos de significado y relevancia en las biografías y construcción de identidades de jóvenes. Donnolly y Gamsu (2019) hablan de la existencia de geometrías de poder, refiriendo con ello a zonas territoriales que canalizan poder social, económico y étnico y que inciden en las identidades y aspiraciones de movilidad de jóvenes.

Para Farrugia (2016), las desigualdades entre lo rural y lo urbano, se darían en en tres dimensiones: la estructural, la simbólica y la no representativa. La estructural se refiere a recursos materiales que estarían más disponibles en la ciudad que en zonas rurales; la simbólica que refiere a los flujos de imágenes y símbolos populares para la cultura juvenil (lo urbano como más valioso que lo rural). En tanto, los aspectos no representativos aluden a aspectos afectivos y “encarnados” a nivel corporal, como son los sentimientos y vivencias en estas movilidades.

Miguel y José, señalan cómo en sus territorios rurales de origen tienen un escaso acceso a servicios tales como supermercados u hospitales lo que obliga a movilizarse para acceder a ellos, y además, considerando que ambos jóvenes viajan diariamente al liceo donde se educan los cuales quedan a unos kilómetros de distancia de su casa.

“Y las comodidades también, para salir a comprar, por ejemplo ir a supermercado, para los de ciudad es más accesible eso” (Miguel, 17 años, región de La Araucanía)

“No me gusta que los hospitales o supermercado estén en la ciudad y entonces hay que moverse para llegar” (José, 15 años, región de La Araucanía)

En cuanto a recursos materiales o tangibles que tienen más asequibles los jóvenes de campo, estos aluden a acceso a frutas y verduras, animales u otros bienes de campo, lo que

les da más independencia respecto a la ciudad, así como también aluden a la cooperación de vecinos y vecinas en caso de necesidad de trabajo en los campos o casas.

María, plantea que el trabajo de campo a veces se hace más extenso y pesado, por lo que se solicita ayuda a familiares o vecinos y se les retribuye con comida u otros productos. Estas colaboraciones o intercambios facilitan acciones como por ejemplo la siembra y la cosecha, el intercambio de productos, así como otras acciones asociadas a construcciones o mejoras de viviendas.

“En la huerta, porcando³⁴, en metro, y piden ayuda a la comunidad, a veces piden ayuda y viene gente de la comunidad a ayudarlos y la persona que pide ayuda da almuerzo, (ayudan) en la trilla, o a mover palos o a sembrar” (María, 15 años, región de La Araucanía)

“También tenemos frutillas y frambuesas, cuando cosechamos también vendemos porque es mucho y se puede echar a perder” (Fernanda, 12 años, región de Los Ríos)

Los y las estudiantes rurales que se posicionan desde un lugar minorizado respecto a la cultura urbana, apelando a lo que plantea Farrugia (2016) como desigualdad simbólica, se sienten como una minoría en cuanto a que son mayoritariamente jóvenes de ciudad los que estudian en los liceos de destino, y que los jóvenes de contexto rural, en relación con los jóvenes de ciudad, tienen menos acceso a cultura y tecnología, por lo cual esto se evidencia en la sala de clases o en los aprendizajes.

María señala cómo en el lugar donde vive su familia no hay buen acceso a la tecnología, bien que en la actualidad es sumamentepreciado para mantenerse informado o actualizado, y eso implica para ella y otros/as jóvenes una desigualdad. Otra diferencia que señala es que el hecho de vivir en el campo y trabajar la tierra, no fomenta hábitos de lectura, lo que ella visualiza incluso en sus abuelos, refiriéndose con ello a una menor transmisión de estas costumbres desde su familia.

“En el tema de la tecnología más que nada, uno se desarrolla mejor con el tema de la tecnología porque en los sectores rurales no hay tanto tiempo para usar cosas

³⁴ Porcando refiere a colocar tierra sobre ciertas plantas para resguardarlas.

tecnológicas, porque hay mucho trabajo, en el tema también si uno quiere salir adelante, antes mucho se trataba del trabajo, por ejemplo, mis abuelos no son de tanto leer, ellos se dedican más al trabajo y esas cosas” (María, 15 años, región de La Araucanía)

Otra diferencia respecto a tener acceso a prácticas que generen bienestar o aprendizajes, la plantea Nicolás, quien plantea que en las zonas rurales hay menos acceso a actividades externas a la escuela que sean de su gusto como, por ejemplo, acceso a diversos deportes.

“Yo diría que si, en cuanto, es que estando en una ciudad, puedes acceder a más cosas, es más variado, en zona rural es más limitado, no sé un tema como los deportes, no sé en zona rural lo más común es futbol, yo creo que esa sería la diferencia de zona rural con la urbana” (Nicolás, 15 años, región de Bio Bio)

Otra diferencia que plantean los y las jóvenes alude a la forma de hablar que también sería distinta entre jóvenes urbanos y jóvenes rurales. Los primeros tendrían una forma “menos huasa³⁵” “más bonita” de hablar. De esta manera, los y las estudiantes provenientes de zonas rurales, muchas veces se visualizarían a sí mismos/as “con menos características deseables” en comparación con jóvenes de ciudad, y por lo mismo, comienzan a presentar intereses por aspectos de ciudadanos y hegemónicos y en menor medida, intereses por prácticas o características asociadas a la gente de campo, así como también respecto a la gente mapuche que habita en esos lugares. Aquí operaría lo que Farrugia (2016) denomina desigualdad simbólica respecto de la juventud urbana con la juventud rural, donde se valora más lo urbano asociado a lo moderno o *cool*, por sobre lo rural, asociado a lo antiguo o poco *cool*. Esto sin duda puede incidir en la valoración de las personas con las que se relacionan en el campo versus las personas con las que se relacionan en la ciudad.

Sofía plantea las diferencias de “habla” que ella observa entre sus parientes que viven en el campo y sus compañeros de la ciudad, señala principalmente características positivas hacia el joven urbano y características más despectivas respecto al joven de contexto rural.

³⁵ Huaso o huasa refiere a una persona que vive en el campo y que no tiene mayores recursos económicos.

"En el área de cultura igual bastante, por ejemplo tengo un primo que habla como súper huaso por así decirlo y por ejemplo acá como que ahora tengo un compañero que se llama Camilo, que es de mi curso y que tiene palabras muy bonitas para expresarse y hay otros compañeros que son tipo "ignorantes" si se puede decir esa palabra y no entienden lo que dicen"(Sofía, 15 años, región de La Araucanía)

En el aspecto no representativo, asociado a aspectos afectivos y "encarnados" a nivel corporal, aparece el uso del cuerpo y el uso de la imaginación, en relación a habitar espacios abiertos y amplios versus espacios cerrados de la ciudad. También se alude a la movilidad continua que implica para algunos/as estudiantes viajar constantemente a la ciudad.

Alejandra realiza sus comentarios respecto a observaciones que realiza en sus primos y su hermano, resaltando la distinción del uso del cuerpo en jóvenes criados en el campo, versus, el uso del cuerpo de su hermano quien llegó al campo ya de joven. Plantea la importancia de saber ocupar el cuerpo para realizar distintos trabajos que son necesarios para vivir en el campo. Ella también destaca la posibilidad de imaginación que facilita el vivir al interior de entornos naturales.

"Por ejemplo, mis primos vivieron en el campo siempre y ellos son más así como, no sé muy bien como decirlo, por ejemplo ellos hacen de todo, por ejemplo como para decirlo en un dicho, a ellos no les importa si se ensucian las manos, en cambio los otros no hacen tanto esas cosas, por ejemplo en el caso de mi hermano, que es más grande y vivimos parte en la ciudad y en el campo, mi hermano no sabe hacer nada de eso, ahora hace poquito, cuando tenía mi edad más menos, a prendió a hacer cosas, como cortar leña por ejemplo" (Alejandra, 15 años, región de La Araucanía)

"En el campo igual se pueden hacer cosas, a ver, según yo, en el campo como que tienes más libertad de imaginación que en la ciudad (...) hablando de mí, yo para divertirme generalmente ocupo la imaginación, pero mi hermano, no está en el espacio más libre, le gusta estar en el computador" (Alejandra, 15 años, región de La Araucanía)

Rodrigo también alude al uso del cuerpo en el campo y la fuerza y autonomía que genera el trabajo de la tierra.

“Sí, mucha porque acá la gente suele ser más fuerte porque como que (no se entiende) parte los troncos, hace cargas pesadas para hacer leña, ehh trabaja, ara la tierra, trabajan, no tan pesada, pero trabaja... allá como que la gente no se mueve tanto porque es como tener más todo a la mano, porque solo hay que comprarlo, no se necesita leña, hace más calor, por lo que la gente no necesita calentarse y no hay tanto movimiento porque se van de la casa al colegio" (Rodrigo, 12 años, región de La Araucanía)

Otra valoración a las ciudades más pequeñas y rurales son el hecho de conocer el entorno, conocer a los vecinos y vecinas, las calles y por lo tanto, sentir mayor seguridad en andar por la calle a diferencia de la idea de peligro que se asocia a la ciudad.

“Igual hay cosas que pueden ser distintas como, por ejemplo, ellos no podrían caminar tranquilos en la calle, mientras que aquí salen más de noche, más tarde (...)de como moverse, porque por ejemplo en las ciudades más pequeñas sabes las cosas buenas y malas, en las ciudades pequeñas hay parte que ya conoces, conoces la ciudad, en las ciudades más grandes no conoces todo" (Juan, 17 años, región de La Araucanía)

Considerando los ejes centrales de definición de identidad, las descripciones y clasificaciones sociales y culturales que se toman en cuenta en las narrativas personales; los aspectos relacionales y afectivos; y el sentirse parte de un colectivo (pertenencia), los y las estudiantes provenientes -en su mayoría- de ciudades rurales o que al menos, asistieron a su escuela de primaria en contexto rural, ellos y ellas destacan algunas descripciones y aspectos relacionales y afectivos de vivir en zona rural, en tanto que lo colectivo aparece en casi nula medida.

Respecto a las características importantes para definirse como jóvenes rurales se pueden asociar con lo que Farrugia (2016) indica como un aspecto deficitario en términos estructurales (acceso a aspectos materiales) en términos simbólicos (cultura y valores) y en términos no representativos (de afecto y uso del cuerpo). En aspectos materiales los y las jóvenes señalan el déficit en términos de acceso a bienes y servicios básicos (negocios,

educación, salud) lo que implica movilización a ciudades más grandes. También aparece fuertemente la característica del trabajo de campo, lo que refiere al trabajo de la tierra, cuidado de animales y conocimientos de algunos aspectos productivos propios del trabajo en zonas rurales, lo que da un sustento de base a las familias de estudiantes. En relación a lo simbólico, los y las jóvenes se refieren a menor acceso a espacios y bienes culturales - cine, deportes, lugares de ocio- esto lo asocian tanto a que en el campo se trabaja más la tierra y se tiene menos tiempo para otras cosas, pero también porque no hay circulación mayor de aspectos culturales, lo que para algunos/as jóvenes los hace sentir en desmedro que jóvenes de ciudad. Los afectos y el cuerpo cobran relevancia también para estos jóvenes, quienes señalan que en el campo el uso del cuerpo es constante (para trabajar, para recorrer espacios abiertos) y también se destaca la tranquilidad, seguridad y uso de la imaginación que da el vivir en espacios abiertos como los que habitan los y las jóvenes de la muestra.

9.1.4 Tipos de identidades de estudiantes

En relación con lo anteriormente expuesto, se pueden categorizar las identidades de los y las estudiantes a partir de las características centrales abordadas y desplegadas en los discursos de las y los jóvenes. Estas características asociadas a las identidades, tal como se señaló al inicio de este apartado, considera 1) descripciones y clasificaciones que son tomadas en las narrativas 2) definición de otros y nosotros y pertenencia y 3) relaciones y afectos con otros/as. Considerando que la identidad mapuche es la que conlleva principalmente características definidas de pertenencia a un grupo o no, consideraré como eje de la distinción en la categorización de identidades, el sentirse o no mapuche, con los matices existentes.

A su vez, existen estudiantes que se definen más cercanos a las prácticas y forma de vivir del campo y que valoran estas prácticas en tanto otros que las valoran menos, así como también señalan relaciones y afectos que posibilitan. Sin embargo, la gran mayoría visualiza

esta característica como algo dado, por lo que la diferencia se juega en el mayor o menor valor que se le da en la narrativa personal. La definición de ser joven, también se considera como una condición dada, la cual puede tener diversas características y categorizaciones asociadas, pero en general el valor se juega en darle definiciones positivas o negativas, además de definir nuevas relaciones y afectos con si mismo/as y otros/as.

De esta manera se puede hablar de una categorización de identidades del siguiente modo:

Tabla 9: Caracterización de estudiantes según aspectos identitarios por etnia, territorio, edad.

	Reconocimiento de la diferencia (6)	Distancia entre unos y otros/ ellos y nosotros (4)	Negación o minimización de características (9)
Prácticas culturales y lengua mapuche	Gran valoración y ejecución de prácticas culturales, sociales y uso de la lengua. Reconocimiento de historia social y familiar.	No saben o no comparten saberes o prácticas. Las encuentran interesantes pero lejanas.	Débil valoración y/o ejecución de prácticas y/o lengua mapuche.
Pertenencia al pueblo mapuche	Se sienten mapuche y están orgullosos de ello. Lo ven como una diferencia, y la valoran.	No se sienten pertenecientes al pueblo mapuche.	Pertenencia sólo por el apellido o negación de pertenencia. Diversidad de valores a lo mapuche
Relación con territorio rural	Prácticas de campo incorporadas. Gusto por el territorio rural.	Prácticas de campo incorporadas. Gusto y valoración por territorio rural.	Prácticas de campo incorporadas Gusto por el territorio rural

	<p>Valoración de ciertos aspectos (naturaleza/trabajo/cultura)</p> <p>Débil valoración de ciertos aspectos (servicios escasos)</p>	<p>Débil valoración de aspectos asociados a cultura, tecnología, servicios, relaciones sociales (sensación de escasez)</p>	<p>Valoración de ciertos aspectos (naturaleza/trabajo)</p> <p>Poca valoración de ciertos aspectos (cultura, servicios)</p>
<p>Ser joven</p>	<p>Deber ser: ser responsables</p> <p>Terminar estudios secundarios</p> <p>Quieren ser:</p> <p>Apoyo a comunidad</p> <p>Tener nuevas experiencias y vínculos</p> <p>Desarrollarse a sí mismo/as</p>	<p>Deber ser: ser responsables</p> <p>Terminar estudios secundarios y proyectarse</p> <p>Quieren ser:</p> <p>Tener nuevas experiencias y vínculos</p> <p>Desarrollarse a sí mismo/as</p>	<p>Deber ser: ser responsables</p> <p>Terminar estudios secundarios y proyectarse</p> <p>Quieren ser:</p> <p>Tener nuevas experiencias y vínculos</p> <p>Desarrollarse a sí mismo/as</p>

Fuente: Elaboración Propia

Se retomará esta categorización más adelante luego de ver aspectos asociados a las experiencias y aspiraciones de los y las jóvenes.

9.2 Las experiencias de estudiantes en transición educativa

Las experiencias corresponden a vivencias que tienen las personas y las cuales adquieren sentido según procesos históricos, lingüísticos, reflexivos y afectivos (Guzmán y Saucedo, 2015; Koselleck, 1993; Scott, 1992). Las experiencias son aceptadas o rechazadas por los sujetos según estas se asocian a “ser alguien” y en esta incorporación o rechazo, inciden experiencias pasadas y presentes (Koselleck, 1993; Mc Leod, 2000) vivencias personales o ajenas (Chavez et.al, 2017; Guzmán y Saucedo, 2015).

Las experiencias de ser alguien se dan en diversos espacios de socialización, primarios (familias) y secundarias (diversas instituciones, pares), en este aspecto, las investigaciones existentes plantean que la experiencia de ser joven está marcada por la experiencia escolar (Dubet, 2010) la cual genera ciertas categorizaciones sociales. Sin embargo, los y las jóvenes también circulan por otros contextos sociales donde también vivencian experiencias significativas.

Los y las estudiantes presentan diversas experiencias en el paso de la educación primaria a la educación secundaria las que se van configurando a partir del archivo de vivencias personales, las que también se nutren de archivos familiares. Así, los y las jóvenes van configurando definiciones de intereses, gustos, decisiones y proyecciones (Gale, 2014) asociadas a sus caminos educativos y de vida futuros.

En la presentación de resultados de la experiencia de transición, primero se realizará una breve descripción de cómo se configura a elección y el cambio que tienen los estudiantes respecto al paso del centro educativo de origen y el de destino. Posteriormente, se definirán las principales experiencias de cambios en torno a la cultura y organización escolar de origen y de destino que describen los y las jóvenes, y cómo las significan. Luego se detallarán dos ejes relevantes del cambio de experiencia de estudiantes de contexto rural mapuche al pasar de primaria a secundaria: la experiencia de movilidad territorial y la experiencia de frontera cultural.

9.2.1 El movimiento de primaria a secundaria: la experiencia de elección y cambio de establecimientos educativos

La mayoría de los y las jóvenes participantes de la investigación, en su transición de la educación primaria a la secundaria, pasan de escuelas³⁶ ubicadas en contextos rurales a

³⁶ Existen escuelas que tienen hasta 6º grado y escuelas que tienen hasta 8º grado, esto depende del tipo y tamaño de la escuela de origen, es decir, puede ser una escuela incompleta o completa, dependiendo si llega a 6º u 8º grado y esto depende principalmente del tamaño de la escuela y número de estudiantes que tiene.

liceos ubicados en centros urbanos. Este paso es casi la única opción de continuar con los estudios, ya que a nivel nacional son muy escasos los establecimientos que imparten educación secundaria que están ubicados en zonas rurales.

Las escuelas primarias de origen, en todos los casos, son establecimientos educacionales que cuentan con el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), un programa nacional que asegura incorporar en el currículum escolar elementos de la cultura y lengua de pueblo indígena de la que son originarios los y las estudiantes, en este caso, el pueblo mapuche. Luego, los y las estudiantes, señalan que se movilizan a liceos de destino, los que cuentan con distintas opciones para la continuidad de sus itinerarios educativos, estos corresponden a Liceos Científico Humanistas, enfocados en lo académico, y Liceos Técnico Profesionales o Comerciales que están enfocados en lo profesional.

La elección de los liceos de destino, en general se asocia a elecciones de los y las estudiantes principalmente apoyados por sus familias y a partir de información obtenida mediante alguna fuente familiar directa: algún familiar -padre, madre, hermanos/as, primos/as- quien asistió al establecimiento educativo o tiene referencias de éste. En sólo algunos casos, la información es otorgada por amistades o cercanos o la información es otorgada por docentes de la escuela de origen. La participación de la familia es diversa en cuanto al involucramiento en la decisión, en algunos casos son las madres o padres quienes mayormente averiguan e inciden en las decisiones y en otros casos más bien sólo apoyan la decisión de sus hijos/as. Así lo plantean María y Amanda:

"Elegí el Pablo Neruda por un amigo que tenía me dijo ¿por qué no te vas ahí? y dije bueno, y por eso me fui (...) postulé y me aceptaron, tenía dos opciones, o era el Pablo Neruda o el Gregorio Urrutia de Galvarino" (María, 15 años, región de La Araucanía)

"Yo elegí esa escuela, la elegí porque igual mi mamá me dijo que yo en mi sala era la más inteligente, entonces mi mamá me dijo que me fuera a esa porque es más exigente, tiene hasta 8º nomás" (Amanda, 12 años, región de Los Ríos)

En las citas anteriores se evidencia la experiencia de dos estudiantes que se ven influenciadas y/o acompañadas en su elección de establecimiento de enseñanza secundaria, en un caso por un amigo (María), y en otro caso por la madre (Amanda), en ambos casos son establecimientos exigentes en términos de rendimiento y las jóvenes ven reforzadas sus posibilidades por estas personas cercanas. Las madres inciden en algunos casos en las elecciones, pero también, los y las jóvenes en cierto modo evalúan si el establecimiento donde asisten cumple ciertos requisitos que encaminan hacia sus proyecciones. Así lo demuestran las siguientes citas:

"Nosotros queríamos enviarlo a Temuco, al Santa Cruz o al Comenius, uno que queda en la entrada, son particulares subvencionados, o el San Francisco que queda al lado del hospital, pero no quedó, quedó acá... queríamos porque tenía más rendimiento" (Laura, madre de Alberto, región de La Araucanía)

"Lo elegí porque es un buen liceo, es un liceo como que obviamente te prepara para la PSU³⁷, me gustaría dar la PSU y sacar el mejor puntaje posible para poder estudiar" (Nicolas, 15 años, región del Bío Bio)

En algunos casos, se evidencia la tendencia tanto de algunas familias como de algunos/as estudiantes a postularse a Liceos que cuentan con la etiqueta de "liceos de excelencia" o "liceos Bicentenarios", los cuales se destacan por tener mejores resultados académicos en comparación con otros liceos de una misma zona. Sin embargo, debido al sistema de asignación de estudiantes a las instituciones educativas, no todos los y las jóvenes logran ingresar a las opciones a las que postulan, lo que genera algo de incertidumbre tanto en estudiantes como en sus familias, ya que no es seguro que el o la estudiante ingrese al liceo de su preferencia (Gomez et.al, 2021). Esta situación responde a la existencia de la Política de Inclusión Educativa, implementada desde 2017 en Chile, la cual consiste en que las familias postulan a tres opciones de establecimientos educativos para los y las estudiantes

³⁷ Prueba de selección universitaria, que corresponde a la prueba que se realiza para ingresar a diversas carreras en Universidades. El nombre PSU varía el durante el transcurso de la investigación a PAES.

(en niveles de educación primaria y/o secundaria) y una vez hecha la postulación los y las estudiantes son asignados aleatoriamente a las instituciones.

Como señala Laura madre de Alberto, ellos optaron entre dos opciones aparte del liceo en el que finalmente quedó el estudiante. Sin embargo esos liceos están ubicados en la ciudad capital de la región, lo que implica que tienen una gran cantidad de postulantes y los cupos son limitados. En el caso de Nicolás, el postuló al Liceo de excelencia de la ciudad urbana de su lugar de residencia, y fue aceptado en ese establecimiento.

La experiencia de cambio de establecimiento de educación primaria a establecimiento de educación secundaria en general consiste en una vivencia que cobra sentido en relación con la continuidad de estudios secundarios y en la proyección que en ese momento estén configurando los y las jóvenes en relación a la posible continuidad de estudios de educación superior en algunos casos, o, para tener trabajos técnicos en otros. En este cambio y en específico en la elección de establecimiento de educación secundaria, además de la configuración de las iniciales proyecciones de estudiantes en relación al futuro educativo y/o laboral, inciden también las experiencias familiares, ya sea con información directa de vivencias (madre o padre que asistió al establecimiento de destino, o algún otro familiar cercano) o mediante búsqueda de información de establecimientos (información sobre exigencia escolar y rendimiento de estudiantes principalmente). También incide la información que puedan dar amigos cercanos. Otro elemento que incide en la elección del establecimiento de secundaria es la nueva Política Educativa de Inclusión, la que determina que las familias y estudiantes tienen que postular a tres posibles establecimientos -relativamente cercanos a sus hogares- y se da una ubicación “azarosa” en relación con los cupos disponibles en los establecimientos.

9.2.2 Cambios respecto a los establecimientos educativos de origen y destino:
Experiencias de cambios en relaciones con pares y docentes y cambios en cultura y organización escolar.

Los y las estudiantes de la muestra asistieron en la enseñanza básica a escuelas de infraestructura pequeña, ubicadas, en general, en amplios terrenos ubicados en zonas rurales y rodeados de naturaleza. En su transición a la secundaria, comentan que pasaron a liceos de infraestructura más grande y ubicados en zonas urbanas que cuentan con menos áreas verdes. Esto conlleva a distintos cambios en sus experiencias: cambios en los espacios físicos, cambios y adaptación en las relaciones con pares y docentes y cambios en la organización y cultura escolar. La investigación sobre transiciones de educación primaria a secundaria señala que en muchos casos este momento de cambio es crítico porque se dan variaciones en cultura, relaciones con pares y docentes, metodologías de enseñanza-aprendizaje y exigencias (Gimeno en Hurtado y Estupiñan, 2020; Gomez et.al, 2021). Para varios autores el foco acá es indagar cómo estos cambios inciden en los y las estudiantes, sobre todo sobre en los y las estudiantes más vulnerables, de zonas rurales o pertenecientes a etnias minoritarias, en donde estudios previos señalan que se dan las mayores discontinuidades y posibilidades de deserción o fracaso escolar (Gomez et.al, 2021; Hurtado y Estupiñan, 2020).

En el caso de la experiencia que describen los y las estudiantes de la muestra, se identifican diversos cambios. Por una parte, cambios físicos o materiales, respecto al número de estudiantes en sala, las escuelas de origen contaban en general con aproximadamente entre 5 a 20 estudiantes por curso, en tanto los liceos de destino, cuentan con ratios de 35 a 40 estudiantes por curso; situación que para algunos jóvenes resulta compleja de llevar. Alguno/as estudiantes señalan dificultades de adaptación asociadas principalmente al aumento de cantidad de estudiantes por aula, lo que deriva en exceso de ruido o la falta de disciplina, situaciones que a veces, derivan en problemas para poner atención o incluso síntomas físicos como dolores de cabeza. También este cambio en el número de compañero/as de aula incide en algunos casos, en las nuevas estrategias que van generando los jóvenes para la integración con sus pares. María y Juan expresan sus experiencias respecto a estos cambios:

“Del colegio al liceo, ahí si se notó mucho el cambio, porque en mi colegio éramos pocos, como 150-200 personas en total y en mi curso , en octavo , fuimos como 7, mucho menos que ahora que somos como 40 en una sala (...) el tamaño, la cancha, todo es distinto...” (María, 15 años, región de La Araucanía)

Maria, plantea que su escuela de educación primaria era pequeña y que, por curso eran entre 7 a 10 estudiantes, lo que es muy diferente a su liceo actual donde son 40 estudiantes por aula. Ella destaca que todo es muy diferente en su nuevo espacio educativo.

“En principio, igual cuando me moví (no se entiende) porque como éramos varios y estábamos acostumbrados a ser pocos, se escuchaba más el boche (ruido), ahí al principio me costó un poquito, porque era tan silencioso el espacio (anterior) y pasar a uno ruidoso, ahí me costó acostumbrarme y después me fui acostumbrando y me dolió menos la cabeza”(Juan, 17 años, región de La Araucanía)

Juan señala que no fue tan difícil el cambio de la escuela al Liceo, porque al moverse al nuevo establecimiento lo hizo con varios compañeros de su escuela anterior, con quienes se conocían desde pequeños y que facilitó el paso de una escuela a otra, dato que se vincula con estudios que señalan la relevancia que tienen los pares y las nuevas relaciones en estos momentos de cambio (Castro et.al, 2011; Hurtado y Estupiñan, 2020). En este caso, el estudiante señala que la adaptación no se le hizo tan compleja porque se fue al nuevo establecimiento con varios conocidos de su escuela de primaria. Destaca sí, el tema del cambio en cuanto a cantidad de estudiantes por sala de clases y cómo eso incide en sensaciones físicas, en este caso, dolor de cabeza y necesidad de adaptación al ruido.

Otra variación es el cambio de docentes que, como en general sucede en los formatos educativos formales, en educación primaria se da un tipo de enseñanza en el que los y las estudiantes cuentan con un profesor o profesora general quien imparte varias materias y algunos pocos/as profesores de apoyo en otras disciplinas, en tanto que, al pasar a enseñanza secundaria, el número de profesores aumenta según el número de materias impartidas. Esto incide en las relaciones entre estudiantes y docentes; los estudiantes señalan una sensación de menor cercanía profesor-estudiante -o una cercanía según afinidad a la materia o al docente-, lo que a veces también puede llegar a sentirse en los

estudiantes y sus familias como menor apoyo y/o más exigencia. Sin embargo, hay autores que destacan este cambio de lógica “maternal” a una mayor agencia de los y las estudiantes que les permitiría moverse más independientemente en contextos formativos (Gimeno en Castro et.al 2011). Rayen y María aluden al cambio en cuanto a cantidad de profesores y formas de relacionarse con ellos/as:

"Hay que cambiar de sala, cada ramo, cada profe, hay que cambiar de sala, es mucho más grande y somos 1500 alumnos... hay talleres, hay que tomar uno obligatorio... por ejemplo, de educación física, hay fútbol femenino, voleibol, hay muchos talleres... aún no sé, deporte igual me tinca algo (...) bueno, química estaba en ciencias, ahora tengo química separado de ciencias... física, química ,historia, lenguaje" (Rayen, 12 años, región de La Araucanía)

"Los profesores, si ahora son más diferentes, porque en la escuela eran algunos ¿ya? quizás eran menos exigentes, y eso po... ahora son como más rectos, como más estrictos, todo el liceo, en conducta y rendimiento" (María, 15 años, región de La Araucanía)

En las citas anteriores, todos los y las estudiantes plantean que requieren de una “adaptación” o “acomodación” inicial principalmente en lo que refiere a los cambios en el número de materias impartidas, así como también, en cuanto al tipo de contenidos que se transmiten, lo que para ellos o ellas implica mayor complejidad o dificultad. Existe un aumento de carga académica lo que a la vez se traduce en la sensación de mayor exigencia en rendimiento y comportamiento.

Los y las estudiantes aluden a un mayor sentido de responsabilidad y autonomía en llevar sus estudios y en aprender a desenvolverse en el nuevo espacio educativo. Ellos y ellas sienten que deben ser más “responsables”, más “ordenados” y “ponerse las pilas” para así lograr resultados que les permitan tener proyecciones de estudios o de trabajo en el futuro. Cabe preguntarse qué hacen los establecimientos educacionales para facilitar o acompañar este proceso, según estudios recientes en Chile (Gomez et.al, 2021; Webb & Radcliffe, 2017) plantean que son casi inexistentes las políticas educativas que se centrarían en estos años de transición, siendo que, en mayor parte del territorio nacional y sobre todo en zonas

rurales, los estudiantes cambian de establecimiento de educación primaria a uno de educación secundaria, y las referencias de los y las jóvenes son principalmente sus familias, que en caso de familias de condición económica baja o de origen étnico o rural no cuentan con mayores herramientas de apoyo educativo y además, docentes y directivos no presentan alta expectativas hacia estudiantes vulnerables.

Respecto a cambios en cuanto a la organización escolar y las exigencias, los liceos de destino a los que asisten los y las jóvenes tienen distintos itinerarios posibles -están los liceos Científicos Humanistas (CH) (conducentes a estudios profesionales) y liceos Técnico Profesional TP o liceos Comerciales (conducentes a estudios técnicos y/o trabajo). En algunos de los Liceos, independiente si son HC o TP, existirían, según los estudiantes, prácticas de selección de estudiantes por cursos o tracking según criterios de rendimiento principalmente.³⁸ Así lo señala Miguel, quien asiste a un Liceo Técnico Profesional, como también lo plantea Nicolás quien asiste a un Liceo Científico Humanista:

"Por ejemplo, a principio de año a todos le hacen una prueba de diagnóstico, y por ejemplo ahí van separando grupos de estudiantes, por decirle así, los que sabían más, los que sabían más o menos o los que no sabían mucho, entonces ahí los que sabían menos, los profesores iban reforzando más a esos estudiantes (...) yo quedé en el grupo del medio, porque igual entendía bastante yo, no era necesario estar explicándome tantas veces" (Miguel, 17 años, región de La Araucanía)

"Me tocó en uno de los cursos de alto rendimiento que hay, ha sido súper estresante, he hablado con mis compañeras y nos hemos quejado de tanta tarea, pero yo creo que quizás no es lo mismo que hacen presencial, presencial es mucho más exigencia"(Nicolás, 15 años, región del Bio Bio)

De estos estudiantes entrevistados, Miguel, quien asiste a un Liceo de formación Técnico Profesional y Nicolás, quien asiste a un Liceo Científico Humanista, aluden a la existencia de instancias de "pruebas de diagnóstico" o "pruebas de rendimiento" que realizan en los

³⁸ Esto sucede tanto en liceos de excelencia (con buenos resultados académicos) como también en liceos no catalogados de excelencia, y en liceos que imparten la formación científico humanista como la formación técnico profesional.

establecimientos educacionales a los que asisten y que los ubican en cursos que son catalogados como cursos “exigentes” o cursos “del medio” o “promedio” estas categorizaciones son dadas desde los establecimientos y aluden a “criterios objetivos” lo que define los posibles rendimientos y comportamientos esperables o deseables, así como también pueden asociarse a ciertas necesidades de apoyo que puedan tener los y las estudiantes. De acuerdo a la literatura (Castillo, 2017; Chavez, et.al 2017; Dubet, 2010) estas caracterizaciones además pueden incidir en las ideas que los y las propio/as estudiantes tienen respecto a sus desempeños escolares, y cómo enfrentan o significan las exigencias.

En este sentido, los y las estudiantes que provienen de zonas rurales y de familias mapuche, señalan sentirse “en menos” respecto a algunos aspectos que se exigen en los liceos, por ejemplo, porque tienen menos acceso a conocimientos y/o tecnología, o, porque sus familias se han dedicado más a trabajar en el campo que a estudiar, por lo que no pueden ayudarles en algunas materias, o también, porque en escuelas de origen se les entregaban otros contenidos y estos ya no forman parte del currículum escolar.

En relación con lo anterior, existe otro cambio en relación a la organización escolar, específicamente en cuanto al currículum que se imparte, ya que, en muchos de los liceos de destino una vez hecha la transición de la primaria a la secundaria, generalmente no se imparte la enseñanza de contenidos de la cultura y lengua mapuche, como sí se realizaba en los establecimientos de educación primaria mediante los Programas de Interculturalidad Bilingüe. De esta manera, la transmisión de estos conocimientos y saberes de la cultura mapuche quedan mayormente asociados a lo que entregan las familias y la comunidad. Así lo señala Rayén:

"No creo que nos hagan mapuzungün, pero si hay profes que tienen apellidos mapuches, por ejemplo el profe de la Aylén, que tiene apellido Manquepillán"
(Rayén, 12 años, región de La Araucanía)

Rayen, estudiante quien realizó toda su educación primaria en una escuela intercultural con currículum enfocado en la transmisión de contenidos mapuche y de la lengua, señala sus dudas respecto a que en el liceo al que está ingresando se impartirá la lengua originaria. Esto se lo cuestiona a pesar de que vario/as estudiantes y profesores son de origen mapuche. Sus cuestionamientos surgen porque ella asocia directamente a la gente mapuche con un vínculo más cercano con la lengua y saberes tradicionales. Sin embargo, en su nuevo liceo, a pesar de que hay muchos estudiantes y docentes que tienen apellido mapuche, estas prácticas no se reflejan de manera evidente. Este cambio presenta una nueva experiencia para ella, marcando una diferencia en lo que significa ser mapuche en la escuela primaria y en la secundaria. Según Rayen, la experiencia en su nuevo establecimiento carece de vivencias significativas para quienes son mapuche, o bien, ocurren en menor medida, lo que para ella es una situación novedosa.

