

Transiciones educativas de jóvenes en contexto rural mapuche: experiencia, aspiraciones e identidad

Paulina Castillo Henríquez, Ph. D.^a

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Guillermo Williamson Castro, Ph. D.^b

Universidad de la Frontera, Chile

✉ paulinacastillo.h@gmail.com

Resumen (analítico)

Considerando que las transiciones educativas son clave para dar cuenta de las desigualdades existentes en los caminos de la educación y el trabajo, centramos esta investigación en la transición educativa de primaria a secundaria; lo anterior, en jóvenes mapuche que estudian en zonas rurales y se movilizan a zonas urbanas en Chile, visualizando elementos estructurales y personales que inciden en ella. Utilizamos una metodología cualitativa de análisis de casos. Los resultados dan cuenta de diversos aspectos: políticas educativas que no consideran las particularidades culturales y territoriales del estudiantado, la movilidad rural-urbana que realizan estos individuos jóvenes, así como los aspectos sociales, familiares y subjetivos que inciden en sus experiencias, en la construcción de sus aspiraciones futuras y en aspectos de identidad en nuevos espacios educativos.

Palabras clave

Transiciones educativas; estudiantes mapuche; contexto rural; experiencias-aspiraciones-identidad.

Tesoro

Eric Education Resources Information Center.

Para citar este artículo

Castillo, P., & Williamson, G. (2024). Transiciones educativas de jóvenes en contexto rural mapuche: experiencia, aspiraciones e identidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(1), 1-28.

<https://doi.org/10.11600/ricsnj.22.1.6306>

Historial

Recibido: 10.08.2023

Aceptado: 01.12.2023

Publicado: 21.12.2023

Información artículo

Este artículo es parte del proyecto de investigación conducente al grado de Doctora en Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona, en co-tutela con Universidad de la Frontera (Proyecto Diufro DI22-0031). El proceso de investigación comenzó en el mes de octubre de 2019 y el análisis inicial ha finalizado en mayo de 2023 (aunque parte del análisis sigue en curso). El financiamiento de la investigación ha sido mediante Beca Chile, Anid. **Área:** sociología. **Subárea:** educación.

Educational transitions of young people in a rural Mapuche context: experience, aspirations and identity

Abstract (analytical)

Considering that educational transitions are key to account for existing inequalities in education and work pathways, this research focuses on the educational transition from primary to secondary school in Mapuche youth who study in rural areas and move to urban areas in Chile, visualizing structural and personal elements that affect them. A qualitative case study methodology is used. Results show several aspects: educational policies that do not consider cultural and territorial particularities of these students, the rural-urban mobility of these young people and the social, family and subjective aspects that influence experiences, construction of future aspirations of students and aspects of identity in new educational spaces.

Keywords

Educational transitions; Mapuche students; rural context; experiences-aspirations-identity.

Transições educacionais de jovens em um contexto rural mapuche: experiência, aspirações e identidade

Resumo (analítico)

Considerando que as transições educacionais são fundamentais para dar conta das desigualdades existentes nas trajetórias de educação e trabalho, esta pesquisa enfoca a transição educacional do primário ao secundário em jovens Mapuche que estudam em áreas rurais e se mudam para áreas urbanas no Chile, visualizando elementos estruturais e pessoais que os afetam. É utilizada uma metodologia qualitativa de estudo de caso. Os resultados revelam vários aspectos: políticas educacionais que não consideram as particularidades culturais e territoriais desses alunos, a mobilidade rural-urbana realizada por esses jovens e os aspectos sociais, familiares e subjetivos que afetam as experiências, construção de aspirações futuras dos alunos e aspectos de identidade em novos espaços educativos.

Palavras-chave

Interação social, desenhos, escrita, capacidade numérica.

Información autores

(a) Psicóloga. Magíster en Ciencias Sociales mención Sociología de la Modernización, Universidad de Chile. Doctora, Universidad Autónoma de Barcelona. Integrante del grupo de Investigación Globalisation, Education and Social Policies, UAB. Integrante Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes, Universidad de Chile.

 0000-0002-4766-5574. H5:1. Correo electrónico: paulinacastillo.h@gmail.com

(b) Doctor en Educación, Universidad Estadual de Campinas, Campinas, Brasil. Departamento de Educación. Magíster en Educación, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.  0000-0001-5313-342X. H5: 5. Correo electrónico: guillermo.williamson@ufrontera.cl

Introducción

En Chile, el nivel de escolarización obligatoria es casi universal tanto en educación primaria como en secundaria, llegando al 85 % en esta última (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, 2015). Sin embargo, existen importantes desigualdades de ingreso y de caminos educativos, que son producto de un acceso diferenciado a las herramientas culturales y sociales, principalmente por el nivel socioeconómico, la zona y la etnia (Observatorio de Trayectorias Educativas, 2021; Opazo, 2017; Webb *et al.*, 2016).

Se advierte una influencia importante de los capitales familiares en las trayectorias educativas de los estudiantes y las estudiantes (Bellei, 2012). Así, el acceso a escuelas científico-humanistas y privadas es más valorado y asequible para los grupos socioeconómicos medio y alto, así como para los de zonas urbanas, en tanto las familias del grupo socioeconómico bajo y de zonas rurales, valoran o acceden mayormente a la educación técnico-profesional y a la educación pública¹ (Raczynski, 2011).

Respecto a la calidad de la formación, el desempeño educativo, el rendimiento y el éxito escolar, diversas investigaciones han concluido que los grupos de estudiantes de origen étnico-rural y de clase baja presentan muchas más barreras o vicisitudes por sortear (Hernández & Raczynski, 2014; Opazo, 2017; Webb *et al.*, 2016), y que la expulsión o el abandono escolar afectarían principalmente a este grupo de jóvenes (Espínola *et al.*, 2009; Hernández & Raczynski, 2014; Opazo, 2017; Santos, 2009). De hecho, los resultados de las pruebas nacionales de evaluación muestran una significativa diferencia entre las escuelas urbanas y rurales, en desmedro de estas últimas (Giaconi & Maldonado, 2021).

¹ En Chile, en el año 2006, la educación obligatoria es de 13 años: un año de educación inicial, seis años de educación primaria (educación básica) y seis años de educación secundaria (educación media). Existen dos años de transición entre primaria y secundaria que corresponden a 7º y 8º básico, edad en donde los jóvenes y las jóvenes viven la transición de primaria a secundaria. Por su parte, las escuelas secundarias, luego de dos años de ciclo común, ofrecen formación científico-humanista que apunta a una educación universitaria posterior, o una instrucción secundaria técnico profesional. Esta última tiene como objetivo conducir a la especialización en trabajos técnicos o formación superior profesionalizante.

Así se reproducen en los territorios las desigualdades socioeconómicas estructurales de la sociedad.

En cuanto a la formación pertinente de estudiantes de origen étnico, desde 1996 existe a nivel nacional el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, enfocado a entregar formación acorde con el contexto de origen e identidad.² Varias investigaciones plantean que, a pesar de ciertos avances en cuanto a la pertinencia cultural, el formato es mayormente colonial-hegemónico y no logra incorporar al currículo algunos conocimientos o saberes de familias y comunidades; tampoco se apoya en las experiencias y expectativas de los colectivos de estudiantes en relación con su origen étnico o rural, lo que muchas veces genera deserción y segregación escolar por clase, etnia y zona escolar (Arias-Ortega & Riquelme, 2019; Muñoz, 2021; Webb *et al.*, 2016).

