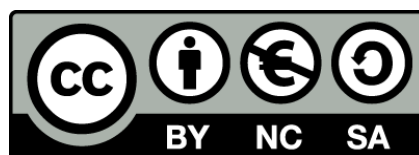




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Procesos de inclusión social: historias de vida de inmigrantes latinoamericanos en la educación superior chilena

César Marcelo Díaz Pacheco



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – Compartir Igual 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – Compartir Igual 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Procesos de inclusión social: historias de vida de inmigrantes latinoamericanos en la educación superior chilena

Programa de Doctorado en Educación y Sociedad
2021

Doctorando: César Marcelo Díaz Pacheco

Directores: María Paz Sandín Esteban y Juan Llanes Ordóñez

Tutora: María Paz Sandín Esteban

Membre de la

LE
RU

Reconeixement internacional de l'excel·lència



B:KC
Barcelona
Knowledge
Campus



Health Universitat
de Barcelona
Campus

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quisiera agradecer a todos quienes han participado en el desarrollo de esta investigación: a las doctoras Dominique Manghi y Francisca Dos Santos, y al Dr. Luis Osandón, quienes me ayudaron con la formulación del problema hace ya cinco años atrás en Chile. También agradecer a la Dra. Mari Pau Sandín y al Dr. Juan Llanes quienes me han acompañado durante los cuatro años de mi proceso doctoral en España. A todas aquellas personas que he tenido el agrado de conocer en esta hermosa experiencia, mis compañeros(as) del Campus Mundet, vecinos y amigos del barrio, muchas gracias.

En segundo lugar, no puedo obviar todo el apoyo de mi familia en Chile, quienes me han enseñado esa valiosa cualidad de la espera desinteresada. Por los momentos de contención y escucha, sobre todo en los primeros meses de mi estadía en Barcelona, no puedo estar más agradecido. También es importante señalar el apoyo financiero otorgado por la ANID (Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo) a través de su programa Becas Chile, mediante el cual pude costear mis estudios de posgrado en el extranjero, al Centro EduInclusiva de la PUCV por recibirme en la fase de la entrada al campo, a la Ilustre Municipalidad de Valparaíso y al Instituto Nacional de Capacitación (INACAP), quienes me apoyaron en el rastreo y seguimiento de las personas participantes de este estudio, mientras estuve en Valparaíso durante cuatro meses recogiendo la información.

Finalmente, quisiera dedicar esta investigación a todas y todos quienes han decidido emprender la dura, difícil, pero enriquecedora experiencia de la migración. A todos y todas quienes viven y han vivido en tierras extranjeras. Por el libre y digno derecho a migrar, siempre.

ÍNDICE

LISTADO DE TABLAS	9
LISTADO DE FIGURAS	9-10
LISTADO DE IMÁGENES	10
RESUMEN (ABSTRACT)	11-12
<u>CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA DE ESTUDIO</u>	13-26
1.1. Marco social	13-15
1.2. Formulación del problema de estudio	16-21
1.2.1. Preguntas de investigación	20-21
1.2.2. Objetivos de investigación	21
1.3. Dificultades metodológicas del estudio de las migraciones internacionales	21-25
1.4. Justificación en torno al modo de investigar	25-26
<u>CAPÍTULO 2. COHESIÓN, EQUIDAD E INCLUSIÓN</u>	27-49
Introducción	27-28
2.1. Cohesión social y educación	28-35
2.2. Vulnerabilidad y equidad en la educación	35-39
2.3. La inclusión y sus saberes preliminares	39-40
2.4. Inclusión y exclusión educativa: Las dos caras de la moneda	40-42
2.5. Factores protectores y soportes de apoyo en la educación	42-46
2.6. Igualdad de oportunidades y educación sin exclusiones	46-48
2.7. Síntesis del capítulo	48-49
<u>CAPÍTULO 3. SOCIEDAD, ENCUENTRO E INTEGRACIÓN CULTURAL</u>	50-72
Introducción	50-51
3.1. Adaptación a lo nuevo: superando el choque cultural	51-57
3.2. Salud mental, duelo y estrés migratorio	57-65
3.3. El racismo como práctica discursiva	65-68
3.4. Estrategias de afrontamiento y reproducción del racismo	68-71
3.5. Síntesis del capítulo	71-72

<u>CAPÍTULO 4. TRANSICIONES Y TRAYECTORIAS EDUCATIVAS</u>	73-116
Introducción	73
4.1. Transiciones vitales y trayectoria educativa	73-75
4.2. Transiciones juveniles, un complejo transitar	75-77
4.3. El estudio del Ciclo Vital	77-83
4.4. La impronta del “Adulto emergente”	83-86
4.5. El Modelo de Deserción y Persistencia Estudiantil de V. Tinto	86-94
4.6. El Modelo de Satisfacción Académica y Laboral de R.W. Lent y S.D. Brown	94-98
4.7. Transitar I: De la educación secundaria a la educación superior	98-106
4.8. Transitar II: El primer año de carrera	106-110
4.9. Transitar III: De la educación superior al mundo profesional	110-116
4.10. Síntesis del capítulo	116
<u>CAPÍTULO 5. MIGRACIONES, TERRITORIO Y EDUCACIÓN</u>	117-139
Introducción	117
5.1. Dinámicas migratorias intrarregionales en América Latina	117-123
5.2. Tendencias de la inmigración en el Chile actual	123-127
5.3. Discriminación y escuela: los primeros espacios de dominación	127-131
5.4. Retención y deserción educativa en el sistema universitario chileno	131-138
5.5. Síntesis del capítulo	138-139
<u>CAPÍTULO 6. FUNDAMENTACIÓN Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</u>	140-182
Introducción	140-141
6.1. Aproximación al método	141-158
6.1.1. Alcance histórico a la perspectiva biográfico-narrativa	142-145
6.1.2. Cuestiones paradigmáticas	145-149
6.1.3. Trabajar con relatos e historias de vida en la investigación cualitativa	149-151
6.1.4. Las historias de vida como vía para la construcción de trayectorias educativas	151-153
6.1.5. La mirada en los incidentes críticos y su importancia en las trayectorias vitales	154-158
6.2. Trazando el estudio de “un gran caso”	158-178
6.2.1. Fases del estudio	159-160
6.2.2. Contexto e informantes de la investigación	160-163

6.2.3. Fuentes primarias y secundarias	163
6.2.4. Diseño de las estrategias de recogida de datos	164-178
6.2.4.1. La entrevista de corte biográfico-narrativa (relato de vida individual)	164-175
6.2.4.2. El grupo de discusión (relato de vida colectivo)	175-178
6.3. Aspectos éticos del estudio	179-180
6.4. El rigor científico de la investigación	181-182
6.5. Síntesis del capítulo	182
<u>CAPÍTULO 7. RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN</u>	183-204
Introducción	183
7.1. Entrada al campo	183-189
7.1.1. Sobre las entrevistas individuales en la Región de Valparaíso	183-185
7.1.2. Sobre el grupo de discusión y el trabajo narrativo	185-189
7.2. Lógica de análisis del corpus textual recogido	189-192
7.2.1. Lógica intra-caso de análisis	191
7.2.2. Lógica inter-caso de análisis	191-192
7.3. La experiencia de la codificación	192-203
7.3.1. Perspectiva diacrónica en el proceso de codificación	193-196
7.3.2. Perspectiva sincrónica en el proceso de codificación	197-200
7.3.3. Los incidentes críticos: relación de perspectivas y categorías	200-202
7.3.4. Los niveles macro, meso y micro	202-203
7.4. La línea de vida como recurso discursivo esquemático	203-204
7.5. Síntesis del capítulo	204
<u>CAPÍTULO 8. APROXIMACIÓN A LAS VIDAS Y PROBLEMÁTICAS DE LOS PARTICIPANTES</u>	205-225
Introducción	205
8.1. Biografías de los ocho casos	205-219
8.1.1. Milena de Colombia	206-208
8.1.2. Mariana de Colombia	208-209
8.1.3. Eugenio de Venezuela	209-211
8.1.4. Gino de Ecuador	211-212
8.1.5. Valeria de Venezuela	212-214

8.1.6. Adriana de Colombia	214-216
8.1.7. Brandon de Venezuela	216-217
8.1.8. Gerardo de Venezuela	218-219
8.2. Respecto de las temáticas transversales del colectivo de informantes	219-225
8.2.1. Ibi-Alibi, movilidad y adaptación a lo nuevo	219-220
8.2.2. Separación, reagrupación y cooperación familiar	220-222
8.2.3. Complejidades sobre la estancia en Chile	222-223
8.2.4. El rol de las redes de apoyo institucional	224-225
8.3. Síntesis del capítulo	225
<u>CAPÍTULO 9. LA TRAYECTORIA EDUCATIVA DEL COLECTIVO</u>	226-240
Introducción	226
9.1. La trayectoria vital en la etapa de escuela	226-230
9.1.1. Remembranzas de la escuela de origen y la de acogida	226-228
9.1.2. Discriminación racista en la escuela chilena	228-229
9.1.3. La presencia de la figura adulta influyente	229-230
9.2. La trayectoria vital en la educación superior	230-235
9.2.1. Comunidad de aprendizaje en el contexto universitario	231
9.2.2. Deserción, persistencia académica y sentido de membresía	232-233
9.2.3. Tiempo personal y tiempo de estudio	233-235
9.3. Expectativas en torno al mundo profesional	235-239
9.3.1. Las prácticas de inducción laboral	235-236
9.3.2. Proyecciones profesionales	236-238
9.3.3. Planes y deseos futuros	238-239
9.4. Síntesis del capítulo	239-240
<u>CAPÍTULO 10. “JULIÁN/A: UN/A INMIGRANTE EN CHILE”</u>	241-262
Introducción	241
10.1. Ficciones y narrativas de cada uno de los participantes	241-249
10.1.1. Caso 1: “Nadie le preguntó si quería venirse a vivir a Chile”	241-243
10.1.2. Caso 2: “Julián no tiene claro si todo valió la pena”	244-245
10.1.3. Caso 3: “Que difícil es aprender el español chileno”	246-247
10.1.4. Caso 4: “Juliana tiene confianza en sí misma y en su futuro”	248-249
10.2. El relato de vida colectivo y sus niveles macro, meso y micro	250-262

10.2.1. Macro-espacio estructural de la migración	250-253
10.2.1.1. La partida, la llegada y el encuentro con Chile	250-252
10.2.1.2. Barreras presentes en la búsqueda de empleo	252-253
10.2.1.3. Retos y desafíos de la migración	253
10.2.2. Meso-espacio de interacción del sujeto	254-256
10.2.2.1. La escuela chilena: primeras experiencias	254
10.2.2.2. La familia migrante latinoamericana	254-256
10.2.2.3. Aperturas del espacio universitario	256
10.2.3. Micro-espacio y mundo interior	256-260
10.2.3.1. Nostalgias y recuerdos del origen	257-258
10.2.3.2. Estudio, trabajo de medio tiempo y egreso oportuno	258-259
10.2.3.3. Emociones y expectativas de vivir en otro país	260
10.3. Obstáculos y oportunidades características de la trayectoria de Julián/a	260-262
10.4. Síntesis del capítulo	262
<u>CAPÍTULO 11. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN</u>	263-269
11.1. Discusión y reflexiones preliminares	263-266
11.2. Reflexiones finales	266-268
11.3. Limitaciones y proyecciones del estudio	268-269
BIBLIOGRAFÍA	270-296
GLOSARIO DE TÉRMINOS	297
ANEXOS	298-436
ANEXO 1. AUTORIZACIONES	298-310
ANEXO 2. TRANSCRIPCIONES	311-427
ANEXO 3. RESULTADOS DE FRECUENCIA TEMÁTICA	427-428
ANEXO 4. RESULTADOS DE COOCURRENCIA	428-432
ANEXO 5. MATRICES VALORADAS PARA EL DISEÑO DE LA ENTREVISTA	433-435
ANEXO 6. RESULTADO COMISIÓN BIOÉTICA UB	436

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1: Demandas para el fortalecimiento inclusivo.	47
Tabla 2: Fases del estudio, descripción y tiempo destinado a las tareas.	160
Tabla 3: Características ideales de los informantes al inicio del estudio.	161
Tabla 4: Algunos autores revisados para el diseño inicial del instrumento.	167-168
Tabla 5: Dimensiones y subdimensiones conformadas para el diseño de entrevista.	168
Tabla 6: Juicio de expertos.	173
Tabla 7: Guion final de entrevista.	174
Tabla 8: Guion diseñado para la actividad de discusión grupal.	178
Tabla 9: Material entregado a los participantes del grupo de discusión.	187
Tabla 10: Sistema categorial diacrónico-temporal detallado.	195-196
Tabla 11: Sistema categorial sincrónico-temático detallado.	198-199
Tabla 12: Sistema categorial de incidentes críticos detallado.	201-202
Tabla 13: Características de las personas participantes.	205

LISTADO DE FIGURAS

Figura 1: Curva del desarrollo.	78
Figura 2: Factores influyentes en la trayectoria educativa exitosa.	88
Figura 3: El aprendizaje compartido y sus elementos.	91
Figura 4: Estructura de la Teoría Cognitivo-Social.	95
Figura 5: Modelo Cognitivo-Social de Elección de Opciones Académico-Profesionales.	97
Figura 6: América Latina (7 países): Trabajadores ocupados en sectores de baja productividad, según condición y tiempo de residencia, alrededor de 2015.	120
Figura 7: América Latina (7 países): Niveles educativos (ciclos completos) según condición y temporalidad migratoria. Población de 18 años y más. Alrededor de 2015.	121
Figura 8: Indicadores de inclusión en Chile, según condición y tiempo de residencia de la migración. Alrededor de 2015 (en porcentajes).	126
Figura 9: Transiciones educativas en el sistema educacional chileno.	133
Figura 10: Tipos de incidentes críticos.	154
Figura 11: Modelo de residencia en jóvenes inmigrantes y sus tres niveles.	157
Figura 12: Relación entre los objetivos de la investigación y los de la entrevista.	165
Figura 13: Diseño de la estructura discursiva de la entrevista.	166

Figura 14: Relación entre los objetivos de investigación y los de la actividad grupal.	177
Figura 15: Introducción a la actividad grupal: “Julián(a): Un(a) inmigrante en Chile”.	186
Figura 16: Red semántica del sistema categorial diacrónico-temporal.	194
Figura 17: Red semántica del sistema categorial sincrónico-temático.	197
Figura 18: Relación entre los incidentes críticos y las perspectivas del proceso de codificación.	200
Figura 19: Red semántica del sistema categorial de incidentes críticos.	201
Figura 20: Sistema categorial de niveles macro, meso y micro.	202

LISTADO DE IMÁGENES

Imagen 1: Cantidad y porcentaje de inmigrantes en Chile al 2021.	125
Imagen 2: Contexto geográfico de la recogida de datos.	163
Imagen 3: Ejemplo de una línea de vida elaborada durante una de las entrevistas por el investigador.	185
Imagen 4: Ejemplo de una línea de vida dibujada por uno de los participantes.	188
Imagen 5: Ejemplo de una línea de vida según el ciclo vital.	204
Imagen 6: Trayectoria educativa dibujada por Milena.	243
Imagen 7: Trayectoria educativa dibujada por Brandon.	245
Imagen 8: Trayectoria educativa dibujada por Valeria.	247
Imagen 9: Trayectoria educativa dibujada por Adriana.	249
Imagen 10: Línea de vida colectiva creada en la actividad grupal (1ª mitad del pizarrón).	261
Imagen 11: Línea de vida colectiva creada en la actividad grupal (2ª mitad del pizarrón).	262

RESUMEN

El trabajo con historias de vida surge al alero del desarrollo de las ciencias sociales en los años 20`s utilizadas como técnica y enfoque de investigación, adquiriendo sentido por su vertiente terapéutica y su afán por querer dotar de sabiduría a través de la reflexión sobre los propios aconteceres de la vida humana. Durante la última década, han sido variados los trabajos que han se vinculado con esta forma de articular las dimensiones individual y social del discurso narrativo en el modo cualitativo de investigar (Bolívar, 2017; Leite, 2011, Rosenthal, 2018). Particularmente, esta investigación cualitativa se constituye como un estudio de casos colectivo, se nutre del método biográfico-narrativo (Hernández y Sancho, 2018; Moriña, 2017) y busca comprender cómo se han desarrollado los procesos de inclusión social en un grupo de inmigrantes latinoamericanos inmersos en la educación chilena. Para esto, se ha realizado, en terreno, una ronda de entrevistas individuales y un grupo de discusión con el propósito de explorar las historias de vida de ocho estudiantes latinoamericanos, actualmente matriculados en universidades e institutos profesionales de la Región de Valparaíso, Chile.

Desde las voces de este conjunto de estudiantes no tradicionales, se busca construir el tránsito que va desde la etapa de escuela a la educación superior, y de acá al mundo del trabajo. Para ello, el análisis del corpus textual y la presentación de los resultados ha sido realizada desde una doble perspectiva (Muñiz-Terra, 2018; Verd, 2006.): sincrónico-temática y diacrónico-temporal. A partir de los hallazgos encontrados, se discute sobre los obstáculos y oportunidades presentes en sus trayectorias educativas, destacando, entre otras, el contraste entre las situaciones de discriminación vivenciadas en la etapa de escuela y los dispositivos de integración reflejados tanto en las experiencias universitarias como en sus expectativas y proyectos futuros. Si bien este estudio no es generalizable a toda una población de estas características, pretende ser representacional en un momento histórico exclusivo, en un espacio geográfico singular de desarrollo de ciertas dinámicas socioeducativas actuales vinculadas al núcleo inmigrante en Chile. A través de la reflexión sostenida, este estudio busca iluminar a quienes investigan en el campo de la inclusión educativa (Ainscow y Miles, 2009; Echeita, 2014) en perspectiva narrativa.

Palabras claves: Inmigración – Inclusión – Historias de vida – Transiciones - Trayectoria educativa

ABSTRACT

The work with life stories arises from the development of the social sciences in the 1920s used as a technique and research approach, acquiring meaning for its therapeutic aspect and its desire to provide wisdom through reflection on the own events of human life. During the last decade, there have been various works that have been linked to this way of articulating the individual and social dimension of narrative discourse in the qualitative way of investigating (Bolívar, 2017; Leite, 2011, Rosenthal, 2018). In particular, this qualitative research is constituted as a collective case study, it draws on the biographical-narrative method (Hernández and Sancho, 2018; Moriña, 2017) and seeks to understand how social inclusion processes have developed in a group of Latin American immigrants immersed in Chilean education. For this, a round of individual interviews and a discussion group have been carried out in the field, with the purpose of exploring the life stories of eight Latin American students, currently enrolled in universities and professional institutes in the Valparaíso Region, Chile.

From the voices of this group of non-traditional students, it seeks to build the transition from the school stage to higher education, and from here to the world of work. For this, the analysis of the textual corpus and the presentation of the results has been carried out from a double perspective (Muñiz-Terra, 2018; Verd, 2006,): synchronic-thematic and diachronic-temporal. Based on the findings found, the obstacles and opportunities present in their educational trajectories are discussed, highlighting, among others, the contrast between the situations of discrimination experienced in the school stage and the integration devices reflected both in university experiences and in their expectations and future projects. Although this study is not generalizable to an entire population of these characteristics, it is intended to be representative in an exclusive historical moment, in a singular geographic space of development of certain current socio-educational dynamics linked to the immigrant nucleus in Chile. Through sustained reflection, this study seeks to enlighten those who research in the field of educational inclusion (Ainscow and Miles, 2009; Echeita, 2014) in a narrative perspective.

Keywords: Immigration - Inclusion - Life stories - Transitions - Educational path

CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA DE ESTUDIO

1.1. Marco social

Durante las últimas décadas el sistema de educación superior en Chile se ha caracterizado por una gran masificación y diversificación sociocultural del estudiantado. Si bien estos cambios son parte de un fenómeno global que responde a transformaciones políticas, sociales y económicas en América Latina, se vinculan, de alguna forma, con las directrices asociadas al legado de la Reforma Educacional de 1981 y la *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) N°18.962* aprobada por la Junta militar, liderada en aquel entonces por el dictador Augusto Pinochet Ugarte. Dichas regulaciones, enmarcadas por lo demás en un contexto dictatorial y antidemocrático, abarcaron todos los niveles educativos y se materializaron en la educación terciaria con la promulgación de la Ley General de Universidades. Este nuevo marco legal dio paso a un nuevo sistema educativo cuyos principales lineamientos fueron la creación de nuevas instituciones de educación superior, la privatización de la educación terciaria y un desarrollo vertical de la misma (Canales y de los Ríos, 2007, 2009).

En diciembre de 1980, se dictó una legislación que buscó reemplazar el modelo de provisión estatal que había caracterizado a la educación chilena a uno regulado principalmente por el mercado (Benavente y Álvarez, 2012), de esta forma, el número y la naturaleza de las instituciones de educación superior (IES) comenzó a cambiar de manera vertiginosa. Se permitió la creación de universidades privadas sin “fines de lucro”, facultadas para otorgar grados académicos y títulos profesionales (Huepe y Figueroa, 2012). Entre otros cambios, la junta militar de aquel entonces descentralizó dos grandes universidades estatales y muchas de sus antiguas sedes se convirtieron en universidades regionales. Se introdujo, a su vez, un sistema nuevo y diversificado de financiamiento para las universidades ya existentes, trasladando una parte considerable de los costos a los estudiantes y a sus familias (Berríos et al., 2013).

De este modo, la Reforma de 1981 concentró los recursos en las universidades estatales y privadas subvencionadas por el estado dentro del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). Fue así como entre las universidades públicas y privadas (varias de ellas vinculadas a la Iglesia Católica) se llegó a 25 durante el primer año y a 64 en la actualidad, pasando de un financiamiento estatal, a uno privado y mixto,

consolidándose un sistema de educación superior conformado por universidades públicas y privadas, institutos profesionales y centros de formación técnica. Durante los 90's el aumento considerable de las matrículas, tanto en la educación pública como privada, trajo consigo una importante expansión en el estudiantado, de modo que nuevos grupos sociales comenzaron a acceder a la educación superior chilena, generándose un escenario estudiantil más diverso, con una mayor heterogeneidad socioeconómica, funcional, de género, étnica y geográfica. Aparecen, entonces, nuevos colectivos de estudiantes no tradicionales con nuevas necesidades.

Frente a lo anterior, si bien es valorable que el sistema de educación chileno haya ido avanzando hacia una gran masificación y diversificación de su estudiantado (escolar mayormente, superior progresivamente), no obstante, importante es señalar que esta gran expansión no ha venido, necesariamente, acompañada de procesos de aseguramiento de la calidad que impliquen mecanismos robustos de inclusión y retención para todos y todas, en un contexto de masificación del estudiantado y la demanda educativa (Donoso et al., 2013). Al respecto, Leyton et al. (2012) hablan de masificación segmentada, para dar cuenta de este proceso que conjuga, por un lado, la expansión del número de universidades y matrículas, por otro, la desigualdad en las tasas de ingreso, retención y segmentación de clases acorde a los centros educativos que acceden los estudiantes. A partir de lo anterior, los autores postulan que este diseño institucional ha contribuido a preservar las desigualdades existentes, infrarrepresentando a aquellos jóvenes desfavorecidos producto de su origen o condición, como puede ser, en este caso, la población estudiantil de origen inmigrante.

Como fenómeno social de reciente desarrollo en nuestro país, la inmigración ha impactado significativamente en la nueva configuración cultural y educativa nacional, dado el reciente flujo migratorio constituido principalmente por personas provenientes de países latinoamericanos (Stefoni, 2017). Según datos del Departamento de Extranjería e Inmigración de Chile (DEM, 2016) y del Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2018), la mayor parte de los inmigrantes en Chile proviene de países como Venezuela, Perú, Colombia, Bolivia, Haití y Argentina. La mayoría se asientan con fuerte presencia en las zonas norte y centro del país, como la Región Metropolitana (INE, 2018; Martínez, 2003a; 2003b).

En relación con lo anterior, es posible proyectar un aumento del estudiantado inmigrante en la educación terciaria, considerando las evidencias que indican que las proyecciones sobre el saldo migratorio internacional en Chile continuarían con signo positivo hacia el futuro (DEM, 2016). En este escenario, las instituciones educativas han adherido, aunque de modo incipiente, a las nuevas demandas en torno al acceso igualitario de la población vulnerable a la educación superior¹. Para esto, las IES han ido implementando algunos programas de inclusión y retención académica, ya sea mediante financiamiento estatal como interno. Entre ellos, cabe mencionar los programas PACE (Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación) y los propedéuticos, entre otros.

El sistema de financiamiento estudiantil chileno -el año 2006 a través del Arancel de Referencia, Ley N° 20.02- ha incorporado la deserción estudiantil como indicador de evaluación institucional (Díaz, 2008). Al respecto, cobran sentido investigaciones desarrolladas por el Consejo Superior de Educación (2006) las cuales revelan que los alumnos provenientes de colegios municipalizados conforman la mayoría del total de la población universitaria que presentan mayores indicadores de deserción en todo el sistema de educación terciaria. Como se observa, es de manifiesto que siguen siendo los estudiantes de contextos vulnerables quienes presentan mayores problemas para finalizar sus estudios de forma exitosa (Canales y de los Ríos, 2009). En este sentido, es de interés observar que es allí, justamente en ese tejido social, donde los inmigrantes se insertan una vez llegados a Chile (Pavez, 2018; Riedemann, y Stefoni, 2015).

Por tanto, si justamente es la educación pública la que aglutina a la mayor parte de la población de niños y jóvenes inmigrantes, es relevante poder visibilizar los procesos de inclusión y exclusión social característicos de las transiciones vitales que conforman la trayectoria “mundo escolar-mundo universitario-mundo del trabajo”. Por lo expuesto, resulta pertinente investigar un fenómeno tan contingente como es la inmigración y su transitar educativo, con el propósito de comprender como se han ido articulando los procesos de inclusión en este grupo de jóvenes latinoamericanos inmersos actualmente en la educación chilena. Para ello, nos hemos propuesto delinear todo el recorrido vital y así poder observar los obstáculos y oportunidades presentes en sus trayectorias educativas.

¹ Para nuestros fines, educación superior, posobligatoria y terciaria son considerados sinónimos

1.2. Formulación del problema de estudio

Nuestra primera aproximación teórica al fenómeno de la inmigración coincide con un gran movimiento de desplazamiento internacional en América Latina. Chile, de ser un país lejano y desconocido, se transformó en una nación con un acelerado flujo migratorio en la región, superando incluso a países como México y Brasil (Stefoni, 2017). En este contexto, comenzamos la etapa de exploración inicial del problema revisando diversos documentos de carácter jurídico² con el fin de investigar cómo se aborda la figura del inmigrante desde el punto de vista legal, proponiendo una mirada crítica de las políticas educativas vigentes en Chile, desde la clave de lectura referida al proceso educativo de migrantes.

Por un lado, la *Ley Normas de Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad (N°20.422)*, actualmente vigente, y como su nombre lo indica, abarca preferentemente los derechos sobre el grupo de personas con este tipo de condición (Cisternas, 2015; Skliar, 2008), mas no hace referencia a lo concerniente a oportunidades y derechos sociales sobre otros grupos vulnerables avocindados en Chile. Por otro lado, también es interesante destacar la actual *Ley de Inclusión Escolar (N°20.845)* pensada, principalmente, para regular la admisión de los estudiantes, eliminando el financiamiento compartido (que las familias debían pagar), prohibiendo el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado, un nuevo sistema de admisión y estableciendo la gratuidad progresiva de la educación mediante el aumento de recursos destinados a calidad. El fin de la selección de estudiantes en las escuelas y liceos públicos apunta a que los establecimientos deben aceptar a todos y todas las postulantes, si disponen de vacantes. Bajo esta ley, el sistema pretende “eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y a participación de los y las estudiantes. Asimismo, el sistema propicia que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre las y los estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión” (Art.1, numeral 1, letra e). De lo anterior, se rescata una transformación de las culturas, políticas y prácticas de las instituciones escolares en función de las características de los estudiantes, donde la diversidad es “una condición transversal a los seres humanos, y, por lo tanto, los procesos educativos requieren flexibilizarse, de modo de ser pertinentes a esta diversidad”

² Para más información, visitar el sitio: <https://www.bcn.cl/leyfacil>

(MINEDUC, 2016, p. 13). Se deriva entonces, que esta mirada pretende desmontar la construcción homogénea y normalizada sobre el estudiante. No obstante, el espíritu de estas dos leyes resulta complejo en términos de la permanencia en el sistema educativo del estudiante migrante, el cual no es señalado como tal y donde el paradigma desde el cual se interpreta es sobre el acceso por sobre el ideal de inclusión.

En relación con la vigente *Ley de Educación Superior (N° 21.091)* se destaca que, si bien alude (aunque en mínima medida) a temas referidos a inclusión (entendida acá como la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria) y mecanismos a través de los cuales las casas de estudios superiores y los nuevos alumnos pueden acceder a la gratuidad de sus aranceles, fundamentalmente, se centra con mayor énfasis sobre otros aspectos como la creación de la Subsecretaría de Educación Superior y el Sistema de Acceso a las IES, las funciones que tiene el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y la Comisión Nacional de Acreditación respecto a las instituciones, entre otros. Frente a lo anterior, es preciso señalar que el componente de inclusión intercultural está siendo visto por las universidades como un vacío en la formación de profesionales de distintas áreas, y como ejemplo de una de las competencias menos desarrolladas y más necesarias debido a los crecientes escenarios diversos culturalmente (Mora-Olate, 2018). Por lo tanto, la formación en inclusión y migraciones debiese estar presente tanto como una competencia profesional como un rasgo de profesión docente.

Y en relación con la normativa vigente hasta muy poco, la *Ley de Extranjería (N°1094)* que establecía las normas para los extranjeros en Chile, promulgada el 19 de julio de 1975 en plena dictadura militar, su lectura no da luces sobre las implicancias de inclusión e integración social de esta población, manifestando un cierto espíritu de control y protección frente al cuidado de las fronteras y los grupos considerados *una amenaza* para la soberanía nacional de aquel entonces, demostrando un clara falta de voluntad e interés sobre el mejoramiento de las condiciones de vida y el bienestar inclusivo de los grupos inmigrantes que han transformado a nuestro país en su nuevo hogar. Fiel a su postura autoritaria, nacionalista e incluso cercana al eugenismo, establecía las restricciones de ingreso al país de todos los extranjeros que (Art.12):

- 1.- *Propaguen o fomenten de palabra o por escrito, o por algún otro medio, doctrinas que tiendan a destruir por la violencia el orden social y la organización política y jurídica de la nación, y a los que sean miembros de asociaciones u organizaciones destinadas a su enseñanza y difusión;*
- 2.- *Hayan sido condenados o que estén actualmente procesados en sus respectivos países por delitos que el Código Penal califica de crímenes.*
- 3.- *No tengan o no puedan ejercer profesión u oficio que los habilite para ganarse la vida.*
- 4.- *Padezcan de un defecto orgánico incurable tal como sordomudez, ceguera, demencia o idiotismo o mutilación que no le permita ejercer profesión u oficio para ganarse la vida, y*
- 5.- *Padezcan de tracoma, lepra o cualquiera otra enfermedad infectocontagiosa.*

A ciencia cierta, es posible manifestar que esta ley no presenta un enfoque de derechos humanos, sino más bien, un interés regulatorio y de control en torno a la soberanía y seguridad nacional. Por tanto, esta anticuada ley de inmigración chilena, unido a la poca celeridad del trabajo legislativo y, por consiguiente, la ausencia de políticas migratorias integrales, serían a nivel general, los marcos contextuales cómplices de la ausencia de una política educacional de migración, escenario donde la diversidad cultural se hace cada día más presente en las aulas de nuestro país (Mora-Olate, 2018). Hasta hace muy poco, tiempo durante el cual nace esta investigación, en el país regía esta ley migratoria que data del año 1975, la cual concibe al extranjero como una amenaza, conforme a su contexto dictatorial de producción, que incorpora elementos de la Doctrina de Seguridad Nacional, sustentada en la amplia discrecionalidad, fuerte control de fronteras y amenaza exterior (Sandoval, 2016). Evidentemente, este cuerpo legal no entrega respuestas para las actuales exigencias que imponen los flujos migratorios, ya que se aleja del enfoque de derechos y de los acuerdos internacionales adscritos por Chile en esa materia.

Chile al no contar con una política de educación acorde a la problemática de la inmigración revela “la existencia de un estado negligente ante una población migrante en condición de exclusión social, y una ciudadanía nativa carente de herramientas para enfrentar en su vida cotidiana esta nueva realidad” (Thayer, 2016, p. 71). Hoy por hoy, la

aprobación de la nueva *Ley de Migración y Extranjería*³ N° 21.325, aprobada el 20 de abril del 2021, debiera responder de manera realista a las nuevas demandas sociales, entendiendo que la migración representa una oportunidad para Chile (Bellolio y Errázuriz, 2014).

Actualmente, preocupa el desaprovechamiento de las calificaciones de una población migrante con altos índices formativos, la cual tiende a desempeñarse, principalmente, en trabajos no cualificados. El desaprovechamiento de este capital humano, por cierto, responde a la segmentación de un mercado del trabajo no exento de esquemas culturales que gatillan ciertas prácticas discriminatorias y que, paralelamente, responde a una institucionalidad que, si bien hoy parece brindar significativos avances administrativos frente a la demanda migratoria, continúa identificando la migración principalmente como un riesgo para el país (Rojas y Silva, 2016). Es clave, entonces, instalar el debate sobre desarrollo social, el modo en que el fenómeno migratorio puede llegar a constituirse como un eje potencialmente estructurante de la desigualdad social.

Al igual que para los otros ejes estructurales de la matriz de la desigualdad tales como: clase social, género, etnia y territorio (CEPAL, 2017), “en ausencia de una institucionalidad social adecuada, los riesgos de exclusión son más elevados” (Carrasco y Suárez, 2018, p. 12). La exclusión social, como consecuencia lógica de la falta de inclusión, manifiestan los autores, es un proceso dinámico y multidimensional generado por las desigualdades económicas, políticas, sociales y culturales tanto a nivel del individuo, como a nivel de hogares, grupal, nacional, regional y global. En particular, dado que la condición migratoria vendría a definir y plantear una cuestión básica de pertenencia a los estados, a los sistemas educativos y de protección social, es fundamental enfatizar los riesgos de exclusión socioeducativa del núcleo migrante vecindado en Chile, los cuales se encuentran en íntima relación con el modo en que las personas migrantes son categorizadas en los marcos jurídicos-normativos de los estados (Carrasco y Suárez, 2019; Rojas y Silva, 2016).

³ No fue posible realizar un análisis más profundo de la legislación considerando el poco tiempo de vigencia de la nueva ley, desde su aprobación.

En relación con lo planteado, es posible inferir que existe cierta orfandad de las instituciones públicas para enfrentar los nuevos desafíos de la diversidad que han ido emergiendo en nuestra sociedad, sobre todo en los últimos años, lo cual hace urgente que este nuevo marco jurídico que legisla la migración sea acompañada de iniciativas gubernamentales que posibiliten las condiciones para su cumplimiento real, con el fin de favorecer los espacios de inclusión y combatir la exclusión en todas sus formas, promoviendo el mejoramiento de las bases sociales para así enfrentar de mejor forma la problemática de acceso igualitario e inclusivo a la educación. En lo que respecta a esta investigación, justamente es en el acceso a los estudios universitarios donde tienden a reproducirse y profundizarse fuertemente las desigualdades sociales y la subrepresentación de los grupos en situación de vulnerabilidad (Gairín y Suárez, 2014), considerando que la mayoría de los jóvenes con procedencia latinoamericana que llegan a Chile ingresan al mundo del proletariado y sólo una pequeña población alcanza la educación superior.

En sintonía con estas problemáticas, esta investigación busca comprender la relación entre migración e inclusión educativa, específicamente de los grupos estudiantiles infrarrepresentados. Para esto, mediante un tratamiento biográfico-narrativo se pretende interpretar las historias de vida no sólo en base a las carencias y dificultades a las cuales se han visto enfrentadas estas comunidades, sino también sobre los soportes de apoyo y oportunidades aprovechadas en sus recorridos. Conjuntamente, resulta relevante estudiar el proceso de transición de los jóvenes hacia la adultez, en este caso principal, el trayecto que va desde la escuela a la educación superior, y de allí al mundo del trabajo, recorridos especialmente sensibles a la inclusión y exclusión de jóvenes con antecedentes de vulnerabilidad en particular (Hein, 2012; Sandín y Sánchez, 2014). Así, este estudio se posiciona desde la subjetividad proveniente de las narraciones biográficas como un *gran texto discursivo* cuyo valor radica en la auto-interpretación y reconstrucción personal (Bolívar et al., 2005), buscando develar ciertas estructuras que permanecen invisibles a los ojos de las sociedades contemporáneas.

1.2.1. Preguntas de investigación

Frente a las problemáticas desarrolladas, cabe preguntarnos ¿Cómo son las historias de vida de aquellos jóvenes estudiantes latinoamericanos que residen en Chile?

¿Qué elementos característicos se observan en la transición “escuela-universidad-mundo del trabajo”? ¿Cómo ha sido el acceso de este grupo de inmigrantes de procedencia latinoamericana a la educación superior chilena? ¿Cuáles son los significados otorgados a sus transiciones y respecto a su integración al nuevo contexto social y académico? Para poder responder a estas preguntas, los objetivos de esta investigación se presentan a continuación.

1.2.2. Objetivos de investigación

* Objetivo general: Describir y comprender cómo se han desarrollado los procesos de inclusión en un grupo de inmigrantes latinoamericanos inmersos en la educación chilena

* Objetivos específicos:

- Explorar las historias de vida de un conjunto de ocho jóvenes de procedencia latinoamericana, actualmente estudiando en universidades e institutos profesionales chilenos
- Interpretar las experiencias personales y concepciones sociales de dichos estudiantes en torno a los mecanismos de igualdad de oportunidades en Chile
- Analizar las transiciones vitales con el fin de construir la trayectoria educativa que los participantes han desarrollado durante su paso desde la escuela hacia la educación superior
- Valorar las expectativas que los informantes proyectan sobre el futuro, en miras al mundo profesional

1.3. Dificultades metodológicas del estudio de las migraciones internacionales

El desarrollo de la ciencia sociológica en un momento histórico dominado por el paradigma de la modernidad ha posibilitado el auge y perpetuación del “estado-nación” como forma de organización política y social preponderante, invisibilizando la mixtura histórica de la conexión entre estado, sociedad y territorio (Beck, 2005). Esta *comunidad isomórfica* ha mutilado los objetos de estudio a ámbitos nacionales, dificultando en la práctica la investigación de realidades sociales de naturaleza internacional, como lo es el estudio de las migraciones. Todo ello se ha consolidado aún más en un contexto en que los gobiernos y las administraciones locales han demandado una gran cantidad de estudios en torno a la migración, mirada más como “problema” y referida exclusivamente dentro de un ámbito local-territorial.

En esta discusión, Beck (2005) en su *teoría del contenedor de la sociedad* critica a la modernidad y esta suposición de que el estado-nación es el contenedor de la sociedad, vale decir, como ente exclusivo que da respuesta a todos los problemas del territorio que se habita, determinando las perspectivas de observación científica de los problemas sociales. Otros como Sklair (1995) lo han denominado *modelo estadocéntrico*, otros como Gómez y Piñeiro (2019) y Granato et al. (2020) lo llaman “nacionalismo metodológico”. Como concepto, el nacionalismo metodológico considera esa naturalización del estado-nación como ámbito de exclusividad desde el cual se analiza y enfoca el fenómeno migratorio, denotando la prueba más evidente de los efectos y dificultades que conlleva esta *miopía estadocéntrica* propia de esta mirada desde la cual se han desarrollado muchos estudios sociales (Llopis-Goig, 2007). En este sentido, frente a la complejidad de este modo de abordar el fenómeno migratorio considerando la actual impronta de los efectos propios de la globalización, se ha trazado la noción de *comunidad desterritorializada*, la cual, es más bien definida como aquella entidad que escapa de la hegemonía totalizadora estado-nación, al estar apartada de una localidad específica (Garduño, 2003).

Desde este punto de vista, el nacionalismo metodológico restringe los fenómenos sociales bajo estudio reducido a fronteras nacionales, regionales o locales establecidas a priori, ocasionando el descarte de importantes elementos culturales e historiográficos de gran valía para la comprensión de estas formas de realidades sociales (Granato et al., 2020). Por su parte, Llopis-Goig (2007) al referirse al nacionalismo metodológico y los obstáculos que se presentan en la investigación social sobre migraciones internacionales, señala ciertas dificultades en torno al estudio del fenómeno dado el carácter extrafronterizo que este conlleva, pasamos a señalarlas a continuación:

- Mutilación del objeto de estudio

Uno de los aspectos a enfatizar, como ya lo hemos mencionado anteriormente, tiene relación con el abordaje de los problemas derivados del nacionalismo metodológico en el estudio de las migraciones internacionales en torno al hecho de que muchos de los estudios suelen ser encargados y financiados por los gobiernos y las administraciones públicas. Con lo anterior, se corre el riesgo que dichas investigaciones se vean

fuertemente influidas por las necesidades propias de la actividad político-administrativa, una circunstancia que podría frenar el desarrollo de una reflexión crítica y científica de la problemática migratoria internacional.

Para García-Borrego (2001), el riesgo de que al estado le interese conocer los procesos que se dan en su territorio no necesariamente significa que puedan comprender e interpretar globalmente las dinámicas particulares que conlleva, sin tener en cuenta lo que ocurre más allá de los límites de sus fronteras. En este contexto, el conocimiento obtenido se caracteriza por la frecuente reducción de las categorías institucionales y la mutilación del objeto de estudio, al establecerse una línea divisoria entre emigración e inmigración, impidiendo comprender a cabalidad las condiciones de producción y reproducción de la inmigración a partir de las condiciones de partida y los efectos de la emigración en las propias sociedades de origen (Sayad, 1996). En este sentido, “los análisis de este fenómeno basados en un solo país suponen un recorte del fenómeno desde el punto de vista analítico, y sólo pueden sostenerse desde determinadas estrategias de control o utilización de los inmigrantes, o concepciones ideológicas considerando el estado-nación como ámbito natural desde el cual debe analizarse el fenómeno” (Ioé, 1999, p. 213).

- Dificultades de conceptualización y categorización

Uno de los problemas que surgen en los estudios destinados a la medición de los flujos migratorios se vincula con la idiosincrasia de los sujetos migrantes y el tipo de lazos y relaciones que mantienen tanto con el país de origen como con la comunidad de acogida (Blanco, 2000). En este sentido, aparece la confusión que, en ocasiones, impide saber si los datos se encuentran clasificados en función del lugar de origen del desplazamiento, el lugar de nacimiento o la nacionalidad del inmigrante.

La segunda dificultad se deriva de la falta de acuerdos en la categorización de los movimientos como internos o externos. Desde esta óptica, podrían considerarse internas aquellas migraciones en las que la comunidad emisora y receptora pertenecen al mismo territorio, y externas a aquellas que pertenecen a países distintos, esto no siempre es así y de allí la confusión. En cuanto a los instrumentos de investigación, es habitual que en la investigación de la inmigración se recurra a cuestionarios, preguntas y escalas concebidas originariamente para la población autóctona, si al menos a ciertos presupuestos

conceptuales que le son propios. Frente a esto último, Granato et al. (2020) dan cuenta de la idoneidad de un acercamiento a la problemática migratoria mediante el trabajo con historias de vida considerando que, al narrar sus experiencias de vida, el sujeto tiene la posibilidad de reafirmar su existencia. En este sentido, el relato de la experiencia le da sentido al presente, embelleciendo el futuro, otorgándole al narrador una posibilidad terapéutica de resignificación y transformación de su presencia en el mundo.

- La compleja delimitación del universo de estudio

Otra de las complejidades que presenta la investigación social de la inmigración se relaciona con la delimitación de los grupos étnicos, comunidades o culturas que se presenten estudiar. Al respecto, una de las primeras dificultades tiene que ver con el hecho de querer delimitar el colectivo-objeto de estudio de modo excesivamente amplio (nacionalidad, idioma, color de piel, género), mientras tanto en otros casos se concibe a los grupos étnicos como entidades uniformes o estáticas, obviando sus diferencias intra-grupales. Maya y Martínez (2002) dan cuenta que las categorizaciones amplias dificultan la interpretación de los datos, suscitando en muchos casos inferencias incongruentes, considerando que dichos atributos (por sí mismos) no tienen porqué coincidir con la comunidad tal y como es percibida por sus miembros, ni con una definición de comunidad basada en aspectos contextuales, cognitivos o históricos. Al respecto, los autores señalan tres posibles formas de afrontar estas dificultades, en primer caso, “dividendo en subgrupos las categorías más amplias. Una segunda posibilidad consiste en medir la fortaleza de sus compromisos culturales. En tercer lugar, se puede recurrir a evaluar la identidad social percibida. Estas tres fórmulas permitirían partir de una concepción realista de los grupos inmigrados y evitar una determinación demasiado rígida y estricta de los mismos” (Maya y Martínez, 2002, p. 128).

- Las dificultades para elaborar muestras representativas

Un cuarto ámbito de problemas que surge producto de la ausencia de superación del nacionalismo metodológico hace referencia al diseño de muestras representativas del estudio que se proyecta llevar a cabo. El diseño de una muestra representativa con población inmigrante se enfrenta a diferentes problemas, tales como: falta de información censal confiable, la propia irregularidad y emergencia del contexto situacional, el rol

atribuido a la mujer, las largas jornadas laborales o académicas que los hacen ilocalizables y la desconfianza de los informantes por ser investigados.

Por todo ello, en esta búsqueda del conocimiento han ido apareciendo diversas formas de recogida de la información vinculadas al uso de muestras intencionales, el manejo de referencias poblacionales parciales (Maya, 2001) o, como en nuestro caso, los estudios de casos referidos a colectivos específicos. A este respecto, se recomienda la difusión previa y honesta del proyecto de investigación, el establecimiento de contacto con representantes de la comunidad en cuestión, la entrega del consentimiento informado, la presentación del estudio en lugares de encuentro habitual y la realización de las entrevistas en los centros comunitarios o educativos de participación de los informantes (Llopis-Goig, 2007; Maya y Martínez, 2002; Moriña, 2017).

1.4. Justificación en torno al modo de investigar

Esta propuesta de estudio reconoce la complejidad del abordaje del fenómeno migratorio inmerso en el contexto educativo chileno, dado su carácter bicultural y transfronterizo. Frente a lo anterior, se reconoce que la esencia de esta *vida entre dos mundos* (Massot, 2003) habitada por el sujeto en este tránsito migrante, vale decir, en este *estar allí y estar acá* (Boos y Salvucci, 2018). Desde esta perspectiva, se asume esta dificultad investigativa de querer abordar ciertas problemáticas sociales desde el prisma “estado-nación” y todas las limitantes que ello conlleva, no obstante, declaramos (desde la honestidad del proceso de investigación vivido) la trascendencia del impacto del marco legal y jurídico de las naciones en favor del desarrollo inclusivo y educativo de los diversos grupos culturales que cohabitan los países.

Con todo, es indiscutible la incongruencia de querer reducir el fenómeno migratorio y sus problemáticas características al impacto exclusivo del contexto sociocultural, frente a eso, esta investigación asume como parte fundamental el mundo interior de nuestros informantes, vale decir, la subjetividad proveniente de las narraciones biográficas como fuente de conocimiento válido para lograr comprender los fenómenos socio-culturales, como la inclusión/exclusión, como textos discursivos cuyo valor radica en la auto-interpretación y reconstrucción que las personas relatan y dan a los mismos (Bolívar, 2002).

Por tanto, hemos elegido sumergirnos en la problemática de la inmigración, la educación y su relación inclusiva a través de un método biográfico-narrativo (Muñiz et al., 2015; Tarrés, 2018) por su poder para dialogar, dar voz y escuchar las interpretaciones que conllevan los protagonistas inmersos en estas dinámicas sociales. La metodología biográfico-narrativa es coherente, además, con el pretendido acercamiento inclusivo al plantear un proceso de investigación en una línea participativa, tanto por el papel activo que otorga a los y las informantes como por las relaciones de horizontalidad cooperativa que se dan lugar en el transcurso del estudio (Creus, 2011; Parrilla, 2008).

Desde una mirada interpretativa (Bolívar, 2016) y constructorista (Ricoeur, 1984, 1985), abordar la inmigración mediante el método elegido implica entender los procesos de inclusión y exclusión social en la educación como “textos discursivos” cuyo valor y significado vienen dados por el relato de las personas en torno a sus vivencias, en primera persona. En líneas generales, a través del estudio de testimonios se busca la organización de un relato situado en un contexto histórico específico (Bourdieu, 1999) y la recomposición simbólica personal, siempre interferida, asumida para nuestros fines, como parte de un colectivo social mayor. Dado lo anterior, valoramos el testimonio como una forma de construcción de un sujeto plural implícito, conformado dentro de una práctica dialógica intercultural (Zavala, 2014a, 2014b).

Finalmente, esta investigación nace desde un escenario incipiente dada la reciente emergencia del fenómeno, pero de creciente desarrollo e interés público en nuestro país. Como se ha visto en países con mayor historia de migraciones, los efectos de estos procesos sociales no terminan en los recorridos de las personas que abandonan sus países de origen para instalarse en otros, “sino que también afecta la vida de sus hijos, y en algunos casos incluso, la vida de los hijos de los hijos” (Hein, 2012, p. 104). Es así, entonces, que nace nuestro interés por estudiar este tipo de problemáticas socioeducativas, entre otras cosas, por su contingencia, emergencia y proyección de esta problemática social.

CAPÍTULO 2. COHESIÓN, EQUIDAD E INCLUSIÓN

Introducción

Entre los siglos XIX y XX, bajo el modelo de las democracias occidentales fue articulado el concepto de la cohesión dentro de los países en torno a dos planos (Núñez et al., 1998): en el plano político, mediante un contrato social, fueron determinados tanto los valores individuales o normas éticas como los valores colectivos o normas legales que debían regular la vida social y política del ciudadano (Apel, 1979). En el plano económico, a través del intercambio mercantil, se permitía maximizar el desarrollo y la realización de las preferencias individuales y, posteriormente, elevarse en beneficio de la colectividad de acuerdo con la solidaridad del grupo (Mateos, 2003). De esta forma, el modelo de cohesión social se fundamentaba principalmente en base al estado de derecho, por el cual se instauraban las reglas generales y sociales, así como los deberes respecto a la colectividad, basados en la razón y dirigidos a asegurar la igualdad y la libertad del sujeto (Touraine, 1995). Fue así como la cuestión en torno a la cohesión social y la equidad, o *el ideal de aprender a vivir juntos* se vinculó en torno al respeto y el reconocimiento del otro, buscando un mejor entendimiento entre las culturas y así evitar la xenofobia, el racismo, la segregación y la discriminación en todas sus formas, promoviendo la paz mundial. Así, posterior a la 2ª Guerra Mundial y a partir de la creación de la UNESCO (en 1945) el vínculo entre educación y mundo más pacífico se ha institucionalizado.

Hasta la década de los 90's, el mundo era concebido como un gran sistema internacional de estados. La unidad esencial de este sistema era el Estado-Nación y la relación entre las naciones era el elemento fundamental que definía las posibilidades de paz o de guerra. Esto impacta sobre la forma de concebir y pensar la educación a nivel internacional (Gvirtz y Beech, 2014), lo cual, suponía que el aprendizaje acerca de otros países reduciría los conflictos, derivando en un mundo de armonía y amistad entre las naciones. De esta forma, la educación internacional tomaba como eje al Estado-Nación y equiparaba sus fronteras geopolíticas con fronteras culturales, simbólicas e identitarias. El “nosotros” que los sistemas educativos habían construido con el fin de promover una identidad eminentemente nacional, se reflejaba en otro que habitaba fuera de esas fronteras y que podía ser domesticado y (re) educado a través de la inclusión de un componente internacional en el currículum, los libros de textos y en la producción de

saberes en general (Gvirtz y Beech, 2014). Esta perspectiva, con el paso del tiempo, tomaría ciertos ribetes de cambio.

Este capítulo se desarrolla en base a la cohesión social, la equidad, la vulnerabilidad y la inclusión en su relación con el mundo educativo. Para estos fines, se conceptualizan dichos conceptos y se caracterizan, entre otros, los protectores y soportes de apoyo fundamentales para el logro de una educación sin exclusiones y en igualdad de oportunidades. Para lograr esta reflexión, no es posible comprender los procesos de inclusión sin mirar su reverso: la exclusión social. En concordancia con estas temáticas, también se profundiza en los espacios de exclusión propios del transitar educativo.

2.1. Cohesión social y educación

En materia de igualdad de oportunidades, de diversidad cultural y educación ciudadana, muchas de las declaraciones en torno a la cohesión social han destacado el valor de la educación en el fortalecimiento de los valores para la convivencia, la solidaridad y el respeto hacia las personas (Mateos, 2003). Entre las directrices y normativas aprobadas dentro del marco europeo que orientan las políticas educativas regionales dirigidas al respeto de la diversidad cultural y el fomento a la cohesión social, se destacan algunas:

- Resolución de 23 de octubre de 1995 del Consejo de Europa sobre la respuesta de los sistemas educativos a los problemas del racismo y la xenofobia: Teniendo en cuenta el papel de la educación *en la prevención y erradicación de actitudes racistas y xenófobas* y considerando el *pluralismo* que caracteriza a los países europeos como elemento enriquecedor, se ha de *fomentar una educación en valores que potencie actitudes solidarias, tolerantes, democráticas y de respeto a los derechos humanos*. Para ello, se proponen medidas educativas relativas a: la utilización de determinados materiales didácticos que reflejen la identidad europea, iniciativas específicas de integración dirigidas a los estudiantes en situación de desventaja, reforzar contenidos educativos que ayuden a comprender mejor la diversidad cultural, etc.

- Declaración del Consejo de 16 de diciembre de 1997 sobre el respeto de la diversidad y la lucha contra el racismo y la xenofobia: Bajo el ideal de una Unión Europea edificada sobre los principios de tolerancia y respeto a la diferencia se propone una educación

dirigida a todas las edades y niveles de enseñanza en provecho de una mayor comprensión, tolerancia y respeto mutuo entre los jóvenes, ayudándolos a entrar en contacto con otras culturas y así *poder abordar la diversidad de manera positiva*.

- Directiva del Consejo de 29 de junio de 2000 relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico: Se proponen los lineamientos para luchar contra la discriminación por motivos de origen racial y étnico con el propósito de que se aplique en los estados miembros el principio de *igualdad de trato*, adoptándose medidas preventivas o compensatorias en aquellas personas o grupos étnicos que sufren desventajas o discriminación.

Asimismo, el Consejo Europeo aprobó un documento denominado «Estrategia revisada para la cohesión social», la cual, fue definida como la capacidad de una sociedad para asegurar el bienestar de todos sus miembros, al minimizar las disparidades y evitar la polarización (Ferroni et al., 2006). Este documento tuvo por objetivo hacer avanzar la discusión generada alrededor del tema de cohesión social, así como informar sobre las acciones emprendidas por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) desde que tuviese lugar la Cumbre de Guadalajara en mayo de 2004, que reunió a 58 jefes de estado y de gobierno de países de América Latina y el Caribe (ALC) y de la Unión Europea (UE). Según lo declarado en este informe, una sociedad cohesionada sería una comunidad de individuos libres que se apoyan mutuamente y persiguen ciertos objetivos comunes a través de medios democráticos.

En el presente, las fronteras constitutivas de la sociedad nacional y el mundo externo se han ido esfumando. El declive de los nacionalismos (Campbell, 2012; Bauman, 2004; Grosfoguel, 2018) ha dado paso a la idea de nación generadora de lazos de reciprocidad y solidaridad entre los individuos, idea que ha transitado hacia una nueva construcción de identidades colectivas (y de la cohesión social) en las instituciones educativas. Autores como Iaies y Delich (2009) señalan que “la cohesión social corresponde más a un proceso continuo de las sociedades que a un estado acabado. Así como no hay sociedad que pueda sostenerse frente a un fenómeno de fragmentación plena, división y disgregación, tampoco existe una sociedad estable y plenamente cohesionada” (p. 183).

En relación con lo anterior, Giddens (1994) se refiere a la idea de “sociedad global” como un espacio indefinido en el cual nadie sobra ni queda afuera, dado que las tradiciones preexistentes no pueden escapar del contacto con el otro y con sus formas alternativas de vida. En este sentido, se entiende que la idea de quien es “el otro” cambia y se (re)conceptualiza dado que las fronteras identitarias ya no coinciden necesariamente con fronteras geopolíticas. Estos cambios en la concepción del mundo han ido afectando la forma en como es interpretada la cohesión social desde una mirada global en la educación actual de muchos países, por lo que el fomento de la cohesión social se debiera basar en la construcción de valores compartidos y el fomento del sentimiento comunitario con desafíos y objetivos comunes (Green et al., 2006).