A partir de las narrativas de los y las estudiantes, en línea con lo señalado por diversos autores (Loncon, 2016; Muñoz & Quintriqueo, 2019; Paillalef, 2018) se evidencia que la educación chilena ha estado históricamente caracterizada por su enfoque monocultural, eurocéntrico y por la transmisión de lengua castellana como lengua oficial. Desde la perspectiva de analizar el currículum explícito en las escuelas, y de acuerdo con la Teoría de la Reproducción Social, esta educación tiende a reproducir el capital cultural de la clase dominante. Esto se logra mediante la entrega de contenidos, las evaluaciones, las pautas normativas de la escuela, los actos y celebraciones, lo que refuerza una dominación de saberes y conductas asociadas a la clase alta (Bourdieu, 1970). De esta manera, el sentido de la escuela se orienta más hacia la reproducción social que hacia la creación de un espacio que fomente la inclusión de la otredad y diversidad. Esto limita la posibilidad de implementar una legítima educación intercultural que promueva aprendizajes y saberes en consonancia con el contexto de grupos minoritarios, cerrándose a contenidos, métodos y expectativas que no toman en cuenta la realidad de estudiantes.

Otros estudiantes, Alberto y Fernanda, también refieren a estas diferencias en aspectos asociados a celebraciones o prácticas religiosas:

“En la escuela anterior, hacían clase de mapudungün y se celebraba el año nuevo mapuche, se juntaban todos los cursos a celebrarlo” (Alberto, 15 años, región de La Araucanía)

“Acá mi escuela actual, son así, no son mapuche, son católicos, porque el dueño de la escuela es así, entonces la escuela es así, entonces lo que más nos pasan es... nos hacen hacer oraciones en la mañana o nos hacen hacer, nos hacen sacar una reflexión de un texto, de la biblia y todo eso, y acá en mi otra escuela somos todos mapuche po, celebrábamos el wetripantu y todo eso” (Fernanda, 12 años, región de Los Ríos)

Siguiendo con la idea anterior, Alberto y Fernanda afirman que en sus escuelas de primaria celebraban entre todos las festividades más importantes del pueblo mapuche, lo que en los nuevos espacios educativos no se da. Además, Fernanda, quien creció educándose en una escuela intercultural mapuche, que además era en parte gestionada por la comunidad donde vive su familia, se cambia a un establecimiento de secundaria no mapuche. De hecho la joven hace énfasis en la tendencia religiosa del liceo, en donde los sostenedores son católicos, lo que deriva en que impartan prácticas religiosas acordes a ese credo (rezos y lecturas de biblia) lo que ella distingue como una gran diferencia respecto a su cultura de origen, pero que significa como “parte de” cambiarse de escuela.

En cuanto a la especificidad de estos cambios en estudiantes de origen rural y mapuche, se señalan *experiencias “frontera” tanto en relación a nuevos conocimientos*, los que son diferentes en comparación a los entregados en sus escuelas de origen, así como también son diferentes a los conocimientos y prácticas transmitidos en sus familia y comunidades. También se dan *experiencias “frontera” en torno a nuevos espacios* en los que circulan para estudiar, ya sean por quedarse en internados durante la semana, o por los recorridos que tienen que realizar hacia los liceos de destino, como se verá más adelante.

Otra experiencia no menor vivida por muchos estudiantes de la muestra en el momento de tránsito de la educación primaria a la secundaria es que, en la mayoría de los casos de esta investigación, los y las jóvenes comenzaron en el liceo o establecimiento de destino en

contexto de pandemia³⁹. Esta experiencia en general no fue fácil para los y las jóvenes, principalmente por no conocer presencialmente a sus compañeros/as, docentes y espacios educativos al momento de paso de primaria a secundaria. Otra dificultad que plantean es que algunos de los y las jóvenes, al vivir en zonas rurales, experimentaron muchas dificultades para acceder a instancias de clases o reuniones online, debido a la compleja conectividad a internet en algunas zonas, situación por la cual, quedaban “colgados” en los contenidos de las materias o no podían participar en reuniones. Esta experiencia en formato pandemia, como se señala en estudios (Pezo, et. al, 2021) en muchos casos implicó dificultades en los aprendizajes, y la presencia de algunos problemas emocionales y sociales derivados de la situación de encierro e incertidumbre. Los y las estudiantes, al estar en sus hogares, contaban con menos apoyos educativos -principalmente por niveles educativos de familias- pero si tuvieron un importante apoyo emocional en la mayoría de los casos. Al respecto, Juan y Alejandra señalan algunas de estas dificultades:

“Al principio complicado porque no sabíamos como arreglarnos con las guías, no teníamos ni idea, era muy complicado al principio, después en colegio se empezó a organizar mejor” (Juan, 17 años, región de La Araucanía)

“Dos años sin salir de la casa y si bien el año pasado fuimos un periodo corto, o sea, no fue tan bacan como estos dos meses, por ejemplo ahora igual hay como más libertad en cuanto a la pandemia y todo eso, entonces no sé, igual me hace bien ver a mis compañeros y todo eso, y me va mejor (...) pongo más atención en clases, no hay tanto distractor como en casa”(Alejandra, 15 años, región de La Araucania)

Estas experiencias generaron otro tipo de relación con las familias y de organización de los hogares, ya que en la mayoría de los casos implicó generar un espacio educativo al interior del ámbito familiar generando diferentes implicaciones, algunas de ellas asociadas a compartir espacios de estudio, con trabajo doméstico y relaciones familiares (Pezo, et.al

³⁹ Durante el año 2020 se dio la pandemia mundial de COVID-19, la que en Chile, así como en otros países de todo el mundo, significó cuarentena total, es decir, una vivencia de encierro durante meses producto del nivel de contagios y muertes que esta enfermedad produjo. En el caso, de Chile, debido a los altos niveles de contagio y saturación de sistema de salud, durante todo el año 2020 los estudiantes no asistieron a clases presenciales.

2021). Un aspecto considerable es cómo las escuelas en muchos casos aportaron insumos básicos de estudio (internet, libros) a estudiantes de familias con menos recursos y a familias aisladas, y, por otra parte como mucho/as estudiantes se autoorganizaron para responder con responsabilidades educativas y colaborar en tareas domésticas, en contextos pandemia, y en el caso de los y las jóvenes de esta muestra, colaborar en las tareas del campo.

En estas citas queda en evidencia como los y las estudiantes experimentan desigualdades asociadas a vivir un contexto pandémico en zona rural, hecho que se vincula a no tener buen acceso a internet, dificultad para estudiar por sus medios, colaborar en el hogar y no reunirse con gente extra familiar y/o pares por mucho tiempo, ya que sus viviendas estaban ubicadas en la mayoría de los casos en campos lejanos a ciudades. La experiencia de estos y estas jóvenes se ve marcada entonces por grandes expectativas de retornar a clases presenciales, tanto para conocer y reencontrarse con pares y docentes en los establecimientos educacionales de destino y también para tener mejor rendimiento escolar.

Recapitulando, existe evidencia sobre la experiencia de los y las estudiantes en transición de primaria a secundaria que señala múltiples cambios en relación con la escuela de origen y el liceo de destino. Algunos de ellos son físicos, otros a nivel de relaciones y de cultura y organización escolar entre los más importantes que nos señalan los y las jóvenes. Algunos de estas modificaciones aluden a cambios de espacios rurales a urbanos, mayor cantidad de estudiantes por sala, mayor cantidad de profesores y materias, organización escolar por tracking y cambios en currículum escolar. Además, los y las estudiantes de la muestra vivieron la experiencia de escolarización en contexto de pandemia.

Estos cambios implican la llegada a nuevos entornos, pero también, la presencia de nuevas fronteras que antes no existían o eran menos visibles. Estas fronteras se manifiestan entre lo vivido (en escuela anterior, en familia y en la comunidad) y lo que se está viviendo o experimentando (llegada a nuevo entorno educativo). Es en estas vivencias de “frontera” donde los y las jóvenes buscan referencias para dar sentido a estas experiencias. Muchas veces estas experiencias no cuentan con archivos de experiencia previos o no son

acompañadas por cercanos, lo que hace más complejo el proceso, o se puede vivir como una experiencia de estar en dos lugares, entre “un allá” y “un acá” (Serrano, 2015) o se puede vivir como una experiencia asociada a un acto migrante (Czarny, 2007) que tensiona a una nueva sociabilidad y constitución de identidad.

Estos y estas jóvenes viven la experiencia de diversas fronteras en torno a cambios de espacios rurales a urbanos y nuevas lógicas escolares cada vez más alejadas de la cultura de sus familias y comunidades de origen, como sentirse o no mapuche en la escuela, ser del campo, la movilidad desde sus hogares a los establecimientos. Esto hace pensar el paso de primaria a secundaria como un hito marcado por la experiencia de “frontera” la que puede vivirse y significarse de diversas formas, pero que, en el caso de estudiantes de la muestra, apela a un momento crucial de acomodación y adaptación que implica sin duda un despliegue de la agencia de las y los jóvenes estudiantes, así como ajustes en sus entornos.

9.2.3 Movilidad diaria o semanal en paso a lugares de estudio

Las experiencias de los y las estudiantes, en la mayoría de los casos, son de haber asistido en su educación primaria a escuelas ubicadas en zona rural y cercana a sus hogares, luego, en el momento de transición, casi todo/as los y las jóvenes asisten a establecimientos de educación pública ubicados en zona urbana. Esta situación implica que los y las jóvenes se movilicen diariamente entre 2 kilómetros a 30 kilómetros en zonas rurales, y que, en casos que los liceos estén más lejanos a sus hogares, los y las estudiantes se queden en internados o en casas de familiares durante la semana y sólo regresen a sus hogares los fines de semana.

Las experiencias de los y las jóvenes que viajan a diario son diversas, en algunos casos se refieren a vivencias sin mayor complejidad, pues las distancias son menores y utilizan la locomoción pública, alguna movilización escolar particular -financiada por el municipio o por sus familias-. En otros casos, la movilidad diaria implica todo un “sacrificio” que supone

levantarse muy temprano en la mañana, acceder a la locomoción pública que tiene horarios definidos, y devolverse muy tarde en la noche. Así lo relata Miguel:

“Entonces yo de mi casa salía oscuro y llegaba oscuro en invierno... igual es agotador a veces, porque estar levantándose todos los días temprano y después volver ya colapsado de tanta clase en el liceo, con la micro llena ya... Sipo, como estuvo el tema del covid, varios apoderados optaron por no dejar internos a sus hijos y que viajaran todos los días entonces ese bus que yo viajo, se viene repleto, lleno”
(Miguel, 17 años, región de La Araucanía)

Miguel vive a unos 30 kilómetros de su Liceo, y viaja todos los días de ida y vuelta a la ciudad donde está ubicado el establecimiento educacional al que asiste, esto implica 30 km de ida y 30 km de vuelta y en tiempos, aproximadamente 40 minutos por tramo. La locomoción que él utiliza pasa diariamente con ciertos horarios definidos, por lo que debe salir muy temprano en la mañana para antes de la hora al inicio de clases y asegurarse de devolverse antes del último bus de la tarde. Tal como él señala en la entrevista, los horarios de la mañana y de la tarde en los que él viaja, son momentos en los que muchos estudiantes y trabajadores se movilizan, por lo cual, el bus pasa lleno y el trayecto es bastante incómodo. Otro estudiante relata una experiencia similar:

“Bajar aquí y tomar la lancha a Niebla y tomar micro a Valdivia, el liceo está cerca, está el paradero y una cuadra para allá” (Javier, 15 años, región de Los Ríos)

Javier vive en una pequeña Isla, ubicada a 20 km a la ciudad a la que asiste al liceo. Para movilizarse, él diariamente toma una lancha -en la que recorre 1 km aprox- y luego toma un bus, esto lo hace en la mañana y en la tarde, y al igual que Miguel, los horarios en los que hace estos movimientos, son los que tienen mayor afluente de estudiantes y trabajadores, por lo que además de cumplir con horarios muy ajustados, el trayecto no es muy cómodo. Javier afirma que su liceo, al menos, está cerca del paradero del bus dónde debe bajarse para llegar a su destino, cuestión menor en relación a todo el viaje que realiza diariamente, pero aspecto que él ve positivamente posiblemente porque implica caminar poco desde el bus al liceo dentro de una ciudad grande. La situación de movilidad de este

joven es bastante compleja en temporada de invierno pues la zona donde vive con su familia es muy lluviosa, por lo que a veces no puede asistir a clases en invierno.

Para algunos de los y las estudiantes que viven mucho más lejos de sus liceos de destino, la opción para continuar sus estudios es irse a vivir a un internado o a la casa de algún familiar durante la semana y volver los fines de semana a su hogar. En algunos casos, la decisión se toma desde el inicio del cambio de primaria a secundaria, y en otros casos, se realiza primero el intento de viajar diariamente, pero con el tiempo, los y las estudiantes y sus familias definen como mejor opción internarse que viajar todos los días. Esa situación relata María:

“En el liceo me hice dos amigas, hablamos harto, pero se me olvidó donde vivían, una es de lejos porque se levanta a las 4 y llega al liceo como un cuarto para las 7, viaja todos los días, creo que quiere unirse al internado, pero lo estaba pensando, porque a las 4 tiene que levantarse todos los días” (María, 15 años, región de La Araucanía)

María se fue a un internado al inicio de su tránsito de primaria a secundaria ya que el liceo al que asiste está a más de 60 km de distancia de su hogar. Ella cuenta la experiencia de una de sus compañeras de clases quien se levanta a las 4 de la madrugada para viajar todos los días al liceo, y que, a pesar que las clases comienzan a las 8 de la mañana, su compañera llega antes de las 7 a.m, situación que seguramente se da porque los buses de ida y de vuelta desde zonas rurales a la ciudad no tienen una frecuencia continua, sino que tienen salidas predeterminadas a los que las y los pasajeros deben ajustarse. Situación similar a la compañera de María es la que relata Roberto:

“Lo que más me imaginaba (antes de llegar al liceo) era lo difícil que iba a ser llegar, porque no me sabía la ruta de las micros (...) lo del internado estuvimos decidiéndolo un tiempo” (Roberto, 16 años, región de La Araucanía)

“(Ha sido) muy diferente, porque nunca había pensado estar en un internado o como se podía sentir vivir así en un espacio con más personas, o estudiantes... al principio no tenía pensado venir al liceo a Temuco y eso era viajar poco y no estar tanto tiempo en un internado... después decidí acá (internado) por el viaje, porque son como dos horas y cuarto hasta Puerto” (Roberto, 16 años, región de La Araucanía)

Roberto plantea que en un comienzo, al momento del paso desde la escuela rural al liceo urbano, se movilizaba 80 km. aproximadamente cada día, lo que ya significaba, aprenderse las rutas y los horarios de los buses que le servían. Al inicio de su proceso de transición se quedó algunos días en casa de familiares quienes viven en la ciudad cerca de su liceo, esto para lograr conocer y aprenderse los tiempos de la locomoción, pero finalmente, decidieron, su madre y él, que lo mejor era que se quedara en el internado del colegio durante la semana. Esto por la extensión de los tiempos de viaje, el dinero que implicaban estos viajes y el temor de la madre frente a que pudiese pasarle algo a su hijo.

En relación con las experiencias de los y las jóvenes al interior de los internados, en general expresan que son experiencias “buenas”, sin embargo, destacan lo diferente que es acostumbrarse a realizar todas sus actividades cotidianas al interior del internado: vivir con más personas, tener horarios establecidos para levantarse o acostarse, y vivir tiempos de ocio dentro de este espacio cerrado. María y Sofía hablan sobre sus experiencias de internado:

“Todo ha ido bien, de hecho me he hecho más amigas, en el internado, he hablado con más chicas, me parece entretenido, hace mucho que no socializaba (...) las chicas amigas duermen en el mismo espacio y son del mismo liceo... hablamos de cualquier cosa que se nos ocurra o nos ponemos a jugar” (María, 15 años, región de La Araucanía)

“Bien, ehh han sido un poco difíciles por el tema de la lluvia y del viento, cuando me voy caminando hacia el liceo, un poco de frío, pero no es tanto, igual en los temas del estudio me ha ido bien, creo, estoy poniéndole todo el empeño” (Sofía, 15 años, región de La Araucanía)

En las citas anteriores, estas dos estudiantes provenientes de la misma escuela ubicada en zona rural, Maria y Sofia, se movilizan semanalmente a la ciudad donde está su liceo, ubicada a unos 60 kilómetros de distancia de sus hogares. Ambas señalan que se han ido acomodando a la vida en el internado al que ambas asisten, han hecho amigas -a quienes consideran muy cercanas- y se han acostumbrado a los tiempos, ya que existen horarios para levantarse, horarios de almuerzo y cena y horarios de ocio. Además, se han ido acostumbrando a movilizarse al liceo a pie (ya que está ubicado a unas cuadras de distancia del internado) lo que se hace más difícil cuando el clima está lluvioso. También se han ido acostumbrando a los tiempos y viajes que implica devolverse los viernes a sus hogares, así como viajar de vuelta los domingos hacia el internado.

En las experiencias de los y las estudiantes que tienen que irse semanalmente a vivir a un internado, se visualiza la experiencia frontera que para ellos significa este “viaje” semanal, en donde una semana están en el liceo y conviviendo con pares, habitando nuevos espacios físicos y experimentando nuevas relaciones que son diferentes a lo vivido en sus hogares con sus familias y comunidades. Frente a ello lo que más señalan es como se “adaptan” a esta nueva realidad.

Algunos y algunas estudiantes, quienes conocen la experiencia de internado desde lo que viven sus compañeros/as de liceo o por vivencias de sus familiares pero no están en estas instituciones, en algunos casos consideran que la experiencia de internarse es muy exigente y estricta, principalmente porque regula los tiempos libres. Miguel comenta su percepción al respecto:

“Eso es (internado) como muy estricto (compañeros en internado), podría decirle que es una rutina muy estricta que había que tener, además que no dan mucho tiempo pa salir, una hora nomás, nada más, yo creo que eso estresa un poco porque estoy más acostumbrado a ser más libre” (Miguel, 17 años, región de La Araucanía)

Miguel, quien vive a 30 km. de su liceo y viaja cotidianamente 40 minutos en la mañana y 40 minutos en la tarde, señala que con su familia pensaron la opción del internado, pero tanto él como su madre y padre desistieron de esta idea, principalmente por temas de exigencias de horarios que no permitían salir en otras horas que no fueran las preestablecidas, y que por tanto, disminuye la posibilidad de participar en actividades sociales de las comunidades, y también porque la experiencia de internado aleja de la familia y de la formación que se les da ahí. En este sentido también se señala una frontera que implicaría el vivir en internado, una frontera con la propia cultura y territorio. Miguel también relata cómo sus compañeros deben irse del colegio al internado inmediatamente al terminar las clases, ya sea por horarios de alimentación del internado y/o porque sólo les permiten un tiempo definido entre la salida del liceo y el ingreso al internado lo que impide o limita la socialización fuera del establecimiento educacional, instancia que si tienen los y las estudiantes no internados.

Cabe señalar que la mayoría de las madres entrevistadas, se fueron internadas al transitar a su educación secundaria, esto principalmente por la pobreza de sus familias en esos tiempos. Para muchas de ellas, las experiencias que fueron dolorosas en términos afectivos y precarias en términos materiales, por esa razón, algunas decidieron no enviar a sus hijos/as a estos espacios, lo que se detalló en el capítulo 8 de los resultados. En tanto existen otras familias en quienes la experiencia de internado, a pesar de considerarla intensa, cuenta como la única o mejor opción para que sus hijos/as sigan con sus estudios y deciden que sus hijos/as se vayan a esos espacios.

De estas familias, sobre todo las madres, tienen mucha preocupación de cómo sus hijos/as lleven la experiencia de estar en un internado, sobre todo en temas asociados a los viajes, las comidas y las emociones.

A modo de cierre, los y las estudiantes que habitan en zonas rurales deben moverse de un establecimiento de primaria que en general queda cercano a sus hogares, a liceos de enseñanza secundaria que quedan más alejados de las zonas rurales, en alguna ciudad más grande. Esta movilización implica que los y las jóvenes viajen diariamente entre 2 a 30

kilómetros, o en caso de mayor distancia, que se queden en internados durante la semana y vuelvan los fines de semana a sus hogares.

Los y las estudiantes que viajan diariamente, señalan en algunos casos los sacrificios que implica la movilización: tiempos, condiciones climáticas, comodidad en el tramo. Por su parte, los y las jóvenes que se quedan en internados señalan que sus decisiones se dieron en general antes de cambiarse de establecimientos, y en pocos casos, durante los primeros meses de ingreso al nuevo establecimiento. La experiencia de irse a un internado, los y las jóvenes la piensan antes de moverse a enseñanza secundaria, generando en algunos/as casos ansiedad por la experiencia nueva de vivir fuera de casa. Cuando los y las jóvenes ya llevan un tiempo en el internado, señalan acostumbrarse y vivir una vida organizada según los tiempos que se dan en esos espacios y compartir con sus pares que allí habitan. Esta experiencia es una especie de extensión del liceo, porque transmite organización de tiempo y quehaceres o conductas. Para estudiantes que no se van a internados, la percepción es que estos espacios son muy estrictos.

Los internados plantean una experiencia frontera, tanto en lo cultural y territorial, así como también en lo relacional de los estudiantes y sus familias. Muchas madres señalan experiencias propias de internado, y en los casos que pueden, deciden que sus hijos/as no asistan a estos espacios (principalmente por la lejanía de la familia) y en los casos que las condiciones no permiten otra opción, las madres transmiten sus experiencias a sus hijo/as para preparar o acompañar el proceso que viven.

9.2.4 Vivencias de integración o discriminación en nuevos espacios

Las vivencias de discriminación que señalan los y las estudiantes se refieren, en algunos casos, a momentos vividos en las escuelas de primaria y en otros casos, en el establecimiento de secundaria. Las situaciones fueron vividas en interacciones directas o indirectas vividas principalmente con pares y en menor medida con docentes.

En el caso de educación primaria, alguno/as estudiantes señalan que, a pesar de estar en escuelas donde se enseña cultura y lengua mapuche, en algunas experiencias, se hace más evidente la diferencia entre estudiantes que se identifican como mapuche y quienes no. Así lo señala Daniel:

“Aquí hay algunas personas que discriminan, por ejemplo, porque yo sigo el tema mapuche, aunque esa escuela es intercultural, pero discriminaban igual, eran racistas” (Daniel, 15 años, región del Bio Bio)

Daniel asistía a una escuela intercultural en la que existía transmisión de la lengua y cultura mapuche, incluso los y las estudiantes usaban vestimenta en fechas importantes y participaban en ceremonias que se realizaban en la escuela. A pesar de ello, el joven señala que habían personas “racistas” en la escuela y que lo discriminaban por ser mapuche. Daniel abiertamente señala en las entrevistas sentirse mapuche y participar, junto con algunos integrantes de su familia, en actividades sociales y políticas como procesos de reivindicación y recuperación de tierras. Miguel también señala que existe bullying y que, desde su experiencia, se da más en primaria:

"En el liceo no hacen bullying por ser indígenas, yo no he visto eso...en las escuelas se da más eso, en las escuelas básicas, pero acá en el liceo, no nada” (Miguel, 17 años, región de La Araucanía)

Miguel por su parte, quien está cursando educación secundaria, señala que en enseñanza básica se daba bullying por parte de estudiantes que molestaban a otros, sin embargo en educación secundaria, se daría menos discriminación entre pares porque gran parte de los estudiantes del liceo al que asiste son de origen mapuche y por eso mismo se molestarían menos.

“Por ejemplo si hay un liceo donde la vaya la mayor parte de personas, por ejemplo no mapuche, por ejemplo haya no sé, hayan 50 personas mapuche en el liceo, ahí creo que ocurre más el bullying, cuando hay menos personas mapuche... pero acá en el liceo la mayor parte de los niños son mapuche, de apellido mapuche, entonces

no se da el bullying... en otros cursos (otra escuela) vi que los niños se hacían bullying así molestándose” (Miguel, 17 años, región de La Araucanía)

Considerando lo anterior, un factor “protector” que se puede identificar a partir de lo expresado por los y las jóvenes, es que los establecimientos educativos a los que asistan cuenten con una alta población de estudiantes de origen mapuche. Esto se relaciona con la existencia de un “reconocimiento” mutuo entre pares, lo que favorece una integración, en lugar de fomentar el señalamiento de diferencias, o actos de discriminación. Además, los y las jóvenes no mencionan experiencias de discriminación protagonizadas por adultos, como directivos o docentes, hacia los y las estudiantes.

Sin embargo, este “reconocimiento” de lo mapuche, no siempre se da así, pues, como señala Rayen, quien asiste a un liceo donde mucho/as estudiantes son de origen mapuche. Ella plantea una experiencia durante la celebración del Wetripantü o año nuevo mapuche, situación en la que ningún compañero ni compañera asistió con vestimenta, ni se acercaron a ella, quien si vestía su atuendo. La única excepción fue un compañero de otra nacionalidad quien si se acercó. Ella interpreta que quienes se sienten “más chilenos” tienden a no compartir prácticas mapuche y son más “creídos/as”⁴⁰. Esto puede interpretarse como una expresión frente a la diferencia o alteridad o en algunos casos, una forma de discriminación por parte de jóvenes no mapuche hacia jóvenes mapuche. Así relata su experiencia Rayen:

“Nadie más que yo fue con vestimenta, de mi curso, no sé porque hay una mailin cupan, pero es media “awinka” digamos, tampoco me cae muy bien, es media creída (...) No me dijeron nada, pero en la mañana cuando llegué, primero iba pasando por mi casillero y después me fui a la... como fue el día viernes, nos tocaba química la primera hora, entonces fui a la clase de química, entonces en eso aún no abrían y unos de mis compañeros, que estaban en grupo, me mira, vuelve a mirar a su amigo, y vino y me dijo wena, hizo ese chócale⁴¹ que se hacen (...) los más awinkados o chilenos no fueron a saludar” (Rayen, 12 años, región de la Araucanía)

⁴⁰ Sin: engréido/a

⁴¹ Sin: saludo con las manos

Otros jóvenes señalan que la discriminación es menor que la que existía antes, en tiempo en que sus padres o madres asistían a la escuela, aludiendo a que ahora como que ya “casi no existe”. José se refiere al respecto:

“Yo digo que antes había más problemas, pero ahora no se ve nada, en mi caso, en toda la vida no me ha costado nada, no me han dicho nada” (José, 15 años, región de La Araucanía)

En algunos pocos casos se señala un tipo de discriminación asociada al Estado, es decir, un tipo de caracterización negativa desde el Estado Chileno hacia el pueblo mapuche asociada a un conflicto histórico por tenencia tierras y al no reconocimiento de la identidad mapuche, así como a una criminalización institucionalizada y agudizada en los últimos años. Esto se expresa en una visión sesgada del pueblo mapuche en el ámbito educativo (así como también de otros grupos étnicos minoritarios en Chile) y no se da mayor espacio en las escuelas para que se exprese, desarrolle y mantenga la cultura específica de cada pueblo y en especial del pueblo mapuche. Miguel señala al respecto:

“Bueno yo, a mí me gusta esto de ser mapuche, pero así mirándolo desde otro punto de vista, a nivel país, igual existe harta discriminación y también por este tema de recuperación de tierras es como una pelea con el Estado también” (Miguel, 17 años, región de La Araucanía)

Al preguntar a las familias respecto a sus propias experiencias educativas y de transición señalan que vivieron en la gran mayoría de los casos experiencias de discriminación y que, en algunos casos les transmiten a sus hijos/as para prepararlos y/o aconsejarles sobre cómo enfrentar estas situaciones. En otros casos, las familias no les han comentado estas vivencias a los y las estudiantes por ser muy dolorosas de recordar. Estas experiencias fueron detalladas en el apartado anterior (capítulo 8).

Es pertinente considerar como las experiencias de movilidad, de integración, diferencia o exclusión (discriminación) y la experiencia de cambio de instituciones y con ello, cambios

de organización y cultura escolar, así como de relaciones, (Mendoza Zapata, 2022) genera en diversas magnitudes, una distancia de los y las estudiantes con sus lugares de origen. Esto incide en la configuración subjetiva de los y las jóvenes y más que una pérdida de identidades étnicas implica la generación de nuevas formas de anclaje con la cultura (de origen y destino) un ir y venir entre fronteras, experiencias de cercanía y lejanía a la comunidad y su cultura, de ir y venir a lo urbano o a lo rural, lo que suma a la modificación de relaciones con adultos y pares de sus contextos educativos y contextos vitales.

9.2.5 La experiencia de ser o no ser “buen estudiante”

Responder a las exigencias diversas que genera el cambio de educación primaria a secundaria, pero principalmente en relación con la acomodación a cambios organizacionales, culturales y relacionales es lo que para algunos/as jóvenes implicaría desempeñarse como “buen estudiante”. Así lo señala Alen:

“Bastante bueno, yo creo que voy a salir con un buen promedio porque no me ha ido mal y no he tenido malas notas, mi peor nota ha sido un 4 y algo en matemáticas, que es donde peor me va... también hice amigas y también me siento alegre, lo más importante para mí son las notas en el liceo, y creo que eso se debe a mi disciplina, igual cuando llegue estaba muy nerviosa, tenía miedo, pero no fue tan terrible como lo pensé, creo que exageré un poco... ahora me ha ido excelente y estoy bien, no estoy triste” (Alen, 12 años, región de La Araucanía)

Alen plantea las distintas características que implica ser una buena estudiante, se refiere a tener buenas notas, a ser disciplinada, a tener amigas/os y a sentirse bien emocionalmente. Varias exigencias que para ella, en un comienzo, implicaban una emoción de miedo por la posibilidad de fallar.

En esta experiencia de cambio, aparece en los y las jóvenes cierta identificación de joven estudioso/a, esta identificación estaría centrada en ser buen estudiante, responsable, ordenado/a, organizado/a, serio/a, preocupado/a, cualidades asociadas a formas de obtener buenas calificaciones y tener buenos comportamientos. Destaca en los y las

jóvenes que esta experiencia de ser “buen estudiante” aparece como principalmente centrada en el comportamiento individual y en la agencia personal que se puede dar frente a los cambios, destacando escasamente a otros agentes en este proceso como profesores o familias. En relación con lo anterior, Alen y Nicole plantean:

“Me lo han dicho, ahora para hacer trabajos o tareas soy súper seria, o sea me lo tomo súper en serio ... con mis tareas soy súper estricta... mis mismas compañeras me lo dicen”(Alen, 12 años, región de La Araucanía)

“Ayer estábamos hablando con mi mamá sobre eso (las notas) porque, yo pensé que eso de aprobar y reprobar sólo pasaba en las películas y en la película daban tan fácil eso y ahora estoy como en eso de las películas, que están pasando de las pruebas y todo eso... de la materia” (Nicole, 12 años, región de La Araucanía)

En las citas anteriores, las estudiantes plantean el nivel de exigencia que implica ser “buen/a estudiante” destacando las notas, el esfuerzo personal y la autoexigencia, incluso el temor o tensión que eso puede generar. Sin embargo, existen otros/as jóvenes quienes ven la experiencia de ser buen estudiante como el hecho de estar atentos en clases y aprender, así como también ajustarse lo más posible a las normas de la escuela, aunque sin cerrarse a otras experiencias. Estos y estas jóvenes no expresan tanta autoexigencia si no más bien, señalan conocer sus características posicionándose desde la autoconfianza. María y Nicolás señalan al respecto:

“La habilidad de aprender sin poner atención... si, a veces eso me pasa, varias veces y me doy cuenta, porque mi mente está en otra parte pero aún así sigo escuchando a la persona y la entiendo, logro aprender cosas” (María, 15 años, región de La Araucanía)

“Ser desordenado no es sacarse malas notas, sino que es algo así como que no se pone atención, hacer ruido... igual a veces me aburría y quería hacer cosas, pero igual ponía atención” (Nicolás, 15 años, región de Bio Bio)

Existirían otros estudiantes menos identificados con el tipo de “buen alumno/a” quienes más bien señalarían que la escuela y liceo son espacios donde se debe ir para ser alguien en la vida, considerándolo como un imperativo social, pero sin mayor pretensión explícita de

resaltar en cuanto a calificaciones o comportamientos. Valoran mayormente el espacio de socialización que implica la escuela y liceo y los aprendizajes que allí se generan.

“Espero salir con un buen promedio sobre todo, hacer más amigos, aprender de gente nueva, siempre estar aprendiendo” (Alberto, 15 años, región de La Araucanía)

“Ser más sociable, haber cumplido y dar un paso, dar varios pasos y controlarme un poquito más con la ira porque a veces me enojo muy rápido”(Rodrigo, 12 años, región de La Araucanía)

Tal como planteaba Dubet (2010) existirían diversas experiencias de los y las estudiantes según se posicionen en la escuela, posiciones que se relacionan con los conocimientos y rendimientos, y con espacios de socialización dentro y fuera de estas instituciones. Algunos/as jóvenes se centrarían en la experiencia escolar desde lo ritualizado y desde la exigencia, y otros desde la confianza que pueden dar saberes previos, en tanto otros/as jóvenes, no lograrían centrarse o dar sentido a la experiencia escolar.

En el caso de los y las jóvenes que participaron en esta investigación, la mayoría de ellos y ellas logran incorporarse en la experiencia educativa, algunos/as desde la autoexigencia y modo ritualístico (como plantea Dubet, al estilo de rendir en un trabajo) o desde la autoconfianza, principalmente dada por buenas experiencias en primaria y acompañamiento familiar. Cabe destacar que, en todos los casos, los y las jóvenes vivieron la experiencia de pandemia, lo que también implicó una reflexión en torno a lo que es ser buen estudiante en el contexto educativo que les tocó vivir. Así, muchos de los y las jóvenes valoran en su experiencia como estudiantes tanto el rendimiento, como también, en la integración efectiva al nuevo espacio educativo y a la interacción con otros/as, principalmente con pares. Por otra parte, algunos/as estudiantes viven un proceso más crítico de incorporación a la secundaria, principalmente por temas de distancia física, poca integración en liceo de destino, y situaciones familiares -afectivas o materiales- más complicadas. Los y las jóvenes viven la experiencia de integración a nuevos establecimientos, sumada a la experiencia frontera que significa provenir de territorios rurales y de familias mapuche lo que implica ir incorporando y ajustando sus vivencias a sus identidades.

9.3 Aspiraciones de estudiantes: imaginando el qué hacer y el dónde ir

Si consideramos las aspiraciones de acuerdo con lo planteado por Appadurai (2004), como la capacidad de imaginar el futuro y las formas de realizar estas proyecciones, los y las estudiantes que están viviendo la transición de primaria a secundaria comienzan a desarrollar sus primeras aproximaciones respecto a sus gustos, intereses y proyecciones futuras (Gale & Parker, 2018) así como las posibles acciones para llevar a cabo estas ideas. En este proceso, las aspiraciones de los y las jóvenes, no solo reflejan expectativas personales sino también están influenciadas por condiciones estructurales que inciden en la capacidad de imaginar. Estas condiciones que abarcan el pasado, presente y futuro moldean las disposiciones prácticas (*habitus*) para imaginar lugares de acuerdo a la ubicación social, tal como sugiere Scandone (2018) al plantear la pregunta sobre *¿quien va donde y por qué?*. Asociado a ello, Gale & Parker (2018) plantea que la capacidad de imaginar está asociada a los archivos de experiencia y a la capacidad de navegación en los campos que tengan los y las jóvenes.