El propio sistema educativo en las escuelas rurales, en contextos interculturales, presenta formas de organización curricular y de gestión, prácticas pedagógicas y procesos de transmisión cultural que no potencian una interculturalidad que considere la otredad como relevante en procesos de aprendizaje, construcción de identidad étnica y formación integral de estudiantes (Vásquez-Palma *et al.*, 2022). También se dan diferencias en la transmisión de expectativas —mediante discursos y prácticas— desde las escuelas y familias hacia estudiantes de origen indígena y rural (Hernández & Raczynski, 2014; Luna *et al.*, 2018).

Históricamente, en términos económicos, políticos, sociales y educativos, existen tensiones entre el Estado chileno y el pueblo mapuche; tensiones que por años han implicado un desarraigo territorial y cultural de este y que se evidencian en el escaso reconocimiento de la historia, autonomía e identidad mapuche a nivel político e institucional (Aravena *et al.*, 2019).

En este artículo revisamos cómo incide en la identidad en las experiencias y en las aspiraciones de estudiantes mapuche, el tránsito de escuelas primarias rurales a liceos urbanos en contexto rural mapuche en el Estado chileno.

Estudios de transiciones educativas

La investigación sobre transiciones educativas las señala a estas como un espacio clave para indagar en las desigualdades que se dan en educación (Gillborn *et al.*, 2012;

² Este programa se incorpora en escuelas con un alto porcentaje de estudiantes de origen étnico (20%), y entrega contenidos asociados a la lengua y prácticas y costumbres de pueblos originarios.

Tarabini & Ingman, 2018; Whalter, 2006). Entre los aspectos que incidirían en las transiciones estarían condiciones estructurales (clase, etnia, territorio y género; Archer, 2003; Farrugia, 2016; Furlong & Carmel, 1997; Scandonne, 2018; Wyn & Dwyer, 2012; Yosso, 2005), así como construcciones y características personales de los estudiantes y las estudiantes (experiencias, decisiones, aspiraciones e identidades; Gillborn *et al.*, 2012; McLeod, 2000; Reay, 2000, 2015; Tarabini *et al.*, 2020; Wyn & Dwyer, 2000).

Las transiciones educativas están asociadas a experiencias de decisión vocacional, académica u ocupacional (Heinz, 2003; Tarabini, 2020; Wyn & Dwyer, 2012). Los estudios de transiciones se han centrado principalmente en las decisiones de jóvenes hacia la educación superior o el trabajo, decisiones que se dan en secundaria o en tramos superiores (Tarabini & Ingram, 2018). También existen estudios en lo que es el paso de educación primaria a secundaria en donde las familias y los agentes educativos inciden directamente en las decisiones (Boone *et al.*, 2018; Driessen *et al.*, 2008; Raczynski, 2011; Webb *et al.*, 2016). Además, se plantea que cierto número de estudiantes ya estarían generando y negociando intereses personales, ocupacionales y educacionales, para perfilar futuras decisiones (Reay, 2018, como es citado en Wyn & Dwyer, 2000).

En este artículo, considerando la condición estructural de estudiantes pertenecientes al pueblo mapuche que viven en zonas rurales, así como las posibilidades y constricciones materiales y culturales que ello implica, nos preguntamos cómo configuran desde estas características sus experiencias, aspiraciones e identidades en el contexto escolar, al momento de la transición educativa de primaria a secundaria.

Construcciones subjetivas: experiencias, aspiraciones e identidad

Un concepto central en el estudio de las transiciones educativas refiere a las construcciones subjetivas que se despliegan en estos movimientos y posicionamientos de jóvenes en espacios sociales (Ball *et al.*, 2002; Gillborn *et al.*, 2012; McLeod, 2000; Reay *et al.*, 2001; Scandone, 2017; Tarabini & Jacovkis, 2019; Tarabini *et al.*, 2020; Wyn & Cahill, 2015). En este sentido, múltiples dimensiones que condicionan la subjetividad —como clase, etnia, lugar y género— contribuyen a conformar construcciones como son las experiencias y aspiraciones e identidades, es decir, «qué hacen» y «lo que es posible que hagan» ciertos individuos jóvenes (Ball *et al.*, 2002; McLeod, 2000; Reay *et al.*, 2001; Scandone, 2018; Wyn & Cahill, 2015).

Según lo investigado en otros trabajos, la experiencia permite dar cuenta de la asimilación del pasado y del presente, y también modos inconscientes de conducta (McLeod, 2017). La experiencia estaría constituida por pensamientos, procedimientos y sentimientos, rutinas y significados, elementos asociados a una dimensión psicológica (Scott, 2001). Según algunas investigaciones, la experiencia en la escuela se configura como parte del tránsito de ser joven (Chávez *et al.*, 2017; Dubet, 1997); en ella, los sujetos jóvenes no solo reproducen construcciones ajenas, sino que generan las propias, con base en las relaciones con otros individuos, en el despliegue en el ámbito escolar y en los significados que dan a estas acciones (Chávez *et al.*, 2017).

Algunas investigaciones que abordan la experiencia escolar de estudiantes de contextos rurales, señalan que estas gentes jóvenes, muchas veces, viven una «experiencia de frontera» (Czarni, 2007; Manzano, 2022; Ossola, 2013; Vila, 2019), un «estar entre dos lugares» (Serrano, 2015), o una vivencia de ser «puente» entre las experiencias anteriores de sus familias y las propias (Devine, 2009).

Otros estudios (Farrugia, 2016; Li, 2013; Mendoza-Zapata, 2022; Serrano, 2015; Zebadúa, 2011) señalan respecto a las experiencias de jóvenes y estudiantes de origen étnico o indígena, y provenientes de zonas rurales, algunas características, tales como: 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 para asistir a escuelas lejanas de sus hogares y el imperativo de movilidad hacia otro por «falta» o «carencia» de cultura en el lugar de origen.

En el caso de estudiantes de origen mapuche, se evidencia la experiencia de discriminación —verbal o conductual— desde actores educativos (docentes/pares) 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). También se dan experiencias educativas fundamentadas en un enfoque colonialista; es decir, prácticas no situadas ni pertinentes a saberes propios ni familiares (Muñoz, 2021; Rain, 2022).