Tomando en consideración estos antecedentes, se comprende la cohesión social como un proceso de (re) articulación continuo e inacabado de la totalidad social, en la cual, la diversidad y la diferencia son asimiladas y condensadas bajo una serie de objetivos comunes a la mayoría de los individuos, en términos de reciprocidad, cooperación y solidaridad compartida. Durkheim (2012), uno de los teóricos que aborda la solidaridad como elemento de articulación de la cohesión social, postula que en las sociedades industrializadas los lazos de solidaridad y conciencia colectiva característicos del pasado se han debilitado producto de las nuevas dinámicas emergente de división del trabajo, dando paso a nuevas formas de segmentación de la sociedad. De este modo, aquellas expresiones de solidaridad mecánica propias de sociedades más tradicionales han dado paso a nuevas dinámicas de solidaridad orgánica, basadas ya no en la semejanza entre sus miembros, sino más bien en sus diferencias, estableciendo un sistema de relaciones funcionales donde los vínculos de cooperación entre los individuos se producen con base en los conocimientos y las soluciones que cada cual pueda aportar para las necesidades del otro.

En una sociedad industrializada como la nuestra, las relaciones son mucho más frías y las dinámicas de articulación de solidaridad social ya no surgen como algo natural, sino más bien como un elemento mecánico que debe accionarse a través de algún dispositivo remoto, para así potenciar las oportunidades de cohesión entre los miembros de la sociedad (Durkheim, 2012). Tomando en consideración lo anterior, postulamos que, y de manera muy especial, la universidad, se articula como un dispositivo social privilegiado de cohesión y articulación potente dado que en este interactúan distintas personas

provenientes de diversas clases socioeconómicas, grupos religiosos, étnicos y culturales, por lo que potenciar los lazos de solidaridad entre los diversos grupos que conforman una comunidad educativa se constituye como una gran oportunidad y espacio de cohesión social.

Para el fortalecimiento de la cohesión social a nivel macro-educativo, vale decir, desde las políticas públicas, es urgente que se establezcan claramente los lineamientos generales en estas materias, desde el currículum y la política educacional. Las decisiones políticas en la educación superior son fundamentales para el logro de una sociedad cohesionada, por lo que se sugiere para abordar estas problemáticas un enfoque multidisciplinar, integrado y plural, capaz de adaptarse a la realidad social del contexto cultural e histórico específico en el cual se desarrolla (Gewirtz, 2004). A la vez, es necesario concretar las directrices políticas capaces de articular estrategias de lucha contra la pobreza y la desigualdad, favorecedoras de la inclusión, participación y del ejercicio de los derechos ciudadanos. De este modo, podremos trascender lo meramente socioeconómico y acercarnos cada vez más a una concepción global basada en la solidaridad y la reciprocidad mediante el ejercicio pleno de los derechos (Martín, 2008).

Reconocer la importancia sobre el rol del estado y el alcance de las políticas públicas educativas implica considerar los centros educativos como protagonistas en la provisión de justicia educacional y, al mismo tiempo, de cohesión social (Gewirtz y Beech, 2014), siendo cruciales los lineamientos que las naciones, regiones o comunidades pongan en marcha para que la educación, en todos sus niveles, promoviendo el respeto y el reconocimiento de todas las personas, independientemente de su origen cultural, económico, étnico o cultural. Por otra parte, el rol que significa la institución educativa como microsistema (Núñez y Romero, 2003), esto es, a nivel orgánico, conlleva un papel crucial en la consecución de objetivos y propuestas para el desarrollo social, humano, económico y cultural de las personas. Las instituciones educativas establecen directrices y estrategias educativas que, mediante decretos y normas, organizan la administración y gestión de la enseñanza y el aprendizaje (Mateos, 2003). En este sentido, la relación entre micropolítica educativa y cohesión social se debiera ampliar mediante la colaboración articulada de las unidades académicas, profesorado y departamentos de gestión, con el fin de garantizar a todos y todas, el derecho a la adquisición y aprendizaje de saberes disciplinares como también el derecho a formarse como ciudadanos con competencias

claves para la participación en los ámbitos políticos, económicos, culturales y sociales (Gvirtz y Beech, 2014).

De lo anterior, se desprende que las instituciones educativas deben definir y poner en marcha sus propias políticas institucionales de cohesión social en las cuales establezcan las orientaciones para el desarrollo de directrices a nivel central sobre estas problemáticas, todo esto con el propósito de fortalecer los mecanismos de acceso, permanencia y egreso exitoso de todos los estudiantes, y así potenciar los lazos de cohesión de la sociedad. Para esto, la universidad en su rol activo debiera cumplir con dos funciones fundamentales: la de generar y transmitir conocimiento para la formación ciudadana y una función socializadora en la cual los ciudadanos aprendan a relacionarse con sus semejantes bajo ciertas normas y códigos socioculturales. Así, pues, para el logro de una cultura educativa que busque fortalecer los mecanismos de cohesión social entre los miembros que la conforman hay que tener en cuenta lo siguiente (Mateos, 2003):

- a) Su configuración: Como resultado de una selección, intercambio y transmisión de los códigos y elementos en interacción característicos de una institución educativa determinada (normas, símbolos, ritos, lenguaje, comunicación, creencias, valores, estilos educativos, etc.). Este corpus cultural institucional alcanzado, producto de su naturaleza compleja, dinámica e interactiva, es lo que posibilita el desarrollo de su propia idiosincrasia.
- b) Su funcionalidad: En la medida en que proporciona las claves sobre los códigos y significados dentro de la institución universitaria, ejerciendo un impacto directo e indirecto sobre el proceso formativo. Se trata, pues, de un factor importante para analizar, comprender y transformar la cultura educativa y así poder desarrollar prácticas sólidas que permitan alcanzar altos logros académicos, motivación estudiantil y satisfacción laboral del profesorado, entre otros.

Asimismo, emprender la difícil tarea de diseñar y elaborar normativas, medidas, actuaciones y líneas de acción educativas en materia de atención a la diversidad, requiere reflexionar y enfrentarse a determinadas cuestiones bastante problemáticas y de difícil logro, como pueden ser (Mateos, 2003):

- La pertinencia cultural: Ante el riesgo de incurrir en la homogeneización o en el fundamentalismo cultural se plantea, fundamentalmente, educar para el cultivo de la

autovaloración y la propia identidad. Todo esto con el fin de que se valoren y respeten las diferencias culturales como recurso educativo enriquecedor.

- La convivencia: Teniendo en cuenta que la convivencia en una sociedad plural comporta en sí misma una serie de peligros intrínsecos -formación de estereotipos y prejuicios que conducen a la intolerancia, racismo, xenofobia, discriminación racial, étnica y cultural- se torna fundamental la voluntad de educar a personas de diversa procedencia en los valores de la convivencia pacífica y del trabajo solidario. Frente a esto, una de las propuestas ha sido presentada en la 46ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO “La educación para todos para aprender a vivir juntos”. En el documento de referencia se plantearon, entre otras cosas, las necesidades educativas básicas para aprender a vivir juntos en el siglo XXI ante el desafío de la mundialización (UNESCO, 2001):

1ª. Desarrollo de la capacidad de hacer frente a los cambios rápidos derivados de todos los ámbitos de la actividad humana: político, económico, social, cultural, científico y tecnológico.

2ª. Desarrollo de la capacidad de convertirse en ciudadano mediante la participación de la vida política y en las instituciones públicas, en su sentido amplio.

3ª. Llegar a ser capaz de defender y favorecer los derechos humanos en todos los ámbitos: el derecho a la vida, a la libertad, a la propia seguridad, al trabajo, a la salud, al bienestar personal y familiar.

4ª. Conocer y ser capaz de fortalecer una identidad basada en las mejores tradiciones comunitarias, nacionales y mundiales, renovándolas a favor del bien común.

5ª. Acceso a una diversidad lingüística basada en la capacidad de comprenderse mejor así mismo, de comprender a los demás y de llegar a ser capaces de construir *un nosotros* que incluya la diversidad cultural.

A partir de estas orientaciones, se puede entrever un modelo de ciudadanía activa que busca hacer frente a los desafíos que plantea la emergencia de la diversidad cultural. Para esto, es necesaria la conformación de nuevas miradas educativas orientadas hacia el aprendizaje de una vida en común y que hagan frente a las situaciones de desigualdad social, de exclusión o de discriminación.

- Inclusión de todas las personas: Los centros educativos deben promover un tipo de educación en la que se reconozca, valore y respete la diversidad, atendiendo a cada uno de sus actores, ofreciendo cada vez mayores posibilidades de aprendizaje. No obstante, uno de los mayores problemas que se les plantea a los responsables del diseño curricular y la gestión educativa en materia de diversidad cultural consiste en saber cuál es la mejor manera de aprovechar los aspectos positivos que otorga la diferencia, por extensión, el pluralismo cultural como potencial de creatividad e innovación, así como una oportunidad de crecimiento y desarrollo humano. Otra de las demandas importantes se basa en cómo gestionar y dominar sus consecuencias negativas -discriminación, exclusión, racismo, xenofobia-, surgidas del conflicto y la tensión en la convivencia para así poder alcanzar mayores niveles de justicia social y dignidad para todos y todas.

Al plantear la cohesión social como una cuestión propia de la política educativa y la cultura institucional es necesario repensarla hacia el interior mismo de los sistemas, en forma diferenciada y articulada (Iaies y Delich, 2009) si pensamos que, hoy en día, el discurso homogeneizador ya no tiene la aceptación que tuvo en el pasado. Entre otras, la mirada decolonizadora (Grosfoguel, 2018) ha instalado el discurso acerca del respeto hacia la diversidad en el centro de la escena académica y política, deslegitimando que las diferencias de género, etnia, clase, religión y/o cultura deben respetarse ya que no existe un único estándar sobre el cual medir el progreso de los demás.

Así, pensar la educación superior como protagonista en el logro de la cohesión social hoy implica repensar como reconstruimos los lazos de una sociedad cada vez más fragmentada tanto en los aspectos económicos como en los culturales, siendo un gran desafío en el que está en juego la existencia misma sobre la idea de sociedad. El reconocimiento de los otros como iguales, el respeto por las diferencias y el compromiso como un proyecto que nos integre económica, cultural y socialmente, son fundamentales en la actualidad para construir una sociedad más integradora (Gvirtz y Beech, 2014).

En esencia, la educación fomenta la criticidad, desarrolla conocimiento y favorece el desarrollo de saberes y competencias, tanto para el logro de un título como también para la formación ciudadana (Washburn et al., 2013). Autores como Campbell (2012) y Rego et al. (2012) dan cuenta en sus investigaciones sobre la contribución de la educación en la promoción y el desarrollo de la cohesión social de las naciones, no sólo por el fortalecimiento del capital humano al entregar a sus egresados potentes herramientas para el posterior desarrollo exitoso en el mundo del trabajo, sino también por la posibilidad de

generar espacios de encuentro en donde las diferencias culturales funcionan como elemento de enriquecimiento mutuo, potenciando los lazos de cooperatividad solidaria.

En consecuencia, se considera tanto a la escuela como a la universidad como ámbitos de realización privilegiado de promoción y protección, ya que se constituye como un espacio de desarrollo en el cual, el sujeto aprende a relacionarse con otros en un plano de igualdad, respeto y apoyo. En este sentido, actividades como el arte, el deporte o la política estudiantil cobran un enorme potencial para que los jóvenes de distintos grupos socioeconómicos, étnicos y culturales se conozcan, se encuentren y participen, conjuntamente, en diversas actividades en las cuales las diferencias de cualquier tipo se desdibujan.

Como se observa, el espacio educativo ofrece muchas oportunidades para que las personas, independiente de sus características o condición, puedan interrelacionarse en un plano de cooperación y respeto, posibilitando la articulación social mediante la interacción, la escucha y el reconocimiento del otro como un proceso de enriquecimiento humano. Por tanto, “la consigna de aprender a vivir juntos debe ser interpretada en un mundo en el cual los límites espaciales de esta premisa sean redefinidos” (Iaies y Delich, 2009, p. 20), en otras palabras, nuestras concepciones sociales acerca de ¿Quién es el otro? y sobre ¿Cómo actuamos frente al otro? presentan un gran desafío frente al proyecto de fomentar la cohesión social en los distintos sistemas educativos del mundo.

2.2. Vulnerabilidad y equidad en la educación

En las últimas décadas, muchos países de América Latina han puesto especial atención sobre los grupos de alta complejidad social y económica –que han vivido experiencias de pobreza y vulneración de sus condiciones de vida-, asumiendo ambiciosas metas en cobertura educativa y compromisos con la democratización de ella, otorgando mecanismos de apoyo al acceso de los colectivos vulnerables que, tradicionalmente, han estado excluidos de los beneficios propios del desarrollo del sistema actual (Castels, 1997). La paradoja de nuestra situación actual es que, a pesar de que la inversión social y educativa ha aumentado en la región, han crecido las desigualdades sociales en casi todos los países latinoamericanos, desigualdades que aún siguen persistiendo. Desde esta perspectiva, entonces, las políticas públicas orientadas a

resolver diversas situaciones potenciales de exclusión parecieran ser insuficientes (Miranda, 2016).

En líneas generales, la vulnerabilidad se manifiesta como la incapacidad de resistencia cuando emerge un fenómeno amenazante o la imposibilidad para reponerse después de ocurrido un desastre. Viene dada por condiciones determinadas por factores o procesos de tipo físico, social, económico y ambiental, los cuales aumentan la susceptibilidad de una comunidad al impacto de amenazas⁴ (Torrice, 2017). Para Rendtorff y Kemp (2000), vulnerables son todos aquellos sujetos cuya autonomía, dignidad o integridad son susceptibles de ser amenazadas, a riesgo de engrosar el espacio de exclusión social. En esta dirección, Kottow (2011) plantea que ser vulnerable implica la potencialidad de ser afectado por una acción que vulnera y transgrede. Una vez producida la vulneración, el afectado deja de ser vulnerable y se convierte en vulnerado, dañado o herido; finalmente, en un excluido quebrantado en su ser.

Para estos fines investigativos, la vulnerabilidad socioeducativa se comprende como un grado de riesgo latente de exclusión causado por un conjunto de falencias (políticas e institucionales) que impactan sobre los grupos menos aventajados. Como reciben menos oportunidades, les es más difícil integrarse, por ende, se genera la posibilidad real de deserción del sistema educativo. En este sentido, los inmigrantes que ingresan a la educación terciaria aumentarán su riesgo en la medida que no accedan a un conjunto de facilitadores que les permitan compensar y nivelar sus condiciones de ingreso, pudiendo esto generar situaciones de inequidad y, en consecuencia, de exclusión de los mismos (Miranda, 2016).

Día a día, diversos colectivos son objeto de algún tipo de exclusión social y educativa, tal como ocurre con personas de género diverso, en situación de discapacidad o inmigrantes, por nombrar algunos. Estos últimos también corresponden a segmentos de la población “como los niños, los ancianos, las mujeres, los indígenas, las jefas de hogar que, por diversas razones, se consideran en condiciones de indefensión particularmente agudas y que, por lo tanto, requieren de un trato especial de las políticas públicas a través de programas sectoriales y multisectoriales de apoyo y promoción” (Rodríguez-Vignoli,

⁴ En el terreno educativo, se entenderán como amenazas la deserción escolar temprana y el abandono universitario.

2001, p.18). Actualmente, es posible aseverar que estas poblaciones son cada vez más visibles, no obstante, propensa aún a las desigualdades imperantes en el statu quo. Es cierto que ha crecido la preocupación social sobre “el reconocimiento de las demandas y necesidades específicas de las poblaciones especiales –en función de la diversidad étnica y cultural o por otras razones como la ubicación territorial, la discapacidad y las capacidades excepcionales-, sin embargo, también se han generado nuevas dimensiones de exclusión, en especial, porque las políticas y programas de inclusión social no han asumido el carácter multidimensional de esta” (Chan de Avila et al., 2013, p.132).

En el caso de las instituciones de educación superior (IES) de América Latina, muchas de las poblaciones desde las cuales provienen los estudiantes que conforman las casas de estudios superiores se han visto afectadas por las desigualdades del sistema. Cuando el sistema educativo se ha propuesto incorporar a los individuos más vulnerables, las políticas y programas de inclusión social han promovido la ampliación de la cobertura y el acceso (Chan de Avila et al., 2013). En este sentido, “son los enfoques de la pobreza los que han presentado mayor predominancia y, desde un punto de vista operacional, el enfoque predominante, conocido con posterioridad como la medición por el método de ingreso según la línea de la pobreza” (Dávila, 1997. Cit. en Vivallo, 2013, p. 127). Lo anterior, se explicaría en esta región ya que, tradicionalmente, las personas provenientes de sectores desventajados que logran ingresar a la educación superior son las que logran sobrevivir a un historial de desigualdades (Espinoza et al., 2009). Como resultado, la equidad y la inclusión en la educación superior se han entendido, eminentemente, como un problema centrado en el acceso, más que como un conjunto de acciones estratégicas que transformen las estructuras del sistema educativo en base a la calidad y el tipo de educación (Fuentes-Vázquez, 2006).

Desde esta perspectiva, el concepto de equidad en la educación superior no puede predicarse en abstracto –y focalizado exclusivamente sobre el acceso- sin concretar aquello de lo que se predica como un todo integral, por ello, establecer las condiciones de equidad implicaría no sólo facilitar el ingreso a una carrera universitaria, sino también fortalecer los mecanismos de permanencia estudiantil y logro para que los jóvenes puedan desarrollar de manera efectiva su potencial durante toda su trayectoria académica. Frente a esta problemática, Espinoza (2007) presenta un modelo teórico de equidad en relación

con los distintos estadios del proceso educativo, los cuales hacen referencia a las condiciones de éxito que dan vida a la trayectoria educativa de un individuo:

- 1) Acceso: Es la posibilidad de incorporarse a un nivel determinado del sistema educativo de calidad acreditable. En el acceso al sistema universitario se consideran tanto a los que ingresan al sistema como también a los que postulan. Acá también se incluye el acceso democrático a los espacios, metodologías y herramientas de aprendizaje;
- 2) Permanencia: Es la condición de “sobrevivencia y progreso” a medida que el estudiante avanza en su trayectoria académica al interior del sistema universitario;
- 3) Logro: Es el reconocimiento del rendimiento académico que obtiene el estudiante, medido a través de calificaciones y evaluaciones;
- 4) Resultados: Es la consecuencia final del proceso educativo y da cuenta del impacto e implicancias de las certificaciones académicas obtenidas por los egresados y que se traducen en instrumentos potentes de ingreso al mundo laboral, permitiéndoles alcanzar un nivel determinado de remuneraciones que posibilita, a la vez, obtener mayor autonomía que, finalmente, se traduce en mejor calidad de vida.

Este modelo “establece como meta que deben otorgarse los recursos financieros, sociales y culturales que generen equidad, erradicando las barreras que restrinjan su provisión, y garantizando que todas las personas con similares necesidades, potencialidades y logros dispongan de la misma cantidad y calidad de recursos⁵” (Espinoza et al., 2009, p.105). En este sentido, resulta de crucial importancia generar los mecanismos de apoyo especial para los planteles que enfrentan mayores dificultades y que atienden a estudiantes provenientes de contextos de vulnerabilidad social.

Vale decir, es necesario implementar acciones que aseguren el logro de un mínimo de equidad en educación, esto es, una estructura de recursos mínimos que el Estado debe garantizar a los estudiantes más vulnerables del país, que posibiliten el desarrollo de las capacidades necesarias para acceder a la ES en condiciones reales de permanecer y lograr los niveles demandados por la nueva experiencia de aprendizaje (Miranda, 2016),

⁵ Una sociedad que busca ser equitativa es aquella que aspira a la igualdad de oportunidades de ingreso y permanencia educativa, de acceso a la salud, como también al mundo del trabajo, esto es, condiciones dignas de vida para toda la población sin distinción alguna, independientemente de su ascendencia étnica, género o capacidad de pago.

asumiendo que las desigualdades generadas por la sociedad -ya sea por nivel socioeconómico, cultural, étnico, o de género- son inadmisibles como condición predeterminada en el mundo actual.

Por ello, las desigualdades debieran ser subsanadas mediante una intervención intencionada compensatoria que fortalezca el desarrollo de las potencialidades del individuo para una real integración en el sistema de educación superior (Espinoza et al., 2009). Para esto, el fortalecimiento de la equidad tiene que estar reglamentado y legitimado por un marco jurídico que especifique las medidas legales bajo las cuales se puede reclamar desde la sociedad civil. Al mismo tiempo “que se abran los espacios para la configuración de programas orientados a lograr la igualdad de oportunidades, pensando especialmente en los grupos menos favorecidos” (Chan de Avila et al., 2013, p. 134). Por tanto, “una sociedad con los mínimos de equidad necesarios es aquella que provee los recursos materiales y simbólicos que permiten -sobre todo- a los menos aventajados, los más pobres y vulnerables, el despliegue de sus potencialidades y el aprovechamiento de las oportunidades para superar su condición” (Miranda, 2016, p. 74).

2.3. La inclusión y sus saberes preliminares

Entonces ¿Cuál es el sentido de hablar de inclusión en educación? ¿Cómo opera la inclusión a nivel educativo? ¿A quién se debiera incluir? Frente a estas preguntas, conceptualizar la inclusión pareciera resultar ciertamente compleja al querer definirla, así como también el interés por querer vincularla con las nuevas demandas del nuevo “escenario inclusivo” desarrollado en la actualidad. Tradicionalmente, se ha planteado la idea de que “ser inclusivo” es abordar las dinámicas de integración de personas con discapacidad y/o con problemas de aprendizaje. En el último tiempo, a escala Internacional, el término ha sido abordado de modo mucho más amplio, esto es, como una reforma que apoya la diversidad para el pleno desarrollo de todos y para todos los estudiantes (UNESCO, 2005).

Desde esta perspectiva, se asume que el objetivo de la inclusión social es “eliminar la exclusión que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, etnicidad, la religión, el género y las aptitudes” (Ainscow y Miles, 2009, p. 162), vale decir, los diferentes obstáculos que impiden y dificultan que un sujeto, independiente de sus características físicas, étnicas o socioeconómicas, llegue a sentirse parte de una

comunidad y reconocido por ella. Entonces, se parte de la noción de que la educación es el derecho humano elemental base para el logro de una comunidad más justa, digna y en igualdad de oportunidades (Ainscow y Miles, 2009). Desde esta mirada, los autores postulan cuatro elementos predominantes para entender la inclusión social en el sistema educativo como:

1. Proceso en movimiento: la inclusión ha de ser vista como la búsqueda de una mejora constante para responder a las demandas de la diversidad;
2. Eliminación de barreras: supone la identificación, recopilación y evaluación de información proveniente de una variedad de fuentes, a fin de proyectar acciones sobre los obstáculos que impactan en las prácticas educativas;
3. Participación: las experiencias de los diversos actores en los centros educativos deben ser significativas en todas sus dimensiones, no sólo en la esfera académica. Por tanto, es fundamental incluir sus puntos de vistas, cuestionamientos y demandas del quehacer institucional;
4. Integración: una institución inclusiva debiera poner particular atención en aquellos grupos de alumnos en riesgo de marginación, exclusión o fracaso académico. Lo anterior, supone asumir la responsabilidad ética y moral sobre aquellos estudiantes de alto riesgo y que, efectivamente, sean orientados con mecanismos de apoyo pedagógico y estudiantil para así poder asegurar la retención, participación y éxito educativo.

A pesar de lo complejo que pueda resultar definir el concepto, se concibe la inclusión como un proceso constante y en movimiento, íntimamente en concordancia con los procesos históricos y las demandas que emergen en contextos sociales particulares (Echeita, 2014). Por cierto, resulta un proceso centrado más en el hacer que en su definición misma, frente a lo cual, se vuelve urgente innovar para visibilizar ciertas dinámicas y racionalidades que han de impactar fuertemente en el sistema y que se traducen, finalmente, en barreras educativas.

2.4. Inclusión y exclusión educativa: Las dos caras de la moneda

La inclusión como concepto y práctica en contextos educacionales surge a principios de los 80's en los Estados Unidos y en Europa, como una iniciativa focalizada

hacia los estudiantes con discapacidad⁶ (Fuchs y Fuchs, 1994; Lipsky y Gartner, 1996). Durante las últimas décadas este foco ha ido cambiando, por lo que se ha planteado un nuevo desafío: hacer de las prácticas inclusivas en educación accesibles a todas las personas, independiente de su condición. La mirada en torno a la inclusión ha cambiado en la forma en que la educación ha ido cambiando: “De promover y buscar la identidad nacional, una tierra, una religión, una historia, una lengua, pasó a propósitos multiculturales para a) el reconocimiento del derecho de cada ciudadano a la diversidad; b) la existencia de culturas que deben comprenderse y estudiarse para enriquecer la humanidad; c) el hecho de que la articulación con los sectores más dinámicos de la economía mundial demanda conocimientos, habilidades y valores interculturales” (Braslavsky, 2006. Cit. en García et al., 2009, p. 226). Esto implica un cuestionamiento sobre los supuestos normativos existentes sobre el aprendizaje y la enseñanza, y sobre el cómo y cuál es la manera de responder, de la mejor forma, a la diversidad en el contexto educativo en cuanto a raza, etnicidad, lenguaje, género, nacionalidad, entre otras diferencias que van más allá de la habilidad para aprender (Infante, 2010).

Al respecto, Ainscow y Echeita (2010) conciben la inclusión educativa como un movimiento que busca eliminar las barreras que impiden o limitan el acceso, participación y aprendizaje de todos los estudiantes. Genéricamente, se comprenden como barreras educativas aquellas creencias, actitudes y acciones que se concretan en las culturas, las políticas públicas y las prácticas institucionales al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados grupos de estudiantes, generando exclusión, marginación o fracaso educacional.

Íntimamente, la exclusión se observa como un fenómeno estructural complejo, no natural, relacionado con procesos y prácticas sociales que conducen a que determinados individuos y grupos permanezcan marginados total o parcialmente de las organizaciones y comunidades (Skliar, 2008), lo cual implica una pérdida del sentido de pertenencia, de participación ciudadana, así como la negación de determinadas oportunidades y derechos sociales, económicos, culturales y/o educativos, impactando fuertemente sobre el

⁶ Chile no ha sido la excepción, dado que la inclusión educativa se ha relacionado estrechamente con el concepto de educación especial, en función de la enseñanza de estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad o con trastornos específicos del lenguaje (Cisternas, 2015; Infante, 2010). Para estos fines, se asume como sinónimo de discapacidad el concepto *diversidad funcional*.

desarrollo de la autonomía del sujeto (Castells, 1997). Justamente, entre los nudos críticos que han impactado en las nuevas conformaciones ciudadanas en el mundo están “la exclusión y la discriminación con pretextos étnicos, culturales o ideológicos” (Echeita, 2014, p. 112).

La exclusión educativa -por falta de reconocimiento- se manifiesta en la existencia de contextos de aprendizaje poco significativos e inclusivos culturalmente, en especial, para los grupos sociales históricamente más golpeados por la exclusión. Por falta de redistribución, hace referencia a la desigualdad de acceso educativo entre estudiantes, en relación con los recursos económicos, sociales o culturales de sus familias (Tarabini, 2017). Por falta de representación, alude a la distribución desigual del poder en los diferentes agentes educativos ya sea a nivel de planificación como a nivel de decisión y ejecución de prácticas educativas (Tarabini et al., 2017). Considerando lo anterior, se comprende que las consecuencias producidas a causa de dichos mecanismos de exclusión no se distribuyen de manera aleatoria entre la población, sino que afectan e impactan especialmente y de manera desigual a los grupos más desfavorecidos y menos representados de la sociedad.

De este modo, la exclusión en la educación se visibiliza mediante el proceso acumulativo a través del cual se impide la satisfacción del derecho a una educación plena, significativa y con sentido para todas las personas. Dicho de otro modo, la privación indebida de experiencias, contenidos y aprendizajes al que todas las personas debieran tener acceso (Tarabini et al., 2017). Resulta sensato, entonces, pensar que, para desatar ciertos nudos, las racionalidades del mundo universitario no debieran surgir como punto de origen la integración social y académica, materializada en la valoración desde y para la diversidad ciudadana.

2.5. Factores protectores y soportes de apoyo en la educación

La población de jóvenes inmigrantes es considerada un colectivo vulnerable y en riesgo de exclusión social por las barreras y dificultades enfrentadas durante el recorrido característico del proceso de integración a un nuevo espacio de acogida. En el contexto educativo, cobran especial sentido los diversos obstáculos y factores de riesgo de tipo personales y ambientales a los cuales se enfrentan, particularmente, los estudiantes inmigrantes en sus respectivos contextos educacionales.

Frente a esta problemática, la investigación educativa con enfoque psicosocial postula el concepto *factores protectores* como el conjunto de condiciones particulares de los individuos y circunstancias del contexto económico, social o cultural que incrementan y fortalecen las posibilidades de éxito educativo, reduciendo las de fracaso (Rodríguez-Izquierdo, 2010). En sus estudios sobre éxito académico de estudiantes inmigrantes en el contexto estadounidense, la autora describe diversos elementos que impactan en las transiciones educativas de este colectivo de jóvenes, por ejemplo, la influencia del género, el riesgo de americanización, la relación familia-escuela, los discursos de comunicación utilizados en el sistema escolar, la alteración de los roles parentales, la imagen social reflejada, una pedagogía cultural relevante, las creencias y expectativas familiares hacia la educación, entre otros. En relación con lo anterior, resultan interesantes los estudios de Hood (2003) y Suárez-Orosco y Todorova (2008) quienes intentan demostrar que los padres inmigrantes tienden a tener expectativas altas con respecto a la educación de sus hijos, valorando de modo positivo el rol de la escuela, en muchos casos, más que las familias autóctonas.

Desde un enfoque preventivo y promotor del éxito, Sandín y Sánchez (2013) aportan una mirada sobre la influencia de los factores protectores del éxito educativo en entornos multiculturales, postulando diversos elementos de tipo individuales, familiares, escolares y comunitarios. De los primeros, se desprende la importancia del aspecto cognitivo del sujeto en base a: su percepción de autoeficacia, pragmatismo, capacidad de decisión y optimismo frente al futuro. Como factor cognitivo de protección, el optimismo “promueve la resiliencia⁷ y la recuperación, permitiendo a los sujetos experimentar emociones positivas frente a la adversidad, vinculado a una mayor flexibilidad de pensamiento y búsqueda de alternativas (Santana-Darias, 2016, p. 9). En referencia a lo segundo, aspectos ligados al apoyo familiar como son la contención emocional, el apoyo económico y la orientación vocacional (Gezuraga y Malik, 2015) resultan fundamentales en la persistencia y éxito educativo del estudiante. Precisamente en relación con la etapa escolar, la figura del profesor modelo, el desarrollo de los vínculos y redes sociales, como también la construcción de proyecciones futuras, son de gran impacto protector en la

⁷ Este concepto de toma de la física y se asemeja a la *elasticidad*, como la capacidad para recuperar su tamaño y forma original después de ser comprimidos. El concepto también ha sido utilizado en osteología para expresar la capacidad que tienen los huesos para crecer en el sentido correcto tras una fractura (Suárez-Ojeda, 2001). En la investigación educativa, es de interés el estudio de las capacidades del estudiante para enfrentar los obstáculos, persistir y superar de modo exitoso, los distintos niveles educativos.

consolidación del proyecto académico. En cuarto lugar, la presencia de los soportes de apoyo desplegados por las organizaciones sociales resulta de gran ayuda para las comunidades que, sobre todo, recién comienzan a integrarse a la nueva cultura.

En otro de sus estudios (Sandín y Sánchez, 2014), las autoras profundizan en la presencia de otros factores de riesgo de los inmigrantes en la transición escuela-universidad, como bien es de señalar: la pérdida de los roles vitales propio del proceso de separación y reunificación familiar, la dificultad de adaptación a la nueva cultura y la reconstrucción de las redes sociales. Siempre en la transición “educación secundaria-educación postobligatoria”, desde un enfoque de redes sociales, Cano et al. (2016) hacen referencia a otros potenciales obstáculos educativos de los estudiantes que se insertan en el nuevo contexto educativo que los recibe, entre ellos, la adecuación académica, el manejo y uso funcional de la lengua, orientación vocacional y tutorial faltante (Gezuraga y Malik, 2015), baja autoestima y las dificultades económicas que arrastra la separación familiar tendrían un impacto en esta transición.

Desde el enfoque de la resiliencia, Santana-Darias (2016) aborda la problemática migrante en torno a los retos y dificultades que han tenido que enfrentar las personas asentadas en un país ajeno al suyo, explorando los diferentes protectores de tipo relacionales y comunitarios que afectan las habilidades de superación del sujeto y que, de algún modo, amortiguan el efecto de la adversidad. En relación con los primeros, estos responden a la interacción de los procesos individuales del desarrollo y el entorno psicosocial donde se desenvuelve el individuo (Walsh, 2004). Desde la perspectiva de autores como Rubio y Puig (2011) y Richardson y Yates (2014) se infiere que uno de los mejores predictores de la resistencia a comportamientos de alto riesgo (como violencia, consumo de sustancias y suicidio) es tener una buena relación con un adulto, como bien puede ser un maestro, un padre o madre que actúe como figura influyente (tutor-mentor). También se agrega entre los factores protectores de resiliencia relacional las conexiones de amistades, alianzas y lazos que actúan como pilares para los adolescentes bajo situaciones de tensión emocional.

Con origen latinoamericano, la resiliencia comunitaria aborda los aspectos de afrontamiento de los traumas y conflictos colectivos por los grupos humanos en los cuales

influyen otros aspectos psicosociales, además de las respuestas individuales al estrés (Uriarte-Arciniega, 2013). Suárez-Ojeda (2001), quien investiga la resiliencia humana, destaca ciertos factores protectores de importancia dentro de este pilar: la identidad cultural (costumbres, valores, símbolos, creencias y tradiciones), la solidaridad (sentimiento de unidad y lazo social) y honestidad estatal (consciencia grupal que condena la deshonestidad y valora la honestidad de la función pública). Frente a esto, se considera fundamental que la comunidad receptora cuente con instituciones y políticas públicas que potencien los procesos de inclusión, con el propósito que los diversos colectivos sociales puedan afrontar de mejor forma las adversidades a las que se ven enfrentados.

Considerando la implicancia de estos factores en el desarrollo del bienestar del sujeto migrante ¿Cuál es el giro que debiera tomar la educación en sus distintos niveles? Frente a estas problemáticas, el deseo de alcanzar una *educación inclusiva* debiera incorporar el fortalecimiento de los protectores y soportes de apoyo que se despliegan desde las mismas instituciones educativas y los actores que las conforman. UNESCO (2005) concibe la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes, potenciando su participación en el currículum, la cultura y las comunidades educativas con el fin de reducir la exclusión en todos sus niveles, y no sólo a nivel de acceso. Frente a esto, se proponen tres niveles de cambio como parte fundamental del proceso de transición hacia una educación inclusiva verdadera (Corbett y Slee, 2000 y García et al., 2009):

- a) Integración /inclusión: determinada por las políticas y lineamientos constituyentes de una institución educativa;
- b) Modificaciones estructurales: a nivel curricular, por ejemplo, en los proyectos educativos de las escuelas y universidades;
- c) Aplicación de profundos cambios culturales a nivel de currículum como también del sistema fundamental de valores, la rutina y los rituales, todos ellos como parte inherente de la vida diaria.

Esto debe remarcarse: la educación inclusiva no se debe remitir únicamente al sistema de educación primaria, por lo que resulta una discrepancia pretender crear sistemas de inclusión en un período exclusivo de la vida educativa de los estudiantes (Skliar, 2008).

Vernor Muñoz agrega en su informe⁸ sobre “Derecho a la Educación” entregado a la Asamblea General de las Naciones Unidas el año 2006, la idea sobre que la educación inclusiva depende en su trayectoria desde las instancias más tempranas hasta la formación profesional, esto es, como un proceso continuo que se empodere como una dinámica consciente y deliberada de responder a la diversidad, constante y transversal en todos sus niveles.

La educación inclusiva, entonces, se plantea como una educación para todas y todos. En lo práctico, varía de contexto a contexto, dependiendo de factores como los recursos humanos, el estado del sistema educativo particular, las facilidades estructurales, etc. (Ainscow, 2007). En este sentido, no existe un patrón o modelo fijo para una educación inclusiva, sino que estamos frente a una dinámica en constante movimiento que tiene como meta, en este gran viaje, llegar a mejorar los diversos soportes y mecanismos de respuesta a la diversidad, viaje que, en cierto modo, resulta interminable (Echeita, 2014).

2.6. Igualdad de oportunidades y educación sin exclusiones

Al igual que en las escuelas, los centros de educación superior también se han visto afectados por las múltiples variaciones que han impactado la mirada actual en torno a la equidad educativa. Estas nuevas demandas han presionado fuertemente la construcción de políticas compensatorias y la formación de profesionales capaces de reconocer y valorar la diversidad con el fin de promover comunidades educativas inclusivas (MINEDUC, 2005). Asimismo, los estudios realizados por dicha entidad muestran la actual variabilidad del alumnado, destacando que el número de estudiantes con ascendencia indígena y con nacionalidad distinta a la chilena ha ido en aumento. Si bien el sistema escolar ha ido reforzando su hacer en torno a las actuales demandas inclusivas que han ido emergiendo en el contexto, el sistema educativo también debiera poner atención a la tarea de identificar y remover las barreras que interactúan negativamente con las condiciones personales de los estudiantes más vulnerables, en este sentido, velar por condicionar su presencia, participación y rendimiento en condiciones de igualdad respecto a sus pares (Echeita, 2014).

⁸ Para más información, visitar el sitio <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/6420/6208>

Roemer (1999) establece dos enfoques respecto de la igualdad de oportunidades: a) que todos estén inicialmente en las mismas condiciones y para ello se recurre a distintas estrategias compensatorias; b) no discriminación de ninguna persona por sus condiciones personales. Desde acá, se desprende que se deben compensar todas las circunstancias estructurales de las que no es responsable la persona (origen étnico o condición socio económica original), pero que afectan a sus posibilidades de desarrollo personal e integración social (Roemer, 2012).

La asignación de recursos, entonces, “debiera ser de manera que el nivel alcanzado por una persona para conseguir los resultados esperados refleje únicamente su esfuerzo y no sus circunstancias” (Miranda, 2016, p. 68). Dado lo anterior, es congruente una política (ver Tabla 1) que procure desarrollos y resultados similares como sea posible para todos los individuos que hagan el mismo esfuerzo, sean cual sean sus circunstancias. En tanto, a partir de ciertas ausencias y silencios resulta interesante analizar cómo las políticas públicas e institucionales abordan la figura del inmigrante en el contexto educativo y cómo pretenden incorporarlo a la realidad social de destino.

Tabla 1: Demandas para el fortalecimiento inclusivo

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">● Se debe apreciar la diversidad humana como un valor y no como obstáculo● Implica remover las barreras para el aprendizaje y la participación que afectan tanto al profesorado como al alumnado● Supone la participación en la vida académica, social y cultural de la comunidad a la que pertenece el centro educativo- La institución educativa como totalidad:<ul style="list-style-type: none">● Las barreras para el aprendizaje y la participación aparecen en todas las etapas de la vida educativa● Inclusión no es sólo acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también respecto de la cultura y la igualdad de oportunidades en todos los niveles del sistema● Es la institución educativa como sistema, la cual debe cambiar y adaptarse como proceso continuo a las nuevas demandas sociales que van emergiendo en contexto |
|---|

Fuente: Adaptado de Booth et al. (2003)

La presencia diversa de estudiantes permite tomar mayor consciencia sobre como determinadas prácticas, preconcepciones, políticas y culturas terminan, finalmente, configurándose como barreras educativas. Frente a esto, las políticas públicas y el currículum educacional debieran fortalecer entre sus principios el derecho a la igualdad social como también oportunidades de conservación de la propia identidad cultural. Acorde con lo anterior, expertos latinoamericanos convocados por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe y la UNESCO, firmantes del documento “Iniciativa latinoamericana por la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad en Educación Superior” (IESALC/UNESCO, 2006) otorgan algunas recomendaciones para los estados y gobiernos con el propósito fortalecer las bases para la mejora de la democratización y la interculturalidad:

- Desarrollar de manera sistemática programas (informativos de sensibilización y capacitación) sobre los beneficios que proporciona la diversidad cultural y el desarrollo de relaciones interculturales equitativas en la sociedad;
- Implementar y profundizar programas de valoración y fortalecimiento de las lenguas de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes; con especial énfasis en la enseñanza y el aprendizaje;
- Crear y/o profundizar políticas públicas y programas de pregrado y postgrado orientados a mejorar las oportunidades de acceso, trayectoria exitosa, graduación e inserción laboral y/o comunitaria;
- Generar información y datos que orienten la formulación de políticas apropiadas de promoción de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad en este nivel;
- Asignar presupuestos suficientes para garantizar la cobertura, calidad y efectividad de las políticas públicas, instituciones y programas de educación superior que tengan por objeto responder a necesidades, demandas y propuestas de los diversos grupos culturales.

2.7. Síntesis del capítulo

De la lectura de los apartados que conforman este capítulo se desprenden un conjunto de elementos, procesos y factores estructurales de carácter externo al sujeto, como la inclusión, la vulnerabilidad, la exclusión, la equidad y la cohesión social que, sin duda, impactan en el bienestar y en el espacio interior de desarrollo del sujeto migrante.

En el siguiente capítulo se profundiza en un conjunto de elementos propios de la dimensión interior humana, como la integración, el estrés y la salud mental, los procesos de adaptación del sujeto migrante y las estrategias con que el individuo afronta las dinámicas del choque cultural.

CAPÍTULO 3. SOCIEDAD, ENCUENTRO E INTEGRACIÓN CULTURAL

Introducción

Los países receptores de acogida, buscando proteger sus naciones frente a lo que consideran una invasión, levantan muros en las fronteras e imponen medidas extremas para restringir estos desplazamientos. En este sentido, para cualquier nación, la presencia de *un otro* pone de relieve la presencia de innumerables y diversas representaciones sociales, políticas y simbólicas, a la vez que abre el debate sobre el alcance de los derechos políticos, civiles y sociales sobre la comunidad migrante (Jensen, 2009; Mansilla y Imalán, 2018). Su condición de otro, de ajeno a lo que se considera propio hace que el inmigrante, figura radical de otredad, arrastre una oscura sombra de amenaza que puede reverberar en hostilidad y rechazo a la cultura receptora (Cabello y Palominos, 2018; Prat, 2007).

En este sentido, los procesos migratorios no son fenómenos recientes ni localizados. Hombres y mujeres de todo el mundo han tenido que dejar sus comunidades, casas y familias en búsqueda de una mejor vida tanto para ellos como para sus seres queridos. Otros, empujados a abandonar sus países producto de la guerra, la persecución, el conflicto armado o el terrorismo, han tenido que dejar sus hogares en busca de un futuro mejor. Son personas que emigran de sus países o comunidades, ya sea por elección o porque han sido expulsadas y que, generalmente, provienen de poblaciones empobrecidas, muchas veces sin manejo de la lengua oficial del país de acogida (Tijoux y Córdova, 2015).

En Chile, a pesar de que en los últimos años se ha puesto en marcha una serie de medidas gubernamentales alineadas con la interculturalidad⁹, diversos autores plantean que dichas iniciativas no han cumplido con sus expectativas iniciales, principalmente porque se han particularizado su implementación como medidas de reparación social, dejando fuera de

⁹ Hannoun (1992) transita desde “las actitudes negativas hacia la diversidad, asociadas a la asimilación, pasando por la multiculturalidad (reconocimiento de las diferencias), llegando a la noción de interculturalidad como “valoración positiva de la diversidad cultural y de los intercambios propios nacidos en dicho contexto, generando síntesis deseadas de interacción social” (Cit. en Bustos y Gairín, 2017, p. 212-213). Asimismo, Essomba (2006) manifiesta diferencias conceptuales entre multiculturalidad e interculturalidad: la primera hace referencia a la existencia de la diversidad cultural en un contexto, mientras que la segunda a las relaciones e interacciones existentes que se generan entre los componentes de dicha diversidad.

las mismas a los colectivos emergentes de los colectivos subrepresentados (Bustos y Gairín, 2017). En este sentido, la inmigración plantea una interrogante respecto del principio de igualdad e inclusión que, por lo demás, debiera presentarse en los fundamentos mismos de todo estado democrático.

El presente capítulo aborda las diversas problemáticas en torno a los de impacto en el proceso de adaptación y las problemáticas que se generan sobre la salud mental producto del choque cultural, como son el duelo y el estrés migratorio. Además de ello, se profundiza en el conjunto de obstáculos y dificultades enfrentadas por el inmigrante durante el tránsito a la nueva cultura que lo acoge, entre ellas, la discriminación, el discurso racista, sus formas de reproducción y las estrategias elaboradas por el sujeto para hacerle frente.

3.1. Adaptación a lo nuevo: superando el choque cultural

Para muchos inmigrantes que viven la experiencia de transitar a un nuevo hogar, un nuevo país, nuevos amigos, un nuevo trabajo o una nueva escuela, esto se puede traducir en una vivencia maravillosa de aprendizaje, para otros, puede significar, ciertamente, una experiencia frustrante, traumática y llena de amargura. Este contacto supone un choque de valores, creencias, normas y formas de actuar distintas entre miembros de culturas diferentes (Oberg, 1961), pudiendo detonar sentimientos de impotencia en el sujeto producto de la necesidad de actuar competentemente en la nueva cultura, por la confusión sobre los roles sobre la identidad étnico-cultural propia y las expectativas esperadas (Taft, 1977). Frente a esto, los individuos procedentes de las sociedades más lejanas culturalmente -sobre todo- necesitarán adquirir nuevos conocimientos y habilidades para poder desenvolverse con éxito en el país anfitrión, siendo el idioma uno de los aspectos que obstaculiza o facilita la adaptación de las personas extranjeras, pero lo son también las diferencias existentes entre la cultura de llegada y la de acogida (Zlobina et al., 2004). Por otro lado, también tendrán que lidiar con el aprendizaje de códigos culturales que no les resultarán familiares, los recuerdos de su cultura de origen y los momentos de nostalgia propios del proceso de adaptación de quienes experimentan esta *vida entre dos mundos* (Massot, 2003), *el estar aquí y el estar allá* (Boos y Salvucci).

A principios del siglo pasado, Lambert y Taylor (1990) buscaron comprender los procesos de adaptación de los inmigrantes a la nueva cultura de acogida. Fundamentalmente, postularon la idea de que los inmigrantes, independientemente de su origen étnico-cultural, una vez establecidos en la sociedad de acogida asumen poco a poco la nueva cultura como propia y van construyendo con los demás una vida cultural común. No obstante, esta teoría no explicaba cabalmente las muchas dificultades enfrentadas por el sujeto en el proceso de adaptación, por lo cual, han ido surgiendo con el paso del tiempo otras propuestas que intentan explicar cómo impactan en este proceso diversos factores individuales, sociales y contextuales en la forma de reaccionar de los inmigrantes. Para Ferrer et al. (2014) la adaptación a una nueva cultura implica que el individuo, ciertamente, modifique sus modos de enfrentarse a lo nuevo, que escuche y hable un idioma extranjero (o por lo menos un nuevo acento) y así poder involucrarse con la nueva cultura. Este proceso, según los investigadores:

Está condicionado por las necesidades del inmigrante en el nuevo contexto (que van desde su seguridad física hasta el ocio, pasando por tener trabajo y establecer relaciones interpersonales), que se lograrán con mayor o menor dificultad de acuerdo con el grado de diferencia cultural entre la sociedad de acogida y la de origen, lo que requiere que el inmigrante tenga una buena habilidad para superar el malestar físico y psicológico (p. 560).

El inmigrante, vale decir, aquella persona que llega a vivir a una nación diferente de la propia, durante su estancia o permanencia en este nuevo espacio de acogida experimenta una serie de experiencias y cambios a nivel individual, social y cultural que influyen innegablemente en su adaptación y ajuste a la sociedad que la acoge, lo cual significa enfrentar diversos cambios: geográficos (nuevo clima, espacios y hábitat de vida), biológicos (nueva alimentación y enfermedades), políticos (menor participación política), económicos (nuevo empleo y salario), culturales (diferente lengua, acento, fiestas y celebraciones) y sociales (nuevas relaciones interpersonales e intergrupales). A este proceso adaptativo de enfrentar estos cambios e ir asumiéndolos o rechazándolos se lo ha llamado *aculturación* (Ferrer et al., 2014; Massot, 2003).

Desde una mirada antropológica, la aculturación es un fenómeno que involucra cambios en una o varias personas como resultado del contacto entre culturas diferentes (Redfield

et al., 1936). Desde un plano psicológico, Graves (1967) otorgó en esos años importancia al conjunto de transformaciones internas y conductuales experimentadas por el sujeto que interactúa en la nueva cultura que lo recibe. Por su parte, Massot (2003) concibe la aculturación como el proceso a partir del cual dos culturas puestas en contacto sufren modificaciones, considerándolo como un fenómeno psicosocial multidimensional reflejado en los cambios psicológicos desarrollados por los individuos como consecuencia de su encuentro con otra cultura. Berry (2003, 2005) lo ha definido como un proceso de resocialización que involucra ciertas características psicológicas como el cambio de actitudes y valores, la adquisición de nuevas habilidades sociales y normas, así como los cambios en referencia a la afiliación con un grupo y el ajuste o adaptación a un ambiente diferente. Enriqueciendo el debate, desde la mirada psicológica intercultural propuesta por Berry (2003) y Kalin y Bourish (1994) se presenta cuatro caminos o estrategias posibles de aculturación:

- a) Asimilación: cuando el inmigrante abandona su identidad de origen y prefiere la del grupo mayoritario. Es el caso de los “trasplantados”, quienes responden negativamente al deseo de mantener la identidad cultural y afirmativamente el contacto intercultural. “Desde la perspectiva de la Teoría de la Identidad Social (TIS) “es una estrategia de abandono del endo-grupo y de movilidad individual” (Páez et al., 2000, p. 17).
- b) Segregación: Se habla de segregación cuando el inmigrante no trata de establecer relaciones con el grupo mayoritario, buscando más bien reforzar su identidad más autóctona oponiéndose a toda mezcla con el grupo dominante o los otros grupos étnicos de la sociedad. En muchos casos, hablamos de los “emigrantes segregados, exiliados o grupos étnicos minoritarios” quienes responden afirmativa e intransigentemente al mantenimiento de la identidad cultural y negativamente al contacto intercultural, rechazando la cultura proveniente del país de acogida (Stefoni, 2013).
- c) Biculturalismo: Si existe una fuerte identificación con ambas sociedades, o sus culturas, indica un biculturalismo en la cual el inmigrante conserva las características de su cultura y también participa o comparte al mismo tiempo la cultura del grupo mayoritario. Es *la vida entre los dos mundos* (Massot, 2003) cohabitada por el inmigrante en el cual, su cuerpo habita un nuevo espacio físico, pero su mente muchas veces se ve desplazada hacia su tierra natal.

d) **Marginalización:** Es el rechazo sobre la identidad cultural de origen y del contacto con la cultura de acogida. En este caso, el inmigrante pierde su identidad cultural autóctona, dado que no quiere o no tiene el derecho de participar en la cultura del grupo dominante (Ferrer et al., 2014). Dentro de esta estrategia es posible diferenciar dos grupos: los que no se identifican, culturalmente, con ningún otro grupo, quedando cercanos a un estado de anomia, lumpen y alienación, de exclusión social; y los que no manifiestan ninguna orientación, pero tienen una movilidad social ascendente como son el caso de los *individualistas endurecidos o busca vidas*.

Este modelo de aculturación es de gran interés en el estudio de las migraciones ya que permite, por un lado, analizar el proceso de aculturación en los diversos niveles sociales, grupales e individuales. Por otro lado, a nivel individual los estilos de aculturación están relacionados con las dimensiones básicas de la personalidad (Ferrer et al., 2014). Desde este punto de vista, existen un conjunto de dimensiones de la personalidad que no suelen ser modificadas por factores situacionales, ya que no están determinadas en gran medida por factores biológicos y genéricos (por ejemplo: Neuroticismo, Afabilidad, Extraversión, Responsabilidad, Apertura) y que pueden ser consideradas como factores que influyen significativamente en el comportamiento social del individuo y en los niveles de estrés generados por el choque cultural de la experiencia vivida.

El contacto intercultural entre individuos y colectivos provenientes de distintas latitudes dentro de un espacio común puede suponer un choque entre diferentes valores, creencias, normas y formas de actuar que poseen miembros de dos culturas. El choque cultural, en este sentido, es definido como el estado general de depresión, frustración y desorientación de la gente que vive e interactúa con la nueva cultura (Zlobina et al., 2004), el cual, es manifestado al momento de identificar las diferencias existentes entre los grupos culturales, pudiendo desencadenar sentimientos de sorpresa, nostalgia, ansiedad, indignación o alteración. Los autores diferencian los siguientes fenómenos dentro del choque cultural:

- a) La tensión o fatiga cultural provocada por el esfuerzo de adaptarse a una nueva cultura, implicando una sobrecarga cognitiva, sensaciones de irritabilidad e insatisfacción
- b) Sentido de pérdida y privación de la cultura de origen
- c) El rechazo sentido por el emigrante de la población de acogida

- d) Confusión sobre los roles y sus expectativas, pudiendo llegar a manifestarse en depresión y trastornos psicosomáticos
- e) Un tomar consciencia sobre las diferencias entre culturas y sentirse desorientado por ello, muchas veces incluso desarrollando sentimientos de impotencia y frustración debido a la incapacidad de actuar competentemente en la nueva cultura

Este tipo de manifestaciones, en su conjunto, involucra un choque cultural vivenciado como pérdida de referentes culturales, desorientación y desajuste, el cual, puede ser interpretado como una etapa normal de la adaptación sociocultural y de la resolución del duelo por todo lo dejado atrás (Zlobina et al., 2004). Frente a esto, el choque cultural propio de la migración es considerado como un fenómeno psico-sociocultural, generador de cambios significativos en todas las esferas del ser humano como resultado del desarraigo y el estrés asociado con el momento de partir, el encuentro con la nueva cultura y el nuevo estilo de vida (Berry y Sabatier, 1996)

Por otra parte, Williams y Berry (1991) definieron el concepto de estrés de aculturación como un estado de ansiedad, depresión, sentimientos de marginalidad y alienación, síntomas psicosomáticos y confusión de identidad. Aún en el mejor de los casos, el cambio de una nación a otra y de una cultura a otra implica incertidumbres y grandes dosis de cambio. Como bien sabemos, la partida de la cultura de origen a una nueva de acogida implica el estar privado de estatus, rol, posesiones y relaciones sociales. Sumado a esto, es importante plantear la incapacidad que muchos inmigrantes sufren para enfrentarse al nuevo entorno cultural y así poder sentirse integrados y reconocidos en el entorno en el cual se desenvuelven. Factor importante que puede impactar es la visión negativa que pueden construir los miembros de la cultura de acogida acerca de la cultura de llegada que, generalmente, se evalúa como inferior, más atrasada y desvalorizada, constituyéndose muchas veces como un problema o amenaza para el nacional.

Frente a lo anterior, diversos estudios confirman que la percepción de prejuicio de la población autóctona se asocia a dificultades de adaptación cultural en inmigrantes y refugiados (Páez et al., 2000; Ward, 1996). Al respecto, Achotegui (2009) y Massot (2003) dan cuenta que, a menor consistencia y elaboración del proyecto migratorio, más difícil será la integración producto de la complejidad de este proceso y los niveles de estrés asociados. En este proceso aculturativo, caracterizado por la asimilación de lo

nuevo y la reubicación de lo dejado atrás, pueden impactar diferentes factores, entre ellos: la separación familiar y pérdida de amistades, disminución de la calidad de vida, bajo nivel socioeconómico, dificultad en el aprendizaje de una nueva lengua, resistencia al retorno, prolongación de incertidumbres, ilegalidad, nostalgia y desarraigo, entre otros.

Desde esta perspectiva, diversos estudios que abarcan la relación entre dinámicas emocionales y migraciones (Urzúa et al., 2017; Urzúa et al., 2016) concluyen que las fuentes de estrés por aculturación –grados de malestar e inconformidad sobre su nuevo entorno- con mayor capacidad predictiva en las dimensiones de salud mental evaluadas corresponden, principalmente, a la distancia del país de origen y la añoranza familiar, seguida por las dificultades en las relaciones sociales con otros y la discriminación y rechazo percibido. A nivel psicológico, estos estudios revelan que este proceso de aculturación involucra características en el inmigrante tales como sus actitudes y valores, la adquisición de nuevas habilidades sociales y normas, los cambios en referencia a la pertenencia a un grupo y el ajuste o adaptación a un ambiente diferente (Berry, 2008). Cuando estas demandas de adaptación exceden sus capacidades para afrontarlas surge lo que se denominado cómo estrés por aculturación (Williams y Berry, 1991), el cual ha sido vinculado a cambios psicológicos y disminución de la salud mental de algunos inmigrantes, manifestándose en muchos casos la presencia de trastornos ansiosos y depresivos, aumento de trastornos psicossomáticos y confusión de identidad (Fajardo et al., 2008).

Otros trabajos que han investigado el estrés aculturativo en contextos de enclaves migratorios (Cabello y Palominos, 2018; Hernández et al., 2011) señalan diferentes factores de impacto social como la discriminación, el rechazo y las diferencias culturales con la sociedad de destino, las dificultades para la obtención de la ciudadanía y los permisos de estancia en el país de acogida, problemas en las relaciones sociales con otros¹⁰ inmigrantes y con los compatriotas, la distancia y la añoranza del origen y la familia y, finalmente, el impacto en las relaciones y la ruptura familiar derivada de la migración.