Los y las estudiantes de esta investigación, ingresaron -en sus transiciones de primaria a secundaria- a Liceos Científico Humanistas (CH), conducentes a formación académica y a Liceos Técnico Profesionales (TP) o Comerciales (LC) asociados a futuros de trabajo técnico. Algunos establecimientos incluso cuentan con ambas posibilidades, la académica y la técnica. Los y las estudiantes ingresan a secundaria y es al finalizar el segundo año de ésta en donde deben elegir las especialidades, en cualquiera de las modalidades de establecimientos antes señaladas.

Considerando lo anterior y respecto al *¿qué hacer?* que se figuran los y las jóvenes, una gran parte de ellos/as proyecta terminar la secundaria y luego seguir cursando la educación superior -ya sea en carreras académicas o en formación técnica- y algunos/as de ellas/os proyectan salir de educación secundaria con alguna especialidad -los que salen de Liceos Técnicos- la cual les permita trabajar. Otro pequeño grupo de estudiantes plantea que no sabe qué quiere en los próximos años o aún no imaginan un futuro próximo. Esto se relaciona con lo que plantean diversas investigaciones respecto a que, en Chile, se ha incrementado el egreso de la educación secundaria y el ingreso a la educación superior,

aunque persiste una segmentación basada en las trayectorias científico-humanistas y técnico-profesionales, existiendo una tendencia mayor a la incorporación de estudiantes de clase media y media alta a las primeras y de estudiantes de clase media baja y baja a las segundas (Valdebenito, 2020).

Respecto a los y las estudiantes que proyectan continuar los estudios superiores, existen dos grupos: los y las jóvenes que proyectan optar por una formación mayormente destinada a seguir un itinerario académico, por lo que asisten a un Liceo Científico Humanista, -donde pueden seguir en la especialidad científica, biológica o humanista según sus intereses- y luego escoger posibles carreras universitarias a las que quieran postular⁴²; los y las jóvenes que se encuentran en establecimientos de Formación Técnica y que proyectan o imaginan sus opciones en relación con las especialidades que se imparten en los Liceos Técnico Profesionales o Liceos Comerciales las que luego les posibilitarían optar a algún trabajo o estudio superior técnico.

Como se planteaba anteriormente, en cualquiera de estos itinerarios, es en segundo año donde los y las estudiantes tienen que elegir, ya sea una especialidad por ámbito de contenido -biológico, científico o humanista- en caso de formación académica y una especialidad técnica en los liceos que imparten esta modalidad. Al respecto, muchos/as jóvenes señalan que esta elección la realizarían basándose en nociones generales que tienen respecto de alguna especialidad, más que por el conocimiento profundo que tengan al respecto, otra opción que los y las lleva a priorizar alguna especialización es por asociaciones con posibles trabajos o estudios técnicos posteriores.

De esta manera, la capacidad de imaginar y de hacer real estas opciones, presenta un importante componente subjetivo basado principalmente en experiencias cercanas (familiares o amistades), más otros aspectos concretos asociados a posibilidades económicas y culturales -como deseabilidad social o mayor conocimiento de ciertas

⁴² Igualmente cabe destacar que muchos estudiantes eligen en primeros años de secundaria si sus intereses van por lo académico o profesional (Liceo Científico Humanista o Técnico) pero la especialidad se da en segundo año.

carreras por sobre otras en el mercado-. En la consideración de estos aspectos inciden fuertemente familias y en pocos casos, los establecimientos educativos.

“Mi hermano estudió ahí (en el Liceo Técnico) a mí me gustaría seguir la especialidad de mecánica porque me gustan los autos... me gustaría conocer a nuevas personas (...) elegí el liceo porque tiene mecánica, lo elegí porque mi papá y hermano me dijeron eso porque ellos trabajan en las forestales y no quieren que yo siga en eso”
(Daniel, 15 años, región Bio Bio)

Considerando el *qué hacer*, en los planteamientos de las y los jóvenes estudiantes, sus gustos, intereses y elecciones se van configurando a medida que ingresan y avanzan en la educación secundaria, es decir, al momento de la transición de primaria a secundaria, se da un comienzo a esta configuración la cual van desarrollando en el tiempo.

En este proceso de configuración de aspiraciones o de despliegue de la capacidad de imaginar (Appadurai, 2004) algunos/as estudiantes asocian esta proyección a “lo que se pueda hacer” o “lo que sea” y en otros casos a “hacer lo que se decida” asociado más específicamente a continuar alguna carrera universitaria -por gusto o interés personal - o continuar en algún trabajo o estudio superior -técnico o profesional- que permita el sustento económico y/o continuar en el territorio.

En este sentido, existe un pequeño grupo que manifiesta no tener claridad sobre lo que desea para su futuro cercano o que, simplemente, espera “adaptarse a lo que venga”. Estos estudiantes presentan dificultades para imaginar su futuro, ya sea porque están en los primeros años de secundaria, habiendo realizado la transición desde primaria recientemente (7º u 8º grado), o porque provienen de familias con recursos económicos limitados o, presentan archivos de experiencia que son limitados o inexistentes en cuanto a experiencias previas de estudios secundarios o superiores en sus familiares o cercanos. Esto/as jóvenes ven limitadas las proyecciones y estrategias sobre cómo alcanzar sus deseos y metas. Así lo señalan Millaray, Nicole y Alen:

“Me gustaría ser azafata (...) o sea todavía no sé si voy a hacer eso, tengo que pensarlo todavía, porque me han dicho que tengo que aprender harto lo que es idiomas extranjeros, como inglés o chino” (Millaray, 15 años, región del Bio Bio)

“Estoy pensando en trabajar o estudiar .. pero todavía estoy viendo (...) no sé, policía de investigaciones, en eso me imagino trabajar, porque soy buena para buscar, investigar” (Nicole, 12 años, región de La Araucanía)

“Quiero ser educadora de párvulo, desde el año pasado tenía esa idea, estaba entre técnica de enfermería, pero me gustan más los niños.... Depende, porque uno va cambiando en el tiempo, nada es seguro” (Alen, 12 años, región de La Araucanía)

Estas tres jóvenes, plantean algunas ideas de futuro, específicamente de posibles trabajos o profesiones. A pesar que justifican su gusto o interés por lo que plantean, ubican sus intereses con una condicionalidad de realización, es decir, podrían realizarlos así como también podrían no hacerlo. Esta condicionalidad se manifiesta en relación a inseguridades respecto a los conocimientos que estos oficios o profesiones requieren; o porque aún no se configura totalmente la elección o la visualización de estrategia para imaginar ese futuro; o porque cualquier evento o situación podría hacer cambiar las opciones imaginadas a futuro. Lo interesante es que, en estas jóvenes, tampoco la elección preliminar de los liceos a los que asisten (ya sea elección científico humanista o técnico profesional) aparece mayormente asociada a los intereses que manifiestan.

Otro grupo de estudiantes presenta mayor claridad respecto a lo que desea elegir como especificidad de secundaria (ya sea continuar en Liceos CH o TP) o lo están reflexionando aún porque considera que es una importante decisión. Algunos de esto/as jóvenes incluso ya proyectan algunas opciones de estudio superior, ya sea, estudios universitarios o formación técnico- profesional.

José se encuentra en un Liceo en el que imparten educación Científico Humanista y educación Técnico Profesional, y, como él detalla en la entrevista, aunque en el Liceo existen diversas especialidades técnicas, él prefiere optar por la línea Científico Humanista ya que se proyecta estudiando en la Universidad, específicamente Ingeniería o Economía. Así expresa su elección futura:

"Hay (en el Liceo) Enfermería, Construcción y HC, voy a elegir HC porque me interesa estudiar en la universidad" (José, 15 años, región de La Araucanía)

Por su parte, Alberto, quien también asiste a un Liceo que presenta ambas opciones de itinerario, es decir, formación Científico Humanista o formación Técnico Profesional, plantea que no está claro respecto a qué opción elegir ya que aún no sabe qué estudiar y encuentra que las elecciones que tiene que realizar limitan sus intereses que son amplios. Por lo mismo, él busca posibles consejos desde sus profesores.

"Tengo que escoger si me voy al técnico o al científico humanista, y después escoger qué estudiar, entonces yo he tratado de preguntarles a ellos -profesor, ¿cómo usted supo lo que quería estudiar?- entonces, siempre intentando aprender de ellos "

(Alberto, 15 años, región de La Araucanía)

En cuanto a las especialidades de formación Técnico Profesional, estas son de diversa índole y muchas veces, la diversidad de estas se asocia al tamaño de los establecimientos (número de matrícula que tienen) y a las posibilidades de especialidad que se dan dentro de los territorios en los que se ubican los establecimiento. De esta manera en algunos liceos se dan dos especialidades y en otros casos cinco o más. En el caso de Miguel, él señala que hay seis especialidades en su liceo y que docentes y directivos, separan a los y las estudiantes en cada una de ellas según intereses personales, cupos de cada especialidad y rendimiento. Incluso él señala que en algunas especialidades incorporan a más estudiantes considerando distinción de género, como es el caso de su especialidad -construcciones metálicas- donde sólo asisten hombres.

"Este es un colegio técnico y nos separan por especialidad, entonces hay seis especialidades y entonces por ejemplo hay seis especialidades ¿se las nombro? está enfermería, párvulo, administración, está construcciones metálicas, donde estoy yo, mecánica industrial, y no me acuerdo el otro (...) en el que yo estoy hay puros hombres, en caso que una mujer quisiera irse para esa especialidad, ahí tendríamos compañeras, en años anteriores habían niñas en esas especialidades" (Miguel, 17 años, región de La Araucanía)

Cuando se les pregunta a los y las estudiantes que plantean interés por seguir en Educación Superior sobre qué tipo de formación les gustaría seguir, señalan carreras más bien clásicas y de alto puntaje -como Ingeniería, Informática, Derecho- y también, algunas carreras universitarias un poco menos exigentes en términos de puntajes de ingreso -como Arquitectura, Educación de Párvulo, Psicología, Agronomía-.

En el caso de formación técnica u otro oficio, señalan principalmente elecciones en torno a la Mecánica Automotriz y Técnico de Educación de Párvulos, carreras que pueden desempeñar directamente en los entornos en los que viven. Otros oficios nombrados en menor medida son carreras asociadas a las Fuerzas Armadas (policías) y Azafata.

Es interesante que, en muchos casos, los y las estudiantes plantean sus preferencias de elección a futuro en relación con objetos o situaciones que les gustan de la vida cotidiana y que asocian a posibles elecciones de estudios superiores o trabajos. También algunos/as jóvenes se refieren a la incidencia en sus elecciones a personas cercanas a ellos/as, quienes les aconsejan que pueden ser buenos/as en alguna profesión. Diversos estudios señalan que las aspiraciones juveniles no son exclusivamente racionales, estas se configuran a partir de decisiones pragmáticas influenciadas por intereses personales, antecedentes familiares, contactos sociales y experiencias vitales (Montes y Jacovkis, 2022; Bravo, 2024). Aunque las decisiones parecen responder a criterios racionales, también están profundamente marcadas por emociones, valores culturales y “mapas de significado” asociados a agentes cercanos e incluso al territorio donde habitan (Clarke et.al., en Valdebenito, 2020).

Daniel y Amanda refieren a posibles elecciones por gustos cotidianos:

“Me gustaría estudiar la especialidad mecánica automotriz porque le me gustan los autos, el liceo además tiene enfermería” (Daniel, 15 años, región del Bio Bio)

“A mí me gustaría ser veterinaria (...) tengo caballos, perros y gallinas” (Amanda, 12 años, región de Los Rios)

Estos estudiantes plantean diversos intereses o gustos o aspiraciones asociadas a oficios o acciones de su interés, como mecánica de automóviles, trabajo con personas (enseñando o escuchando) o trabajo con animales. Destacan estos intereses, oficios o profesiones, ya que

al ser estudiantes que viven en el campo y son de familias mapuche, podrían desarrollarlos y relacionarlos con posibles lugares de trabajo dentro sus territorios.

Como estrategias para realizar lo que imaginan de futuro, los y las jóvenes visualizan que tendrán que prepararse para dar prueba de selección -en caso de continuar estudios superiores- y, de acuerdo con esos resultados, definir la institución donde ir a estudiar o trabajar. José señala el paso a paso de su proyección de futuro:

“Primero pasar la prueba PAES y después ya sería postular a la U (...) me interesa ingeniería informática (...) me imagino irme para Temuco, y ahí estudiar en la UFRO”
(José, 15 años, región de La Araucanía)

En estudiantes más enfocados a la formación Técnico Profesional o Comercial, se imaginan terminando secundaria y luego realizando la práctica profesional (que posibilita salir con un título técnico) y en algunos casos, imaginan posteriormente estudiar y perfeccionarse en algún tipo de formación superior -Técnica o Universitaria- que posibilite mejores conocimientos y mayores posibilidades de trabajo. Para seguir esta formación superior, también deben dar la Prueba de Selección (PAES). En relación a estas posibles trayectorias, estudios recientes (Bravo, 2014; Sepúlveda, 2017; Valdebenito, 2020;) plantean que estudiantes de liceos técnico-profesionales suelen enfrentar trayectorias más discontinuas debido a la necesidad de compatibilizar trabajo y estudio, mientras que los de liceos científico-humanistas tienden a transitar a través de rutas más lineales, apoyados por familias y centros educativos.

Miguel, quien saldrá de un Liceo Técnico Profesional plantea hacer su práctica, trabajar y juntar dinero y luego postular a alguna formación técnica superior o formación universitaria que le posibilite mayores opciones de trabajo asociado a las necesidades del campo y que así, pueda colaborar con la comunidad.

“Yo ahora saliendo de cuarto tengo que hacer la práctica, como el colegio es técnico uno sale con una carrera técnica, entonces uno tiene que hacer la práctica, nosotros estamos saliendo como en la quincena de noviembre, estamos saliendo nosotros y

ahí después altiro⁴³ se hacen las gestiones para hacer la práctica y ahí altiro se hace la práctica hasta fines de diciembre, son 180 horas, ahora está así por covid, pero antes eran más horas, eran como 200 horas... y después quiero, en todo el verano quiero trabajar lo más que pueda, en la especialidad... en la práctica podemos tener un sueldo aunque no es obligación, pero el profesor tiene conocidos donde pagan el mínimo...si uno quería quedarse trabajando, también lo podía hacer, yo estoy en construcciones metálicas, y después quiero dar la prueba, cómo se llama, la PTU⁴⁴, quiero dar esa prueba e intentar ir a la Universidad" (Miguel, 17 años, región de La Araucanía)

En relación con la pregunta "¿Dónde ir?", al indagar sobre las aspiraciones de los y las estudiantes o dónde se proyectan en unos años, se evidencia que la mayoría aspira a continuar con estudios superiores, ya sean académicos o técnicos, o a incorporarse al ámbito laboral. Estas aspiraciones están asociadas con la visualización de lugares como universidades, centros de formación técnica u otras instituciones, según sus intereses. En este contexto, los y las estudiantes no profundizan en aspectos relacionados con la economía, lo que podría explicarse por la existencia de la Política de Gratuidad de la Educación Superior en Chile, que garantiza el acceso gratuito a programas educativos en diversas instituciones para estudiantes de sectores socioeconómicos más bajos.

Asimismo, los jóvenes imaginan la movilidad diaria o semanal que implicaría trasladarse desde sus hogares hacia los lugares de estudio o trabajo. Este deseo de "dónde ir" está vinculado al concepto de desplazarse hacia nuevos entornos, y si bien no mencionan explícitamente aspectos económicos relacionados con la matrícula, sí consideran los costos asociados a la movilización o a una posible residencia fuera de su ciudad de origen, los cuales discuten y planifican con sus familias. Además, otros factores que influyen en sus aspiraciones incluyen el deseo de conocer nuevos lugares, interactuar con personas diferentes y explorar otras culturas e idiomas.

⁴³ Sin: de inmediato

⁴⁴ Prueba de Transición Universitaria, nombre adoptado para la prueba de selección durante los años de pandemia. Antes se denominaba PSU, Prueba de Selección Universitaria.

En este sentido, la mayoría de los estudiantes de la muestra proyecta un futuro marcado por un movimiento continuo entre su lugar de origen y una ciudad más grande que cuente con universidades, centros de formación técnica u otras oportunidades educativas o laborales. Cabe destacar que las aspiraciones respecto a "dónde ir" están frecuentemente asociadas a lugares que conocen, ya sea por experiencias personales o referencias cercanas. Por ejemplo, José y Juan expresan su interés en lugares específicos para continuar sus estudios, basándose en su participación previa en un Programa de Talentos impartido por una universidad, donde reciben formación complementaria a la secundaria y desarrollan sus intereses a través de cursos impartidos por estudiantes universitarios.

"Me imagino estudiando, en la Universidad, me gustaría Ingeniería...tendría que viajar, me gustaría vivir en el campo porque me gusta la tranquilidad, porque pasan autos, pero a veces, no es tan seguido...en la ciudad pasan siempre" (José, 15 años, región de La Araucanía)

"Me imagino en la UFRO, estudiando ojalá, me imagino estando independiente, en un lugar para quedarme o departamento, me imagino independiente" (Juan, 17 años, región de La Araucanía)

Estos jóvenes plantean que quisieran estudiar Ingeniería, y ambos se imaginan yendo a la Universidad de la ciudad grande más cercana a los territorios rurales donde viven con sus familias. Un aspecto que también aparece en ambos es la idea previa de continuar viviendo con sus familias y viajar diariamente o, irse a vivir a la ciudad durante la temporada de estudios, estas opciones las asocian principalmente en relación con la distancia de sus viviendas a la ciudad y a condiciones económicas. Así, en estudiantes de clase media baja o clase trabajadora y provenientes de contextos rurales indígenas -como es el caso de los y las estudiantes de la muestra- son las familias quienes proporcionan apoyo emocional, económico e incluso presión para continuar los estudios, pero sin ofrecer mayormente información adecuada o planificación en base a experiencias previas (Reay, David y Ball, 2005; Brooks, 2003 en Valdebenito, 2020).

Incluso, en este sentido, luego de la migración imperativa, tal como planteaba Farrugia (2016), que ven los y las estudiantes de zonas rurales para continuar estudios o trabajar,

algunos y algunas de se imaginan que, luego de terminar su formación secundaria, pueden volver a sus lugares de origen a trabajar o a vivir, mientras que otros/as se imaginan desde ya quedándose en otras ciudades, otros/as aún no saben o no imaginan al respecto. María plantea lo siguiente:

“Yo creo que moverme a otro lado quizás, donde tenga más oportunidades (...) imagino ir a la Universidad, terminarla, sacar un título y ponerme a trabajar (...) no sé si seguir viviendo en el campo” (María, 15 años, región de La Araucanía)

María plantea sus aspiraciones de estudiar en la Universidad y luego tal vez, migrar del campo, principalmente por las posibilidades de estudio o trabajo que ve en relación con sus gustos. Ella aún no lo tiene claro qué elegir, pero sí quiere estudiar en la Universidad y le interesa Astronomía o Medicina. En tanto Nicolás, quien tiene aspiraciones de ir a la Universidad y optar por carreras como Ingeniería o Arquitectura, señala que sus posibilidades más “reales” para concretar este deseo, están asociadas a irse a vivir y estudiar a ciudades donde tiene familia cercana con quien quedarse y, donde existen buenas Universidades en las que estudiar. Así lo plantea Nicolás:

“Me imagino en Santiago o Concepción, igual algo que me interesaría mucho, que me parecería demasiado genial sería irme a estudiar al extranjero, pero para eso tendría que poner mucho esfuerzo de mi parte (...) en las ciudades donde le había dicho que tengo más familiares, son ciudades más grandes y pueden haber mejores universidades” (Nicolas, 15 años, región del Bio Bio)

“Igual me imagino que voy a tener que ir a la ciudad, estar en la universidad, tal vez hacer nuevos amigos, dudo, o tal vez es complicado mantener la relación que uno tenía de pequeño a más adulto, pero si es posible mantenerlo” (Nicolas, 15 años, región del Bio Bio)

Nicolás además de proyectarse fuera del territorio rural donde habita actualmente su familia, visualiza claramente ciudades donde podría irse, tanto por tener familiares como porque en esas ciudades hay Universidades. También él visualiza el cambio de amigos que esta movilidad implicaría, es decir, el continuar camino de estudios o trabajo, se asocia no

solo a anticipar aspectos materiales que conllevan los estudios superiores, sino también aspectos afectivos.

Miguel, por su parte, presenta aspiraciones asociadas a continuar estudios superiores técnicos, para lo cual tiene que movilizarse a la ciudad más cercana donde imparten esa formación. Dentro de sus proyecciones está volver al campo y que lo que estudie, le sirva para trabajar en su entorno:

“Ahí tengo que ver yo, como vivo en el campo, podría estudiar Ingeniería Agrónoma, cosa que tenga que ver con mi entorno, algo asociado con el campo, que me sirva... o profundizar más en construcciones metálicas, o lo que siempre se está requiriendo, mecánica automotriz, eso" (Miguel, 17 años, región de La Araucanía)

Como aspecto asociado específicamente a la cultura mapuche, un pequeño grupo de estudiantes plantea el interés de continuar cercano a sus comunidades, aprender o profundizar el idioma mapudungün, así como el interés y decisión de seguir participando constantemente en instancias culturales de la comunidad. Destaca que estos aprendizajes ya no los visualizan dentro del contexto educativo, sino en el interior de sus comunidades o familias.

Esto implica que, independiente de lo que proyecten o imaginen al futuro respecto a trabajo o estudios superiores, su proyección implica un ir y venir a sus territorios y estar en contacto con su cultura como algo fundamental. En estos estudiantes afloran intereses, oficios o profesiones que en el futuro podrían desarrollar dentro sus territorios. Tal como plantea Fernanda:

"Agronomía o si no, pedagogía, para ser profesora de cursos grandes, como 7º u 8º (...) o estudiar para ser psicóloga, porque mis papás siempre me han dicho que soy buena para entender a las personas y que sé como se sienten y yo igual siento eso" (Fernanda, 12 años, región de Los Rios)

Diversas investigaciones señalan que los/as integrantes de comunidades indígenas tienen la capacidad de imaginar futuros y generar oportunidades, incluso en contextos marginados, pero considerando sus intereses personales así como los colectivos (Contreras,

2022). Por ejemplo, un estudio realizado en una comunidad rural indígena de México exploró la pregunta: *¿Qué da sentido a la vida de las personas y por qué?*. Los participantes señalaron que vivir implica contribuir a la comunidad y aspirar a una vida mejor, tanto para ellos mismos como para su entorno. Este ideal se traduce en la noción de “*andar trabajando*” o “*andar lejos*”, que conecta la migración con un ciclo de ir, venir y retornar. El esfuerzo presente, caracterizado por sacrificios e incertidumbres, es sostenido por los vínculos comunitarios pasados y la proyección de un futuro más próspero.

Fernanda quien es nieta de Lonko (autoridad mapuche) y que además, toda su familia es muy apegada a la cultura mapuche, destaca los conocimientos que le otorga la comunidad y específicamente la interacción con los y las adulto/as que viven allí, espacios que a ella le interesa mucho mantener. Ella relata como existen diversas instancias de transmisión de conocimiento, como las ceremonias, la cocina con otras mujeres, donde le enseñan a realizar nuevas preparaciones, las conversaciones donde transmiten lo que hacían los antepasados, y también la transmisión de la lengua que se da en espacios de conversación entre jóvenes y adultos. También ella señala que le gustaría estudiar Pedagogía o Psicología porque le gusta conversar con las personas, enseñar, y le gustaría volver al su territorio a trabajar, proyectando una intersección entre saberes de su comunidad, conocimientos que puede obtener y colaborar con su entorno cercano.

“Me gustaría aprender el idioma, ahora yo ahora voy a empezar a aprender, porque voy a ir donde mi abuelo y él me va a enseñar” (Fernanda, 12 años, región de Los Ríos)

Durante la transición de primaria a secundaria, los estudiantes comienzan a definir sus gustos, intereses y estrategias para su futuro. Algunos ya poseen ideas preliminares sobre lo que desean hacer, como continuar con estudios superiores académicos o técnicos, mientras que otros aún no tienen claridad sobre sus posibilidades. Este proceso está vinculado a lo que Apadurai denomina la capacidad de imaginar el futuro y los posibles caminos hacia este. Sin embargo, en algunos estudiantes, esta imaginación es más concreta, mientras que en otros, esa claridad aún no se ha desarrollado. En este contexto, la

predisposición a proyectarse hacia el futuro juega un papel clave, vinculándose con la noción de Scandone (2018), quien entiende las aspiraciones como un habitus. Según este enfoque, la capacidad o disposición para imaginar el futuro está fuertemente influenciada por condiciones estructurales que determinan el alcance de las aspiraciones.

Existen estudiantes que ya están imaginando diversas opciones de educación superior o trabajo. Antes de eso, sin embargo, se enfrentan a la decisión de elegir una especialización en sus estudios secundarios, sea científico-humanista, técnico-profesional o comercial. Este proceso de elección comienza incluso antes de la transición de primaria a secundaria, aunque la claridad de optar entre un liceo técnico-profesional o científico-humanista suele depender de las experiencias cercanas y las referencias que los estudiantes tienen, así como de las posibilidades materiales que ofrecen sus contextos familiares. Factores como la disponibilidad y calidad de los establecimientos de educación secundaria cercanos juegan un papel importante en estas decisiones.

Una vez que los estudiantes ingresan a los liceos, las elecciones se centran en las especialidades que ofrece cada institución, las cuales deben definir al finalizar el segundo año de secundaria. Las carreras que los jóvenes proyectan para su futuro están principalmente vinculadas a carreras universitarias tradicionales. Algunas poseen un mayor estatus social, mientras que otras, aunque de menor prestigio, responden a necesidades concretas del contexto rural de donde provienen.

Estas elecciones también están influenciadas por experiencias y referencias cercanas, como amigos de la familia o vivencias relacionadas con oficios técnicos, ciencias o experiencias de acercamiento a algún espacio de educación superior. Además, la información social sobre ciertas carreras, como el estatus de medicina o ingeniería, también condiciona estas decisiones. Las estrategias de los estudiantes giran en torno a la elección de especialidades en función de sus intereses y consultas con otros o conocimientos de otras experiencias; la selección de una carrera o formación superior; la preparación para la prueba de acceso, y la visualización de universidades, institutos o centros de formación técnica cercanos a sus lugares de origen. A su vez, junto con sus familias, consideran como eje central de poder

llevar a cabo estas aspiraciones, las necesidades materiales asociadas a la movilidad o la vivienda, en caso de estudiar lejos de casa. Es llamativo que mencionen en menor medida las becas u otras ayudas, un tema que sus familias sí priorizan.

En cuanto a la movilidad, las posibilidades de futuro imaginadas por los jóvenes están claramente marcadas por la necesidad de moverse, dado que en muchas ocasiones no existen espacios formativos en sus ciudades de origen. Este "imperativo de movilidad", como lo plantea Farrugia, surge por la carencia de instituciones educativas locales y se relaciona con las "geometrías de poder", donde para "salir adelante" y "ser alguien" la única opción es trasladarse a las grandes ciudades. En este proceso, los jóvenes reflexionan no solo sobre las condiciones materiales, como el transporte y la vivienda, sino también sobre los aspectos afectivos que esta movilidad implica, como la separación de amigos y familiares.

Finalmente, aunque esta migración se impone por razones materiales y emocionales, los jóvenes encuentran en ella también una oportunidad para construir su futuro. Algunos la ven como una oportunidad para establecerse en otro lugar de forma definitiva; otros, como un ir y venir constante entre ciudades; y algunos más desean regresar a su lugar de origen tras adquirir conocimientos y oportunidades, con la intención de aplicarlos allí.

9.4 Categorización de identidades y las experiencias y aspiraciones asociadas

A partir del análisis de casos, se observan algunas continuidades o rupturas respecto a la configuración de la identidad étnica y territorial de los y las estudiantes mapuche con sus lugares de origen, mostrándose en algunos/as de ellos y las más cercanía a la identidad étnica y territorial, reconociéndose como mapuche; otros distantes a la identificación mapuche, identificando a "otros" con esa caracterización y otros más distantes de la identificación mapuche, pero manteniendo cierta afinidad de saberes y/o prácticas, autodefiniéndose como "poco mapuche". En el siguiente cuadro se visualiza además la incidencia de estas identidades tienen en las experiencias y aspiraciones educativas de los y las jóvenes que transitan de escuelas primarias rurales a liceos urbanos.

Tabla 10: Caracterización de estudiantes según aspectos de identidad, experiencias y aspiraciones

	Reconocimiento de la diferencia (6)	Distancia entre unos y otros/ ellos y nosotros (4)	Negación o minimización de características (9)
Prácticas culturales y lengua mapuche	Gran valoración y ejecución de prácticas culturales, sociales y uso de la lengua. Reconocimiento de historia.	No saben o no comparten saberes o prácticas. Las encuentran interesantes pero lejanas.	Débil valoración y/o ejecución de prácticas y/o lengua mapuche
Pertenencia al pueblo mapuche	Se sienten mapuche y están orgullosos de ello. Lo ven como una diferencia, pero la valoran.	No se sienten pertenecientes al pueblo mapuche.	Pertenencia sólo por el apellido o negación de pertenencia. Diversidad de valores a lo mapuche
Relación con territorio rural	Prácticas de campo incorporadas Gusto por el territorio rural Valoración de ciertos aspectos (naturaleza/trabajo/cultura) Poca valoración de ciertos aspectos (servicios)	Prácticas de campo incorporadas. Gusto y valoración por territorio rural. Poca valoración de aspectos asociados a cultura, tecnología, servicios, relaciones sociales)	Prácticas de campo incorporadas Gusto por el territorio rural Valoración de ciertos aspectos (naturaleza/trabajo) Poca valoración de ciertos aspectos (cultura, servicios)
Ser joven	Deber ser: ser responsables Terminar estudios secundarios	Deber ser: ser responsables Terminar estudios secundarios y proyectarse	Deber ser: ser responsables Terminar estudios secundarios y proyectarse

	<p>Quieren ser:</p> <p>Apoyo a comunidad</p> <p>Tener nuevas experiencias y vínculos</p> <p>Desarrollarse a si mismo/as</p>	<p>Quieren ser:</p> <p>Tener nuevas experiencias y vínculos</p> <p>Desarrollarse a si mismo/as</p>	<p>Quieren ser:</p> <p>Tener nuevas experiencias y vínculos</p> <p>Desarrollarse a si mismo/as</p>
<p>Experiencia de Transición Educativa</p>	<p>Experiencia frontera marcada, entre un allá y un acá.</p> <p>Experiencia de cambio de cultura y organización escolar.</p> <p>Experiencia de movilidad diaria.</p> <p>Experiencia de vivir la diferencia o discriminación en contexto escolar.</p> <p>Posicionamiento como mapuche</p>	<p>Experiencias de cambio de organización y cultura escolar</p> <p>Experiencia de movilidad diaria o semanal</p> <p>Experiencia frontera de cultura y territorio</p> <p>Experiencias de Internado</p> <p>No se dan experiencias propias de diferencia o discriminación</p>	<p>Experiencias de cambios de organización y cultura</p> <p>Experiencias de movilidad diaria o semanal</p> <p>Experiencia frontera más ligada a lo territorial que a lo cultural</p> <p>Pocas experiencias de diferencia o discriminación</p>
<p>Experiencia de ser “buen estudiante”</p>	<p>Les importa ser buenos estudiantes, pero valoran aspectos familiares y comunitarios.</p>	<p>Mayoría de estudiantes centrados en ser “buen estudiante”. Otros estudiantes centrados en aspectos de</p>	<p>Algunos estudiantes centrados en identidad de ser “buen estudiante”</p>

		socialización en la experiencia escolar	
Aspiraciones	<p>Aspiraciones de estudios superiores</p> <p>Irse y volver a colaborar y aportar a sus comunidades.</p> <p>Relevancia de lo cultural y territorial en sus proyecciones</p>	<p>Aspiraciones asociadas a estudios superiores</p> <p>Imperativo de movilidad por oportunidades existentes en otros lugares</p> <p>Ir y volver o irse y no volver</p>	<p>Aspiraciones asociadas a estudios superiores</p> <p>Imperativo de movilidad por oportunidades existentes en otros lugares</p> <p>Ir y volver o irse y no volver</p>

Fuente: Elaboración Propia

Los y las estudiantes que explicitan tener más cercanía a las prácticas y saberes de la cultura mapuche, y por tanto definirse y “sentirse” mapuche, es decir, muestran una mayor identificación con algunas características y prácticas del pueblo mapuche y expresan en sus narrativas una perspectiva más crítica de las experiencias de tránsito de la enseñanza primaria a la secundaria. Señalan ciertas experiencias fronteras, asociadas a aspectos culturales principalmente, específicamente plantean que en secundaria desaparecen las enseñanzas asociadas a saberes y lengua mapuche, además, manifiestan aspectos diferenciadores con otros estudiantes no mapuche y relatan su cercanía respecto a espacios familiares y comunitarios donde hay continuidad de aspectos propios de su cultura, lo que no sucede en los espacios educativos. Sus experiencias se expresan a modo de frontera, entre una realidad y otra, entre un aquí y un allá.

En relación con la configuración de identidad en este paso de primaria a secundaria, las estudiantes y los estudiantes que sienten un fuerte arraigo hacia sus comunidades y se conciben mapuches, es así como en sus aspiraciones, proyectan su futuro en relación con esta identidad: sus aspiraciones de alguna manera consideran el “sentirse mapuche” y

aunque imaginan una movilidad que es imperativa para continuar educación superior, plantean el deseo de volver a sus territorios y colaborar con su pueblo. Inciden fuertemente los capitales emocionales y habitus étnico/territoriales que mantienen con su familia y comunidad.

Los y las jóvenes que se definen como distantes a la identidad mapuche, es decir, tienen familiares o viven cerca de personas mapuche pues están dentro de territorios con alta población mapuche, pero no se identifican con saberes, conocimientos y prácticas del pueblo y no se sienten parte de este grupo. Estos y estas jóvenes en su mayoría, reconocen a las personas mapuche, respetan la cultura, conviven cotidianamente con ellos y ellas en escuelas y entornos, pero identifican la diferencia de ser mapuche y no serlo. Si presentan mayor cercanía con prácticas asociadas a lo territorial, específicamente prácticas asociadas al vivir en el campo, trabajar y cuidar la tierra y vivir en contextos rurales. Valoran los espacios naturales pero sienten aspectos deficitarios en términos de servicios básicos y acceso a cultura. Estos y estas estudiantes viven la experiencia de transición principalmente enfatizando en las fronteras territoriales (lejanía/cercanía-acceso/no acceso) y fronteras culturales que tiene el territorio rural de dónde vienen, aspectos que tienen que nivelar para acomodarse y adaptarse en sus nuevas experiencias educativas de secundaria.