En tanto, según otras investigaciones, el horizonte de expectativa y aspiraciones revelan la forma de pensar sobre el futuro; es el futuro hecho presente que se dirige a lo aún no experimentado, a lo que debe ser revelado (Kosseleck, 2004, como es citado en McLeod, 2017) implica la capacidad de imaginar futuro (Appadurai, 2003; Gale & Parker, 2014; Yosso, 2005). En algunos trabajos (Archer, 2003; Scandone, 2017) es en las aspiraciones donde se ponen en juego el *habitus*, aspectos de identidad y elementos estructurales,

oportunidades y deseos, es decir, los anhelos son reflejo de las percepciones subjetivas de las propias capacidades personales influenciadas por el contexto externo (Gale & Parker, 2015, 2018).³

Respecto a las aspiraciones de estudiantes de contextos rurales, investigaciones señalan que estudiantes tienen altas aspiraciones, pero algunas familias muchas veces no pueden apoyar con recursos materiales o culturales a que sus hijos/as continúen estudios superiores, por lo que estudiantes tienen que valerse por su cuenta o sus aspiraciones se ven disminuidas o ajustadas a posibilidades objetivas (Hernández & Raczynski, 2014). En otros casos, familias que no han tenido experiencias educativas continuas, esperan que sus hijos/as tengan mejores oportunidades y, por tanto, mejor vida, que ellos/as (Mendoza-Zapata, 2022).

Por otra parte, las aspiraciones de los grupos de minorías étnicas han sido patologizadas; esto mediante discursos que a menudo marcan las aspiraciones expresadas por estos estudiantes como «demasiado bajas», «demasiado estrechas» o «demasiado altas» o «poco realistas» y, por lo tanto, requiere ser «replanteadas», «estiradas» o dirigido hacia objetivos «más realistas» (Archer & Francis, 2007; Basit, 2012; Crozier & Davies, 2006, como es citado en Sacandone, 2018).

El concepto de identidad es clave en la configuración subjetiva y, para algunos autores y autoras, constituye una noción fundamental para entender la relación entre agencia y estructura en las elecciones de caminos educativos (McLeod, 2017; Reay, 2004, 2015; Tarabini *et al.*, 2020). Existe un importante abordaje investigativo desde la educación en el que se visibiliza la construcción de identidades en el contexto educacional; en específico, se trata de la incidencia de la institución escolar en la configuración identitaria de estudiantes y, con ello, la definición de trayectorias (Colley *et al.*, 2003; Reay, 2010; Tarabini *et al.*, 2020) y la expresión de desigualdades educativas en relación con diversas identidades (Tarabini *et al.*, 2020). Para otros equipos de investigación (Alvarado & Zapata, 2020; Chávez *et al.*, 2017; Tarabini *et al.*, 2020) existe un vínculo emocional y relacional clave en la construcción de identidad, que tiene que ver con el reconocimiento de otros.

³ Contexto familiar, político, económico y por lo que se espera de los sujetos en la sociedad (Hegna, 2014; Hodgkinson & Sparkes, 1997, como son citados en Jacovkis *et al.*, 2020).

Escuela como espacio de transmisión cultural y conformación identitaria

Entenderemos por cultura la formación de elementos simbólicos que se construyen e interpretan en relación con un contexto, y que implican redes de significación y dinámicas de poder. Los elementos culturales —materiales o inmateriales— limitan fronteras sociales y simbólicas; es decir, restringen un adentro y un afuera en relación con la definición de referentes más o menos centrales o legitimados (Zebadúa, 2011).

La identidad se construye en relación con la cultura, es decir, se relaciona con elementos culturales. Los sujetos y grupos se definen, en cuanto a las matrices culturales, tomando ciertos referentes según sus grupos de referencia y pertenencia. En la formación de identidad inciden los espacios de socialización primaria (crianza familiar) y los espacios de socialización secundaria (grupos, instituciones como la escuela, el trabajo, etc.; Szulc, 2015). También repercuten procesos sociales como la globalización y sus efectos en cuanto a los medios de comunicación, las tecnologías, los límites marcados por lo territorial o los arquetipos desterritorializados (Merino & Tocornal, 2012).

La identidad étnica, por su parte, en otras investigaciones 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 en 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). La identidad mapuche, específicamente, centra su configuración identitaria en la cosmovisión mapuche, en la formación del «che» respecto a las raíces familiares y territoriales, en la relación con la comunidad y la naturaleza, en la participación en ceremonias y prácticas ancestrales y en los aspectos políticos asociados a la reivindicación del pueblo (Aravena *et al.*, 2019).

En relación con lo anterior, la escuela sería un espacio relevante de socialización, transmisión y legitimación y, por tanto, un espacio de configuración de identidad —de estudiante y social—; configuración que puede ser conflictiva en el caso de los grupos pertenecientes a minorías. En este aspecto, algunas investigaciones señalan la relevancia de que la escuela otorgue a estudiantes y a grupos étnicos, 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, como es citado en Rain, 2022).

Otras investigaciones (Rodríguez-Cruz, 2022) hablan de las rupturas que viven los estudiantes y las estudiantes de origen étnico o migrante, al dejar sus espacios de procedencia y llegar a otro lugar de destino, por migración, cambio de escuela u otra razón. Se señalan efectos emocionales como el estrés aculturativo o el duelo migratorio, el estrés por dejar su lengua o sus prácticas y el duelo por dejar sus relaciones o lugares, sumado lo anterior a que en la escuela receptora no se darían transiciones asistidas a estudiantes en estas condiciones (Alvarado & Zapata, 2020).

Considerando que las transiciones educativas son un tema relevante a indagar para visualizar las desigualdades educativas en Chile, específicamente en la educación de jóvenes de contexto rural mapuche en sus transiciones de educación primaria a secundaria,⁴ los fundamentos de esta investigación, que hemos señalado hasta aquí, se orientan al objetivo de conocer y comprender de qué manera la identidad étnica se expresa o incide en las experiencias, en las aspiraciones y en la identidad educativa y social de dichos sujetos, y que se traduce en la principal pregunta de investigación: ¿cómo narran sus transiciones educativas (sus experiencias, aspiraciones) los jóvenes y las jóvenes estudiantes mapuche que viven en territorios rurales?, ¿cómo se configuran sus identidades de estudiantes en relación con algunas de las características de origen?

Método

Este artículo se deriva de la investigación doctoral *Transiciones educativas de primaria a secundaria en contexto rural mapuche*. Utilizamos un enfoque transversal cualitativo para abordar el objetivo de conocer y comprender en profundidad cómo jóvenes que habitan en contextos rurales o mapuche van configurando sus experiencias, aspiraciones e identidades en su transición educativa de primaria a secundaria.

Para ello, utilizamos un enfoque de construcción de relatos biográficos de casos (De Gaulejac & Rodríguez, 2006; Feixa, 2018) de estudiantes en transición. En este sentido, corresponde a una investigación de análisis de caso biográfica, la cual corresponde a un

⁴ En Chile, al nivel primario se le denomina *básico* y al secundario, *medio*; sin embargo, utilizaremos la nomenclatura primaria y secundaria por tener un carácter más universal de comprensión.

diseño de investigación cualitativa. Utilizamos un enfoque biográfico narrativo en el que abordamos las formas discursivas que apuntan a comprender la subjetividad de las experiencias personales, interconectan lo individual con lo social y lo micro con lo macro, y son situadas (Martínez-Guzmán & Montenegro, 2014). El enfoque biográfico narrativo posibilita una aproximación biográfica, histórica y social de los casos (Creswell, 2007).