¹⁰ La referencia a personas y colectivos figuran en el presente documento en género masculino como género gramatical no marcado.

Como se puede apreciar, el proceso adaptativo de un sujeto que vive la experiencia del choque cultural gatillado por la experiencia de vivir en un nuevo entorno sociocultural, innegablemente, implica la movilización de diversas herramientas de aculturación que contribuyan a disminuir la fatiga cultural con el propósito de lograr su bienestar psicosocial. Para esto, resultan cruciales las redes y mecanismos de apoyo social que el inmigrante puede articular en el nuevo país de residencia, con el fin de amortiguar sus niveles de estrés y así lograr una mejor adaptación transcultural.

En el caso particular del núcleo migrante, es de gran importancia resaltar los numerosos cambios producidos en la red de apoyo social como consecuencia de la migración. Lo habitual es que, durante un período considerable, la nueva red tenderá a ser menor tamaño, mostrando una distribución más irregular, de menor intensidad, menos multidimensional recíproca e intensa. Este conjunto de rasgos visualiza una red insuficiente que tiende a la sobrecarga, mayores expectativas centradas en menos relaciones y a la descompensación, crisis individuales e interpersonales (Sluzki, 1986). Por último, el hecho de poseer redes de apoyo social funcionalmente carentes, caracterizadas por la pobreza de interacciones sociales de apoyo con los otros se vincularía a mayores niveles de enfermedad (Berkman, 1995) y, por ende, mayores dificultades de integración.

3.2. Salud mental, duelo y estrés migratorio

Emigrar se ha convertido para millones de personas alrededor del mundo en una necesidad de cambio que, si bien, puede significar un conjunto de oportunidades para el sujeto, implicando un beneficio para él y ciertamente para su familia, es innegable también referirnos al sin número de dificultades y obstáculos que este proceso puede arrastrar. Entre estas dificultades, las relaciones entre estrés y salud mental se constituyen en un tema cada vez más relevante en la investigación social y en la atención clínica a inmigrantes.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha manifestado que la salud mental no es solamente la ausencia de una enfermedad mental detectable, sino un estado de bienestar en el cual el individuo logra desarrollar sus propias habilidades, pudiendo trabajar productiva y satisfactoriamente, contribuyendo con su comunidad. Ahora bien ¿Qué

sucede cuando una sociedad de acogida no logra desplegar todos los elementos necesarios para la integración del inmigrante y, por ende, para el cuidado de su salud mental?

Joseba Achotegui, psiquiatra y psicoanalista español, es justamente uno de los investigadores que en la actualidad más profundamente ha investigado el tema del estrés que sufre el inmigrante que transita hacia un nuevo lugar distinto. En sus trabajos, postula que existe una relación directa e inequívoca entre el grado de estrés límite que viven los inmigrantes y la aparición de sintomatología que, innegablemente, impacta en el bienestar psico-social del sujeto quien desea integrarse a este nuevo lugar de acogida. Para Achotegui (2005) este síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple, denominado *El Síndrome de Ulises*, se caracteriza, en que la persona padece ciertos duelos que gatillan diversos niveles de estrés, apareciendo un amplio conjunto de síntomas psíquicos y somáticos de impacto en la salud mental. En concordancia con lo anterior, entendemos por duelo como “el proceso de reorganización de la personalidad que tiene lugar cuando se pierde algo significativo para el sujeto. Por estrés, como un desequilibrio sustancial de las demandas ambientales percibidas y las respuestas del sujeto. Sobre aquello, se podría establecer una correlación entre estos dos conceptos señalando que el duelo es un estrés prolongado e intenso” (Achotegui, 2005, p. 5).

Desde esta perspectiva, desde la cual abordamos la migración y sus efectos más como un problema de salud mental pública, dicho autor considera siete duelos propios del proceso migratorio (Achotegui, 2009):

1. La familia y los seres queridos: los migrantes dejan aquello que quieren y que les es familiar, en especial sus seres queridos (hijos, pareja, padres, parientes y amigos). No saber cuándo los volverán a ver, inevitablemente, es causa de tristeza y preocupación, más aún pensando en lo difícil para el migrante obtener apoyo emocional en momentos difíciles cuando está lejos de su hogar.

2. La lengua: en muchas ocasiones las personas migran a otros lugares sin manejar el idioma oficial del país de acogida, siendo más difícil poder adaptarse, encontrar trabajo y realizar tareas diarias como tomar transportarse, ir al médico o buscar trabajo.

3. La cultura: cada país o región tiene valores y costumbres diferentes que en ocasiones chocan con la cultura propia del migrante y hace más difícil la adaptación. También es común que el migrante extrañe cosas muy propias de su lugar de origen como la música, la comida o las fiestas.

4. El contexto de naturaleza geográfica: los paisajes, los colores, los olores, la temperatura cambian de un lugar a otro y al estar alejado de esos lugares familiares puede causar algo de angustia. Todavía más si los cambios son drásticos, como por ejemplo una persona que haya vivido siempre en una región tropical y emigra a un lugar con inviernos fuertes, vientos, nieve y temperaturas bajo cero.

5. El estatus social: el acceso o falta de acceso a ciertas oportunidades en el lugar de destino, como trabajo, vivienda, servicios de salud, servicios sociales, visa de residencia (tener papeles o no), entre otros, puede determinar el nivel de estrés en que vive el migrante. También, si es una persona que en su lugar de origen tenía un status social medio o alto, con un trabajo profesional, y al emigrar se ve obligado a vivir en condiciones más precarias y realizar trabajos diferentes a su profesión, pudiendo crear niveles de malestar en el individuo quien lucha por adaptarse. Respecto a esto último, Piore (1979) en su *Teoría del Mercado Dual*, da cuenta de la desigualdad generada por los mercados nacionales, los cuales no conforman una unidad igualitaria de acceso al empleo, sino que más bien se constituyen en base a dos niveles de empleo: uno inferior o de menor prestigio para los trabajadores foráneos y otro superior o más prestigioso para los trabajadores locales.

6. El contacto con el grupo de origen: en ocasiones el migrante se enfrenta a situaciones de rechazo en el lugar de destino por el hecho de pertenecer a una cultura o raza diferente, o simplemente por el hecho de ser extranjero. Al mismo tiempo, el inmigrante se puede sentir incómodo al verse y sentirse diferente a los demás, de no pertenecer a ese grupo y al mismo tiempo *estar de menos* a su gente.

7. Los riesgos para la integridad física: el viaje migratorio puede ser largo, peligroso, y estar lleno de incertidumbre, sobre todo cuando la persona migra sin la documentación necesaria. Puede ser sujeto de abusos físicos y mentales por parte de quienes los cruzan (coyotes), de las autoridades, o de bandas de asaltantes que aprovechan el estado

de vulnerabilidad e indefensión de los inmigrantes. También, dependiendo de la forma como se emigre y por dónde se realice ese viaje, el sujeto migrante puede enfrentarse a otros peligros de la naturaleza como de deshidratación en el desierto, congelamiento en las montañas, insolación al cruzar mares, ser atacado por animales salvajes y venenosos, ahogarse al cruzar ríos o al hacer el viaje en balsas endebles o sobrecargadas por el mar.

Al considerar lo complejo que resulta para el ser humano la dificultad de la elaboración y procesamiento del duelo, dada su potencialidad traumática y psicopatógena, es necesario diferenciar tres dinámicas propias del duelo (Li et al., 2016):

- El duelo simple: es aquel que se da en buenas condiciones y que puede ser elaborado de manera íntegra. Este se daría, por ejemplo, cuando emigra un adulto o joven que no deja atrás ni hijos pequeños, ni padres enfermos, pudiendo visitarlos o traerlos a su nuevo hogar.
- El duelo complicado: cuando existen serias dificultades para la elaboración y asimilación del duelo. Este sería el caso cuando se deja atrás hijos pequeños o familiares enfermos, pudiendo visitarlos en excepcionales ocasiones.
- El duelo extremo: es tan problemático que es inabordable, dado que supera las capacidades de adaptación del sujeto que migra. Este sería el duelo propio del Síndrome de Ulises. El duelo extremo se daría cuando quedan en el país de origen hijos o familiares cercanos enfermos, sin posibilidad de traerlos, visitarlos o prestarles ayuda alguna.

Particularmente de esta última categoría, habría que distinguir tres aspectos sobre la problemática en torno a la salud mental de los inmigrantes en situación extrema (Achoategui, 2008):

- El estudio de los estresores, que son los que delimitan la aparición del Síndrome de Ulises.
- El estudio de los síntomas, entendiendo este tipo de síndrome como un conjunto de síntomas.
- En tercer lugar, el diagnóstico diferencial de la sintomatología que presentan con otras alteraciones psicológicas que se dan en los inmigrantes.

Los inmigrantes, a menudo, están sujetos a factores de riesgo específicos que pudieran potenciar problemas de salud mental, principalmente relacionados con la exposición a experiencias estresantes y traumáticas, incluidas la discriminación racial, la violencia urbana, el abuso policial, el retiro forzado o la separación de sus familias (Bustamante et al., 2017). Al respecto, Li et al. (2016) en sus investigaciones sobre la relación entre el estrés post-migración y los trastornos psicológicos en refugiados y solicitantes de asilo establecen tres grupos de estresores o dificultades en la salud mental del inmigrante: estresores socioeconómicos, estresores interpersonales y estresores relacionados con políticas migratorias y procesos de asilo. Más detalladamente, Achotegui (2005) agrega ocho estresores que impactan en el proceso de integración del migrante y, por ende, en la salud mental del sujeto:

a. La separación familiar: el estrés producido por el duelo de la familia se relaciona con la soledad y la separación de los seres queridos (en muchos casos, forzada), especialmente cuando se dejan atrás hijos pequeños o padres ancianos a los que no se pudo traer consigo, ni visitar porque habría la posibilidad de no poder retornar al país natal, al no tener papeles al día. No obstante, esta situación no sólo afectaría a los indocumentados, ya que también hay quienes no pueden traer a sus familiares por otras causas, por ejemplo, no cumplir con las condiciones económicas básicas que se requieren para autorizar la reagrupación familiar. Si se trabaja en condiciones de explotación es muy difícil tener el nivel de vida y vivienda requerido por las autoridades para la reunificación familiar.

b. Fracaso del proyecto migratorio: el sentimiento de desesperanza y fracaso que surge cuando el inmigrante no logra ni siquiera las oportunidades mínimas para salir adelante al tener dificultades de acceso al visado, al mercado de trabajo, o hacerlo en condiciones de explotación o de trabajo “al negro”. Para estas personas que han realizado un esfuerzo colosal para sacar adelante esta “empresa migratoria” (inversión inicial, riesgos físicos, esfuerzo, incertidumbre, etc.) ver que no se consigue salir adelante es extremadamente triste. Visto así, hemos de decir que el fracaso en soledad aún es mayor.

c. La supervivencia: El inmigrante en situación extrema ha de luchar, asimismo, por su propia supervivencia. Existen dos grandes problemáticas:

- **Alimentación:** muchas veces los inmigrantes se hallan subalimentados. En general, los inmigrantes son un colectivo que se alimenta mal, ya que envían casi todo el dinero que tienen a sus familiares al país de origen. Como consecuencia, tienden a comer alimentos de mala calidad, con muchas grasas saturadas y bajo índice de proteínas. A esto se ha de añadir que, frecuentemente, no les es fácil reproducir en la sociedad de acogida los hábitos alimenticios que tenían en la sociedad de origen. Tampoco está demás señalar la interrelación que existe entre subalimentación y fatiga o cefaleas.
- **Vivienda:** No es de extrañar encontrar casos de viviendas en las que muchos inmigrantes viven hacinados y a precios abusivos. El hacinamiento se sabe que es un factor de tensión y de estrés. (Se calcula que el espacio vital que necesita una persona no debe ser inferior a 15 metros cuadrados, espacio que va mucho más allá de lo que viven estas personas). A estas situaciones habría que añadir el colectivo que habita en infravivienda (vivienda a la que le faltan elementos básicos como techo, alguna pared, etc.) o sencillamente vive en la calle en condición de marginalidad.

d. **Miedo al peligro físico:** En cuarto lugar, el duelo por los peligros físicos relacionados con el viaje migratorio (las pateras, los coyotes, los camiones, etc.), las coacciones de las mafias, las redes de prostitución, el miedo a la detención y expulsión del país. Se sabe que el miedo a la pérdida de la integridad física tiene unos efectos mucho más desestabilizadores que el miedo de tipo psicológico, ya que en las situaciones de miedo psíquico hay muchas más posibilidades de respuesta que en las de miedo físico. En este sentido, el estrés crónico que pudiera desarrollar da lugar a una potenciación del condicionamiento del miedo, tanto sensorial como contextual, respondiéndose con miedo ante las situaciones de estrés futuras. Este dato es importante en los pacientes con Síndrome de Ulises ya que se hallan sometidos a múltiples estresores que les reactivan las situaciones de terror que han sufrido anteriormente.

El miedo es perceptible también en los niños inmigrantes cuyos padres no tienen papeles (Vásquez, 2005), niños asustados cuando ellos se retrasan apenas un rato en llegar a casa ya piensan que quizás los han deportado y que se quedarán solos y abandonados. Y en este caso obviamente no estamos hablando de fantasías infantiles de abandono y persecución, sino de realidades bien objetivables, es decir de auténticas situaciones de trauma. El miedo se halla relacionado con la vivencia de experiencias traumáticas, con los peligros para la integridad física. De todos modos, la desesperación y las ganas de

ganarle a la vida pueden más fuertes que el miedo, por lo que estas personas continuarán migrando. Esta combinación de soledad, fracaso en el logro de los objetivos, vivencia de carencias extremas y terror serían la base psicológica y psicosocial del *Síndrome del Inmigrante con Estrés Crónico y Múltiple* (Síndrome de Ulises).

e. Ausencia de mecanismos de apoyo social: ¿Existen mecanismos y leyes que enfrenten, de modo realista, las carencias y problemáticas de los inmigrantes? Cómo en muchas sociedades estas personas no existen a nivel legal, es más difícil que puedan recibir ayudas formales.

f. La experiencia de cambio: Hay que tener en cuenta que a los estresores señalados se le han de añadir los estresores clásicos de la migración: el cambio de lengua, de cultura o de paisaje (Grinberg y Grinberg, 1994). Los duelos clásicos de la migración, y que, por supuesto siguen estando ahí, son también fundamentales para el bienestar psicológico de la persona que emigra. Sin embargo, en el contexto actual, han terminado relegados en segundo lugar a pesar de su importancia por los nuevos estresores límite a los que hemos hecho referencia. Autores como Vilar y Eibenschutz (2008) consideran que se ha trabajado poco acerca de las consecuencias en la salud mental de los desplazados, refugiados y migrantes que vivencian esta experiencia de cambio físico y psicológico. Quizás la migración por sí sola no es la causa directa del deterioro de la salud mental, “es la situación de empleo, las malas condiciones de vivienda, los acontecimientos traumáticos antes, durante y después de la migración, los motivos para conducir (por lo menos) a la angustia psicológica” (2008, p. 22).

g. La salud: El círculo se cierra si además la persona comienza ya a tener una serie de síntomas como ocurre cuando las fuerzas para seguir luchando comienzan a fallar. El inmigrante padece en este caso toda una sintomatología que tiene un efecto incapacitante que impacta sobre su calidad de vida. Se halla inmerso en un terrible círculo vicioso. Estas personas tienen la salud como uno de sus capitales básicos y la comienzan a perder, acrecentando aún más sus niveles de estrés.

h. Un sistema sanitario deficiente: Y a toda esta larga cadena de dificultades se ha de añadir por desgracia aún una más, el sistema sanitario que debería ayudar a estas personas no siempre los atiende adecuadamente. Hay profesionales que, por prejuicios o

desconocimiento de su realidad, incluso por racismo, desvalorizan la sintomatología de estas personas (lo cual desgraciadamente tampoco es tan sorprendente si vemos que la propia OMS no tiene programas de salud mental para los inmigrantes). Otras veces esta sintomatología es erróneamente diagnosticada como trastornos depresivos, psicóticos o enfermos orgánicos, padeciendo tratamientos inadecuados (incluso dañinos) y siendo sometidos a todo tipo de pruebas, incluso cruentas y con efectos secundarios, aparte del gasto sanitario innecesario que conlleva.

Sobre este último punto, el desafío de garantizar el acceso a servicios de salud mental apropiados para los inmigrantes surge no sólo considerando las barreras culturales y lingüísticas propias del encuentro entre grupos diversos, sino también del impacto de su exposición a eventos traumáticos y factores estresantes a los que se ven enfrentados. Los factores traumáticos generalmente se asocian con la experiencia de la migración, pero la literatura indica que podrían ocurrir en etapas pre-migratorias, durante el proceso migratorio, o incluso en el período post-migratorio (Bustamante et al., 2017).

Desde esta perspectiva, es inconcebible manifestar que el inmigrante durante esta experiencia no se vea afectado nivel psicológico, sostener esto sería no aceptar la realidad de sus numerosos síntomas. Se les discrimina, una vez más, al considerar que son los inmigrantes quienes están fallando, cuando la realidad es muy distinta: están viviendo estresores inhumanos ante los que no hay capacidad de adaptación posible. Desde esta perspectiva, el vínculo social del sentimiento de identidad es el más manifiestamente afectado por la experiencia migratoria, ya que justamente los mayores cambios ocurren producto de la interacción con el entorno (Massot, 2003), considerando que los inmigrantes ya han perdido mucho de los roles que desempeñaban en sus comunidades de origen, como miembros de grupos familiares (hijos, padres, hermanos, nietos, etc.), de trabajo o profesionales, de amistades, de participación política, etc. En sintonía con lo anterior:

La migración pone a prueba la estabilidad psíquica y emocional. Solo la buena relación con los elementos internos, la aceptación de las pérdidas y la elaboración de los duelos permitirá al inmigrante integrar de una manera global los dos países, los dos tiempos, los grupos anteriores y actuales. Ello facilitará la reorganización y consolidación de su sentimiento de identidad, a pesar de los cambios y

remodelaciones vividas. Pero la experiencia migratoria no solo afecta a quienes la vivieron personal y directamente, sino también a los hijos e hijas de aquellos inmigrantes que, aunque nacidos o radicados desde temprana edad en el país de adopción, sufrieron de una u otra manera las consecuencias de los duelos postergados o elaborados patológicamente por sus padres (Massot, 2003, p. 4).

Así, el estrés y el duelo migratorio los ubicaríamos en el área de la prevención sanitaria y psicosocial más que en el área del tratamiento patológico, y la intervención tiene por objeto evitar que las personas que padecen este cuadro acaben empeorando y lleguen a padecer un trastorno mental (Achotegui, 2008, 2009), por lo que el trabajo frente a este síndrome atañe no sólo a psicólogos o psiquiatras, sino también a todo tipo de profesionales que trabajen en contextos de presencia migratoria (trabajadores sociales, enfermeros, profesores, educadores sociales, etc.) .

3.3. El racismo como práctica discursiva

Antes de conceptualizar el racismo a nivel teórico, importante es señalar que aceptamos la idea de comprender el discurso racista y las dinámicas que lo envuelven más allá de la ideología binaria de supremacía blanca sobre lo no blanco, más allá de las evidencias de racismo discriminatorio evidente o flagrante, presentes a nivel de estructuras sociales como también en las interacciones discursivas propias del encuentro humano. Frente a esto, resulta importante distinguir algunos elementos centrales de transición histórica del concepto hasta nuestros días.

Para van Dijk (2003a), precisamente, el racismo envuelve las actitudes, opiniones y creencias cotidianas, mundanas, de carácter negativo, como también los actos aparentemente sutiles y otras repercusiones contradictorias contra las minorías (afrodescendientes, inmigrantes, indígenas o gitanos, por nombrar los grupos que históricamente han sufrido mayormente la exclusión), vale decir, todos los actos y concepciones sociales, procesos y estructuras que, directa o indirectamente, contribuyen al dominio coercitivo y subordinación de la población local sobre las minorías.

Este tipo de prácticas discursivas, según el mismo autor, integran actitudes e ideologías de apoyo que se han desarrollado en un escenario histórico de esclavitud, de segregación y colonización; en un contexto más actual, de migración sur-sur de mano de obra,

refugiados y expulsados. La literatura actual que aborda esta problemática (Stefoni, 2013; Suárez-Cabrera, 2015; Tijoux y Córdova, 2015) concuerda con la idea que, desde un racismo de carácter científico-biológico (viejo racismo), se ha transitado hacia un racismo más de tipo cultural-diferencialista. Específicamente, mientras que en el primero juega un rol preponderante la creencia que existen razas humanas supuestamente reconocibles a través de las diferencias corporales, el segundo se aleja del concepto estático de raza, enfocándose mayormente en las diferencias culturales y socioeconómicas.

En sintonía con lo expuesto, otros autores como Riedemann y Stefoni (2015) conciben el acto racista como cualquier expresión verbal o acción en la cual se expresa la creencia supremacista en torno a la validez de la clasificación humana en razas, otorgando valor a estas diferencias biológicas (sean reales o imaginarias) en beneficio de quien realiza la definición y en desmedro del sujeto definido, con el propósito de justificar la hostilidad (social, moral o física) y la agresión (Memmi, 2000). Visto así, una situación de carácter racista es comprendida, entonces, en torno a la diferencia entre el observador y quien es objeto de aquella observación, siendo utilizada esta diferencia (intencionada o no) para inferiorizar y subordinar al segundo, pudiendo ser desarrollada ya sea a través de gestos, expresiones verbales (bromas, alusiones u ofensas) y/o acciones de violencia física.

Otros como Nguyen (2009) sostienen en sus investigaciones que el racismo se asocia a comportamientos y actitudes explícitamente discriminatorias y que suelen ser de manifiesto mediante agresiones físicas, insultos explícitos, explotación laboral o expulsiones injustificadas, entre otras dinámicas propias del nuevo racismo, muchas de ellas silenciadas. Por otro lado, Wieviorka (2009) da cuenta que “la violencia racista puede desplegarse de modo simbólico sin alterar directamente la participación social, económica o política del sujeto que la sufre, pero sí afectando su integridad moral” (Cit. en Riedemann y Stefoni, 2015, p. 213) y, por ende, en su autoestima.

En relación con su estructura interna, para los autores, el racismo puede dividirse en dos dimensiones complementarias: la de la acción social y la de la cognición social. El grupo “de dentro” (locales o nacionales) controla al grupo “de afuera” (inmigrantes) a través de prácticas de opresión, supresión, invisibilización, exclusión o marginación. En este sentido, estas prácticas son esencialmente racistas cuando contienen una carga cognitiva

que la perpetúa y la reproduce, como actitudes o ideologías prejuiciadas (Ruscher, 2001). Ello no significa que este tipo de prácticas sean siempre conscientes e intencionadamente racistas, pero que sí se amparan en creencias y concepciones preconcebidas que conducen al desarrollo de acciones con consecuencias negativas para los miembros de los grupos minoritarios.

A un nivel local de interacción y experiencia, el sistema general social del racismo (Essed, 1991; van Dijk, 2002) toma la forma de discurso racista cotidiano. Este tipo de prácticas pueden ser sutiles u obvias, solapadas o abiertas, intencionadas o inconscientes. En este sentido, se comprenden como prácticas racistas cuando los miembros que conforman el grupo minoritario las interpreta como tal, no habiendo ninguna excusa o explicación razonable que justifique este tipo de acciones, por ejemplo, cuando un profesor subvalora las competencias académicas de un estudiante por sus rasgos indígenas o por su color de piel, sin tener un motivo crítico específico que fundamente dicho accionar.

En este sentido, entendemos que el proceso de democratización y masificación de la educación convive con un conjunto de desigualdades relacionadas con el acceso y la permanencia en la institución educativa, las condiciones de vida, la participación académica y social y los resultados académicos de los estudiantes. Por ello, es fundamental analizar la compleja relación entre los/ las estudiantes, sus características y la dimensión social de la institución educativa (Méndez et al., 2019).

Bourdieu (2007) considera las prácticas como un espacio de encuentro de subjetividades y estructuras sociales. Desde la perspectiva del autor, las prácticas sociales reproducen determinados *habitus*, esto es, esquemas estructurados y estructurantes de pensamiento, acción y sentimiento, que posibilitan “aprehender y actuar en el mundo y que dependen de las posiciones que ocupan los agentes en el espacio social, contribuyendo a la hegemonía de los grupos sociales en posiciones de poder a partir de los procesos de violencia simbólica” (Cabello y Palominos, 2018, p. 82).

En torno a su reproducción, el racismo puede desarrollarse tanto a nivel macro (políticas públicas, currículum, procesos institucionales, entre otros) como a nivel micro (interacciones cotidianas entre los individuos). Frente a lo primero, Grosfoguel (2018) se refiere al *Epistemicidio*, una forma de reproducción del racismo, muchas veces de forma

subterránea e inconsciente, en que los actores de las instituciones educativas producen y transmiten este tipo de discurso mediante la generación de conocimiento y significados que, posteriormente, terminan siendo heredados. Por otra parte, son interesantes los estudios sobre dominación étnica y racismo discursivo llevados a cabo por van Dijk (2003b) quien cuestiona a las tres grandes élites discursivas (*las tres "p"*) productoras de racismo: prensa, profesores y políticos. Este supuesto fundamental asume que estas tres élites ejercen la mayor parte del control sobre el discurso público, siendo las mayormente responsables de la reproducción ideológica del racismo.

Respecto al discurso racista generado en el encuentro cotidiano, considerando la importancia de la relación entre las estructuras y las interacciones sociales en la producción del discurso racista, resulta crucial el impacto de la cognición social en la conexión entre individuo y sociedad, entre las opiniones individuales y las actitudes sociales de grupo y, por extensión, entre el discurso y el racismo. En este sentido, la producción del racismo como sistema (van Dijk, 2003a) presupone la reproducción de sus cogniciones sociales a través de los procesos de inferencia, aprendizaje y reparto dentro de los grupos. Así, estos procesos de reproducción sociocognitiva estarían esencialmente desplegados por el discurso público y la comunicación cotidiana. En este sentido, desde la mirada del autor:

El contenido, las estructuras sociales y el discurso estarían conectados de múltiples modos para subrayar las representaciones y los procesos cognitivos subyacentes. A la vez, implementarían diversas propiedades de interacción social en las situaciones comunicativas, siendo así el discurso el conector entre lo individual y lo social, entre la cognición y la comunicación, entre las creencias sociales y la forma de expresarlas y reproducirlas entre los miembros de un grupo (2003a, p. 62).

3.4. Estrategias de afrontamiento y reproducción del racismo

La mirada y la palabra son en primera instancia los principales mecanismos mediante los cuales se manifiesta la diferencia racializada. Frente a diversas situaciones, las estrategias de los inmigrantes como respuesta de resistencia al acto racista van desde el reconocimiento de la discriminación hasta ignorar un acto violento. Considerando los resultados de las investigaciones sobre racismo cotidiano realizadas por Cabello y

Palominos (2018), se observan diversas estrategias o estilos de acción en torno a como los inmigrantes responden, resisten y afrontan determinadas acciones o dinámicas racistas:

- El despliegue de estrategias de construcción de espacios transnacionales. Tanto en los contextos laborales como en los domésticos, los inmigrantes construyen nuevos espacios simbólicos en los cuales se desarrollan nuevas pautas culturales que funcionarían de nexo entre los integrantes pertenecientes a una comunidad. Sectores de comida, mercados, cibercafé, peluquerías o centros comerciales cercanos a los centros de las ciudades vendrían a funcionar como enclaves transnacionales de encuentro que los inmigrantes mantienen con los miembros de sus comunidades de origen y también con gente local.
- Los inmigrantes en muchas ocasiones articulan diversas estrategias de invisibilización, observadas ya sea cuando cambian su forma característica de vestir o aprendiendo el acento local con el propósito de pasar desapercibidos, camuflarse entre la población o bien ser considerados como *un local más*.
- Asimismo, es posible identificar otra respuesta frente al acto de discriminación cotidiano: el humor. La simpatía y la risa son formas comunes de responder desplegadas por los inmigrantes, buscando resignificar la violencia, desviando las situaciones de conflicto a las cuales se ven enfrentados día a día.

Por su parte, la población local-dominante vendría a generar el discurso racista mediante estrategias de reproducción del racismo (Riedemann y Stefoni, 2015; van Dijk, 1992) que, como lo hemos señalado, se despliegan ya sea consciente como de modo inconsciente. Entre ellas, podemos distinguir las siguientes:

- Negación directa (o negación propiamente tal): se rechaza la acusación implícita o explícita de racismo sin mayores argumentos críticos o explicaciones fundamentadas. La negación del racismo conlleva una dimensión individual como social, esto es, a los hablantes de la comunidad dominante no sólo les preocupa no parecer racistas, sino también defender la imagen del endo-grupo frente a alguna acusación de ese tipo que desacredite su escala de valores y forma de actuación.

- La “no intención”: una segunda estrategia es argumentar que no hubo intención de actuar de manera racista. El tema de la intencionalidad y su contraparte (la falta de ella) es central como estrategia de defensa ya que en la práctica es muy difícil demostrar que una persona actuó de forma intencionadamente racista. Aquí destacan las bromas, las burlas y los chistes valorados comúnmente como *discursos no serios* que, por un lado, revelan diversos prejuicios y estereotipos vigentes en la sociedad y, por otro, los reproducen en tanto contribuyen a su transmisión y consolidación, favoreciendo su amplia y rápida circulación entre las personas.
- La minimización: se refiere a bajarle el perfil a una situación, minimizarla, usar eufemismos con el fin de intentar justificar un discurso, actitud o acción de carácter racista. Esta forma de minimización discursiva puede ocurrir a través de la valoración de las situaciones racistas como incidentes aislados o de responsabilidades individuales o acotadas, y no de responsabilidad colectiva o institucional.

El despliegue de estas estrategias, entendidas como dispositivos específicos de producción de modos de actuación, operarían bajo el supuesto de la propiedad y la apropiación, posibilitando la capitalización de determinadas prácticas y su movilización en diversos contextos y lugares (De Certeau, 2000). Thayer (2013, 2016) aborda los procesos de adaptación e incorporación de los inmigrantes en los espacios de acogida y la percepción de discriminación de los nacionales hacia ellos. El autor plantea que los colectivos migrantes despliegan diferentes estrategias de incorporación social, entre ellas: la existencia de redes sociales provenientes del mismo país de origen, establecimiento de distinciones sociales y de atributos de rechazo al interior del mismo colectivo, adaptación del estilo de vida al del lugar de destino, el ocultamiento de la condición de inmigrante en algunos colectivos y la priorización del trabajo para la realización de su proyecto futuro.

Por su parte, Torres y Garcés (2013) en sus investigaciones sobre como los inmigrantes perciben sus procesos de inserción en los espacios de acogida y del acceso a los servicios y prestaciones públicas revelan que las representaciones sociales de los servicios públicos para quienes tienen residencia regularizada son percibidos como una ventaja, a diferencia

de quienes no cuentan con permiso de residencia, quienes perciben el acceso a los servicios públicos como un obstáculo que, en muchos casos, se traduce en altos niveles de stress para el sujeto migrante. Esto vendría, de una u otra forma, a impactar en los esquemas de acción desplegados por los individuos como respuesta a las demandas y exigencias de subsistencia en estos nuevos contextos socioculturales.

En efecto, poder comprender las dinámicas intrínsecas entre las estrategias de afrontamiento y resistencia, por parte de los inmigrantes, y las estrategias de reproducción del racismo, de parte de los nacionales, nos otorga la posibilidad de reconocer e interpretar las diferentes racionalidades discursivas que operan en los distintos contextos geográficos en que se desarrollan las prácticas racistas. Si bien, no es nuestra intención reducir el racismo a un nivel discursivo, se postula el estudio de las estrategias discursivas como un mecanismo que permite una aproximación al fenómeno de la comprensión del racismo en su esfera sociocognitiva tanto individual como también colectiva.

Desde el transnacionalismo y sus enclaves es posible comprender y cuestionar como los sujetos de las migraciones son objetos de la reproducción de la discriminación y perpetuación de las desigualdades, a partir de las diferencias establecidas sobre la nacionalidad, la cultura, el color de piel y/o la situación socioeconómica del individuo. Desde esta perspectiva de estudio, el lugar de origen y el de acogida son consideradas ya no como dos instancias espacial y temporalmente independientes, sino conectadas a partir de las prácticas que los propios migrantes desarrollan en el cotidiano (Stefoni, 2013).

Autores como Suárez-Cabrera (2014) y Soto-Alvarado (2018) enfocan la importancia del transnacionalismo sobre el conjunto de relaciones construidas que se producen entre el país de origen y destino como producto de la migración. Este enfoque coloca especial atención sobre los lazos que conservan y fortalecen los migrantes con su lugar de origen. Desde esta mirada, entonces, es interesante observar como, producto del encuentro cultural entre locales y extranjeros, se desarrollan diferentes formas y estrategias tanto de reproducción como de resistencia y afrontamiento al racismo.

3.5. Síntesis del capítulo

En los apartados anteriores hemos profundizado en diversos factores que impactan en el bienestar del sujeto migrante y en su proceso de adaptación e integración psicosocial y cultural frente al nuevo espacio de acogida y su interacción con el otro.

Frente a esto último, el inmigrante despliega distintas estrategias con las cuales enfrenta el racismo que se reproduce en el contexto geográfico de destino. En este sentido, las emociones producidas y las distintas estrategias desplegadas por el individuo frente a los procesos de reproducción discursiva generada en el espacio de acogida se manifiestan, ciertamente, en el desarrollo de las transiciones vitales que van dando sentido a la trayectoria del sujeto. A continuación, en el siguiente capítulo se abordan los diferentes principios, mecanismos y dinámicas que articulan las transiciones vitales del sujeto que conforman su trayectoria educativa, específicamente, el recorrido que va desde la escuela a la educación superior, y de acá hacia el mundo del trabajo.

CAPÍTULO 4. TRANSICIONES Y TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

Introducción

Poder observar los momentos de crisis, bifurcaciones, encrucijadas, incidentes críticos y las experiencias de gran impacto en las vidas de nuestros participantes otorga la posibilidad de conceptualizar y caracterizar el conjunto de transiciones vitales que dan forma a sus trayectorias educativas. En este caso en particular, nos referimos a los cambios de rumbo característicos y su impacto en la conformación de la identidad, en el sentimiento de bienestar/malestar, como también el conocimiento sobre sus expectativas y deseos de este conjunto de jóvenes estudiantes quienes han tenido que elaborar, simultáneamente, una doble transición: la migratoria y la educativa.

A continuación, se teoriza y reflexiona en torno a las transiciones vitales y las trayectorias educativas. Para ello, nos introducimos en el estudio del ciclo vital, en la impronta del adulto Emergente (A.E.) y en los diversos modelos que abordan la persistencia estudiantil, la deserción académica y la satisfacción académico-laboral con el fin de poder profundizar en los tres tipos de transiciones desarrolladas para conformar el marco teórico desde el cual nos situamos: De la educación secundaria a la educación superior, el primer año de carrera y de la educación superior al mundo profesional.

4.1. Transiciones vitales y trayectoria educativa

Para Dávila et al. (2005) y Otero (2011) la transición se concibe como un proceso de reproducción social, donde las trayectorias de los jóvenes no son meras historias personales, sino más bien un reflejo de las estructuras y los procesos sociales conjuntos, a nivel de configuración y percepción desde la propia individualidad y subjetividad del sujeto, y las relaciones que se establecen entre aquéllas y los contextos históricos en las cuales se desarrolla. En este sentido, los cambios vitales que se manifiestan en el sujeto cuando transita de una etapa a otra y, a posteriori, las nuevas dinámicas de participación que se generan son posibles de ser analizadas a nivel discursivo, y se hacen concretas en el trayecto que va desde la escuela a la universidad, y de la universidad al mundo del trabajo. Esta trayectoria educativa, en conjunto con las transiciones vitales que la conforman, se constituye como otro de los focos importantes para esta investigación.

A nivel educativo, Abello (2008) y Alvarado y Suárez (2010) conciben este proceso como el cambio que hacen los niños y niñas de un lugar, etapa o fase educativa a otra a través

del tiempo, lo cual representa grandes desafíos desde el punto de vista de las relaciones sociales, el estilo de enseñanza, el ambiente, el espacio, el tiempo y el aprendizaje, siendo este un proceso crucial en su identidad y de crecientes demandas para el sujeto que vive esta experiencia de cambio. A nivel de empleo, la transición se vincula al proceso de inserción social y profesional de los jóvenes. En el contexto europeo, plantea Llanes (2015), “se aplica a partir de la crisis del mercado de trabajo de mitad de los años setenta, aunque a lo largo de la historia ha tenido diferentes connotaciones. Este proceso se ha producido en contextos políticos y económicos diversos” (2015, p. 64).

Las transiciones se constituyen como una posibilidad de poder ampliar los contextos de participación de los sujetos y como una oportunidad para trascender sus entornos inmediatos, alcanzar nuevos aprendizajes y crecer. Una oportunidad potenciada si dicha transición se desarrolla en base a ciertas características, evitando rupturas significativas en donde el sujeto quede atrapado (Monarca et al., 2012), es decir, que el cambio sea visto por este como una experiencia de vida significativa que le posibilite construir, en miras al futuro, proyecciones y expectativas que le permitan sentirse, entre otras cosas, parte de una comunidad.

Por el lado contrario, dicho proceso de transición podría afectarlo de modo inverso en la conformación identitaria de su presente y en sus patrones de comportamiento y participación social, si este trayecto de vida se visualiza mayormente ligado a recuerdos y sentimientos de malestar o fracaso, por ejemplo. Dado lo anterior, se desprende que este tipo de cambio bien se puede constituir como una oportunidad para alcanzar nuevos aprendizajes o bien ser la causa de temor e incertidumbre frente a lo nuevo, generando confusión, ansiedad o tristeza, sensaciones que pueden afectar la percepción y el comportamiento de un individuo a largo plazo (Alvarado y Suárez, 2009). En relación con las experiencias y los significados otorgados por el sujeto, Moos (1990) hace referencia a momentos de *crisis*, tales como “el paso de la infancia a la adolescencia, la elección de la carrera, la paternidad/maternidad, el divorcio, la jubilación, el duelo, los desastres naturales, el terrorismo o la prisión, acotando que una crisis es una transición o cambio decisivo que provoca disrupciones significativas en las pautas personales y de la identidad social establecidas” (Cit. en Rodríguez y Llanes, 2014, p.215).

En consecuencia, es posible señalar que las transiciones como situaciones configuradas socialmente no afectan del mismo modo ni suponen el mismo potencial para todos y todas las estudiantes; para unos pueden ser muy significativas en sus procesos de integración social, para otros puede llegar a formar parte de un proceso de vulneración de su situación y condiciones de existencia o de los procesos de configuración de la exclusión educativa (Escudero et al., 2009). A nivel educativo, son acordes las investigaciones de Cabrera et al. (2014) quienes concluyen “que los estudiantes que vienen de contextos socialmente vulnerables y desfavorecidos son estudiantes en riesgo académico” (p. 21). Estas carencias sociales, según los autores, serían una de las grandes causas del fracaso académico de los estudiantes. Esta perspectiva focalizada sobre las carencias de los estudiantes como consecuencia de sus experiencias y características previas irreversibles, en muchos casos, tiene la ventaja de restringir en vez de ampliar el ámbito de posibilidades de acción y mejoramiento institucional (Bensimon et al., 2004).

4.2. Transiciones juveniles, un complejo transitar

A nivel internacional, algunos estudios tendieron en un comienzo a focalizarse en la formación de identidades culturales en contextos principalmente multinacionales (Auernheimer, 1988), abordando en menor medida el proceso de transición desde la adolescencia hacia la vida adulta (Bolzman et al., 2005). Hoy por hoy, resultan interesante diversas investigaciones que, justamente, han abordado las problemáticas socioculturales de jóvenes inmigrantes, residentes en nuevos lugares de acogida (Pinyol-Jiménez, 2016; Tarrés, 2018) que transitan hacia la etapa de la adultez. La fuerza e importancia del ser humano asignada al paso de una etapa de vida a otra cobra real significado en la forma en como este construye su mundo, su realidad y, finalmente, como se configura a sí mismo. Baltes (1987, 1997) en sus estudios sobre ontogenia humana deja de manifiesto que durante la infancia los factores normativos¹¹ relacionados con la edad son de importancia fundamental en esa fase de vida dado, influyendo e impactando de forma relevante en el sujeto. Ahora bien, este tipo de factores si bien siguen siendo importantes mientras el ser humano crece, dejarían de ser medulares más allá de la adolescencia dado

¹¹ Se entiende por influencias normativas relacionadas con la edad: los cambios biológicos relacionados con la sexualidad, los procesos de socialización temprana, la maduración, entre otros. Estos factores “muestran una gran homogeneidad interindividual en la forma y momento de aparición” (Villar y Triadó, 2006, p. 19).

que el sujeto entraría en un tipo de etapa más abierta y variable, por lo que cobrarían mayor significado otro tipo de influencias no normativas, esto es:

Factores biológicos o sociales que afectan a individuos concretos o pequeños grupos de personas en momentos concretos de sus vidas, sin seguir patrones ni secuencias fijas. Este tipo de factores pueden afectar, entre otras, a la esfera laboral (por ejemplo, el cierre de la empresa en que trabaja), familiar (por ejemplo, un divorcio), o de la salud (una enfermedad o accidente grave). Debido a experiencias vitales únicas, estos factores son responsables de gran parte de las diferencias individuales, es decir, que la trayectoria evolutiva de personas de la misma edad y generación, aunque se parezca, no sea exactamente igual (Villar y Triadó, 2006, p. 20).

En esta dirección, sobre el conjunto de transiciones que pueden sucederse a lo largo de una trayectoria, el paso del estudiante desde la escuela hacia el mundo universitario, y desde acá al mundo del empleo “ha sido abordado como un paso, individual y social, que afecta significativamente las biografías” (Otero, 2011, p. 153). Al respecto, resultan interesantes los aportes obtenidos en base a trabajos empíricos con jóvenes de sectores urbanos populares desarrollados en contexto mexicano por Guerra-Ramírez (2009), los cuales han identificado dos fenómenos característicos en sus trayectorias; por una parte, la íntima relación trabajo-estudio, por otra parte, la fragmentación que se refiere al hecho de que no guardan una secuencia lineal en contraposición con lo ocurre con mayor predominancia en sectores más acomodados.

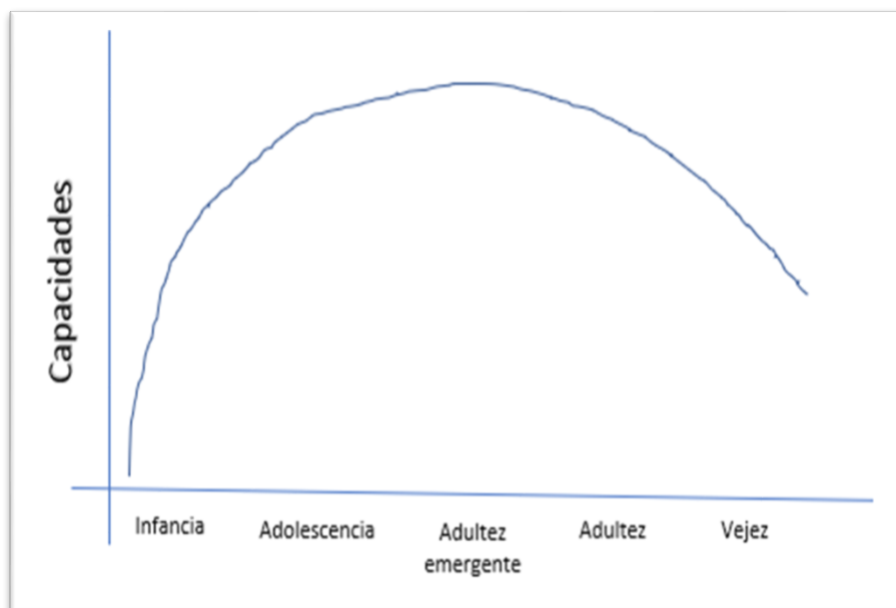
En definitiva, cobra sentido estudiar este conjunto de transiciones que refieren al paso de la educación al empleo dado los quiebres de ciertos patrones de linealidad claves en el paso concatenado desde el mundo educativo a la inserción laboral, clave significativa en la transición hacia la vida adulta (Otero, 2011). Las transiciones propias del trayecto “escuela-universidad-empleo” se constituyen como un objeto de estudio que implica dimensiones diversas, prestándose a perspectivas a menudo contrapuestas, y que remite a la complejidad y variabilidad de los sistemas educativos y los mercados laborales (Llanes, 2015). En otras palabras, ha favorecido una mayor consciencia sobre la complejidad de la transición de la educación al empleo y del proceso que este recorrido provoca sobre la adaptabilidad del individuo en el paso de la adolescencia tardía hacia la

emancipación plena, en camino hacia la vida adulta (Romero et al., 2019). Como se puede apreciar, resulta interesante abordar el proceso de transición de los jóvenes hacia la adultez, es decir, el tránsito de la educación al mundo del trabajo, dado que se constituye como una etapa de vida especialmente sensible a la inclusión de jóvenes con antecedentes de vulnerabilidad social en particular (Hein, 2012). De lo anterior, se desprende el interés por investigar la situación actual de las generaciones de jóvenes que residen en un país fuera de su lugar de origen dada las severas modificaciones de adaptación geográfica, educativa, social y económica a las que se ven enfrentados en un período crucial de sus vidas en lo que se refiere a su conformación identitaria e integración social.

4.3. El estudio del Ciclo Vital

En un comienzo, la Psicología se ocupaba tradicionalmente del estudio del desarrollo entendido como crecimiento y ganancia, señalan en sus estudios Villar y Triadó (2006). Entender que el desarrollo es únicamente eso, entonces, llevaría a pensar que los únicos cambios vitales que interesarían serían sólo aquellos que se suscitan en la infancia, cuando el crecimiento y la ganancia son indiscutibles, desechando el interés por el estudio de otras etapas como serían la adultez temprana, la adultez tardía o la tercera edad. Consecuencia de ello, la Psicología evolutiva fue vista inicialmente como una ciencia ocupada de los períodos tempranos de la vida como lo es la infancia y la adolescencia, herencia de las clásicas teorías del aprendizaje proveniente de autores como Piaget y Vygotsky, interesados fundamentalmente en el estudio de los períodos tempranos de la vida. De este modo, debajo de este hecho estaría esta mirada sobre que el cambio vital seguiría un modelo de U invertida en torno al desarrollo, como se observa en la figura 1:

Figura 1: Curva del desarrollo



Fuente: Adaptado de Villar y Triadó (2006)

De acuerdo con este modelo, el desarrollo de la vida presentaría tres grandes fases:

- La primera, que comprendería la infancia y la adolescencia, se produciría un crecimiento progresivo en todas las capacidades y funciones psicológicas;
- La siguiente fase comprendería la mediana edad (esto es, entre la adultez temprana y la adultez). En esta fase las capacidades y funciones se mantendrían estables y en niveles óptimos;
- La última fase, se produciría un proceso de declive de capacidades y funciones, acentuándose a medida que avanzan los años, especialmente durante la vejez. Este proceso de declive vendría a ser, en este sentido, contrario al proceso de crecimiento en la infancia.

Este modelo de U invertida, que parece funcionar bastante bien cuando se alude al desarrollo de capacidades físicas y funciones de carácter biológico, por un lado, resulta ciertamente limitado en cuanto a la adquisición y desarrollo de capacidades y funciones psicológicas y sociales se refiere (la memoria, la inteligencia, el bienestar subjetivo, salud social, etc.), por otro lado, pareciera presentar una mirada algo reduccionista y pesimista del desarrollo humano centrado en una etapa particular y exclusiva de la vida humana, subvalorando los procesos de cambio que van más allá de la juventud (Goodnow, 1997). Del mismo modo, el desarrollo sería entendido como una secuencia ordenada de cambios evolutivos con ciertas características:

- Se comprende por desarrollo, el conjunto de cambios que suponen una ganancia para el organismo.
- Son cambios en las estructuras y funciones del individuo paralelos a los cambios biológicos, entendidos como maduración o crecimiento físico, estrechamente asociados a la edad.
- El desarrollo humano se contempla como un proceso de carácter ordenado, secuencial, normativo y universal.
- Como proceso, el desarrollo sigue un patrón similar de ganancia en todas las distintas estructuras y funciones psicológicas del individuo, lo que supone el progreso de todas ellas.

Presumiblemente, las razones en torno a la autolimitación de este enfoque, centrado en la infancia y la adolescencia, estriban sobre la noción de desarrollo que importa este concepto desde la biología, característico de los modelos más organicistas de tradición Piagetiana. Estas ideas sobre la comprensión del desarrollo y el comportamiento humano, que lo confinan exclusivamente al período de la infancia y la juventud, han cambiado la mirada de otros investigadores evolutivos. Aunque esta discusión, actualmente, continúa vigente, diversos teóricos abogan por una Psicología evolutiva que sea verdaderamente una psicología vital, sin privilegiar unas etapas de la vida por encima de otras (Villar, 2005).

Erick Erikson, Paul Baltes y Daniel Levinson son, indudablemente, unos de los grandes investigadores interesados por el estudio del desarrollo y el cambio evolutivo, destacados por abordar el desarrollo humano desde una perspectiva global que incluye todo el ciclo humano. El primero (Erikson, 2000), justamente es uno de los que rechaza esta reducción del concepto de desarrollo humano centrado sobre la infancia y lo expande a lo largo de toda la vida. Asimismo, Baltes (1987, 1997) y Levinson (1986), vinculados a la Psicología del Ciclo vital, proponen también un nuevo concepto de desarrollo que incluya el estudio del cambio no sólo en las primeras etapas, sino que durante y a lo largo de toda la vida.

Para permitir y lograr una ampliación sobre este campo de estudio, Baltes (1987) propone un concepto alternativo de desarrollo humano que presenta las siguientes características:

- **Multidimensionalidad:** los procesos de cambio no afectan necesariamente a todas las dimensiones y etapas del ser humano. En determinado momento evolutivo algunas pueden presentar ganancias mientras, simultáneamente, en otras pueden darse procesos de cambio negativo o permanecer estables. Por otra parte, se deja de considerar que existen etapas “exclusivas de cambio” (positivo en la infancia, negativo en la vejez), mientras otras son de “estabilidad” (madurez). De esta manera, cambio y estabilidad son parámetros presentes a lo largo de todo el ciclo vital.
- **Énfasis en las diferencias individuales:** el desarrollo ya no se concibe como un proceso normativo, sino que, además de reconocer las diferencias intraindividuales, también se reconocen las interindividuales, producto del intento de adaptarse a las condiciones particulares de vida que afectan al individuo. Esta capacidad plástica del ser humano se mantiene en todas sus etapas, incluida la vejez.
- **Desarrollo como coocurrencia de pérdidas y ganancias:** lejos de entenderse sólo como ganancia, el desarrollo en cualquier momento del ciclo vital es el conjunto de ganancias (cambios hacia una optimización adaptativa de determinada dimensión) y pérdidas (cambios que suponen un estancamiento, deterioro o empeoramiento de la capacidad adaptativa en cierta dimensión). Por tanto, ningún cambio evolutivo en ninguna etapa sería sólo ganancia o sólo pérdida.
- **Énfasis en una multicausalidad en el desarrollo:** que permita atribuir los cambios no exclusivamente a factores de tipo biológico, sino que tome en cuenta también los factores de tipo histórico, social y cultural y su efecto en la trayectoria evolutiva de las personas.

Asimismo, Baltes et al. (2006) presentan una perspectiva más amplia en torno al desarrollo que incluye, al menos, dos metas adicionales:

- **La regulación de la pérdida:** entendida como la reorganización en niveles inferiores tras una pérdida irrecuperable que hace imposible el mantenimiento de niveles de funcionamiento anteriores. Vale decir, cuando inevitablemente perdemos algo o ya no podemos alcanzar determinados niveles de funcionamiento, tratamos de estabilizar nuestra situación en un nivel inferior, y así no continuar perdiendo.
- **El mantenimiento:** aquellos comportamientos orientados a sostener el nivel de funcionamiento actual en situaciones difíciles o cuando nuestros recursos disminuyen. Se

incluye, también, el esfuerzo para retornar a niveles anteriores de funcionamiento tras haber experimentado una pérdida (es decir, los procesos de recuperación de lo perdido).

En tanto, el concepto *evolución* supondría “la noción de un sistema que posee una estructura definida y un determinado conjunto secuencial de cambios en el sistema que dan lugar a incrementos relativamente permanentes, pero nuevos, no sólo en su estructura sino también en sus modos de operar (Nagel, 1957. Cit. en Baltes et al., 1981, p. 110). Concepción funcional del desarrollo, diremos entonces que las capacidades humanas son hasta cierto punto plásticas y capaces de cambiar en función de la experiencia y los contextos en los que el desarrollo tiene lugar (Villar, 2005).

Para comprender el trayecto evolutivo del ser humano, específicamente, Erickson (2000) plantea una visión del ciclo vital entendida como una secuencia de etapas o estadios fundamentales del desarrollo psicosocial –también llamadas encrucijadas- en las que el *yo*, la persona, se ha de enfrentar a ciertos compromisos, demandas y etapas fundamentales características de la vida de las personas. El término “etapa” es utilizado para hacer referencia a un período de tiempo en el que la persona muestra cierto conjunto interrelacionado de comportamientos o conductas que se desarrollan de forma simultánea, compartiendo características comunes que conforman un todo (Pérez-Pereira y Dosil, 1994). Estas etapas implican cambios cualitativos más que diferencias cuantitativas, siendo relativamente abruptos -el desarrollo, entonces, sería discontinuo- y presentando el comportamiento relativa homogeneidad dentro de determinada etapa (Flavell, 1984).

En este sentido, más allá de la tradicional división entre factores biológicos y factores sociales o culturales (o entre herencia y ambiente), se diferencian tres grandes grupos de factores que determinan el cambio evolutivo (Baltes, 1987):

- Influencias normativas relacionadas con la edad: son factores biológicos y sociales que aparecen en determinadas edades y que afectan a toda la población. Dentro de este grupo caben tanto las influencias biológico-madurativas, como otros factores sociales (por ejemplo, el proceso de socialización temprana) que muestran una gran homogeneidad interindividual en la forma y momento de aparición.
- Influencias normativas relacionadas con la historia: son factores también de tipo biológico o social que influyen de manera general a todos los individuos de una edad determinada, pero que son específicos de un determinado momento histórico. Es decir,

influyen a las personas de determinada generación, pero no a las personas de generaciones anteriores o posteriores. Pueden incluir influencias lentas o a largo plazo (como por ejemplo el proceso de cambio tecnológico, el cambio de actitudes respecto a la sexualidad, etc.) y otras más puntuales y específicas (por ejemplo, una guerra, una epidemia o una revolución). Se suele hacer referencia a este tipo de determinantes como factores generacionales o de cohorte. Estos factores son los responsables de que los miembros de una determinada generación, por el hecho de haber vivido las mismas experiencias históricas, se parezcan entre sí y sean diferentes a las personas de otras generaciones.

- Influencias no normativas: son factores biológicos o sociales que afectan a individuos concretos o a pequeños grupos de personas en un momento concreto de sus vidas, sin seguir patrones ni secuencias fijas. Este tipo de factores pueden afectar, entre otras, a la esfera laboral (por ejemplo, el cierre de la empresa en la que se trabaja), familiar (por ejemplo, un divorcio), o de la salud (por ejemplo, un accidente grave). Debido a ciertas experiencias vitales únicas, estos factores son responsables de gran parte de las diferencias interindividuales, es decir, de que la trayectoria evolutiva de personas de la misma edad y la misma generación, aunque se parezca, no sea exactamente igual.

Respecto a la etapa de tránsito que va la adolescencia a la adultez temprana¹², el individuo experimenta, por un lado, ciertas transformaciones corporales aceleradas, por otro lado, identifica nuevas demandas por parte de quienes lo rodean. Esto impactará en la forma de concebir los primeros compromisos en el plano interpersonal (su forma de comportarse y que efecto produce en los demás), académico (en que actividades soy bueno, cuales me gustan y cuales no) o ideológico (mis concepciones frente al mundo, en qué cosas creo y en cuáles no). El éxito en estos compromisos otorga al adolescente un sentido realista y significativo sobre su futuro. No obstante, ante todas estas presiones el adolescente corre el riesgo de confundirse, o sea, verse superado por todas las opciones a su disposición para elegir y tomar decisiones acertadas, lo que puede conducir bien al establecimiento de compromisos precipitados, o bien a no comprometerse en absoluto y carecer de un proyecto de vida.

Desde esta mirada, es posible entender que durante el proceso de desarrollo humano existirían diversas maneras de crecer, de hacerse mayor y de enfrentar las experiencias

¹² Denominada por algunos como la “adultez emergente” (Arnett, 2012; Barrera-Herrera y Vinet, 2017; Fierro, 2009; Llanes, 2015; Uriarte-Arciniega, 2005). Ver capítulo 4.4.

personales, claramente, las hay muy negativas, dominadas por la anomia, la depresión, el sentimiento de culpa y el aislamiento, entre otras. No obstante, existen muchas otras altamente constructivas, por ejemplo, cuando el individuo es capaz de decidir en base al bienestar propio y de los demás, cuando es capaz de expandir su capacidad creativa, de comprometerse con su entorno, de asumir con entereza los éxitos y los errores que ha cometido, asumiendo con satisfacción y conformidad la vida que ha alcanzado. Desde esta mirada:

Si estos retos se superan con éxito suponen una expansión del yo: la persona madura, incorporando nuevas competencias. Si, por el contrario, el yo no es capaz de manejar las exigencias sociales, puede llegar a estancarse haciendo más difícil la resolución de posteriores encrucijadas. Desde esta perspectiva, el ciclo vital se contempla como un proceso abierto en el que se pueden dar tanto pérdidas como ganancias en las diferentes edades, en función de si se resuelve o no cada una de las encrucijadas típicas de cada momento vital (Villar y Triadó, 2006, p. 11).