La mayoría de estos estudiantes se centra en la experiencia escolar y busca ser “buen estudiante” centrándose en rendimiento y socialización.

Las aspiraciones de futuro están asociadas a continuar estudios superiores, y frente al imperativo de movilidad, señalan que se tienen que mover de sus territorios para tener mejores oportunidades -muchos de ellos y las ya tienen una ruta posible- y alguno/as proyectan el irse del campo y no volver a vivir ahí una vez que salgan a estudiar en Universidad o Centro de Formación Técnica o trabajo.

Por otra parte, los y las estudiantes provenientes de familias que manifiestan menos cercanía a las prácticas y saberes mapuche, y que en general profesan la religión evangélica o la católica, y por tanto, sus prácticas mapuche son menos cotidianas, así como también su sentido de pertenencia es más laxo. Su experiencia en la transición educativa la viven

ligada principalmente a lo territorial, y en menor medida a lo cultural. Como estudiantes tienden a tener una perspectiva más normalizadora de la pérdida de entrega de saberes mapuche en el espacio educativo, justifican la exigencia escolar, y algunos y algunas residen en internados donde el estilo de vida se centra totalmente en lo escolar. Sus experiencias son diferentes según si están en sus espacios familiares (territorios rurales) o en sus espacios educativos, las fronteras son territoriales y secundariamente culturales.

Buscan en general ser buenos/as estudiantes, por lo que actúan por adaptarse a la cultura hegemónica en torno al esfuerzo y a la proyección de una “buena vida”, entendida en su dimensión de tener acceso a bienes y servicios. Las aspiraciones están asociadas a moverse para estudiar en la Universidad o Centro de Formación y eso implicaría ir y venir de su ciudad de origen a alguna ciudad más grande y urbana. Algunos/as proyectan este ir y venir constante y otros/as el irse de las zonas rurales.

Capítulo 10: Relatos de Vida: Entre fronteras territoriales y fronteras culturales: la definición de las rutas, qué hacer y dónde ir.

10.1 Rayen: La Frontera Cultural: ser mapuche y encontrarse con la frontera en la transición. La búsqueda de reconocimiento.

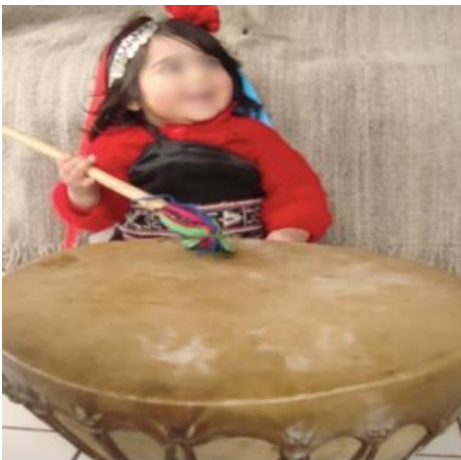
Rayen tiene 12 años al momento de participar en la investigación. Ella vive con su familia en la ciudad capital de la región de La Araucanía en territorio mapuche, al sur de Chile. Vive con su mamá, su papá y dos de sus cuatro hermanos, ella es la menor de sus hermanos. En su familia nuclear, son todo/as hablantes y de hecho, en el contexto de las entrevistas realizadas en su hogar, se dirigían entre sí en mapuzungün. Su madre es profesional, trabaja en educación y su padre se dedica a oficios y al trabajo político, algunos de sus hermanos son profesionales y otros viven en el campo.

Rayen se identifica con ser mapuche, ella cuenta con apellidos mapuche y también asiste a prácticas colectivas como ceremonias y encuentros espirituales, sociales y culturales, ella destaca experiencias asociadas al pueblo mapuche, y en situaciones específicas usa vestimenta tradicional. Además, ella plantea que entiende bastante del idioma mapuzungün y habla a nivel intermedio.

Al momento de trabajar con fotoelicitación en la investigación, muchas de las imágenes que elige estaban cargadas de referencias a la cultura mapuche y al entorno rural donde viven sus familiares. Estas fotografías incluyen aspectos de ella misma en diversos momentos de su vida, vistiendo atuendos tradicionales, participando en actividades escolares en su antigua escuela rural, así como también, escenas del campo de sus abuelos, junto a sus hermanos/as y primos/as, aludiendo a experiencias que ha tenido en el campo, en donde vive la familia de su padre.

Fotografía 1-Rayen

“Fotografía que me representa”



Fotografía 2-Rayen

“Fotografía de mi familia”



Fuente: Rayen, estudiante mujer, La Araucanía

En las fotografías 1 y 2 podemos ver cómo Rayen al expresar sobre sus gustos y como se ve a si misma, muestra una imagen de su niñez en la cual ya estaba con su vestimenta mapuche y con el instrumento llamado Kultrung, el cual para la cultura mapuche representa la cosmovisión de mundo, además de ser un instrumento que se utiliza en múltiples ceremonias (fotografía 1). En la imagen 2 nos muestra algo que a ella le gusta que es estar con su familia en el campo de la abuela, destacando que ahí ella juega con sus hermano/as y primos/as, se reúne con su familia y anda a caballo.

Durante su niñez, Rayen asistió a una escuela primaria situada en una zona rural a quince kilómetros de su hogar. Este establecimiento educativo se caracterizaba por su Proyecto Educativo Intercultural Mapuche, lo que proporcionó a Rayen una educación rica en tradiciones y conocimientos ancestrales. Su madre, directora de dicha escuela, ha tenido un papel crucial en cuanto a la educación formal de Rayen, como también en la transmisión de valores culturales al interior del hogar. Ella misma señala respecto a la cultura impartida en la escuela:

“Estaba ahí con mi vestimenta y mi trapelakuhe, sé que se le decía antes trapelakuhe pero es el keltatuwe, es como algo así... los hombres no usan, si, ocupan trariwe... me gustan las ceremonias que se hacían en la escuela, lo encontraba divertido”

Fotografía 3-Rayen

“La escuela anterior”



Fuente: Rayen, estudiante mujer, La Araucanía

En la imagen 3 podemos ver a lo que refiere Rayen, ya que en las ceremonias que se realizaban en la escuela, todo/as lo/as estudiantes iban con su vestimenta, la cual, tiene un nombre específico respecto a lo que usan las mujeres y otro nombre específico para la vestimenta de los hombres. Respecto a las ceremonias y reuniones sociales y culturales, ella nos relata que existen varias en las que asiste toda la comunidad, pero también algunas en las que se restringe la participación de niños/as. Así lo señala Rayen:

"Voy a nguillatün, a elluwün...no sé cómo se llama, pero hay una ceremonia que un niño no puede ir porque puede tomar el mal espíritu, o sea el espíritu de la persona que está mal... tienen que ir solamente mayores, porque los niños se pueden enfermar"

Respecto al idioma y prácticas culturales mapuche, señala que toda su familia nuclear habla el idioma, y de hecho, le exigen que ella hable también, frente a lo que Rayen explica que actualmente ella entiende la lengua, pero que le cuesta hablarla, esto porque en su niñez ella tuvo que vivir en Santiago por un tiempo, por temas de salud, y ahí perdió un poco la cotidianidad del uso de la lengua pues le transmitían el habla "winka"

La joven señala que toda su familia es mapuche, excepto dos primos, uno que cree en la religión evangélica y otro que ingresó a trabajar a las fuerzas armadas. Esto que relata Rayen muestra los matices que puede tener la expresión de la identidad mapuche en un mismo territorio e incluso en una misma familia, incluso, en lo que destaca Rayen en el caso de sus primos, llegando seguir creencias o prácticas que se alejan o que implican la negación de la pertenencia al pueblo.

La madre de Rayen en tanto, refuerza en su relato que como familia ellos son mapuche y son muy cercanos a diversas comunidades, lo que se expresa en que comparten prácticas culturales, sociales, religiosas y políticas, además de utilizar continuamente la lengua mapuzungün.

"Bueno igual tú sabes que estamos en un tema de recuperación, igual vamos a ese lugar, a la ruka, a hacer fuego, compartimos, compartimos con otra gente, hacemos harta vida social... eso queda cerca de Metrenco... el otro día fuimos a un nguillatün en la zona de Maquehue por donde yo crecí, en general ellas van conmigo"

Asisten a varias actividades familiares y de la comunidad en territorios donde viven ambas familias, la materna y paterna, lo que se asocia a la relevancia del parentesco sanguíneo y del territorio en la configuración de la identidad mapuche.

"Participamos en actividades de la comunidad, cuando hay Nguillatün, cuando hay Palin, ahora para el Wiñol tripantu por ejemplo, la comunidad de mi suegra allá en

Carahue, ahí vamos a hacer actividades con la comunidad, y ahí participan mis hijos... por ejemplo, el otro día fuimos a unguillatun donde participan mis tíos, mis primas, entonces ahí se encuentra (Rayen) con su otra familia”

A nivel de las prácticas al interior de la familia nuclear, la madre señala que ocupan bastante la conversación para compartir experiencias y saberes, considerando que la conversación y la oralidad es clave en la transmisión del ser mapuche:

“Conversar, una cosa que nosotros hacemos mucho como familia es hablar, somos buenos para hablar, conversar, mis hijos mayores por ejemplo podemos estar hasta las 3 de la mañana, 4 de la mañana, hablando y conversando, de la vida ¿no? de política, de la vida, de nuestras abuelas, de la vida nuestra, como fuimos, como crecimos, como fue nuestra vida, como fue la vida de nuestras abuelas, se lo trasparamos a ellos y a ellos les gusta escuchar y entonces, y a las niñas igual”

En relación a la experiencia de transición de primaria a secundaria, Rayen destaca vivencias importantes que la han hecho sentir en un contexto educativo nuevo, en el cual, aún siente que se está adaptando. La joven estudiante percibe que la experiencia en el liceo es muy diferente a la experiencia que tenía en su escuela anterior. Estas experiencias se asocian a las vivencias de cambio de organización y cultura escolar, la movilidad diaria y la vivencia de notar la “diferencia de ser mapuche” e incluso sentir exclusión o discriminación por parte de pares y/o docentes.

Respecto a los cambios en la organización y cultura escolar, la joven señala la vivencia relacionada al aumento de materias, de salas y de estudiantes en el nuevo establecimiento lo que para ella significa una forma nueva de organizarse. Otro punto que ella destaca es que no hacen clases de lengua mapuche, lo que considera algo extraño siendo que hay muchos estudiantes y profesores con apellidos del pueblo y que un eje importante de ser mapuche es hablar la lengua:

"No creo que nos hagan mapuzungun, pero si hay profes que tienen apellidos mapuches, por ejemplo el profe de la Kuyén, que tiene apellido Manquepillan"

Señala que le gustaba la escuela anterior porque iban a más paseos y ahora tienen menos recreos, percibe que el colegio anterior era más libre. Así lo expresa con una fotografía que elige para hablar sobre su escuela anterior, donde resalta que tenían paseos y eran muy unidos entre compañero/as (fotografía 4).

Fotografía 4-Rayen

“Escuela anterior”



Fuente: Rayen, estudiante mujer, La Araucanía

Respecto al nuevo establecimiento al que asiste, destaca algunas materias y actividades que le gusta hacer allí:

“Me gusta ver a mi amiga, tener clases de música, arte y tecnología, las materias que me gustan (...) lo que menos, tener clases de historia y de química, aunque me gustan los experimentos”

En cuanto a la movilidad, su escuela anterior estaba ubicada en un territorio rural, pero ella se movilizaba en automóvil particular con su madre, pues ella al ser la Directora de ese establecimiento, viajaba todos los días. Actualmente, el establecimiento al que asiste, queda mucho más cerca de su casa, es decir, está ubicado dentro de la misma ciudad a unos 20 o 30 minutos caminando. A pesar de la mayor cercanía, Rayen relata que actualmente

se está aprendiendo el camino de ida y vuelta para poder realizarlo sola, pero que, por ahora, espera a su hermana a la salida para irse con ella -pues asiste al mismo establecimiento- o espera a su padre que las pasa a buscar. Esto lo hace para no circular sola por la ciudad que es mucho más peligrosa y caótica en términos de circulación vehicular y peatonal que la zona rural donde asistía a educación primaria.

Respecto a estos cambios de organización para moverse, relata una situación en la que se queda esperando a su hermana luego de finalizar las clases y en esa espera, se le acercan unas inspectoras del liceo, quienes, al verla esperando en el patio y sin el uniforme completo, la interrogan sobre el uso del uniforme y por el hecho de estar circulando dentro del colegio fuera de la sala de clases, cuestión que ella no entendía pues, ya habían terminado sus horas de clases y no significaba nada de malo para ella esperar a su hermana en el patio. Al respecto señala esta historia con un dejo de incomodidad:

“Un día tenía que salir a las 12:30 pero la Aylene salía a las 14:30, tuve que esperar mucho rato, más encima una señora me cayó mal porque estaba en la entrada principal y le pregunté por la sala de mi hermana, el 1ºb, entonces yo estaba en 7ºc y era para esperarla hasta que saliera al recreo, y me dijo que no, que tenía que esperar ahí sentada, que anotara mi nombre y curso, yo se lo anoté en una hoja, porque (la señora) no sabía escribir mi nombre... esa señora me cayó mal, porque después me cambió el tema, me preguntó si tenía uniforme, le dije que no, que tenía solamente el chaleco, y justo vi a mi primo, porque tengo 3 primos ahí, y él no tiene uniforme, pero no le dicen nada, puede ir con buzo, pero ella me dijo que me iba a conseguir un buzo, yo le dije que no y no entendía ... me dijo que sí, que esperara ahí sentada y yo quería, yo quería caminar por el patio y llegó otra señora y me llevaron las dos al tercer piso donde entregaban el uniforme... una señorita me preguntó si quería el uniforme y le dije que no... entonces ahí recién le dije que quería ir al patio, caminar por el patio y llegó otra señora y ella me dejó salir al fin”

Frente a esta situación confusa y que la joven relata desde la incomodidad y persecución frente al cuestionamiento que le hacen las adultas respecto a su disposición en el recinto

del colegio y frente a su vestimenta, Rayen proyecta aprender pronto a devolverse sola a casa y así no pasar por esas situaciones incómodas asociadas a normativas de vestimenta y comportamiento que se dan en el nuevo establecimiento educacional al que asiste:

"Con lo que pasó hoy día, tengo que aprenderme el camino, de allá pa acá, porque si no voy a tener que estar esperando mucho rato"

Otra vivencia que relata Rayen y que destaca su sensación de estar en un espacio educativo muy distinto a su escuela anterior, específicamente en relación al valor que se da en el establecimiento a la cultura mapuche. Relata su experiencia usar vestimenta para la celebración de año nuevo mapuche o wetripantü -celebración que se hace en diversos establecimientos que cuentan con estudiantes de ese origen por ser la actividad más conocida e importante de ese pueblo-. Esta experiencia, se le hace diferente por una parte, porque fue la única que asistió de su curso con vestimenta y además por la diferencia respecto a la organización de la ceremonia, específicamente en cuanto a horarios de ceremonia y participación de estudiantes- situaciones muy diferentes a lo que sucedía en su escuela anterior.

"Esa la elegí (fotografía) porque me gustó, porque estoy tocando kultrung y estoy con mi chamal, mi küpam... es bonito, es bonito la vestimenta, me lo puse para el wiñoltripantü del liceo, aunque fue muy enredado porque nosotros nos habíamos comprometido para el día 23 de junio, porque todos sabíamos que era para el 23 pero al final lo hicimos el 24... pero lo hicieron de un día pa otro. A mí me dijeron el 23 que iba a ser el Llelipun en la mañana y que iba a haber choike purrun, entonces no fue así, fue todo a las 11, yo tuve mis tres clases y ahí ya empezó en acto"

"Nadie más que yo fue con vestimenta, de mi curso, no sé porque si hay una Millaray Colipi, pero es media "awinka" digamos, tampoco me cae muy bien, es media creida"

"No me dijeron nada (los y las compañeras), pero en la mañana cuando llegué, primero iba pasando por mi casillero y después me fui a la... como fue el día viernes, nos tocaba química la primera hora, entonces fui a la clase de química, entonces en eso aún no abrían y unos de mis compañeros estaban en grupo, uno me mira y

vuelve a mirar a su amigo, y luego vino y me dijo “wena”, hizo ese chócale (saludo) que se hacen... el que me fue a saludar fue mi compañero que es de Venezuela, es de Venezuela, por eso debe ser que me entendió, él igual algo entiende, debe ser porque igual el tiene su lengua”

Destacan en estas situaciones relatadas por Rayen tal como dice ella “el enredo” o “lo confuso” que le parece la organización del establecimiento en cuanto a la realización de ceremonias y en relación a normas. Para la joven pareciera ser que estas normas u organizaciones les son muy ajenas y por tanto es como estar en un lugar nuevo en relación con su experiencia anterior. La joven vive una experiencia frontera en aspectos culturales, un marcaje entre el aquí y el allá, tanto en relación a su experiencia educativa previa, sus relaciones con otros/as, su experiencia familiar y al sentido de ser y sentirse mapuche.

Fotografía 5-Rayen

“Ceremonia en escuela anterior”



Fuente: Rayen, estudiante mujer, La Araucanía

En la fotografía 5 Rayen expresa cómo en su escuela anterior, todos los y las pichikeche (niños en mapuzungün) iban con su vestimenta, y además, la ceremonia se realizaba al inicio del día, como se realiza desde la cosmovisión mapuche.

Loreto, madre de Rayen señala que en los últimos años ha tenido a sus dos hijas en transición -ya que tienen un año y medio de diferencia de edad- y ambas han pasado de colegio de campo a ciudad, pero ella ve distinto este proceso de cambio en sus hijas, ya que una lo vivió en cuarentena por Covid, lo que según la madre fue un paso más protegido y para su otra hija -Rayen- no fue así. Ella como madre nota el cambio más brusco en Rayen ya que le ha costado integrarse con los compañeros y le ha costado integrarse al Liceo.

“Al ingresar a ese cambio estuvo dos semanas, entonces como qué estuvo en ese proceso en ser... de venir de un colegio de campo y venir a la ciudad, lo pudo vivir en cuarentena (Kuyen) entonces lo que yo observé en la más grande es que estuvo en un espacio como más de protección ¿no? en casa, y en el caso de la Rayen, siento que ella está como notando, porque me dice que no le gusta mucho el colegio porque es muy grande, la otra vez me dijo que quería volver al colegio de allá, entonces esos comentarios igual me los ha hecho, le ha costado integrarse a los compañeros, porque tienen una forma de compartir, bueno vienen también de la pandemia los chicos, las chicas igual y ella siente que no logra ingresar en ese grupo todavía, con las niñas principalmente pero si con un grupo de amigos, que son varones, y eso, en su proceso académico, no está logrando la concentración, se hacen trabajos grupales... pero siento que ahí debiese intervenir más la escuela”

La madre siente que la nueva escuela debiese dar más apoyos para el proceso de integración, por ejemplo, con el hecho de trabajar en grupo, que se explique por qué tienen que trabajar en grupo, los fines de eso, relata que, en el caso de Rayen, sus pares del Liceo, la sacaron de un grupo sin decirle nada al respecto y eso la hizo sentir mal. Loreto también plantea que la organización del Liceo no es la mejor, en el sentido que no ha sentido la cercanía de docentes para poder plantear temas de adaptación de su hija.

También tiene la percepción que la transición, cuando se realiza en los últimos cursos de educación primaria, es distinta a si se realiza en los primeros cursos de educación secundaria, esto principalmente por la edad de los y las estudiantes y la madurez que pueden tener.

"Es distinto cuando llegan en primero medio, yo igual salté de escuela del campo a la ciudad, pero igual uno a los 13-14 años, tiene otra madurez"

"Espero que pueda acostumbrarse un poco al ambiente, que sea grande, que haya muchos estudiantes, a ese ambiente, de... que de apoco pueda ir ella integrándose bien y pueda sentirse cómoda, pero también he ido pensando que si ella no logra eso, voy a tener que ir buscando otro espacio para ella"

Tal como lo plantea Loreto, ella como madre pretende ir viendo como avanza Rayen en sus materias y en la integración, pero señala que no ha logrado ver qué le cuesta pues no le ha podido dedicar mucho tiempo por su trabajo (ella es Directora de escuela) y su papá actualmente no está en casa pues está cuidando a su madre (abuela de Rayen) quien está enferma. En este proceso, el padre la llama todos los días y le recuerda hacer sus tareas, le dice que estudie y ella también le trata de conversar siempre que puede pero Rayen es bastante reservada en sus cosas.

La madre trata de acompañarla señalándole consejos sobre cómo integrarse o de cómo entender las variaciones de experiencias con docentes y con pares. Al respecto señala distintos momentos de consejo hacia su hija, específicamente en temas de integración con docentes y con pares y en relación a la transmisión que se hace sobre las diferencias de la educación de antaño:

"Y hay una profesora que es muy cercana a ella, que es la profesora de inglés, que me ha hablado mucho de ella este último tiempo, de que la profesora le dijo que quería aprender mapuchezungun, entonces un día me contó y yo le dije -y tú, qué le dijiste- no ése, me dijo, hace trafkintu le dije, hazle inglés y tú le haces mapuchezungun, y le gustó la idea, y ayer tuvo inglés, me contaba de que la profesora...ella llegó antes que sus compañeritos y me dijo que le había enseñado a presentarse en mapuchezungun y ella me enseñó a mí en inglés"

"Yo como madre le digo, uno llega a un colegio nuevo, de repente se hace amiga de esta, pero a veces no sigue siendo amiga, va a buscar otro porque probablemente uno también está en la búsqueda de él, la búsqueda de encontrarse con alguien con quien tal vez tenga mayor afinidad y eso no significa que las otras niñas o los otros

niños no quiera estar contigo, sino sencillamente encontró a alguien con mayor afinidad y tal vez vas a encontrar en algún momento porque estás empezando, y así se van a ir conociendo de a poco y van a ir estableciendo relaciones de amistad con los compañeros y las compañeras”

Loreto en su ñinez tuvo la experiencia de pasar por escuela de primaria con enfoque mapuche (de hecho el abuelo de Loreto hacía clases también) y luego pasó a un establecimiento de secundaria más lejos de su hogar, lo que implicó que ella se fuera a un internado, experiencia que ha compartido con sus hijos e hijas y que ella y su marido, no quisieron replicar con ellos y ellas .

“Y estudiar en un colegio, aprender en un colegio donde todos mis compañeros hablaban mapuzungün dentro y fuera de la sala... como él era hablante, mi abuelo, que era mi abuelo que conocimos ehh, el nunca prohibió esa ... pero si fue un profesor muy castigador que en esa época, los que no aprendían o sea mal... pero cuando me fui a otra escuela municipal, donde me tocó profesores que no eran mapuche, hablábamos mapuzungün dentro de la sala y nos echaban fuera de la sala porque siempre nos decían que estábamos hablando de ellos y además éramos niveles por grado, no éramos niños, yo tenía mi edad, 12 años, pero tenía compañeros de 16 o 17”

Señala que las experiencias a veces son distintas para estudiantes que vienen de comunidades mapuche y que se dan estrategias implícitas (desde las familias) como para adaptarse mejor, temas que intenta transmitir a su hija

“En general (en el internado) nos buscábamos entre mapuches igual...yo estudié en el loceo técnico femenino de Temuco... ese liceo recibía la población más pobre de acá de Temuco y nosotros que llegábamos de fuera, las condiciones, las condiciones estructurales era pésimo, yo no me imagino ahora un liceo así, los baños ohh, recuerdo cuando se inundaban los Banos ... yo un poco le llevo ese contexto a ella al decirle -sabes qué? yo viví cosas que tu no estas viviendo, alejarte de tu familia, quedarte una semana afuera, volver el fin de semana y así hacer una rutina hasta que te acostumbraste a eso, pero como que, los dos primeros, el primer año fue

difícil para mí, entonces le voy contando a ella mis vivencias mías, lo que ella está viviendo hoy, y explicándole un poco que la vida también tiene que ver mucho con las crianzas que tienen las niñas y los niños”

En cuanto a las aspiraciones o capacidad de imaginar futuro de la joven, Rayen por ahora visualiza principalmente un momento futuro cercano al momento actual, en el que discursivamente destaca el deseo de tener amigas y buen rendimiento. No imagina un futuro proyectado a largo plazo. Esto puede asociarse a que Rayen está en momento de adaptación, por lo que no le es tan fácil visualizar el futuro.

“No me lo imagino de otra manera, me imagino yendo al liceo, pero no cambiando nada (...) no me imagino mucho”

La madre de Rayen dice que espera que su hija se adapte al liceo, y que si no, tendrían que ver otra opción. Ella cuenta que en su experiencia, se puso la meta de seguir estudiando, esto a pesar que su abuelo no quería que lo hiciera -quería que aprendiera telar, pues eso se esperaba de ella- pero su padre la apoyó. Al salir de enseñanza secundaria, trabajó como asesora del hogar y unos años después (cuatro años después) ingresó a un preuniversitario e ingresó a la carrera de Pedagogía Intercultural. Señala que le costó bastante pero lo logró y es así como ahora es directora de una escuela con sello educativo mapuche y a partir de esas vivencias y como madre, espera poder atender las necesidades de su hija en este proceso.

“Aparece esta carrera que en ese momento era programa y aparece la propuesta de hacer un proyecto en la cual, invitaban a estudiantes, a jóvenes estudiantes hablantes de mapuzungün ingresar esta carrera, para hacer esta carrera y promover el rescate de la lengua y todo eso, en la católica, nosotros fuimos la primera generación de estudiantes mapuche que ingresamos a esta carrera que e n ese momento era un programa.... a mí me costó la Universidad, yo estudié alfabetización nomás, cero comprensión de lectura, no se trabajó eso, en la media tampoco porque estudié en un liceo técnico, donde me enseñaban, a mí me enseñaron a coser, porque elegí eso, súper básico, para ser una empleada, en ese

UAB

Universitat Autònoma de Barcelona

caso las escuelas técnicas no miraban la universidad para estudiar, hoy hay un viraje,
las escuelas técnicas si ven la posibilidad que sus estudiantes puedan estudiar”

10.2 Sofia :La movilidad territorial y la minimización cultural, la tensión de irse a otro lugar. La negación o minimización de los orígenes.

Sofia al momento de las entrevistas tiene 15 años. Ella vive con su padre y madre en el campo, en las afueras de Galvarino, cerca de sus abuelos, quienes tienen un campo y por ello, posee bastantes conocimientos y habilidades asociados a vivir en zona rural. En términos de identidad, Sofía señala sentirse una joven del campo y un “poco mapuche”.

La familia de Sofia está compuesta por su madre, padre y abuelos. Sus padres vivieron en Santiago, donde trabajaron por un tiempo, el padre de guardia por turnos, y la madre como secretaria o haciendo aseo en oficinas. Luego, migraron de Santiago al Sur porque consideraban que vivir en la ciudad era muy peligroso.

Durante su niñez, Sofía vivió hasta los 6 años en Santiago, y luego, al llegar al campo, asistió toda su niñez a una escuela de educación primaria en la zona rural relativamente cerca de su hogar, la escuela contaba con Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

Respecto a lo cultural Sofía comenta que parte de su familia se identifica con el pueblo mapuche y realizan ciertas prácticas culturales y también alguno/as familiares hablan la lengua. Ella se considera un “poco mapuche” porque conoce algunas cosas pero las practica poco. Sofía relata que en su escuela anterior, le transmitían conocimientos de la lengua y celebraban ciertas ceremonias.

“Mi familia materna se concentra en lo mapuche, casi toda la comunidad de Ilowe sabe el idioma mapuche, algunos saben más otros saben menos... antes teníamos un ramo de mapudungün que nos enseñaron varias cosas, sobre las ceremonias en mi comunidad, pero ya no lo celebramos, osea, hay un sector, Ilowe alto e Ilowe bajo, en Ilowealto parece que todavía celebran el wetripantü”

“respeto mucho la cultura, de hecho me considero un poco mapuche, mi madre quería ser profesora de mapudungün, todas esas cosas, así que me ayuda bastante con las tareas de mapudungün, ella era seca para esas cosas, y mis abuelos hablan”

Respecto a cosas que le gusta hacer, Sofia cuenta que en la zona rural donde vive, vive cerca de su familia extensa y muchas veces se juntan entre todo/as a compartir, en otras oportunidades sólo está con su familia directa (su padre, su madre y ella) y salen de paseo o ven películas. La madre de Sofía relata que a veces van a la iglesia evangélica que es la religión en la que creen y que, a pesar de la religión, ellos como familia se sienten mapuche, pero no participan de ceremonias, principalmente por los tiempos que implica, pero también porque la iglesia no permite asistir a ciertas actividades.

“Los días domingo vamos a la iglesia con Sofia, una iglesia Anglicana; igual se da el tema cultural, que tiene que ver con el, con nuestro pueblo Mapuche, hacen Nguillatunes, pero no asistimos a eso, igual más de alguna vez fuimos (...) no nos damos el tiempo para asistir porque a veces son muy largos...”

Respecto al campo, la madre de Sofía refiere a que todos y todas colaboran en los trabajos de campo, de hecho señala que su hija siempre colabora en tareas de la tierra porque son trabajos familiares, pero según ella, estos no son trabajos que permitan que los y las jóvenes se proyecten para vivir en la zona. Dice Gabriela, madre de Sofía:

“A ver acá, lo que más se trabaja es el tema de la agricultura, el campo, la leña, de eso se mantienen acá, o sea, ese es el trabajo de todos los que vivimos acá, en el campo. Los jóvenes que están saliendo, se van de acá al pueblo, en búsqueda de trabajo, se van a la ciudad, no se quedan acá ellos”

Respecto a la vida en el campo Sofia plantea que le gusta porque es bonito, ayuda a su familia, y sus abuelos quienes viven cerca:

“Mis abuelos viven en un cerro (...) ese es mi abuelo (fotografía 1) con sus caballos, toro, terneras, tienen muchos perros y gatos, hay muchos animales, por atrás hay un gallinero, de hecho mi mamá en el verano se dedica a la venta de pollo, la comida es del campo... yo sé sembrar, a cuantos pies se siembra la huerta, una vez ayudé a mi papá a sembrar papas”

Fotografía 1-Sofía

“El entorno donde vive”



Fuente: Sofía, estudiante mujer, La Araucanía

Así lo expresa mediante la elección de la fotografía respecto de “el entorno donde vive” donde elige una imagen que muestra la entrada del campo de su abuelo (fotografía 1).

En relación a la experiencia de transición de primaria a secundaria, actualmente Sofía pasó de la escuela ubicada en la zona rural a un liceo ubicado en la zona urbana, en la capital de la región de La Araucanía. El establecimiento de educación secundaria al que asiste, se encuentra a 60 km aproximadamente de zona donde vive con sus padres, razón por la cual, ella viaja todos los días domingos y se queda en un internado toda la semana para poder asistir al liceo.

Sofía relata que al principio, durante las primeras semanas, entre la primera y la segunda, no socializó tanto, pero ahora ya socializa más. Al principio, lo principal para ella fue adaptarse al cambio de asistir a un nuevo establecimiento educacional, al viaje semanal, y a la vida en el internado. Respecto a los cambios del nuevo liceo, refiere a los cambios en cuanto a cantidad de estudiantes, la integración al curso y los nuevos contenidos que le imparten:

“Todo distinto porque mi escuela anterior era de sector rural, y este liceo está en la ciudad... antes en la sala habían entre 17 más o menos y ahora hay entre 30 y 42 por ejemplo”

“(Ahora) nos divertimos harto, ya socializamos más que en las primeras semanas, porque antes socializábamos menos... los demás compañeros, están así, sacan más temas de conversa, y los profes igual ayudaban con ese tema... los estudiantes de mi curso son todos nuevos”

En el relato de Sofia destaca el cambio de número de estudiantes entre su espacio educativo de primaria y el actual de secundaria, lo que ha implicado para ella un tiempo de integración a su nuevo curso, que ha sido principalmente mediado por docentes.

También relata lo que ha significado comenzar a ver nuevos contenidos. Ella destaca las diferencias que observa entre estudiantes que vienen de zonas rurales y estudiantes que han vivido toda su vida en la ciudad, dejando en relieve cierta visión “minorizada” en relación a los saberes o conocimientos de jóvenes provenientes de zonas rurales que asisten a la educación en la ciudad, ella destaca las diferencias en cuanto al acceso a la tecnología, cultura y formas de habla.

“En el tema de la tecnología más que nada, uno se desarrolla mejor con el tema de la tecnología porque en los sectores rurales no hay tanto tiempo para usar cosas tecnológicas, porque hay mucho trabajo, en el tema también si uno quiere salir adelante, antes mucho se trataba del trabajo, por ejemplo mis abuelos no son de tanto leer, ellos se dedican más al trabajo y esas cosas”

"En el área de cultura igual bastante, por ejemplo tengo un primo que habla como súper huaso por así decirlo y por ejemplo acá como que ahora tengo un compañero que se llama Camilo, que es de mi curso y que tiene palabras muy bonitas para expresarse y hay otros compañeros que son tipo “ignorantes” si se puede decir esa palabra y no entienden lo que dicen"

Ella realiza las distinciones asociadas a que las familias de campo transmiten más temas de trabajo de la tierra que otros conocimientos o lecturas, así como también que algunas personas en el campo pueden hablar “ahuasado” lo que significa tener cierto tono y forma de habla más simple y con cierta tonalidad distintiva en comparación con personas provenientes de la ciudad. Sofía visualiza estas características como menos valiosas, menos desarrolladas o menos visibles, a diferencia de lo que percibe respecto a la ciudad.

En relación a la vivencia en el internado, Sofía señala que al inicio le tomó un tiempo acostumbrarse a los tiempos del internado lo que ha significado aprender a organizar tiempos de estudio, ocio y descanso, y en especial, la hora de levantarse para llegar a tiempo al liceo que está a algunas cuadras, pero señala que ya lo logró. También destaca que sus amigas más cercanas son jóvenes del internado.

“(Amistad) con las que duermo, con ellas, y con la Colomba, ella está conmigo, la Anita está en otro piso (...) hay una amiga en especial que ya nos hicimos hermanas, tenemos harta confianza”

Igualmente dice que extraña a algunas amistades de su escuela anterior, a quienes refiere en las fotografías que presenta respecto a sus pares (fotografía 2).

Fotografía 2-Sofía

“Mis pares”



Fuente: Sofía, estudiante mujer, La Araucanía

En general, ella siente que ya se ha adaptado al nuevo establecimiento educacional al que asiste, así como también a los tiempos de estudio y viajes. Señala que cuando necesita ayuda, habla con sus padres o si necesita alguna información la busca por internet.

“Mis padres más que nada, si, mis padres más que nada, porque... ahora estoy haciendo las tareas por mi cuenta porque mis padres no saben tanto, entonces busco por internet y todas esas cosas, pero si necesito algo mis padres siempre están ahí”

También relata que para estar bien, hace las cosas que le gusta hacer, que son cantar y escuchar música, eso la relaja. En las fotografías asociadas a sus gustos plantea imágenes asociadas a estos gustos musicales (fotografía 3 y fotografía 4).