Población y criterios de selección

Trabajamos con estudiantes en momento de transición educativa de primaria a secundaria en contexto rural mapuche. La muestra fue intencional, es decir, una muestra definida por características de interés de la investigadora, asociadas a: a) cursos de interés vinculados a tiempos de transición de estudiantes;⁵ b) estudiantes con apellido mapuche;⁶ c) diversidad de género de estudiantes; d) residencia⁷ en zona rural en territorio mapuche; e) asistencia a educación secundaria en zona urbana o semiurbana; f) voluntad de jóvenes de participar del estudio.

En este artículo consideramos la información de seis casos específicos, seleccionados por características de distinción posterior al análisis de la información inicial. Los casos que abordamos en este artículo se distinguen en torno a la identidad étnica (*ser versus sentirse mapuche*), a la movilidad territorial —cotidiana o semanal, rural o urbana— y al género.⁸

⁵ Estudiantes que vivieron su transición entre los años 2018-2019, 2019-2020, 2020-2021. Lo que implica que, en el momento de la investigación, estos individuos estaban viviendo la transición o ya la habían vivido hace uno o dos años.

⁶ Definimos como criterio el apellido mapuche por ser el dato más objetivo para configurar una muestra mapuche; sin embargo, esto no indica necesariamente un grado de identidad ni un sentido de pertenencia hacia esa cultura.

⁷ O escolaridad en educación primaria, en pocos casos.

⁸ La muestra final 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 2022, en zonas rurales indígenas de tres territorios —tres regiones distintas—. Fuimos afinando, reduciendo y ampliando la muestra, según los objetivos de investigación (Holland *et al.*, 2006). Para este artículo analizamos seis casos. En cada uno trabajamos con los individuos participantes y realizábamos entrevistas a un integrante de su familia y de su comunidad escolar o comunidad social.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Utilizamos técnicas cualitativas con las que abordamos las diversas dimensiones de las transiciones educativas (experiencias, expectativas e identidad). Realizamos entrevistas con estudiantes, repetidas en el tiempo al menos en tres ocasiones, destinadas a abordar en diversos momentos sus discursos sobre sus experiencias y aspiraciones (McLeod, 2000; Thomson, 2007), y técnicas visuales con estudiantes, orientadas a posibilitar formatos de trabajo más empáticos y participativos con jóvenes (Mannay, 2013). Además, realizamos entrevistas semiestructuradas a agentes cercanos de estudiantes (algún integrante de familia, y un integrante de comunidad educativa o comunidad social). En este artículo utilizamos el material producido por los sujetos jóvenes participantes.

Estrategia de análisis de datos

Llevamos a cabo el examen cualitativo de los datos mediante el análisis temático y de narrativas (Braun & Clarke, 2006; De Gaulejac, 2013). El análisis temático tiene como categorías iniciales la observación de construcciones subjetivas, considerando ejes relevantes de clase-capitales (etnias, lugares y generaciones); así fuimos generando una codificación inicial transversal a los casos, produciendo códigos que describen y comparan aspectos de los casos entre sí, lo que complementamos simultáneamente con un análisis por caso, con el que buscamos dar cuenta de lo que cada joven cuenta y cómo lo cuenta (acciones, protagonistas, tiempos), además de considerar la agencia de los jóvenes y las jóvenes mediante la incorporación de las apreciaciones de los propios actores en el análisis de los datos de sus historias personales (Creswell, 2007; Mannay, 2013; Martínez-Guzmán & Montenegro, 2014; McLeod, 2000; Thomson, 2007). Utilizamos el programa ATLAS.ti (v. 8.4) para el análisis de material.

Procesos para garantizar integridad ética y metodológica

Para resguardar los criterios éticos de la investigación, decidimos que toda producción de información debía comunicarse a los individuos participantes y a sus familias, particularmente lo relacionado con los objetivos, tiempos y acciones de la investigación. Desarrollamos las entrevistas y la producción visual según los protocolos éticos del consentimiento informado, los que fueron aceptados tanto por el grupo de participantes como por sus familias.

Además, trabajamos con un enfoque biográfico narrativo lo que implicó en diversos momentos la colaboración, participación y planteamiento de relaciones cercanas y hori-

zontales con los jóvenes y las jóvenes, y con sus familias (Martínez-Guzmán & Montenegro, 2014). Realizamos diversas instancias de conversaciones, presentaciones de material y recepción de feedback desde los sujetos jóvenes a la investigadora, durante los momentos de producción y análisis de información.

Resultados

Organizamos los resultados a partir de las categorías de análisis iniciales asociadas a los elementos teóricos planteados anteriormente (experiencias, aspiraciones y construcción de identidad), las cuales analizamos de manera transversal para luego dar cuenta de configuraciones subjetivas particulares de los casos estudiados, es decir, de seis estudiantes en transición educativa de primaria a secundaria.

La experiencia de transición educativa

Los estudiantes y las estudiantes provienen de establecimientos educacionales de primaria ubicados en contextos rurales, los que en casi todos los casos corresponden a escuelas completas⁹ y, en muchas ocasiones, están vinculadas al Programa de Educación Intercultural que transmite algunos elementos de la cultura y lengua mapuche.¹⁰

Una primera cuestión que surge de las entrevistas es que cuando los miembros del grupo de estudiantes se refieren a características de estos espacios de educación primaria, lo hacen principalmente respecto de: a) la cercanía a la naturaleza que tenían y a espacios amplios; b) la menor cantidad de estudiantes (entre 7 hasta 20, máximo); c) una menor cantidad de docentes; y d) la enseñanza de la lengua mapudungün y de elementos de la cultura mapuche.

Los sujetos jóvenes señalan que, en comparación con sus escuelas rurales de origen, los liceos: a) son más grandes en cuanto a infraestructura; b) tienen mayor cantidad de compañeros y compañeras por sala (30 a 40 estudiantes y más de 1000 a nivel liceo en un caso); c) tienen mayor cantidad de docentes; d) no enseñan elementos mapuche.

⁹ Con cursos por grado hasta 6º u 8º básico.

¹⁰ Usaremos el concepto de escuelas interculturales para aquellos establecimientos de educación primaria (o básica en Chile) donde se enseña la asignatura Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales. Sus Bases Curriculares están definidas en la Resolución n.º 399/2019, decretadas por el Ministerio de Educación a través del Decreto Supremo n.º 97 (del 21 de julio 2020, con fecha de total tramitación el 15 de enero del año 2021). Su entrada en vigencia es desde marzo de 2021.

Los liceos actuales a los que asisten los estudiantes y las estudiantes mapuche están ubicados, en general, en ciudades más grandes que las ciudades rurales de las que provienen, lo que implica para ellos y ellas movilizarse varios kilómetros diarios para asistir a clases —de dos a 15 kilómetros diarios— o quedarse en internados durante la semana. En general son liceos con formación científico-humanista, pero también algunos de ellos cuentan con formación técnico-profesional.

En el discurso de los sujetos participantes se destacan, principalmente, dos ejes centrales en cuanto a su experiencia de tránsito de escuelas primarias a secundarias. El primero de ellos es el *cambio* de cantidad de estudiantes y docentes, del espacio educativo y de las relaciones y expectativas/exigencias en el paso de la escuela al liceo; cambios que implican ser más responsables en cuanto a rendimiento y conducta, ser más autónomos, aprender cosas nuevas, asumir la tensión de «integrarse» en un nuevo espacio, y tener menos cercanía con sus espacios familiares y con la cultura mapuche.