Este enfoque sobre el ciclo evolutivo, que busca comprender el desarrollo humano a través de etapas y transiciones a lo largo de la vida, se basa en la convicción en torno al hecho de que conocer el pasado nos permite comprender el presente y proyectar el futuro. Esto conduce a estudiar el desarrollo del sujeto a través de la descripción, explicación, modificación y optimización del cambio intraindividual del comportamiento a lo largo del ciclo vital y de las diferencias interindividuales en el cambio personal del individuo (Baltes et al., 1981). Desde esta perspectiva de estudio, los significados que conforman las historias de vida de las personas no se restringen a ciertos períodos exclusivos de la vida, sino que incluyen la plasticidad de cambio en todos ellos, su multidireccionalidad y relatividad de las fases o etapas que conforman la trayectoria evolutiva del sujeto (Levinson, 1986), dentro de un contexto histórico en el cual tiene lugar.

4.4. La impronta del “Adulto emergente”

Respecto al tránsito que va desde la adolescencia hacia la adultez, diversos autores (Arnett, 2012; Llanes, 2015; Patterson, 2012; Uriarte-Arciniega, 2005) coinciden en que este no viene necesariamente determinado por la edad cronológica, sino más bien por los hitos sociales, los cambios y retos a los cuales se ven enfrentados los jóvenes mientras transitan por los 20's: finalización de sus estudios, primeros empleos, vida en pareja, emancipación del núcleo familiar, entre otros. En fin, un conjunto de tareas evolutivas

del desarrollo que implican, por parte del individuo, alto grado de dependencia y responsabilidad.

En el presente, pareciera ser que el reloj social de los jóvenes pertenecientes a las sociedades occidentalizadas se está retrasando, priorizando ciertos intereses por sobre otros: mayor formación, nuevas formas de convivencia, movilidad social, cambios de valores y perspectivas, etc. A esta nueva forma de transición, según Uriarte-Arciniega (2005), a la cual se le ha denominado de múltiples maneras: juventud, adolescencia prolongada, adultez temprana o adultez emergente, en sí misma, ya resulta difícil su categorización a raíz de lo complejo de encasillar conceptualmente toda la gran riqueza, diversidad y variabilidad psicológica de las personas. Desde esta perspectiva, investigadores del desarrollo humano como Schaie y Willis (2003) establecen que la transición hacia a la adultez se caracterizaría por presentar cinco hitos sociales: finalización de la formación académico-profesional, empleo e independencia económica, emancipación del hogar, el matrimonio y el primer hijo. Y como ya vimos en el apartado anterior, previamente Erikson (2000) y Levinson (1986) respecto a esta etapa vital, han destacado una serie de cambios vinculados a los procesos psicológicos subyacentes tales como: identidad, autoconcepto, responsabilidad, estabilidad emocional, entre otros.

En lo que se refiere al A.E. como concepto, para Arnett (2000) este período vendría a desarrollarse en un espacio evolutivo que corresponde a la transición que se desarrolla entre la adolescencia y la adultez, cronológicamente, entre los 18 y los 25 años, pudiendo incluso hacerse extensivo a los 30 años. Concretamente, se lo ubica habiendo abandonado la dependencia de la niñez y la adolescencia, y sin haber entrado (del todo) al mundo de las responsabilidades adultas. La perspectiva que se asume sobre esta nueva forma de transición se vincula al concepto de *moratoria* o la idea de una *adolescencia prolongada* de los jóvenes actuales, la cual, sólo es posible en las sociedades globalizadas (Arnett, 2005). Lo anterior, se relaciona con en el hecho que el paso hacia a la adultez se ha visto ralentizado, retrasando el desarrollo de las etapas propias de las generaciones pasadas: la maternidad, formar familia, proyecto de vivienda, etc. A modo de ejemplo, podemos observar como la emancipación del núcleo familiar se ha visto postergada en razón del logro de la estabilidad laboral y la especialización académica (Torres-Jiménez, 2015).

Para autoras como Barrera-Herrera y Vinet (2017) la A.E. es un período de vida que se desarrolla entre los 18 y los 29 años, culturalmente construido, y no de carácter universal. La fase universitaria, justamente, vendría a coincidir con esta etapa vital, pues comprende un período de tres a seis años, en los cuales ocurren cambios tanto a nivel del desarrollo académico de los jóvenes como a nivel del desarrollo personal. Durante este tránsito, es interesante observar como en la actualidad el sujeto ya no se ve así mismo como adolescente, sin embargo, tampoco siente que ha alcanzado la adultez plena (Arnett, 2012). En concordancia con lo anterior, diremos que la A.E. se manifiesta como un fenómeno cultural propio de las sociedades industrializadas a partir de los cambios culturales y sociodemográficos de las últimas décadas, tales como: el acceso a la educación universitaria, el aumento de la fuerza laboral y la postergación de hitos como, por ejemplo, la conformación de la familia.

Este período vital y la transición que lo conforma presenta diferentes características dependiendo de la cultura en la cual se desarrolla el individuo. En Estados Unidos se han descrito cinco características distintivas de esta etapa (Arnett, 2000, 2004): (a) exploración de la identidad; (b) inestabilidad; (c) gran optimismo y posibilidades; (d) estar centrado en sí mismo; y (e) estar en una etapa de sentirse “en el medio” entre la adolescencia y la adultez. Estas cinco características describen a los jóvenes norteamericanos, sin embargo, dicho autor también deja de manifiesto que esta etapa de la vida es un período culturalmente construido, planteando la posibilidad de que la forma en que esta se desarrolle en cada sociedad podría tener características culturales distintivas, dependiendo de cuál grupo de jóvenes sea objeto de estudio.

A este respecto, Chile no ha estado ajeno, pues como lo reportan varios estudios (Dávila y Ghiardo, 2012; INE, 2018), en las últimas décadas se han producido grandes cambios sociodemográficos que han impactado en el aumento de los años de escolaridad, un mayor acceso a la educación superior, un mayor acceso al trabajo por parte de las mujeres, disminución de la tasa de hijos y un aumento sostenido de la edad para contraer matrimonio, factores que indican una tardía entrada a la adultez, confirmando la existencia de la A.E. como un periodo de vida evolutivamente relevante a nivel país.

En sus estudios de corte cualitativo en universitarios chilenos, Barrera-Herrera y Vinet (2017) dan cuenta de la presencia de elementos como la confusión de roles, dependencia

familiar y baja autonomía, principalmente, durante los primeros dos años de carrera. Con el paso del tiempo, los jóvenes informantes de este estudio declaran sentirse más maduros y con mayor autonomía. Asimismo, estos hallazgos revelan que, si bien los sujetos configuran un proceso de desarrollo centrado en lo individual, mantienen los vínculos de interdependencia con su núcleo familiar. Entonces, es posible inferir que en este recorrido “el adulto emergente se caracteriza por pensar en presente y buscar que este se prolongue todo lo posible. En este sentido, al individuo sólo le falta tener más recursos para lograr ser más independiente de sus padres y poder disfrutar de la vida. A diferencia del anterior, el adulto prematuro piensa en su futuro y le preocupa este” (Uriarte-Arciniega, 2005, p.160).

4.5. El Modelo de deserción y persistencia estudiantil de V. Tinto

Para la comprensión de las problemáticas que giran en torno a la deserción y la persistencia educativa, resulta oportuno investigar los procesos de inclusión de jóvenes en la educación secundaria y universitaria, sus dinámicas específicas y los contextos en que se producen. Frente a esto, son interesantes las investigaciones en torno a transiciones, trayectorias educativas, y persistencia educativa de jóvenes estudiantes realizados por Sandín y Sánchez (2015), Figuera et al. (2012) y Tinto (1993, 1975, 2012).

Precisamente, Vicent Tinto, uno de los autores que ha investigado en profundidad el tema de la deserción y la persistencia educativa, plantea que el abandono universitario es el fiel reflejo de las acciones del estudiante como de la institución educativa que lo acoge, fiel reflejo de la naturaleza del ambiente educativo en el cual se desenvuelve. Específicamente, “la naturaleza del contexto académico y social de la universidad y la manera en que los individuos, el cuerpo docente, el staff educativo y los estudiantes interactúan unos con otros sobre cuestiones de carácter académico y social” (Tinto, 1993, p. 2), desempeñan un papel central sobre el estudiante al momento en que decide si abandona o persiste con sus estudios superiores.

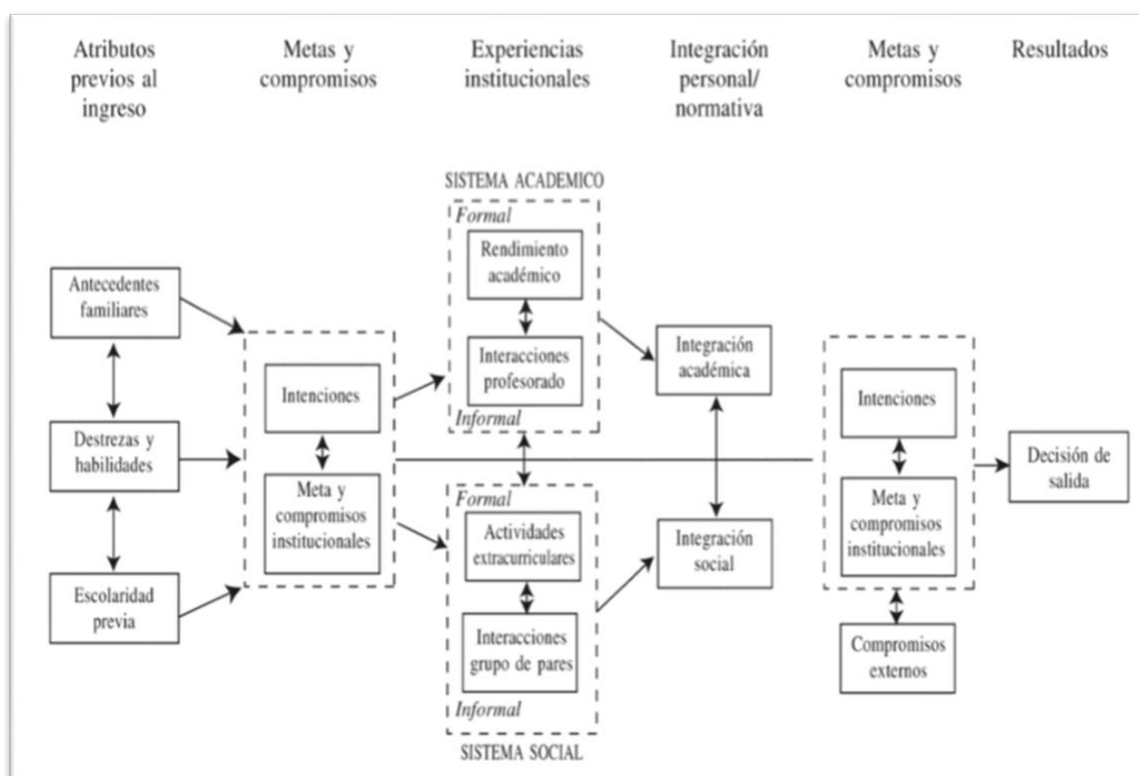
En este sentido, las acciones de los individuos como la gestión institucional impactarían sobre la deserción. El autor postula en su modelo la importancia del compromiso del estudiante hacia la universidad, como también hacia sus propios intereses y metas académicas. Dichos compromisos se verían afectados tanto por factores propios de las experiencias vividas por del estudiante, como también por las características de su

entorno educativo institucional, siendo estos factores determinantes de persistencia o abandono estudiantil.

La deserción estudiantil se concibe dividida en dos formas: a) deserción transitoria, cuando el estudiante detiene sus estudios, pero los retoma un tiempo después, b) deserción por transferencia, cuando el estudiante se cambia de programa o carrera. El concepto de deserción forzosa alude cuando el estudiante no logra un rendimiento académico mínimo para continuar con sus estudios, llevándolo, inevitablemente, a dejar la universidad. Visto así, entonces, el abandono universitario corresponde al tipo de deserción estudiantil que se da de forma definitiva.

Como se muestra en la Figura 2, el modelo de Tinto propone cinco variables que impactarían en la decisión de abandonar los estudios. El primer grupo corresponden a las características de entrada: antecedentes familiares, destrezas y capacidades y las experiencias académicas previas; el segundo grupo lo constituyen las intenciones y compromisos tanto del estudiante como de la institución educativa; el tercer grupo lo conforman las experiencias universitarias vividas (las desarrolladas tanto dentro como fuera del contexto de aula), el rendimiento académico y las interacciones profesorado-estudiante, entre otras (Dorio, 2016). Este conjunto de factores influye, notoriamente, sobre el cuarto grupo, que corresponde al nivel de integración social y académica alcanzado por el sujeto. Por último, en el quinto grupo emerge un nuevo set de objetivos, metas y compromisos del estudiante hacia la institución y su programa de estudios que están mediados por el grado de integración alcanzado en el nivel anterior (Saldaña y Barriga, 2010).

Figura 2: Factores influyentes en la trayectoria educativa exitosa



Fuente: Modelo interaccionista longitudinal de V. Tinto, según Dorio (2016)

El primer grupo hace referencia a las características de entrada que posee el estudiante, atributos previos al ingreso, en el cual se incluyen los antecedentes familiares, las características individuales y la escolaridad previa (Saldaña y Barriga, 2010). Entre estas, resultan fundamentales el capital cultural que arrastra el estudiante, como también los mecanismos de apoyo que provee el núcleo familiar hacia este, sobre todo en los primeros años de universidad. Como bien lo hemos señalado, el ingreso a la universidad coincide con un trayecto complejo del adolescente que transita hacia la adultez, por lo que el apoyo y comprensión brindada por la familia resultan crucial para el alumno, quien define si persiste o no en sus estudios superiores. En esta etapa especial de la vida en que el sujeto se ve inmerso en el mundo universitario (las nuevas responsabilidades que aquello significa puede ser gran estrés y frustración) resultaría fundamental, como dijimos, la ayuda brindada por la familia en este nuevo proceso educativo, por otro, el conocimiento alcanzado en la educación secundaria y las habilidades y destrezas desarrolladas en esa etapa.

En el segundo grupo, se encuentran las metas y compromisos del estudiante, los cuales serían asumidos en directa relación con sus aspiraciones, intereses hacia su proyecto académico como con la institución de acogida. Este grupo se vería influenciado por el anterior, ya que el autor presume que un alumno con buen rendimiento académico, sumado a una familia comprometida con su proceso educativo, desarrollará un alto compromiso con la meta de lograr un egreso exitoso de la carrera elegida. Por otra parte, si los beneficios de permanecer en la institución son percibidos como mayores que los costos personales, entonces, el estudiante permanecerá en la institución. Por el contrario, si otras actividades son valoradas como fuentes de mayores recompensas, es posible que el alumno tienda a desertar de sus estudios, afectando claramente sus expectativas de egreso (Himmel, 2002).

Sobre el tercer grupo, Tinto (2010) plantea la importancia de las experiencias vividas por el aprendiz dentro del contexto de aula universitaria (y su vinculación con el rendimiento académico alcanzado y las relaciones con el cuerpo docente), como también las desarrolladas en el ámbito social externo al salón de clases (interacción entre pares y participación en actividades extracurriculares).

En relación con el primer tipo de experiencias, Dorio (2016), basada en las ideas del autor, plantea que el aula se constituye como una comunidad académica y social clave para conseguir que el estudiante se convierta en un miembro activo del contexto universitario. Al entender la clase como una comunidad de aprendizaje, arguye la investigadora, se enfatiza la importancia del currículum, el rol del profesorado y la interacción con sus compañeros (as). En lo particular, señala, “el profesorado se considera el promotor del contexto de aula, en el cual, sus acciones pedagógicas conforman la naturaleza del ambiente de aprendizaje, al potenciar la participación y el compromiso del estudiante durante su formación” (p. 43). Lo anterior, es congruente con el modelo de Tinto al estimar que un estudiante que interactúa activamente con sus profesores y compañeros de clase, sumado a un buen rendimiento académico, se sentirá más integrado en su espacio académico, disminuyendo así las probabilidades de abandonar su carrera.

Años más tarde, este autor avanzó hacia un modelo de comunidad de aprendizaje en el cual, desde el aula, nace la chance de poder apoyar y fortalecer al estudiante en su proceso

de adaptación académica y social. Aunque pueden variar en estructura y contenido, Tinto (2000) postula que casi todas las comunidades de aprendizaje tienen tres cosas en común:

- Un saber compartido (*shared Knowledge*): Al invitar a los estudiantes a tomar cursos de manera conjunta y organizar esos cursos en torno a un tema, las comunidades de aprendizaje buscan construir una experiencia curricular compartida y coherente que no sea sólo una variedad inconexa de cursos, como puede ser, supongamos, estudiar composición, cálculo, historia, español y geología. Al hacerlo, se busca promover niveles más altos de complejidad cognitiva que no se pueden obtener fácilmente mediante la participación en cursos que no estén relacionados.
- Un conocimiento compartido (*shared Knowing*): Las comunidades de aprendizaje inscriben a los mismos estudiantes en varias clases para que se conozcan entre sí, de forma íntima y cercana, buscando constituirse como parte integral de su experiencia académica. Al pedirles a los estudiantes que construyan conocimiento de forma conjunta y dialógica, las comunidades de aprendizaje buscan involucrarlos tanto social como intelectualmente a modo de potenciar el desarrollo cognitivo, así como también la apreciación de las muchas formas en las que el conocimiento individual de las disciplinas aumenta cuando otras personas (esto como personas que opinan y dialogan) forman parte de esa experiencia colectiva de aprendizaje.
- Una responsabilidad compartida (*shared Responsibility*): Las comunidades de aprendizaje estimulan a sus estudiantes a que se hagan responsables entre sí en el proceso de obtener información y generar conocimiento. Para lograr esta participación en grupos de colaboración, se requiere que los estudiantes dependan unos de otros, y así, el desarrollo del aprendizaje del grupo no avance sin que cada miembro haga su parte respectivamente.

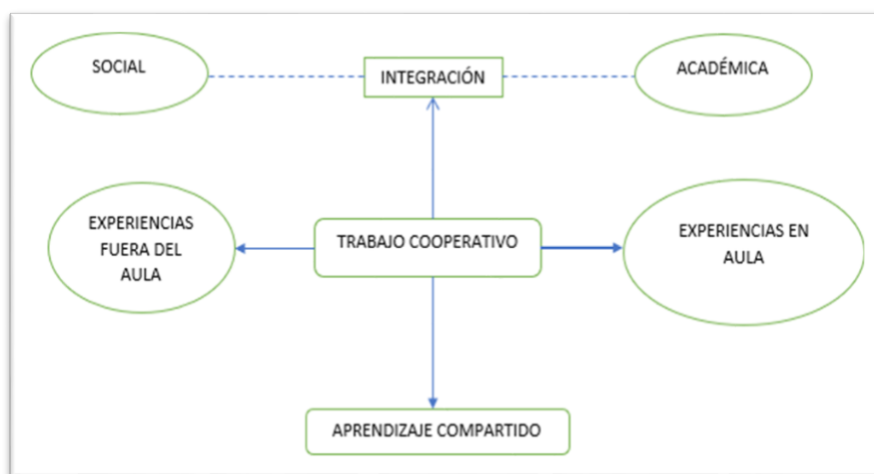
Por su propia naturaleza, como podemos observar, el salón de clase es considerado una comunidad de aprendizaje fundamental, esto es, el corazón mismo del ámbito universitario, articulándose como un espacio de encuentro e interacción social, al interconectar a docentes, estudiantes y los demás miembros del plantel educativo. Este involucramiento en el salón de clases vendría a conducir a los estudiantes a buscar contacto con sus profesores y compañeros después de la clase. Lo anterior, según el autor,

se convierte en el vehículo mediante el cual surge tanto el aprendizaje como la persistencia.

Por su parte, este modelo también valora la importancia de las experiencias estudiantiles desarrolladas fuera del contexto áulico, como la participación en actividades extracurriculares, la interacción con sus compañeros en instancias extracadémicas y su situación laboral. El desarrollo de este tipo de experiencias e interacciones potenciaría mejores canales de comunicación, las redes de apoyo brindadas por sus compañeros y la facultad, fortaleciendo la afiliación colectiva. Todo esto, según Saldaña y Barriga (2010), “podría modificar los compromisos iniciales del individuo en relación con sus metas educativas y la institución” (p. 619). Desde esta perspectiva, este sería el nivel que determinaría la integración social del estudiante.

En síntesis, los significados atribuidos a este conjunto de experiencias (tanto académicas como sociales) y la valoración otorgada a las relaciones sociales construidas y los aprendizajes alcanzados serán fundamentales en la integración académica y social del alumno, lo cual, impactaría notoriamente en la decisión de persistir o abandonar la educación superior. Como se observa en la Figura 3, para que el aprendiz logre esta doble integración resulta crucial poder articular un trabajo cooperativo, por un lado, en torno a las dinámicas de aprendizaje desarrolladas en el aula, por otro, la calidad e impacto de las actividades extracurriculares en las cuales el estudiante participa. En este sentido, el aprendizaje se torna primordialmente colectivo.

Figura 3: El aprendizaje compartido y sus elementos



Fuente: Adaptado de Tinto (2017)

No obstante, Tinto es claro al manifestar que, si bien resultan fundamentales estas dos dimensiones dado que afectan la decisión del estudiante de desertar o persistir, las experiencias de aula serían mucho más significativas que las experiencias extracurriculares, siendo mayor el impacto de las primeras sobre el alumno.

El cuarto grupo se refiere al nivel de integración académica y social alcanzado por el estudiante a partir de los significados construidos en base a las experiencias vividas en la etapa anterior. Basados en el modelo presentado, es congruente pensar que un estudiante con buen rendimiento académico, y que, además, ha logrado desarrollar relaciones positivas con sus compañeros y profesores, logrará sentirse más integrado con la institución, disminuyendo las posibilidades de desertar. Asimismo, un estudiante que goza de una red de amistades significativas y que, además, participa en instancias universitarias deportivas o extracurriculares, podrá llegar a sentirse mucho más integrado con su institución, disminuyendo así la probabilidad de abandonar sus estudios y, por ende, aumentando la de persistir (Tinto, 2017).

En el quinto grupo emerge un conjunto nuevo de propósitos, metas y compromisos. Al respecto, Dorio (2016) expresa que, si bien el estudiante llega a la universidad con unos atributos personales y con unas intenciones y compromisos que modulan sus experiencias institucionales, estos compromisos durante el desarrollo de sus estudios bien se pueden ir consolidando o bien se pueden ir debilitando en el trayecto. Este grado de ajuste entre sus intenciones y compromisos con el contexto académico y social determinará la calidad de las experiencias desarrolladas. Para la autora, “el contexto universitario está compuesto por dos sistemas, académico y social, en los cuales los estudiantes tienen experiencias tanto formales como informales. Si las experiencias del estudiante en estos dos sistemas son integradoras se refuerza la persistencia al aumentar el compromiso institucional (p. 42).

Tinto (2015, 2017) sostiene que, si bien se ha creído la idea de que es esencial tener éxito en la universidad para que la persistencia se complete, en sí mismo, no la garantiza. Para que eso ocurra, expresa, los estudiantes deben comprometerse y observarse a sí mismos como miembros de una comunidad, la cual, es constituida por el estudiantado, académicos y trabajadores que valoran su membresía, esto es, “el sentirse miembro de la

comunidad, el proceso de interacción entre los individuos que la originan, y el apoyo social e intelectual que los miembros de la comunidad proporcionan a todos los estudiantes” (Tinto, 1993, p. 4).

En contraste, el sentimiento de no pertenencia de un estudiante, esto es, de sentirse fuera de lugar, conlleva a disminuir el deseo de contacto con otros, socavando así, las posibilidades de persistir (Walton y Cohen, 2007). Por eso, cobran sentido e importancia en la trayectoria exitosa de los jóvenes estudiantes la relación entre la motivación, el concepto que el estudiante tiene sobre sus propias capacidades, la percepción del currículum y el sentido de pertenencia frente a la institución educativa que lo acoge (Tinto, 2015). El peligro de llegar a sentir que no se pertenece al centro educativo o al programa de estudios elegido puede potenciar la decisión de querer retirarse de las actividades de aprendizaje que luego socavan no sólo sus intenciones de persistir, sino también la motivación por aprender. Esto impactaría negativamente sobre el sentido de membresía, el rendimiento académico y la persistencia estudiantil, aumentando notoriamente el riesgo de deserción (Walton y Cohen, 2007). Por tanto, se torna fundamental el compromiso asumido por el aprendiz en torno a su proyecto académico, particularmente, para los nuevos estudiantes comprometerse con el aula vendría también a ser una forma de compromiso institucional.

Como se ha podido observar, la mirada en torno a la deserción y la persistencia estudiantil enfatiza la importancia de la participación académica y social de los estudiantes, como también el rol que juegan los docentes y la gestión institucional de las facultades frente a la retención (Pascarella y Terenzini, 2005). Este es el caso no sólo porque el contacto con el profesorado dentro y fuera del aula sirve para dar forma directamente al aprendizaje y la persistencia, sino también porque sus acciones, enmarcadas por supuestos pedagógicos y habilidades de enseñanza, dan forma a la naturaleza de las comunidades del aula e influyen en el grado y la manera en el que los estudiantes se involucran con el aprendizaje en y más allá de sus comunidades (Dorio, 2016).

Por su parte, el enfoque de Tinto nos resulta bastante claro y óptimo para poder comprender los diversos factores de tipo organizacionales que vendrían a influir de forma directa sobre los procesos de integración, persistencia y logro académico del estudiante en el contexto de la educación superior. No obstante, no profundiza mayormente en los

factores de tipo cognitivo que vendrían a impactar sobre este tipo de procesos en el aprendizaje, por ello, nos apoyamos también en otros autores que otorgan otros elementos para la comprensión de estas problemáticas educativas, como bien se desarrolla en el siguiente apartado.

4.6. El Modelo de Satisfacción Académica y Laboral de R.W. Lent y S.D. Brown

El Modelo Sociocognitivo de Satisfacción Académico-Laboral de la Carrera fue, originalmente, elaborado para abordar y explicar el desarrollo vocacional, la elección y el desempeño en los dominios profesionales y educativos, destinado para comprender los elementos que influyen en la satisfacción y las creencias en torno a las actividades educativas y laborales (Lent et al., 1994). El modelo propuesto, a diferencia de la propuesta de Tinto, y sin ser un modelo original de inclusión, nos otorga elementos de reflexión sobre como las variables sociocognitivas (por ejemplo, autoeficacia, metas) que funcionan, conjuntamente, con los rasgos afectivos y cognitivos de personalidad y las variables contextuales que impactan sobre los sentimientos de satisfacción del estudiante.

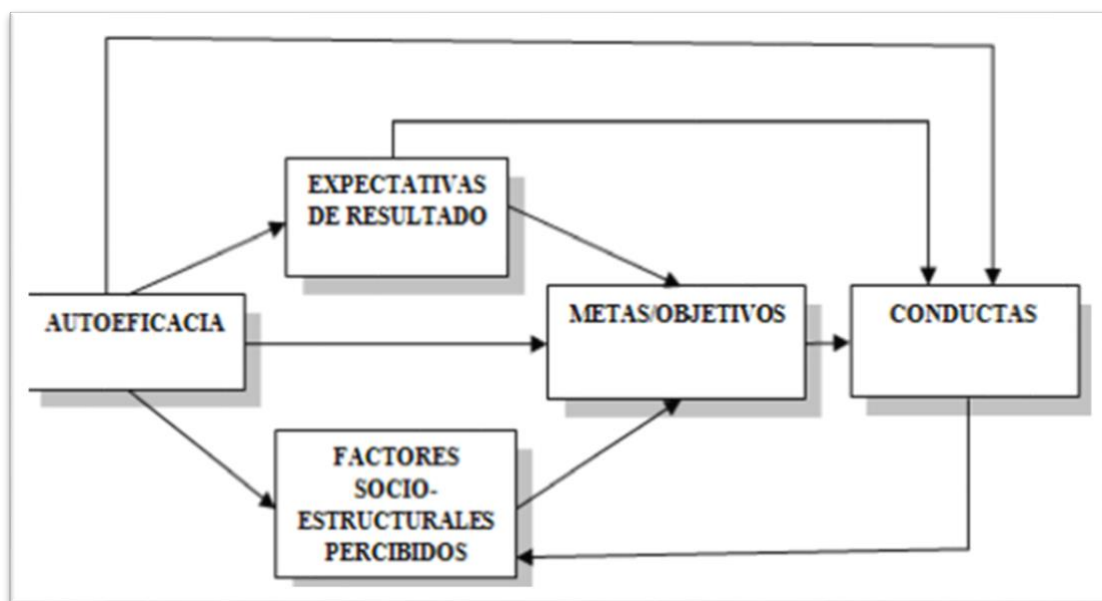
Antes de comenzar a hablar sobre el modelo, importante es profundizar sobre los fundamentos de la teoría previa que la sustenta. Bandura (1999), fundador de la Teoría Social Cognitiva, sostiene la idea que las personas tienen la capacidad de ejercer ciertos grados de control sobre la realización personal de sus acciones, y que estas vienen condicionadas por dos tipos de factores sociales y cognitivos. De los primeros, plantea que estos pueden fortalecer sus capacidades (mediante apoyos o soportes), como también debilitarlas o anularlas (barreras ambientales). Respecto de los segundos, los factores cognitivos del sujeto pueden impactar en lo que él denomina las “creencias de autoeficacia”. Las creencias de autoeficacia se relacionan con las expectativas que, en este caso, el estudiante, tiene respecto del proyecto personal trazado. Estas creencias, según Bandura (2002), se fortalecen con las experiencias de éxito, con el aprendizaje vicario, la persuasión social y los estados fisiológicos y afectivos, influyendo esto en como las personas piensan, sienten, actúan y, sobre todo, como se motivan.

Considerando todo esto, cabe preguntar ¿Cómo influye la autoeficacia en el individuo y sus acciones? El autor afirma que la acción se organiza en primer lugar en el pensamiento, cuanto más alta es la autoeficacia percibida más altas son las metas que la persona se propone llevar a cabo y mayor es el compromiso para conseguirlas. Igualmente, están

más preparadas para afrontar los fracasos orientados a la tarea (Dorio, 2016). En segundo lugar, la autoeficacia motiva a la persona a la acción. Las personas que tienen una alta autoeficacia es probable que esperen que su comportamiento sea adecuado para conseguir sus objetivos y lo mantengan. En tercer lugar, la autoeficacia influye en los estados afectivos. Las creencias de las personas acerca de su capacidad influyen, por ejemplo, en el estrés y la depresión que las personas sienten en situaciones amenazantes o difíciles, en que se sienten más vulnerables. Por último, las creencias de autoeficacia también impactan en el entorno social situado del sujeto (Dorio, 2016).

En sintonía con estos postulados, podemos establecer que las personas tienen la capacidad de planificar y anticipar los resultados de sus acciones para alcanzar un resultado exitoso, esto es, la capacidad de organizar y ejecutar un comportamiento necesario para gestionar otras posibles acciones. Desde esta perspectiva, es congruente vincular el concepto de autoeficacia, proveniente de la Teoría Cognitivo-Social de Bandura (ver Figura 4), con diversos aspectos mentales y socio-estructurales, ligados muy íntimamente con las creencias y expectativas del individuo en torno a su proyecto de vida y los resultados esperables. Las conductas realizadas, entonces, es loable de sostener que son cruciales en torno al sentimiento generativo o de fracaso que ha elaborado el sujeto durante su tránsito vital.

Figura 4: Estructura de la teoría Cognitivo-Social



Fuente: Adaptado de Bandura (2000)

Proveniente de estos fundamentos teóricos, El Modelo Sociocognitivo de Satisfacción Académico-Laboral de la Carrera es su aportación y se centra en los factores que influyen en la experiencia de satisfacción y el bienestar de las personas en el ámbito académico y laboral (Lent y Brown, 2006, 2008). Aplicado como modelo educativo, los autores plantean diversos factores cognitivos y contextuales que impactan en el desarrollo del interés del estudiante universitario, la toma de decisiones y el rendimiento, elementos fundamentales y partícipes tanto en la construcción de la trayectoria académica como en la elaboración de sus expectativas laborales.

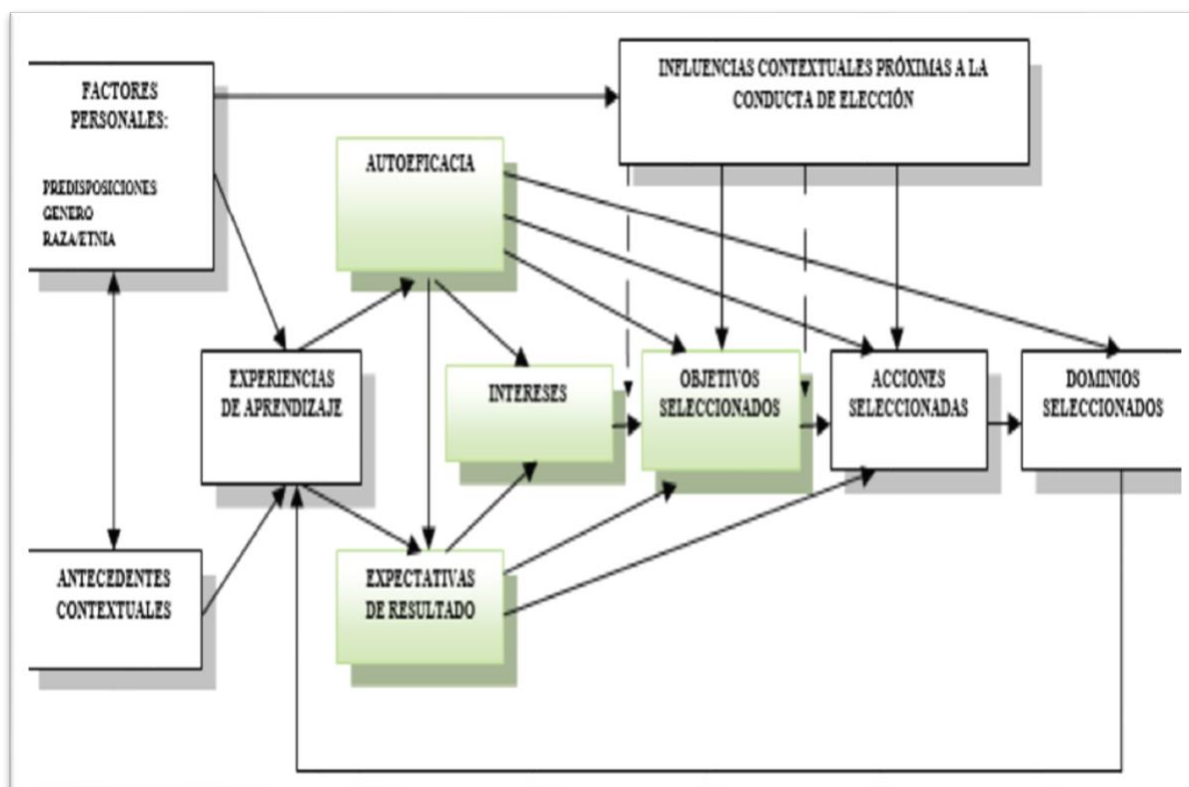
En relación con los factores cognitivos, las metas proyectadas por el estudiante, sus creencias de autoeficacia y las expectativas de resultados vendrían a tener gran influencia en el estudiante, tanto sobre el bienestar como en su progreso educativo. En tanto la autoeficacia, como ya se ha expuesto, se refiere a la creencia que el individuo tiene sobre su capacidad en relación con una acción o tarea específica. En alusión al modelo presentado, Casas-Moreno (2018) argumenta que los sujetos desarrollan intereses en los dominios en los que se sienten mayormente competentes, mientras que se muestran indiferentes y evitan aquellas otras en las que se perciben incapaces o menos competentes. En relación con sus expectativas de resultado, se sostiene que estas introducen al individuo en el juicio de evaluar cual será el resultado a futuro si realiza determinada acción. Desde esta perspectiva, “si la anticipación frente al resultado de la acción es positiva, el sujeto se interesará más por esa actividad. Esto permite que las personas desarrollen interés en ciertas actividades, ya que se perciben competentes en ellas y anticipan buenos resultados” (Casas-Moreno, 2018, p. 22). Del mismo modo, la creencia que se tiene en torno a la efectividad que conlleva para realizar dicha acción, alimentará expectativas de resultado positivas.

En lo que se refiere a los factores contextuales, son de gran impacto los recursos de ayuda, el capital social como los obstáculos enfrentados durante la trayectoria vital y educativa (Lent y Brown, 2008). Muy importante es de tener en cuenta que, junto a al entramado nuclear de factores o variables cognitivas señaladas, esenciales en los procesos de desarrollo de intereses y de elección, se deben considerar igualmente factores personales (como su pertenencia étnica, el género, su condición socioeconómica o de inmigrante) y factores contextuales que pueden resultar siendo estimulantes, por ejemplo, a través del apoyo social recibido, o manifestado en las barreras sociales que impiden el logro del

bienestar del estudiante (Lent et al., 1994), lo cual, pudiera asimilarse como un elemento frustrante o de estancamiento.

Lent (2004) propone una perspectiva integradora del bienestar subjetivo y psicológico (satisfacción), en el que las variables sociocognitivas y el estado afectivo o de personalidad ayudan a explicar el sentimiento de satisfacción en un ámbito concreto y vital (ver Figura 5). En este sentido, las implicaciones del modelo desarrollado son útiles para forjar una comprensión de las dinámicas que unen las perspectivas que giran en torno al estudio del desarrollo vocacional, profesional y académico (Dorio, 2016).

Figura 5: Modelo Cognitivo-Social de Elección de Opciones Académico-Profesionales



Fuente: Adaptado de Lent et al. (1994)

Las investigaciones que se han llevado a cabo en base a este modelo (Dorio, 2016; Casas-Moreno, 2018; Figuera y Torrado, 2014b; Lent et al., 2016) sostienen que las personas se sienten satisfechas en el ámbito académico cuando se consideran competentes en lo que hacen (expectativas de autoeficacia), saben que con sus acciones pueden conllevar consecuencias generativas (expectativas de resultado), se involucran en el desarrollo de sus acciones (actividad hacia la meta) y cuentan con soportes necesarios para llevar a cabo sus objetivos (apoyo del entorno).

De este modo, la satisfacción que siente el individuo de su trayectoria en un ámbito vital particular, potencialmente, podrá motivarlo a persistir o impulsarlo a desertar de sus proyectos académicos y laborales (Lent et al., 2016). Desde esta perspectiva, el modelo de Lent y Brown (2006, 2008) otorga luces para poder comprender e interpretar los diferentes factores de tipo sociocognitivo que vendrían a impactar en el logro académico y en las expectativas del estudiante sobre, entre otras cosas, el aprendizaje disciplinar y su vinculación con la inserción en miras al mundo profesional.

4.7. Transitar I: De la educación secundaria a la educación superior

Poder observar las trayectorias educativas de los jóvenes y el conjunto de transiciones características de ellas, nos ofrece la posibilidad de apreciar una forma de praxis social de apropiación y de significación del mundo en que los individuos fijan su posición frente a diversas experiencias que nutren sus cursos de vida en diversos sentidos. En este caso, poder construir la trayectoria educativa de inmigrantes latinoamericanos, desde la educación secundaria a la posobligatoria¹³, debiera darnos señales sobre los diversos procesos de adaptación y construcción identitaria desarrollado por estudiantes no tradicionales que se ven sumergidos en realidades educativas distintas a las de origen, en nuevos contextos socioculturales con dinámicas y complejidades diversas (Pavez y Galaz, 2018).

Entre los trabajos pioneros destacan los estudios de Bean y Metzner (1985) quienes desarrollaron un modelo que incorpora nuevas variables relevantes para la retención de estudiantes no convencionales. Dichos estudiantes son aquellos que no se ajustan al perfil típico del estudiante universitario tradicional, es decir, que no cumplen con alguno de los siguientes atributos: edad entre 18 y 24 años, soltero y sin hijos, que ingresa a la educación superior justo después de graduarse de la enseñanza secundaria, que estudia a tiempo completo y que depende financieramente de sus padres.

Sumergirnos en el estudio de las transiciones de estudiantes infrarrepresentados supone mirar aquellas encrucijadas y experiencias de influencia en el rumbo hacia un estado distinto, como llegar a ser estudiante o iniciarse como profesional, por ejemplo (Dorio,

¹³Para nuestros fines, educación superior, terciaria y educación postobligatoria serán consideradas como sinónimos, entendidas como el nivel educativo al que pueden acceder los jóvenes, finalizada la educación secundaria obligatoria.

2016). En otras palabras, se relaciona con aquellos momentos o situaciones de cambio que se producen durante el desarrollo de la trayectoria personal, educativa o profesional, lo cual, puede ser de gran impacto en la conformación identitaria del individuo.

En este tránsito, que va desde la escuela al mundo universitario, el adulto emergente debe afrontar una serie de cambios personales y académicos para completar con éxito esta transición, tales como (Tinto, 2012, 2017): a) la comprensión disciplinar y el desarrollo de habilidades, donde deberá convertirse de novel a conocedor de la disciplina; b) el estilo de aprendizaje, donde deberá ajustar su modo de aprender más superficial a un modo de más bien integral, crítico y reflexivo, c) la integración socio-cultural, donde deberá conocer y asumir los códigos de comportamiento del nuevo contexto interaccionando con compañeros y profesores; d) el auto-concepto que se produce al contrastar su actuación académica y social con los resultados obtenidos.

Según diversos autores (Hussey y Smith, 2010; Rodríguez, 2015), este tipo de cambios vitales se irán manifestando a lo largo de la trayectoria formativa del estudiante que avanza hacia este nuevo contexto educativo. Desde esta perspectiva, transicionistas de la investigación educativa como Parker y Gale (2014) categorizan tres tipos de transiciones concebidas como: Inducción (Induction), Desarrollo (Development) y Devenir (Becoming):

- a) Inducción (Induction): Para los estudiantes que hacen la transición a la educación superior (en adelante ES), normalmente, significa cambios importantes y de gran impacto en el sujeto que desarrolla el tránsito que va desde la educación secundaria a la educación superior. En esta línea, Quinn (2010) apela a la definición tradicional de transición como "un punto de inflexión fijo que tiene lugar en un momento predeterminado y en un lugar determinado" (p. 122).

Al respecto, investigadores de la transición como inducción (En adelante T1) son críticos frente a concepciones en torno a la transición como acceso, y conciben este recorrido más bien como una progresión lineal a través de una serie de "fases", por ejemplo, para Burnett (2007): Pre-transición (o comenzar a pensar en la universidad), transición preparativa (o preparación para la universidad), semana de orientación, programas de inducción para estudiantes de primer año, los años intermedios y la experiencia final.

Este cambio de énfasis de un momento crucial de cambio a un período de transición ha centrado la atención de los investigadores de T1 en cómo los estudiantes valoran esta nueva etapa educativa de ingreso al mundo de la educación superior, en lugar de las experiencias de los estudiantes antes de la entrada. Como punto singular que vincula ambas, la transición del estudiante a la educación superior también puede comprenderse sobre el dominio de la experiencia de primer año (Dorio y Corti, 2014; Figuera y Torrado, 2014b; Harvey et al., 2006; Johnston, 2013). Diversos investigadores postulan esta idea sobre que el primer año es posiblemente el momento más crítico para ellos, y puede, a la vez, otorgarnos luces sobre los factores de éxito y/o fracaso de un estudiante que cursa alguna los estudios superiores.

Poder llegar a comprender la experiencia del primer año y los factores de impacto alrededor de ella juegan un papel fundamental en la gestión de las transiciones al estudio terciario, expresa Johnston (2013). Los investigadores de T1 retratan con frecuencia el primer año como un período complejo y a menudo difícil de la vida de un joven estudiante (Figuera y Coiduras, 2013; Figuera y Torrado, 2014a), particularmente, para estudiantes no convencionales como pueden ser considerados el núcleo de jóvenes inmigrantes que estudian en universidades, institutos profesionales y/o centros de formación técnica. Frente a estas dificultades, manifiestan autores como Hultberg et al. (2009), resulta fundamental la inducción de los estudiantes en diversos grados de ajuste a la nueva cultura universitaria, con especial énfasis, sobre las convenciones y sus expectativas en torno a las disciplinas de estudio (Beasley y Pearson, 1999).

En este sentido, investigadores transicionistas T1 justifican una respuesta institucional de atención frente a la transición particular de los estudiantes, señalando que el acceso al plan de estudios de ES sin apoyo no es una oportunidad real de desarrollo para los jóvenes que comienzan esta nueva experiencia educativa (Tinto 2008). Según lo anterior, existen buenas razones para que las instituciones adopten un enfoque educativo integral para que la transición estudiantil se desarrolle de manera exitosa o completa, por ejemplo, algunos afirman que la integración social y el rendimiento académico se han identificado como fuertes predictores de la persistencia académica, ambos necesarios para la integración exitosa de los estudiantes de primer año (Burnett, 2007; Tinto, 2012). Visto así, la transición de los estudiantes desde una perspectiva de inducción es una cuestión de ajuste

entre individuos e instituciones, precisamente, en un contexto donde la transición es apoyada institucionalmente (Nelson et al., 2006).

Desde este punto de vista, una transición exitosa requiere que los estudiantes naveguen por caminos o sistemas institucionales existentes (Ecclestone et al., 2010), aunque con el apoyo brindado para ayudarlos en su navegación. En este sentido, existe poco reconocimiento en cuanto a que las instituciones educativas puedan determinar qué valores, lenguaje y conocimientos se consideren legítimos y, por tanto, atribuir el éxito y otorgar calificaciones sobre esta base. Justamente, una fuerte crítica hacia la pedagogía es que esta no se aborda como un instrumento de enseñanza, sino más bien de socialización y refuerzo del estado en el sentido que los individuos que son inculcados en la cultura dominante tienen más probabilidades de tener éxito, mientras que otros estudiantes, sobre todo los no convencionales, quedan más propensos al fracaso (Cano et al., 2016).

Autores como Kift et al. (2010) van más allá y se refieren a una 'pedagogía de transición' como un enfoque institucional transicionista óptimo que busca superar el énfasis de exclusividad otorgado al primer año de estudios, postulando continuar un trabajo de manera progresiva, integrada y coordinada hacia los estudiantes de segunda y tercera generación. Con este enfoque de transición como desarrollo, se busca diseñar una educación que sea: coherente (políticas institucionales, prácticas y estructuras de gobernanza), integrada (en toda una institución, sus disciplinas, programas y servicios), coordinada (un trabajo continuo, en lugar de estar separado, intencional (una conciencia de que el plan de estudios es lo que los estudiantes tienen en común y usando el currículo para influir en la experiencia de todos los estudiantes), acumulativa (un enfoque de aprendizaje a largo plazo; retirada gradual de andamio), interconectada (principios curriculares que se destacan en la investigación como apoyo del compromiso de aprendizaje de primer año, el éxito y la retención) y explícita (con vínculos entre lo que se enseña y se evalúa).

Por su parte, Gale y Parker (2014) postulan que quienes abogan por marcos de estudios coherentes con T1, generalmente, no responden con estrategias de transición que vayan más allá de la mera socialización e inducción de los estudiantes a las normas dominantes. Con todo, lo cierto es que, metodológicamente hablando, el enfoque T1 presenta una propuesta clara sobre donde poder mirar la transición.

- b) Desarrollo (Development): Desde la transición como desarrollo, la persona atraviesa diferentes etapas en su vida que son lineales y están marcadas por un conjunto de cambios, constituidos por acontecimientos y experiencias significativas que, en muchos casos, marcan un antes y un después en el individuo.

Una definición alternativa de transición estudiantil en la literatura de investigación se centra en la identidad, específicamente, en el cambio de una identidad a otra (Krause y Coates, 2008). En el contexto de la educación superior, la transición es considerada como hito importante en el cual los estudiantes construyen su identidad como jóvenes, un momento de preparación para 'convertirse en alguien' (Ecclestone et al., 2010): un científico, músico, enfermero, maestro, etc. Esto es, la transición trata de la transformación o desarrollo de los estudiantes, de un cambio de etapa de la vida a otra (Gale y Parker, 2014).

Tal como los induccionistas, los desarrollistas imaginan la transición como un proceso lineal. Los procesos por los cuales los jóvenes llegan a identificarse y convertirse en miembros de una comunidad de estudio se han comparado con los procesos por los cuales los individuos ascienden de jóvenes a adultos en las sociedades tradicionales, o por los cuales los pueblos migrantes son aceptados en una nueva comunidad: las etapas de separación (del grupo anterior), transición (interacción con el nuevo grupo) y, finalmente, incorporación/integración en el nuevo grupo de acogida (Berry, 2005, 2008).

Para los investigadores transicionistas del desarrollo (T2) que conciben la transición como etapa(as), por ejemplo, sobre el estudio del primer año en la educación superior, consideran que el tiempo contribuye al desarrollo de un individuo (gestión del tiempo personal, organización eficiente del estudio, buen uso del tiempo de ocio, etc.), pero el tiempo en sí mismo sólo determina cuando ese desarrollo comienza o se completa, de ahí la importancia de observar las generaciones o cursos siguientes al primer año de estudios. Quienes estudian las transiciones como desarrollo, además, plantean que a menudo los ritmos de la vida de aprendizaje de los jóvenes no se sincronizan, de modo exacto y congruente, con los plazos establecidos que se les ofrecen (Quinn, 2010).

Las líneas de investigación T1 y T2 coinciden en que el primer año puede ser difícil e, incluso, estresante para muchos estudiantes. Los induccionistas en particular llaman la atención sobre las dificultades situacionales, vale decir, no se trata sólo de un cambio en

el tipo de situación de estudio, con mayores demandas sobre el uso del tiempo de los estudiantes, sino también de una nueva situación social: alejarse de casa, estrés financiero, adaptarse a los diferentes métodos de enseñanza, nuevos amigos, etc. Para los especialistas en desarrollo, por otro lado, las dificultades tienden a ser internas para los individuos más que externas (Hultberg et al., 2009), esto es, más centradas en las dinámicas propias del sujeto que en las provenientes del sistema.

Una de las razones por las cuales muchos estudiantes (sobre todo los más desfavorecidos) encuentran la transición universitaria tan tumultuosa es que, entre otras cosas, desafía las opiniones y expectativas existentes sobre el lugar de uno en el mundo, experimentando un choque cultural significativo al ingresar a una institución cuyas prácticas y tradiciones les son ajenas (Krause y Coates, 2008), siendo la transición en esta etapa de la vida un momento de remodelación y afinamiento de la identidad, de aceptar si las expectativas sobre la vida universitaria se han cumplido, si deben revisarse o si el desajuste entre estas y la realidad es demasiado grande como para persistir (Tinto, 2017).

Algunas de las diferencias entre los enfoques de transición son evidentes en las metáforas respectivas utilizadas para describir la transición educativa; mientras que algunos emplean conceptos como "vías" (pathways) o "caminos" (ways), autores como Cano et al. (2016) y Freixa y Llanes (2019) utilizan el de "trayectoria" como una forma de señalar una serie de etapas, lineal, acumulativa y no reversible, para referirse al tránsito educativo del sujeto¹⁴. Necesariamente, esto conlleva implicaciones diferentes por cuánto tiempo y tipo de estrategias empleadas para apoyar la transición de los estudiantes a la educación superior. Por ejemplo, los programas de inducción y orientación alientan a los estudiantes a reflexionar cuidadosamente sobre la idoneidad y conveniencia vocacional de las aspiraciones académicas y/o profesionales asociadas con sus intereses y opciones de curso (Gezuraga y Malik, 2015), proporcionando información a los estudiantes novatos, presentaciones al campus y al personal o actividades 'rompehielos' como jornadas de bienvenidas o semanas novatas. De modo similar, otros programas de transición que tienen estudiantes de primer año se vinculan con mentores estudiantiles y

¹⁴ De aquí en adelante, se entiende la "educación básica" como educación primaria. Del mismo modo, se comprende la "educación media" como educación secundaria y "educación superior" como educación universitaria, terciaria o posobligatoria.

sus cursos con el fin de considerar, justamente, la transición como una etapa de desarrollo continuo y progresivo en el tiempo (Heirdsfield et al., 2008).

- c) Devenir (Becoming): Una tercera visión sobre la transición del estudiante hacia la educación superior es, en muchos sentidos, diferente de la perspectiva transicionista como un enfoque lineal y progresivo, al menos frente a cómo se entiende a menudo desde la perspectiva explicada anteriormente (ver T1 y T2 arriba). En este sentido, la transición como devenir (en adelante, T3) se concibe más bien de forma rizomática y disruptiva entendiendo que las experiencias de significado para el sujeto, cruciales en el paso de una etapa a otra, en muchos casos se presentan más bien desordenadas¹⁵, incluso caóticas.

Para efectos de categorización, Quinn (2010) argumenta que es necesario cambiar los términos de la discusión y reconocer que la perspectiva lineal y estable de la transición en sí misma no capta completamente la fluidez de nuestro aprendizaje o de nuestras vidas. Así, este enfoque de la transición como devenir desafía los postulados T1 y T2 que representan la transición del estudiante a la educación superior como (i) un momento particular de crisis, (ii) parte de una progresión lineal y (iii) experiencia y normalización universal. Si bien los teóricos T3 reconocen que "no es suficiente decir que las transiciones ya no son ordenadas y lineales, o mencionar brevemente su complejidad" (Worth, 2009, 1051), proporcionan puntos a partir de los cuales poder desarrollar una explicación más dinámica de la transición a la educación superior.

Respecto a las representaciones de transición T1 y T2 como crisis, por ejemplo, hay investigadores que consideran cruciales factores como la ansiedad y el riesgo (Figuera y Romero, 2019) que experimentan algunos estudiantes en el desafío de transitar hacia esta nueva experiencia educativa a la ES, aunque no muchos necesariamente aceptan la problemática implícita sobre que la transición a la educación superior es un momento de crisis y tensión para todos y todas las estudiantes. En relación con lo anterior, si bien las transiciones pueden conducir a cambios profundos y ser un impulso para nuevos aprendizajes, también pueden serlo inquietantes, difíciles e improductivas. Sin embargo,

¹⁵Pensemos en el caso de una estudiante universitaria de primer año, madre prematura, quien se ve en la necesidad de trabajar frente a esta nueva experiencia de vida. En este caso, se observan tres recorridos que se desarrollan de forma paralela durante esta transición simultánea: el tránsito de la escuela a la universidad, el paso de la adolescencia a la maternidad y el ingreso al mundo del trabajo.

si bien ciertas transiciones son complejas e incluso estresantes para algunas personas, el riesgo, el desafío e incluso la dificultad también pueden ser factores importantes de generatividad, crecimiento y desarrollo en las transiciones consideradas como exitosas para muchos jóvenes (Ecclestone et al., 2010).

Del mismo modo, los estudiosos con una perspectiva amplia de T3 rechazan la opinión sobre que “las transiciones son siempre tiempos estables, que las personas experimentan crisis y que estas se ven entre corchetes por experiencias de vida relativamente ordenadas” (Baron et al., 1999, p. 484). En este sentido, la idea de que la vida se experimenta de forma lineal (por ejemplo, de la educación secundaria a la postobligatoria, y de ahí al mundo laboral) no es sensible a los cambios, las transformaciones y los movimientos hacia adelante y hacia atrás experimentados por muchas personas (Gale y Parker, 2014). Desde esta mirada, Cohen y Ainley (2000) postulan que no es posible estudiar las transiciones como identidades o roles fijos, considerando los “antes y después” que implican los eventos significativos del individuo, como bien puede ser considerado el cambio de la escuela a la educación superior. Pensando, por ejemplo, en el caso de estudiantes vespertinos que trabajan mientras cursan sus carreras, o también el caso de los adultos mayores que ingresan posteriormente a la universidad, dichos autores manifiestan la dificultad de:

Visualizar el trabajo y el estudio en la forma lineal y secuencial que implica el paradigma profesional convencional y las formulaciones políticas basadas en ello. Las conceptualizaciones vistas como vías (pathways) y transiciones lineales desde la escuela a los estudios superiores, y luego desde el mundo del trabajo hacia una forma de vida adulta más autónoma e independiente, no reflejan la experiencia real del mundo actual (p. 83–84)

En resumen, los académicos que abordan estas problemáticas desde una perspectiva T3 argumentan que los discursos normativos y universales de transición no capturan de modo integral la diversidad vital educativa de los estudiantes. Es complejo, entonces, hablar de transición a la ES en singular, de la misma manera que no existe una identidad estática o un momento discreto y exclusivo de transición (Quinn 2010). Así, la subjetividad y el flujo rizomático (Bauman, 2004) describen de otra manera la experiencia contemporánea de navegar períodos prolongados de educación formal, múltiples paradigmas profesionales y sus patrones de vida (Cohen y Ainley, 2000). Esto implica

consideraciones significativas si pensamos que los sistemas, estructuras, instituciones y procedimientos educativos no tienen en cuenta, muchas veces, la multiplicidad de vidas de los estudiantes que ingresan a la educación superior, entonces, particulares enfoques de transición podrían ser considerados menos efectivos o algo reduccionistas. Frente a esto, algunos sostienen que no se priorizan los puntos de vista, experiencias, intereses y perspectivas reales de los jóvenes tal como las ven y vivencian, particularmente, la realidad vivida por los estudiantes más vulnerables (Cano et al., 2016).