Fotografía 3-Sofía

“Lo que me gusta hacer”



Fotografía 4-Sofía

“Lo que me gusta hacer”



Fuente: Sofía, estudiante mujer, La Araucanía

Gabriela por su parte, significa de otro modo la transición de primaria a secundaria que tuvo su hija. Ella describe este año fue muy brusco el cambio, pues como familia fue muy complicado tomar la decisión que Sofía se fuera de la casa, pero como optaron a que asistiera a un liceo de calidad, fue la única opción para que pudiera asistir a ese liceo.

“En cuanto al trayecto que tiene que hacer Sofía, fue un poco complejo, ahora ya estamos como más ... estamos empezando a sobrellevarlo ahora, pero igual es preocupante, por el hecho que ella tiene que viajar de la zona rural al sector urbano, tiene que hacer dos trayectos y pasar por dos ciudades, son 3 horas de viaje”

La madre señala que la primera semana la acompañaron en el viaje diario desde la casa al liceo pues había que inscribirla en el internado y para lograr llegar tenían que salir a las 6:30 am de la casa, lo que implicaba una hora y treinta minutos de viaje y además, la parada de buses en la ciudad, estaba lejos del destino que era el liceo.

“Ahora estamos más tranquilos porque Sofía se ha desenvuelto súper bien, nos ha contado su experiencia, ha conocido compañeros, compañeras e igual tiene una vecina que se va para allá y con ella se ha podido ir, ya estamos más tranquilos porque tiene conocidos allá”

Para ella como madre, a veces está el miedo de que en el trayecto largo le pueda pasar algo, refiere a que “es un miedo que como familia, lo tenemos”.

Gabriela, la madre Sofia relata que ella también vivió la experiencia de irse a un internado durante la educación secundaria, ya que, al igual que Sofía, la primaria la hizo cerca de su casa y la secundaria en una ciudad un poco más alejada (a menos distancia sí que la ciudad a la que va su hija), pero igualmente era imposible viajar todos los días por la escasez de locomoción en esos tiempos. Para ella la experiencia de estar internada fue difícil, principalmente por la pobreza en el campo, no tenían recursos y trasladarse al pueblo era complicado, por lo mismo, ella estudió hasta segundo medio y luego abandonó los estudios:

“Me salí porque las cosas se pusieron complicadas con mis papás, no podían seguir teniéndome en el liceo, no tenían de donde sacar el dinero -para vestuario o útiles de aseo”

Respecto a la capacidad de imaginar futuro de Sofía y visualizar como realizar sus proyecciones, ella plantea que este año quiere estar bien consigo misma, quiere saber moverse del internado al liceo y espera que le vaya bien en su rendimiento. Respecto al futuro, se imagina estudiando en la Universidad, específicamente la carrera de Derecho, y que para ello, ya está tomando algunos electivos que le sirven y además se esfuerza por tener buenas notas.

“Espero que haya más confianza y que me sepa más los horarios del liceo y esas cosas, y que no tenga problemas, que no experimente nada malo y avanzar con mis estudios, no bajar las notas y esas cosas”

“Estudiando carrera de derecho, aparte que estoy en un grupo de debate de Proenta, y también me inscribí en un taller que hace un profesor del Liceo, que también es de debate e intento esforzarme harto para lograr eso”

Se imagina estudiando probablemente en Temuco en la ciudad más grande y cercana a la ciudad donde vive su familia y donde están las Universidades. No plantea el futuro más allá de sus estudios.

La madre de Sofía por su parte se imagina que la joven terminará 4º medio y se va a ir del campo a la ciudad para enfocarse en estudiar y descansar del trabajo de campo.

10.3 Fernanda: La valoración de lo territorial y lo cultural: irse y volver para quedarse. Reconocimiento del valor mapuche.

Fernanda al momento de las entrevistas tiene 12 años y vive con su familia en un sector rural, vive con su madre, su padre y su hermana, y tiene un hermano mayor que trabaja y vive en una zona ubicada al sur de Chile.

La joven se identifica como mapuche y de campo, tiene conocimientos de la cultura y lengua mapuche y conocimientos y habilidades para el trabajo de la tierra. Señala también que su abuelo es Lonko (autoridad) de la comunidad. Su familia paterna es mapuche, la familia materna no tanto.

"Me siento orgullosa de ser mapuche...sé algo de mapudungün, saludar, presentarme... mi abuelo habla harto mapuzungun"

"Acá nos juntamos con mis tíos y todo y hacemos los wetripantü"

La madre de Fernanda tiene un negocio en la casa y su papá trabaja en la ciudad intermedia más cercana a la comunidad donde viven, en una bencinera. Ellos como familia tienen un huerto donde siembran verduras y frutas y venden algunos de estos productos cuando la cosecha es buena.

"Fui arriba al cerro donde tenemos una huerta y estuvimos sacando arvejas, habas... es un cerro que está al frente de mi casa"

"También tenemos frutillas y frambuesas, cuando cosechamos también vendemos porque es mucho y se puede echar a perder"

Fotografía 1-Fernanda

“Lo que me gusta hacer”



Fuente: Fernanda, estudiante mujer, Los Rios

Fernanda señala que le gusta mucho vivir en el campo, porque es bonito, hay pajaritos y le gusta trabajar y cuidar la tierra y cuidar a los animales. Así lo expresa en su fotografía elegida para señalar lo que le gusta hacer (fotografía 1)

“Tenemos ovejas, cerdos y vacas”

“El otro día hicimos, (papá) hizo un gallinero, para dejar las gallinas, lo hizo arriba en el cerro, en el campo, porque acá en la vega donde vivimos hay mucho barro y las gallinas se embarran mucho y se mueren, igual que los patos y los gansos, tenemos un campo, al frente de la casa, es un campo que mi papá le compró a un señor”

Fernanda siente que existen diferencias respecto si alguien vive en el campo o en la ciudad, esto porque ella cree que la gente de campo cuenta con recursos naturales propios y eso genera distintos modos de vivir y de buscar recursos, apelando a una mayor autonomía:

“Si, yo creo que si hay algo de diferencia entre yo con un niño de Lanco (ciudad intermedia)...me refiero a que por ejemplo un niño de Lanco quizás no tenga los mismos recursos que yo tengo, no sé, por ejemplo un niño de Lanco tendría que ir

a la playa, y yo tengo el río al lado... yo acá puedo sembrar todo mi alimento como si por ejemplo no hubiese supermercado o algo así, en cambio un niño de Lanco si no tiene tierra fértil y no va a poder sembrar”

Así lo expresa mediante una fotografía (fotografía 2) en la que aparece junto a su hermana, trabajando el campo.

Fotografía 2-Fernanda

“Mi familia”



Fuente: Fernanda, estudiante mujer, Los Rios

Respecto a la cultura mapuche Fernanda plantea que le gusta mucho, siente orgullo y asiste a todas las actividades que se realizan en la comunidad.

“yo con mi papá voy al nguillatün, y acá en la escuela hacíamos el ayllarewen, pero por el covid no se ha hecho, pero cuando pase el covid yo voy a seguir yendo, es lindo, el nguillatün es una ceremonia, el ayllarewen es un día, o sea no un día, como de las 8 a las 2... los nguillatün se hacen todos los años, y son 3 días, y se pasa la noche .. entonces a mi me gusta eso, porque se ve como se hacía antes, la gente

duerme debajo de las carretas, se purruca (baila) en la noche, uno ve como la gente en la mañana están todos despiertos, se hace otro purrun, se ata un caballo, se hacen las ceremonias, los sacrificios... el nguillatün no sé cuándo viene, es cada cuatro años"

"Para wetripantü es como un día entero nomás y en la noche se van los invitados"

"También hacemos el palín (juego de pelota), que yo sepa no tiene como fecha exacta porque es un juego mapuche, donde se juntan dos comunidades diferentes, a veces una comunidad viene acá o a veces se va a otro lado, igual que el nguillatün, algunas veces se hace acá o a veces se va para otro lado"

Destaca en el relato de Fernanda su conocimiento profundo y gusto por muchas actividades mapuche, entre ellas juegos y ceremonias que para ella y su familia son parte de la cotidianidad y de la identidad de pertenecer al pueblo mapuche. También destaca su interés por adquirir más conocimientos en estas actividades.

"Me gusta porque así yo aprendo más cosas, por ejemplo en el wetripantü de ahora, molí trigo he hice catuto, los catutos son como un pan, tiene mote, trigo cocido, ese se tiene que cocer pero no recocado, y se hace una masa... luego con una piedra especial se le hace la forma, o igual puede ser con la mano, pero antiguamente lo hacían más con la piedra, y se hace frito, o sea ahora, porque antes no había aceite"

"También me gusta escuchar a las personas conversar, conversan cosas que les contaban sus abuelos, y por ejemplo en este wetripantu vino un señor que no conocíamos y vino y contaba cosas que le contó su abuelo, como se hacían cosas antes, que van a volver a hacer cosas que hacían antes"

La madre de la Fernanda, Rocío, plantea que como familia participan en las festividades. Antes de Covid, salían a fútbol, a actividades del colegio, asistían a actividades de la comunidad las cuales ella define como diversas: hay actividades evangélicas, católicas, hay integrantes que van a los wetripantü, otros no, y hay otras fiestas, también beneficios. Algunas personas participan en todo independiente de creencia e independiente de quien sea el anfitrión.

Respecto a la identidad mapuche, la madre de Fernanda cree que ser mapuche conlleva a muchas cosas, el ser mapuche no es solo tener el apellido sino que es realizar diversas actividades y participar en la comunidad, las prácticas que definen ser mapuche son participar en las comidas, en los juegos, en las ceremonias. Ella no habla mapudungün, pero su marido sí. Rocío percibe que su hija Fernanda sabe todo esto y que se siente mapuche.

Con respecto a lo que pasa a nivel nacional en relación a la discriminación y/o visión criminalizada del pueblo mapuche, Rocío señala que le gustaría hubiesen cambios, pero según su experiencia, sabe que hay gente que incluso siendo mapuche opina mal de otros mapuche. Describe que en la zona donde viven no hay situaciones de violencia pero que en otros sectores está mal la situación (entre mapuche y Estado). Ella plantea que considera justo manifestarse para defender lo mapuche (territorios, identidad) y que si es necesario, ellos como familia lo van a hacer, porque según su percepción tiene que ver con gente que se están aprovechando de cosas que son de los mapuche.

En relación a la experiencia de transición educativa, la transición de primaria a secundaria Fernanda la vivió en contexto pandemia. Su escuela de primaria quedaba en la comunidad en la que vive con su familia, y la escuela de transición estaba ubicada a unos 10 a 12 kilómetros de su casa.

Fernanda salió del establecimiento de primaria en los últimos años de este ciclo (6º año) y se va a un establecimiento que es como un “puente” entre los últimos años de primaria (7º-8º) y luego se concretaría el ingreso posterior a un establecimiento de educación secundaria. Es decir, en el establecimiento al que llega la joven -y al que asiste en el tiempo de las entrevistas- sólo cursará dos años y luego se moverá a otro lugar.

A Fernanda le gustaba bastante su escuela anterior, principalmente porque todos se conocían y eran cercanos, hacían ceremonias mapuche, y con sus amigos jugaban bastante y conversaban sobre qué harían en el futuro, incluso pensaban en qué podrían trabajar a futuro para poder seguir juntos en el territorio donde viven. En sus ideas aparecía la agronomía o la pedagogía como posibles carreras que pudieran ejercer en sus territorios.

En la fotografía 3, aparece junto a sus amigos de la escuela de primaria, con quienes se daban estas conversaciones sobre cómo volver al territorio:

Fotografía 3-Fernanda

“Mis pares”



Fuente: Fernanda, estudiante mujer, Los Rios

Señala que su experiencia en primer año de cambio de escuela fue diferente, esto porque tuvo sólo clases online. Tiene cinco profesores que le hacen los distintos ramos de matemáticas, lenguaje, ciencias, historia, educación física y religión y un profesor de mapuzungún. Fernanda comenta que vivir esta experiencia de transición en pandemia ha sido extraña, le gustaría volver a presencialidad para conocer a sus compañeros y compañeras y a los y las docentes.

“Me tocó hacer un trabajo con una niña que no conocía, sólo he hablado con esa niña, porque vía virtual no me gusta mucho, me gusta más presencial”

"Profesores cuando no entiendo cosas me explican bien”

Fernanda al momento de la entrevista (primer año de transición) señalaba que se sentía bien y que sentía que iba bien con sus metas, señalando como lo principal el tener un buen rendimiento, pero que esperaba volver a clases presenciales.

“Me decían que esta escuela era muy exigente, y que si no me concentraba no me iba a ir bien, y me ha ido bien, el primer semestre salí con un 6.6, subí mi nota , antes, el año pasado salí con un 6.2”

“Para el otro año, así como metas, no me he propuesto ninguna, y en las clases, seguí subiendo mis notas, no me he propuesto metas fijas”

Fernanda destaca una diferencia entre su colegio anterior y el actual: el anterior era mapuche, de hecho lo administraba la comunidad, y el actual es religioso, específicamente católico, por lo que no realizan ciertas prácticas como algunas ceremonias, ni tampoco les enseñan mucho la lengua.

“Acá mi escuela actual, son así, no son mapuche, son católicos, porque el dueño de la escuela es así, entonces la escuela es así, entonces lo que más nos pasan es, nos hacen hacer oraciones en la mañana o nos hacen hacer, nos hacen sacar una reflexión de un texto, de la biblia y todo eso, y acá en mi otra escuela somos todos mapuche po, celebrábamos el wetripantü y todo eso”

Rocío, la madre de Fernanda relata respecto a su propia historia de tránsito educativo, que para ella fue difícil, por una parte porque era la hermana mayor y no tenía quien le contara alguna experiencia previa. A ella le fue difícil irse interna, dejar a su familia, y paralelamente a eso, tuvo consecuencias en el rendimiento, el cual bajó considerablemente.

Con respecto a los apoyos o acompañamientos que le han dado como familia a Fernanda, Rocío siente que todos los padres y madres tienen falencias, porque a nadie le han enseñado a ser padres, ella particularmente es estricta con sus hijas pero también es súper atenta, el papá en cambio, es más dócil, pero ella espera que le hagan caso a la primera. Ella percibe que han criado bien a Fernanda, que es un buen ejemplo para su hermana

“Yo hago por Fernanda lo que mis papás no hicieron, pero para mejorar eso, no empeorarlo”

Respecto a las aspiraciones de Fernanda y su capacidad de imaginar futuro así como los pasos para llevar a cabo este futuro, ella comenta que le gustaría estudiar una profesión que le permita volver a su territorio. Plantea algunas opciones que ha estado pensando:

"Agronomía o si no, pedagogía para ser profesora de cursos grandes, como 7º u 8º"

"Para ser Psicóloga, porque mis papás siempre me han dicho que soy buena para entender a las personas y que sé cómo se sienten y yo igual siento eso"

Destaca el interés social y el interés de volver al territorio que tiene claramente definido Fernanda. Además ella expresa que quiere seguir aprendiendo el idioma mapuche y las prácticas culturales del pueblo, además de trabajar la tierra siempre. Queda en evidencia la relevancia que tiene el hecho de "ser y sentirse mapuche" para la Fernanda ya que todos los aprendizajes -tanto en la educación formal como en la comunidad- y las posibles acciones futuras que tiene proyectadas, tienen un componente asociado a su pertenencia mapuche y volver al territorio.

"Me gustaría aprender el idioma, ahora yo ahora voy a empezar a aprender, porque voy a ir donde mi abuelo y él me va a enseñar"

"Seguir haciendo las comidas tradicionales y todo eso, seguir trabajando el campo y esas cosas"

Rocío, madre de Fernanda tiene muchas expectativas hacia su hija, independiente de lo que quiera estudiar, ella sabe que Fernanda va a estudiar lo que quiera y le va a ir bien. Señala que Fernanda se quiere ir a enseñanza secundaria a Panguipulli -una ciudad más lejana de donde viven- y ellos como familia confían en la joven y la van a apoyar.

"Nosotros sabemos que ella tiene las capacidades...ella es muy responsable, le gusta hacer muchas cosas, no como cualquier niña, es buena hija, buena hermana, buena nieta. Que ella haga lo que quiera (abogada, profesora) si quiere ser veterinaria o lo que sea, hay que apoyarla (...) le gusta el liceo porque es de excelencia, y ha escuchado de su prima que le fue bien allá"

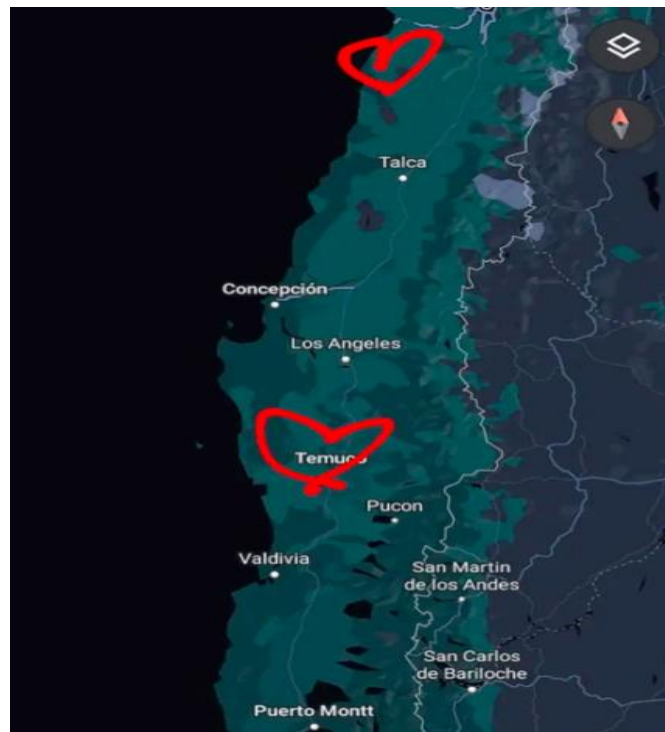
La madre cree que todo va a salir bien, sólo ve como posibles dificultades el no poder volver a clases por pandemia (al momento de la entrevista estudiantes no asistían al colegio por pandemia) y otra dificultad podría ser la salud.

10.4 Alejandra: identidad de ser buena estudiante: experiencias y aspiraciones “móviles”.
La distancia de lo étnico/territorial.

Alejandra, tiene 15 años, actualmente vive en el campo en una zona rural, en uno de los caminos que conecta la ciudad capital con otras ciudades intermedias, ella vive junto a su hermano y madre, en un terreno familiar. Antes vivieron en diversas ciudades y ahora se establecieron en el campo de la familia paterna. La experiencia de Alejandra destaca por ser una experiencia “móvil” en relación a necesidades y posibilidades familiares.

Fotografía 1-Alejandra

“El entorno donde vivo”



Fuente: Alejandra, estudiante mujer, La Araucanía

En las fotografías que Alejandra elige para hablar de aspectos de su vida, trae una fotografía de un mapa de Chile, con diversos puntos marcados con un corazón, entre ellos, dos

ciudades en las cuales ha vivido y son importantes en su historia (fonografía 1). Alejandra se describe como una joven que actualmente vive en el campo pero no se identifica o al menos no manifiesta un sentido de pertenencia hacia esa condición.

Alejandra distingue claramente lo que ha sido su vivencia de vivir en el campo, al que llegó hace un par de años, y esas diferencias las visualiza principalmente en relación a sus primos que nacieron y crecieron ahí. Para ella, los y las jóvenes que viven en el campo saben hacer muchas cosas manuales, refiriendo por ejemplo al trabajo en la tierra, a reparar cosas, cortar leña, entre otras acciones. También nota que los jóvenes que viven en el campo desde su infancia, en general se quedan viviendo ahí en su adultez.

“Por ejemplo, mis primos vivieron en el campo siempre y ellos son más así como, no sé muy bien como decirlo, por ejemplo ellos hacen de todo, por ejemplo como para decirlo en un dicho, a ellos no les importa si se ensucian las manos, en cambio los otros no hacen tanto esas cosas, por ejemplo en el caso de mi hermano, que es más grande y vivimos parte en la ciudad y en el campo, mi hermano no sabe hacer nada de eso, ahora hace poquito, cuando tenía mi edad más menos, aprendió a hacer cosas, como cortar leña por ejemplo”

Fotografía 2-Alejandra

“El entorno donde vivo”



Fuente: Alejandra, estudiante mujer, La Araucanía

Respecto a su vivencia en zona rural, ella destaca que le gusta vivir en el campo por la tranquilidad que le produce el entorno y la posibilidad de contemplar la naturaleza y usar su imaginación. Así lo expresa con una fotografía que elige en la cual aparece la entrada de su casa (fotografía 2). Alejandra también distingue ciertas diferencias en cuanto a lo que es ser joven hombre de campo a ser joven mujer, haciendo énfasis en el trabajo físico que llegan a realizar los jóvenes y lo menos preocupados que son respecto a situaciones de peligro.

“Me gusta que no hay mucho ruido...aunque a veces igual se me hace complicado, porque no es un lugar muy seguro, porque la gente es más relajada por decirlo así y entonces andan conduciendo sin licencia o cosas así, a mi mamá le da miedo.”..

“En el campo igual se pueden hacer hartas cosas, a ver, según yo, en el campo como que tienes más libertad de imaginación que en la ciudad (...) hablando de mí, yo para divertirme generalmente ocupo la imaginación, pero mi hermano, no está en el espacio más libre, le gusta estar en el computador”

Alejandra se identifica con ser una joven buena estudiante y con una característica de ser “móvil” ya que ha habitado tanto en la ciudad como en zona rural. Esto deriva en una pertenencia débil al campo, pues describe mayormente los polos de quienes si son desde siempre de esta zona (sus primos) y quienes no lo son (su hermano) polos en los que ella se ubica más cercana a su hermano pero con ciertos afectos asociados a vivir en zona rural.

Por su parte, Lucía, la madre de Alejandra, explicita que sus hijos no participan en actividades de la comunidad rural- ellos viven en un espacio donde habitan familiares- pero que sus actividades son en la ciudad capital principalmente. Ella es quien participa mayormente en organizaciones sociales del campo. Señala que prefiere que sus hijos no se involucren con mucha gente de ahí, principalmente por la falta de expectativas futuras que observa en los y las jóvenes de la zona.

“La verdad es que allá, en general para los jóvenes, hay poco incentivo para estudiar, yo lo veo en los sobrinos que tiene mi esposo al lado, yo creo que no van a seguir estudiando, como que veo que es muy quedada la gente, se conforma con

lo, como hay un dicho “se conforma con lo poco y nada que puede conseguir” y como que alcanzando para el día a día están bien”

Considerando la descripción de la joven y de la madre, se evidencia una visión de “diferencia” frente a ser joven del campo a joven de ciudad, y la valoración a las actividades y expectativas que pueden darse asociadas a la ciudad, en detrimento a las actividades y relaciones que pueden darse en zonas rurales, asociadas a aspectos más “quedados” o como dice Alejandra, más asociadas a hacer “cosas manuales” que cosas intelectuales. Aspectos que implican una valoración social menor y un imperativo de movilidad.

Al momento de las entrevistas, Alejandra está en primer año de secundaria y describe como ha sido su tránsito educativo a educación media hasta ese momento. Ella asiste a un liceo en la ciudad de Temuco, liceo que queda a 15 km de distancia de su casa y es su madre quien todos los días la traslada hasta allá.

En la enseñanza primaria, Alejandra estuvo en distintos colegios, la gran mayoría de ellos ubicados en zonas rurales. El motivo de los diversos cambios de establecimientos está asociado a que su padre tiene un trabajo que implica moverse de ciudades constantemente y es por eso han tenido que trasladarse como familia.

La joven viaja todos los días al liceo, alrededor de 20 a 30 minutos, pero para ella el principal cambio en el momento de transición ha sido el cambio de tamaño de su actual liceo con respecto a las escuelas anteriores, específicamente la mayor cantidad de estudiantes y de docentes. Además señala como cambio el tener que levantarse más temprano para viajar y estudiar más.

“Estructuralmente me gusta la forma, de hecho es muy bonito, y eso que tenga los arboles adentro me gusta harto y también así como no hablando solamente de la estructura me gusta que es exigente porque saca lo mejor de nosotros y la mayoría tiene muy buenas notas, entonces eso es bueno”

La madre y la estudiante señalan que optaron por el liceo porque en la escuela anterior, les dijeron que era buen establecimiento aludiendo a que es un liceo de excelencia académica y además municipal. Lucía, la madre de Alejandra, destaca respecto a su experiencia

educativa (su propio archivo de experiencia) que ella también pasó por muchos establecimientos educacionales en su trayectoria y vivió muchas historias de movilidad, tanto por recorrer diariamente distancias extensas, como por quedarse en un internado para tener mejores recursos básicos de vida. A pesar de ello, señala que le afectaba en ese tiempo, extrañar a su familia.

Con todos estos movimientos, la madre terminó la enseñanza media y estudió una carrera técnica completa, esfuerzo que ella destaca.

“Yo viajé hasta, viajé de 1 a 5 básico era el mismo sector de donde yo vivía, en 6º caminaba mucho y luego en 7ª hasta 2º estuvo en internado, luego me fui a San Fernando y me quedé donde unos primos a vivir, y luego estudié en el AIEP y eso me lo pagué yo solita trabajando y estudiando, estudié administración de empresas”

La madre destaca la diferencia de apoyo y de recursos que tienen ahora como familia para acompañar a su hija en los estudios, destaca también el hecho de movilizarlos ella misma y de participar en los establecimientos educacionales.

“Yo veo distinto el apoyo que le damos, porque cuando yo era pequeña estudié porque yo quería salir adelante... mis padres no tenían los recursos y pensaban que era suficiente hasta 5º básico, nosotros le inculcamos a los niños que tienen que avanzar y seguir y obviamente como todo papá, queremos que sean mejor... yo participo en las directivas ”

Para Alejandra, la experiencia ha sido distinta, ella señala que ha estado en varios colegios porque con su familia se han debido movilizar debido al trabajo del padre. Respecto al liceo actual, señala que, debido a cambios de asociados a su edad y al ingresar al nuevo liceo en contexto pandemia ,no estuvo muy bien emocionalmente.

“El año pasado no fue un muy buen año para mí, por temas de mí misma, mi amiga fue como la más cercana en el colegio, porque yo me empecé como a sentar sola y no hablaba con nadie, me iba bien sí, pero no hablaba nada, y ella como que de a poco me fue incluyendo y ahora estamos juntas, o sea, ella tiene un grupito y de hecho ahora tengo varios amigos en el curso, como que cambié hartito en ese periodo de tiempo”

Respecto a sus pares, ella elige una fotografía en la que está con una compañera de liceo, quien la está peinando (fotografía 3). Ella en un comienzo, al volver a clases presenciales post pandemia, le fue difícil socializar, pero con el tiempo ha tomado confianza con un par de amigas y se siente mejor.

Fotografía 3-Alejandra

“Mis pares”



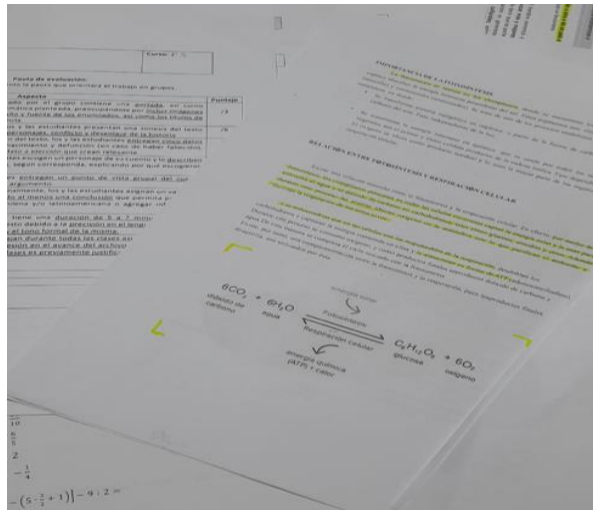
Fuente: Alejandra, estudiante mujer, La Araucanía

Respecto a las aspiraciones de Alejandra, señala que sus proyecciones están más focalizadas a terminar bien este año, estar bien consigo misma y tener buen rendimiento. Su configuración de intereses va por el área de salud, pero aún no tiene claridad de ello, si señala que se imagina estudiar en la Universidad.

“No tengo algo muy claro de lo que quiero estudiar todavía, igual he estado pensando mucho en eso, pero así como lo principal es que quiero irme por un área de la salud”

Fotografía 4-Alejandra

“Cómo me veo a futuro”



Fuente: Alejandra, estudiante mujer, La Araucanía

Respecto a sus proyecciones elige una fotografía (fotografía 4) en la que se ve la imagen de muchos exámenes, refiriendo con ello la exigencia que implica terminar la educación secundaria y luego acceder a alguna carrera universitaria.

La madre de Alejandra, en tanto, señala que su hija es muy estudiosa y responsable, que hace muchas cosas y proyecta que seguramente estudiará algo en la Universidad, de hecho, señala que su hija podría proyectar irse a otra ciudad o país.

“Ella nos dice que se va a ir a Los Ángeles, se va a ir a Estados Unidos, ella tiene proyecciones grandes, yo creo que va a alcanzar cosas grandes, la veo con entusiasmo, con ganas de avanzar”

Las mayores dificultades frente a las aspiraciones de su hija, la madre las asocia mayormente a que podrían darse cambios en las prioridades de su hija, como podría ser por ejemplo enamorarse, pero no asocia dificultades económicas de la familia o rendimiento de su hija como posible foco de no cumplimiento de aspiraciones.

A pesar que Alejandra destaca aspectos del lugar donde vive, como la tranquilidad y la contemplación que le provoca, ella proyecta que seguramente se podría ir a “otro extremo” en cuanto a forma de vivir al terminar su secundaria, como sería por ejemplo, irse a vivir a un departamento en la ciudad, y quizás en más años, vivir nuevamente en el campo. Destaca acá la noción de límites de Alejandra, en donde las fronteras o límites de movilidad, en ella y su familia, han estado y se proyectan en relación a aspectos materiales asociados, es decir, oportunidades de trabajo o estudio más que afectos o relaciones.

“Me gusta donde vivo, yo creo que cuando sea grande me voy a ir a vivir a un lugar así o me voy a ir a un departamento, me gustan como esos dos extremos”

10.5 Relato Final: Los paisajes de tránsito y las rutas existentes

Los y las estudiantes de contexto rural mapuche, escolarizados en el sistema educativo chileno, viven experiencias educativas que se asemejan a un viaje a través de paisajes diversos, recorriendo rutas previamente trazadas.

Consideraré a través de la metáfora de los paisajes los entornos de los y las jóvenes, entornos culturales y territoriales, que son el telón de fondo del transitar de los/as estudiantes, y que son clave en las experiencias de movilidad que tienen al momento de pasar de primaria a secundaria. Por otra parte, existe un paisaje temporal, es decir, se da un hito entre un antes y un después, que marca no tan sólo un paso educativo, sino un paso de niñez a la juventud, de autodefinición y de mayor autogestión.

Así, los paisajes de los y las estudiantes en transición se caracterizan por algunos aspectos comunes que se describen a continuación:

Paisajes culturales:

Los y las jóvenes que participaron en este estudio, tienen, en su mayoría, ciertos paisajes culturales comunes. Estos paisajes se caracterizan por tener un componente étnico importante, el cual se expresa en prácticas, saberes, comportamientos asociados al pueblo mapuche. De esta manera, la mayor parte de los y las jóvenes, conoce o a asistido a ceremonias espirituales, encuentros sociales, juegos u otra expresión cultural del pueblo mapuche. Por otra parte, todo/as los y las estudiantes asistieron en enseñanza básica a escuelas que se adscribían a Programa de Educación Intercultural Bilingüe, lo que significa que, dentro de los contenidos transmitidos en la escuela de primaria, se daban contenidos asociados a la cultura y cosmovisión mapuche y a la lengua mapuche, el mapuzungün. De esta manera, los y las jóvenes, tienen como base un paisaje cultural que de una u otra manera, está conectado con aspectos mapuche y que se refuerza más o menos, según la cercanía que tengan las familias a las prácticas y saberes del pueblo.

Paisajes territoriales:

Los y las estudiantes habitan en territorios rurales, esto implica que están en constante conexión con la naturaleza, habitan territorios extensos, viven con sus familias en general, en espacios amplios, tienen cercanía al trabajo de la tierra -siembra y cosecha- y en algunos casos, al cuidado de animales. Además, muchas familias al ser mapuche, tienen una vivencia del territorio que se expresa como una relación fundamental en sus vidas.

Viven en territorios más alejados de la ciudad, por lo que tienen que movilizarse en trayectos que van desde 2 kilómetros a 80 kilómetros para asistir a los establecimientos educacionales de secundaria. En sus entornos rurales están acostumbrados a menos circulación de automóviles, menos ruido, menos peligros. Para muchos de los y las jóvenes implica un cambio importante el asistir a liceos en ciudades más grandes, desde la movilidad diaria o semanal, hasta la gestión de posibles peligros o del conocimiento de cómo moverse.

Paisajes temporales:

Los paisajes temporales, pueden ser visualizados en las experiencias de los y las jóvenes, en términos de un antes y un después que implica el momento de transición educativa que vivencian los y las estudiantes. El antes, implica una vivencia educativa cercana, tanto en plano relacional con otro/as, como en relación con la cultura y el territorio que se describió anteriormente. El presente es la movilización a otro lugar y el futuro, también tiene un proyecto de movilidad constante. Esto genera en los y las jóvenes -además de la edad en la que se encuentran- una percepción de mayor responsabilidad y de autogestión de sus tareas, de sus roles familiares y de su movilidad, desempeño y permanencia en el plano educativo. El tránsito educativo de primaria a secundaria, en muchos casos, además de un cambio de entorno territorial, cultural, y concretamente de establecimiento educativo, implica un cambio en la percepción de las experiencias presentes y pasadas, y en la proyección y visualización de futuro. En el ejercicio con las familias, también implica una consideración de tiempos anteriores de padres, madres, hermanos/as y otros familiares,

que son transmitidos como “ejemplos” o “historias” desde las madres o padres a los y las estudiantes.