María¹¹ vive con su familia en una ciudad rural y salió de una escuela rural intercultural hacia un liceo en contexto urbano. Ella señala que hay muchos cambios de la escuela al liceo, lo cual para ella implica ajustes. Señala la distinción de idiomas que se enseñan y el nivel de exigencia de los profesores y las profesoras. La estudiante interpreta estas experiencias diferentes asociadas a ciertas «faltas» o «carencias» de su educación en el contexto de origen, pero que implican desafíos en sus aprendizajes:

Creo que hay diferencia porque en la ciudad no le enseñan tanto mapudungún y cosas así, no se centran en eso, si no que les pasan materias como inglés y cosas así. En cambio allá era aprender lo básico de inglés y mapudungún (...). Los profesores, sí, ahora son más diferentes, porque en la escuela eran algunos ¿ya?, quizás menos exigentes; y eso po'ahora son como más rectos, como más estrictos, todo el liceo, en conducta y rendimiento.

En cuanto a experiencias de integración con pares y con la nueva institución, destaca el hecho de que pueden existir experiencias de discriminación, que dependen muchas veces de la cultura del liceo, de la cantidad de estudiantes de origen mapuche y de los apoyos familiares.

Rayen, quien vive con sus padres en una ciudad urbana, asistía a una escuela rural con proyecto mapuche y se cambió a un liceo en contexto urbano. Su familia es mapuche y la mayoría son hablantes. Además, participan en todas las ceremonias sociales, religio-

¹¹ Con el propósito de resguardar la identidad de las personas jóvenes, los nombres son ficticios.

sas y en instancias políticas mapuche. Ella resalta la diferencia de pasar de una escuela rural intercultural a un liceo más grande con otros criterios de comportamiento y cultura:

Esa [fotografía] la elegí porque me gustó; porque estoy tocando kultrung y estoy con mi *chamal*, mi *küpam* (...) es lo que le dicen vestido, en realidad todo, la tela del *wentru* y del *chamal*, se le dice *chamal* (...) es bonito, es bonita la vestimenta, me lo puse para el *wiñol tripantu* 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 *llepun* en la mañana y que iba a haber *choike purrun*.¹² Entonces no fue así, fue todo a las 11, yo tuve mis tres clases y ahí ya empezó en acto (...) ahí habló el locutor y la locutora y era muy distinto a la escuela anterior, porque fue organizado por el liceo, igual fue algo complicado.

Acá, la estudiante destaca la diferencia de su experiencia respecto a ceremonias relevantes para el pueblo mapuche, entre su escuela anterior y el liceo actual. En la escuela de primaria, la organización de la ceremonia era comunitaria, respetando los horarios (en los que sale el sol) y día de realización, de acuerdo con lo que se plantea en la cosmología mapuche. En tanto, en el liceo pareciera que la celebración se hace más por cumplir que por el sentido cultural y espiritual que conlleva, lo que a la estudiante le conflictúa.

Relata que ella fue la única con vestimenta, y eso le hizo sentir la diferencia respecto a lo *winka* (no ser mapuche) y la cercanía a lo extranjero/diferente, es decir, la vivencia de una experiencia fronteriza dentro de su espacio escolar, y con ello, la crítica a quienes parecen ser mapuche y no lo expresan: «nadie más que yo fue con vestimenta, de mi curso, no sé porque hay una Mailin Cupan, pero es media *winka*,¹³ digamos, tampoco me cae muy bien; es media creída.»

Miguel, 17 años, vive con su familia —con un fuerte arraigo a la cultura mapuche— en una zona rural; asistió en la primaria a distintas escuelas interculturales y luego se movilizó a un liceo en una ciudad urbana. A la fecha de la entrevista, él se encuentra cursando 4º medio, y manifiesta que en su liceo no existe mayor discriminación, pero que esto sucede porque muchos estudiantes son de origen mapuche, es decir, que si no fuese así, podría darse más discriminación:

¹² *Llellipun* (*ngellipun*): rogativa para pedir ayuda o protección. *Choike purrun*: baile que asemeja danza de pájaros (*choike* = ñandú; *purren*=baile)

¹³ *Winka*: el que no es mapuche.

Por ejemplo, sí hay un liceo donde vaya la mayor parte de personas no mapuche, por ejemplo allá no se hayan 50 personas mapuche, 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.

El segundo eje tiene relación con la *movilidad rural-urbana*, se da en los grupos de estudiantes la diferencia de viajar todos los días o de quedarse en internado. Quienes viajan diariamente, refieren los agobios que implica la movilización diaria, en tanto en quienes habitan en internados, aparece la «adaptación» como experiencia vital, en cuanto a prácticas cotidianas y relaciones con amistades y familias.

Miguel asiste a un liceo que queda aproximadamente a 12 km de su casa, lo que implica tener que viajar todos los días entre 30 a 40 minutos; sin embargo, para él y su familia, la primera opción no era el internado, principalmente por tener la libertad de hacer otras cosas. Tanto él como su familia significan el internado como una experiencia de encierro y adoctrinamiento (lo plantea su familia en cuanto a cerrarse en la lógica escolar). Él participa de muchas instancias mapuche y colabora con su familia en el campo, por lo que necesita tiempos libres.

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 (...). Si po, 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 (...) eso es (el internado) como muy estricto. 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.

Roberto tiene 15 años y su familia —su madre— vive en una ciudad rural. Él asiste a un liceo a la entrada de la ciudad, a una distancia de más de 80 km de su casa; decidió postular a ese liceo porque es bueno en enseñanza y porque le gustaba la idea de viajar. Sin embargo, luego de un año, ha sido muy complejo para él sostener los viajes diarios, tanto por los tiempos como por los costos económicos que implica, por lo que él y su madre optaron por el internado:

Es 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 Temuco, y eso era viajar poco y no estar tanto tiempo en un internado (...). Después decidí acá por el viaje, pero son como dos horas y cuarto hasta Puerto (...). Es una sala gigante —el internado— dividida en dos cursos; hay tres pabellones, el primero es donde están los de primero y segundo, después está la b que son los de tercero y cuarto, y después está el de las chiquillas (...) están divididos por curso.

Un aspecto que pasa a ser central en la vida de las personas jóvenes que ingresan a los internados son las rutinas de horarios para comer, dormir y levantarse; y, lo otro, son las relaciones cercanas que allí se configuran como mundo más cerrado, que inciden en gustos, intereses y apoyos, y que se suman a una sensación de «autonomía» en los estudiantes y las estudiantes en relación con sus familias; es una vivencia entre dos lugares diferentes.

María plantea que, a pesar de que al inicio le costó estar en un internado, ahora sus amigas más cercanas son de ahí, y expresa gustos culturales —música, series— más cercanas a la cultura citadina. Ella es de familia mapuche, en donde todos los integrantes son evangélicos,¹⁴ lo que la aleja de ciertas prácticas más ceremoniales, comunitarias y de campo, por no ser consideradas cercanas a Dios. Ella piensa que seguirá estudiando, pero fuera de su territorio.