Frente a esto, las casas de estudios superiores deben fortalecer los mecanismos de apoyo que les permitan adoptar los modos de estudio más adecuados (Quinn, 2010) con el propósito de facilitar la planificación y el desarrollo personal en el tránsito hacia la educación superior. De este modo, apreciar las características de los estudiantes y cómo se identifican, específicamente, apreciar las composiciones dinámicas de sus singularidades heterogéneas está en el centro de la comprensión de las transiciones estudiantiles, por tanto, una respuesta adecuada sería ajustar de manera flexible en las IES sus sistemas, prácticas y dinámicas institucionales.

4.8. Transitar II: El primer año de carrera

Los estudios a nivel internacional confirman que la experiencia del primer año de carrera universitaria es clave para comprender el fenómeno de la persistencia estudiantil y los resultados a largo plazo (Díaz, 2008; Dorio y Corti, 2014; Harvey, Drew y Smith, 2006; Johnston, 2013; Rodríguez y Llanes, 2014). Frente a esto, la literatura que aborda la trayectoria académica y su relación con la persistencia y el abandono de los estudios universitarios ofrece un corpus consolidado que aborda esta problemática educativa (Braxton et al., 2014; Pascarella y Terenzini, 2005; Seidman, 2012; Tinto, 2012).

En un primer momento, muchas de las investigaciones que han abordado las experiencias de los estudiantes en el primer año de su carrera replicaron los modelos explicativos sobre la persistencia y el abandono en contextos universitarios concretos (Harvey et al., 2006). Posteriormente, se ha llegado a estudiar la influencia de determinadas variables (personales, académicas, no-académicas, contextuales, ambientales e institucionales) en la trayectoria del estudiante (Figuera y Coiduras, 2013). Ejemplo de esto, en el mundo anglosajón (E.E.U.U., Reino Unido, Australia), las casas de estudios superiores presentan iniciativas y programas específicos que van más allá de acciones puntuales en contextos

concretos, todo esto con el fin de facilitar y acelerar la adaptación e integración social y académica de los estudiantes de primer año (Tinto, 2012).

Dada la importancia atribuida a este transitar en la vida del estudiante, cabe preguntarse, ¿Qué sucede con este primer contacto con el mundo de la educación superior? ¿Por qué es tan importante estudiar este tipo de transición académica? La necesidad de responder a estas preguntas se hace cada vez más urgente en un momento en que los centros educativos han puesto especial atención sobre las necesidades sociales del estudiantado, pensando en la equidad como principio básico a seguir. Así, estudios relacionados con la persistencia y el abandono universitario han puesto énfasis, en esta última década, en conocer con mayor profundidad realidades diversas dentro de los sistemas e instituciones y los factores asociados a estas (Figuera y Torrado, 2014a).

El primer año de carrera implica, además de lo académico, “transiciones personales, sociales y de forma de vida” (Dorio y Corti, 2014, p.161). Tinto (1998) considera muy importante poner atención, entre otras, a las influencias vinculadas a las características individuales del estudiante y al papel que juegan las percepciones de este. Por eso, defiende que los significados construidos por el sujeto en esta etapa académica son cruciales en cuanto modifican, de modo constante, su compromiso hacia el estudio, otorgándole especial importancia a las relaciones sociales del estudiante-en-transición con sus profesores y con sus compañeros. Ahora bien, Cabrera y LaNasa (2005) plantean que no basta con fundamentar la importancia de la integración social y académica del estudiante, sino como esta ocurre y las condiciones que la favorecen. Así, identificar esta dinámica es esencial para el mejoramiento de la retención y de los resultados de aprendizaje.

Hussey y Smith (2010) manifiestan que la percepción en positivo o en negativo de estas experiencias de transición, vale decir, la calidad de la transición llevada a cabo por el estudiante y los significados otorgados determinará, en el futuro, la persistencia o el abandono dentro del sistema educativo y de su ámbito de estudio. Así, muchos estudiantes que ingresan a la educación superior pueden llegar a experimentar, durante su primer año, verdaderas dificultades en el proceso de integración académica, pudiendo afectarles, de manera negativa, en la confianza en sí mismos, en su rendimiento académico y en su permanencia en el sistema educativo (Rodríguez y Llanes, 2014). En sintonía con lo

anterior, diversos estudios revelan que el primer año de universidad representa, sin duda, un espacio de desarrollo hacia la adultez muy importante dado que es acá donde el individuo define gran parte de su identidad, se (re) plantea con mayor claridad sus horizontes vitales y profesionales, incrementando su capacidad de planificar con anticipación (Figuera y Torrado, 2014b; Taveira y Rodríguez-Moreno, 2010).

En sus estudios sobre retención académica en el contexto universitario, como ya lo hemos mencionado, Tinto (1975) hace referencia a diversos factores que vendrían a influenciar la decisión del estudiante de continuar o desistir con sus estudios superiores. A diferencia del modelo original de Tinto, quien visualiza la integración social y académica en la universidad como las variables más críticas para la retención, en el modelo de Bean y Metzner (1985) son las experiencias provenientes del entorno socio económico en que vive el estudiante fuera del contexto educativo. Este modelo de estudiantes no tradicionales incorpora además otras variables psicológicas que inciden directamente en la decisión de abandonar, tales como el compromiso de cumplir los objetivos, el grado de satisfacción y el nivel de estrés. De esta forma, el modelo pretende predecir como la deserción toma lugar cuando los efectos negativos del ambiente externo a la universidad (por ejemplo, exceso de horas de trabajo o falta de apoyo familiar) no logran ser contrarrestados por los soportes de apoyo disponibles en la institución (flexibilidad en los horarios académicos, jardines de infantes o bolsas de empleo, por nombrar algunos).

Por otra parte, Montes (2002) enfatiza como una segunda etapa crítica en la trayectoria académica, el paso desde la enseñanza secundaria al momento inmediatamente posterior de ingreso a la educación superior. Desde esta perspectiva, para Díaz (2008):

En el primer semestre, en particular en las primeras seis semanas, se pueden presentar grandes dificultades. Esto se presenta en las grandes universidades, porque los estudiantes son obligados a transitar desde el ambiente conocido y relativamente seguro del colegio, al mundo en apariencia impersonal de la universidad, en el cual deben valerse por sí mismos. La rapidez y el grado de la transición plantean serios problemas en el proceso de ajuste a muchos estudiantes que no son capaces de cumplir en forma independiente (p.69).

De este modo, es posible sostener que “el abandono se corresponde con las dificultades adaptativas de los estudiantes, que hacen que el primer trimestre académico sea un período de transición crítico; y que, precisamente, la fase de integración vendría a ser el momento crucial de ajuste al medio universitario” (Rodríguez y Llanes, 2014, p. 210). Al respecto, las investigaciones realizadas por Figuera y Torrado (2014a) sobre permanencia y deserción en el primer año de universidad, dan cuenta que tanto una como la otra responden:

A una interacción compleja de factores de carácter institucional y personal, cuya comprensión exige un análisis longitudinal y contextualizado en ámbitos disciplinares específicos (carreras y centros) que permitan una adecuada comprensión de los procesos de transición del primer año universitario, bajo la hipótesis que las experiencias de los estudiantes en esta etapa son clave para entender las intenciones de abandono o persistencia de los estudios y la configuración de las trayectorias posteriores (p. 99).

Frente a lo anterior, autores como Dorio y Corti (2014) enfatizan que estos aspectos institucionales no resultan suficientes para comprender de modo holístico el proceso de transición. Evidentemente, “el bagaje académico previo, los rasgos de personalidad del estudiante, además, de los recursos y apoyos disponibles de su entorno próximo ayudan o dificultan la integración y la adaptación tanto social como académica” (p.70). Así y todo, cuando el sujeto percibe que no es capaz de responder con éxito a las exigencias académicas y, además, que no dispone de los recursos y redes de apoyo social necesarios para afrontarlas, existe un riesgo elevado de abandono. Al respecto, estudios de Figuera y Torrado (2014b) dan cuenta de la importancia de los mecanismos de apoyo estudiantil otorgados por las instituciones de educación superior, dejando en claro que “la integración académica y social en la universidad se erige, en muchas formulaciones, como el determinante inmediato de la decisión de permanecer o abandonar” (p. 115).

Las diversas dificultades encontradas en este transitar son percibidas como una situación estresante por el aprendiz, al punto de originar un desacoplamiento de sus expectativas y demandas en el paso escuela-universidad, llegando a provocar un comportamiento errático de los estudiantes que experimentan entradas y salidas intermitentes de las universidades y que, en muchos casos, terminan por abandonar el sistema educativo

(Canales y De los Ríos, 2007; Lent et al., 2017). En este sentido, como bien lo indican en sus investigaciones sobre persistencia estudiantil durante el primer año de carrera realizados por Dorio y Corti (2014) y Figuera y Torrado (2014b), el proceso de adaptación e integración al contexto educativo durante esta etapa particular es de fundamental impacto en la permanencia del estudiante, su rendimiento académico y el egreso exitoso.

Resulta lógico, entonces, observar que las investigaciones desarrolladas en el campo de la persistencia y el abandono sitúan la experiencia del primer año como un momento clave en la vida del sujeto, llegando a trascender las diferencias culturales y geográficas de los países y sus sistemas educativos (Álvarez-González et al., 2011; Strydom y Metntz, 2010). La evidencia internacional sugiere que los apoyos institucionales deben desplegarse en distintos ámbitos de acción, dada la multidimensionalidad de desafíos que enfrentan los estudiantes, especialmente los de mayor vulnerabilidad social (Canales y De los Ríos, 2009). De este modo, resultan especialmente significativas las iniciativas de preparación y nivelación académica, tutorías o de seguimiento del proceso integración académica, entre otras.

La literatura ha ampliado el foco desde la retención y la persistencia hacia la consecución del título académico, por ello, otras líneas de investigación (Cabrera et al., 2012) han ampliado el enfoque de análisis centrado en los primeros años de vida universitaria hacia los años consecutivos de formación y a las variables que inciden no sólo en la retención, sino también en la consecución del título profesional.

4.9. Transitar III: De la educación superior al mundo profesional

Las diversas problemáticas atinentes a la transición que va desde la educación superior al mundo profesional han atraído mucho la atención de quienes investigan los niveles postobligatorios ligados a los procesos de gestión de la carrera, la empleabilidad y la adaptación al mundo profesional (Golovushkina, 2016; Figuera et al., 2012; Romero et al., 2019; Villar, 2017). Respecto a estos temas, muchos jóvenes inmersos en la educación superior deben afrontar el tránsito hacia el mundo del trabajo y/o la formación de posgrado. Para algunos, este transitar comienza antes de completar sus estudios, para otros, después de completarlos.

Uno de los aspectos claves para la intervención es preguntarnos como los jóvenes abordan, con mayor o menor efectividad, los retos vitales vinculados a este tránsito educativo-profesional. En el análisis de las dinámicas y los factores que intervienen en dicho proceso, los modelos actuales coinciden en destacar la interacción entre los factores contextuales, sociales, institucionales y de naturaleza organizativa, los factores personales, los aspectos madurativos, las expectativas y las motivaciones (Figuera, 2015). En la práctica, los modelos analizan una o varias de las siguientes dimensiones: la psicológica, centrándose en las características personales del estudiante; la sociológica, en la influencia e impacto de los factores externos a la persona; la económica, centrándose en el costo-beneficio; y la organizacional, centrada en las dinámicas generadas desde la misma institución.

Desde las teorías de base individual o la perspectiva centrada en la persona, el análisis de las transiciones nos remite a la investigación psicológica entre la que destacamos los estudios realizados por Nancy Schlossberg (1989), quien postula un marco explicativo de las transiciones vitales de base cognitiva. Factor clave en su teoría es la trascendencia e impacto personal de esta transición, variable que depende de la cantidad acumulada de cambios y del nivel de maduración de quien los afronta. Así, es posible afirmar que tanto las dificultades como las oportunidades presentadas en este trayecto son directamente proporcionales al conjunto de cambios que tenga que asumir la persona.

En relación con la transición a la empleabilidad y el ingreso al mundo profesional, autores como Nota y Rossier (2015) destacan la importancia de la motivación (es decir, la deseabilidad del cambio), la disponibilidad adaptativa y su predecibilidad (en el sentido que la anticipación de una transición y de los cambios que producirá incrementa las posibilidades de planificación). Visto así, las expectativas de logro y otros recursos personales de afrontamiento como la autoestima, el autocontrol, la confianza y la implicación en la consecución de las metas, contribuyen de forma positiva a resolver dicha situación (Savickas y Porfeli, 2012).

Desde una mirada más sociocognitiva, otros investigadores como Lent y Brown (2006), a partir de un modelo general de bienestar y ajuste, postulan una mirada más integradora en torno a la satisfacción, en este caso, académica. Para Lent (2004), un estudiante se siente conforme y satisfecho cuando se considera competente en lo que hace (expectativas

de autoeficacia), sabe que va a obtener beneficios haciéndolo (expectativas de resultados), puede implicarse y participar en el desarrollo de la tarea (actividad hacia la meta) y cuenta con recursos y apoyos necesarios que le ayuden a alcanzar sus objetivos (soporte). Llevado al tránsito hacia la esfera del mundo del empleo, la interpretación que el estudiante haga de dicha transición, es decir, de sus posibilidades para afrontarla, condicionará sus expectativas de logro, el grado de implicación en los procesos de afrontamiento (grado de motivación y acción) y, en consecuencia, el resultado del final alcanzado. Variables que, a su vez, “se verán afectadas por la percepción del sujeto en base a su propia historia académica y actitudes hacia la formación, variables clave en el estudiantado inmigrante” (Figuera et al., 2012, p. 83).

En este escenario, resulta fundamental el rol de la orientación profesional (Gezuraga y Malik, 2015) como soporte estudiantil sobre la gestión de una carrera, en lo que se refiere al fortalecimiento de la capacidad de adaptación al cambio, y a potenciar la *reflexividad*, es decir, la actitud y la capacidad para confrontar y reflexionar sobre si misma, con el fin de facilitar el sentido de las construcciones y el significado referido a los proyectos futuros del estudiante, en este caso, académicos, profesionales y laborales. Lo anterior, nos sugiere la conexión con este concepto para poder aproximarnos al estudio y comprensión de las transiciones que conforman las trayectorias educativas y los horizontes hacia la inserción profesional, como uno de los conceptos clave en las ciencias sociales conocido por su diversidad epistemológica (Villar, 2017).

Dentro de esta diversidad, la propuesta de Margaret Archer nos parece sugerente y explicativa dado que aporta razones sobre como se llevan a cabo las decisiones educativas y las trayectorias profesionales. Para la autora, la reflexividad se configura como “la capacidad de mediar de forma deliberada entre las oportunidades estructurales objetivas confrontadas por los diferentes grupos y la naturaleza de las preocupaciones que los sujetos definen subjetivamente” (Archer, 2007, p. 61). En esencia, la reflexividad forma parte de la conversación interior y se define “como aquella habilidad compartida regularmente por las personas cuando se consideran ellas mismas en relación con sus contextos sociales y viceversa” (Archer, 2007, p. 25), atribuyéndole unas capacidades subjetivas para mediar con las posiciones estructurales y culturales que influyen la acción social para explicar sus consecuencias. Particularmente, esta investigadora indaga en la reflexividad contenida en las trayectorias formativas y profesionales a partir de

entrevistas a estudiantes universitarios, proponiendo una tipología que presentamos a continuación:

- La *Reflexividad Comunicativa*, plantea, precisa de otros interlocutores para estructurar y completar los diálogos internos, demandando que los interlocutores sean próximos y de confianza para poder penetrar en estas deliberaciones, de modo significativo, y que permitan entender bien los elementos que confluyen en aquella “cavilación” que sirve de apoyo antes de pasar a la acción. En las entrevistas que realiza con jóvenes inmersos en la educación superior, queda de manifiesto el hecho de que acceder a la universidad y su posterior tránsito al mundo profesional se vincula con lo que ella denomina “discontinuidades cotidianas contextuales” (Archer, 2012), esto es, modificaciones adquiridas previamente, por el hecho de, por ejemplo, irse a vivir a otros lugares o adquirir nuevas prácticas del día a día. Al respecto, diversas investigaciones (Villar, 2017) postulan como la influencia familiar resulta un factor importante para conocer que itinerarios siguen y cómo incide en ello la procedencia social de origen y el capital cultural que lo rodea.
- La *Reflexividad Autónoma*, como segunda tipología, es concebida como un tipo de reflexividad guiada por el cálculo y la racionalidad instrumental, orientadas a intereses pragmáticos propios. Esto es, el estudiante elige estudiar una carrera considerando aquellas salidas profesionales que representan mejores oportunidades laborales que le permitan encontrar un buen puesto de trabajo. Este tipo de reflexividad estaría en concordancia con un tipo de pensamiento estratégico respecto al contexto social próximo del estudiante, ajustándose a las retóricas actuales de la empleabilidad y el éxito profesional. Discursos que han conseguido instalarse con fuerza en las instituciones de educación superior y en el mercado laboral. En el caso de los estudios de posgrados, el estudiante se vincularía con la búsqueda de una mayor especialización laboral, una manera de abrirse puertas (Villar, 2017).
- En una tercera tipología, encontramos la *Meta-reflexividad* caracterizada por un tipo de reflexividad más crítica con las condiciones que impone el mercado económico y las situaciones por las cuales atraviesa el estado (Archer, 2012). Los

sujetos investigados por la autora, ubicados en este tercer tipo, son descritos por sobresalir “como universalistas, humanistas y demócratas participativos” (2007, p. 265), dando cuenta de un carácter de alcance más comunitario. Esta tipología, en este caso, aportaría a los sujetos una mayor dosis de consciencia sobre las transformaciones y el cambio social, donde el entorno es interpretado como influyente directo en las decisiones individuales de los sujetos quienes se presentan disconformes y críticos con la realidad y con las formas establecidas de la democracia y el sistema político actual.

- En la morfogénesis social aparece la *Lógica de la oportunidad*, ante la cual los sujetos se encuentran en situación de tener que elegir, no obstante, no todos tendrán la oportunidad de hacerlo. Estos sujetos son los categorizados en la reflexividad *Fracturada*, el cuarto modo que incluye Archer en su trabajo *The Reflexive Imperative in Late Modernity* (2012), los cuales se presentan como desbordados por la situación que están viviendo, expresando sus deliberaciones en términos de gran dificultad para llevar a cabo sus planes de acción en la forma que ellos esperarían hacerlo.

Mientras los enfoques psicológicos de corte cognitivo nos aportan información para comprender y apreciar la capacidad de autogestión del estudiante en torno a este tipo de transiciones, otras líneas de trabajo se han centrado en la evaluación de los ambientes, contextos y entornos por los que transitan estas personas. Estos modelos analizan la contribución de los elementos institucionales y organizativos en la resolución de las transiciones educativas y laborales, ofreciendo elementos para la intervención.

Otros modelos ecológicos (Bronfenbrenner, 2001; Gimeno-Sacristán, 1996) también permiten abordar las transiciones educativas y el valor del contexto como espacio que potencia o limita el desarrollo de ellas, identificando una serie de principios básicos para entender este *potencial evolutivo de los contextos*. Esta teoría postula tres factores importantes en el proceso de las transiciones académicas: la *congruencia*, la *continuidad* y la *gradualidad* de los ambientes (cultural pedagógico y cultural productivo). En efecto, desde esta perspectiva de estudio cuanto mayor sea la coherencia entre ambientes más asumibles será la transición. Esta coherencia se facilita a través de los contactos e interrelaciones entre los entornos (inter-niveles educativos y entre los sistemas de

educación y trabajo). Desde esta mirada, si nos centramos en la transición entre ciclos educativos, esta será más llevadera si los diferentes elementos que constituyen cada entorno educativo son congruentes. Esto es, cuando se produce coherencia, continuidad y gradualidad en el currículum; cuando existe congruencia entre valores y normas, ambientes de aprendizaje y clima de aula, incluyendo las condiciones de interacción de los estudiantes y la comunicación profesor-alumno (Figuera y Massot, 2013; Tinto, 2010).

En relación con lo anterior, diversas investigaciones sobre las trayectorias educativas (Tinto, 2012, 2017) manifiestan que el soporte institucional estimula el desarrollo académico y mejora la integración en la comunidad educativa. Por otra parte, el soporte social de los compañeros y amigos, así como las acciones institucionales para fomentar y facilitar el establecimiento de relaciones sociales en los estudiantes al inicio de su nueva vida académica o profesional, contribuyen de manera significativa a incrementar los recursos personales de afrontamiento de la transición (Figuera y torrado, 2014b). En este sentido, las vinculaciones entre sistema educativo y el mundo del empleo responderían a los mismos principios señalados (Lent y Brown, 2013).

Las transiciones educativas conforman un proceso acumulativo caracterizado por la constante interacción entre la persona y los entornos por donde transita; un proceso vinculado a las situaciones personales, familiares, sociales e institucionales. En muchos casos, la entrada al nuevo contexto profesional suele ir precedida de un largo período de incertidumbres, adaptación y ajuste al nuevo contexto (Figuera, 2006; Golovushkina, 2016). En concreto, el final de la educación superior y el acceso al mundo del empleo son momentos de cambio importantes que supondrán a los jóvenes la toma de decisiones y planteamientos vitales, en tanto que constituyen el punto formal de salida del sistema educativo hacia otros sistemas de especialización y aprendizaje, como son los estudios de posgrado y/o el ingreso al mercado del trabajo.

La manera en que los jóvenes afrontan y resuelven la transición que tratamos es enormemente diversa y se ve afectada por factores que atañen una cuota de complejidad a la construcción de su proyecto profesional (Figuera et al., 2012). Como bien se ha señalado, desde la intervención orientadora, pensamos, se puede acompañar este proceso facilitando los recursos necesarios para que los estudiantes puedan construir su proyecto

vital y profesional con sentido, confianza, de forma consciente y motivada (Amado et al., 2017). Este proceso puede incidir en el sentimiento de membresía o pertenencia institucional, sobre el rol del estudiante y la gestión de su carrera, e incorporando elementos de contacto con el mercado del trabajo que permitan al individuo una mejor comprensión de los roles profesionales. En este sentido, Brown y Bimrose (2015) postulan que la intervención con un enfoque narrativo puede ser de gran valor, en este caso, por su capacidad en la identificación de constructos significativos para el desarrollo y la gestión de las carreras (Savickas, 2012; Savickas y Porfeli, 2012).

4.10. Síntesis del capítulo

En este capítulo hemos conceptualizado y discutido sobre las transiciones vitales que, en su conjunto, dan vida a las trayectorias educativas del estudiante. Para ello, se ha teorizado sobre el ciclo vital y en las características del adulto emergente, etapa en que se encuentran los participantes de este estudio. Conjuntamente, se presentan dos modelos, el de Persistencia estudiantil de V. Tinto y el de Satisfacción Académica y Laboral de R.W. Lent y S.D. Brown con el propósito de poder comprender y relacionar, por un lado, los factores organizacionales que influyen en la integración socioeducativa del estudiante, por otro lado, la importancia de las expectativas de autoeficacia en el éxito académico y profesional. De este modo, resulta crucial para su comprensión observar el conjunto de elementos, mecanismos y factores que se desprenden de ellos, para así poder aproximarnos a la interpretación de las transiciones presentes en la trayectoria “Mundo escolar-Mundo universitario-Mundo del trabajo”. A continuación, se profundiza en la problemática migratoria y su relación con el contexto territorial y educativo.

CAPÍTULO 5. MIGRACIONES, TERRITORIO Y EDUCACIÓN

Introducción

Este último capítulo pretende ubicar al lector en el espacio particular de desarrollo de las distintas problemáticas estudiadas en esta investigación, que engloban al sujeto migrante. Para ello, en un comienzo nos sumergimos en las nuevas y diversas dinámicas migratorias desarrolladas en este último tiempo en América Latina. Posteriormente, se presentan las tendencias actuales migratorias en Chile, luego, los procesos de discriminación propios de la escuela chilena. Para finalizar, se discute sobre los factores de impacto en la retención y el abandono educativo en el sistema de educación superior chileno.

5.1. Dinámicas migratorias intrarregionales en América Latina

En los procesos de migración de las naciones sudamericanas se identifican tres grandes patrones de desplazamiento: el primero se refiere a la migración intrarregional “sur-sur”, el segundo corresponde a la inmigración extranjera de carácter extra-regional y el tercer patrón está relacionado con la emigración de sudamericanos hacia países desarrollados. Respecto a la migración intrarregional, en los últimos años, es innegable observar como la región se ha convertido en una opción para millones de sudamericanos, siendo la falta de oportunidades económicas y laborales, como la inestabilidad política, los principales factores que ha fomentado la migración dentro de la región, como respuesta a las condiciones internas y los problemas de seguridad (Portal de datos mundiales sobre la migración, 2021). Ejemplo de ello, se observa en la actual diáspora de personas provenientes de Haití y Venezuela hacia los países sudamericanos.

Entre 1970 y 2010, la migración intrarregional pasó del 24% a más del 60% de la migración total (OIT, 2016). En este contexto, cabe destacar la intensificación de los flujos de bolivianos, paraguayos, peruanos y ecuatorianos hacia la Argentina, de centroamericanos hacia Belice, de paraguayos y venezolanos hacia Brasil, de peruanos, colombianos, venezolanos y haitianos hacia Chile, de nicaragüenses hacia Costa Rica, de centroamericanos hacia Panamá, de haitianos hacia la República Dominicana y de caribeños hacia Trinidad y Tabago y Bahamas (INE, 2018; CEPAL/OIT, 2017).

En efecto, diversos informes respecto de la situación de la migración laboral en América Latina y el Caribe (OCDE/OIT, 2018) dan cuenta de cómo la ausencia de una

institucionalidad social (gobernanza migratoria, institucionalidad y coordinación de los ministerios del trabajo, entre otros) en combinación con la situación laboral en los países de acogida, ha implicado que los trabajadores migrantes tengan un menor acceso al mercado laboral formal, generándose una mayor participación en el trabajo informal, produciéndose brechas significativas en términos de protección social y servicios básicos para ellos y sus familias.

Algunos autores como Blossfeld et al. (2006) postulan que, en mercados con altos niveles de informalidad económica, el mayor tiempo de residencia no necesariamente asegura una mayor inclusión. Esto es relevante, pues la informalidad laboral tiene un efecto perjudicial en términos de integración y calidad de vida, afectando sobre todo a la población más vulnerable como son los trabajadores de menor especialización, las mujeres, las minorías étnicas y los trabajadores migrantes, que son los grupos que tienden a ocuparse en el sector informal (Amarante y Arim, 2015; CEPAL, 2018).

Actualmente, se observa en la región que muchos trabajadores migrantes se desempeñan en condiciones laborales precarias e inseguras, con salarios bajos y ausencia de seguridad social (Carrasco y Suárez, 2018). Esta situación de desigualdad en términos de inclusión y acceso a la protección social es problemática, especialmente en un contexto donde la demanda de fuerza de trabajo no se acompaña de una garantía en términos de derechos e igualdad de oportunidades. Esta situación de precariedad y desigualdad social de las personas migrantes se presenta en un contexto de marcado desplazamiento intrarregional, generación de nuevos corredores migratorios y cambios en la institucionalidad social y política de las naciones latinoamericanas.

En CEPAL/OIT (2017) se describe el panorama actual de la inserción laboral de las personas migrantes de América Latina y el Caribe basado en la ronda de censos del 2010. Los hallazgos sobre los niveles de empleo que allí se detalla indica que, en general, el desempleo es más bajo entre los trabajadores migrantes en comparación con la población local. Al analizar las brechas de género, se revela que las tasas de desempleo son más elevadas entre las mujeres migrantes que entre los hombres migrantes. Junto con esto, destaca que, mientras las tasas de desempleo de las mujeres inmigrantes son más elevadas que la de las locales, no ocurre lo mismo entre los hombres migrantes y nacionales, las cuales no presentan grandes diferencias en materia de desempleo. En el mismo informe

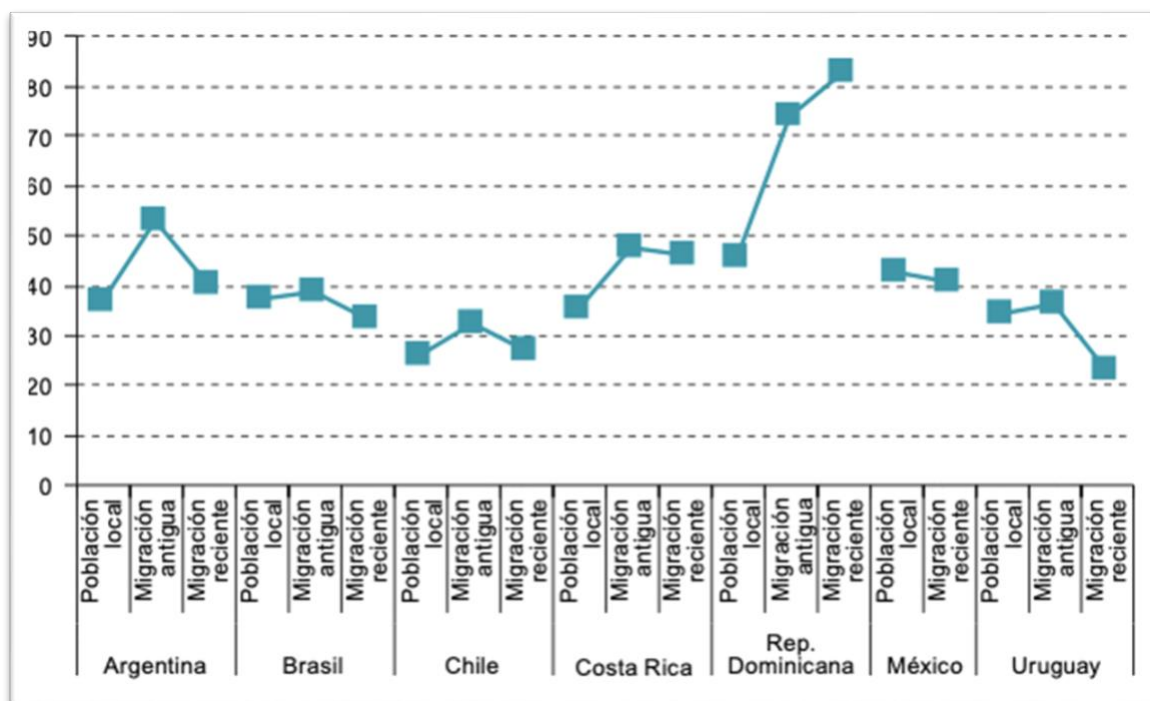
se destacan cinco regularidades en la migración laboral intrarregional: i) la feminización de la migración laboral, ii) el predominio de los trabajadores migrantes en situación irregular, iii) la concentración de trabajadores en la economía informal, iv) la existencia de condiciones laborales precarias y v) la falta de acceso a la seguridad social.

Para poder comprender comparativamente el estado de las poblaciones de inmigrantes en los contextos de acogida, la temporalidad y la condición resultan ser dos factores importantes en este aspecto. En este sentido, la caracterización de la población migrante reciente y antigua, en relación con la población local, es considerado como un antecedente fundamental para comprender las dinámicas de inserción de estos colectivos.

Particularmente, el tiempo de residencia en el país de destino tendría un efecto positivo en su movilidad social, aunque no en todos los casos. Investigaciones desarrolladas en diferentes contextos latinoamericanos (Obućina, 2013; Redstone, 2006) manifiestan que los trabajadores migrantes presentan un patrón de inserción laboral caracterizado por el acceso a ocupaciones de menor calificación con respecto al país de origen durante los primeros años, para luego ascender en las ocupaciones alcanzadas. Esta hipótesis se apoya en la idea de que un mayor tiempo en el lugar de destino se asocia con un fortalecimiento del capital social, debido —entre otras cosas— a la posibilidad de homologar los estudios o realizar otros nuevos.

En la Figura 6 se presentan las diferencias según tiempo de residencia de la migración. Al revisar los indicadores, se aprecia que al igual que la población local, los trabajadores migrantes están ocupados mayoritariamente en sectores de media y alta productividad. Ahora bien, es importante señalar que, con excepción del Brasil, México y el Uruguay, los inmigrantes suelen tener una mayor representación en el sector de baja productividad, en comparación con las respectivas poblaciones locales. Por otra parte, la mayor brecha se registra en la República Dominicana, con casi 35 puntos porcentuales de diferencia entre trabajadores locales y migrantes recientes.

Figura 6: América Latina (7 países): trabajadores ocupados en sectores de baja productividad, según condición y tiempo de residencia, alrededor de 2015



Fuente: Banco de Datos de Encuestas de Hogares (Carrasco y Suárez, 2019)

Del mismo modo, se observa la distinción de los niveles educativos entre las poblaciones de estudio, estableciendo perfiles diferenciados según nación. Mientras que en Argentina, Brasil, Chile y Uruguay habría una migración más calificada, en la República Dominicana se observa una situación opuesta, en especial para la migración reciente. Al observar la Figura 7, es importante destacar que, para este último país, el grupo de mayor representación en la migración corresponde a haitianos, caracterizados por un menor nivel educativo. En Costa Rica y México se observa una situación con promedios similares en la cantidad de años de estudio entre la población local y las personas migrantes.

Figura 7: América Latina (7 países): niveles educativos (ciclos completos) según condición y temporalidad migratoria. Población de 18 años y más. Alrededor de 2015



Fuente: Suárez y Carrasco (2018)

Con respecto al análisis del empleo por rama de actividad, la inserción de las personas migrantes con menor nivel de educación formal en América Latina se concentra en rubros con ocupaciones menos calificadas. De este modo, se distinguen tres perfiles diferenciados de inserción. El primero corresponde a la inserción en ocupaciones de menor calificación, con los ejemplos de la Argentina, Costa Rica y la República Dominicana, donde los inmigrantes se ocuparían en mayor proporción en el servicio doméstico, la construcción y el sector agrario. El segundo perfil corresponde a México, donde habría una presencia importante de inmigrantes en ramas en las que se requiere un mayor nivel educativo. En Chile, por otra parte, se observa un escenario más diversificado en distintas ramas de actividad, que también se ha constado en estudios anteriores (Bellolio y Serra, 2017) en los cuales, se destaca que la mayoría de los inmigrantes en edad laboral presentan mayores niveles de especialización que los nacionales.

Por otra parte, la afiliación al sistema de salud, acceso a la educación y condiciones de hacinamiento se perfilan como las áreas que presentan mayores brechas en los países, mientras que empleo y servicios básicos (con la excepción del caso de la República Dominicana) presentan menores diferencias. En términos de ocupación no existirían grandes diferencias entre migrantes y locales, lo cual permite apoyar la hipótesis de transferencia de la inmigración laboral para la región (OIT, 2016b). Sin embargo, esta

relativa invarianza en las tasas de ocupación viene acompañada de un trasfondo desigual en la calidad del empleo y acceso a ocupaciones de mayor calificación.

En el panorama global, una de las características salientes de la región se refiere a los altísimos niveles de exclusión social y pobreza, siendo una de las regiones con mayor inequidad en la distribución del ingreso. Esto no implica solamente que gran parte de la población esté privada -en mayor o menor medida- del acceso a bienes y servicios básicos para la supervivencia, se trata también de una problemática de tipo cultural, esto es, la fragmentación socioeconómica va de la mano con la fragmentación cultural y simbólica, representando actualmente una seria amenaza para la solidaridad y la cohesión social de la región (Gvirtz y Beech, 2014). En Latinoamérica este problema adquiere un carácter especial sobre las demandas referidas al fortalecimiento de la cohesión social en nuestro continente, las cuales, históricamente, han sido mal resueltas. Desde sus orígenes, los sistemas educativos han desconocido los aportes de las culturas originarias y extranjeras, lo cual, se ha traducido en expresiones de discriminación hacia los inmigrantes, indígenas y afroamericanos.

En el año 2004, en el marco de la III Cumbre de la Unión Europea y América Latina/Caribe, se dedicó un capítulo a la cohesión social, en el cual, los países firmantes remarcaron la responsabilidad de los gobiernos en el aumento de esta a través del combate a la pobreza, la desigualdad y la exclusión social, estableciéndola en el centro de las prioridades de la cooperación birregional:

La promoción de la cohesión social es esencial para luchar contra la pobreza y la desigualdad. Es también indisociable de la consolidación de la democracia, de una economía eficaz y del alcance de un empleo digno para todos. La dificultad consiste en combinar crecimiento económico y empleo, equidad y solidaridad. Este objetivo exige la adopción de estrategias integradas que se adapten a la realidad concreta de cada país y subregión para conseguir así una interacción óptima de las políticas. Ello supone una gobernanza capaz de interesar al conjunto de los actores y de lograr consenso (Martín, 2008, p. 9).

Desde esta perspectiva, se infiere que uno de los aspectos fundamentales sobre la forma de pensar la cohesión social en el ámbito regional es la cuestión étnica. El aumento de la

pluralidad cultural en las grandes ciudades y la discriminación que arrastra consigo, tanto en el ámbito educativo como laboral, son problemas bastantes universalizados en la actualidad (Borja y Castells, 1997; Tijoux y Córdova, 2015). Dichos autores plantean que las diferencias étnicas se cruzan íntimamente con el problema de las inequidades socioeconómicas y también con las migraciones, destacando como los procesos de urbanización han aumentado la diversidad étnica y cultural de las ciudades a través de los flujos migratorios intra e interregionales.

5.2. Tendencias de la inmigración en el Chile actual

La apertura democrática vivida por Chile a fines de los años noventa se tradujo en el sueño de muchos latinoamericanos que, huyendo de la pobreza o las persecuciones, llegaron con sus familias en búsqueda de una vida mejor. Chile los atrae debido a la imagen de país que se ha divulgado, esto es, una nación que ha crecido en lo económico y que presenta cierta estabilidad política divulgada como exitosa, mostrándolo como un país seguro y cercano, logrando la atracción de hombres y mujeres que, buscando un sueño, han terminado insertos(as) en contextos pobres y en nichos laborales precarios a la llegada (Cabello y Palominos, 2018; Tijoux y Córdova, 2015). Con todo, este nuevo perfil del inmigrante que ha llegado a residir a Chile ha posibilitado la conformación de nuevos significados sobre los flujos migratorios actuales (Hein, 2012), diversificando y enriqueciendo el panorama humano.

Tradicionalmente, la inmigración europea ha sido considerada por la población chilena como un aporte al desarrollo cultural y científico nacional, por el contrario, se ha estigmatizado fuertemente a los inmigrantes latinoamericanos, considerándolos delincuentes, pobres, inferiores y subordinados, es decir, una amenaza (Doña y Levinson, 2004). Al respecto, Stefoni (2003) señala que las tasas negativas de crecimiento demográfico y los niveles de desarrollo alcanzados por las diferentes economías generan una necesidad de mano de obra para cubrir las tareas poco atractivas para los nacionales. Las migraciones movilizan principalmente gente en edad¹⁶ económicamente activa, muchas de ellas provenientes de contextos vulnerables, lo cual, impulsan cargas

¹⁶ El informe sobre migraciones del año 2013, elaborado por la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) señala que el total del contingente de migrantes internacionales al 2010 era de 214.199.000 personas. Un 15,1% de estos migrantes tendría entre 0 y 19 años; un 73,8% estaría entre los 20 y 64 años, y un 11% tendría 65 años o más.

nacionalistas que “justifican” la explotación del inmigrante por parte de la población local (Pizarro, 2011). En este sentido, pareciera existir un cruce entre migración y pobreza que podría aportar datos interesantes a la discusión de este problema. Según datos del Departamento de Extranjería y Migración (DEM, 2016) y del Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2018), la mayor parte de los inmigrantes en Chile hasta hace unos años provenía principalmente de países fronterizos, especialmente de Perú, los cuales se ubican con predominancia en la Región Metropolitana.

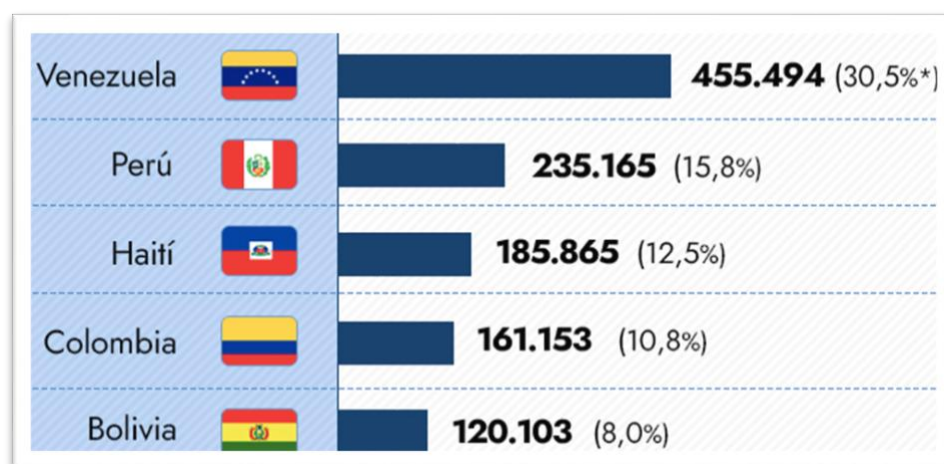
Por su parte, La Región de Tarapacá acoge principalmente a los residentes de origen boliviano, mientras que los inmigrantes argentinos tienden a distribuirse de manera homogénea a lo largo del país. Las tendencias de origen y residencia son consistentes con los datos publicados por el Departamento de Extranjería y Migración (DEM), en tanto las personas extranjeras que obtuvieron su residencia definitiva entre 2005 y 2017 son principalmente de los países señalados y fijaron su residencia en las mismas regiones reportadas. Y respecto a las migraciones de corto plazo, estas comienzan a denotar los flujos migratorios más recientes y acelerados desde Venezuela y Haití (DEM, 2016)¹⁷.

Según algunas cifras del último censo, al año 2017 se estimaba la presencia de alrededor de 746.465 personas extranjeras residentes en Chile, lo que correspondía aproximadamente al 4,5 por ciento de la población total (INE, 2018). Posteriormente, el porcentaje de inmigrantes (nacidos en el extranjero que declararon residir habitualmente en Chile al momento del censo) ha aumentado, pasando de 0,81% en 1992 a 4,35% en 2017, según datos otorgados por dicho organismo.

Actualmente, la población inmigrante residente en Chile representa cerca del 7% de la población total del país, la mayoría se asientan en las zonas norte y centro del país, con fuerte presencia en la región Metropolitana y un leve aumento en otras zonas como la Región de Valparaíso (INE, 2018). Como se observa (ver Imagen 1), la población de procedencia venezolana es la que, a la fecha, concentra la mayor cantidad residentes en Chile.

¹⁷ En 2014 tuvieron residencia definitiva 763 y en 2015 creció a 1.183, en visas temporales evolucionó de 3.644 a 8.888 respectivamente, según Anuario Estadístico del DEM.

Imagen 1: Cantidad y porcentaje de inmigrantes en Chile al 2021



Fuente: Resultados del sondeo realizado por el Centro Nacional de Estudios Migratorios de la Universidad de Talca. <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2021/06/09/1023356/migracion-en-chile.html>

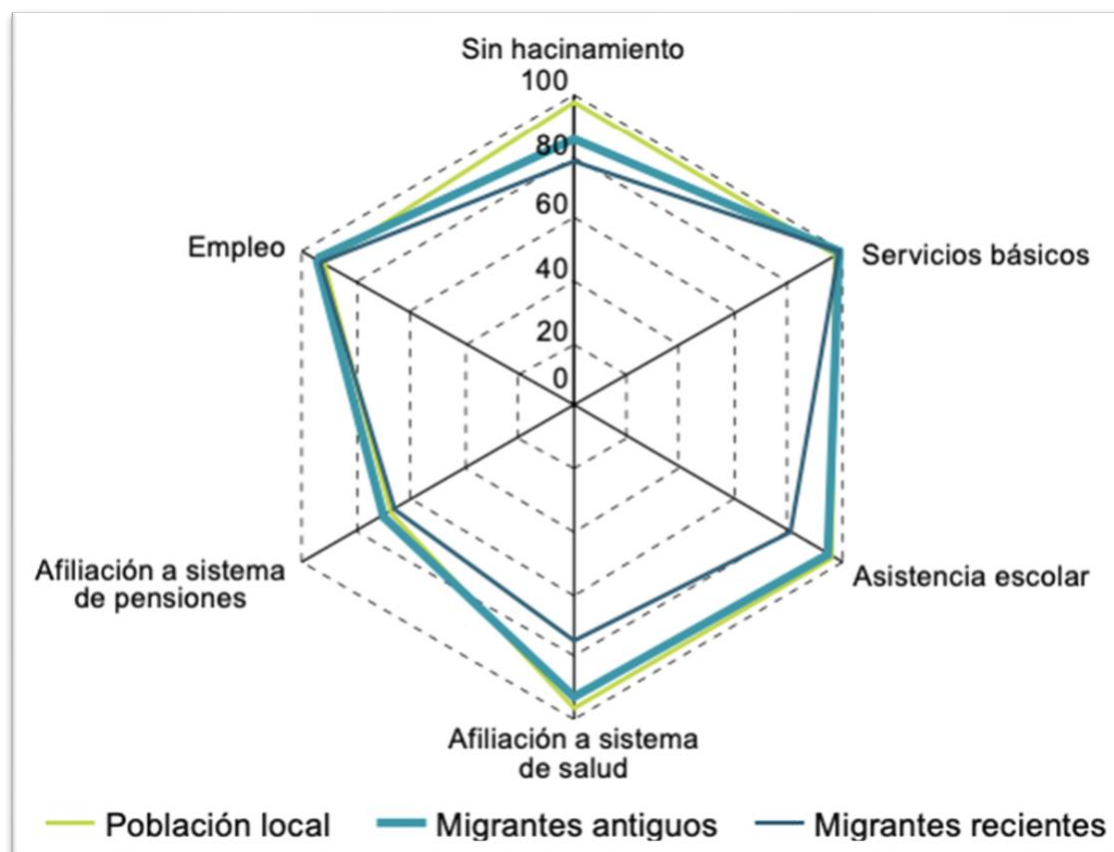
Al explorar los principales motivos de migración de los diferentes núcleos vecindarios en Chile, es posible señalar que la inmigración argentina tiene un carácter más bien familiar (OIM, 2004; Martínez 2003a, 2003b), mientras que los flujos de origen peruano, ecuatoriano y boliviano responden principalmente a motivos laborales (Martínez 2003a, 2003b). En estos grupos también es posible observar un predominio de la población femenina debido a la importante proporción de mujeres que busca insertarse en el servicio doméstico (CEPAL, 2011). En cuanto a la inmigración colombiana, hasta el año 2016 se constituía como el grupo de personas que más había solicitado el reconocimiento de la condición de refugiado (DEM, 2016). En el caso de la migración haitiana y venezolana, esta ha aumentado considerablemente en este último tiempo, y los motivos radican, como muchos, en la búsqueda de mejores condiciones de vida y trabajo, siendo notorio en el caso venezolano la diáspora de personas que abandonan su país producto de la actual situación de inestabilidad política y social que vive actualmente dicha nación, lo que ha aumentado las solicitudes de “Visas de Responsabilidad Democrática¹⁸”.

Según investigaciones realizadas por Carrasco y Suárez (2019), Chile presenta brechas entre la población local y los migrantes interregionales en materia educativa, salud y hacinamiento. Se destaca en el mismo estudio que los migrantes intrarregionales tienen similar tasa de empleo que los locales y poseen un mayor nivel educativo. Con respecto

¹⁸ Es un visado de residencia temporal, diferente a la Visa de Residencia definitiva, otorgado por un período de un año y renovable por el mismo período de tiempo. Esta certificación, que puede solicitarse fuera de Chile, posibilita que los inmigrantes puedan trabajar legalmente en el país.

al tiempo de residencia, en Chile las mayores brechas de inclusión entre los locales y los inmigrantes se presentan principalmente en tres indicadores: hacinamiento, afiliación al sistema de salud y asistencia escolar, siendo el núcleo inmigrante reciente los más afectados (ver Figura 8).

Figura 8: Indicadores de inclusión en Chile, según condición y tiempo de residencia de la migración. Alrededor del 2015 (en porcentajes)



Fuente: Banco de datos de encuestas de hogares (Carrasco y Suárez, 2019)

Esto resulta interesante puesto que, en promedio, el nivel educativo del conjunto de migrantes es mayor que el de la población local. En este sentido, es probable que la brecha se relacione con aspectos de formalidad y calidad del trabajo, los cuales, podrían mejorar a medida que transcurren los años de residencia (Carrasco y Suárez, 2019, p. 124).

¿Cómo se sienten los extranjeros que habitan Chile? Hein (2012) da cuenta en sus estudios de diversos factores de impacto en el bienestar del sujeto, entre ellos, el sentimiento de distancia cultural, definido como la interpretación subjetiva e individual sobre el sentimiento de extrañeza que surge en el encuentro con elementos culturales que

contrastan con los referentes culturales que habían resultado familiares hasta entonces. Por otro lado, llama la atención en esta misma investigación la mala opinión de los inmigrantes sobre la juventud chilena, la cual apareció estrechamente vinculada a la experiencia escolar de los participantes, atravesada por intensas y frecuentes situaciones de discriminación. En general, los entrevistados decían no ser víctimas, sino más bien testigos del maltrato hacia otros extranjeros.

La Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional utilizada para la medición de la pobreza en Chile (CASEN, 2015) reporta que el 28,4% de los hogares de origen inmigrante declaró que algún miembro del hogar fue discriminado o tratado injustamente en los últimos doce meses, en comparación al 14,7% de hogares de origen chileno que declara lo mismo. Estos acontecimientos son declarados principalmente en hogares de personas peruanas (31,7%), colombianas (19,4%) y bolivianas (9,3%). Ahora bien, los datos arrojados por Lafortune y Tessada (2016) en su informe “Migrantes Latinoamericanos en Chile” -realizado mediante encuesta a 581 migrantes residentes en Santiago- señala que este grupo humano ha experimentado avances importantes en su incorporación a la sociedad chilena, principalmente a los mercados laborales, aunque siguen existiendo importantes desafíos en su incorporación al mercado financiero, bancario, a la salud, y en el logro de empleos en similares ocupaciones que desempeñaban en sus países de origen.

5.3. Discriminación y escuela: los primeros espacios de dominación

Los niños y las niñas migrantes, por su condición de extranjería, son reconstruidos socialmente como sujetos subalternos y situados en múltiples e interseccionadas posiciones de vulnerabilidad (Irazuta y Martínez, 2014). Dentro del campo de la investigación educativa en torno a inmigración, infancia y escuela, se han comenzado a visibilizar diversas problemáticas de violencia, maltrato y discriminación desarrolladas entre pares (Pavez y Galaz, 2018; Tijoux y Córdova, 2015). Conceptualizado en el cotidiano como *bullying*, este tipo de dinámica se materializa como prácticas de hostigamiento, persecución y hostilidad entre sujetos de edades similares, pero con relaciones de poder asimétricas (Pavez, 2018). En efecto, cuando esta violencia está motivada por diferencias étnicas o culturales, podría afirmarse que estamos ante un “bullying racista”.

Es en la etapa de escuela, justamente, en que el ciclo vital del sujeto coincide con un momento importante de construcción y desarrollo en que se forja la identidad, vale decir, se va configurando la perspectiva de mundo del individuo en tanto ser-persona como también su visión sobre “el otro”. Esto vendría a ocurrir porque durante la infancia se desarrollan, muy intensamente, las competencias físicas, cognitivas y psicológicas de la persona. Ciertamente, el ciclo vital del desarrollo infantil es un hecho innegable que incide en las posibilidades de acción y perspectiva de mundo del sujeto, (Erikson, 2000), no obstante, es discutible reducir el fenómeno del desarrollo de la infancia contemporánea única y exclusivamente al desarrollo biosicológico, sin considerar la importancia de las dimensiones sociales, culturales y políticas que pueden impactar en esta etapa de desarrollo sociocognitivo del individuo.

En el caso particular de la escuela, resulta importante considerar además que los niños y niñas migrantes que acceden a la educación formal, habitualmente, se insertan en establecimientos educacionales públicos con características estructurales de exclusión y pobreza (Joiko y Vásquez, 2016). En este sentido, la realidad chilena denota un cruce (o intersección) entre pobreza y migración. Particularmente, la familia migrante latinoamericana llega a insertarse a los barrios pobres de las ciudades chilenas, habitando muchas veces conventillos o habitaciones en condiciones de hacinamiento, ubicadas en sectores urbanos con altos índices de exclusión (Cabello y Palominos, 2018; Palma y Ruiz-Tagle, 2018). La falta de medios económicos los obliga a vivir en sectores subvalorados como los “barrios¹⁹ de inmigrantes”, con viviendas de bajo costo, donde los/as niños/as comparten habitaciones precarias con sus familias en contextos que hacen aún más difícil poder alcanzar trayectorias educativas exitosas.

Muy vinculado con lo anterior, tanto los trabajos realizados por Bustos y Gairín (2017), Pavez (2018), Riedemann y Stefoni, (2015) y Suárez-Cabrera (2015) como diferentes mediciones realizadas por la UNICEF (2004, 2012) han constatado que la niñez chilena manifiesta una abierta actitud de rechazo y hostilidad hacia la niñez migrante, la que ocurre, especialmente, en un espacio clave de desarrollo personal y de integración social

¹⁹ Particularmente, la localización de inmigrantes en la ciudad de Santiago (capital chilena) se ha extendido desde espacios centrales y peri-centrales hacia la periferia relegada, generando nuevas disputas y márgenes territoriales tales como: dificultad burocrática en el acceso a beneficios sociales, derecho excluyente a la vivienda o trabajo informal, lo cual denota cierta precarización de la inmigración y una geografía racializada del conflicto (Palma y Ruiz-Tagle, 2018).

del infante como lo es la escuela. Lo que se puede afirmar con cierta certeza es que las reticencias del endo-grupo, vale decir, de la sociedad local, para aceptar la diversidad cultural confronta a los niños descendientes de la inmigración a notorias discriminaciones por el hecho de conllevar determinados orígenes, acentos o colores de piel, y por la suposición de que los niños heredan las mismas dificultades de sus padres para encontrar sitio en una nueva cultura (Massot, 2003).

El estigma cargado de extranjería que arrastra el niño migrante, se infiere, funciona de modo negativo y se cristaliza en un proceso que *niega a uno y acepta al otro*. Esta diferencia se construye en el revés de lo que se niega: blanco-no indio, occidental, honesto, educado e inteligente para que funcione como identidad única, proveniente de la diferencia que opera positivamente para un ella/él chilena/o, y negativamente para la otredad que arrastra el foráneo (Tijoux, 2013b). En esta reflexión, la autora es enfática en su postura sobre que “el sujeto migrante porta la extranjería como una herencia” (Tijoux, 2013a, p. 297), agregando que, si bien las escuelas chilenas son instituciones supuestamente destinadas a la socialización y a la integración, se evidencia una contradicción que no puede resolverse sin una política educativa que mire hacia la comunitario, y así potenciar que el discurso racista no se siga reproduciendo en el cotidiano.

Al respecto, resultan interesantes los hallazgos encontrados en investigaciones sobre educación intercultural realizadas en escuelas tanto en la región metropolitana (Donoso et al., 2009; Pavez y Galaz, 2018) como en otras regiones de Chile (Lagos, 2015), los cuales revelan, por una parte, que la interculturalidad se debe constituir como una riqueza real en la conformación de la identidad y relación con el otro al integrar y reconocer las diferencias culturales de manera constructiva y real. Sin embargo, otros estudios desarrollados en contextos de frontera dan cuenta que “frente a la concentración del alumnado migrante inmerso en escuelas públicas, se agrega la casi nula atención a las prácticas comunicativas y culturales de origen del alumnado inmigrante, así como la poca preparación del profesorado para enfrentar esta situación” (Bustos y Gairín, 2017, p. 212).

Por otro lado ¿Y qué piensan los chilenos? Un estudio²⁰ sobre percepciones sociales realizado por el Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH, 2017) arroja que más de un tercio de la población nacional considera ser *más desarrollados que otros pueblos de Latinoamérica*, opinión que se acentúa en la zona centro del país (44,2%) y en la región metropolitana (40,8%). Una situación similar ocurre con la idea de que *somos mejores porque migramos menos*, que alcanza un 23,7% a nivel nacional, pero aumenta de manera significativa en la zona centro del país (54%). En relación con la idea de *ser más desarrollados*, debe considerarse que la mayoría de los inmigrantes proviene de países latinoamericanos y caribeños con mayores niveles de pobreza, que han sido afectados por conflictos políticos internos, experimentado situaciones que generan un mayor desplazamiento de su población. En este sentido, “el crecimiento y estabilidad macroeconómica de Chile en las últimas décadas, junto con la inserción del país al mercado mundial, las bajas cifras de mortalidad infantil, la alta esperanza de vida, la incorporación a la OCDE, entre otros, podrían estar revitalizando la idea —instalada en el imaginario colectivo— de que somos los jaguares de Latinoamérica” (INDH, 2017, p. 25).