Las rutas posibles de los y las jóvenes

Utilizo el concepto de ruta no tan sólo como símil del camino que se puede o que se decide seguir, sino también para resaltar las rutas que, imperativamente, estos y estas jóvenes de contextos rurales deben transitar en el paso de primaria a secundaria, pues en muchos casos, en los sectores de donde provienen, no hay establecimientos de educación secundaria cercanos a sus hogares y comunidades. Las rutas que los y las jóvenes van trazando, se ven marcadas primero, por una elección de a qué establecimiento postular y asistir, y luego, se ven proyectadas por las aspiraciones o ideas a futuro de qué hacer y dónde ir. A continuación, se señalan distintos tipos de rutas imaginadas por los y las jóvenes:

Ruta de irse:

Para muchos/as estudiantes, las rutas tomadas de primaria a secundaria, implican un primer movimiento de “alejamiento” de sus entornos culturales y territoriales y de sus familias. Existe en ellos y ellas una sensación de cambio, que implica un primer paso en movimientos de alejamiento que proyectan también para el futuro. Algunos/as jóvenes participantes de la investigación, señalan claramente que, luego de este primer movimiento, se vienen en el futuro otros movimientos que posiblemente impliquen dejar sus entornos por más tiempo, incluso proyectan irse a ciudades más lejanas a realizar sus estudios superiores o trabajos y alguno/as hasta visualizan no volver a vivir en el contexto rural que actualmente habitan. Varios de estos y estas estudiantes que proyectan irse cuentan con familias con condiciones materiales que les posibilitarían irse, así como también tienen un apego identitario menor a la cultura mapuche y de campo.

Ruta de ir y venir:

Existe otra ruta posible para los y las jóvenes, la que se asocia a un constante ir y venir, de la ciudad al campo, del campo a la ciudad. En esta ruta está marcada la ruta de un allá y un acá que, en un mismo momento, significan espacios relevantes para las experiencias e identidades de los y las jóvenes. Los y las participantes que se posicionan en este tipo de ruta, plantean que es necesario moverse para tener oportunidades, pero que están en constante conexión con sus hogares ubicados en contexto rural, sus familias, el entorno, los paisajes culturales y territoriales. El ir y venir es parte de su experiencia actual y de la proyección de estudios superiores o trabajo.

Ruta de ir y volver:

Existen algunos/as jóvenes que tanto en su elección y actual transitar de primaria a secundaria, van y vuelven cotidianamente desde sus hogares a establecimientos educacionales, así también proyectan sus posibles rutas futuras de estudios superiores o trabajo. Saben que deben moverse a otros espacios para acceder a educación y/o trabajo, pero desde ya proyectan y desean volver a sus entornos rurales y familiares, plantean volver y colaborar con la comunidad, con sus familias, y habitar el campo, que es dónde les gusta estar. La mayor parte de estos y estas estudiantes tiene un gran apego afectivo y referencial a la cultura mapuche y al territorio donde habitan.

En estas dos últimas opciones de ruta, puede vincularse el ir y venir o el ir y volver con el concepto mapuche de *nampulkafe* que se refiere a los viajeros indígenas expertos que recorrían grandes distancias, principalmente desde la Araucanía hacia el este, cruzando la cordillera andina hasta las pampas. Estos viajeros desempeñaban un rol clave al conectar territorios, sociedades e intereses económicos y sociales entre ambos lados de la cordillera (Bello, 2011; Jiménez & Alioto, 2016). La figura del *nampulkafe* refleja la relación entre territorio e identidad, donde la identidad no se define por el espacio físico, sino que es transportada por los sujetos a través de un territorio simbólico. Los *nampulkafe*, en sus viajes, no solo facilitaban intercambios materiales y culturales, sino que también actuaban

como agentes de alianza cultural y económica, poseyendo un estatus destacado dentro de sus comunidades (Cano, 2012).

El éxito de los *nampulkafe* dependía de una combinación compleja de habilidades geográficas (dominio de la geografía y rutas) conocimientos políticos (conocimiento del contexto social y político), competencias sociales (adaptación, redes de apoyo, amistades) y respeto a las costumbres y creencias locales (protocolos de bienvenida, intercambios, rituales) (Jimenez & Alioto, 2016). Frente a esto cobran relevancia los archivos de experiencias de los y las estudiantes y sus familias, y la profundización y anticipación de la capacidad de navegar por nuevos lugares.

Las fronteras culturales y territoriales: las experiencias de tránsito y sus fronteras

Como se expuso en los resultados, las experiencias de los y las estudiantes, se ven marcadas por fronteras. La frontera, como concepto, implica la definición de límites: territoriales y culturales, que implican la demarcación entre una zona y otra. Los y las estudiantes viven este hito de frontera en el paso de primaria a secundaria, un límite entre un allá y un acá que se integra como parte de la experiencia educativa, social y subjetiva que se da en las transiciones educativas.

Una de las fronteras que se instala es la *frontera cultural*, esto porque mucho/as estudiantes que vienen de paisajes culturales marcados por mayor o menor cercanía a lo mapuche, vivencian un primer límite cultural que se instala en los establecimientos de educación secundaria. Este límite tiene que ver con la menor transmisión de aspectos de la cultura, historia y lengua mapuche en los establecimientos educativos. En muchos de los casos de las y los jóvenes participantes en la muestra asisten a establecimientos de educación secundaria donde asisten varios/as jóvenes pertenecientes al pueblo mapuche, sin embargo, en general se da una menor transmisión de contenidos mapuche en los establecimientos educativos principalmente porque la educación secundaria se avoca a entregar los contenidos curriculares exigidos y evaluados a nivel de política educativa

nacional, priorizando contenidos asociados a la cultura occidental. Por otra parte, muy pocos establecimientos de educación secundaria legitiman o incorporan como parte de su proyecto educativo la cultura mapuche. Esto puede estar asociado a que, como país, la educación ha estado alineada con el proyecto de Estado Nación chileno y a la promulgación de una identidad chilena que se concibe fuera del mestizaje y que deja de lado, e incluso deslegitima y hasta criminaliza a la cultura mapuche, no dando con ello, espacio al reconocimiento de identidades y expresión de cultura de los y las jóvenes que pertenecen y se identifican con este pueblo, situación que merma los capitales sociales y culturales legítimos de esta población.

Por otra parte, la *frontera territorial* también aparece como un límite relevante para los y las jóvenes que participaron en la investigación. La frontera territorial, tiene que ver la no existencia -o muy escasa- de establecimientos educativos de educación secundaria en territorios rurales. Esto se debe principalmente a que los establecimientos educativos de secundaria se ubican en ciudades más grandes, y sólo la educación inicial y primaria cuenta con establecimientos en zonas más alejadas de las ciudades grandes. Este límite implica que los y las jóvenes deben movilizarse desde temprana edad, grandes trayectos para asistir a educación secundaria. Esta movilidad implica trayectos diarios o semanales que conlleva menos tiempo libre, de descanso o de ocio, un mayor gasto de dinero en algunos casos, y mayor lejanía de las familias en casos de jóvenes que se quedan en la semana en internados. Sin duda estos aspectos de tiempo, dinero o lejanía de familias, puede implicar brechas para estudiantes en cuanto a los apoyos afectivos o pedagógicos que puedan tener al estar en sus entornos familiares, así como brechas asociadas al desarrollo de otras actividades extraescolares o al descanso. Además, los establecimientos educativos de secundaria no necesariamente vinculan las enseñanzas que imparten con los territorios rurales en los que habitan los y las estudiantes que asisten a ellos, en este sentido, no necesariamente se vinculan contenidos curriculares con aspectos asociados a los territorios, o tampoco las especialidades impartidas en Liceos Técnico Profesional, se encuentran vinculadas con necesidades de los entornos cercanos de donde provienen los y las estudiantes.

Los puentes: ¿cómo hacer proyectos educativos más inclusivos o interculturales? ¿cómo se superan las brechas o simas educativos?

Puentes emocionales y relacionales:

Como se revisó en los resultados, un aspecto central en la transición de estudiantes de primaria a secundaria en contexto rural mapuche, es la relación con su entorno, con la cultura y con las familias. En este último punto, el capital emocional que transmiten las familias, y sobre todo, las madres, juega un papel relevante como anticipo, contención y/o acompañamiento a los procesos de tránsito de los y las estudiantes. El capital emocional que entregan las familias, refiere principalmente a la transmisión de experiencias previas, de modos de acomodación o de negociación en los nuevos entornos, a los apoyos afectivos, pedagógicos y de socialización que dan las familias, aspectos que resultan importantes para los y las jóvenes al momento de cambiar de enseñanza primaria a secundaria, considerando todo lo que implica a nivel de modificaciones y exigencias a nivel de aprendizajes pedagógicos, a nivel relacional y a nivel afectivo.

Este capital emocional puede llegar a ser un puente en el sentido que aproxima a los y las jóvenes a sus nuevos entornos o les genera herramientas para poder transitar de manera más o menos segura a los nuevos contextos educativos.

Puentes de reconocimiento:

El reconocimiento es un aspecto fundamental para la expresión de las identidades diversas en la cultura. En el caso de la cultura mapuche, esta se ha visto mermada por años en la educación chilena, así como también en otras instituciones. En este sentido, resulta central el reconocimiento de aspectos de identidad mapuche y la apertura a la expresión de esta en los contextos escolares, tanto a nivel de contenidos entregados a estudiantes, como a nivel de relaciones con familias y comunidad. Estos puntos de acercamiento o encuentro, pueden posibilitar un mayor acompañamiento de las familias a los y las estudiantes, el planteamiento de proyectos educativos mapuche que resguarden la cultura, historia y la

lengua, y proyecciones de estudiantes y trabajadores que rescaten la cultura mapuche en diversas instituciones y organizaciones sociales, sobre todo considerando la necesidad de puentes que posibiliten una mayor cohesión social entre el pueblo mapuche y el Estado chileno, situación que ha sido crítica durante ya muchos años.

Puentes de vinculación entorno-cultura-educación:

En conexión con el punto anterior, resulta importante reconocer y relevar aspectos culturales asociados a la cosmovisión mapuche, así como aspectos asociados a los territorios donde habitan los y las estudiantes, no tan sólo en un plano de reconocimiento social, sino también de nexos de enseñanzas impartidas en establecimientos educacionales con los contextos directos de los y las estudiantes. De esta manera se posibilita un aprendizaje situado, pero, además, un sentido colectivo y social que resguarde y potencie los saberes étnicos y territoriales de estudiantes, familias y comunidades.

La participación de las familias es un elemento clave que colabora con la permanencia y resultados de los y las estudiantes, pero, además, considerando historias de familias asociadas a lo educativo, la participación de las familias en la educación de sus hijos/as puede posibilitar puentes de intercambio y de reconocimiento desde la cultura mapuche y rural para con la cultura centralista y poco abierta a grupos minorizados que tiene Chile.

Capítulo 11: Conclusiones

Las preguntas centrales de esta tesis fueron ¿Cómo viven la transición de primaria a secundaria los estudiantes de contexto rural mapuche? ¿Qué aspectos estructurales - relacionados con la etnia y el territorio - inciden en el paso de primaria a secundaria? ¿cómo se expresan los aspectos subjetivos -identidad, experiencia y aspiraciones- en esta transición?

Para responder estas preguntas, el modelo de análisis plantea la incidencia de factores estructurales y subjetivos en la transición educativa de estudiantes en contexto rural mapuche. Es así como en los diversos capítulos de esta tesis, se van desarrollando los aspectos asociados a lo estructural -etnia y territorio - y aspectos vinculados a lo personal - identidades, experiencias y aspiraciones- para luego dar cuenta de las narrativas que hacen los y las estudiantes y que reflejan aspectos de agencia y estructura en sus procesos de transición educativa.

A continuación, se sintetizan los principales resultados de la tesis doctoral, asociados a cada uno de los objetivos y preguntas de investigación. Luego, se despliegan posibles líneas de investigación emergentes, así como también, se plantean posibles acciones y reflexiones en torno a la intervención en un nivel organizacional en establecimientos educativos, como sugerencias asociadas a programas y políticas educativas relacionadas con la educación rural e intercultural en Chile.

11.1. Síntesis de resultados y discusión

Objetivo específico 1: Los aspectos estructurales

El primer objetivo específico de esta tesis y sus preguntas asociadas se desarrollan en el primer capítulo de resultados (capítulo 8).

El objetivo específico planteado corresponde a conocer y analizar el capital cultural incorporado -específicamente los hábitos étnicos/territoriales- y el capital emocional- como los archivos de experiencia- de las familias de los y las estudiantes, así como su

impacto en la expresión identitaria de las familias hacia el pueblo mapuche y el territorio, y en los posicionamientos de las familias en relación a la educación de sus hijos/as.

Las preguntas que guían este objetivo específico son las siguientes: *¿Cuáles son y de qué manera impactan los elementos estructurales - relacionados con los habitus e identidades étnico- territoriales y el capital emocional de las familias– en las identidades de los y las estudiantes y sus familias? ¿Qué transmiten las familias y cómo se posicionan frente a los nuevos espacios educativos de los y las jóvenes?*

Esta pregunta se aborda en el primer capítulo de resultados y para ello se analizan los siguientes ámbitos: 1) aspectos asociados al capital cultural incorporado de las familias, específicamente sus habitus étnicos y territoriales; 2) identidades asociadas a estos habitus étnicos territoriales; 3) el capital emocional de las familias, vinculado con los archivos de experiencia de educación y socialización; y 4) los posicionamiento hacia la educación chilena a partir de estos aspectos culturales y emocionales.

Los resultados muestran que en las familias de los y las estudiantes en contexto rural mapuche se desarrolla un fuerte habitus asociado a lo étnico y a lo territorial. En primer lugar y respecto a lo étnico, existen diversas predisposiciones hacia conocimientos y prácticas asociadas al pueblo mapuche. Existen familias que se encuentran más cercanas a las practicas mapuche y las refuerzan y resguardan mediante diversas prácticas culturales, sociales y religiosas que comparten con sus familiares y comunidades. Igualmente, las familias entrevistadas señalan que, mantener estas prácticas no es fácil y que, en otros contextos sociales se hace más difícil porque – a nivel nacional- no se validan las prácticas y saberes de este pueblo -a excepción de algunas comunas del país donde la población mapuche es mayoría- y por la pérdida de la lengua. La falta de reconocimiento social de la cultura mapuche ha incidido en la debilidad de intercambio, además de un modelo económico que plantea otro uso de los recursos naturales, distante a la visión más comunitaria y familiar del pueblo mapuche.

En segundo lugar, el análisis pone de manifiesto los elementos vinculados al habitus territorial de las familias. Este habitus está cruzado por dos elementos centrales: uno se

asocia al hecho de vivir en territorios rurales y específicamente vivir en el campo; el otro se asocia a la noción de territorio y de naturaleza que tiene el pueblo mapuche. De esta manera, para muchas familias, el territorio donde habitan tiene un valor fundamental, tanto porque les da la posibilidad, en muchos casos, de tener sus propios productos -verduras, animales, frutas, leña- y por otra parte, porque en muchos casos también, los territorios donde habitan han sido espacios donde han habitado por años sus familiares y tienen un fuerte valor afectivo además de ser parte relevante de sus identidades.

En términos identitarios existen familias que se identifican con mayor cercanía al pueblo mapuche, otras expresan elementos mixtos en torno a la identidad y otras se definen como más distantes al pueblo mapuche. Las familias que se sienten mapuche, participan de diversas instancias culturales, sociales, espirituales, son cercanas a otras familias de sus comunidades y en muchos casos son cercanos a alguna “autoridad”, hablan o entienden la lengua y tienen una postura política asociada a la historia y lo territorial. Las familias mixtas se caracterizan por practicar algunas prácticas culturales y sociales, pero en menor medida prácticas espirituales, ya que, por lo general, son familias que profesan la religión católica o evangélica y que por lo mismo, consideran paganas las prácticas mapuche. Conocen la lengua, en algunos casos la practican y tienen discursos matizados en torno a aspectos políticos asociados a los conflictos territoriales en muchos casos, prefiriendo la organización político social que se instala desde lógicas del Estado. Finalmente, las familias más distantes a la identidad mapuche, tienen menos cercanía a prácticas y saberes mapuche, conocen la lengua pero muy escasamente, y no tienen una postura política o discursiva en torno a los conflictos entre el pueblo mapuche y el estado chileno, incluso, cuando algunas familias se manifiestan, se acercan más a la visión criminalizada respecto a la reivindicación territorial y cultural del pueblo mapuche, visión que es la que ha transmitido fuertemente el estado chileno y los representantes de la élite económica presente en el territorio.

Respecto al capital emocional de las familias, los resultados muestran que está marcado por archivos de experiencia asociados a los procesos de movilidad/migración, por la experiencia de haber pasado por internados durante su trayectoria escolar y por experiencias de discriminación. Existen algunos archivos de experiencia que expresan haber vivido muchas

familias, como el tener que moverse de contextos rurales a urbanos en algún momento de su vida, así como también, el tener que asistir a internados para poder dar continuidad a sus trayectorias formativas. En lo que respecta a la experiencia de discriminación por ser mapuche o por habitar en entornos rurales mapuche no todas las familias la viven ni expresan del mismo modo o con la misma intensidad; pero quienes sí lo hacen, señalan que esta experiencia la transmiten a sus hijo/as para que tengan herramientas para enfrentar ese tipo de situaciones que, en muchos casos, se recuerda de forma dolorosa.

Es también relevante señalar que, en coherencia con investigaciones previas (Reay, 2006) son mayormente las madres quienes transmiten el capital emocional a los y las jóvenes, así como también son ellas quienes acompañan a sus hijos/as en aspectos pedagógicos, sociales y personales a la hora de gestionar la transición educativa. Es llamativo, pero no sorprendente, como este rol de acompañamiento y cuidado está fuertemente vinculado a las madres y ello implica un esfuerzo constante de estas mujeres para estar atentas a sus hijo/as, aprender nuevas cosas o ser conscientes de las emociones que les provoca el hecho de acompañar a sus hijos/as en procesos de cambio. Esto también se vincula con investigaciones previas (Reay, 2004b, 2017) en las que se señala que, madres de clase trabajadora y origen étnico se esfuerzan bastante por proveer a sus hijos/as de cuidados básicos así como también de acompañamientos que fomenten la seguridad de los y las jóvenes. En general las madres acuden a sus experiencias previas (de su niñez, juventud o actuales) y en algunos casos, piden colaboración a familiares o externos (docentes o profesionales) en temas que no pueden manejar solas. Algunas madres son más aprensivas o directivas y otras más flexibles, lo que se asocia principalmente al grado de autonomía, responsabilidad y “buen estudiante” que vean en sus hijos/as.

En cuanto a las aspiraciones, asociadas a los archivos de experiencia que tienen las familias y a las proyecciones que desde ahí construyen, en general las familias desean que sus hijos/as “salgan adelante” y tengan mejores oportunidades que las que tuvieron ellos/ellas, esto implica que, idealmente los y las jóvenes terminen sus estudios secundarios y sigan con la educación superior y consigan un buen trabajo. Las familias, sin embargo, plantean inseguridades respecto al apoyo que pueden brindar a los y las jóvenes, principalmente por

lo que respecta a los costes económicos que implica costear estudios superiores y los viajes o estadias de sus hijos/as, lo que se vincula con la investigación previa (Raczinsky, 2011).

Finalmente, los resultados de este capítulo permiten construir una tipología de tres familias según sus identidades de cercanía, mixtura o distancia a la cultura mapuche, la manifestación de ciertos archivos de experiencia y la expresión de ciertos posicionamientos frente a la educación de sus hijos/as:

El primer grupo corresponde a familias que presentan un capital cultural altamente asociado a la cultura mapuche, se identifican como mapuches abiertamente y su capital emocional tiene archivos de experiencia para negociar la legitimidad y valoración de la otredad mapuche, lo que no ha estado exento de discriminación, pobreza e incluso violencia; historias que transmiten a sus hijo/as. Estas familias se posicionan frente a la educación formal desde la valoración de “la diferencia de la diferencia”. Otro grupo de familias se caracteriza por capitales culturales mucho más asociados a los conocimientos y saberes del pueblo mapuche pero mezclados con prácticas religiosas o sociales diversas, una identidad mapuche que resguardan principalmente a nivel familiar y comunitario y un capital emocional enfocado en experiencias de intercambio cultural, con historias de migración, trabajo y amortiguación de discriminación y pobreza. Estas familias se posicionan desde el intercambio de conocimientos y valores, pero desde un lugar matizado con la cultura hegemónica. El tercer grupo corresponde a familias que presentan un capital cultural más lejano a las prácticas y costumbres del pueblo mapuche y más cercano a lo chileno, lo que implica una identidad menos definida desde lo mapuche y un capital emocional más cercano a archivos de experiencia de pobreza, familias que se posicionan desde la aceptación y adaptación frente a la educación formal, sin mayor crítica y que tienen como foco superar la pobreza, posicionándose en un lugar minorizado o subalterno frente a la educación formal.

Objetivo específico 2: Los aspectos subjetivos:

El segundo objetivo específico de esta tesis se orienta a conocer y comprender las configuraciones subjetivas de los y las estudiantes en transición. En particular, estudia cómo se forman las identidades de los y las estudiantes y cómo inciden en las experiencias y aspiraciones que emergen durante el tránsito educativo. Para abordar este objetivo, se plantean las siguientes preguntas: *¿Cuáles son las definiciones identitarias de los y las jóvenes y cómo se vinculan con sus habitus de origen? ¿De qué manera estas identidades impactan en las experiencias y las aspiraciones asociadas al momento de transición educativa de estos jóvenes?*

Estas preguntas se abordan en el segundo capítulo de resultados y, para ello, se desarrollan los conceptos de identidad, experiencias y aspiraciones. En relación a la configuración de identidad se analizan los aspectos identitarios asociados a: 1) ser joven, 2) ser mapuche o sentirse mapuche, y 3) ser de zona rural o de campo. Asimismo, se despliegan los distintos tipos de identidad presentes entre los y las jóvenes entrevistados.

En primer lugar, hay que tener en cuenta que en el momento de la transición educativa de primaria a secundaria, los y las estudiantes también están viviendo una transición vital asociada al hecho de dejar la niñez y pasar a ser jóvenes. Este “paso” lo perciben e integran desde categorías sociales que circulan en diversos ámbitos de su vida (familia, escuela, pares) en torno a lo que significa “ser joven”, así como también lo construyen desde relaciones con otro/as y desde aspectos afectivos asociados a la definición de sí mismo/as. En este devenir, destaca una tensión entre lo que desean hacer y lo que consideran que deben hacer, una dicotomía que se desarrolla dentro del marco de una cultura específica. En cuanto a lo que sienten como su deber, se resalta la importancia de continuar con los estudios y de mantenerse cerca o apoyar a sus familias. Por otro lado, en lo que respecta a sus deseos, emergen nuevos intereses y proyecciones sobre posibles relaciones futuras. El “deber ser”, por tanto, está principalmente asociado a la continuidad de estudios y a ciertas definiciones de ser hombre y mujer/hijos e hijas. Los deseos, por su parte, están asociados

a conocer a más gente y a tener nuevas experiencias que nutran su devenir, pero aún sin claridades sobre cuáles son esas experiencias.

En segundo lugar, y respecto a la identidad mapuche, destaca una diferenciación que aparece en torno a “ser” o “sentirse” mapuche. El análisis de resultados, de hecho, pone de manifiesto la existencia de tres grupos de estudiantes según su identidad más o menos cercana a la cultura mapuche y a sentirse mapuche. El primer grupo es aquel más cercano a la identidad mapuche; está compuesto por jóvenes que se definen como miembros del pueblo y que son conscientes de los aspectos claves del ser y sentirse mapuche (prácticas, lengua, historia, vínculo con colectividad, afectos de orgullo). El segundo grupo está compuesto por jóvenes que se describen a sí mismos como “poco mapuches” o “algo mapuches”, señalando con ello su identidad matizada; esta identidad puede llevar a que en este paso educativo, se den posiciones identitarias más asociadas a la minimización o incluso negación de características y relaciones con el ser y sentirse mapuche. El último grupo, se caracteriza por un mayor distanciamiento de la identidad mapuche, en donde priman definiciones como “otros” quienes son mapuche, a quienes se les ve como diferentes pero desde el respeto o, diferentes pero con la explicitación de características negativas o discriminatorias frente a lo que se considera una persona mapuche.

Respecto a ser y sentirse de zona rural, en los resultados, aparecen ciertos discursos y categorizaciones sociales de lo que es provenir de una zona rural para los y las jóvenes participantes en la investigación, también se mencionan aspectos relacionales y afectivos de vivir en zonas rurales. Tal como lo plantean ciertos autores (Farrugia, 2016; Donolly & Gamsu, 2019) los y las jóvenes de zonas rurales, señalan cierta visión aminorada respecto a habitar en sus territorios, principalmente asociada a la valoración social de lo urbano por sobre lo rural y la expresión de esta cuestión desde diversas aristas: materiales, simbólicas y afectivas. Por lo que respecta a los aspectos materiales los y las jóvenes señalan un déficit en términos de acceso a bienes y servicios básicos (negocios, educación, salud), lo que implica tener que moverse a ciudades más grandes. También aparece fuertemente la característica del trabajo de campo, lo que se refiere al trabajo de la tierra, cuidado de animales y conocimientos de algunos aspectos productivos propios del trabajo en zonas

rurales, que da un sustento de base a las familias de los y las estudiantes. En relación a lo simbólico, los y las jóvenes se refieren a un menor acceso a espacios y bienes culturales - cine, deportes, lugares de ocio- que lo asocian tanto al hecho de que en el campo se trabaja más la tierra y se tiene menos tiempo libre para otras cosas, y también al hecho de que haya una menor circulación de bienes culturales, lo que para algunos/as jóvenes representa un desmedro respecto a los jóvenes de ciudad. Finalmente, los afectos y el cuerpo cobran relevancia también para estos jóvenes, quienes señalan que en el campo el uso del cuerpo es constante (para trabajar, para recorrer espacios abiertos) y también se destaca la tranquilidad, seguridad y uso de la imaginación que da el vivir en espacios abiertos como los que habitan los y las jóvenes de esta investigación.

En un segundo apartado de los resultados asociados a las configuraciones subjetivas, se analizan las experiencias de los y las jóvenes en transición educativa. En estos resultados aparecen experiencias clave para los y las estudiantes, entre las que destacan las siguientes: 1) el movimiento de primaria a secundaria y, en concreto, la elección y cambio de establecimientos educativos; 2) los cambios entre los establecimientos de origen y destino y, en particular, la organización y cultura escuela y las, relaciones con pares y docentes; 3) la movilidad diaria o semanal que implica la transición educativa para los y las estudiantes de contexto rural mapuche; y 4) las vivencias de integración o discriminación en los nuevos espacios educativos.

Los resultados muestran primeramente que los y las estudiantes, al vivenciar la transición de primaria a secundaria, no siempre eligen el establecimiento de destino en relación a lo que imaginan en términos de estudios posteriores o trabajo a futuro, sino más bien, eligen por cercanía física o por referencias directas de familiares o amigos cercanos.

Respecto a la experiencia de cambios de establecimiento de primaria a secundaria, los y las jóvenes señalan a cambios de espacios rurales a urbanos, mayor cantidad de estudiantes por sala, mayor cantidad de profesores y materias, organización escolar por *tracking* y cambio en currículum escolar. Además, es importante señalar que los y las estudiantes de la muestra vivieron la experiencia de escolarización en el contexto de la pandemia del Covid 19 . Estos cambios implican la integración y acomodación a nuevos entornos, pero también,

la presencia de nuevas fronteras que antes no existían o eran menos visibles. Estos y estas jóvenes viven la experiencia de diversas fronteras en torno a la movilidad de sus hogares, cambios de espacios rurales a urbanos y nuevas lógicas escolares cada vez más alejadas de la cultura de sus familias y comunidades de origen. Esto hace pensar en el paso de primaria a secundaria como un hito marcado por la experiencia de “frontera”, que puede vivirse y significarse de diversas formas, pero que, en el caso de los y las estudiantes de esta investigación, apela a un momento crucial de acomodación y adaptación que implica, sin duda, un despliegue de su agencia, así como múltiples ajustes en sus entornos.

Los y las estudiantes también viven experiencias de movilidad -diaria o semanal- que implica importantes costos materiales, físicos y afectivos que, a su vez, supone un despliegue importante de capital emocional tanto por parte de sus familias como de ellos/as mismos/as en sus nuevos entornos. También se da la experiencia de integrarse a nuevos espacios, donde no siempre existen figuras adultas que medien en estos procesos y donde, incluso en ocasiones, aparecen diferencias respecto a los orígenes -etnia o territorio- que pueden adquirir matices de falta reconocimiento, respecto o discriminación.

Finalmente, la tesis pone de manifiesto como los procesos de transición educativa para el caso de los y las jóvenes de origen rural mapuche generan diversas vivencias de integración, diferencia o exclusión (discriminación), asociadas al cambio de entorno escolar, territorial y social que dichas transiciones conllevan y como dichas experiencias inciden en la configuración subjetiva-identitaria de los y las jóvenes. Los resultados ponen de manifiesto que más que una pérdida de identidades étnicas, dicha transición educativa tiende a generar una nueva forma de anclaje con la cultura (de origen y destino); un ir y venir entre fronteras; una experiencia de cercanía y lejanía a la comunidad y a su cultura; de ir y venir a lo urbano o a lo rural; lo que se suma a la modificación de relaciones con adultos y pares de sus contextos educativos y contextos vitales.

Junto con el análisis de las identidades y experiencias de los y las jóvenes de origen rural mapuche en los procesos de transición educativa, la tesis también analiza las aspiraciones de dichos jóvenes, distinguiendo principalmente entre: 1) qué quieren hacer y 2) dónde quieren ir. Los y las estudiantes en su momento de transición actual, comienzan a definir

sus gustos, intereses y estrategias de futuro, alguno/as de ellos con mayor claridad y otros/as abordando en menor medida estas proyecciones a medio-largo plazo. Existen estudiantes que ya están imaginando diversas opciones de educación superior o trabajo. Antes de eso, sin embargo, se enfrentan a la decisión de tener que elegir una especialización en sus estudios secundarios, sea científico-humanista, técnico-profesional o comercial, decisión que suele depender de las experiencias cercanas y las referencias que los estudiantes tienen, así como de las posibilidades materiales que ofrecen sus contextos familiares. Factores como la disponibilidad y calidad de los establecimientos de educación secundaria cercanos juegan un papel importante en estas decisiones. Las carreras que los y las jóvenes proyectan para su futuro están principalmente vinculadas a carreras universitarias tradicionales. Algunas poseen un mayor estatus social, mientras que otras, aunque de menor prestigio, responden a necesidades concretas del contexto rural de donde provienen.

Estas aspiraciones también están influenciadas por experiencias y referencias cercanas, como amigos de la familia o vivencias relacionadas con oficios técnicos, ciencias o experiencias de acercamiento a algún espacio de educación superior. Además, la información social sobre ciertas carreras, como el estatus de medicina o ingeniería, también condiciona estas decisiones. Las estrategias de los y las estudiantes giran en torno a la definición de especialidades en función de sus intereses y consultas con otros o conocimientos de otras experiencias; la selección de una carrera o formación superior; la preparación para la prueba de acceso, y la visualización de universidades, institutos o centros de formación técnica cercanos a sus lugares de origen. A su vez, junto con sus familias, consideran como eje central para poder llevar a cabo estas aspiraciones las necesidades materiales asociadas a la movilidad o la vivienda, en caso de estudiar lejos de casa. Es llamativo que mencionen en menor medida las becas u otras ayudas, un tema que sus familias sí priorizan.

Finalmente, la migración o el moverse de lugar se impone como parte de las aspiraciones por razones materiales, simbólicas y emocionales, pues como plantea Farrugia (2016) existe

un imperativo de movilidad a zonas urbanas, así como una geometría de poder en esos espacios que genera que sean los lugares donde existen opciones asociadas a un mejor futuro (Donolly & Gamsu, 2019). De igual manera, las y los jóvenes encuentran en esta movilidad una oportunidad para construir su futuro, pero sin duda, considerando y evaluando sus relaciones con la familia, la comunidad y el territorio, así como sus propios afectos; aspectos que cobran relevancia en la proyección de sus rutas y destinos. Algunos/as de los y las estudiantes entrevistados/as entienden esta “movilidad obligada” como una oportunidad para establecerse en otro lugar de forma definitiva; otros, como un ir y venir constante entre ciudades; y algunos más desean regresar a su lugar de origen tras adquirir conocimientos y oportunidades, con la intención de aplicarlos allí.

Objetivo específico 3: Las narrativas

Finalmente, el tercer objetivo específico de la tesis se ha orientado a explorar y (re)construir las narrativas de transición de los y las estudiantes según sus orígenes, identidades, experiencias y aspiraciones. Las preguntas de investigación para este objetivo son las siguientes: *¿Cómo describen sus transiciones educativas los y las jóvenes estudiantes de contexto rural y cuáles son las principales experiencias y aspiraciones que relatan? ¿Cómo cambian o permanecen los aspectos étnicos y territoriales en las narrativas identitarias de los y las jóvenes durante las transiciones educativas?*

Los y las estudiantes en su momento de transición educativa narran principalmente los cambios que ésta conlleva en relación a tres aspectos: 1) los cambios de espacios educativos; 2) la movilidad rural urbana; y 3) la integración con nuevos/as pares. Un aspecto que destaca en las narrativas de los y las estudiantes es la adaptación a los nuevos formatos de educación en secundaria, la presencia de más estudiantes, la transmisión de más contenidos, y la mayor exigencia en cuanto a rendimientos y comportamientos. Destacan las comparaciones que realizan entre un antes y un después donde se percibían menos resguardados y menos acompañados en sus procesos educativos. Además la movilidad diaria o semanal resulta ser un evento importante en este paso, ya que implica un cambio en la organización cotidiana o incluso un cambio en la forma de vivir para quienes

se internan. Resulta relevante la importancia que los y las jóvenes dan a sus pares, tanto de la escuela anterior como los del nuevo espacio al que transitan, expresando con ello una sensación de pérdida de vínculos cercanos y por otra, la apertura a conocer nuevas personas y entornos.

Respecto a la continuidad o discontinuidad en cuanto a aspectos étnicos y territoriales, cabe destacar que las continuidades se ven fortalecidas por aspectos sociales y emocionales que principalmente sostienen las familias. En este sentido, cobra relevancia el capital emocional que las familias transmiten a sus hijos/as en términos de apoyos, acompañamientos y consejos sobre cómo gestionar los cambios que viven en el paso de primaria a secundaria. Como se ha señalado anteriormente, Las madres son quienes fortalecen los archivos de experiencia de sus hijos/as en diversos temas -integración-discriminación-movilidad- rendimiento- Además, son las familias y las comunidades quienes sostienen los aspectos culturales/identitarios de los y las jóvenes de origen étnico o rural, ya que, en los centros educativos de destino, estos saberes y prácticas dejan de ser visibilizados e incluso legitimados por el currículum oficial.

Considerando que las narrativas resultan ser una conexión entre historias familiares y personales, pasadas y presentes, resulta interesante cómo en las narrativas de las madres y en algunos casos en las narrativas de estudiantes, se repiten o reelaboran vivencias de movilidad, de migración o de inclusión en los establecimientos. Madres que fueron internadas y tuvieron experiencias tristes, evitan que sus hijos/as lo hagan, o madres que se han movilizadado de una zona a otra, transmiten a sus hijo/as experiencias asociadas.

También en las narrativas de los y las estudiantes, destacan qué cuentan y cómo lo cuentan, reflejando con ello, las vivencias más significativas, los afectos involucrados y los sueños o temores. Acá aparecen relatos en algunos casos asociados a sentirse en menos, ya sea con aspectos asociados al ser mapuche o con aspectos asociados al ser del campo, y cómo se enfrenta eso en el contexto educativo. Hay estudiantes que se ubican desde la demanda de reconocimiento y orgullo de ser mapuche, otros desde el esfuerzo y el sacrificio y otros/as desde la distancia a sus orígenes.