A veces los papas te hablan [del internado] que hay que cuidar las cosas, o que las niñas son pesadas, pero al final no, todo marchó muy bien y son muy buena onda las de mi pasillo (...) 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.

La configuración de aspiraciones

Las aspiraciones de los estudiantes y las estudiantes para este año se asocian principalmente con tener un buen rendimiento en sus liceos y salir con un buen promedio a fin de año. Otra aspiración es socializar con sus pares y tener amigos y amigas, aprovechar para volver a ser sociables, considerando los años recientes de pandemia. Otra in-

¹⁴ En Chile, el concepto evangélico se usa coloquialmente para un conjunto de iglesias no católicas, especialmente para las Iglesias pentecostales. Esta religión se ha masificado en zonas mapuche y ha contribuido, desde la colonización e instalación del Estado chileno, a fragmentar las creencias y prácticas del pueblo mapuche, propiciando la creencia de que Dios no permite ciertas formas de expresión de creencias que son consideradas paganas.

tención se asocia con estar bien con ellos o ellas mismas, con tener confianza en lo que hacen, con no sentir temor.

Algunos de los y las estudiantes seguirían en liceos científico-humanistas, otros en la opción técnico-profesional; esta elección se asocia con lo que quieren realizar posteriormente, es decir, con seguir una carrera universitaria o una profesión más técnica, o un trabajo. Hay algunos individuos que quieren seguir cercanos a sus territorios y otros que no. En esta referencia a la cercanía se da que quienes tienen mayor cercanía a su familia mapuche y a la comunidad, tienen la expectativa de seguir cerca de sus familias y de su cultura originaria. En tanto, quienes ya están viajando o quedándose lejos de sus familias, o no tienen tanta claridad de sus proyectos futuros, o se visualizan moviéndose a otros espacios y estudiando carreras deseables, sin haber definido aún una estrategia para ello.

Acá evidenciamos, como lo plantean algunas investigaciones (Aravena *et al.*, 2019; Mendoza-Zapata, 2022), que en términos de identidades y proyecciones, las relaciones con la familia y la comunidad, o con las «raíces», son fundamentales para la preservación de la identidad étnica y para el deseo de mejorar y reivindicar la comunidad, la cultura y el territorio.

Miguel, quien plantea que es muy cercano a las prácticas mapuche que la comunidad realiza, se refiere a que sus expectativas de estudio y de trabajo se relacionan con algo que le permita seguir cerca de la comunidad y colaborar con las necesidades de esta:

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 al tiro se hacen las gestiones para hacer la práctica y ahí al tiro se hace la práctica hasta fines de diciembre, son 180 horas (...) y después quiero..., en todo el verano quiero trabajar lo más que pueda, en la especialidad (...) y después quiero dar la prueba..., cómo se llama, la PTU, quiero dar esa prueba e intentar ir a la Universidad (...). 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.

Fernanda, quien se define cercana a la comunidad en la que vive, y a su familia, que es mapuche, también señala que a futuro le gustaría estudiar algo que le permita quedar-

se viviendo en el campo y volver a encontrarse con sus compañeras y compañeros de enseñanza primaria:

Conversamos (con pares) sobre qué cosas podemos hacer cuando nos juntemos, o qué cosas podemos hacer cuando más grande..., cuando seamos más grandes. Estábamos pensando en trabajar todos en lo mismo..., estábamos hablando de eso, queríamos estar toda la vida juntos, los cuatro.

Ella quiere estudiar pedagogía, psicología o agronomía, para volver a su territorio, al campo. Su abuelo es *lonko* y quiere aprender el idioma mapudungün, para poder entender más la lengua.

Por su parte, María, quien está en un liceo de alto rendimiento en la ciudad y vive en el internado durante la semana, señala que en su ciudad de origen hay menos oportunidades y que, por tanto, tendrá que movilizarse donde tenga más opciones. Señala explícitamente que no sabe si en el futuro va a vivir en el campo. Además, sus aspiraciones de estudio tienen que ver con carreras universitarias de alta exigencia (medicina, ingeniería). De esta manera, poco a poco va configurando aspiraciones más individuales, centradas en el éxito personal y en la movilidad social: «Yo creo que moverme a otro lado quizás, donde tenga más oportunidades».

Configuración de identidades

En cuanto a la configuración de identidades, hay estudiantes que se ajustan a la construcción de una identidad de buen o buena estudiante, en quienes la narrativa está centrada casi exclusivamente en ese atributo y pertenencia; en tanto, otros u otras estudiantes relevan el hecho de «ser mapuche» o de vivir en un contexto rural, ya sea reafirmando identidad, matizándola o negándola.

Fernanda, que es nieta de una autoridad mapuche de su comunidad (*lonko*) y cuya familia es cercana a las prácticas y ceremonias, y destacan la crianza con valores mapuche. Plantea lo importante que es para ella su cultura originaria y la continuidad que eso va a tener en su vida. Además, manifiesta que, en el cambio de escuela primaria a secun-

daria, es evidente la pérdida de instancias de entrega de contenidos mapuche en el nuevo establecimiento escolar, el cual es de un dueño católico.¹⁵

Me siento orgullosa de ser mapuche...; sé algo de mapudungün, saludar, presentarme (...). Mi abuelo habla harto mapudungün (...); quiero seguir haciendo las comidas tradicionales y todo eso, seguir trabajando el campo y esas cosas.

Sofía vive con su familia en una zona rural. Su padre y su madre refieren participar en prácticas mapuche y también en instancias de religión evangélica. Ella va al liceo en un sector urbano, donde vive en un internado toda la semana y solo ve a su familia los fines de semana. Para ella, vivir en la ciudad ha sido un aprendizaje, y plantea las «desventajas» de ser joven en zona rural. Ella espera ser una muy buena estudiante para lo que enfoca sus esfuerzos, es decir, piensa que mediante el estudio podría llegar a obtener algunos aprendizajes o posibilidades que no ha tenido. No refiere mayormente al hecho de ser mapuche:

Yo casi nunca he ido al cine, más que nada por el tema de los estudios, y no he tenido tanto tiempo libre para esas cosas. Aparte aquí [internado] no se puede salir mucho porque tenemos que tener una autorización y todas esas cosas. Igual en mis tiempos libres cuando estoy en la casa, ayudo a mi madre [en el campo], me enfoco en los estudios y en las tareas que tengo y de repente me doy el tiempo libre para ver película o algo así.

Resalta las oposiciones que realiza entre tener y no tener tiempo por vivir en el campo («no tener tiempo por trabajar /colaborar con tareas de la tierra»), pero también por el hecho de estar en la ciudad, viviendo encerrada en un espacio —el internado— y dedicada al estudio. Otras diferencias que Sofía señala, con cierta visión de déficit en relación con el hecho de provenir de zona rural, es el acceso a la cultura y a las formas del habla, las que serían más desarrolladas en la ciudad urbana.

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 dice.

¹⁵ El hecho de asistir a un establecimiento religioso, o incluso que en las familias mapuche exista la creencia católica o evangélica, implica un alejamiento de ciertas prácticas sociales y religiosas del pueblo mapuche, porque para las religiones antes nombradas, algunas prácticas son consideradas paganas.