Otros estudios concluyen que los chilenos tienen una actitud discriminatoria con algunos grupos de inmigrantes, principalmente por sus rasgos indígenas y por la percepción de amenaza que en el ámbito laboral puede significar para los chilenos más pobres. La percepción que se tiene es que, “si bien por un lado los chilenos son receptivos y solidarios, por el otro, se sostiene que no se es acogedor con el inmigrante, y la causa principal que expresan es que no se está preparado para ello” (OIM, 2003, p. 17).

Como se puede inferir, en la medida que el racismo se naturaliza en el espacio cotidiano, se moviliza reproduciéndose en el espacio escolar. Así, se normaliza la violencia heredada del mundo adulto desde el cual, finalmente, intenta instalarse como una práctica normal y común en el día a día. Frente a todo esto, entonces, ¿Qué posibles caminos podemos trazar, para así hacer frente a este tipo de problemáticas y contingencias en el ámbito educativo? Una perspectiva relevante es la educación anti-racista, concebida como una iniciativa pedagógica orientada a transmitir conocimientos y habilidades para combatir la

²⁰ INDH (2017). Informe Anual: Situación de los Derechos Humanos en Chile.

xenofobia y la violencia (Riedemann y Stefoni, 2015). Asumiendo una educación no-racista en la escuela, entonces, podemos apuntar hacia el logro de los siguientes objetivos:

- Transmitir que el racismo es una ideología y que las jerarquías sociales en base a rasgos corporales o fenotípicos son una construcción social. Esto significa que es legítimo percibir diferencias entre los seres humanos, pero no lo es presentar un ordenamiento jerárquico basados en las diferencias, tal como lo hace la ideología racista.
- Favorecer que los estudiantes comprendan que el racismo constituye una vulneración grave a los derechos humanos y que no debe ser tolerado en una sociedad que aspira a ser justa y democrática.

Del mismo modo, se postula que la educación anti-racista debiera poner énfasis en la idea que las escuelas y sala de clases no son espacios neutrales o a-políticos, y que por lo tanto cualquier forma de enseñanza debiera entenderse como un proyecto de educación político-ciudadana. Asimismo, se propone la idea de potenciar el desarrollo temprano en la infancia de prácticas de socialización en diálogo con otros contextos socioculturales (Poblete, 2006), con el propósito de poder generar nuevos significados culturales tanto en las dinámicas desarrolladas al interior del aula como en los espacios educativos exteriores.

Por tanto, es urgente plantearse la formación del profesorado capaz de fomentar las pertenencias pluriculturales, comenzando por alcanzar un conocimiento exhaustivo de las causas, la situación y las historias de los pueblos migrantes, como de la filosofía subyacente a los diferentes modelos de educación multicultural que se implementan, así como de las metodologías que más se adecuan a dichos principios (Massot, 2003). Todo esto con el propósito de erradicar del discurso educativo las diferencias que potencian el temor y la desconfianza hacia “el otro”.

5.4. Retención y deserción educativa en el sistema universitario chileno

La profunda transformación de los sistemas de educación terciaria, evidenciada en la masificación de la matrícula y en el cambio en la composición sociocultural del estudiantado, el aumento y diversificación del número de instituciones, muchas de ellas de carácter privado, conforman un nuevo escenario para el desarrollo de los sistemas de

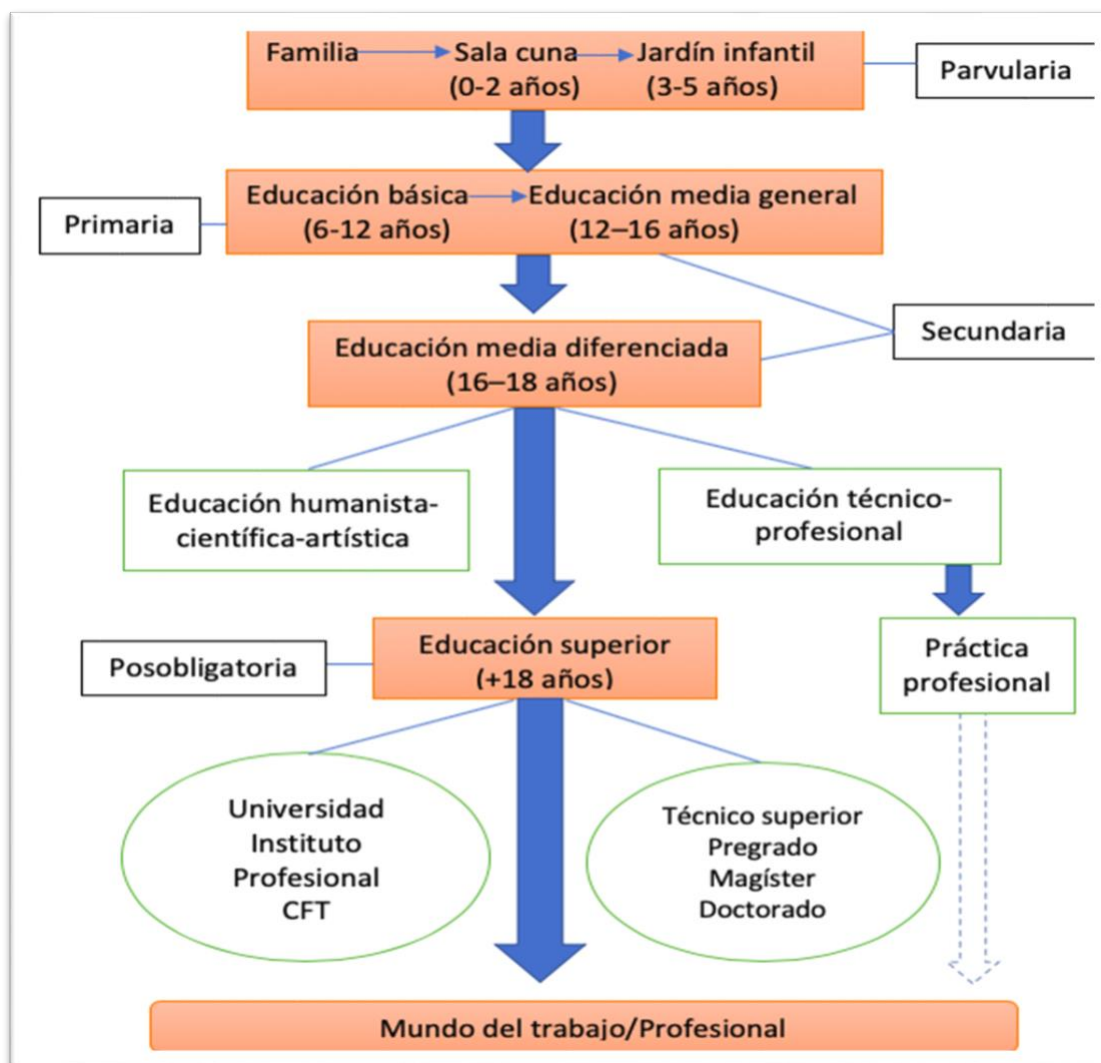
educación superior en Chile y en el mundo (Brunner y Ferrer, 2011; Gairín, 2014). El aumento de la cobertura y el ingreso de colectivos no tradicionales (estudiantes con bajo nivel socioeconómico, con discapacidad, estudiantes indígenas, inmigrantes y afrodescendientes, entre otros) configuran un panorama complejo donde, si bien, se descubren avances significativos en términos de cobertura, también revela la desigualdad expresada en la existencia o insuficiencia de opciones y viabilidad de oportunidades reales de permanencia en la educación superior (Berríos et al., 2013). En este sentido, los grupos socialmente más vulnerables, como se ha manifestado, son los que presentan mayores dificultades de inserción y permanencia en esta esfera educativa.

Para comprender que sucede y como afecta esta condición en el acceso y permanencia universitaria, Sandín y Pavon, (2015) dejan de manifiesto la importancia de estudiar la trayectoria social y académica del estudiantado para el entendimiento de las nuevas demandas que se han ido generando a causa de los nuevos flujos culturales, en primer lugar, por el impacto socioeconómico que supone el alto número de abandonos²¹ que, con mayor énfasis, se producen durante el primer año de carrera. Segundo, porque los estudiantes de nuevo acceso deben afrontar este cambio de nivel educativo, siendo interesante observar como ciertos factores de índole personal, social y contextual, permanecen, se modifican o desaparecen a lo largo del tiempo, impactando en la permanencia y en el abandono educativo (Dorio y Corti, 2014).

Para enfrentar el abandono estudiantil, es urgente que tanto las escuelas como las universidades fortalezcan sus mecanismos y habilidades de retención con el propósito de lograr que los estudiantes se mantengan dentro del sistema educativo y finalicen de manera exitosa sus transiciones educativas (ver Figura 9), obteniendo buenos resultados y ciertamente aprendizajes tanto para su posterior inserción profesional como también para su desarrollo ciudadano (educación para la vida).

²¹ Para estos, con el fin de evitar confusiones y dada la diversidad conceptual frente al tema, deserción y abandono se conciben como sinónimos.

Figura 9: Transiciones educativas en el sistema educacional chileno



Fuente: Elaboración propia

Como contraparte de la retención en educación superior, se ha venido estudiando de forma paralela el tema de la deserción estudiantil, planteada como un proceso de abandono, voluntario o forzoso de la carrera elegida por el estudiante, a causa de la influencia negativa de circunstancias y/o factores internos o externos a este (Cabrera et al., 2015). Profundizando en la deserción y el abandono universitario, se propone un cambio de enfoque sobre el fenómeno de la persistencia y la acción institucional. Desde esta perspectiva, se provee una distinción conceptual entre los términos de persistencia y retención. Al primero, se lo define desde la perspectiva del estudiante, quien es quien finalmente decide si permanece o no en la institución y en la carrera elegida hasta graduarse. Al segundo, se lo vincula directamente con la gestión educativa institucional:

El estudiante puede cambiarse de institución o carrera, esforzarse y persistir hasta conseguir el grado. Si no culmina su grado, entonces se habla de deserción permanente. De lo contrario, se habla de deserción temporal. La retención, en cambio, la asocia al esfuerzo que invierte la misma universidad para mantener al estudiante en el proceso formativo hasta su graduación. Por ello, los indicadores de persistencia y retención pueden ser distintos, puesto que tienen diferentes puntos de referencia: el primero se centra en el esfuerzo del estudiante, el segundo se atribuye al compromiso de la universidad (Cabrera et al., 2015, p. 26).

Los estudios sobre retención estudiantil desarrollados por Figuera y Torrado (2014b) parten de la premisa que la persistencia y el abandono, dependen en gran parte de una interacción compleja entre factores institucionales, de naturaleza organizativa y los factores personales, incluidos el background personal y académico de los estudiantes, los aspectos madurativos, las expectativas, las motivaciones y actitudes con las cuales aborda la formación académica, la conducta de estudio y las habilidades para generar nuevas relaciones (Tinto, 2010; Torrado, 2012). A diferencia de Tinto²², Tierney (1999) plantea una postura distinta sobre el rol de la cultura de origen del estudiante en su integración a la universidad, sugiriendo que un elemento clave para enfrentar los desajustes entre la cultura y normas sociales imperantes y las propias del estudiante es lograr reafirmar las creencias y valores heredados de relaciones y amistades pasadas. En este sentido, el estudiante que persiste en sus estudios es aquel que valora y mantiene íntegra su identidad cultural, sin que eso le impida estrechar lazos con pares y profesores que responden a otros referentes axiológicos, sociales y culturales.

El bagaje académico previo también se considera otro de los factores determinantes de la integración académica y de la decisión de abandono (Figuera y Torrado, 2014a; 2014b; Rodríguez et al., 2004). Es cierto que es un factor complejo, dado que incluye “los conocimientos y procedimientos que permiten al estudiante adquirir, de manera más o menos progresiva, los nuevos elementos conceptuales y destrezas específicos del campo disciplinar” (Figuera y Torrado, 2014b, p.116). No obstante, también incorpora,

²² El autor postula que la integración estudiantil supone una necesaria separación por parte del estudiante con sus comunidades anteriores para así facilitar la asimilación de valores y normas sociales propias del ambiente universitario.

indirectamente, la influencia de otras variables menos tangibles como son el capital cultural familiar o la capacidad de financiamiento (Berríos et al., 2013; Canales y De los Ríos, 2007).

Los antecedentes sobre programas e instituciones de educación superior que implementan iniciativas formales y sistemáticas de retención estudiantil se sitúan sin contrapeso en el hemisferio norte, liderados por Estados Unidos (Cabrera y La Nasa, 2005; Cabrera et al., 2015) con iniciativas en Canadá y en el Reino Unido, a la que se suman esfuerzos aislados en la educación de otros países (Donoso et al., 2013). En cuanto al contexto chileno, “el problema de la equidad se ha centrado, fundamentalmente, en dar respuesta de manera instrumental a las desigualdades expresadas en la oportunidad real de éxito a las que acceden los estudiantes en situación de vulnerabilidad representada en la no titulación oportuna o el abandono de la carrera” (Miranda, 2016, p. 68).

Por otra parte, es comprensible que los esfuerzos se han focalizado, históricamente, bajo el paradigma de la pobreza y con mayor énfasis hacia los estudiantes provenientes de contextos socioeconómico bajo, dejando en la orfandad a otros grupos vulnerables que también han llegado a formar parte del mundo universitario, por ejemplo, estudiantes transgéneros o inmigrantes. Lo anterior, se fundamenta en que la gran expansión del sistema de educación superior chileno no ha sido acompañada de sistemas de aseguramiento de la calidad que impliquen procesos robustos de retención de estudiantes (Donoso et al., 2013) dado que se ha focalizado eminentemente sobre el acceso.

De acuerdo con las estadísticas disponibles, al término del primer año, cerca de un tercio de los universitarios en Chile deserta de sus estudios de pregrado (Zapata y Tejeda, 2016). Tal como lo indica la OCDE (2009), los problemas de deserción pueden explicarse en parte por la inequidad y desigualdad del sistema secundario, que proporciona una formación deficiente a los estudiantes de menores ingresos y por la escasa capacidad de suplir dichas falencias en el nivel terciario. Adicionalmente, una proporción considerable de los estudiantes que ingresan a la universidad no tiene hábitos de estudio significativos para lograr un rendimiento académico exitoso, dado esto, la transición/adaptación a la universidad puede resultar un proceso altamente frustrante, pues los estudiantes se ven enfrentados a una complejidad cognitiva a la cual no han estado expuestos durante la etapa escolar (Canales y De los Ríos, 2009).

En este contexto, los trabajos sobre deserción universitaria en el contexto chileno realizados por Berríos et al. (2013), Canales y De los Ríos (2007, 2009) y Donoso et al. (2013), entre otros, plantean que los factores que inciden en el abandono estudiantil son fundamentalmente de carácter socioeconómico, sociocultural y motivacional. En relación con este último factor, Canales y De los Ríos (2007) agregan que las expectativas de los estudiantes no están suficientemente asentadas, lo que genera baja motivación y satisfacción con las carreras escogidas. En dicho ámbito se incluyen las características psicosociales de los alumnos que, ya sea por aspectos vocacionales o de carácter interpersonales, inquietan conductas de rechazo hacia la carrera y de no sentirse parte de la casa de estudios que los acoge. Otro de los motivos de deserción en este mismo contexto se vincula con la desigualdad propia de esta nación, en la cual los estratos sociales bajo presentan capitales culturales menores, influyendo en que el alumno se termina por desacoplar de sus demandas al no contar con este tipo de soportes previos (Davidson et al., 2009).

Un aspecto relevante al abordar esta problemática es que alrededor de un 70% de los estudiantes que actualmente ingresa a la educación terciaria en Chile corresponden a la primera generación de sus familias en cursar estudios superiores (OCDE, 2009). Lo anterior, se asocia a los antecedentes sobre deserción que sugieren que los estudiantes de nivel socioeconómico bajo no cuentan con protectores familiares, sociales e institucionales necesarios para atenuar los efectos problemáticos (Berríos et al., 2013; Canales y De los Ríos, 2009). La falta de dichos soportes de apoyo genera en muchos casos, el abandono permanente del sistema educativo con los graves costos económicos que significa tanto para las familias como para el estado.

Sin ir más lejos, no se dispone hoy de una política pública clara al respecto que apunte más allá de la problemática del acceso igualitario a la educación superior, sino más bien de algunos mecanismos de apoyo al estudiante, entre ellos: un programa de becas de arancel y apoyo monetario con cobertura parcial, focalizado en la población más vulnerable (Becas Presidente de la República, Beca Indígena y Becas Bicentenario), un programa de becas para estudiantes de pedagogía asociado a puntajes en las pruebas de selección, un programa de crédito como lo es el Fondo Solidario, que opera para las universidades públicas y privadas tradicionales con una tasa anual de interés del 2% y un subsidio asociado a ingresos contingentes, con un plazo de vencimiento de 15 años, tras

de lo cual expira la deuda, y un sistema de crédito con aval del Estado (CAE), con tasa anual del 5.6%, con sistema de pago contingente (10% de los ingresos mensuales), pero un subsidio más bajo y plazo más largo para pagar, los cuales se han igualado a partir de mediados de septiembre de 2012.

Como contraparte, es innegable el esfuerzo del estado por generar lazos de vinculación entre el sistema escolar y de educación superior mediante iniciativas que fortalezcan la permanencia a largo plazo del estudiante en vías de ingreso al mundo universitario, entre ellas, cabe destacar los programas propedéuticos impartidos por algunas universidades chilenas, que, mediante la realización de talleres de habilidades y vocacionales, acoge alumnos talentosos que finalizan su etapa escolar. Asimismo, el actual Programa PACE²³ nace desde el gobierno de Michelle Bachelet como una iniciativa que buscó instalarse como una política pública inclusiva, insertando a estudiantes provenientes de liceos públicos en las universidades e institutos profesionales mediante el acompañamiento de diversos profesionales de la educación en base a las necesidades académicas de estos estudiantes provenientes de contextos vulnerables, buscando superar la segregación socio-económica y cultural de los actuales mecanismos de acceso a la educación superior, promoviendo, además, la participación de los distintos actores del sistema escolar e incluyendo a las comunidades educativas en la corresponsabilidad de la enseñanza y el aprendizaje. En el presente, este programa ha incorporado en sus planes estratégicos la transición escuela-universidad, considerando el trabajo realizado con estudiantes de últimos años de secundaria, que después continúan su participación en el programa durante los tres primeros años mientras cursan la educación superior.

Las estrategias de las casas de estudios chilenas son aún muy convencionales respecto a su implementación y al impacto alcanzado, existiendo diversidad entre las instituciones frente a esta problemática, la cual aún se aborda manera a particular. De este modo, se torna imperioso implementar una política pública integral que afronte el abandono estudiantil y que, a la vez, logre potenciar los mecanismos de retención universitaria, focalizada en los grupos sociales que presentan mayor riesgo de fracaso académico y

²³ El “Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE)” nace el año 2014 como parte de una de las medidas de la “agenda corta” del segundo gobierno de la expresidenta Michelle Bachelet, como una iniciativa de aseguramiento del derecho de jóvenes provenientes de contextos vulnerables a la educación superior. Actualmente, su implementación está vigente en todo el país, a través de las distintas universidades y algunos institutos profesionales que se desplazan por el territorio.

deserción. Como se puede ver, retención y deserción se miran desde un espejo, formando parte de un fenómeno dual donde ambos se complementan mutuamente, afectando a todos los actores de la educación superior. Desde esta mirada, se propone la necesidad de implementar programas de educación transversales en las instituciones educativas que apunten a fortalecer la permanencia de todos los estudiantes, fortaleciendo el compromiso, el sentido de pertenencia y la tolerancia a la diversidad.

La información sobre este campo del saber en Chile resulta escasa, dispersa e incompleta, (Díaz, 2008; Rolando, et al., 2010; Donoso et al., 2013; Zapata y Tejeda, 2016) siendo su acceso complejo, dado que muchas instituciones educativas suelen clasificar la información como reservada y confidencial. Con todo, se ha identificado que cerca del 40% de sus estudiantes fracasaban en los primeros años de su formación, según los datos arrojados por el Ministerio de Educación de Chile (Rolando, et al., 2010).

En la actualidad, según datos del Informe Nacional 2016-Educación Superior en Chile, aún persiste una deserción al primer año de un 30%, aunque con variaciones según tipo de institución (la tasa de retención de los estudiantes de primer año es un poco más alta en las universidades, que en los institutos profesionales y centros de formación técnica). Particularmente, el interés que ha tenido la discusión sobre las temáticas asociadas al sistema de selección universitario y, en lo fundamental, las pruebas e instrumentos que se emplean en este proceso han desviado la atención sobre algunos de sus efectos relevantes, principalmente, del impacto en la retención estudiantil (Donoso y Schiefelbein, 2007). Ello proviene de la creencia en que un buen proceso de selección garantiza retener a los mejores estudiantes en la universidad, lo cual, ha retardado la generación de programas destinados a generar retención a partir de otras variables que apunten más allá del acceso educativo y del nivel socioeconómico de los estudiantes.

5.5. Síntesis del capítulo

De este conjunto de antecedentes y datos se desprende que la actual migración intrarregional en América Latina representa una forma de emergencia, en la cual, las personas se ven en la necesidad de dejar sus países con el fin de poder mejorar su condiciones económicas y laborales tanto de ellos como de sus familias. En el caso particular de Chile, el flujo migratorio proveniente desde países latinoamericanos ha sido abrupto y acelerado, dejando en evidencia, en muchos casos, la desnudez y vulnerabilidad

de nuestro sistema social y educativo. En este sentido, pueden valorarse como comprensibles los resultados en torno a las experiencias de discriminación y racismo vivida por niños y jóvenes latinoamericanos en el contexto educativo chileno, como bien lo declaran los estudios señalados en este capítulo. Vinculado a ello, es de interés también poder sumergirnos en los diferentes datos y relaciones en torno a los procesos de retención y deserción educativa en el sistema de educación superior en Chile. A continuación, en los siguientes apartados, se fundamenta, caracteriza y describe el marco metodológico de este estudio.

CAPÍTULO 6. FUNDAMENTACIÓN Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

En el desarrollo de las prácticas sociales influyen los diferentes sistemas de creencias, esquemas conceptuales, discursos, epistemes, lenguajes, paradigmas y visiones de mundo, es lo que dejan de manifiesto autores como Sancho y Martínez (2014). Desde esa perspectiva, se valoran las posibilidades de encuentro, reflexión y diálogo entre las diferentes perspectivas valóricas y de creencias que se tienen respecto a nuestras formas de entender la realidad. Así, al pensar cómo nos aproximamos a aquellos fenómenos posibles de conocer, ciertamente, vamos creando nuevos modos de comprensión e interpretación del mundo que se vinculan estrechamente a aquellas tradiciones y posiciones epistemológicas y metodológicas asumidas al investigar.

Respecto a la perspectiva de estudio elegida, el interés por desarrollar una investigación educativa con enfoque biográfico-narrativo, sobre los colectivos vulnerables de la sociedad se conecta con la actual coyuntura y crisis actual en torno a como abarcamos y construimos la realidad (Bauman, 2004). Según este autor, en un mundo cambiante que ha llegado a ser caótico, incierto y desordenado, sólo queda refugiarse en la subjetividad del propio yo y responder al fiel deseo por construir significados otorgados por la experiencia proveniente de la vida diaria, ya no como un rechazo a la lógica y a la ciencia formal, sino más bien como un camino que permita develar ciertos puntos críticos que se mantienen invisibles ante los ojos de la sociedad.

Frente a estas reflexiones, diversos investigadores como Appel (2005), Bolívar (2017), Clandinin y Connelly (2006), Hernández y Sancho (2018) y Moriña (2017), finalmente, han abocado su interés por las pequeñas pero auténticas narrativas personales como objeto de estudio y producción de nuevos significados en la investigación social. Con esto, se busca aportar una fuente valiosa de conocimiento sobre los modos de ser y de estar propios de un tiempo histórico particular, socialmente compartido y geográficamente situado.

En líneas generales, este capítulo se desarrolla en torno a diversos puntos interrelacionados. En primer lugar, se sitúan los aspectos que fundamentan la perspectiva narrativa de estudio, localizando su emergencia dentro del movimiento teórico y epistemológico que la sustenta. En un segundo momento, se presenta la caracterización

del método elegido para nuestros propósitos de investigación. En tercer lugar, se describe el diseño del estudio de casos (fases, contexto e informantes) y su vinculación con las decisiones metodológicas establecidas. Luego, la experiencia en torno a la construcción de estrategias e instrumentos aplicados en terreno durante la etapa de recogida de la información, finalmente, se establecen los criterios éticos de la investigación.

6.1. Aproximación al método

Autores como Miller (2000), Creus (2011) y Sandín (2003) advierten que la elección del método de estudio para el trabajo con relatos de vida implica reconocer aquellas circunstancias por las que esta puede ser necesaria o conveniente en relación con el o los modos elegidos para investigar. Tales circunstancias, plantean dichos autores, están estrechamente relacionadas con la naturaleza *holística* de la problemática de estudio y la perspectiva metodológica considerada más idónea para su tratamiento, en este caso, el método biográfico-narrativo.

En relación con este trabajo, se ha elegido esta línea metodológica por su poder para generar conocimiento desde el discurso mismo de los actores que protagonizan estas dinámicas sociales, en este caso, las particularidades de los procesos de inclusión social y educativa en torno a la inmigración. Frente a este fenómeno, abogar por un método de investigación, en perspectiva biográfico-narrativa, significa considerar que, si bien nos interesa la singularidad de una vida, nuestra mirada transita también por la colectividad en la cual se desarrolla. Es en esa medida que las narrativas biográficas pueden constituir una fuente valiosa de conocimiento sobre el mundo social (Creus, 2011), ofreciendo la posibilidad de comprender mejor la sociedad (sus discursos, sus vicios, sus paradojas) a través de sus biografías, relatos, o episodios singulares.

En lo particular a las decisiones metodológicas, este estudio cualitativo se nutre de los relatos biográficos que conforman las transiciones vitales de un grupo de jóvenes inmigrantes latinoamericanos, relatos considerados materia prima para la construcción de las historias que dan vida a las transiciones que conforman las trayectorias educativas de nuestros informantes. Así, se pretende conocer e interpretar el proceso vivido a través del proceso narrado, y poder comprender los elementos de sentido entre los mundos culturales diversos del periplo vital.

6.1.1. Alcance histórico a la perspectiva biográfico-narrativa

En las últimas décadas del siglo pasado han aparecido múltiples y diversas referencias bibliográficas referidas al trabajo con relatos e historias de vida²⁴ en la investigación educativa. Autobiografías, diarios, entrevistas biográficas, evocación de recuerdos, etc. como vías que proporcionan herramientas para la comprensión y la mejora reflexiva sobre algún aspecto del comportamiento humano (Denzin, 1970, 1989; Ricoeur, 1984, 1985; Taylor y Bogdan, 1987).

Las historias de vida surgen en el marco del desarrollo de las ciencias sociales en los años 20`s utilizadas como técnica y enfoque de investigación, cobrando especial sentido también por su vertiente terapéutica y emancipatoria, por su propósito de querer dotar de integridad y sabiduría a través de la reflexión sobre el acontecer humano (Serra y Cerda, 1997). Aquí resulta crucial la influencia de la Escuela de Chicago y el interés sociológico emergente en aquella época en torno al trabajo con las biografías y las subjetividades inmanente a los documentos personales. Las especiales condiciones y las perspectivas conceptuales como el pragmatismo, el formalismo y el humanismo que se concitaron en Chicago en las primeras décadas del siglo pasado “hicieron posible el despertar del interés y desarrollo de los documentos personales como instrumentos útiles para estudiar y adentrarse en determinados campos, casi inexplorados hasta entonces, como la marginación, la asociabilidad, la desigualdad y los pobres en general, sujetos quienes encuentran el protagonismo que les había sido negado por la sociedad dominante” (Martín-García, 1995, p. 45).

Durante los años 50`s, el sitio de privilegio del ideal positivista y el dominio casi exclusivo de la mirada conductista favorecieron la creencia que sólo lo verdaderamente observable, cuantificable y medible numéricamente tenía validez científica. En este contexto, tras un paréntesis debido al desarrollo de los métodos cuantitativos y a la influencia del pensamiento estructuralista, surgen con fuerza el estudio sobre las narrativas en Europa de los 70`s conceptualizada, entre otros, por Denzin (1970). Justamente, este último intenta explicar la experiencia humana por medio del lenguaje,

²⁴Para estos fines de investigación, se entiende como *relatos de vida* (life story) las narraciones del sujeto tal cual han sido contadas y como las ha vivido. En el caso de las *historias de vida* (life history), estas se refieren a la construcción discursiva realizada por el investigador tomando como base los relatos, pudiendo incorporar datos biográficos desde otras fuentes de información para su (re)construcción (Pujadas, 2002; Moriña, 2017).

buscando la relación entre la experiencia personal y la narración. Con el propósito de poder articular tiempo físico y tiempo vivido, propone un tercer tiempo: el tiempo humano, caracterizado por estar socialmente construido en torno al lenguaje.

Ricoeur (1984, 1985) entiende que el lenguaje y, en concreto, la narración posibilita pensar y reflexionar en torno a la permanencia en el tiempo, característica de la identidad personal. La teoría narrativa de este autor, a través de una de sus hipótesis básicas, defiende la idea que la comprensión de nosotros mismos es un relato narrativo. Visto así, es de manifiesto que la narración permite integrar nuestros pensamientos, ideas, intenciones, acciones o conductas, esto es, poder comprender las complejas relaciones entre lo que razonamos, pensamos y hacemos. Fue así como, entonces, el campo de la investigación social a partir de los años 80`s cuestionó la hegemonía de la investigación centrada en la aplicación de métodos propios de las ciencias exactas, basados en la observación supuestamente objetiva de los fenómenos de estudio, proclive a la utilización mecanismos de control y fiabilidad, cuya finalidad última es la producción de resultados aplicables, reproducibles y generalizables.

En esa misma década nos encontramos con una gran ruptura, en la cual, los investigadores sociales enfrentaron una doble crisis de representación y legitimidad, unida a las revoluciones interpretativas lingüística y retórica de la teoría social. Particularmente, la revolución lingüística cuestiona dos presupuestos básicos de la investigación cualitativa (Bertaux, 2011): el primero hace referencia a que los investigadores cualitativos son capaces de sistematizar la experiencia vivida (esta es la crisis representacional). El segundo presupuesto se refiere al criterio tradicional para evaluar e interpretar el objeto de estudio de la investigación cualitativa (esta es la crisis de la legitimación, referida a la validez, fiabilidad y generalización). Junto con eso, es también a mediados de los 80`s cuando desde la perspectiva educativa las historias de vida cobran gran importancia en la formación de adultos.

De forma paralela, en diferentes áreas del conocimiento dentro de las ciencias sociales, comienzan a emerger posiciones que defienden la necesidad de dar lugar a un tipo de conocimiento centrado en las personas, intenciones, deseos e interpretaciones ligadas a su biograficidad. En este contexto, la producción de relatos de vida se vinculó con un proceso de autoformación y desarrollo personal del sujeto-narratario.

Durante esos años, surge otro de los autores importantes dentro de esta perspectiva de estudio, poco conocido en los países de habla hispana: nos referimos al sociólogo alemán Fritz Shütze (1983) y su enfoque sobre la entrevista narrativa autobiográfica. La propuesta de este investigador incluye tanto una propuesta metodológica sobre la construcción de la entrevista biográfica, como una propuesta de análisis y construcción de una teoría fundada a partir de los relatos autobiográficos. Shütze (1984) basa su teoría narrativa argumentando que existen principios básicos e intersubjetivos que estructuran el esquema comunicativo y que provocan el ordenamiento secuencial de los acontecimientos biográficos. La metodología de la entrevista comienza con una narración autobiográfica improvisada, en la que el entrevistado puede explayarse sin interrupciones sobre sus vivencias. La hipótesis que lo sustenta es que esta narración personal sin previa preparación y sin guías propuestas por el investigador, supone una aproximación máxima a los hechos experimentados (Muñiz, et al., 2015).

En la actualidad, algunos estudiosos de las ciencias sociales se han basado en los aportes de su teoría narrativa y la han llevado a un plano teórico-metodológico, considerando algunos elementos y apartándose de otros. Entre ellos, Appel (2005) postula un conjunto de ideas ligadas a esta manera narrativa de investigar.

Está ligada a la perspectiva personal del narrador, el cual debe introducirse a sí mismo como dueño de su biografía, identificando y describiendo los actores (familiares, profesores, amigos) y marcos sociales (situaciones, medio ambiente y contexto social) importantes para entender su trayectoria de vida y el trenzado que comparte con ellos. La presentación de estos elementos orienta, de una manera escénica, los altos y bajos, puntos de clímax o de peripecias de la vida, marcando el cambio de un proceso biográfico estructurado al próximo. Desde este punto de vista, existe una cadena de experiencias y hechos que permite entender como el narrador está ligado a ciertos acontecimientos y posibles cambios de su estado interno. Los sedimentos de esa cadena de experiencias se acumulan y se expresan como segmentos narrados de manera cronológica (p, 7).

Desde otra vereda, diversos investigadores (Alheit, 2012; Bertaux, 2011; Medrano y Cortés, 2007; Moriña, 2017) proponen la idea de un método biográfico-narrativo estructurado en base a la elaboración de dimensiones temáticas para la conformación de

un *guion de preguntas* necesario para llevar a cabo el trabajo con narraciones, ya sea mediante entrevistas individuales, grupos de discusión, u otras metodologías adecuadas para el tratamiento con relatos e historias.

6.1.2. Cuestiones paradigmáticas

Basados en el principio que el saber del mundo es construido en base a procesos de interacción social y de movilización de recursos ideacionales, simbólicos y representacionales de la realidad en un contexto histórico y geográfico situado, nuestra aproximación al objeto de estudio es adoptada desde un paradigma construccionista (Berger y Luckman, 2003; Clandinin, 2007; Guba y Lincoln, 2002; Hernández et al., 2010; Ramos, 2015) comprendiendo que los significados y saberes propios del mundo social son construidos por los sujetos en la interacción, y desde diversos prismas de percepción y subjetividades.

Los fenómenos sociales que dan vida al desarrollo de ciertos discursos tienen mucha relación con la forma elegida para estudiarlos. Justamente, y desde la mirada construccionista, la realidad social es constantemente generada por nuestras acciones, interpretaciones y formas discursivas de conocer el mundo (Creus, 2011; González-Montegudo et al., 2021; Weingberg, 2008). Respecto a lo anterior, es de facto el papel que juegan las especificidades y epistemologías en las cuales se inscriben las aproximaciones teóricas y metodológicas elegidas para analizar e interpretar las distintas problemáticas de estudio. En este contexto, surgen ciertas interrogantes vinculadas a determinadas dimensiones (Lincoln, 1990):

- a) ¿Cuál es la naturaleza de la realidad social investigada? Desde la dimensión ontológica podemos reflexionar sobre si la realidad social es algo externo a los individuos o es creada como resultado de un conocimiento individual.
- b) ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el que conoce y lo conocido? ¿Cómo se conoce y comunica el conocimiento? Desde la dimensión epistemológica, Guba y Lincoln (2002) plantean la importancia en la relación entre quien investiga y el objeto de estudio. Según los autores, como la realidad se articula mediante los significados que un grupo humano construye socialmente, la

forma posible de acceder al conocimiento es la interacción social, ciertamente dialógica, simbólica y subjetiva.

- c) ¿Cómo debería proceder el investigador para descubrir lo cognoscible? Desde la dimensión metodológica se considera que las construcciones individuales son refinadas hermenéuticamente, contrastadas y comparadas dialécticamente. Lo anterior se basa en la interpretación crítica que, desde la subjetividad, los individuos realizan y (de)construyen sobre el mundo, lo dialéctico, en tanto, se posiciona buscando la construcción de la realidad que se investiga, en el encuentro investigador-participante, de modo que esta confrontación de ideas permita la construcción de una nueva realidad discursiva acordada por los sujetos inmersos en este proceso dialógico de construcción crítica del conocimiento (Sandín, 2003).

Desde la perspectiva construccionista de la investigación narrativa, y en relación con este tipo de preguntas, Clandinin (2007) en su libro *Handbook of Narrative Inquiry* señala cuatro cambios o transiciones fundamentales que constituyen algunos desafíos para la investigación educativa:

- El primero, se vincula con la relación investigador/investigado. En el giro narrativo, los objetos/sujetos de investigación se convierten en actores biográficos con capacidad de acción, construcción de conocimiento y visión de mundo, reconociendo, a la vez, la reciprocidad influyente entre el investigador y los participantes/colaboradores en el proceso investigativo.
- El segundo, a diferencia de las epistemologías positivistas y objetivistas que promueven el valor del constructo numérico en el estudio científico de los problemas sociales, este estudio se relaciona con el reconocimiento válido de las palabras como fuente de investigación. Autores como Gergen y Gergen (2011), posicionados desde el prisma construccionista propio del giro narrativo, discuten sobre la rigidez positivista de estas perspectivas y cuestionan su capacidad para interpretar y comprender los problemas sociales. El hecho de considerar el discurso de las personas como datos presenta un gran desafío ético y metodológico que va desde la forma de obtenerlos, hasta ordenarlos, analizarlos y divulgarlos.

- En tercer caso, la capacidad del investigador de posicionarse desde la humildad, nunca desde la pretensión misma de querer encontrar patrones generalizadores y explicaciones totalitarias de construcción de la realidad, sino más bien representacionales de un contexto histórico y social particular, local y situado. Sancho y Martínez (2014) expresan, desde esta mirada, la reivindicación de lo particular para estudiar y comprender este proceso.
- En cuarto lugar, la necesidad de desenfocar y desdibujar nuestro propio conocer. Mlodinow (2013) postula que los seres humanos adquirimos (aprendemos) muchas formas de pensar y actuar de modos particulares, sin darnos cuenta, y de manera inconsciente. Entonces, allí la necesidad de posicionarnos desde un cierto extrañamiento discursivo, esto es, utilizar las narrativas para preguntarnos por qué vemos las cosas como las vemos, de indagar y cuestionarnos desde distintas posiciones frente a los temas y problemáticas de estudio. Esta actitud, que subyace a la reflexión propia de quienes trabajan con relatos e historias de vida, implica un gran desafío para lograr establecer una relación de compromiso ético y social con los participantes del estudio, durante este proceso de (co)construcción social del conocimiento. Por otra parte, según este autor, los sujetos construimos teorías personales del mundo social que nos rodea, y no lo hacemos en solitario, sino más bien mediante un proceso corporeizado en el que nuestros contextos familiares, educativos, culturales, sociales, económicos y tecnológicos juegan un rol crucial.

Acercarnos al fenómeno de estudio desde esta vereda²⁵ posibilita, por un lado, la comprensión de las vicisitudes de las intenciones humanas visualizadas a través del lenguaje, por otro, interpretar discursivamente como se articulan ciertos problemas sociales inmersos en un contexto histórico concreto (van Dijk, 2003a). Justamente es aquí donde radica el desafío de ¿cómo conjugar de manera dinámica, el sujeto, la interacción y la estructura social desde un trasfondo histórico-cultural por cada individuo y puesto en juego desde la relación investigador-informante? (De Villers, 1996). Lo anterior, nos hace poner énfasis a la dimensión ética de la investigación social en cuanto a las relaciones de

²⁵ “El paradigma construccionista no intenta controlar, predecir o transformar el mundo real, sino más bien reconstruirlo, en la medida en que este existe en la mente de los constructores” (Flores, 2004. Cit. en Ramos, 2015, p.14).

“confianza y amistad” que se logran establecer en la relación investigador-informante y en cuanto al producto, vale decir, la historia de vida (re)construida (Liete, 2011). Por tanto, se observa la necesidad de afianzar los códigos de horizontalidad en este tipo de relación, como una herramienta potente de encuentro para la generación y construcción social del conocimiento.

Todo esto, nos lleva a nuevas interrogantes en la relación con “el Otro²⁶” desde un prisma constructorista: ¿Se concede al otro el derecho de hablar desde su propia voz? Desde allí ¿Es posible poder comprender e interpretar la realidad desde el discurso de los participantes? En este caso, se busca a través del trabajo con relatos de vida poder dibujar la realidad histórico-empírica que constituye el trasfondo en el que se desarrolla la historia del individuo, la realidad psíquica en tanto contenidos semánticos en cuanto el propio sujeto describe su vida y la realidad discursiva generada en la interacción social (Bertaux, 2011).

Entendido así, aproximarnos “al Otro” desde estas interrogantes nos lleva a explorar lo que puede significar una posición decolonizadora (Barton, 2005; Grosfoguel, 2008) en la investigación biográfica en educación, tanto en las formas de encuentro, relación e interacción social con los participantes, como en la búsqueda y el sentido desde la horizontalidad que damos al conocimiento y sus significados implícitos. Frente a estas disyuntivas, se considera “nuestro encuentro con *el otro* fundamentado sobre la base del intercambio empático y la construcción colectiva del conocimiento como una responsabilidad social compartida” (Walsh, 2012. Cit. en Hernández y Sancho, 2018, p.17).

Una aproximación al fenómeno de la inmigración y la inclusión educativa desde el paradigma constructorista, entonces, se constituye como una forma para alcanzar conocimiento igualmente válido, como un modo de aprehender las implicancias propias del acontecer social, donde la realidad no se concibe fuera del sujeto que la examina y que la narra, pues los procesos sociales no existen separados de quienes viven las experiencias. La subjetividad cobra, en esta ocasión, un valor medular como vía de

²⁶ En relación con las demandas del lenguaje inclusivo, la expresión “el Otro” alude a “la otra persona” que, en este caso, coincide con “el otro persona-inmigrante”.

exploración y acceso a la dimensión social y psicológica del ser humano, donde el lenguaje construye realidad en la medida que pueda narrarla e interpretarla (Leite, 2011).

En concordancia con lo anterior, la perspectiva construccionista supone un rescate de los significados provenientes de los hechos vivenciados por el sujeto, destacando, como eje fundamental, el proceso de interpretación de la experiencia de vida, en general, desde su posición como estudiante, inmigrante y ciudadano. Este proceso interpretativo requiere, necesariamente, de la voluntad del sujeto que conoce para trascender las "fronteras" del texto a interpretar (Cárcamo, 2005). En este sentido, se concibe esta investigación como un proceso interpretativo de apertura construccionista, producto de la actividad re-interpretativa de la que es fruto la relación investigador-informante (Gadamer, 1977, 1998). Esta investigación, por tanto, implica una visión crítica del fenómeno, no sólo descriptiva, sino más bien analítica de la experiencia humana conformada por un sujeto que narra su realidad, inscrito en un medio sociohistórico de vivencia en el cual se reconoce a sí mismo en su interacción con el otro (Clandinin y Connelly, 2000, 2006).

6.1.3. Trabajar con relatos e historias de vida en la investigación cualitativa

El interés por el estudio de los significados que los seres humanos construyen y que se expresa, narrativamente, en las experiencias vividas en torno al aprendizaje propio del tránsito migratorio, se encuentra en íntima relación con el giro construccionista de las ciencias sociales. En este sentido, se asume esta perspectiva epistemológica partiendo por aceptar que toda la vida es interpretativa y que todas las prácticas sociales son por definición *significantes*, conformadas de manera histórica y mediante realizaciones organizadas discursiva y socialmente (Sancho et al., 2009).

Ahora bien, relatos e historias de vida, términos que parecieran denotar similitud, no han estado exentos de discusión en la investigación narrativa. Al respecto, Denzin (1970) es considerado uno de los primeros en hacer la distinción entre *life story* (relato de vida) y *life history* (historia de vida). Esta distinción, también recogida por Pujadas (2002), quien postula que el relato de vida se refiere exclusivamente a la construcción biográfica que realiza el informante al narrar sus vivencias, así tal cual, relatada en la conversación, por su parte, la historia de vida es una (re)construcción más elaborada que incluye la narrativa vital de una persona, recogida e interpretada por el investigador. Para evitar la confusión

de planos, se recurre a la distinción entre relato de vida e historia de vida, como bien postulan Bolívar et al. (1998):

Si el primero “es la narración autobiográfica (*récits de vie*) por el propio protagonista de la historia o vida; el segundo es la reelaboración que otro formula de la vida (*histoire de vie*), apoyándose en otros documentos complementarios, además del propio relato autobiográfico, como artefactos materiales o fotografías. No obstante esta diferencia a veces difusa, tanto el castellano como el alemán (*geschichte*) no recogen tal distinción, puesto que una historia de vida abarca ambos sentidos: contar una historia es tanto hacer un relato personal, con un sentido autobiográfico, e incluso fabulado” (p. 11).

Esta distinción tiene gran relevancia metodológica porque, si el relato de vida individualiza y personaliza, la historia de vida contextualiza y politiza (Goodson, 2004). El primero vendría a ser una narrativa de acciones, mientras que el segundo una genealogía interpretativa del contexto, en tanto, una historia de vida conlleva un propósito deliberado de orientar y definir el desarrollo vital de una persona, otorgándole una comprensión teórica y crítica. Particularmente, el objetivo de una investigación que se nutre de lo biográfico es la narración misma, principalmente, a través de una reconstrucción retrospectiva (aunque también pudiendo incluir expectativas o perspectivas futuras). Como técnica de investigación cualitativa, Martín-García (1995) define las historias de vida de la siguiente forma:

Consiste en la transcripción y análisis que efectúa un investigador del relato que realiza una persona sobre los acontecimientos y vivencias destacadas de su propia vida. El análisis supone todo un proceso de indagación, a través de una metodología fundamentada en la entrevista entre el investigador y el protagonista, sobre los sentimientos, la manera de entender, comprender, experimentar y vivenciar el mundo y la realidad cotidiana, de este último, intentando conferir, finalmente, una unidad global al relato o bien dirigido hacia un aspecto concreto, que es especialmente analizado por el investigador (p. 42).

Considerando estas premisas, al aproximarnos a las narraciones y al sentido de las historias que conforman las trayectorias educativas de aquellos jóvenes que migran hacia

otros países, no se puede olvidar que la dotación de sentido de la experiencia tiene lugar, como lo expresan autores como González-Montegudo et al. (2021), en forma de relatos, en la medida en que los sujetos no sólo otorgamos significados a nuestras vivencias mientras estas son narradas, sino que también tenemos el poder de representarlos (de forma oral y/o escrita) gracias al conocimiento personal que tenemos.

6.1.4. Las historias de vida como vía para la construcción de trayectorias educativas

La investigación cualitativa ha venido diversificando sus herramientas de captación, recogida y análisis de información, desarrollando nuevas comprensiones de lo social a la par de la discusión teórica general de las ciencias sociales, poniendo especial interés sobre la experiencia humana y las vivencias personales como una actividad situada, que localiza al observador frente a un fenómeno, consistente en una serie de prácticas que visibilizan el mundo posible de ser transformado y re-construido discursivamente (Denzin y Lincoln, 2012; García, 2015).

El método elegido para esta investigación emplea estrategias de recolección de datos no cuantitativos con el propósito de explorar las relaciones sociales, describir la realidad e interpretar los hechos y experiencias personales de los jóvenes inmigrantes (González-Montegudo et al., 2012). En esta línea, el interés por la construcción de la trayectoria “escuela-universidad-mundo del empleo” se origina desde la indagación exploratoria de la experiencia de vida, frente a lo cual, se ha puesto especial foco en las historias generadas, principalmente, desde las transiciones que conforman las trayectorias educativas de los informantes.

Para la construcción de trayectorias, en este estudio, cobran especial importancia los recuerdos, opiniones, creencias y percepciones sociales de este grupo humano sobre el sentido otorgado a sus vivencias y expectativas personales. Al respecto, coincidimos con Flick (2007) quien expresa que “la concentración en los puntos de vista de los sujetos y en el significado que ellos atribuyen a las experiencias y a los hechos, así como la orientación hacia el significado de los objetos, las actividades y los acontecimientos, inspira una gran parte de la investigación cualitativa” (p.34). Acorde con esta línea de investigación, se busca la comprensión de los fenómenos sociales en su ambiente usual, interpretando la información basada en la descripción de situaciones, experiencias personales, lugares, individuos, textos, etc. (Cuenya y Ruetti, 2010; Ramos, 2015).

Particularmente, trabajar con historias de vida se constituye como una técnica metodológica potente de investigación del tránsito educativo en clave migrante. Como metodología cualitativa, uno de los propósitos principales es poder estudiar los significados provenientes de las experiencias de las personas con el fin de comprender como estas se expresan por medio de testimonios localizados cultural, histórica y socialmente inscritos (Fernández-Núñez, 2015). Al respecto, García (2015) plantea:

Reflexionar sobre qué, cómo y quién construye el conocimiento, así como comprender la complejidad y profundidad de la experiencia humana y los fenómenos sociales, es decir, cómo las personas viven en contextos y tiempos específicos. Por lo cual es importante escuchar de cerca la voz de las personas implicadas en la investigación, y donde el apoyo en una diversidad de herramientas, técnicas y de materiales de recolección de datos, como pueden ser las entrevistas, relatos, diarios de campo, grabaciones y dibujos, resultan de gran utilidad (p.146).

Las narrativas empleadas con fines de investigación social no tienen como propósito único mostrar una determinada realidad, tampoco busca producir conocimiento objetivo y neutral, estancado o experto, sino más bien un conocimiento experiencial significativo, no objetivo, encarnando el significado personal que la persona atribuye desde su(s) subjetividad(es) a sus experiencias de vida (Payne, 2002; González-Monteaudo et al., 2021). En concordancia con estos propósitos, investigar con narraciones biográficas en clave cualitativa puede contribuir a la elaboración de la teoría, el progreso del trabajo metodológico y la comprensión de problemáticas sociales nuevas y emergentes (McMillan y Schumacher, 2005).

Como método de investigación, trabajar con narrativas permite dar voz a quienes históricamente la han tenido negada, a los oprimidos, los invisibles, los excluidos de la sociedad, “aquellos grupos que no han tenido historia escrita o documental” (Bolívar et al., 1998, p. 15) como bien, hoy por hoy, pueden ser considerados los estudiantes transgéneros, grupos étnicos (indígenas o gitanos), población estudiantil con VIH, habitantes fronterizos y de zonas remotas (contexto rural y periferia urbana) o, por qué no, el núcleo inmigrante residente en Chile.

De este modo, resulta enriquecedor captar las particularidades de los significados humanos (concepciones, deseos, sentimientos, expectativas, etc.) provenientes de las nuevas racionalidades sociales, dinámicas, encuentros y particularidades que emergen de los nuevos flujos migratorios internacionales. Como lenguaje vivo, nos interesa investigar con narrativas biográficas por su cualidad, pautas y formas de construir sentido a partir de acciones personales situadas espacial y temporalmente, por medio de la descripción, análisis e interpretación de datos biográficos (Clandinin y Connelly, 2000; 2006). Como discurso en sí mismo, las historias de vida median entre el pasado, presente y futuro, entre las experiencias pretéritas y los nuevos significados elaborados por el narrador en relación con los recuerdos, concepciones de mundo, expectativas y deseos personales, posibilitando al investigador llegar a develar -en conjunto con sus informantes- ciertas problemáticas estructurales articuladas y desarrolladas dentro de un contexto histórico-geográfico de contingencia social que dan forma a sus trayectorias educativas.

Una historia de vida no es considerada una mera recolección de recuerdos, sino más bien una reconstrucción discursiva elaborada desde el *yo presente* (Cole y Knowlesk, 2001; Cortés y Medrano, 2007; Creus, 2011), de ahí que poder entender la inclusión educativa desde lo biográfico implica abordarla como un *gran conjunto de textos*, cuyos valores vienen dados por la auto-interpretación y el relato mismo de los sujetos (Moriña, 2017; Muñiz-Terra, 2018). En líneas generales, se busca la organización de un relato situado en un contexto histórico específico (Bourdieu, 1999; van Dijk, 1997) y la recomposición simbólica, personal, siempre interferida, asumida como parte de un colectivo social mayor.

Como producto de investigación, se pretende, entonces, un texto construido mediante la interacción dialógica que dé pie a la creación de nuevos saberes. Por un lado, se valora la reconstrucción de la subjetividad proveniente de los distintos puntos de vista contenidos en las historias elaboradas, por otro lado, su naturaleza holística dinámica y orientada hacia la exploración del fenómeno a estudiar, en este caso, los procesos de inclusión social del núcleo de estudiantes latinoamericanos inmersos en la educación chilena. Por tanto, se valora el discurso y las subjetividades como una forma válida de construcción de la realidad local, desde un sujeto social, político e histórico conformado dentro de una práctica discursiva, crítica y dialógica (Vich y Zavala, 2004; Zavala, 2014a; 2014b).

6.1.5. La mirada en los incidentes críticos y su importancia en las trayectorias vitales

Habitualmente, para elaborar una trayectoria de vida se suelen destacar determinadas experiencias, encrucijadas o bifurcaciones que pudieran haber marcado un antes y un después (traslado de país o ciudad, sucesos familiares o personales), vale decir, un cambio de rumbo en su carrera/vida que (valorados como crisis, o que han motivado otros desarrollos ulteriores) han contribuido a cambiar/girar su trayectoria vital, impactando en la conformación identitaria del individuo y en sus decisiones. Autores como Bolívar et al. (1998, 2001) y Butterfield et al. (2009) suelen llamarlo *incidentes críticos* y su interés se centra en que permiten:

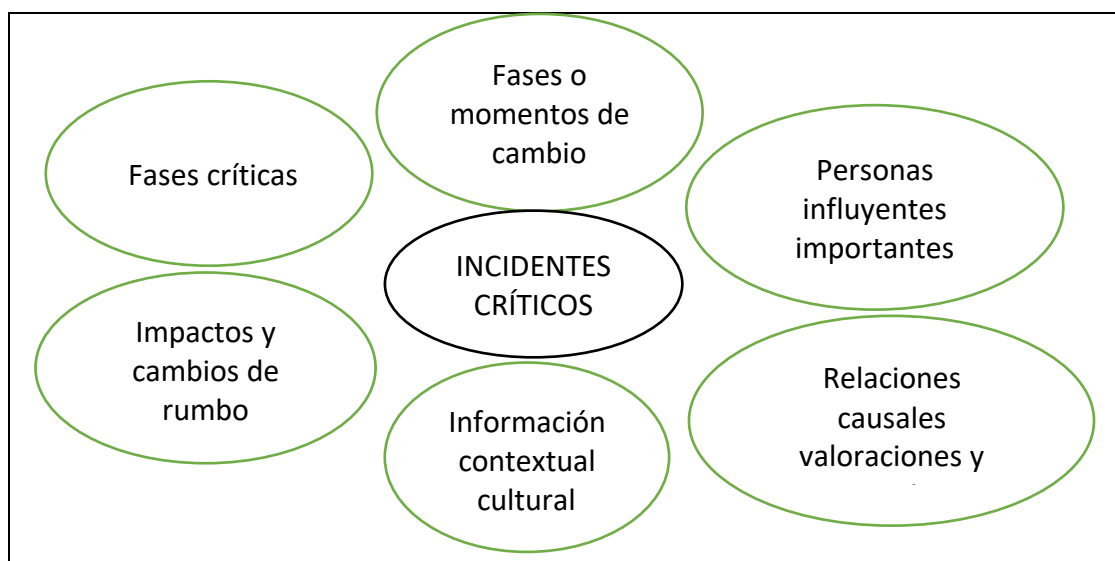
(a) delimitar fases críticas en que se cuestionan determinados supuestos, retrospectivamente, se identifican momentos de cambio significativo en las vidas de los informantes;

(b) aparición de personas críticas o individuos que han tenido una influencia importante en sus biografías;

(c) aquellos aspectos sociales que han condicionado los cambios operados (impactos causados) en la vida del sujeto, pudiendo marcar un antes y un después;

(d) también se incluyen aquellos sucesos educacionales, profesionales e institucionales (vida del centro). Las posibles relaciones causales son establecidas por el investigador, aunque pueden/deben ser inducidas a que las establezca el propio informante durante la(s) entrevista(s).

Figura 10: Tipos de incidentes críticos



Fuente: Adaptado de Bolívar et al. (2001)

Como se observa en la Figura 10, es posible identificar unos momentos o circunstancias que suponen puntos de inflexión en las vidas descritas y que pueden actuar positiva o negativamente sobre las mismas. Estas inflexiones, también llamadas *epifanías* o *momentos de crisis* por la teoría del ciclo vital (*life span*), se constituyen como situaciones y experiencias significativas que dejan marcas en la vida, que tienen un carácter personal, pueden influir sobre las conductas de generatividad o estancamiento del sujeto que vive dichas experiencias, alterando las estructuras de significados fundamentales en una vida, provocando el cambio de una etapa a otra posterior o una evolución cognitiva en la persona (Denzin, 1989). El mismo autor señala cuatro formas de manifestación de dichos incidentes: (a) Como *cambio radical*, en la medida que afecta a la estructura global de la vida; (b) Como *cambio durativo*, como serie de acontecimientos que se han vivido a lo largo de un período dilatado de tiempo; (c) Como *cambio accidental*, representa un momento problemático importante, pero episódico, en la vida; (d) Como *cambio revivido*, aquellos episodios biográficos cuyo significado se le otorga al reconstruir (narrar) la experiencia.