Destacan fuertemente los vínculos afectivos de los y las jóvenes, como puentes de valor y reconocimiento en este momento de transición de un lugar a otro.

11.2. Discusión final

Como discusión final y considerando los diversos aspectos involucrados en las transiciones educativas de los y las estudiantes, es decir, los aspectos familiares asociados a los capitales de origen, los aspectos subjetivos asociados a las identidades, experiencias y aspiraciones, y las narrativas y la carga emocional vinculada a dichos procesos, se puede concluir lo siguiente:

Existen familias con un alto despliegue de habitus étnico territorial asociado al origen mapuche y al hecho de vivir en zonas rurales que, por tanto, manifiestan en su cotidianidad estos habitus caracterizados por disposiciones prácticas, cognitivas y afectivas hacia la cultura étnica y hacia el trabajo y el cuidado de la tierra. Estas familias, además, en su mayoría, presentan un importante capital emocional que se expresa en la contención, apoyo, acompañamiento y transmisión de archivos de experiencias a sus hijo/as en los que resalta el reconocimiento de la diferencia y valor de ser mapuche, así como también la transmisión y anticipación frente a posibles situaciones de menoscabo que sus hijo/as tienen que saber enfrentar. Estos componentes hacen que el posicionamiento de las familias sea bastante crítico hacia la educación chilena dominante, y que, expresen y exijan respeto y reconocimiento a las propias características y prácticas mapuche. Esta posición se expresa en algunos casos abiertamente hacia las escuelas, y en otros casos, mediante la transmisión de experiencias familiares a los y las estudiantes y la “preparación” para que puedan abordar situaciones complejas.

En general, los y las estudiantes que provienen de estas familias, se identifican como mapuche, viven experiencias de transición en las que logran identificar diferencias y fronteras, y logran significarlas de modo tal que les permita dar continuidad a su ser mapuche. También, gran parte de estos y estas jóvenes, proyectan su vida con estudios superiores, pero también proyectando fortalecer sus aprendizajes mapuche y generando

colaboraciones con su familia y comunidad. Estos y estas jóvenes presentan narrativas de orgullo y reconocimiento de lo mapuche.

En caso de las familias posicionadas en una situación minorizada o mixta en relación con la cultura mapuche y rural y, frente a la cultura centralizada y monocultural que promueve en Estado Chileno, la transmisión cultural y emocional que realizan hacia sus hijos/as es mixta. En estas familias, los habitus étnicos y territoriales se ven menos desplegados que en el caso de las familias con mayor identidad mapuche y rural. Presentan disposiciones prácticas, cognitivas y afectivas ligadas al territorio y a la cultura mapuche, pero con mixturas religiosas católicas y evangélicas y con proyecciones abiertas al cambio y movilidad (simbólica y real) con la idea central de mejorar las condiciones de vida. Estas familias tienen un capital emocional que transmite apoyo y acompañamiento a sus hijos/as, y además, archivos de experiencia marcados principalmente por migraciones campo ciudad, vivencias de soledad y/o discriminación e historias de pobreza. Frente a estas historias, la vida en el campo aparece como refugio y como lugar que otorga condiciones básicas para vivir, pero las oportunidades se identifican fuera, en las ciudades, y hay que ir a por ellas si se quiere prosperar. El ser mapuche, está dentro de la historia familiar -en algunos casos más, en otros menos- pero no se incorpora la diferencia y el valor -y con ello la necesidad de reconocimiento- respecto a ser mapuche.

Los y las estudiantes que provienen de estas familias, en general se definen en lo étnico como “poco mapuches” o “algo mapuches” y, en cuanto a lo territorial, como jóvenes de campo con las características “menos valoradas” que ello conlleva, y por tanto, con un imperativo de movilidad hacia la ciudad. Sus experiencias de transición están marcadas por la movilidad, la búsqueda de espacios “de calidad” y la exigencia. Viven fuertemente la frontera asociada al requisito de tener que moverse día a día y, en varios casos, la movilidad semanal que implica vivir en internados lejos de sus familias. Las proyecciones de estos y estas estudiantes se asocian a un ir y venir constante entre sus territorios y la ciudad, estudiar algo que permita “ser alguien” y en algunos casos, irse a vivir fuera del campo durante o posteriormente a la educación superior.

Los y las estudiantes que forman parte de esta tipología valoran bastante las historias familiares cargadas de esfuerzo y quieren apoyar a sus familias, generando narrativas cargadas de esfuerzo y sacrificio. En algunos casos, además, también se da el efecto que, la movilidad que implica el paso a la educación secundaria, genere que alguno/as jóvenes pasen de sentirse “poco mapuche” o “algo mapuche” a sentirse más distante a la condición étnica más que territorial.

Finalmente, en el caso de las familias menos vinculadas a la condición étnica mapuche y territorial, algunos casos corresponden a familias en las que alguno de los progenitores (madre o padre) no son mapuche o no son de zona rural, o, han vivido en diversos lugares, y en otros casos, son familias -en general monoparentales- en la que hay una negación u omisión respecto al origen étnico mapuche. Estas familias tienen habitus mayormente asociados a vivir en un territorio rural y escasamente dan alguna referencia a lo étnico, culturalmente son cercanos a alguna religión (católica o evangélica) y tienen una visión aspiracional con respecto a las condiciones materiales, o por otro lado, viven en situación bastante precaria en términos materiales. El capital emocional que transmiten es de apoyo y acompañamiento -en algunos casos menos presente- y con transmisión de experiencias de esfuerzo, de surgimiento económico, de movilidad en relación a oportunidades.

Los y las estudiantes que provienen de estas familias, en su mayoría presentan identidades más distantes a la condición étnica mapuche y medianamente cercana a la condición territorial de habitar en zona rural. Sus experiencias de transición son tomadas como un cambio de establecimiento, que conlleva principalmente cambios en torno a la organización y la cultura escolar -más estudiantes, más contenidos, mayor exigencia- y el cambio de integrarse a un nuevo entorno social. También vivencian la frontera asociada a la movilidad campo ciudad, pero lo significan como algo que hay que vivir y conocer. Sus proyecciones están asociadas a estudiar alguna carrera en educación superior e ir a vivir a alguna ciudad más grande.

En estos y estas estudiantes se expresa un respeto hacia la otredad mapuche y en algunos/as casos, no querer referirse a lo que es ser mapuche, generando narrativas mucho

más ligadas al distanciamiento de lo mapuche e incluso a la visión minoritaria frente a características de esta población.

En las transiciones educativas de jóvenes mapuche provenientes de contextos rurales, resulta fundamental la conjunción entre los aspectos familiares que determinan las posiciones sociales e identitarias de las familias y de los y las jóvenes. En este sentido, la transmisión de *habitus* étnicos y territoriales por parte de las familias, junto con el apoyo emocional y los archivos de experiencia, desempeñan un rol central en la configuración identitaria y en las experiencias de los/as jóvenes durante la transición educativa marcada por fronteras culturales y territoriales.

Este capital emocional no solo fortalece la continuidad de los aspectos identitarios, sino que también contribuye al desarrollo de la fortaleza personal y de la capacidad de agencia necesaria para enfrentar los desafíos educativos, laborales y sociales futuros. La interacción entre estos aspectos estructurales y subjetivos se manifiesta en las narrativas de los y las jóvenes en transición, quienes describen sus acciones, proyectos y emociones con niveles variables de seguridad frente a los cambios que experimentan.

11.3. Líneas de investigación futura

A partir de la investigación realizada y de los resultados obtenidos, surgen nuevas líneas de investigación sobre las que se puede seguir profundizando en el futuro.

En el plano teórico, esta tesis ha abordado principalmente aspectos estructurales asociados con las transiciones de jóvenes en contexto rural mapuche -fundamentalmente, el origen étnico y territorial- para lo cual se han desarrollado aspectos vinculados con los capitales y los *habitus* de sus familias, conectados con la identidad, experiencia y aspiraciones de los y las estudiantes. Sin embargo, a través de la investigación ha surgido la necesidad de seguir indagando en conceptos como los “fondos de conocimiento” y los “fondos de identidad” (Muñoz, 2019) que pueden contribuir a seguir profundizando en las realidades y subjetividades de los contextos rurales mapuches.

Asimismo, ha surgido el interés por profundizar en la lectura de perspectivas decoloniales que permitan comprender los saberes propios de los pueblos y los saberes situados, adoptando una postura crítica en torno a la decolonialidad del ser, del saber y del conocer.

En el plano metodológico, esta tesis ha trabajado desde una metodología cualitativa, y específicamente, desde una perspectiva longitudinal, lo cual, supone una apuesta crucial para indagar los cambios que se dan a través del tiempo. En este sentido, surge el interés de seguir indagando en los trayectos de vida de los y las jóvenes a través de las múltiples elecciones y transiciones que realizan durante sus trayectorias educativas, laborales y vitales. Sería ideal poder trabajar con estudiantes de la muestra de esta investigación, o trabajar con una muestra similar que permita profundizar en la elaboración y definición de aspiraciones que realizan los y las estudiantes y las permanencias o modificaciones que se dan en la configuración identitaria de los mismos.

Otro aspecto de interés que surge a partir de la investigación realizada, es el abordaje investigativo más situado en territorios específicos, en este aspecto, surge el interés de indagar la configuración de transiciones educativas en territorios específicos que contemplen aspectos territoriales-materiales y económicos específicos y que, por tanto, permitan visualizar los nexos entre la oferta educativa existente, la configuración de aspiraciones e identidades juveniles, así como también las expectativas y experiencias familiares asociadas a estos aspectos materiales. Además, en la posible elaboración de un proyecto de esta índole, surge el interés de considerar una perspectiva histórica y etnográfica -además del análisis de casos- y técnicas visuales, cartográficas y de análisis de fuentes secundarias asociadas a material histórico.

En cuanto al análisis, surge el interés por realizar un análisis más profundo desde líneas analíticas interseccionales, que incorporen además de aspectos de etnia y territorio, la clase, el género y la perspectiva intergeneracional.

11.4. Implicaciones políticas, educativas y sociales

Los hallazgos de esta investigación sugieren importantes implicaciones tanto en el ámbito de las políticas educativas como en el diseño e implementación de programas sociales.

En el ámbito de las políticas educativas, surgen dos cuestiones principales:

- **Financiamiento de la educación pública en contextos rurales mapuche:**
Si bien en Chile existe financiamiento dirigido a zonas extremas, no se consideran de manera específica las zonas rurales ni el origen étnico de los/as estudiantes. Un financiamiento focalizado en estos aspectos permitiría:
 - a) La instalación de liceos de enseñanza secundaria en territorios donde sea necesario.
 - b) Mejoras significativas en la calidad educativa, en la organización escolar, en la cultura institucional y en un currículo que sea pertinente a las realidades culturales y territoriales de los estudiantes mapuche.
 - c) El perfeccionamiento y formación continua del cuerpo docente, así como la implementación de programas de acompañamiento durante las transiciones educativas de los/as estudiantes.
 - d) Apoyos materiales y logísticos, como el financiamiento del transporte para estudiantes que deben recorrer largas distancias.
- **Programas de acompañamiento a las transiciones educativas:**
Es fundamental desarrollar programas que orienten y acompañen a los y las estudiantes en los procesos de cambio estructural, contextual y personal que enfrentan al transitar hacia nuevas etapas educativas.

A nivel de implicaciones sociales, es fundamental que el Estado de Chile reconozca la relevancia de generar espacios que promuevan el reconocimiento del pueblo mapuche. Las siguientes acciones son prioritarias:

- **Apertura curricular y educación intercultural:**

Incorporar enfoques interculturales críticos en los contenidos y metodologías de enseñanza, promoviendo la recuperación de la lengua mapuche y visibilizando la cultura en el proceso formativo.

- **Participación en la gestión educativa y social:**

Es crucial fomentar la participación activa de personas mapuche en la toma de decisiones vinculadas a **políticas educativas, programas laborales** y otros ámbitos sociales, culturales y económicos. Esto permitiría una mayor representatividad y pertinencia cultural en la implementación de políticas y programas.

11.5. Implicaciones pedagógicas:

Los resultados de esta investigación permiten destacar diversas implicancias pedagógicas que son fundamentales para abordar la educación de jóvenes mapuche en contextos rurales. En este sentido, y considerando investigaciones previas, se hace imprescindible impulsar un trabajo intercultural crítico que promueva la justicia social en los espacios educativos. Esto implica:

1. Fomentar la educación mapuche en las escuelas, permeando el currículo y las metodologías desde un enfoque intercultural crítico.
2. Reflexionar y reforzar la identidad mapuche como parte esencial de los procesos formativos.
3. Crear espacios formales y activos de participación para las familias mapuche.
4. Integrar agentes comunitarios que contribuyan con sus saberes y prácticas a los procesos educativos (Luna, 2015; Muñoz et al., 2019; Muñoz, 2021; Quintriqueo & Arias, 2019; Rodríguez, 2020).

Además, resulta clave considerar los conocimientos transmitidos en la formación familiar mapuche. Entre estos destacan el küpan que hace referencia a la ascendencia familiar y el

linaje, vinculado al territorio, los roles sociales, los oficios y los saberes históricos (Muñoz, 2021). Y el *tuwün*, asociado al origen territorial y la identidad, destacando el lugar de asentamiento familiar, las representaciones socio-espirituales del territorio, donde habitan fuerzas espirituales (*ngen*) y la valoración y cuidado del territorio, especialmente frente a los cambios económicos y sociales provocados por el monocultivo agrícola y el modelo neoliberal.

Asimismo, es esencial deconstruir y reelaborar las nociones de racismo institucional que persisten en la educación, donde los saberes asociados a la blanquitud se legitiman como únicos y válidos. Para contrarrestar esto, se requiere:

- Incorporar metodologías de enseñanza que integren saberes teóricos y prácticos del pueblo mapuche, visibilizando y valorando sus conocimientos.
- Facilitar la participación activa de las familias y comunidades en la gestión educativa, permitiendo que sus voces y experiencias enriquezcan el proceso formativo.

En síntesis, se requiere avanzar hacia una educación intercultural crítica y situada resulta fundamental para garantizar un sistema educativo inclusivo, justo y respetuoso de los saberes y las identidades del pueblo mapuche.

Bibliografía

- Ahmed, S. (2004). Collective feelings: Or, the impressions left by others. *Theory, Culture & Society*, 21(2), 25–42. <https://doi.org/10.1177/0263276404042133>
- Alonso Carmona, C. (2014). Familia, escuela y clase social: Sobre los efectos perversos de la implicación familiar. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(2), 395-409.
- Alonso Carmona, C. (2019). Implicación parental, capital cultural y trayectoria filial. Prácticas y estrategias discursivas. *Revista Internacional de Sociología*, 77(3), e132. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.3.19.007>
- Alonso-Carmona, C., y Martín-Criado, E. (2022). Analizar sociológicamente la implicación escolar parental: "el tiempo importa". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 179, 3-20.
- Alvarado, A., y Zapata, P. (2020). Niñez aymara a ojos de quienes les educan: percepciones sobre multiculturalidad en escuelas de Arica, Chile. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(13 extra), 159-176.
- Álvarez Valdés, Carolina, & Sepúlveda Valenzuela, Leandro. (2021). La experiencia universitaria de estudiantes con gratuidad en contexto de pandemia Covid-19. *Ultima década*, 29(56), 176-212. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362021000200176>
- Antümilla-Pangikul, C. (2020). Génesis de la infancia mapuche en la escuela: la institución primaria y los agentes que posibilitaron su inserción a fines del siglo XIX. *Bajo la Lupa, Subdirección de Investigación*, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.
- Appadurai, A. (2003). *Archive and aspiration*. En J. Brouwer, A. Mulder, y S. Charlton (Eds.), *Information is alive* (pp. 14-25). NAI.
- Aravena, A., Cerda, C., Alcota, P., y Zañartu, N. (2019). Identidad étnica mapuche e imaginarios sociales del bienestar en la región del Biobío, Chile. *Revista Psicología & Sociedade*, 31(9).

- Archer, L. (2003). *Race, masculinity and schooling: Muslim boys and education*. Open University Press.
- Arias, K.; Gajardo, M, Sierpe, J. & Santini, Y. (2024)Desafíos de la relación familia-escuela en contexto mapuche: aproximación desde los profesores. *Educação e Pesquisa*. 50. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450263419es>
- Ball, S. J., Reay, D., y David, M. (2002). "Ethnic choosing": Minority ethnic students, social class and higher education choice. *Race Ethnicity and Education*, 5(4), 333–357.
- Bellei, C., et al. (2012). Políticas educativas para el nivel secundario: complejidades y convergencias. En C. Bellei Carvacho et al. (Eds.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco.
- Bellei, C., Contreras, D., & Valenzuela, J. P. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Ediciones.
- Bello, A. (2011) *Nampülkafe. El viaje de los mapuche de la Araucanía a las pampas argentinas. Territorio, Política y Cultura en los siglos XIX y XX*. Universidad Católica de Temuco.
- Bengoa, J. (2008) *Historia del pueblo mapuche. Siglos XIX y XX*. Editorial LOM
- UNICEF (2007) *Pu wechekeche ñi zugu. Identidad y discriminación en adolescentes mapuche*. Fondo de las naciones unidas para la Infancia. Unicef
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control, vol. 4: The structuring of pedagogic discourse*. Routledge.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación: Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós.

- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Boone, S., Seguers, M., y Van Houtte, M. (2018). Transition from primary to secondary education in a rigidly tracked system: The case of Flanders. En *Educational choices, transitions and aspirations in Europe: Systemic, institutional and subjective challenges*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1996). *La reproducción: Teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2013). **Los herederos, los estudiantes y la cultura** (7th ed.). Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago Press.
- Buitrago-Restrepo Laura Vannessa, Álvarez-Herrera Laura Cristina(2011) Crianza kichwa en Medellín: tensiones entre lo ancestral y lo occidental. *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv*, 20(2): 93-117. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.2.5022>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bravo, N. (2024) Factores que condicionan las aspiraciones de estudiantes que optan por la educación superior técnico-profesional en instituciones educativas del norte de Chile. *Ultima década*, n°63, octubre 2024, PP. 10-41 <https://doi.org/10.5354/0718-2236.2024.76659>
- Cano, D. (2012). Álvaro bello, Nampülkafe. El viaje de los mapuches de la Araucanía a las pampas argentinas. Territorio, política y cultura en los siglos XIX y XX. *Historia (Santiago)*, 45(1), 250-252. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-71942012000100009>

- Castillo, P. (2017). *Juventud y educación: El dispositivo educativo chileno y su incidencia en la experiencia subjetiva de jóvenes al salir de cuarto medio* [Tesis de maestría, Universidad de Chile].
- Castillo, P., & Williamson, G. (2023). Transiciones educativas de jóvenes en contexto rural mapuche: Experiencia, aspiraciones e identidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(1), 1-27.
- Castro Pérez, M., Díaz Forbice, M., Fonseca Solórzano, H., León Sáenz, A. T., Ruíz Guevara, L. S., & Umaña Fernández, W. (2011). Las relaciones interpersonales en la transición de los estudiantes de la primaria a la secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 193-210.
- Chaves,. Fuentes & Vecino (2017) *Experiencias juveniles de la desigualdad Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Colección juventudes hoy. CLACSO
- Chávez González, M. L. (2013). La familia, las relaciones afectivas y la identidad étnica entre indígenas migrantes urbanos en San Luis Potosí. *Relaciones*, 134, 131-155.
- CENSO (2017) *Segunda Entrega de resultados definitivos CENSO 2017*. Instituto Nacional de Estadísticas, Chile. Extraído en <http://www.censo2017.cl/wp-content/uploads/2018/05/presentacion-de-la-segunda-entrega-de-resultados-censo2017.pdf>
- CEPAL, 2009 *Desigualdades territoriales y exclusión social del pueblo mapuche en Chile: situación en la comuna de Ercilla desde un enfoque de derechos*. Colección documentos de proyectos. CEPAL
- Clough, Peter (2002). *Narratives and Fictions in Educational Research*. Buckingham: Open University Press

- Colley, H., James, D., Diment, K., & Tedder, M. (2003). Learning as becoming in vocational education and training: Class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education and Training*, 55(4), 471-498.
- Connolly, P., Kelly, B., & Smith, A. (2009). Ethnic habitus and young children: A case study of Northern Ireland. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 217-232.
- Comas, M. (2018). *La veu de les famílies en el sistema educatiu: Aposta pel bé comú o estratègia de clausura?* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].
- Correa, M. (2021) *La historia del despojo. El origen de la propiedad particular en el territorio mapuche*. Pehuen Editores S.A
- Cottingham, M. (2016). Theorizing emotional capital. *Theory and Society*, 45(5), 451-470.
- Creghton, M., Post, D., & Park, H. (2016). Ethnic inequality in Mexican education. *Social Forces*, 94(3), 1187-1220.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd ed.)*. Sage Publications, Inc.
- Cuervo, H., & Wyn, J. (2017). A longitudinal analysis of belonging: Temporal, performative and relational practices by young people in rural Australia. *Young*, 25(3), 219-234.
- Curran, M. (2017). *¿Qué lleva a los jóvenes a dejar los estudios? Explorando los procesos de (des)vinculación escolar desde una perspectiva de clase y género* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].
- Cuzzocrea, V., & Mandich, G. (2015). Students' narratives of the future: Imagined mobilities as forms of youth agency? *Journal of Youth Studies*, 19(4), 552-567.

- Czarni, G. (2007). Pasar por la escuela: Metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 921-950.
- De Gaulejac, V. (2006). *Historia de vida, psicoanálisis y sociología clínica*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- De Gaulejac, V. (2013). *Neurosis de clase. Trayectoria social y conflictos de identidad*. Editorial del Nuevo Extremo.
- Devine, D. (2009). Mobilising capitals? Migrant children's negotiation of their everyday lives in school. *British Journal of Sociology of Education*, 30(5), 521-535.
- Driessen, G., Slegers, P., & Smit, F. (2008). The transition from primary to secondary education: Meritocracy and ethnicity. *European Sociological Review*, 24(4), 527-542.
- Donnelly, M., Gamsu, S., & Whewall, S. (2019). Mapping the relational construction of people and places. *International Journal of Social Research Methodology*, 23(1), 91-108.
- Donnelly, M., & Gamsu, S. (2019). Spatial structures of student mobility: Social, economic and ethnic 'geometries of power'. *Population, Space and Place*, 26(3), e2293.
- Driessen, G. (2019). Parental involvement, parental participation, parent-school-community partnerships. In *Oxford Research Encyclopedia of Education* (pp. 1-21). Oxford University Press.
- Dussillant, F. (2017). Deserción escolar en Chile. *Propuestas para la investigación y la política pública*. Centro de Políticas Públicas Universidad del Desarrollo.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Editorial Complutense.
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.

- Epstein, J. L. (1995). School-family-community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Epstein, J. L. (2001). Building bridges of home, school, and community: The importance of design. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6(1-2), 161-168.
- Farrall, S., Hunter, B., Sharpe, G., y Calverley, A. (2016). What 'works' when retracing sample members in a qualitative longitudinal study? *International Journal of Social Research Methodology*, 19(3), 287-300.
- Farrugia, D. (2016). The mobility imperative for rural youth: The structural, symbolic and non-representational dimensions rural youth mobilities. *Journal of Youth Studies*, 19(6), 836-851.
- Feixa, C. (2018). *La imaginación autobiográfica. Historias de vida como herramienta de investigación*. Gedisa.
- Fleischmann, F., y de Haas, A. (2016). Explaining parents' school involvement: The role of ethnicity and gender in the Netherlands. *The Journal of Educational Research*, 109(5), 554-565.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Fundación 99. (2020). *Caracterización de la educación rural en Chile en contexto pandemia por COVID-19*. Santiago, Chile.
- Funnell, R. (2008). Tracing variations within 'rural habitus': An explanation of why young men stay or leave isolated rural towns in southwest Queensland. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 15-24.
- Furlong, A., y Cartmel, F. (1997). *Young people and social change: New perspectives*. McGraw-Hill Education.

- Gale, T., y Parker, S. (2014). Navigating change: A typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 734-753.
- Gale, T., y Parker, S. (2015). To aspire: A systematic reflection on understanding aspirations in higher education. *The Australian Educational Researcher*, 42(2), 139-153.
- Gale, T., y Parker, S. (2018). Student aspiration and transition as capabilities for navigating education systems. *En Educational choices, transitions and aspirations in Europe: Systemic, institutional and subjective challenges*. Routledge.
- Garbarini, C. & Sandoval, D (2018) *Weke az mapuchegen zugu mew. Nuevos rostros de la Identidad mapuche*. Universidad Católica de Temuco.
- Garreta, J. (2017). *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Ediciones Pirámide.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Gay, C. (2008) *Usos y costumbres de los araucanos*. Claudio Gay. Penguin Random House
- Giaconi, V., y Maldonado, K. (2021). Brechas de ruralidad en educación primaria en Chile: Evolución entre los años 2002 y 2017 y su relación con nivel socioeconómico. *En Repensando la educación rural*. Editorial Universidad de Los Lagos.
- Gibson, M. A. (1997). Complicating the immigrant/involuntary minority typology. *Anthropology & Education Quarterly*, 28(3), 431-454.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo: El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península.

- Gillborn, D., Rollock, N., Vincent, C., y Ball, S. J. (2012). "You got a pass, so what more do you want?": Race, class and gender intersections in the educational experiences of the Black middle class. *Race Ethnicity and Education*, 15(1), 121-139.
- Gómez, V., y Rivas, M. (2021). Expectativas sobre la transición desde la educación básica a la educación media de estudiantes provenientes de contextos de vulnerabilidad social. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 58(1), 1-13.
- Grimson, A. (2010). Culture and identity: Two different notions. *Social Identities*, 16(1), 63-79.
- Guzmán Gómez, C., y Saucedo Ramos, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Envió Editores.
- Hannum, E. (2005). Market transition, educational disparities, and family strategies in rural China: New evidence on gender stratification and development. *Demography*, 42(2), 275-299.
- Hemmerman, L. (2010). Researching the hard to reach and the hard to keep: Notes from the field on longitudinal sample maintenance. En *Conducting qualitative longitudinal research: Fieldwork experiences*. Timescapes Working Paper Series No. 2.
- Heinz, W. R. (2002). Transition discontinuities and the biographical shaping of early work careers. *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), 220-240.
- Hernández, M., y Raczynski, D. (2014). Jóvenes de origen rural: aspiraciones y tensiones en la transición hacia la enseñanza secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 71-87.
- Hodkinson, P., y Sparkes, A. C. (1997). Careership: A sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 29-44.

- Holland, J., Thomson, R., y Henderson, S. (2006). *Qualitative longitudinal research: A discussion paper*. London South Bank University.
- Hörschelmann, K. (2011). Theorising life transitions: Geographical perspectives. *Area*, 43(4), 378-383.
- Hurtado, L., y Estupiñán, M. (2020). La transición escolar de primaria rural a secundaria urbana: Una aproximación teórica. *Educación y Ciencia*, 24, e11405.
- INJUV. (2019). *Novena Encuesta Nacional de Juventud*. Instituto Nacional de la Juventud, Chile.
- Jacovkis, J., Montes, A., & Manzano, M. (2020). Imaginando futuros distintos. Los efectos de la desigualdad sobre las transiciones hacia la educación secundaria posobligatoria en la ciudad de Barcelona. Papers: *Revista de Sociología*, 105(2), 279-302. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2773>
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós.
- Kühn, T., & Witzel, A. (2000). Strategies in using a qualitative database for the analysis of problem-centered interviews. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.3.1035>
- Lahire, B. (2008). The individual and the mixing of genres: Cultural dissonance and self-distinction. *Poetics*, 36(2–3), 166–188. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2008.02.001>
- Lareau & Weninger (2003) Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society* 32, 567- 606.
- Lareau, A., & McNamara Horvat, E. (1999). Moments of social inclusion and exclusion race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*, 72(1), 37-53.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73-85.

- Li, H. (2013). Rural students' experiences in a Chinese elite university: Capital, habitus and practices. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-6), 829-847. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.821940>
- Loncon, E. (2016). La importancia del enfoque intercultural y de la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación chilena. *Docencia*, 51, 44-55.
- Luna, L., Bolomey, C., & Caniguan, N. (2015). Construyendo "la identidad del excluido": Etnografía del aprendizaje situado de los niños en una escuela básica municipal de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 41(Especial), 97-113.
- Luna, L. (2015). Educación mapuche e interculturalidad: Un análisis crítico desde una etnografía escolar. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 47(4), 659-667.
- Mannay, D. (2013). 'Who put that on there ... why why why?' Power games and participatory techniques of visual data production. *Visual Studies*, 28(2), 136-146. <https://doi.org/10.1080/1472586X.2013.801635>
- Mansilla, J., Rivera, C., Veliz, A., & Garrido, S. (2018). Internados y alteración del bienestar del pueblo mapuche la Araucanía postreduccional en Chile 1881-1930. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 7(2), 29-48. <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2018v7i2.p29-48>
- Mansilla, J., Huaiquian, C., & Pozo, G. (2018). Infancia mapuche encerrada: Internados de las escuelas-misiones en la Araucanía, Chile (1900-1935). *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230046. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230046>
- Mansilla, P., Melin, M., & Royo, M. (2019). *Cartografía cultural del wallmapu: Elementos para descolonizar el mapa en territorio mapuche*. LOM Editores.

- Manzano, M. (2022). *Ícaro en la escuela: Los hijos e hijas de la migración marroquí y pakistaní en la transición hacia la educación postobligatoria* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Martinez, A. & Montenegro, M. (2014) La producción de narrativas como herramienta de investigación y acción sobre el dispositivo de sexo/género: Construyendo nuevos relatos *Quaderns de Psicologia* 16(1) DOI:[10.5565/rev/qpsicologia.1206](https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1206)
- Meo, A., & Davenigno, V. (2011). Imágenes que revelan sentidos: Ventajas y desventajas de la entrevista de foto-elucidación en un estudio sobre jóvenes y escuela media en la Ciudad de Buenos Aires. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 22, 13-42.
- Meo, A. (2018). Picturing students' habitus: The advantages and limitations of photo-elicitation interviewing in a qualitative study in the city of Buenos Aires. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1). <https://doi.org/10.1177/1609406918793191>
- McLeod, J. (2000). Subjectivity and schooling in a longitudinal study of secondary students. *British Journal of Sociology of Education*, 21(4), 501–521. <https://doi.org/10.1080/713655367>
- McLeod, J. (2015). Happiness, wellbeing and self-esteem: Public feelings and educational projects. En J. Wyn & H. Cahill (Eds.), *Handbook of children and youth studies* (pp. 301-315). Springer.
- McLeod, J. (2017). Marking time, making methods: Temporality and untimely dilemmas in the sociology of youth and educational change. *British Journal of Sociology of Education*, 38(1), 13–25. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1254541>
- Riquelme, E, Quilaqueo, D. Quintriqueo, S & Loncón, E (2016) Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente. *Psicol. Esc. Educ.* 20 (3) <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031038>
- Mellor, D., Merino, M. E., Saiz, J. L., & Quilaqueo, D. (2009). Emotional reactions, coping and long-term consequences of perceived discrimination among the Mapuche people of Chile.

Journal of Community & Applied Social Psychology, 19(6), 473-491.
<https://doi.org/10.1002/casp.996>

Mendoza-Zapata, R., Alvarado, S., & Arroyo, A. (2020). Las y los jóvenes indígenas: Un acercamiento a su investigación en América Latina. *Cultura y Representaciones Sociales*, 15(29), 365-400.

Mendoza-Zapata, R. (2022). Ser joven andino quechua cerca y lejos de sus comunidades de origen. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1-30.
<https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.2.4697>

Merino, M., & Tocornal, X. (2012). Posicionamientos discursivos en la construcción de identidad étnica en adolescentes mapuches de Temuco y Santiago. *Revista Signos*, 45(79), 154-175.
<https://doi.org/10.4067/S0718-09342012000200003>

Ministerio de Educación. (2020). *Propuesta Mesa Técnica de Educación Rural*.
<https://rural.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/22/2020/12/Mesa-Educacion-Rural-2020-FINAL.pdf>

Mu, M., & Jia, N. (2016). Rural dispositions of floating children within the field of Beijing schools: Can disadvantaged rural habitus turn into recognised cultural capital? *British Journal of Sociology of Education*, 37(3), 408-426. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.939264>

Muñoz, G., & Quintriqueo, S. (2019). Escolarización socio-histórica en contexto mapuche: Implicancias educativas, sociales y culturales en perspectiva intercultural. *Educação & Sociedade*, 40, e0190756. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019190756>

Muñoz, G., Quintriqueo, S. & Essomba, M (2019) Participación familiar y comunitaria en la educación intercultural en contexto mapuche (Chile) *Revista Espacios* 10 (19) 21

Muñoz, G. (2021). Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: Hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 391-407.

- Nairn, K., & Higgins, J. (2014). Stay or go? Reading identity through young people's lives in rural places. En J. Wyn & H. Cahill (Eds.), *Handbook of children and youth studies* (pp. 1-17). Springer.
- Noble, G. (2013). 'It is home but it is not home': Habitus, field and the migrant. *Journal of Sociology*, 49(2-3), 341-356. <https://doi.org/10.1177/1440783313481532>
- Novaro, G., Borton, L., Diez, M., & Hecht, A. (2008). Sonidos del silencio, voces silenciadas: Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 173-201.
- OCDE. (2016). *Estudios de política rural de la OCDE 2016*. Subsecretaría de Desarrollo Regional, Ministerio del Interior, Chile.
- Oertwig, D., Riquelme, E., & Halberstadt, A. G. (2019). Respect and fear: Socialization of children's fear among the Mapuche people of Chile. *Culture and Brain*, 7(7), 212-238. <https://doi.org/10.1007/s40167-019-00077-y>
- Ogbu, J. U. (1994). *Racial stratification and education in the United States: Why inequality persists*. Teachers College Record, 96(2), 264-298.
- Opazo, A. (2017). *Trayectoria escolar de los estudiantes más vulnerables del sistema educativo chileno*. Centro de Estudios MINEDUC, División de Planificación y Presupuesto, Secretaría de Educación.
- Ossola, M. M. (2013). Jóvenes indígenas en la frontera: Relaciones entre etnicidad, escolaridad y territorialidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 547-562.
- Ortega, M., & Cárcamo, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural: Miradas desde las familias. *Educación*, 27(52), 98-118.
- Paillalef, J. (2018). *Los mapuche y el proceso que los convirtió en indios*. Editorial Catalonia.