Discusión

A partir del análisis de estos seis casos, se observan algunas continuidades o rupturas en la configuración de la identidad étnica de estudiantes mapuche, y la incidencia de estas identidades de experiencias y aspiraciones educativas en las gentes jóvenes que transitan de escuelas primarias rurales a liceos urbanos.

Los estudiantes y las estudiantes que explicitan tener más cercanía a prácticas y saberes de la cultura mapuche y, por tanto, «sentirse» mapuche; es decir, una mayor identificación con algunas características y prácticas, expresan en sus narrativas una perspectiva más crítica de las experiencias de tránsito de la enseñanza primaria a la secundaria. Señalan que en secundaria desaparecen las enseñanzas asociadas a saberes y lengua mapuche; manifiestan aspectos diferenciadores con otros individuos 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.

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 decir, que «viven» ese ser mapuche mediante encuentros, ceremonias y trabajo de la tierra, en la mayoría de los casos cuentan con una «autoridad» tradicional al interior de sus familias (*lonko*, *machi*, *werkén*), se definen como mapuches y proyectan su futuro en relación con esta identidad: sus aspiraciones de alguna manera consideran el «sentirse mapuche».

En tanto, estudiantes provenientes de familias que manifiestan menos cercanía a 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, 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 un lado o en otro.

En cuanto a las aspiraciones de estos sujetos, estas se configuran principalmente en relación con la identidad que se define como ser un buen o una buena estudiante, o simplemente de ser estudiante, más que de «ser mapuche». Esta identidad toma características más asociadas a la cultura hegemónica en torno a la legitimación del esfuerzo y del

éxito profesional, y de la proyección de una «buena vida», entendida en su dimensión de tener acceso a bienes y servicios.

Los hallazgos encontrados presentan similitud con algunos estudios anteriores en los que se señala: 1) la relevancia de las familias en la contención emocional y social frente a posibles discriminaciones o experiencias vistas desde el no reconocimiento de ser mapuche (Aravena *et al.*, 2019; Mendoza-Zapata, 2022; Mellor *et al.*, 2009), así como la agencia personal de estudiantes frente a procesos de exclusión y discriminación (Mendoza-Zapata, 2022; Vásquez-Palma *et al.*, 2022); 2) la importancia de generar espacios educativos desde una perspectiva intercultural decolonizadora que genere participación e inclusión de fondos de conocimiento e identidad del pueblo mapuche (Muñoz, 2021); 3) el rol de la escuela y de los internados como espacios de disciplina y adoctrinamiento de una identidad de estudiante más focalizada en los estudios hegemónicos y con foco en la identidad nacional, que alejan a los individuos jóvenes de sus contextos familiares y de su pertenencia de origen (Mansilla *et al.*, 2018); 4) la débil existencia de espacios de reconocimiento o expresión de identidades mapuche en las escuelas, que generan configuraciones identitarias que van desde la negación y la matización hasta la reivindicación de identidades mapuche en estudiantes (Aravena *et al.*, 2019; Rain, 2022; Sepúlveda, 2022; Szulc, 2015; Vásquez-Palma *et al.*, 2022).

Como principales contribuciones de los resultados actuales de esta investigación, destacamos las desigualdades existentes en la educación de estudiantes provenientes del contexto rural mapuche. Una de las principales tiene que ver con la movilidad diaria o semanal, que implica un esfuerzo físico y emocional de las gentes jóvenes, y económico y afectivo de las familias, además de un desarraigo de sus territorios de origen y de las relaciones y sentidos que ahí se despliegan, así como de la cultura e identidad mapuche.

Otra desigualdad está relacionada con que el resguardo de saberes y conocimiento mapuche (y, por tanto, de la cultura y lengua de este pueblo) se focaliza en la agencia personal y familiar que tienen los estudiantes y las estudiantes. Tanto las personas jóvenes como sus familias, se esfuerzan y trabajan por resguardar, fomentar y perpetuar la identidad y expresión de la cultura de origen, sin un correlato a nivel de dispositivos educativos.

Considerar estas desigualdades resulta crucial para un trabajo a nivel local y nacional, que busque generar espacios de reconocimiento de epistemología y prácticas propias del pueblo mapuche —así como de otros pueblos originarios— que permitan a estudian-

tes un tránsito con más arraigo en sus contextos de origen y aprendizajes, posicionando el valor de saberes locales.

Algunas limitantes de esta investigación se asocian principalmente a las restricciones metodológicas que dificultan trabajar en formatos investigativos más participativos y cotidianos con la población estudiantil y con sus familias, formatos que posibiliten un conocimiento más profundo tanto de la cultura de origen como de la cultura escolar de los lugares de destino de los estudiantes y las estudiantes; esto, para dar cuenta de intersecciones, continuidades y rupturas en formatos cotidianos. También, un formato investigativo longitudinal permitiría abordar de manera más profunda y a más largo plazo los efectos en aprendizajes, socialización y configuración de subjetividades.

Referencias

- Alvarado, A., & 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. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4292722>
- Appadurai, A. (2003). Archive and aspiration. En J. Brouwer, A. Mulder, & S. Charlton (Eds.), *Information is alive* (pp. 14-25). NAI.
- Aravena, A., Cerda, C., Alcota, P., & Zañartu, N. (2019). Identidad étnica mapuche e imaginarios sociales del bienestar en la región del Biobío, Chile. *Revista Psicología & Sociedade*, 31(9). <http://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31i86132>
- Archer, L., & Francis, B. (2007). *Understanding minority ethnic achievement: race, gender, class and «success»*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203968390>
- Archer, M. (2003). *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge University Press.
- Arias-Ortega, K. E., & Riquelme, P. A. (2019). (Des) encuentros en la educación intercultural en contexto mapuche, Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 177-191. <http://doi.org/10.21703/rexe.20191836arias8>
- Ball, S. J., Reay, D., & David, M. (2002). «Ethnic choosing»: Minority ethnic students, social class and higher education choice. *Race Ethnicity and Education*, 5(4), 333-357. <https://doi.org/10.1080/1361332022000030879>
- Basit, T. (2012). «My parents have stressed that since I was a kid»: Young minority ethnic British citizens and the phenomenon of aspirational capital. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 129-143. <https://doi.org/10.1177/1746197912440857>
- Bellei, C. (2012). Políticas educativas para el nivel secundario: complejidades y convergencias. En E. Tenti (Coord.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales*,

- pedagógicos y de política educativa* (pp. 209-253). Unesco; Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Boone, S., Seguers, M., & van Houtte, M. (2018). Transition from primary to secondary education in a rigidly tracked system: The case of Flanders. En A. Tarabini, & N. Ingram (Eds.), *Educational choices, transitions and aspirations in Europe: Systemic, institutional and subjective challenges* (pp. 53-70). Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qpo630a>
- Buitrago-Restrepo, L., & Álvarez-Herrera, L. (2022). Crianza kichwa en Medellín: tensiones entre lo ancestral y lo occidental. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1-25. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.2.5022>
- Chávez, M., Fuentes, S., & Vecino, L. (2017). *Experiencias juveniles de desigualdad: fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Grupo Editor Universitario; Clacso.
- 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 & Training*, 55(4), 471-498. <https://doi.org/bdbbcqs>
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- 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., & Rodríguez, S. (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. <https://doi.org/10.1080/01425690903101023>
- Driessen, G., Slegers, P., & Frederick, S. (2008). The transition from primary to secondary education: Meritocracy and ethnicity. *European Sociological Review*, 24(4), 527-542. <https://doi.org/10.1093/esr/jcno18>
- Dubet, F. (1997). *La experiencia sociológica*. Gedisa.
- Espínola, V., Claro, J. P., & Walker, H. (2009). *Lineamientos estratégicos para la discusión de una política de mediano plazo para la educación media*. Universidad Diego Portales.