El uso de incidentes críticos en la investigación biográfico-narrativo para la construcción de trayectorias educativas conlleva un componente que las hace sumamente interesante en el sentido que sitúa al investigador en una óptica excelente para llegar a comprender el punto de vista del informante. En concordancia con lo anterior, Martín-García (1995) manifiesta que “pocas técnicas de recogida de información permiten obtener tan importante riqueza de matices, detalles, ironías, dudas y certezas, etc., sobre el modo en como un sujeto interpreta, construye y reconstruye su ambiente sociocultural, su contexto vivencial, la realidad objetiva y subjetiva que le rodea, como lo hace la historia de vida” (p.41). Al respecto, Santos y Cardenal (2012) plantean que las historias de vida incorporan la noción de cambio, remitiendo a los itinerarios y puntos de inflexión experimentados por los actores sociales en su encuentro con los denominados dispositivos de transición como son: la familia, la escuela, la universidad, el mercado laboral, los espacios de ocio, entre otros (Cardenal, 2006).

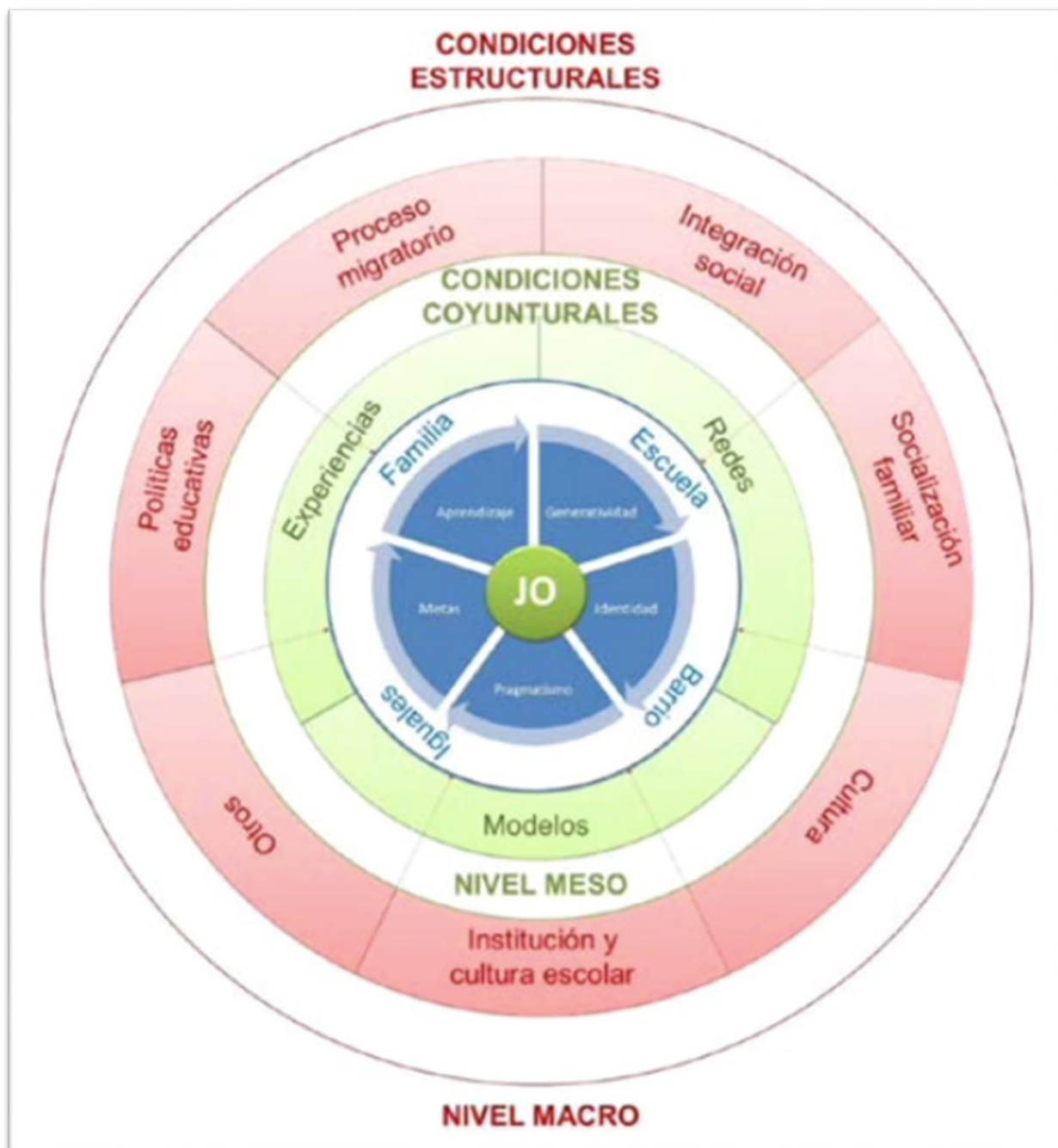
Diversos autores que han abordado en sus estudios el fenómeno migratorio lo hacen desde una perspectiva de estructuras o niveles. Muñiz et al. (2015) en sus investigaciones sobre trayectorias y carreras laborales de trabajadores del sector petrolero y textil postula tres

elementos esenciales de estudio: un espacio macro-social, determinado por el conjunto de oportunidades objetivas y limitaciones estructurales; un espacio micro-social, centrado en la experiencia subjetiva de los sujetos y un espacio meso-social, que consiste en una suerte de mediación entre los dos anteriores, como bien pueden ser considerados el espacio de trabajo o académico.

Por su parte, Fernández-Guzmán (2012) en sus estudios sobre migración masiva México-Estados Unidos, plantea tres estructuras de acercamiento al fenómeno: una macro-estructura, conformada por los factores político-económicos del orden mundial; una meso-estructura constituida por la “industria de la migración”, por ejemplo, organizaciones de reclutamiento, agentes de viaje, ONG’s, casas de envío de remesas, etc.; y una micro-estructura, consolidada por las redes sociales informales creadas por el propio migrante para librar los obstáculos que conlleva la migración y su establecimiento, incluyendo las relaciones personales, patrones de organización del hogar, entre otros.

Profundizando en esta categorización, Sandín y Sánchez (2014, 2015) a partir de los resultados obtenidos a lo largo de sus estudios en el campo educativo, presentan un modelo descriptivo-explicativo de la resiliencia en jóvenes inmigrantes y sus tres niveles (Figura 11). El primer nivel del modelo es el macro. Desde aquel, se comprende que el desarrollo de estos jóvenes se enmarca en unas condiciones estructurales relacionadas con la naturaleza y circunstancias (más o menos estables) que rodean su proceso vital: políticas sociales y educativas, proceso migratorio y de integración, proyecto migratorio familiar, segmentación social, culturas institucionales, etc. El segundo nivel es el meso, que se refiere a los contextos de interacción de la persona con su entorno. En este nivel, las condiciones coyunturales (no permanentes, cambiantes y, a veces, azarosas) como son la familia, el grupo de compañeros, profesores y amigos, las relaciones en el espacio de trabajo, entre otras, pueden ser decisivas en las trayectorias educativas de los jóvenes. Finalmente, en el nivel micro (yo) se encuentra el sujeto caracterizado por aquellos elementos individuales que han aparecido como más relevantes en su desarrollo vital, por ejemplo, la percepción de autoeficacia, el pragmatismo, el optimismo con que abordan los retos, la capacidad para tomar decisiones, fijar metas, etc.

Figura 11: Modelo de resiliencia en jóvenes inmigrantes y sus tres niveles



Fuente: Sandín y Sánchez (2014)

En relación con esta última categorización (Figura 11), resulta interesante el análisis de los incidentes críticos dentro de estos tres espacios para poder identificar e interpretar los procesos de afrontamiento y ajuste, de resistencia, adhesión o escape que los jóvenes han desarrollado durante su transitar migratorio y educativo (Romero et al., 2019; Tarrés, 2018). En este sentido, la narración autobiográfica nos permite acceder tanto a las prácticas sociales llevadas a cabo por los sujetos como a las interiorizaciones e

interpretaciones desarrolladas por ellos. Las sociabilidades ensayadas y experimentadas, las expectativas, los dilemas y estrategias desplegadas resultan una suerte de configuraciones sociales frágiles, pero analizadas en interconexión con los procesos históricos y estructurales, factores que permiten comprender mejor la trama que teje las formas sociales y culturales en construcción (Santos y Cardenal, 2012).

Las narraciones permiten (re)construir trayectorias y posiciones biográficas que se vinculan, directamente, con las derivas históricas y circunstancias socioculturales vivenciadas por los individuos, en un contexto de vivencia particular. Su fundamento, según Sancho et al. (2009) “parte de reconocer que el pasado influye en el presente y que su exploración, mediante la reconstrucción dialógica, facilita la autoconsciencia y abre las puertas al posicionamiento de las representaciones y las actuaciones” (p. 1161). Por su parte, Romero et al. (2017) apuntan a la importancia de realizar un acercamiento sistémico y ecológico a los procesos de transición educativa, con el fin de comprender cómo cada estudiante construye la narración de su propia trayectoria en el presente y como se proyecta hacia el futuro.

El relato de la historia personal del sujeto posibilita dar significado, sentido y coherencia a lo que se ha vivido, se vive y se experimenta, cobrando especial importancia en un momento en el que las transiciones se caracterizan por estar marcadas por la incertidumbre y los constantes y acelerados cambios emocionales, culturales y sociales (González-Lorente y Martínez-Clares, 2016). De este modo, identificar y analizar los incidentes críticos provenientes del discurso narrado, desde esta mirada metodológica (Butterfield et al., 2009; Tarrés, 2018), permite rescatar parte importante de los procesos biográficos relacionados con la construcción de sus procesos identitarios y de subjetivación en relación con sus transiciones y vivencias educativas.

6.2. Trazando el estudio de “un gran caso”

En la investigación social, muchas veces el caso es una sola persona, en otros son varias las personas descritas en profundidad. Por consiguiente, el investigador tiene algo de biógrafo, dice Stake (1998). Los biógrafos hacen sus elecciones metodológicas, correspondiendo al investigador de casos ponderar la elección de ellas. En concordancia con los propósitos de exploración, esta propuesta de investigación se perfila como el estudio de un *gran caso* que aborda las transiciones y trayectorias educativas de ocho

inmigrantes latinoamericanos, actualmente estudiando en universidades e institutos profesionales de la Región de Valparaíso, Chile. Cuando decimos “un gran caso”, entendemos la comprensión de las problemáticas que emergen desde los participantes como “una gran voz”.

Acorde con su fundamentación, este estudio de caso colectivo (McMillan y Schumacher, 2005; Stake, 2008, Yin, 2014) se fundamenta en diferentes interrogantes que, pensamos, merecen una mirada especial en tanto sus características son de exclusivo interés, entre otras cosas, por la contingencia de este fenómeno social de reciente desarrollo en Chile. De esta manera, si bien los ocho participantes de esta investigación son limitados en su número, por sus características, se consideran excepcionales dada la contingencia actual en la cual participan, como actores sociales protagónicos de los nuevos procesos migratorios que se vienen desarrollando en Chile, especialmente, durante estos últimos años en el campo educativo.

Esta mirada sobre el estudio de caso suele proponer investigaciones cualitativas de este tipo como exploratorias (Merriam, 1988), en las que se trabajan problemáticas poco estudiadas (como es justamente en el caso del contexto chileno), con el propósito de generar procesos que permitan interpretaciones posteriores desde una mirada más bien representacional, por cierto, nunca generalizable a una totalidad.

6.2.1. Fases del estudio

Para delinear las fases del estudio, fue preciso pensar, de antemano, el tiempo dado para formular el problema, la revisión teórica (que, en rigor, nunca se detuvo), la forma de obtener los datos y los criterios teóricos y metodológicos relacionados (Stake, 1998) con los cuales, se establecen las conclusiones de la investigación. En primer lugar, partimos por una fase preparatoria, en la cual se comenzó teorizando sobre la problemática de estudio con el fin de ir construyendo el marco teórico base para la elaboración del trabajo empírico, y así poder planificar las distintas actividades posteriores a realizar. La segunda fase está constituida por dos recogidas de información: el desarrollo en terreno de las entrevistas individuales y la metodología participativa de discusión grupal en la Región de Valparaíso. Posteriormente, prosigue un análisis por caso y transversal de la información en la cual, entre otras cosas, se establecieron los niveles temporal y diacrónico de análisis de los resultados. Posteriormente, continúa una etapa de presentación de los resultados, para esto, se continuó con el foco temporal-

temático para el tratamiento de los hallazgos encontrados. Finalmente, se concluye con la divulgación de la información, elaboración de conclusiones, edición y presentación del informe de tesis (ver Tabla 2).

Tabla 2: Fases del estudio, descripción y tiempo destinado a las tareas

FASES	TAREAS POR REALIZAR	TIEMPO ESTIMADO
Fase I: Fundamentación del estudio	<ul style="list-style-type: none"> - Formulación del problema de estudio - Se trazan el objetivo general y los específicos de la investigación - Revisión conceptual de antecedentes teóricos y metodológicos 	Octubre 2017 a octubre 2018
Fase II: Elaboración del primer instrumento de recogida de los datos	<ul style="list-style-type: none"> - Se trazan las dimensiones temporales y temáticas a explorar en la entrevista - Diseño del borrador de preguntas - Pilotaje del instrumento - Validación del instrumento 1 - Corrección final del instrumento 1 	Noviembre 2018 a marzo 2019
Fase III (Entrada al campo): aplicación del instrumento 1, confección y aplicación del instrumento 2	<ul style="list-style-type: none"> - Contacto con las instituciones de acogida - Rastreo y seguimiento de los participantes - Entrega de consideraciones éticas y consentimientos informados - Realización de las ocho entrevistas individuales - Revisión de los primeros hallazgos - Diseño, validación y aplicación del instrumento 2 (actividad de discusión grupal) 	Abril 2019 a julio 2019
Fase IV: Análisis, presentación y divulgación de la información recogida	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción de los sistemas categoriales y codificación del corpus textual - Análisis intra e inter-caso, interpretación y presentación de los hallazgos encontrados - Divulgación de los resultados en congresos y revistas científicas 	Agosto 2019 a diciembre 2020
Fase V: Escritura, edición y entrega de la tesis doctoral	<ul style="list-style-type: none"> - Redacción de los temas emergentes que conforman el marco teórico del estudio - Discusión global de los resultados, elaboración de las conclusiones - Edición y entrega del informe de tesis 	Enero 2021 a septiembre 2021

Fuente: Elaboración propia

6.2.2. Contexto e informantes de la investigación

Los participantes del estudio fueron elegidos de manera intencionada y voluntaria, considerando criterios de ética, confidencialidad y privacidad de las personas involucradas (Noreña et al., 2014), quienes deben estar matriculados como alumnos regulares en alguna carrera técnica superior o de grado en alguna universidad o instituto profesional de la Región de Valparaíso, Chile. Previo encuentro, se les ha hecho entrega de un consentimiento informado sobre las características de esta investigación. Aclarado

lo anterior, las características de la población de participantes quedan conformadas de la siguiente forma (ver Tabla 3):

Tabla 3: Características ideales de los informantes al inicio del estudio

País de origen	Ecuador, Colombia, Venezuela, Perú, Bolivia
Edades	Entre 18 y 28 años
Número de informantes	8
Situación Actual	Estudiante regular en carreras técnicas o de grado impartidas por universidades e institutos profesionales chilenos de educación superior
Tiempo de residencia	Un mínimo de 6 meses residiendo en Chile
Situación legal de los padres	Inmigrantes indocumentados o con residencia permanente en Chile
Motivo de ingreso de los padres a Chile	Búsqueda de trabajo–Refugio político–Misión religiosa–Expulsión
Trabajo de los progenitores/tutores	Formal dependiente–Formal independiente–Informal
Región actual de residencia	Región de Valparaíso

Fuente: Elaboración propia

Cabe destacar que la selección de los casos responde a nuestro interés por investigar una muestra representativa de informantes, en ningún caso vistos como estadísticamente comparables. Respecto a los criterios de selección, estos se fundamentan, básicamente, sobre los conceptos de *Heterogeneidad* y *Accesibilidad* (Valles, 1997). El primero de ellos se traduce en la elección de una muestra diversa de jóvenes estudiantes provenientes de diferentes países latinoamericanos con presencia importante en Chile. El segundo criterio, se sustenta principalmente sobre las consideraciones pragmáticas y de viabilidad de acceso a los contextos educativos que interesan estudiar.

Para el rastreo y seguimiento de los informantes, se ha tomado contacto inicial con la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), el Instituto Nacional de Capacitación (INACAP-Sede Valparaíso) y la Oficina de migrantes de la Ilustre Municipalidad de Valparaíso. Gracias a la gestión realizada por dichas instituciones, fue posible contactar a las ocho personas participantes de este estudio. De este modo, seguimos la lógica de la *muestra intencional* con el propósito de seleccionar casos interesantes y valiosos en información (Quinn, 2010). Para esto, invitamos a participar a jóvenes con predisposición para ello, esperando que pudieran relatar sus experiencias y expresar sus opiniones de forma libre, expresiva y reflexiva.

Considerando la naturaleza cualitativa de nuestro estudio, en ningún caso se buscó una muestra estadísticamente significativa (Pinazo-Hernandis et al., 2016; Hernández y Sancho, 2018), pero sí que pudiera representar, hasta donde fuera posible, a los diferentes colectivos de inmigrantes latinoamericanos que, actualmente, estudian carreras técnicas y de grado en las distintas casas de estudios superiores chilenas. De este modo, se excluyeron estudiantes de posgrado, en condición de intercambio, pasantías y/o voluntariados internacionales.

Importante es de señalar que, durante la entrada al campo en la Región de Valparaíso, se constató que la mayoría de los jóvenes inmigrantes se ubicaban dentro del mundo del proletariado, y muy pocos integraban el mundo de los estudios superiores, de allí la dificultad de poder encontrarlos y también el interés de su participación en el estudio. Importante es agregar que la Región de Valparaíso, ha quedado fuera de los estudios sobre la inmigración latinoamericana en Chile, considerando que tradicionalmente la investigación sobre esta zona en específico ha girado en torno a la inmigración extra-regional, principalmente de carácter europeo.

A diferencia de los nuevos escenarios sociales generados en sectores como Santiago o la zona norte del país (Arica, Iquique o Antofagasta), la emergencia del fenómeno de la inmigración intrarregional en Valparaíso resulta bastante reciente y de una trayectoria bastante corta. Con especial énfasis sobre esto último, surge el interés por centrar nuestra investigación sobre este espacio geográfico particular (ver Imagen 2).

Imagen 2: Contexto geográfico de la recogida de los datos



Fuente: <http://ontheworldmap.com/es/chile/city/valparaiso/valparaiso-location-on-the-chile-map.html>

6.2.3. Fuentes primarias y secundarias

Trazar las transiciones vitales que conforman la trayectoria educativa de jóvenes inmigrantes nos otorga la posibilidad de poder observar y comprender los procesos de inclusión social de este grupo de estudiantes latinoamericanos que, actualmente, realizan sus estudios superiores en instituciones chilenas de educación superior. Para lograr esta construcción, los relatos generados por ellos/as se conforman como las fuentes primarias, siendo el proceso de recolección, descripción, análisis e interpretación de los discursos en torno a los significados atribuidos a los acontecimientos y experiencias importantes que han marcado sus vidas, fundamentales para lograr dicha comprensión (Moriña, 2017). En lo que respecta a las fuentes secundarias de información, se ha considerado utilizar líneas de vida y fotografías personales compartidas por los y las informantes, en el momento de su participación en la actividad de trabajo grupal.

6.2.4. Diseño de las estrategias de recogida de datos

Para el logro de esta etapa la investigación, las estrategias de recogida de datos elaboradas, pensamos, resultan apropiadas para el desarrollo de estudios narrativos de estas características por su componente interpretativo y reflexivo. Particularmente, las estrategias elegidas implicaron una interacción individual en una ocasión con cada uno de los colaboradores y posterior encuentro con parte de ellos, involucrando entrevistas y discusiones grupales para recolectar la información. Este tipo de estrategias que se presentan a continuación, otorgan la posibilidad de explorar e interpretar el mundo tal cual lo expresan, identificando las características de sus transitorios, analizando las dinámicas y particularidades del universo investigado. Respecto a las decisiones metodológicas establecidas, se desarrollaron diversas técnicas de investigación biográfico-narrativas (Pujadas, 2002; Sabariego-Puig et al., 2019; Tedlock, 2011) diseñadas para visualizar los hechos importantes que han impactado en las vidas de este conjunto de jóvenes estudiantes, principalmente en lo que respecta a sus experiencias educativas desarrolladas tanto en sus países de origen como en el de acogida.

6.2.4.1. La entrevista de corte biográfico-narrativa (relato de vida individual)

La entrevista biográfico-narrativa se concibe como un tipo especial de conversación (Pujadas, 2002), en un diálogo amigable y abierto en que la principal función del entrevistador es estimular al protagonista de la historia para que proporcione vivencias mediante relatos claros, cronológicamente congruentes, en los que se detallen de la forma más amplia posible las referencias a terceras personas, situaciones, ambientes y lugares concretos en los que transcurren los diversos episodios biográficos. Para Alonso (1994), existen cuatro campos básicos de utilización de este tipo de entrevistas: (a) reconstrucción de acciones pasadas, (b) estudio de las representaciones sociales personalizadas, (c) estudio de la interacción entre constituciones psicológicas personales y conductas sociales específicas de prospección de los campos semánticos, vocabulario y discursos arquetípicos de grupos y (d) colectivos en base al trabajo con cuestionarios. En nuestro caso, con las entrevistas pretendemos ahondar en el primero de estos campos, la reconstrucción de acciones pasadas, incorporando también perspectivas presentes y concepciones futuras de los jóvenes entrevistados.

Como técnica de investigación, el tratamiento con relatos y su posterior reorganización en historias de vida no pretende lograr un relato objetivo de los hechos, sino más bien mostrar como lo ha vivido la propia persona. Al respecto, Moriña (2017) explica que en esta modalidad el investigador da una estructura a cada uno de los relatos recogidos, es decir, no se presenta la historia literalmente tal y como el narrador la ha relatado. De este modo, para llegar a la historia de vida como tal, el tratamiento parte del relato mismo, incorporando también información biográfica adicional proveniente desde otras fuentes de información, como documentos complementarios además de la propia narración autobiográfica (Atkinson, 2007; Bolívar, 2016). Todo lo que permita la reconstrucción discursiva de esa vida. Así, para el logro de los fines propuestos, se establecieron los objetivos de este instrumento del siguiente modo:

- Conocer las principales experiencias, episodios y encrucijadas que dan vida a las transiciones vitales de los informantes
- Identificar los estresores, obstáculos y soportes de apoyo de mayor impacto en la trayectoria educativa del inmigrante
- Aprender los intereses y deseos que conforman el proyecto futuro de los participantes

Figura 12: Relación entre los objetivos de investigación y los de la entrevista

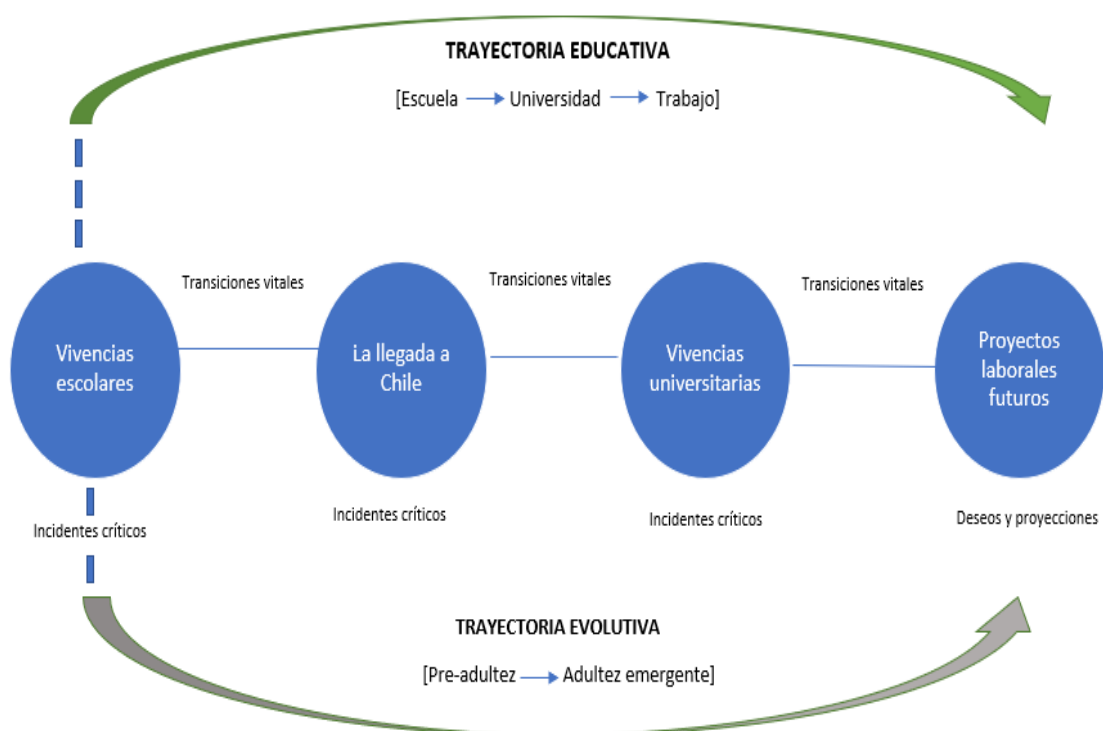


Fuente: Creación propia

En un primer momento, la estrategia nuclear elegida se constituye como una *Entrevista de corte biográfico-narrativa*, esto es, una guía de entrevista focalizada (ver Tabla 7) y diseñada con la intención de reflexionar en profundidad y desde la narración, en relación

con los hitos y vivencias derivadas de los aspectos de interés a explorar (Parrilla, 2009), principalmente, en lo que se refiere al conjunto de transiciones vitales que dan vida a las trayectorias académicas de los informantes. Si bien este tipo de metodología se caracteriza por su carácter exploratorio, ya que es el propio informante quien va determinando el curso de la entrevista (Bolívar, 2017), dada la necesidad de estructurar los lineamientos temático-narrativo para la guía de este proceso, finalmente, nos vimos en la necesidad de establecer, previamente, el diseño de la estructura discursiva de la entrevista (Ver Figura 13).

Figura 13: Diseño de la estructura discursiva de la entrevista



Fuente: Elaboración propia

En lo que se refiere a su puesta en marcha, este se conforma en base a cuatro fases (Medrano y Cortés, 2007; Villar y Triadó, 2006):

- a) Fase inicial: se invita al informante a recordar diversos aspectos generales considerados importantes en el desarrollo cronológico de su vida, siendo el investigador quien va guiando y precisando los aspectos narrados;
- b) Fase del pasado: El investigador sumerge al informante en las experiencias pretéritas e hitos significativos de su vida (como son sus vivencias escolares y la

llegada a Chile), clarificando junto al informante los aspectos que han quedado oscuros;

- c) Fase del presente: se invita al informante a profundizar en cuestiones sobre situaciones vitales actuales, con especial interés, lo vivido en la educación superior;
- d) Fase del futuro: preguntas acerca de los deseos, opiniones y proyectos del sujeto sobre lo que le depara el porvenir, principalmente, en lo que se refiere a su futuro profesional.

Respecto al propósito del entrevistador, en este caso, es poder sumergir narrativamente al entrevistado en estos cuatro ejes, que van desde la llegada a Chile, sus vivencias escolares, sus vivencias universitarias, hasta las proyecciones futuras. La secuencia cronológica de hechos y experiencias depende del orden de las vivencias narradas por los protagonistas respecto a sus trayectorias vitales como jóvenes estudiantes latinoamericanos residentes en Chile. En sintonía con lo anterior, han sido confeccionadas las entrevistas con el propósito de desarrollar un tipo de conversación en la cual se pretende que puedan emerger diversos temas, con especial interés, vinculados a sus trayectorias educativas y migratorias. Por un lado, de la bibliografía revisada (ver Tabla 4), son de interés estas propuestas de investigación narrativa, entre otros manuales consultados para la confección del guion de preguntas de entrevista, en lo que respecta a forma, contenido y estructura del instrumento elaborado.

Tabla 4: Algunos autores revisados para el diseño inicial del instrumento

Autores	Planteamientos	Consideraciones
Alheit (2012)	Enfatizar el carácter narrativo y abierto de la entrevista, que de pie a temas y problemáticas que surjan de modo emergente y libre	Evitar preguntas iniciales del tipo “¿Por qué?” o “¿Para qué?”
Appel (2005)	La invitación para contar su historia de vida personal es la actividad inicial estandarizada para impulsar una narración autobiográfica	Elaborar preguntas abiertas que den pie al relato de experiencias y hechos significativos para los informantes.
Bolívar et al. (2001)	En una trayectoria de vida se suelen destacar determinados acontecimientos (traslado de ciudad, cambio de escuela, sucesos familiares) que han motivado desarrollos ulteriores	El guion de entrevista ha sido elaborado siguiendo ciertos ejes cronológicos: escuela-la llegada a Chile-educación superior-proyecto profesional
Cortés y Medrano (2007)	El guion de entrevista debiera incluir preguntas que refieran a: experiencias, creencias, emociones, conocimientos y características personales, contextuales y demográficas. También preguntas de evocación del pasado	Se han considerado diversos tipos de preguntas, unas abiertas (principales) y otras más específicas (de apoyo). Estas últimas, han sido pensadas para ser usadas sólo de ser necesario
Villar y Triadó (2006)	Una forma natural para comenzar a diseñar una entrevista de historia vital es referirse en primer	El hilo de entrevista comienza desde la infancia (escuela),

	lugar a los primeros recuerdos de los que dispone el entrevistado: su infancia. Avanzando desde ahí, siguiendo un orden más o menos cronológico, podemos orientar al informante y ayudarlo a recordar	pasando por la adolescencia (liceo, colegio, bachillerato) y avanzando hacia la educación superior. También se incluyen preguntas sobre el futuro.
--	---	--

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, el instrumento se ha nutrido de los aportes de la Psicología Evolutiva propuesta por Erikson (2000) y Baltes (1997), fundamentalmente y tomando en consideración, el desarrollo de esta área por el estudio del desarrollo humano, centrado con especial énfasis en los cambios del comportamiento a lo largo de la vida del sujeto, más allá de la infancia (ver Cap.4.3.), y el interés por las vivencias, encrucijadas, bifurcaciones e incidentes críticos cruciales en las transiciones desarrolladas por los sujetos durante su transitar migratorio y educativo. Esta etapa de diseño del instrumento duró varios meses y nos llevó constantemente a revisar y volver al marco teórico con el fin de conceptualizar y definir las distintas dimensiones temáticas (ver Tabla 5) que se proyectaron explorar en la primera recogida de la información, llevándonos a construir lo que serían las primeras matrices (ver ANEXO 5) que dieron pie a la forma del instrumento inicial.

Tabla 5: Dimensiones y subdimensiones conformadas para el diseño de entrevista

Dimensiones	Subdimensiones	Referencia bibliográfica
Tránsito	Ibi-Alibi (“El estar allá y el estar acá”)-Adaptación-Movilidad-cambio-Experiencia educativa	Berry (2008); Boos y Salvucci (2018); Dorio y Corti (2014); Figuera y Torrado (2014); Massot, (2003), Sandín y Sánchez (2015); Villar y Triadó (2006)
Estancia	Experiencia educativa-Adaptación-Bienestar Psicosocial-malestar Psicosocial- Integración social-Duelo migratorio	Achotegui (2009); Berry (2008); Suanet y Van de Vijver (2009); Santana-Darias (2016), Stefoni (2013); Tijoux y Córdova (2015); van Dijk, (2002)
Familia	Separación familiar-Reagrupación familiar-Estresores-Protectores-Integración social	Achotegui (2009); Cano et al. (2016); Li et al. (2016); Sandín y Sánchez (2014, 2015)
Redes de apoyo	Estresores-protectores-Relaciones sociales-Integración socio académica- gestión institucional	Cabrera et alt. (2014); Cabrera y LaNasa (2005); Cano et alt. (2016); Lent et alt. (2017), Pascarella y Terenzini (2005); Sandín y Pavon (2015); Tinto (2012); Torrado (2012)
Proceso educativo	Experiencia educativa-Comunidad de aprendizaje-Nuevos aprendizajes- Integración- Persistencia académica- Primer año de carrera	Arnett (2012); Cabrera et alt. (2014); Dorio (2016); Dorio y Corti (2014); Figuera y Coiduras (2013); Lent y Brown (2006); Skliar (2008); Tinto (2017)
Proyecto profesional	Deseos-Intereses-proyecciones laborales-Residencia/retorno-Proyecto académico postobligatorio-Formación continua	Archer, (2012), Dorio (2016); Figuera et alt. (2012); Golovushkina (2016); Lent y Brown (2008); Llanes (2015); Villar (2017)

Fuente: Elaboración propia

Para que la estrategia de recogida de datos pensada tuviera vinculación y congruencia con el marco teórico y los objetivos de esta investigación, se conceptualizaron del siguiente modo las dimensiones temáticas para el diseño del guion de entrevista:

- a) Tránsito: Boos y Salvucci (2018) aludiendo a la experiencia migratoria sobre quienes viven fuera de su país de origen, hablan del concepto “Ibi-Alibi”: *el estar acá y el estar allá*. Esta dialéctica generada posterior a la llegada del inmigrante al nuevo lugar, según diversos autores, influye en las configuraciones espacio-temporales del sujeto, afectando su proceso de adaptación (Berry, 2003, 2005, 2008; Williams y Berry, 1991) de integración (Figuera y Torrado, 2014a, 2014b) y en su bienestar psicosocial (Páez et al., 2000). Este tipo de experiencias y los nuevos significados relacionados con movilidad y cambio, marcaría un antes y un después en la mirada del individuo quien transita desde su lugar de origen a uno inicialmente desconocido. Por tanto, resulta crucial comprender, mediante relatos biográficos, los nuevos sentidos construidos producto de este transitar.
- b) Estancia: Inserto en el nuevo espacio de acogida, el inmigrante va construyendo nuevos significados y cosmovisiones en base a nuevas vivencias y experiencias personales que vendrían a afectar su proceso de adaptación (Berry, 2005, 2008). Esta experiencia de estancia en el nuevo espacio de residencia puede ser elaborada por el inmigrante ya sea como un hito de crecimiento generativo y enriquecimiento personal o bien como experiencia traumática (Achotegui, 2008, 2009) de desajuste o estancamiento. En este sentido, es interesante recoger las subjetividades que los participantes pudieran declarar en torno al modo en cómo han respondido a su encuentro con el otro (Suanet y Van de Vijver, 2009; Tijoux y Córdova, 2015; Vilar y Eibenschutz, 2008), manifestado en el afrontamiento de una serie de complejidades adaptativas que pudieran afectar las nuevas relaciones que el sujeto va articulando en sus diversos contextos de interacción social, como lo son el barrio, la escuela o la universidad.
- c) Familia: Consideramos fundamental recoger las dinámicas, hechos importantes, valoraciones y significados que el informante atribuye al núcleo familiar durante su proceso migratorio (la presencia o ausencia de los progenitores, la ayuda brindada mientras se estudia, o la llegada a una familia adoptiva, por ejemplo).

Por una parte, autores como Marín y Vanoss (1991) y Páez et al. (2000) se refieren al *familismo* como un valor cultural asociado al colectivismo típico de América Latina, el cual conlleva una fuerte identificación y vinculación de las personas con su familia nuclear y extensa, así como fuertes sentimientos de reciprocidad y solidaridad entre los miembros de esta (Ward et al., 2001). En este sentido, el factor familia, según la clasificación²⁷ de Achotegui (2009), se constituye como uno de los duelos importantes que debe enfrentar quien vive la experiencia migratoria, siendo la separación forzosa de los seres queridos uno de los estresores de fuerte impacto en el sujeto (Marín, 2014). En concordancia con lo anterior, buscamos recoger las concepciones que los participantes establecen frente a situaciones de este tipo, entre otras que pudieran emerger de sus relatos.

- d) Proceso educativo: Analizar incidentes críticos de significado (Butterfield et al., 2009) posibilita caracterizar las transiciones vitales que conforman la trayectoria que va de la educación secundaria a la educación superior. Al respecto, investigaciones sobre transiciones educativas (Dorio, 2016; Figuera y Coiduras, 2013) y persistencia universitaria (Tinto, 2010, 2012, 2017) plantean la importancia de estudiar, con especial importancia, el primer año de universidad (Dorio y Corti, 2014; Johnston, 2013) concebido como un momento especialmente complejo de cambio para el estudiante quien, conjuntamente, va transitando desde la adolescencia a la adultez. En esta etapa es cuando el estudiante debe comenzar a adaptarse a un nuevo ambiente educativo y desarrollar las habilidades académicas que le ayudarán a permanecer y rendir de forma exitosa en el sistema universitario (Golovushkina, 2016). En síntesis, nos interesa poder observar los acontecimientos de importancia de este recorrido educativo, manifestados mediante su remembranza biográfica-narrativa (Alheit, 2012; Villar y Triadó, 2006).
- e) Redes de apoyo: Según diversas investigaciones (Tinto, 2012, 2017; Cabrera et al., 2014), es fundamental que el estudiante establezca redes de interacción social y académica para rendir de manera exitosa en los estudios posobligatorios. Estas

²⁷Ver Achotegui, J. (2009). Migración y salud mental. El síndrome del inmigrante con stress crónico y múltiple (síndrome de Ulises). *Abendua*, 46, 163-171.

redes pueden llegar a funcionar como mecanismos de apoyo o protectores (individuales, familiares, educativos y comunitarios) en su articulación social durante la estancia: amistades, profesores, compañeros y tutores, entre otros (Sandín y Pavon, 2015; Sandín y Sánchez, 2013, 2014). La idea es descubrir aquello que, a pesar de la situación de vulnerabilidad que pudieran vivir algunos estudiantes, se genera una reacción que conlleva la superación de las expectativas previstas. Así, resulta atinente investigar sobre los factores de integración social y educativa (Tinto, 2012, 2017) que hacen posible, entre otras cosas, la promoción del éxito educativo y la superación de situaciones adversas a nivel personal y académico.

- f) Proyecto profesional: Resulta enriquecedor poder vislumbrar el proyecto profesional del estudiante, pensando en su incorporación futura al mundo del empleo. Diversas investigaciones (Golovushkina, 2016; Llanes, 2015) revelan que esta etapa, en particular, se relaciona con una transición caracterizada por la ambigüedad y la incertidumbre de la nueva experiencia que se acerca, esto es, el ingreso al mundo del trabajo. En este sentido, es crucial analizar como este tipo de transición se organiza en función de cambios que una persona atraviesa a lo largo de su trayectoria educativa (Rodríguez y Llanes, 2014), desde la perspectiva psicosocial del estudiante, quien deberá incorporarse a una nueva situación. En la transición de la educación superior al mundo profesional confluyen: intereses y pretensiones personales, estrategias de planificación, elección del lugar de práctica profesional, búsqueda e ingreso profesional, entre otros (Figuera, 1996) y en el marco de la educación superior, esta transición se refiere al período durante el cual los estudiantes afianzan su identidad como estudiante y como profesional (Ecclestone et al., 2010).

Particularmente, el diseño de entrevista fue elaborado en base a una serie de preguntas que invitan al informante a recordar vivencias, significados y experiencias como inmigrantes y estudiantes. Acorde con esto, dichas preguntas han sido ordenadas de manera temporal, siguiendo una serie de cuatro ejes cronológicos que son presentados a continuación:

- I. *“La Llegada a Chile”*
 - Impacto emocional/bienestar/malestar
 - Primeras experiencias como inmigrante
 - Relación entre pares/amistades
 - Vida comunitaria/barrio/costumbres
 - Experiencias de discriminación
 - Separación/reagrupación familiar
 - Soportes de apoyo

- II. *“Vivencias escolares”*
 - Remembranzas escolares
 - Recuerdos lejanos
 - Rendimiento académico
 - Obstáculos/oportunidades
 - Nuevos significados/experiencia adolescente
 - Figura adulta significativa/influencias

- III. *“Vivencias en educación superior”*
 - Significados atribuidos al 1er año de estudios
 - Impacto emocional/bienestar/malestar
 - Rendimiento académico
 - Participación en programas estudiantiles
 - Experiencia recreativa/deportiva/ocio
 - Sentido de pertenencia/identidad
 - Elementos de persistencia/retención educativa
 - Comunidad de aprendizaje
 - Relaciones con maestros/compañeros

- IV. *“Mundo profesional”*
 - Intereses profesionales
 - Proyecciones laborales
 - Práctica profesional
 - Formación continua
 - Proyecto de Residencia/retorno
 - Deseos futuros/retos/expectativas

Valorando las primeras matrices elaboradas (ver ANEXO 5), fueron diseñados los modelos desde los cuales fue posible delinear, de modo tentativo, el orden y relación de preguntas, pensando en el primer diseño del instrumento. Una vez construido este primer borrador, solicitamos su revisión a tres especialistas (nacionales e internacionales) en investigación educativa con enfoque narrativo. A ellos/as les fue enviado un documento

que describe el estudio, detalla los objetivos del instrumento y presenta el guion de entrevista inicial. Revisadas cada una de las correcciones (ver Tabla 6), algunas preguntas fueron reubicadas y otras dimensiones redefinidas con el propósito de poder elaborar un diseño de preguntas adecuado a nuestros fines.

Tabla 6: Resumen del juicio de expertos

Expertos	Correcciones sugeridas	Decisiones tomadas
Investigador 1	Las preguntas deben ser explorativas y que inviten a recordar hechos e incidentes importantes de sus vidas. Incluir en las preguntas la dimensión sexual-afectiva de los informantes	Fueron consideradas las primeras indicaciones, más no las segundas sugerencias por ser valoradas como muy específicas para este tipo de entrevistas más bien emergentes
Investigadora 2	Cambiar el orden de las preguntas de inicio. No preguntar “en negativo” y ser más sintético, sin tratar de querer abarcar una cantidad inmensa de temáticas y matices	Cambios realizados e incluidos en el guion de entrevista
Investigadora 3	Elaborar las preguntas de cabecera de manera global. Para la realización de las primeras entrevistas, no solicitar elementos personales a los y las participantes, antes de conocerlos, previamente	Sugerencias consideradas para la redacción y puesta en marcha de las entrevistas

Fuente: Elaboración propia

Con todo lo anterior buscamos ordenar el discurso como una sedimentación de estructuras procesales ordenadas secuencialmente, asimismo, es fundamental considerar lo complejo de configurar dicha estructura temporal y secuencial en todo relato, dado la estructuración caótica del discurso característica de muchos informantes. Frente a esto, si bien se reconoce esta idea de dejar que el entrevistado se exprese libremente, hay autores como Bertaux (2011) quien expresa la idea de contar con un guion de entrevista, el cual ayuda cuando los entrevistados son reacios a despegar respecto del control de la conversación. No obstante, su curso no debe ser exactamente igual en cada ocasión, según el progreso hecho en la comprensión de las dinámicas y significados subyacentes a cada caso, por eso, es recomendable encarar la aplicación del instrumento de forma flexible. Así, una vez redactadas, editadas y ordenadas las preguntas, fue diseñado el guion final de entrevista (ver Tabla 7).





PREGUNTAS PRINCIPALES/DE APOYO	EJES CRONOLÓGICOS
<p>1. Podrías contarnos ¿Cómo ha sido tu vida desde que llegaste a Chile hasta ahora?</p> <p>¿Algún evento importante que quisieras relatarnos sobre tu llegada a este nuevo lugar? Y ahora ¿Cómo valoras el estar acá? ¿Algún recuerdo que quisieras relatar, que haya marcado un antes y un después? ¿Sientes que la vida ha mejorado o ha ido a peor en esta nueva etapa? ¿Alguna situación en que te hayas sentido discriminado?</p>	<p>La Llegada a Chile</p> 
<p>2. Describenos cómo fue el viaje que emprendiste desde tu país hasta acá ¿Cuál fue tu primera impresión sobre Chile?</p> <p>¿En qué medio de transporte llegaste? ¿Algún recuerdo importante en esa etapa? Cuéntanos ¿A qué te costó más acostumbrarte? ¿Qué cosas extrañas más de tu país? ¿Sientes que ha sido una buena experiencia venir a vivir acá? ¿Qué cosas nuevas te han gustado de este nuevo país?</p>	
<p>3. ¿Llegaste con toda tu familia o sólo con parte de ella? ¿Algún recuerdo especialmente importante durante aquella etapa?</p> <p>¿Has estado acompañado de tus padres y hermanos (as) siempre, mientras has estado estudiando? ¿Cómo te han ayudado ellos en los momentos difíciles? ¿Has tenido que vivir con alguna familia adoptiva durante este proceso? ¿Algún momento significativo que quisieras compartir con nosotros?</p>	
<p>4. ¿Cómo fue tu etapa escolar? ¿Recuerdas alguna experiencia especialmente significativa?</p> <p>¿Cómo fue tu etapa de la primaria? ¿Momentos gratos que recuerdes durante la secundaria? ¿Qué tal tus notas? ¿En qué asignaturas te iba mejor? ¿Algún episodio crucial o difícil que recuerdes con especial importancia, acerca de tu etapa de escuela?</p>	<p>Vivencias escolares</p> 
<p>5. Podrías contarnos ¿Qué te llevó a elegir estudiar esta carrera universitaria?</p> <p>¿Recuerdas a alguna persona o situación que haya influido sobre aquello? ¿Ha sido una buena decisión? ¿Has tenido que trabajar mientras estudias? ¿Cómo te ha apoyado la universidad/instituto cuando lo has necesitado?</p>	<p>Vivencias universitarias</p> 
<p>6. ¿Cómo fue tu primer año de universidad? ¿Algún evento importante que quisieras relatar?</p> <p>¿Qué ramos te han costado más? ¿Te has sentido “muy presionado” con la exigencia académica? ¿Te gustan las clases? ¿Cómo ha sido la relación con tus compañeros y profesores tanto dentro como fuera del aula? ¿Participas en alguna actividad extracurricular? ¿Cómo valoras lo aprendido en tus clases?</p>	
<p>7. ¿Qué deseos y expectativas tienes sobre tu futuro profesional?</p> <p>¿Ha sido gratificante estudiar esta carrera y en esta universidad/instituto? ¿Dónde te gustaría realizar tu práctica profesional? ¿Sientes preparado para enfrentar el mundo del trabajo? ¿Qué cosas crees te han faltado, pensando en tu inserción profesional? ¿La universidad orienta en la búsqueda de trabajo? ¿Te gustaría encontrar un trabajo en Chile o piensas regresar a tu país una vez titulado?</p>	<p>Mundo del trabajo</p> 

Tabla 7: Guion final de entrevista

Fuente: Elaboración propia

Pensar con antelación acerca de las situaciones posiblemente problemáticas, planteándolas en forma de preguntas, pudiera evitarnos durante la entrevista alguna situación embarazosa de tener que improvisar de manera forzosa y poco natural (Plano y Querzoli, 2003). Con este tipo de diseño de entrevista, finalmente, se busca poder visualizar acontecimientos, experiencias y emociones que, a través del relato narrado, forman parte intrínseca del modo de contarnos/representarnos a nosotros mismos y a la realidad situada. Lo social y lo personal, mediante este tipo especial de conversación, se narran entrelazados produciendo (re)significaciones de la propia imagen y concreciones de lo vivido a través del sentido que imprimimos a las vivencias y anécdotas contadas (Tarrés, 2018).

6.2.4.2. El grupo de discusión (relato de vida colectivo)

El grupo de discusión como actividad de recogida de datos, elaborada en base al trabajo con relatos de vida colectivo, inviste a la narración y al diálogo en torno a una oportunidad reflexiva que anuda historias, cosmovisiones, reflexiones y proyectos de los jóvenes inmigrantes (Sabariego-Puig et al., 2019). El relato de vida colectivo, según estas autoras, podría definirse como la historia que narran los miembros de un grupo instituido (en este caso, estudiantes universitarios latinoamericanos) sobre sus propias vidas, como una gran voz. Esta forma de narración se apoya en las vivencias comunes del colectivo, en un relato arraigado a la experiencia subjetiva de los participantes, una "historia narrada" y producida por el grupo en el momento del encuentro grupal (Schöngut y Pujol, 2014). El discurso expresado, así, abarca el surgimiento y la constitución de este conjunto humano, en base a sus vivencias, realizaciones, su situación actual, sus cambios y evoluciones, sus proyectos futuros, entre otros (Ames et al., 2010).

El término 'grupo' (Ruiz-Olabuénaga, 1996) está asociado a un colectivo de personas que han sido partícipes de una misma situación social o la misma experiencia, poseen similares intereses y/o valores y son investigadas tras haber sido puestas en contacto entre sí. En este sentido, en el grupo de discusión, a diferencia de algunos formatos de entrevistas biográfico-narrativas de corte eminentemente emergentes, las temáticas a trabajar pueden establecerse a priori por el investigador, buscando -a través de la confrontación discursiva de sus miembros- las percepciones sociales construidas sobre la

problemática-objeto durante la discusión (Bolívar et al., 2005). Como dispositivo de investigación educativa, se otorga la posibilidad que los participantes del grupo conformado puedan construir sentidos y significados en torno a las experiencias, acontecimientos y circunstancias vividas, haciendo aflorar de manera crítica las interpretaciones generadas en los marcos intersubjetivos de la interacción social, por medio de procesos comunicativos y lingüísticos. Al respecto (Alonso, 1998):

La discusión reflexiva en grupo pretende, a través de la provocación de una situación comunicativa, la investigación de las formas de construcción significativa de la conducta de los grupos de pertenencia y de referencia de los individuos que interaccionan en el espacio micro del grupo de discusión, en el que se genera un microuniverso (facilitado por el investigador) capaz de actualizar los sistemas de representaciones colectivas que se asocian a los temas objeto de estudio (Cit. en Bolívar et al., 2005, p.15).

En esta segunda ocasión, utilizando metodologías participativas de corte narrativo (Ames et al., 2010; Sabariego-Puig et al., 2019) se continuó trabajando con relatos de vida, a diferencia que, en esta situación particular, fueron los propios informantes quienes tuvieron la oportunidad de escribir y dibujar sus propias líneas de vida mediante un caso ficticio presentado a modo de trabajo lúdico y colectivo. Todo lo anterior, acompañado del uso de fotografías personales (Berends, 2011; Flick, 2015) compartidas por los participantes a través de las cuales pudieron generar sus propios relatos, recuerdos, emociones, sentimientos y reflexiones sobre las transiciones imaginadas que, en muchos casos, no aparecieron en el contexto de las entrevistas (Porcelli et al., 2014).

Acorde con el diseño de la actividad, se han establecido los objetivos propios de esta actividad con el propósito de poder analizar las transiciones, perspectivas y reflexiones críticas de los participantes, ahora de modo conjunto. Se indican a continuación:

- Construir historias de vida colectiva (ficticia) usando los relatos y discursos generados, de manera lúdica, a través de una línea de vida
- Recoger las percepciones de las y los participantes sobre los procesos de cambio y transición educativa que han desarrollado durante sus vidas, aplicadas a un caso ficticio

- Elaborar, de manera creativa, la trayectoria “escuela-universidad-mundo profesional”

Figura 14: Relación entre los objetivos de investigación y los de la actividad grupal

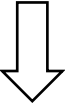
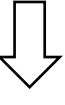
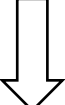


Fuente: Creación propia

De este modo, con el diseño de esta actividad participativa *tipo taller* se pretendió generar las instancias para escuchar las reflexiones y críticas de los informantes frente a las diversas problemáticas sociales, culturales y educativas desprendidas de sus testimonios y narraciones. En concordancia con Frank (2012), Rhéaume (2002) y Sabariego-Puig et al. (2019), este tipo de metodologías participativas de corte grupal resultan muy útiles para la construcción de historias de vida colectivas, en que las voces y los puntos de vista de varias personas entran en juego, ofreciendo múltiples miradas sobre una misma realidad (Bajtin, 1988). Con el desarrollo de esta actividad grupal, se buscó generar un trabajo lúdico y creativo mediante una dinámica participativa/multimodal que permitiera obtener desde una perspectiva polifónica (Bajtin, 1988), una visión más reflexiva, creativa y complementaria de las diferentes miradas y concepciones sobre las temáticas desprendidas de las entrevistas biográfico-narrativas realizadas en la recogida anterior. La idea del diseño de este segundo instrumento²⁸ (ver Tabla 8) fue poder reunir a los y las participantes en torno a una dinámica de reflexión grupal, con el fin de complementar la información proveniente de la etapa anterior y así construir sus historias de vida de modo conjunto y polifónico, esta vez, mediante una dinámica participativa de carácter creativo.

²⁸ El diseño del instrumento usado para la realización del grupo de discusión fue elaborado en conjunto con un grupo de investigadoras chilenas del *Centro Eduinclusiva-PUCV*, que en la actualidad estudian problemáticas referidas al mundo de la inclusión y la educación escolar en dicha casa de estudios. Para esto, se consideraron parte de los hallazgos encontrados en la primera recogida de información (ver 8.1.).

Tabla 8: Guion diseñado para la actividad de discusión grupal

ETAPAS DE LA ACTIVIDAD	GUION (LO QUE DIREMOS...EN FÁCIL)
<p>ETAPA 1: INICIO -INMERSIÓN: (20 minutos)</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Ingreso al lugar, momento de compartir comida y del espacio, presentación de monitores y participantes. Señalar cuál es la importancia y propósito de vuestra participación (todo en fácil). - Invitarlos a participar del taller “Un inmigrante en Chile”, el cual, consiste en construir la historia ficticia de Julián(a) quien llega a vivir a Chile en su etapa escolar y que gustaría en el futuro entrar a la educación superior. Para esto, empezaremos imaginando ¿Cómo continúa su vida? En conjunto, iremos construyendo las historias que conforman el recorrido biográfico (ficticio) de esta persona, en base a los obstáculos y oportunidades que ustedes piensan que se puede encontrar un inmigrante que llega a vivir a Chile.
<p>ETAPA 2: DESARROLLO I - 1ª PARTE: TRABAJO INDIVIDUAL (25 minutos)</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Para esto, cada uno deberá crear su línea de vida personal en las hojas que se les ha entregado. En estas, se encuentra dibujada una línea de vida, la cual contempla tres momentos: mundo escolar – mundo de la educación superior – mundo del trabajo - Para completar sus líneas de vida personales, se pueden guiar por las preguntas señaladas en sus hojas. Pueden incluir los hitos o acontecimientos importantes provenientes desde sus propias vidas. También pueden hacer dibujos y esquemas. - Los participantes deben ubicar sus fotografías en las respectivos momentos o etapas cronológicas (hablaremos sobre ellas en la siguiente etapa)
<p>ETAPA 3: DESARROLLO II - 2ª PARTE: TRABAJO GRUPAL (25 minutos)</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Una vez realizado, se comparten los relatos elaborados con el fin de construir la línea de vida ficticia. Paralelamente, el monitor pedirá a los informantes que muestren las fotos a sus compañeros, y que expliquen de qué se tratan y cuál es la importancia de ellas. Muy importante es poder avanzar todos juntos según el orden cronológico de cada etapa. - A medida que surjan los hitos y eventos provenientes de los relatos generados, uno de los monitores irá completando a modo de esquema la línea de vida grupal en el papelógrafo, el otro irá sacando fotos del proceso. No olvidar incluir las fotografías en el papelógrafo, ubicándolas según a la etapa cronológica que pertenezcan. -Los monitores pueden oralizar las preguntas guías con el propósito de aclarar ideas y generar debates y discusiones entre los participantes. Todo esto sirve como soporte, vale decir, es un apoyo para clarificar ideas, y no necesariamente deben responderlas todas.
<p>ETAPA 4: CIERRE -REFLEXIÓN COLECTIVA Y DIÁLOGOS FINALES (20 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Finalmente, se generará un espacio de discusión y reflexión en a torno a los temas importantes que hayan surgido en el taller. Señalar a los informantes que habrá una etapa de devolución, en la cual (vía online), se les entregarán parte los resultados con el fin de negociar la presentación de estos en el informe de tesis final. Por último, dar las gracias por su participación.

Fuente: Elaboración conjunta con investigadoras chilenas del Centro Eduinclusiva-PUCV

6.3. Aspectos éticos del estudio

Trabajar con métodos biográfico-narrativos implica la necesidad de construir vínculos de afectividad y lazos de simpatía con los informantes, considerando todo el mundo de historias personales, ideas y emociones que han decidido compartir. De este modo, el trabajo de campo implica cierto cuidado, por una parte, si prevemos que un informante pudiera ahondar en aspectos y espacios complejos de su mundo interior (*self*) que llegaran a originar un conjunto de recuerdos y emociones que, en el peor de los casos, pudiera significar un momento de malestar para el participante mientras se desarrolla el trabajo de entrevista o de discusión grupal. Al respecto, es importante que tanto participantes como investigador se sientan cómodos para compartir sus historias personales, asunciones, creencias y vulnerabilidades. En este tipo de narración entre quien narra y quien investiga es fundamental la ética de la *empatía* (Sancho y Martínez, 2014) a través de la escucha activa y el respeto de la capacidad de los participantes para explorar y determinar sus propias posibilidades y límites. Como investigadores nos urge aprender a desarrollar una actitud de escucha empática, respetuosa y sin juicios, que suspenda el sentimiento de incredulidad ante la escucha de los testimonios y perspectivas personales de los participantes (Clandinin y Rosiek, 2007; Clandinin y Connelly, 2006).