- Peirano, C., Puni, S. P., & Astorga, M. I. (2015). Educación rural: Oportunidades para la innovación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1), 53-70.
- Pereira, G. (2012). Rumbos de la vida, sentidos de la escuela: Diálogos juveniles sobre la educación secundaria. En C. Bellei Carvacho et al. (Eds.), *La escolarización de los adolescentes: Desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (pp. 123-170). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco.
- Pérez, C. (2020). Educación rural: Cien años de exclusiones y demandas de diferenciación cultural. En A. Falabella & J. García Huidobro (Eds.), *A 100 años de la educación primaria obligatoria* (pp. 96-121). Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado.
- Pezo Hoces, H., Castilla García, C., Castillo, P., Palenzuela Fundora, Y., Álvarez, C., Araya, C., Cruz Martínez, Y., Martínez Castro, P., & Escobar González, S. (2021). Experiencias de estudiantes sobre la crisis sociosanitaria en Chile: Desafíos para el sistema educacional. *Última Década*, 29(56), 149-175. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362021000200149>
- Phelan, P., Davidson, A. L., & Yu, H. C. (1991). Students' multiple worlds: Negotiating the boundaries of family, peer, and school cultures. *Anthropology & Education Quarterly*, 22(3), 224-250.
- Phélan, M. (2016). Los estudios cualitativos del tiempo y las generaciones. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 6(2), e015.
- PNDR (2014) *Política Nacional de Desarrollo Rural 2014-2020*. Extraído en <https://bibliotecadigital.odepa.gob.cl/bitstream/handle/20.500.12650/4053/Politica-Nacional-de-Desarrollo-Rural.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Quilaqueo Rapimán, Daniel, Torres Cuevas, Héctor, & Álvarez Santullano, Pilar. (2022). Educación familiar mapuche: epistemes para el diálogo con la educación escolar. *Pensamiento educativo*, 59(1), 00101. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.59.1.2022.1>

- Quintriqueo, Segundo, & Arias-Ortega, Katerin. (2019). Educación intercultural articulada a la episteme indígena en latinoamérica. El caso mapuche en chile. *Diálogo andino*, (59), 81-91. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812019000200081>
- Quintriqueo, S., Arias, K., Muñoz, G., Torres, H., Morales, S., & Peña, F. (2021). Conocimientos geográficos y territoriales con base epistémica en la memoria social mapuche. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 36(106). <https://doi.org/10.1590/3610603/2021>
- Quiroz, P. A. (2001). The silencing of Latino student "voice": Puerto Rican and Mexican narratives in eighth grade and high school. *Anthropology & Education Quarterly*, 32(3), 326-349.
- Rain, A. (2022). Identidades excluidas e infancia mapuche: Propuestas para intervenciones sociales interculturales y situadas territorialmente. *Intervención*, 12(1), 41-52. <https://doi.org/10.53689/int.v12i1.141>
- Raczynski, D. (2011). *El paso de la enseñanza básica a la media en estratos bajos: Un reto a la igualdad de oportunidades educativas*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación - FONIDE, Departamento de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación.
- Reay, D. (2000). A useful extension of Bourdieu's conceptual framework?: Emotional capital as a way of understanding mothers' involvement in their children's education? *Sociological Review*, 48(4), 568–585. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.00233>
- Reay, D. (2004a). Gendering Bourdieu's concepts of capitals? Emotional capital, women and social class. *The Sociological Review*, 52(2_suppl), 57–74. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954x.2005.00524.x>
- Reay, D. (2004b). 'It's all becoming a habitus': Beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431-444. <https://doi.org/10.1080/0142569042000236934>

- Reay, D. (2006). Doing the dirty work of social class? Mothers' work in support of their children's schooling. *Sociological Review*, 54(1), 104-116.
- Reay, D. (2010). Identity making in schools and classrooms. En M. Wetherell & C. T. Mohanty (Eds.), *The SAGE handbook of identities* (pp. 277-294). SAGE Publications.
- Reay, D. (2015). Habitus and the psychosocial: Bourdieu with feelings. *Cambridge Journal of Education*, 45(1), 9–23. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.990420>
- Reay, D (2017) *Missed education. Inequality, education and working classes*. Policy Press
- Reay, D., Davies, J., David, M., & Ball, S. J. (2001). Choices of degree or degrees of choice? Class, 'race' and the higher education choice process. *Sociology*, 35(4), 855–874. <https://doi.org/10.1017/s0038038501>
- Reese, L. (2002). Parental strategies in contrasting cultural settings: Families in Mexico and "El Norte". *Anthropology & education quarterly*, 2002 <https://doi.org/10.1525/aeq.2002.33.1.30>
- Rodríguez Cruz, M. (2020). Exclusión identitaria, duelo migratorio y estrés aculturativo en la niñez y la adolescencia migrante escolarizada en Oaxaca, México. En *El camino hacia las sociedades inclusivas* (N.º 88 de la colección Conocimiento Contemporáneo, 1.ª edición). Editorial: 2022. ISBN: 978-84-1122-373-7.
- Rodríguez-Garcés, C., Padilla-Fuentes, G., & Suazo-Ruiz, C. (2020). Etnia mapuche y vulnerabilidad: Una mirada desde los indicadores de carencialidad socioeducativa. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 18(1). <https://doi.org/10.15665/encuent.v18i01.2232>
- Robinson, O. C. (2014). Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide. *Qualitative Research in Psychology*, 11(1), 25–41. <https://doi.org/10.1080/14780887.2013.801543>

- Rollock, N. (2014). Race, class and 'the harmony of dispositions'. *Sociology*, **48**(3).
<https://doi.org/10.1177/00380385145217>
- Román, M. (2009). El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media. ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el liceo en Chile? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, **7**(4), 95–119.
- Romagnoli, C., & Cortese, I. (2015). *¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar? Ficha VALORAS actualizada de la 1.ª edición "Factores de la familia que afectan los rendimientos académicos" (2007)*. Disponible en Centro de Recursos VALORAS: www.valoras.uc.cl
- Roksa, J., & Robinson, K. (2016). Cultural capital and habitus in context: The importance of high school college-going culture. *British Journal of Sociology of Education*.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1251301>
- Rockwell Richmond, E. (2004). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *Memoria, Conocimiento Y utopía*, **1**(1), 28–38. Recuperado a partir de <https://www.rmhe.somehide.org/index.php/memoria/article/view/528>
- Saldaña, J. (2003). *Longitudinal qualitative research: Analyzing change through time*. AltaMira Press.
- Sanhueza Rodriguez, A. A., & Rebolledo Rebolledo, R. . (2024). Aportes históricos-culturales desde la memoria social mapuche a la enseñanza de la Historia en Chile. *Pensamiento Educativo*, **61**(1), 1–15. <https://doi.org/10.7764/PEL.61.1.2024.7>
- Santos, H. (2009) *Dinámica de deserción escolar en Chile*. Centro de políticas comparadas de educación. Documento de trabajo CPCE N°3.

- Saracostti, M., Lara, L., Martella, D., Miranda, H., Miranda-Zapata, E., & Reininger, T. (2019). Influence of family involvement and children's socioemotional development on the learning outcomes of Chilean students. *Frontiers in Psychology, 10*, 335. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00335>
- Scandone, B. (2017). *British-born Bangladeshi women in higher education: Intersectional experiences and identities*. <https://researchportal.bath.ac.uk/en/publications/british-born-bangladeshi-women-in-higher-education-intersectional>
- Scandone, B. (2018). Re-thinking aspirations through habitus and capital: The experiences of British-born Bangladeshi women in higher education. *Ethnicities, 18*(4), 518–540. <https://doi.org/10.1177/1468796818777541>
- Scott, J. W. (1992). Experiencia. En *Feminists theorize the political* (editado por Judith Butler y Joan W. Scott). Reproducido con el permiso de Routledge, Inc., parte del Grupo Taylor & Francis.
- Serrano, M. L. (2015). «Soy de los dos lados, a la mitad me quedo»: Estilos de vida en jóvenes indígenas urbanos de San Cristóbal de las Casas, Chiapas. *Cuicuilco, 62*, 149–173.
- Sellar, S., & Gale, T. (2011). Mobility, aspiration, voice: A new structure of feeling for student equity in higher education. *Critical Studies in Education, 52*(2), 115–134. <https://doi.org/10.1080/17508487.2011.572826>
- Sepúlveda Sánchez, Denisse (2018). *Negotiating Being Mapuche and Middle-Class: the Experiences of Social Mobility of the Mapuche Indigenous People in Chile* (doctoral theses). University of Manchester
- Sepúlveda Sanchez, D. (2022). Upward social mobility in Chile: The negotiation of class and ethnic identities. *Sociology, 57*(3), 459–475. <https://doi.org/10.1177/00380385221099402>

- Sepúlveda, L. (2017). Aspiraciones y proyectos de futuro de jóvenes estudiantes secundarios en Chile: el soporte familiar y su influencia en las decisiones educativo-laborales. *Educação em Revista-UFMG*, 33.
- Silva Peña, P. (2013). Sentido de la escuela para niños y niñas mapuche en una zona rural. *Polis: Revista Latinoamericana*, 12(34), 243–258. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682013000100013>
- Smith, E., Atkins, J., & Connell, C. (2003). Family, school, and community factors and relationships to racial–ethnic attitudes and academic achievement. *American Journal of Community Psychology*, 32(1/2), 1–13.
- Solís, P. (2013). Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México. *Estudios Sociológicos*, 31(número extraordinario), 63–95. <https://doi.org/10.2307/41810380>
- Stokes, H. (2012). Imagining futures: Identity narratives and the role of work, education, community, and family.
- Sulca, M. (2019) *Jóvenes indígenas, escuela y subjetividad. Estudio socioeducativo sobre las experiencias de estudiantes de la Comunidad Las Cuevas, Pueblo Tastil en una escuela secundaria rural albergue de la provincia de Salta, Argentina*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional de La Plata
- Szulc, A. (2015). Concepciones de niñez e identidad en las experiencias escolares de niños mapuche del Neuquén. *Anthropologica*, 33(35), 235–253.
- Tapia, J., & Weiss, E. (2013). Las desigualdades invisibilizadas: Población indígena y segregación escolar. *Propuestas para Chile*. Pontificia Universidad Católica, Centro UC Políticas Públicas.

- Tarabini, A., & Ingram, N. (2018). *Educational choices, transitions and aspirations in Europe: Systemic, institutional and subjective challenges*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429327156>
- Tarabini, A y Jacovkis, J (2019) Transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya. In book: Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018
<https://www.researchgate.net/publication/334537432>
- Tarabini, A., & Jacovkis, J. (2019). Transiciones a la educación secundaria postobligatoria en Catalunya. Julio. <https://doi.org/10.1177/0000000000000000>
- Tarabini, A. (2020). Presentación: Transiciones educativas y desigualdades sociales: Una perspectiva sociológica. *Papers*, 105(2), 177–181.
<https://doi.org/10.5565/rev/papers.2825>
- Thomson, R., & McLeod, J. (2015). New frontiers in qualitative longitudinal research: An agenda for research. *University of Sussex*. <https://hdl.handle.net/10779/uos.23416508.v1>
- Valdebenito, Maria José. (2020). Configuración de aspiraciones educativas: un análisis comparado de las subjetividades y narrativas de los jóvenes chilenos. *Revista Colombiana de Educación*, (80), 101-120. Epub September 19, 2021. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-9456>
- Vila, P. (2019). Processes of identification on the U.S.-Mexico border. *The Social Science Journal*, 40(4), 607–625. [https://doi.org/10.1016/S0362-3319\(03\)00072-7](https://doi.org/10.1016/S0362-3319(03)00072-7)
- Vincent, C. (2014). Padres y maestros hacia el diálogo: Una perspectiva inglesa. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(2), 35–50.
- Vincent, C. (2017). 'The children have only got one education and you have to make sure it's a good one': Parenting and parent–school relations in a neoliberal age. *Gender and Education*.
<https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1274387>

- Wallace, D. (2017). Reading 'race' in Bourdieu? Examining Black cultural capital among Black Caribbean youth in South London. *Sociology*, 51(5), 907–923. <https://doi.org/10.1177/0038038516643478>
- Walther, A., Parreira do Amaral, M., Cuconato, M., & Dale, R. (2016). *Governance of educational trajectories in Europe*. Bloomsbury Academic.
- Whalter, A. (2006) *Regimes of youth transitions Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts*. www.sagepublications.com Vol 14(2): 119–139 10.1177/1103308806062737
- Webb, A., Canales, A. y Becerra, R. (2016) *Las desigualdades invisibilizadas: población indígena y segregación escolar*. Propuestas para Chile, Concurso Políticas Públicas 2016 Pontificia Universidad Católica Centro UC Políticas Públicas.
- Webb & Radcliffe (2017) La blanquitud en los liceos segregados: el racismo institucional en el sur de Chile. *Revista Antropologías del Sur*, 4(7); 19-38.
- Weiss (2012) Weiss, Eduardo Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación Perfiles Educativos, vol. XXXIV, núm. 135, pp. 134-148 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México
- Williamson, G (2008) Escuela rural y lof mapu en la araucania. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*. Año 5 N° 9-10 enero 2008, ISSN 0717-9898 <http://www.revistaerural.cl>
- Williamson, G, Coilla, G. y Rain, N. (2012) Infancia y Adolescencia en relatos de la Araucanía. En *Revista Contextos Educativos*, v.15, 135-152.
- Williamson, Guillermo (2012) Educación en la Araucanía. El mirar de los niños y niñas mapuche sobre sí mismos. En *Revista Chilena de pediatría*, v.83 86): 529-523.

- Williamson, Guillermo (2018) *Una experiencia de educación rural en el territorio de Tranapunte, carahue, región de la Araucanía*. Editorial UFRO, Chile.
- Winiarska, Aleksandra (2017) : Qualitative longitudinal research: Application, potentials and challenges in the context of migration research, CMR Working Papers, No. 103/161, University of Warsaw, Centre of Migration Research (CMR), Warsaw
- Worth, 2015 Worth, N. (2015). Youth, Relationality, and Space: Conceptual Resources for Youth Studies from Critical Human Geography. In: Wyn, J., Cahill, H. (eds) *Handbook of Children and Youth Studies*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-4451-15-4_8
- Wyn, J., & Dwyer, P. (1999). New directions in research on youth in transition. *Journal of Youth Studies*, 2(1), 5–21. <https://doi.org/>
- Wyn, J., & Dwyer, P. (2000). New patterns of youth transition in education. *International Social Science Journal*, 52(164), 147–159. <https://doi.org/10.1111/1468-2451.00247>
- Wyn, Johanna, & Cahill, H. (2015). Handbook of children and youth studies. In *Handbook of Children and Youth Studies*. <https://doi.org/10.1007/978-981-4451-15-4>
- Yates, S. (2003) Aspirations, Progress and Perceptions of Boys from a Single Sex School Following the Changeover to Coeducation *International Education Journal*, v4 n4 p167-177 2004
- Yosso, T (2005) Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth, *Race Ethnicity and Education*, 8:1, 69-91, DOI: 10.1080/1361332052000341006
- Zebadúa, J. P. (2011). Cultura, identidades y transculturalidad: apuntes sobre la construcción identitaria de las juventudes indígenas. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 9(1), 36-47. <https://doi.org/10.29043/liminar.v9i1.60>
- Zembylas, M (2007) *Emotional capital and education: theoretical insights from bourdieu*. Open University of Cyprus

Anexos:

Anexo 1 : Pauta de entrevistas con estudiantes

Propuesta trabajo con estudiantes primera etapa

Consigna para el trabajo de Foto-elucidación

Consigna para la toma de fotos

Este trabajo forma parte de un estudio sobre las transiciones educativas, es decir, el paso de la educación en escuela de contexto rural al paso de un centro educativo en contexto urbano. Es por eso que me interesa trabajar contigo, y otros estudiantes que viven un proceso similar, generando espacios de conversación en distintos momentos de este tránsito.

Para estas conversaciones, en este y otros momentos ocuparemos técnicas visuales de apoyo, es decir, fotografías u otros elementos visuales, ya que estas nos permiten compartir experiencias y hablar, sentir y pensar sobre ellas de manera más dinámica.

Ahora, sería el primer momento de trabajo y para dar inicio a éste, espero que puedas seguir la siguiente consigna:

“En esta primera actividad, te pido que tomes o busques fotografías respecto a tu vida educativa dentro y fuera de la escuela, para esto la idea es que tomes/busques al menos 7 fotografías de distintos ámbitos: dos que expresen algo de ti mismo/a, otra de tu familia, de tu escuela, de tus pares, del entorno donde vives, del liceo donde vas”

A modo de pasos a seguir, te comento lo siguiente:

La idea es que puedas tomar al menos 7 fotografías cada una asociada al algún aspecto de tu vida actual, como se plantea en la consigna anterior (si quieres sacar más no hay problema, de igual manera si en alguno de los puntos no quieres tomarla).

Puedes tomar tú mismo/a las fotografías directamente con tu celular, también pedir que otra persona te tome alguna fotografía, otra opción, si prefieres, es buscar una fotografía ya existente en tus registros o en algún álbum familiar, e incluso, en casos que no quieras o no tengas fotografía que represente lo que quieras, puedes buscar alguna fotografía en internet.

Es importante que sepas que no hay fotografías buenas ni malas, las fotografías son registros de nuestra vida y todas son escogidas por algo.

Para elegir las fotografías te entrego algunas preguntas e ideas que te pueden guiar:

Fotografía 1: Acerca de mi mismo/a

¿Qué te hace sentir bien, qué te gusta? Toma o elige una fotografía que refleje algo que te haga sentir bien, por ejemplo, juego, libro, reuniones con otros/as.

Fotografía 2: Qué me representa

¿Cómo me veo a mi misma/o? Toma o elige una fotografía de algo que refleje quien eres tú, puede ser una foto de ti misma/o

Fotografía 3: Mis pares

¿Quiénes y cómo son mis amigos/as? Toma o elige una fotografía que exprese a quienes sientes cercanos que no sean parte de tu familia, es decir, tus amigos o amigas.

Fotografía 4: Familia

¿Cómo presentaría a mi familia? Toma o elige una fotografía que refleje cómo es tu familia, puede ser una foto de tu familia completa, de parte de tu familia, de algo que represente cómo es tu familia.

Fotografía 5: Escuela

¿Cómo es la escuela en la que estoy? Toma o elige una fotografía que refleje lo que ha sido hasta ahora, la escuela actual para ti, puede ser la fotografía de la escuela en este momento, una fotografía anterior, tu primer día de clases en esa escuela, algo que te guste de la escuela, etc.

Fotografía 6: Sobre mi entorno

¿Cómo es el lugar dónde vivo? Toma o elige una fotografía que muestre el entorno donde vives, puede ser una fotografía del entorno de tu casa directamente, una foto del lugar del país donde está ubicada tu comuna, una foto de alguna fiesta que se realice en donde vives, etc.

Fotografía 7: Cómo te imaginas el espacio educativo al cual vas a pasar en este momento

¿Qué imagino respecto al próximo año escolar? Toma o elige una fotografía de algo que exprese como te imaginas va a ser la experiencia de ir al liceo al que te vas, puede ser una fotografía del colegio, una fotografía de lo que te imaginas te puede gustar de ese espacio (por ejemplo, las materias que vas a tener, una foto de las personas, del entorno, etc.)

Puedes ponerle un pequeño título (que a ti se te ocurra) o pequeño relato a cada fotografía y la idea es que las organices en un documento, o las dejes en el celular. También puedes enviármelas entre la primera reunión y la siguiente que acordemos, en donde, a partir de estas fotos conversaremos.

Guión de Preguntas Fotografías y Narrativas

Dimensiones	Indicaciones para fotografías de estudiantes estudiantes (Momento 1)	Guión de preguntas Entrevista post toma de fotografías (Momento 2)
Autopercepción (2)	<i>¿Qué te hace sentir bien, qué te gusta?</i>	<i>¿Qué te hace sentir esto? ¿Por qué te gusta?</i> <i>¿Con quiénes lo realizas?</i> <i>¿Lo haces a menudo?</i>
	<i>¿Cómo me veo a mi misma/o?</i>	<i>¿Qué refleja esto que mostraste en esta fotografía de ti?</i>
Pares	<i>¿Quiénes y cómo son mis amigos/as?</i>	<i>¿Quiénes son tus amigos?</i> <i>¿Dónde viven?</i> <i>¿Qué hacen en conjunto?</i>
Escuela (2)	<i>¿Cómo es la escuela en la que estoy?</i>	<i>¿Qué te gusta de la escuela?</i> <i>¿Qué no te gusta?</i> <i>¿Desde cuando estás en la escuela?</i>
	<i>¿Qué imagino respecto al próximo año escolar?</i>	<i>¿Qué imaginas respecto al lugar que vas?</i> <i>¿Qué piensas respecto a los y las nuevo/as compañero/as</i>

		<p><i>Docentes</i></p> <p><i>Movilidad entre tu casa y el liceo?</i></p> <p><i>Qué te dice tu familia?</i></p>
Familia	<i>¿Cómo presentaría a mi familia?</i>	<p><i>¿Qué me podrias contar de tu familia?</i></p> <p><i>¿Cuántos integrantes son?</i></p> <p><i>¿Tu familia extensa dónde vive?</i></p>
Territorio	<i>¿Cómo es el lugar dónde vivo?</i>	<p><i>¿Qué te gusta del lugar dónde vives?</i></p> <p><i>¿Qué no te gusta?</i></p>

Cuestionario breve de caracterización estudiantes/familias

Tu nombre

Con quienes vives

Dónde vives

En qué trabaja tu padre

En qué trabaja tu madre

Tienes más hermanos

Alguno/as de tus herman/as ha estudiado

Alguno/a de tus hermanos/as estudia o trabaja ¿Qué hace?

Cuantos años llevas en el colegio

A qué colegio te vas

Qué materias te gustan

Qué te imagines que gustaría estudiar

Pauta de entrevista estudiantes segunda etapa

Espacios de experiencia

- ¿Cómo ha sido para ti este año?
- ¿Cómo ha sido este año en tu nueva escuela? ¿cómo te has sentido? ¿qué te gusta, qué no?
- ¿Cómo es tu escuela? ¿cómo la describirías?
- ¿Cómo son tus compañer/as?
- ¿Cómo son tus profesores?
- ¿Con quienes compartes en tu tiempo libre? ¿quienes son tus amigos/as? ¿qué les gusta hacer?
- ¿Cómo te describirías en términos de ser joven mujer/hombre?
- Considerando tu edad e identidad de género ¿cómo describirías ser hombre joven? ¿Qué te gusta hacer? ¿existen cosas diferentes que hacen hombres y cosas que hacen mujeres de tu edad? ¿qué crees/sientes que otros esperan que hagas?
- ¿Cómo te describirías términos de vivir/ser joven de zona mapuche-rural?
- Considerando el lugar donde vives y tu edad, cómo describirías el ser joven que vive en zona rural mapuche ¿qué hacen generalmente los jóvenes como tú que viven acá? ¿que podría ser diferente a un joven de otra zona?
- ¿Cómo te han apoyado en tu casa en este tiempo?
- quién o quienes te han brindado mas apoyo
- en términos de apoyo en las actividades de la escuela ¿Quién te ayuda más? ¿cómo?
- en términos de apoyo afectivo ¿a quién le cuentas tus cosas? ¿cómo sientes el apoyo de esa(s) persona(s)?
- en términos de apoyo en aspectos sociales ¿a quién le pides consejos o cuentas tus cosas? ¿por qué?

Horizontes de expectativas/aspiraciones:

- De lo que imaginabas para este año ¿qué se ha cumplido? ¿qué ha sido diferente?
- ¿Qué imaginas de acá a fin de año?
- ¿Qué imaginas que te gustaría hacer los años que siguen?
- ¿Qué te dice tu familia respecto a tu futuro?
- ¿En qué lugar te imaginas estudiando/trabajando en unos años más?
- ¿Qué piensas respecto a la cultura mapuche en esos lugares que imaginas?

Habitus familia/territorio

- Respecto a tu familia ¿qué actividades suelen realizar en los tiempos libres? ¿con quienes se suelen juntar como familia?
- Respecto a tu comunidad cercana ¿participas en algún grupo? ¿existen actividades propias que se den en la comunidad?
- Respecto a las escuelas en las que has estado ¿dirías que hay alguna diferencia importante entre ellas.
- Cómo describirías el lugar en el que vives ¿qué actividades son las más comunes (en términos de trabajo, actividades sociales, fiestas)?
- Hay algo en particular que defina a este territorio
- Sabes algo respecto al pueblo mapuche ¿qué piensas sobre ello?

Anexo nº2

Pauta entrevista familiares

- ¿Cómo ha sido para usted este año como apoderado? ¿qué se le ha hecho fácil, qué difícil?
- ¿Que puede decir de la escuela en la que está su hijo/a? ¿Por qué optaron por esa escuela?
- Si piensa en su propia historia/experiencia escolar ¿Qué ve similar? ¿qué ve distinto?
- ¿Estudió en este territorio? ¿cómo fue su proceso escolar? ¿hasta qué curso hizo? ¿qué recuerda de sus emociones?
- ¿Cómo se imagina el final de este año para su hijo/a? ¿qué espera?
- ¿Cómo se imagina los años siguientes?
- ¿Qué piensa del futuro de enseñanza media para su hijo/a? (enseñanza secundaria, superior, oportunidades laborales, etc)
- ¿Qué elementos cree que pueden favorecer o dificultar para la educación/trabajo de su hijo/a?

Habitus familia/territorio

- Respecto a tu familia ¿qué actividades suelen realizar en los tiempos libres? ¿con quienes se suelen juntar como familia?
- Respecto a tu comunidad cercana ¿participas en algún grupo? ¿existen actividades propias que se den en la comunidad?
- Respecto a las escuelas en las que has estado ¿dirías que hay alguna diferencia importante entre ellas.

- ¿Qué piensa que su hijo/a estudie acá en el territorio? ¿dónde cree que podría estudiar o trabajar? Mismo comentario que para jóvenes. Reforzar la dimensión territorial
- Cómo describirías el lugar en el que vives ¿qué actividades son las más comunes (en términos de trabajo, actividades sociales, fiestas?)
- Hay algo en particular que defina a este territorio
- ¿Qué piensa respecto de la cultura mapuche en esos espacios? Mismo comentario que para jóvenes
- Sabes algo respecto al pueblo mapuche ¿qué piensas sobre ello?
- ¿Cómo han apoyado a estudiante? ¿contaba con alguna referencia de este tipo de acompañamiento (experiencia propia, hijo/a, hermano/a, otro/a)

Preguntas de caracterización:

Nombre

Edad

Escolaridad

Trabajo (en qué trabaja, qué tipo de contrato tiene, cuál es su salario)

Vivienda (propia, arriendo, compartida)

Comuna en la que vive

Cuántos integrantes de la familia son

Familiares cercanos

Amigos cercanos

Otras redes

Anexo nº 3

Pauta entrevistas agentes educativos/entorno

Agentes educativos

- ¿Cuál es su cargo en la escuela/en el área educación? ¿hace cuantos años trabaja acá?
- De modo general ¿cómo describiría la escuela? (historia de la escuela, tipo de estudiantes y familias que asisten, zona en la que se ubica, financiamiento)
- ¿Cuál es el proyecto educativo de la escuela?
- ¿Qué actividades culturales y/o religiosas se desarrollan?
- ¿Existe proyecto intercultural? ¿existe algún trabajo con estudiantes de ascendencia mapuche?
- ¿Cómo describiría a los estudiantes que ingresan a enseñanza media? ¿De donde provienen principalmente? ¿Se les da algún tipo de apoyo a los estudiantes?
- ¿Cómo ha sido este año para los nuevos estudiantes de la escuela?
- ¿Cómo se imagina el final de año para estos estudiantes?
- En general ¿Cuáles son las aspiraciones/expectativas de los estudiantes que salen de esta escuela?
- ¿Cómo se asocian estas expectativas al territorio? ¿Existe algún tipo de educación o trabajo que se dé más comunmente en jóvenes de esta zona? ¿existen empresas o recursos que se asocien a las posibilidades que tienen los jóvenes?
- ¿Cómo se asocian estas expectativas al contexto mapuche? ¿Existe algún tipo de definición o de acciones que se asocien a jóvenes respecto a la identidad mapuche? ¿se trabajan estos temas en el ámbito escolar?

- ¿Cómo describiría en general este territorio? ¿y la comunidad? ¿Existen familias mapuches?
- ¿Cómo describiría el territorio en términos de recursos?
- ¿Cuáles son las principales fuentes de trabajo del territorio?
- ¿Cuáles son las principales actividades religiosas del territorio? ¿Cuáles son las principales actividades culturales? En estas actividades, ¿participan jóvenes y niños?
- ¿Cómo describiría las redes de la comunidad? (redes entre vecinos, redes con organismos estatales, redes con otras comunidades/comunas)
- En general ¿cuáles son las aspiraciones/expectativas de los jóvenes de este territorio?

¿Existe algún tipo de educación o trabajo que se dé más comúnmente en jóvenes de esta zona? ¿existen empresas o recursos que se asocien a las posibilidades que tienen los jóvenes?

- ¿Cómo se asocian estas expectativas al contexto mapuche?

¿Existe algún tipo de definición o de acciones que se asocien a jóvenes respecto a la identidad mapuche? ¿se trabajan estos temas en el ámbito escolar?

Anexo nº4

ASENTIMIENTO PARA JÓVENES MENORES DE 18 AÑOS

Nombre del Proyecto: Transiciones Educativas de educación básica rural a educación en contextos urbanos

¡Hola!

Has sido invitado/a a participar en el estudio **“Transiciones educativas de jóvenes en contexto rural mapuche: experiencia y construcciones subjetivas en el paso de primaria a secundaria en el modelo educativo chileno”**, propuesto por la investigadora Paulina Castillo Henríquez, Estudiante de Doctorado de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona.

1. El **propósito** de este estudio es comprender las experiencias asociadas a las transiciones educativas de los estudiantes indígenas que cambian de educación primaria a secundaria en contextos de escuelas rurales
2. Tu **participación** implica **acceder a sesiones de trabajo en distintos momentos (una o dos veces al año)**⁴⁵ en las cuales se realizarán entrevistas y trabajo con materiales visuales (fotografías), Las entrevistas duran aproximadamente 30-40 minutos. Se solicita grabar el audio de las entrevistas y tu permiso para trabajar con el material visual que utilizemos.

Buscamos reflexionar en conjunto acerca de la experiencia sobre tu tránsito educativo por lo que aseguramos que no existe peligro alguno en ello. Si de este

⁴⁵ En un primer momento, el trabajo está pensado para acompañar a estudiantes desde su último año en la escuela básica hasta el segundo año del liceo donde vaya, es decir, momentos de encuentro en dos años.

trabajo se abren dudas específicas sobre los temas abordados se puede brindar algún espacio posterior, donde profundizar sus sensaciones, reflexiones y pensamientos.

Tu participación no posee un beneficio directo. A modo de reconocimiento, compartiremos contigo los resultados de la investigación, una vez terminada.

3. Mantendremos **confidencialidad** de lo conversado. En todo momento, utilizaremos el seudónimo o nombre que tú prefieras para resguardar tu identidad. Las grabaciones serán transcritas y guardadas, y sólo tendrá acceso la investigadora. Me comprometo a resguardar tu **anonimato** en todos los materiales construidos a partir de este estudio.

NO estás obligado de ninguna manera a participar en esta investigación. Y, si decides participar, puedes dejar de hacerlo en cualquier momento sin repercusión alguna.

Si tienes cualquier pregunta acerca de este proyecto, puedes contactar a Paulina Castillo Henríquez a través del correo: paulinacastillo.h@gmail.com o whatsapp +34634264705.

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE ASENTIMIENTO INFORMADO Y HACER PREGUNTAS RESPECTO DE MI PARTICIPACION EN ESTA INVESTIGACION (EN CASO QUE ASÍ FUESE) (Marcar con una X)

ACEPTO

NO ACEPTO

Si deseas participar te pedimos completar los siguientes datos:

Edad: _____

Género: _____

Contacto (número de teléfono o whatsapp o correo): _____

Fecha: _____

Nombre o Seudónimo

CONSENTIMIENTO PARA ADULTAS O ADULTOS RESPONSABLES⁴⁶

Nombre del Proyecto: Transiciones Educativas de educación básica rural a educación en contextos urbanos.

Su hijo/a ha sido invitado/a a participar en el estudio **“Transiciones educativas de jóvenes en contexto rural mapuche: experiencia y construcciones subjetivas en el paso de primaria a secundaria en el modelo educativo chileno”**, propuesto por la investigadora Paulina Castillo Henríquez, estudiante de Doctorado en Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona¹.

1. El **propósito** de este estudio es conocer cómo los y las jóvenes viven la experiencia asociada a las transiciones educativas de educación primaria a secundaria en contextos de escuelas rurales indígenas.

1. La **participación** implica **acceder a sesiones de trabajo en distintos momentos (una o dos veces al año)⁴⁷ en los cuales se realizarán entrevistas y trabajo con materiales visuales (fotografías) principalmente, y le pedimos autorización para que el/la estudiante participe y se pueda grabar el audio de esas sesiones, así como trabajar con el material fotográfico producido.** Las entrevistas duran aproximadamente 40-45 minutos.

Buscamos reflexionar en conjunto acerca de la experiencia de jóvenes sobre su tránsito educativo por lo que aseguramos que no existe peligro alguno al participar para su hijo/a o pupilo/a. Ahora, si queda con dudas específicas sobre los temas

⁴⁶ Paulina Castillo Henríquez, Psicóloga y Magister en Ciencias Sociales Universidad de Chile. Estudiante de Doctorado de Universidad Autónoma de Barcelona. Temas de trabajo, educación, niñez, juventudes, políticas sociales, derechos y construcción de subjetividad.

⁴⁷ En un primer momento, el trabajo está pensado para acompañar a estudiantes desde su último año en la escuela básica hasta el segundo año del liceo donde vaya, es decir, momentos de encuentro en dos años.

abordados (usted o el/la estudiante) se puede brindar algún espacio posterior, donde profundizar sus sensaciones, reflexiones y pensamientos.

La participación no posee un beneficio directo, si implica un acompañamiento en el paso educativo de contexto rural a urbano. A modo de reconocimiento, al finalizar la investigación se compartirán los resultados de la investigación.

2. Se mantendrá **confidencialidad** de lo conversado. Esto quiere decir, que en todo momento, utilizaremos el seudónimo o nombre que su hijo/a o pupilo/a prefiera para resguardar su identidad. Las grabaciones serán transcritas y guardadas, junto con este documento, con **acceso restringido** solo a la investigadora. Se resguardará el **anonimato** en todos los materiales contruidos a partir de este estudio.

Su hijo/a NO está obligado de ninguna manera a participar en esta investigación. Y, si decide autorizar su participación, también puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin repercusión alguna, en caso de participar, desde ya se agradece compromiso.

Si tiene cualquier pregunta acerca de este proyecto, puede contactar a Paulina Castillo Henriquez a través del correo: paulinacastillo.h@gmail.com o whatsapp +34634264705.

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO COMO ADULTO/A RESPONSABLE Y HACER PREGUNTAS RESPECTO DE LA PARTICIPACION DE MI HIJO/A EN ESTA INVESTIGACION. (Marcar con una X)

ACEPTO

NO ACEPTO

Nombre de quien autoriza: _____

Nombre del/la participante: _____

Fecha: _____