- 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. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1112886>
- Feixa, C. (2018). *La imaginación autobiográfica: las historias de vida como herramienta de investigación*. Gedisa.
- Furlong, A., & Carmel, F. (1997). *Young people and social chance: new perspectives*. McGraw-Hill.
- Gale, T., & Parker, S. (2014). Navigating change a typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 734-753. <https://doi.org/gfx62n>
- Gale, T., & Parker, S. (2015). To aspire: A systematic reflection on understanding aspirations in higher education. *Australian Educational Researcher*, 42(2), 139-153. <https://doi.org/10.1007/s13384-014-0165-9>
- Gale, T., & Parker, S. (2018). Student aspiration and transition as capabilities for navigating education systems. En A. Tarabini, & N. Ingram (Eds.), *Educational choices, transitions and aspirations in Europe systemic, institutional and subjective challenges* (pp. 32-49). Routledge.
- Giaconi, V., & Maldonado, K. (2021). *Brechas de ruralidad en educación primaria en Chile: Evolución entre los años 2002 y 2017 y su relación con nivel socioeconómico. Repensando la educación rural*. Editorial Universidad de Los Lagos.
- Gillborn, D., Rollock, N., Vincent, C., & Ball, S. (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. <https://doi.org/fzmmkj>
- Heinz, W. (2003). Transition discontinuities and the biographical shaping of early work careers. *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), 220-240. <https://doi.org/dxzccg>
- Hernández, M., & 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. <https://doi.org/10.15366/riee2014.7.3.005>
- Holland, J., Thomson, R., & Henderson, S. (2006). *Qualitative longitudinal research: A discussion paper*. Families & Social Capital ESRC Research Group.
- 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*, 105(2), 279-302 <https://doi.org/gmbvbs>
- 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/gj3bnz>

- Luna, L., Bolomey, C., & Caniguan, N. (2018). Educación mapuche en el Chile neoliberal: análisis de tres escuelas en la región de La Araucanía. *Revista Electrónica de Educación Sinéctica*, (50), 1-25.
- 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., Huaiquian, C., & Pozo, G. (2018). Infancia mapuche encerrada: internados de las escuelas-misiones en la Araucanía, Chile (1900-1935). *Revista Brasileña de Educación*, (23), 1-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230046>
- 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 Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/688802>
- Martínez-Guzmán, 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), 111-125. <https://doi.org/k9db>
- 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/fcqhpt>
- 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>
- Mellor, D., Merino, M., Saiz, J., & 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. (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>
- Muñoz, G. (2021). Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial. *Revista Estudios Pedagógicos* 47(1), 391-407. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100391>

- Observatorio de las Trayectorias Educativas. (2021). *Documento programático para el logro de trayectorias educativas positivas*. <https://trayectoriaseducativas.cl/wp-content/uploads/2021/11/Trayectorias-positivas.pdf>
- Opazo, A. (2017). *Trayectoria escolar de los estudiantes más vulnerables del sistema educativo chileno*. Documento de trabajo n.º 5. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3GU9lG>
- 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.
- 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; Ministerio de Educación.
- Rain, A. (2022). Identidades excluidas e infancia mapuche: propuestas para intervenciones sociales interculturales y situadas territorialmente. *Revista Intervención*, 12(1), 41-52. <https://doi.org/10.53689/int.v12i1.141>
- 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. (2004). «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. (2010). *Identity making in schools and classrooms*. Sage.
- 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. (2018). Working class educational transitions to university: The limits of success. *European Journal of Education*, 53(4), 528-540. <https://doi.org/10.1111/ejed.12298>
- Reay, D., Davies, J., David, M., & Ball, S. (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/s0038038501008550>
- Rodríguez-Cruz, M. (2022). Exclusión identitaria, duelo migratorio y estrés aculturativo en la niñez y adolescencia migrante escolarizada en Oaxaca, México. En S. Olivero (Coord.), *El camino hacia las sociedades inclusivas* (pp.1250-1268). Dykinson.
- Santos, H. (2009). *Dinámica de la deserción escolar en Chile*. Ministerio de Desarrollo Social y Familia. <https://bit.ly/3NxAWza>
- 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.

- Scandone, B. (2017). *British-born Bangladeshi women in higher education: Intersectional experiences and identities*. University of Bath.
- 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. (2001). Experiencia. *Revista La Ventana*, 2(13), 1-32.
- Sepúlveda, 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>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2015). *Indicadores estadísticos*. <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/chile#perfil-educacion>
- Szulc, A. (2015). Concepciones de niñez e identidad en las experiencias escolares de niños mapuche del Neuquén. *Revista Anthropologica*, 33(35), 235-253. <https://doi.org/k9h5>
- 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>
- Tarabini, A. & Ingram, N. (Eds.). (2018). *Educational choices, transitions and aspirations in Europe: Systemic, institutional and subjective challenges*. Routledge.
- Tarabini, A., & Jacovkis, J. (2019). Transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya. En j. Riera (Dir.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018* (235-290). Fundació Jaume Bofill.
- Tarabini, A., Jacovkis, J., & Curran, M. (2020). Reconstruir la identidad de aprendiz en la FP: el efecto de las experiencias escolares y las culturas de enseñanza en la construcción identitaria. *Revista de Sociología de la Educación*, 13(4), 562-578. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.4.18047>
- Thomson, R. (2007). The qualitative longitudinal case history: Practical, methodological and ethical reflections. *Social Policy & Society* 6(4), 571-582. <https://doi.org/csbhdk>
- Vásquez-Palma, O., Alarcón-Retamal, N., Torres-Morales, C., & Llanquino-Sandoval, I. (2022). Violencia estatal y movimientos sociales mapuche: pichikeche violentados, una rebelión incubada. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(3), 1-21. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.3.4627>
- 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)
- Webb, A., Canales, A., & Becerra, R. (2016) Las desigualdades invisibilizadas: población indígena y segregación escolar. En *Propuestas para Chile: concurso políticas públicas 2016* (pp. 279-305). Pontificia Universidad Católica.

- Walter, A. (2006). Regimes of youth transitions: Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. *Young*, 14(2), 119-139. <https://doi.org/10.1177/1103308806062737>
- Wyn, J., & Cahill, H. (Eds.). (2015). *Handbook of children and youth studies*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4451-15-4>
- 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, J., & Dwyer, P. (2012). New directions in research on youth in transition. *Journal of Youth Studies*, 2(1), 5-21. <https://doi.org/10.1080/13676261.1999.10593021>
- Yosso, T. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91, <https://doi.org/ctqp52>
- 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>