Idealmente, los investigadores debieran desarrollar relaciones estrechas y abiertas con los y las informantes, ahora bien, estos vínculos de apertura y confianza (llamémosle, *rapport*²⁹) pueden aparecer lentamente en el trabajo de campo. Esto es de suma importancia si pensamos en los potenciales beneficios que se pueden lograr con una metodología de estas características. En concordancia con lo anterior, trabajar con relatos biográficos puede ser resultar una apertura reflexiva para el sujeto, a quien, tal vez por primera vez, se le ha presentado la oportunidad de poder reflexionar de manera deliberada, crítica y consciente sobre las oportunidades, obstáculos y espacios de inclusión y exclusión que ha logrado superar durante su tránsito migratorio, entre otras cosas. Estos encuentros llevados a cabo, por qué no, puede ser el devenir de un proceso emancipatorio de un sujeto quien hace consciente lo vivido, de un modo crítico, reflexivo, que logre empoderarlo, políticamente hablando, como un ser humano que vivencia la experiencia migratoria en dignidad.

²⁹Los lazos de confianza establecidos con los informantes, con el propósito que se abran y manifiesten sus sentimientos respecto de sus vivencias, de forma amena, y que permita compartir el mundo simbólico, sus lenguajes y perspectivas sociales de manera libre y reflexiva (Taylor y Bogdan, 1987).

Importante es para nuestros propósitos de investigación poder comprender que las experiencias vividas son contadas por personas quienes nos revelan abiertamente quiénes son, mediante sus relatos biográficos que, posteriormente, han dado forma a las historias de vida presentadas en el informe de tesis. Por tanto, surge la necesidad de negociar con ellos, tanto durante el proceso de escritura como en el momento de divulgación de los datos, la información que mejor y de manera más respetuosa representa el mundo que los participantes han compartido a través de sus testimonios. Importante es de señalar que, previo a la entrevista, se le entregó a cada participante el correspondiente consentimiento informado (ver ANEXO 1). Previamente, se ha presentado la solicitud de investigación correspondiente tanto al Comité de Bioética de la Universidad de Barcelona como al de la Pontificia Universidad de Valparaíso, obteniendo positivamente el informe de validación que autoriza tanto la puesta en marcha de la investigación como del trabajo de campo.

Los resultados de esta investigación y los datos personales de los participantes son confidenciales y empleados únicamente para efectos de este estudio. En este sentido, si así lo quisieran, los participantes pueden ejercer los derechos de oposición, acceso, rectificación y cancelación. Se torna importante informar a los participantes que, en posteriores publicaciones, existe la posibilidad de que no aparezcan sus datos³⁰personales, pudiéndose utilizar nombres ficticios con el fin de guardar el anonimato, si así lo desearan.

Cabe destacar que la presente investigación no ha implicado ningún riesgo para sus participantes, sino más bien, ha resultado altamente beneficiosa, pues, llevar a la práctica este estudio ha sido de gran relevancia para los participantes a quienes se les ha presentado la oportunidad de poder reflexionar, de manera libre y deliberada, de forma individual y colectiva, sobre las experiencias vividas y los significados construidos durante su trayectoria vital, con especial interés, sus recorridos como inmigrantes y estudiantes.

³⁰Estos datos son confidenciales y están protegidos de acuerdo y en concordancia con la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (España) y la Ley N°19.628 sobre Protección de la vida privada (Chile).

6.4. El rigor científico de la investigación

En vista de su carácter interpretativo, esta investigación ha considerado expresar las preocupaciones en los límites de acción, cuidando los principios fundamentales de su coherencia interna, la cual implica las formas en como se expresa la estructura del estudio en relación con cada uno de los elementos que la componen (Suárez-Durán, 2007). Todo esto con el propósito de *hacer encajar*, de manera eficiente y con criterios de calidad, un discurso encadenado adecuadamente y que permita comprender y elaborar todo el proceso de construcción de trayectorias en toda su complejidad y extensión.

Para el logro de lo anterior, el investigador debe observar en retrospectiva y con perspectiva satelital, todo el conjunto de hallazgos encontrados para comprender el estatus científico de rigor con que se ha llevado a cabo todo el proceso. Al respecto, Guba y Lincoln (2002) sugieren algunos criterios fundamentales para lograrlo:

- a) Credibilidad o valor de verdad: La credibilidad en la presente investigación se apoya en: el respeto por los hechos y situaciones generadas en el contexto temporal y espacial desde el cual se han explorado las historias de vida de jóvenes latinoamericanos insertos en la educación chilena; la validación realizada por jueces de expertos de los instrumentos de recogida; la estimación valorativa de los datos y la información derivada de los instrumentos aplicados; la experiencia del trabajo de campo y las vinculaciones (*rapport*) establecidas con los y las informantes; el manejo y desarrollo de la triangulación como un proceso de contrastación y confluencia de métodos y datos dirigidos hacia una misma temática y así lograr el encadenamiento sucesivo y ordenado de evidencias.
- b) Transferencia o aplicabilidad: Los resultados de este estudio no son aplicables en su totalidad a otros contextos y/o ámbitos de acción, en tanto la naturaleza social y compleja del fenómeno estudiado. De todos modos, este estudio podría ser referente para producir transferencias del método, de los instrumentos aplicados y de las fases de la investigación en otra situación y/o contexto, dependiendo de la condición o grado de intensidad al acercamiento en cuanto a la similitud del proceso desarrollado, de quien investiga y desea producir esa transferencia (Fernández-Cruz, 2006).
- c) Dependencia: Este criterio implica el nivel de consistencia o estabilidad de los resultados y hallazgos del estudio en torno a los procesos de inclusión social de

inmigrantes latinoamericanos inmersos en la educación chilena. No obstante, esta situación implica cierto riesgo de inestabilidad, en tanto los y las participantes son agentes que interactúan en un proceso complejo, personal y dialogal en sus diferentes matices y situaciones propias del contexto socio cultural de origen y de acogida. Con todo, es importante resaltar que una de las características esenciales de este estudio en cuanto a diseño y puesta en marcha, es su flexibilidad y capacidad de adaptación a cada momento y circunstancia, siguiendo las modificaciones/cambios y transformaciones que ocurren en la realidad estudiada.

- d) Confirmabilidad: Una de las garantías sobre el proceso de investigación se extiende al grado de implicación del investigador con su estudio. En este proceso, los datos recogidos a través de los instrumentos aplicados no están sesgados ni han respondido a ningún tipo de manipulación, más allá de pequeñas ediciones realizadas sobre el discurso, en momentos que en que este no resultaba del todo comprensible al lector. A lo largo de la investigación, desarrollamos de manera permanente el proceso reflexivo sobre el tema de estudio con los estudiantes involucrados, potenciado por la naturaleza reflexiva y reconstructiva de los instrumentos utilizados (entrevistas biográfico-narrativas y grupo de discusión), declarando en todo momento la postura metodológica sobre el tema de estudio. Los datos recolectados fueron revisados en su integridad por las personas participantes y tuvieron el visto bueno para la utilización en el estudio y su posterior divulgación.

6.5. Síntesis del capítulo

En líneas anteriores hemos fundamentado el diseño de la investigación y el método biográfico-narrativo elegido para su aplicación. Puntualmente, se ha profundizado en los aspectos epistemológicos y en las decisiones metodológicas que, pensamos, resultan más acorde a los propósitos de este estudio. De este modo, se conceptualizan los relatos y las historias de vida, acorde con ello, se presentan las dos técnicas de recogida de la información para llevar a cabo las fases de este estudio de casos colectivo: la entrevista biográfico-narrativa y el grupo de discusión. Finalmente, se presentan los aspectos éticos del estudio y sus criterios de rigor científico. A continuación, en el siguiente capítulo se da cuenta de la entrada al campo, las dinámicas del proceso de recolección de los datos y de las lógicas y perspectivas del análisis cualitativo de la información recabada.

CAPÍTULO 7. RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Introducción

En el siguiente capítulo se presenta el desarrollo de los procesos de recogida y análisis de la información. Respecto a lo primero, se describe la entrada al campo y la aplicación de las técnicas aplicadas para la recolección de los datos: la entrevista biográfico-narrativa y el grupo de discusión. En segundo lugar, se detallan las lógicas de análisis del corpus textual, la experiencia del proceso de codificación, sus perspectivas y niveles que lo conforman. Finalmente, se alude a la importancia gráfica de la línea de vida como herramienta útil para el desarrollo metodológico de la investigación.

7.1. Entrada al campo

Realizadas las correcciones sugeridas por el grupo de expertos en sus devoluciones (ver 6.2.4.1.) se dio paso a la puesta en marcha del pilotaje del primer instrumento en las dependencias de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, en la cual se desarrolló una entrevista individual de alrededor de una hora con una joven argentina, de treinta años, radicada en Barcelona y estudiante de último de año de pedagogía en esta casa de estudios. Posteriormente, una vez desarrollado el análisis de contenido semántico al corpus de entrevista, pasamos a la edición final del instrumento elaborado para la primera recogida de datos.

El trabajo de campo desarrollado en Chile, específicamente, se realizó entre abril y julio del año 2019 en la Región de Valparaíso. Para ello, fue necesario establecer un convenio con el *Centro Eduinclusiva* de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), institución que nos acompañó durante esta etapa. Una vez obtenida la resolución de la Comisión de Bioética de dicha institución, se formalizaron los consentimientos informados (ver ANEXO 1). Respecto al rastreo y seguimiento de los informantes, también contamos con el apoyo de la Ilustre Municipalidad de Valparaíso y el Instituto Nacional de Capacitación (INACAP). A continuación, se da cuenta de las dos técnicas de recogida de datos elegidas: las entrevistas individuales y el grupo de discusión.

7.1.1. Sobre las entrevistas individuales en la Región de Valparaíso

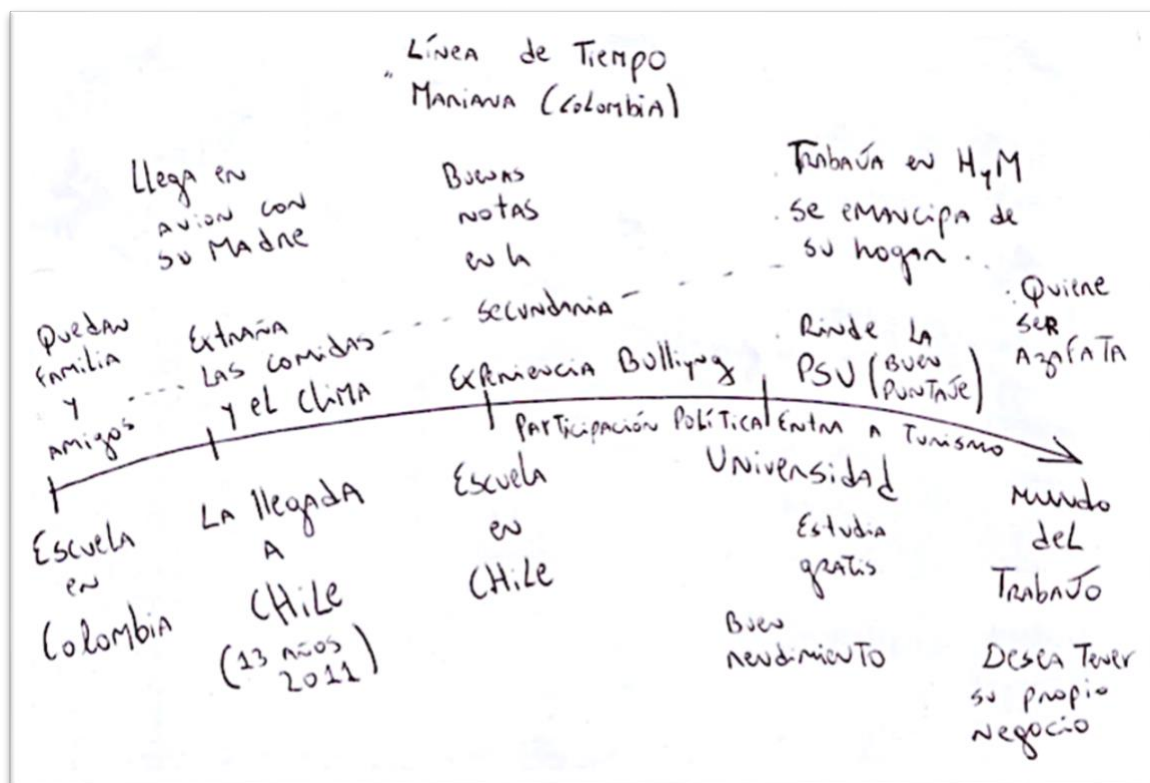
El conjunto de entrevistas llevadas a cabo buscó en todo momento tener un carácter abierto, flexible y dinámico que posibilite una amplia riqueza informativa,

buscando ser un proceso comunicativo fluido entre entrevistador y entrevistado, de una forma altamente natural (Doménech-Vidal, 2017; Hernández-Sampieri, 2014; Tójar, 2006). La realización del conjunto de entrevistas consistió en un encuentro cara a cara con cada uno de los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas respecto de sus vidas, experiencias y situaciones vividas en el cotidiano como en el espacio educativo (Taylor y Bogdan, 1987). Como lo hemos señalado, el tipo de instrumento utilizado posee un carácter narrativo en el que se exploran un conjunto de experiencias y episodios vividos y considerados de gran importancia. Como instrumento, nos ayudó a proyectar las historias de vida recogidas en sus diversas dimensiones y desde una perspectiva cronológica y personal (Doménech-Vidal, 2017).

Puntualmente, esta primera etapa consistió en la realización de ocho entrevistas *tipo conversación*, las cuales duraron alrededor de una hora, en las que los participantes fueron relatando las vivencias y acontecimientos importantes de sus trayectorias vitales durante el tránsito que las recorre desde su etapa escolar, el momento de la partida de su tierra natal, su etapa en educación superior y proyectos de vida profesional.

Respecto a su puesta en marcha, los encuentros fueron realizados en las dependencias de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en un espacio acogedor y adecuado para el desarrollo de este tipo de conversación. Conjuntamente, se les invitó un café para hacer más ameno el trabajo. Una vez finalizada la conversación en que el entrevistado ha transitado por los cuatro ejes (La llegada a Chile-escuela-universidad-mundo del trabajo), se lo invitó a evaluar la entrevista preguntándole si gustaría incorporar en la línea de vida (ver Imagen 3) algún hecho importante ausente en ella, o si desea modificar algún aspecto que pareciera estar oscuro o inconcluso.

Imagen 3: Ejemplo de una línea de vida elaborada durante una de las entrevistas por el investigador



Fuente: Elaboración propia

De este modo, tras la realización de todas las entrevistas se procedió a transcribir y revisar el corpus recogido. Así, el texto transcrito fue sometido a un primer análisis en el cual, los datos han sido ordenados de manera cronológica, caso por caso. Luego, en un segundo análisis el texto fue sometido a la búsqueda de cruces temáticos y puntos de encuentro necesarios poder comprender la trayectoria educativa de manera polifónica (Bajtín, 1988). La idea de encontrar estos primeros cruces temáticos sirvió para establecer los primeros supuestos interpretativos de las trayectorias educativas construidas, posibilitando las bases para el diseño de la segunda recogida de datos, que se detalla a continuación.

7.1.2. Sobre el grupo de discusión y el trabajo narrativo

La modalidad desarrollada en esta segunda recogida de datos corresponde a una metodología participativa de discusión grupal (Ames et al., 2010) el cual, se constituyó por cuatro informantes (anteriormente entrevistados en la primera recogida) comparten el hecho de ser inmigrantes y estudiantes, y fueron invitados y reunidos (en un espacio cómodo y habilitado para ello) para narrar historias, expresar emociones y confrontar sus

opiniones, buscando la creación de un relato de vida colectivo (Rhéaume, 2002) a través de una propuesta de trabajo grupal de construcción narrativo-creativa, tomando como base un caso ficticio.

En este caso particular, la puesta en marcha de esta actividad consistió en la creación colectiva de relatos de vida en base a un caso ficticio propuesto por el investigador, para lo cual, nos hemos apoyado en los siguientes aspectos: la experiencia migratoria como fuente de estructuración del colectivo, la trayectoria educativa en común desarrollada por los sujetos y el desarrollo de una memoria colectiva en base a las oportunidades y obstáculos enfrentados. Uno de los aspectos importantes en la construcción de este segundo instrumento de recogida de la información se vincula con las transiciones vitales y educativas experimentadas por nuestros participantes en diversos ámbitos de su vida educativa y cotidiana, a lo largo del tiempo, y cómo estas se expresan en cambios decisivos en sus actividades, relaciones, identidades y bienestar.




En esta actividad grupal que duró alrededor de noventa minutos, dirigida por el investigador principal y una monitora, se trabajó con este grupo de participantes en la construcción ficticia de la trayectoria educativa de un/a adolescente inmigrante que llega a vivir a Chile. Para potenciar la creatividad del trabajo, se les entregó un material de apoyo (ver Figura 15 y Tabla 9) para la potenciar la generación de sus relatos. De esta manera, pudieron contarnos sobre como imaginan el transitar de esta persona desde que llega a vivir a un país extranjero como Chile, el paso por la escuela y sus distintos recuerdos, las vivencias por la universidad/instituto, y el ingreso al mundo profesional.

Figura 15: Introducción a la actividad grupal “Julián(a): un(a) inmigrante en Chile”

Julián(a) es un(a) niño(a) que asiste a 6º grado. A él/ella le gusta vivir en su pueblo de origen, pero sus padres, por el deseo de querer encontrar un mejor horizonte para su familia, deciden irse a vivir a Chile. Julián(a) asume la decisión de sus padres, y comienza ya a pensar en lo que será esta nueva experiencia de vida. Construyamos la historia ficticia de esta persona ¿Qué sucederá con ella? ¿Cómo será esta nueva etapa? ¿Qué acontecimientos vivirá? ¿Cómo se irá a sentir en esta nueva experiencia de vida?

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9: Material entregado a los participantes del grupo de discusión

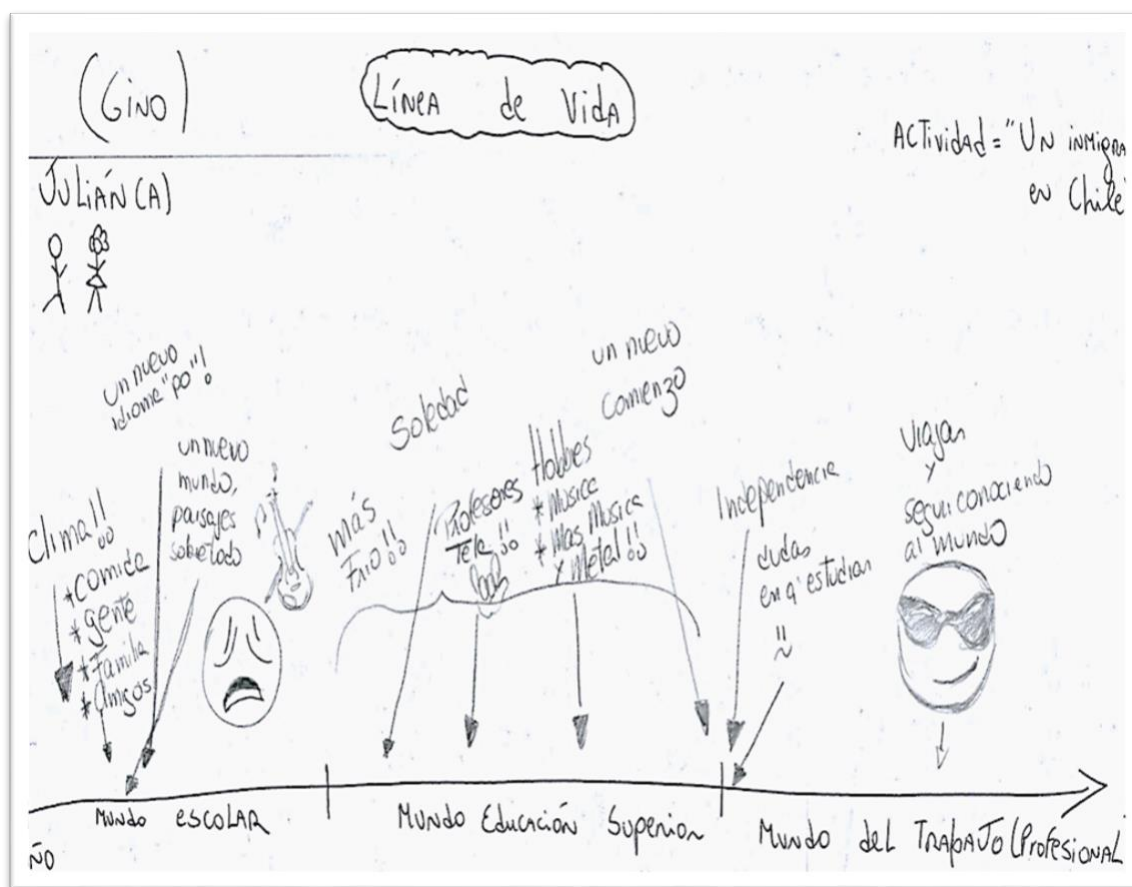
LOS TRES MOMENTOS	PARA ACTIVAR TUS IDEAS PUEDES USAR ESTAS PREGUNTAS
MUNDO ESCOLAR 	¿Con qué dificultades y obstáculos se encuentra Julián(a) cuando ingresa a la escuela en Chile? ¿Qué cosas extrañas de su país? ¿Llega con toda su familia o con sólo parte de ella? ¿Influye su forma de hablar diferente a la de los chilenos? ¿Qué cosas nuevas le gusta a Julián(a) de Chile? ¿Cómo es su relación con sus compañeros(as) de escuela? ¿Cuáles son sus pasatiempos?
MUNDO EDUCACIÓN SUPERIOR 	¿Qué carrera elige estudiar Julián(a)? ¿Qué situaciones complejas ha vivido Julián(a) en la educación superior? ¿Buenos momentos? ¿Algunos difíciles? ¿Qué tal sus nuevas amistades chilenas? ¿Y su relación con los profesores? ¿Cuáles son sus nuevos hábitos de estudio? Y en su tiempo de ocio ¿En qué actividades extraacadémicas participa? ¿Cuáles son sus deseos y temores sobre el futuro?
MUNDO DEL TRABAJO 	¿Qué pasará con Julián(a) cuando termine su carrera? ¿Cuáles son sus proyectos? ¿Buscará un empleo o prefiere ser un(a) emprendedor(a)? ¿Seguirá viviendo en Chile o volverá a su país de origen? ¿Estudiará un postgrado? ¿Dará un giro y cambiará de rubro? ¿Se perfeccionará en otro continente?

Fuente: Elaboración propia

En sintonía con el apoyo de estas metodologías visuales (Flick, 2015) y propuestas de investigación elegidas (Ames et al., 2010), se ha decidido continuar trabajando con relatos, a diferencia que ahora fueron los propios participantes quienes construyen relatos de vida colectivo mediante un caso inventado, similar a sus trayectorias educativo-migratorias. La idea de reunirlos en torno a una dinámica grupal es complementar la información recogida en la etapa de entrevistas y así generar historias de vida polifónicas, esta vez, mediante una actividad participativa de carácter más bien lúdica.

De este modo, a medida que los colaboradores fueron dibujando las líneas de vida en sus hojas personales (ver Imagen 4), los monitores iban preguntando y reflexionando en conjunto con ellos, sobre los relatos de vida producidos en torno a estos tres momentos (mundo escolar-mundo educación superior-mundo profesional) y sus valoraciones en torno a las oportunidades y obstáculos identificados durante este transitar.

Imagen 4: Ejemplo de una línea de vida dibujada por uno de los participantes



Fuente: Elaboración propia

En paralelo, el investigador principal fue dibujando en un papelógrafo (ver Imagen 9 y 10) la trayectoria de vida colectiva construida por los participantes, en base a tlos res mundos mencionados. La dinámica grupal sostenida también dio cuenta del potencial en el uso de imágenes y líneas de vida como dispositivos didácticos, complementando el trabajo de producción de relatos colectivos de vida mediante ficciones. La actividad fue acompañada del uso de fotografías personales (Flick, 2015; Van House et al., 2004) compartidas por los participantes, desde la cuáles, y como una forma de foto-elicitación (Berends, 2011; Mannay, 2017), pudieron elaborar y conectar de forma vivencial sus relatos, compartir recuerdos, emociones, sentimientos y reflexiones sobre las vivencias relatadas que, en algunos casos, no aparecieron en el contexto de las entrevistas realizadas, previamente, en la primera recogida de datos.

Finalizada la construcción de este relato de vida colectivo, se generó una instancia final de debate (ver ANEXO 2) en la cual pudieron compartir ideas e intercambiar perspectivas en torno a las diversas problemáticas sociales, culturales y educativas que se

desprendieron del trabajo grupal realizado durante esta actividad. Todo esto, acompañado de un café y de una pequeña merienda con el fin de conformar un ambiente de trabajo más acogedor y distendido. De este modo, ha sido diseñada esta instancia de reflexión final a través de una actividad de debate en la cual los y las participantes pudieron intercambiar ideas y perspectivas en torno a diversas problemáticas sociales, culturales y educativas desprendidas de los discursos generados del trabajo colectivo.

A través de esta metodología, se propusieron distintos formatos para poder expresar los diferentes puntos de vista, con actividades que involucran el recuerdo narrativo, la conversación, la discusión, el dibujo y el uso de fotografías como elicitación discursiva. Por tanto, es de interés sumergirnos en los relatos de vida colectivo por tratarse de estudiantes inmigrantes, si bien con trayectorias educativas particulares, también por las barreras y oportunidades compartidas en sus recorridos vitales.

7.2. Lógica de análisis del corpus textual recogido

Abordar el análisis de los relatos de vida desde una perspectiva biográfico-narrativa nos otorga la posibilidad de interpretar las transiciones vitales que dan vida a las trayectorias educativas de un conjunto de jóvenes inmigrantes, permitiéndonos observar las influencias, decisiones y vaivenes que han impactado en el transitar educativo de este grupo de estudiantes no tradicionales. Es en este tránsito educativo, precisamente, donde se desarrollan una serie de acontecimientos que pueden afectar los distintos aspectos de las vidas de los jóvenes, como son el desarrollo de nuevas relaciones sociales, la búsqueda de la autonomía (y de un lugar en la vida), la necesidad de clarificar sus objetivos vitales o la presencia de situaciones personales importantes y complejas. Todos estos elementos forman parte crucial de las transiciones que configuran las trayectorias académicas de estos sujetos (Figuera y Romero, 2019) quienes se encuentran en la etapa del *adulto emergente* (Arnett, 2012; Barrera-Herrera y Vinet, 2017; Llanes, 2015; Uriarte-Arciniega, 2005), en camino hacia la independencia propia del ser adulto.

Para comenzar el análisis se ha realizado una lectura de toda la información por cada caso, identificando las afinidades y temas de relevancia, posteriormente, se ha organizado la información de acuerdo con las categorías temporales y temáticas establecidas. Así, ha sido posible observar los momentos claves considerados de gran impacto dentro de las

vivencias de los participantes. Como estrategia de análisis de la información, los objetivos para esta fase de la investigación quedan establecidos de la siguiente forma:

- Describir y analizar los incidentes críticos vivenciados por los sujetos durante el tránsito “escuela-universidad”
- Interpretar las principales experiencias, episodios y encrucijadas que dan vida a las transiciones vitales de los informantes
- Apreciar los intereses y deseos que conforman el proyecto futuro de los participantes
- Reconocer y analizar de las afinidades temáticas presentes en el todo el corpus textual

Esta etapa de análisis de la información ha ido desde lo descriptivo hacia lo interpretativo del discurso humano. Con foco deductivo, se busca dilucidar diversas problemáticas, esencialmente socioeducativas, siempre desde una mirada crítica del fenómeno de estudio. Como proceso metodológico de análisis, se exploran los discursos recogidos para después extraer una serie de nodos temáticos desde los datos recopilados, a través de los siguientes pasos: englobar, delinear, agrupar y extraer los temas y significados particulares del corpus textual (Blaxter et al., 2008) para, posteriormente, presentar un resumen de lo investigado.

Por una parte, se descifran significativamente los componentes relevantes de las vidas de los sujetos, por otra, se sitúan las narraciones en un contexto situado, todo esto con el propósito de develar, discursivamente, ciertas estructuras y racionalidades sociales, culturales y educativas latentes. Por tanto, se torna crucial ir más allá de lo mero descriptivo, esto es, escudriñar en las dinámicas internas de los fenómenos sociales con el fin de descifrar en qué condiciones se manifiestan y cómo se relacionan entre ellas (Hernández-Sampieri, 2014; Sandín, 2003). Esto es posible “si observamos los relatos dentro de un mismo ámbito de relaciones sociales, poniéndolos en relación unos con otros, así como con las estructuras y el contexto educativo en que se inscriben” (Bolívar et al., 2005, p. 9).

7.2.1. Lógica intra-caso de análisis

En un primer momento, se plantea una lógica singular intra-caso, esto es, se analizan individualmente y en profundidad cada una de las historias relatadas (Cornejo et al., 2008). La idea es poder llegar a una historia reconstruida, vale decir, a partir de la identificación y análisis de los principales hitos biográficos que constituyen las experiencias educativas, poder trazar la trayectoria vital del individuo. De este modo, cada historia ha sido abordada siguiendo los siguientes pasos:

- Lectura de toda la información por cada uno de los casos
- Relectura y organización de la información, de acuerdo con los ejes cronológicos establecidos: vivencias escolares, vivencias de la educación superior y el mundo profesional.
- Identificación de los momentos claves, episodios vitales, bifurcaciones e incidentes críticos considerados de gran relevancia dentro de las vivencias de los participantes
- Valoración de las expectativas y deseos futuros de los informantes

7.2.2. Lógica inter-caso de análisis

En un segundo momento, se ha adoptado una lógica inter-caso, esto es, a partir de ciertas continuidades y quiebres de la fase singular se busca identificar y relacionar de forma transversal los núcleos temáticos relevantes para nuestros fines de investigación. A partir de esto, se analizan los relatos de vida de, esta vez como colectivo, siempre desde la óptica crítica de la transversalidad temática y discursiva que las recorre en su conjunto (Rosenthal, 2018; Vich y Zavala, 2004).

Para lograr esto, se consideraron las siguientes fases procesuales (Miles y Huberman, 1994): elaboración de categorías previas para clasificar los datos recogidos; búsqueda de temas comunes en un conjunto de narraciones; reducción y presentación de los datos. De acuerdo con los autores, este primer momento se refiere al proceso de seleccionar, centrar, simplificar, abstraer y transformar los datos que aparecen en las transcripciones recogidas. Para esto, nos hemos apoyado en el programa informático de análisis ATLAS ti (versión 8.4.5) con el propósito de aplicar nuestro sistema de categorías usado para el análisis, previo a la presentación de los resultados. De este modo, se han realizado diferentes lecturas de cada relato de vida, dando como resultados ocho miradas únicas

para cada historia. Una *mirada holística*, en la que se contempla la historia como un todo, centrándonos en la individualidad de la persona que relata su trayectoria como estudiante, joven e inmigrante. En segundo lugar, una *mirada focalizada* que permita buscar el detalle de la información y ordenar temporalmente las historias relatadas. Finalmente, la información es analizada desde una *mirada temática* que posibilite el análisis transversal de la información (Moriña, 2017).

7.3. La experiencia de la codificación

Para comenzar, se ha procedido a la transcripción de los relatos y ordenamiento de todo el corpus textual. Para ello, mediante el programa informático ATLAS ti (versión 8.4.5), se ha comenzado uniendo cada una de las entrevistas transcritas en una gran unidad hermenéutica, vale decir, un gran texto único sobre el cual hemos comenzado el primer análisis, integrando todo este material discursivo en una única unidad de trabajo. De este modo, se trabajó sobre las categorías desde las cuales se desprenden los códigos que, básicamente, han servido como etiquetas para asignar unidades de significado a la información reducida y compilada en párrafos, aplicando los sistemas categoriales utilizados durante este proceso. Así, se ha ido revisando y discutiendo el proceso de construcción de categorías/subcategorías y codificación de datos. A nivel de organización, este proceso ha permitido extraer, reducir y agrupar los segmentos textuales y así relacionar la fase de análisis y presentación de resultados. En lo particular, se ha configurado esta forma de tratamiento del corpus textual mediante tres procesos imbricados (Fernández-Núñez, 2006):

- Comenzando el proceso de codificación descriptiva, que ha sido más bien de construcción temporal, hemos realizado una primera revisión diacrónica del corpus con el fin de ordenar cronológicamente³¹ los eventos relatados en base a la etapa de escuela, la llegada a Chile, la educación superior y el mundo profesional.
- Posteriormente, en este segundo tratamiento sincrónico que ha sido más bien de identificación temática, hemos segmentado el corpus textual en base a las categorías establecidas para la búsqueda estática de temas en común, observados en el conjunto de relatos analizados. Importante es señalar que también nos hemos abierto a la

³¹ El orden va a depender de la cronología particular de la vida de cada informante. De la población de estudio, hay informantes que llegan a Chile a cursar la escuela, otros, directamente a la educación superior.

posibilidad de observar elementos nuevos y relaciones emergentes que, potencialmente, pudieran nutrir el análisis y la presentación de los datos.

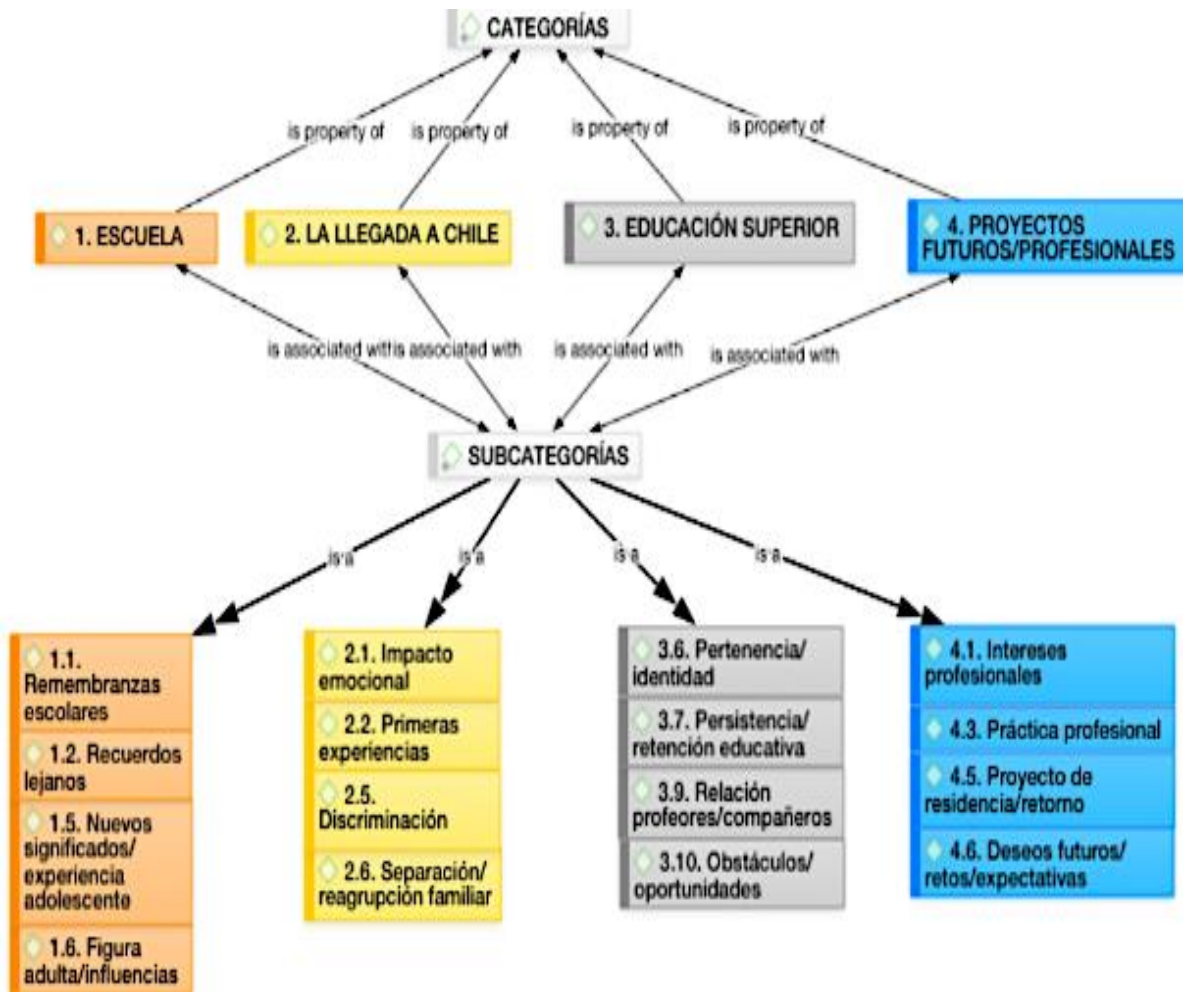
- Finalmente, se ha abordado el corpus textual mediante revisiones categoriales y asignaciones sobre el conjunto de incidentes críticos considerados de vital importancia en la vida de los informantes, manifestados en sus encrucijadas, bifurcaciones y/o eventos de impacto en las decisiones de los jóvenes participantes, definiendo cambios de rumbos o marcando un antes y un después dentro de sus trayectorias educativas.

7.3.1. Perspectiva diacrónica en el proceso de codificación

Proyectar el análisis intra e inter-caso de los datos resultó un momento complejo de decisiones, entre las cuales, surge del tratamiento realizado con el procesador de texto, trabajo que hemos realizado aplicando los sistemas de categorías utilizados durante este proceso. Especialmente, respecto a la presentación de cada uno de los casos, cada trayectoria es considerada específica a las vidas de los participantes, vale decir, aunque bien compartan y presenten elementos en común, se presenta un tipo de trayectoria subjetiva en que la historia narrada se justifica y a la vez define su propia identidad (Demazière y Dubar, 1997).

Para poder introducir esta perspectiva en el proceso, pusimos atención a la estructura ordenada secuencialmente, según los hitos vividos, en términos de encadenamiento temporal (Muñiz-Terra, 2018; Rosenthal, 2018; van Dijk, 1997). Observando que algunos informantes realizan toda su etapa de escuela en su país de origen, mientras otros cursaron parte de sus estudios secundarios en Chile, las historias de vida que presentamos se consideran intrínseca y única a cada caso. Con todo, este proceso de construcción categorial ha resultado fundamental para comenzar ordenando cronológicamente los elementos tanto en el análisis intra-caso como también en el inter-caso. De este modo, ha quedado conformado el sistema categorial temporal utilizado durante la codificación (ver Figura 16 y Tabla 10).

Figura 16: Red semántica del sistema categorial diacrónico-temporal



Fuente: Elaboración propia utilizando ATLAS.ti (versión 8.4.5)

Tabla 10: Sistema categorial diacrónico-temporal detallado

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN DEL CÓDIGO	ESPECIFICACIONES
ESCUELA	Remembranzas escolares	Transitares y experiencias importantes asociadas, específicamente, a su paso por la educación primaria y secundaria	Situaciones significativas desarrolladas en su paso por la escuela y el liceo, ya sea en su país de origen y/o en Chile
	Recuerdos lejanos	Relatos pretéritos vinculados a la infancia	Recuerdos y momentos significativos de la niñez
	Nuevos significados/experiencia adolescente	Ideas, concepciones y construcción de mundo en su transitar posterior a la infancia	Revelaciones y grandes sentidos otorgados al pasado, pero desde la mirada actual como joven
	Figura adulta/influencias	Personas influyentes en las vidas y decisiones tomadas por el informante	Miembros del núcleo familiar o personas cercanas que hayan tenido un rol importante en situaciones vividas y/o nuevos caminos tomados por los entrevistados
LA LLEGADA A CHILE	Impacto emocional	Sensación de bienestar/malestar que gira en torno a la condición del ser inmigrante	Sentirse parte de un lugar, reconocido y valorado por sus pares en este nuevo entorno de acogida
	Primeras experiencias	Situaciones de entrada vividas en el país de acogida	Relatos y percepciones en torno a sus primeros encuentros con los nacionales
	Discriminación	Exclusión o rechazo hacia otra persona por sus características étnicas, sociales, económicas y/o de género	Situaciones de incomodidad, molestia o burlas de parte de los nacionales sobre el extranjero ya sea por su nacionalidad, acento o color de piel
	Separación/Reagrupación familiar	Vivencias de alejamiento y reagrupamiento con familiares cercanos	Momento en que el informante deja su país y posterior reunificación con los miembros de su familia cercana

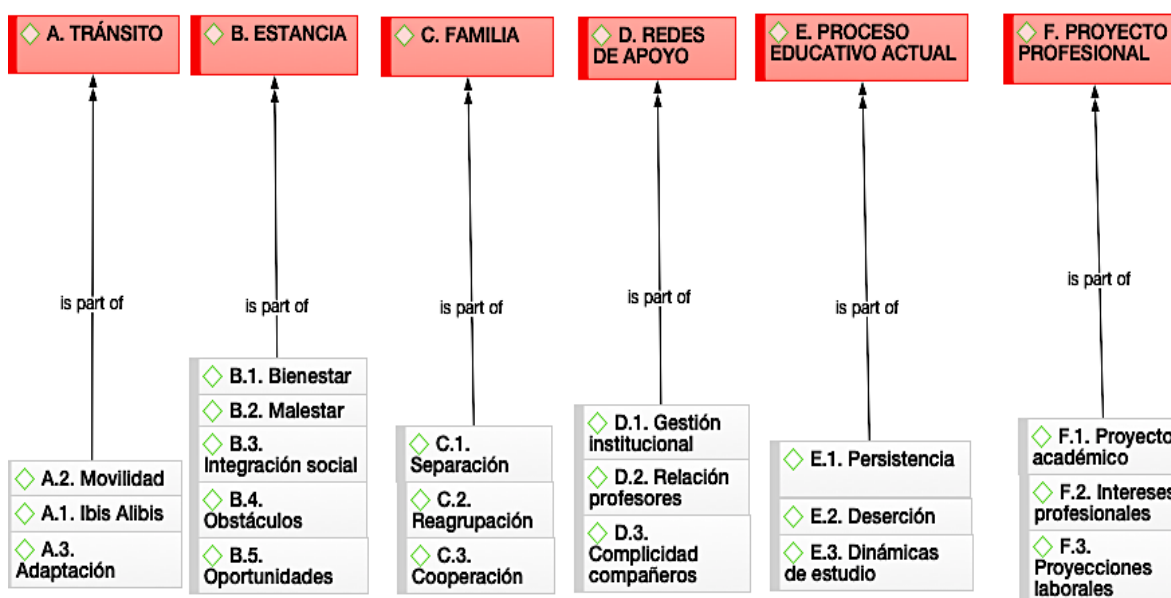
EDUCACIÓN SUPERIOR	Pertenencia/identidad	Sentido de auto reconocimiento y membresía	Sentimiento de identificación con su institución educativa manifestada, entre otras, en la participación en espacios fuera del aula
	Relación profesor/compañeros	Dinámicas de relaciones sociales que rodean el contexto educativo del estudiante	Encuentros, apoyos y complicidades con compañeros de carrera y académicos tanto fuera como dentro del aula
	Persistencia/retención educativa	Esfuerzos realizados tanto por el estudiante como por parte de la institución en la búsqueda del éxito académico	Formas de desarrollar los estudios, como también la aplicación a becas y ayudas institucionales
	Obstáculos/oportunidades	Dificultades y protectores encontrados en su tránsito vital y académico	Barreras y/o herramientas de apoyo encontrados en su paso por la universidad/instituto
PROYECTOS FUTUROS	Intereses profesionales	Gustos y cercanías en torno a potenciales espacios de desarrollo profesional y laboral	Intenciones de lograr un trabajo asalariado, como trabajador independiente o microempresario
	Práctica profesional	Expectativas de su primera experiencia laboral	Lugares y espacios de interés profesional para el desarrollo de su práctica final, previo al ingreso del mundo del trabajo
	Residencia/retorno	Proyecto de estancia o alejamiento de Chile, una vez titulados de sus carreras	Deseos de quedarse en Chile o de regresar a su país natal una vez finalizados sus estudios superiores. Se incluyen las salidas al extranjero y la formación continua
	Deseos próximos	Expectativas y proyectos futuros declarados	Proyectos personales a futuro, de índole académico o profesional

Fuente: Elaboración propia

7.3.2. Perspectiva sincrónica en el proceso de codificación

En esta parte, el tratamiento del corpus textual se ha desarrollado desde una perspectiva sincrónica y estática (Muñiz-Terra, 2018) con el propósito de poder interpretar, transversalmente, las afinidades temáticas relevantes que se desprenden de los relatos del colectivo de informantes. Para llegar a ello, resulta importante el abordaje deductivo de construcción de dimensiones del primer instrumento de recogida (ver 6.2.4.1) desde las cuales se nutre el sistema categorial sincrónico-temático utilizado para el análisis. Para ello, ha sido fundamental el tratamiento en base a categorías, clasificaciones y estructuras básicas de carácter estático (van Dijk, 1997; Verd, 2006). Aplicado el proceso de codificación, se han buscado cruces temáticos con el propósito de encontrar problemáticas transversales y experiencias comunes del grupo de informantes. A continuación, se presenta el sistema categorial (ver Figura 17 y Tabla 11) utilizado como ruta para esta fase de análisis transversal de la información.

Figura 17: Red semántica del sistema categorial sincrónico-temático



Fuente: Elaboración propia utilizando ATLAS.ti (versión 8.4.5.)

Al igual que en la fase anterior, el uso del procesador informático resultó de gran utilidad dado que sirvió para codificar, categorizar y analizar la información, proceso llevado a cabo mediante un recorte y ordenamiento del material analizado, de todos modos, siempre tuvimos la intención de nunca perder de vista la mirada global del corpus recogido.

Tabla 11: Sistema categorial sincrónico-temático detallado

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN	ESPECIFICACIONES
A. TRÁNSITO	a.1. Ibi-Alibi	Remembranzas y reflexiones en torno al lugar de origen y el de acogida: sensación de extrañeza, confusión, nostalgia, etc.	- Comparaciones culturales - Remembranzas del origen - Sentimiento de nostalgia
	a.2. Movilidad	Experiencias de tránsito geográfico	- Desplazamiento geográfico - Motivos de la partida - Dificultades a la llegada
	a.3. Adaptación	Sentimiento de acogida, rechazo o reconocimiento tanto propio como de parte de sus pares	- Percepciones de acogida - Nuevas costumbres - Impactos sobre el contraste cultural
B. ESTANCIA	b.1. Bienestar psicosocial	Sensación de conformidad y plenitud frente a la nueva experiencia migratoria	- Sentimiento de acogida - Conformidad
	b.2. Malestar psicosocial	Sensación de desagrado o disconformidad frente a la nueva experiencia migratoria	- Sentimiento de rechazo - Disconformidad
	b.3. Integración social	Sentimiento de pertenencia o no pertenencia en relación con el nuevo contexto vivencial	- Interacción social - Adaptación
	b.4. Obstáculos	Dificultades enfrentadas durante el tránsito entre el lugar de origen y el de acogida	- Regularización del visado - Acceso educativo - Discriminación y racismo
	b.5. Oportunidades	Circunstancias enfrentadas y aprovechadas en beneficio propio	- Admisión educativa - Beneficios sociales - Acceso al trabajo - Nueva residencia
C. FAMILIA	c.1. Separación familiar	Ausencia o división del grupo/núcleo familiar	- Presencia de familiares
	c.2. Reagrupación familiar	Reencuentro con el grupo/núcleo familiar	- Reencuentro a la llegada
	c.3. Cooperación	Lazos de ayuda, solidaridad y reciprocidad provenientes del núcleo familiar como de amistades cercanas al grupo	- Apoyo económico - Figura adulta influyente - Amistades y reciprocidades solidarias - Orientación educativa
D. REDES DE APOYO	d.1. Gestión institucional	Soporte y ayudas brindadas por las instituciones chilenas y el centro educativo (becas, bolsas de empleo, etc.)	- Gestión de becas - Bolsas de empleo - Actividades extracurriculares
	d.2. Relación con profesores(as)	Cercanías y relaciones con los profesores y académicos tanto dentro como fuera del aula	- Persona influyente - Orientación académica - Carga académica y evaluaciones

			<ul style="list-style-type: none"> - Estilo de enseñanza - Actitud del profesorado
	d.3. Complicidad compañeros(as)	Cercanías y relaciones con los compañeros tanto dentro como fuera del aula	<ul style="list-style-type: none"> - Lazos y complicidades - Grupos de estudios - Actitudes y disposiciones entre pares
E. PROCESO EDUCATIVO	e.1. Persistencia académica	Mecanismos de mantenimiento y éxito educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Rendimiento académico - Prueba de Selección Académica (PSU) - Intereses académicos - Elecciones personales - Trabajo de medio tiempo - Valoración del primer año de carrera
	e.2. Deserción académica	Abandono o cambio de carrera y/o centro educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Cambios de carrera - Cambios de centro educativo
	e.3. Dinámicas de estudio	Gestión del tiempo de estudio y formas de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Prácticas de inducción laboral - Formas de aprendizaje - Relación teoría-práctica - Dinámicas vocacionales - Actividades extracurriculares
F. PROYECTO PROFESIONAL	f.1. Proyecto académico	Deseos de formación y especialización	<ul style="list-style-type: none"> - Especialización continua - Práctica profesional
	f.2. Intereses profesionales	Expectativas en torno a su profesión	<ul style="list-style-type: none"> - Ámbitos de realización - Emprendimientos
	f.3. Proyecciones laborales	Proyectos e ideas futuras de desarrollo profesional	<ul style="list-style-type: none"> - Proyectos personales - Intereses laborales - Motivaciones y expectativas

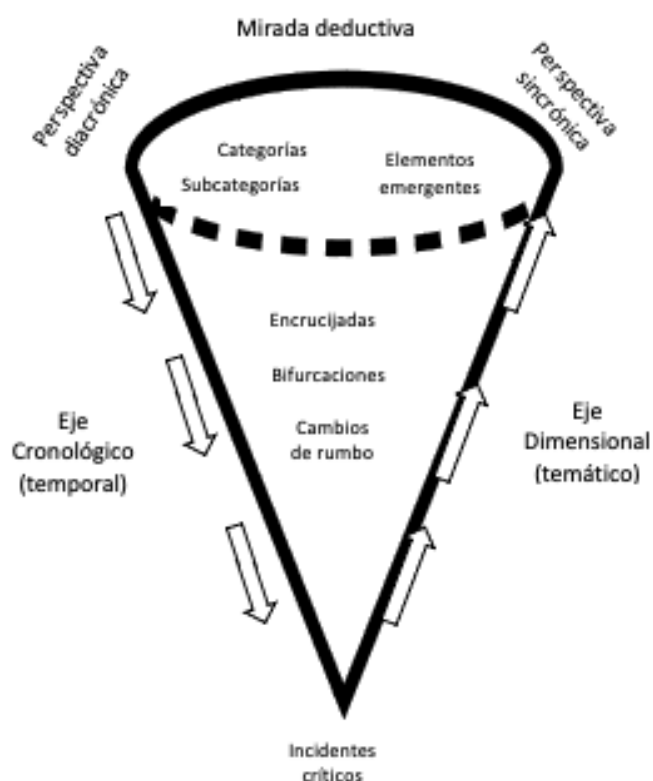
Fuente: Elaboración propia

Importante es enfatizar que, si bien las evidencias de frecuencia temática (ver ANEXO 3) y cruces de coocurrencia (ver ANEXO 4) han sido valoradas para obtener un diagnóstico del corpus de trabajo con el cual contamos, se ha orientado el modo de presentación de los resultados, fundamentalmente, siguiendo nuestros objetivos y preguntas de investigación. Con todo, es innegable lo enriquecedor y práctico que ha resultado todo este proceso para llegar a pensar y decidir, finalmente, el modo de análisis y presentación de los resultados.

7.3.3. Los incidentes críticos: relación de perspectivas y categorías

Como se ha podido observar, en este recorrido en torno a las decisiones tomadas sobre las estrategias de análisis elegidas, hemos seguido la forma del cono (ver Figura 18), esto es, hemos comenzado poniendo la mirada en aspectos generales del discurso recogido para acabar analizando particularidades específicas del corpus textual. De esta forma, hemos ido avanzando desde lo diacrónico-temporal hacia lo sincrónico-temático, identificando e interpretando los incidentes críticos de mayor significado.

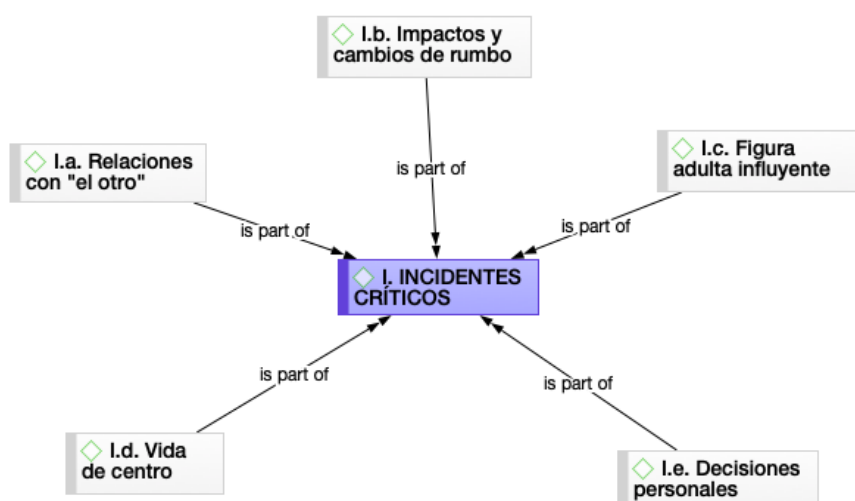
Figura 18: Relación entre los incidentes críticos y las perspectivas del proceso de codificación



Fuente: Elaboración propia

Complementando los enfoques anteriores, se han revisado diversas propuestas de incidentes críticos (Bolívar et al., 1998, 2001; Butterfield, et al., 2009), lo cual, nos ha otorgado luces para identificar y analizar situaciones vinculadas con los cambios de rumbo, decisiones y apertura de las transiciones educativas de los participantes. Para ello, ha sido construida la red semántica y el sistema categorial detallado que se presentan a continuación (ver Figura 19 y Tabla 12).

Figura 19: Red semántica del sistema categorial de incidentes críticos



Fuente: Elaboración propia utilizando ATLAS.ti (versión 8.4.5.), adaptado de Bolívar et al. (2001)

Tabla 12: Sistema categorial de incidentes críticos detallado

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	DEFINICIÓN CATEGORIAL	SUBCATEGORÍAS
INCIDENTES CRÍTICOS	Relaciones con los locales	Relatos atribuidos al conjunto de vivencias de choque cultural, relacionadas al encuentro, cercanías y relación con sus pares.	- Bullying y discriminación -Fraternidades/compañerismo - Ocio y esparcimiento
	Impactos y cambios de rumbo	Fases críticas en que se cuestionan determinados supuestos y pasajes vitales. Retrospectivamente, se hace mención a los momentos de cambio trascendente, que pudieran haber marcado un antes y un después en sus vidas	- Motivos de la partida - Particularidades del viaje - Pérdidas y separaciones - Primeros encuentros - Maternidad adolescente ³² - Soportes y ayudas recibidas
	Figura adulta influyente	Aparición de personas críticas o individuos que han ejercido influencia importante en las biografías de los informantes	- Rol de los progenitores - Profesores modelo - Influencias - Apoyo y cercanías
	Vida de centro educativo	Situaciones y sucesos educativos importantes acontecidos al interior de una institución académica y del contexto educacional del cual forman (o han formado) parte los informantes.	- Acceso e ingreso - Contexto de aula - Orientación académica - Compromiso educativo - Participación estudiantil - Prácticas de inducción laboral

³² Sólo se presenta en uno de los casos.

	Decisiones personales y elecciones	Determinaciones y motivos cruciales que han trazado el camino vital de los participantes en la elección de sus carreras, el ingreso a un trabajo, cambio de ciudad, etc.	<ul style="list-style-type: none"> - Elecciones académicas - Especialización y formación - Primeros empleos - Cambios de carrera - Proyectos personales - Expectativas laborales
--	------------------------------------	--	--

Fuente: Adaptado de Bolívar et al. (2001)

7.3.4. Los niveles macro, meso y micro

En lo particular al análisis del corpus textual proveniente de la segunda recogida de datos (el grupo de discusión), como bien se observa en la siguiente imagen, hemos realizado un trabajo de codificación a través del cual se han identificado los elementos constituyentes de los tres niveles (Sandín y Sánchez, 2014) que circunscriben los incidentes críticos que constituyen el relato de vida colectivo (Fernández-Guzmán, 2012). Nos referimos al: macro-espacio, meso-espacio y micro-espacio (ver Figura 20).

Figura 20: Sistema categorial de niveles macro, meso y micro



Fuente: Elaboración propia

Respecto al primer nivel, en el macro-espacio se han ordenado y analizado las temáticas identificadas en las narraciones del colectivo que hacen referencia a las dinámicas estructurales en relación con el país de acogida, como también de la ciudad y/o región de residencia. El segundo nivel, el meso-espacio se constituye por los relatos que responden

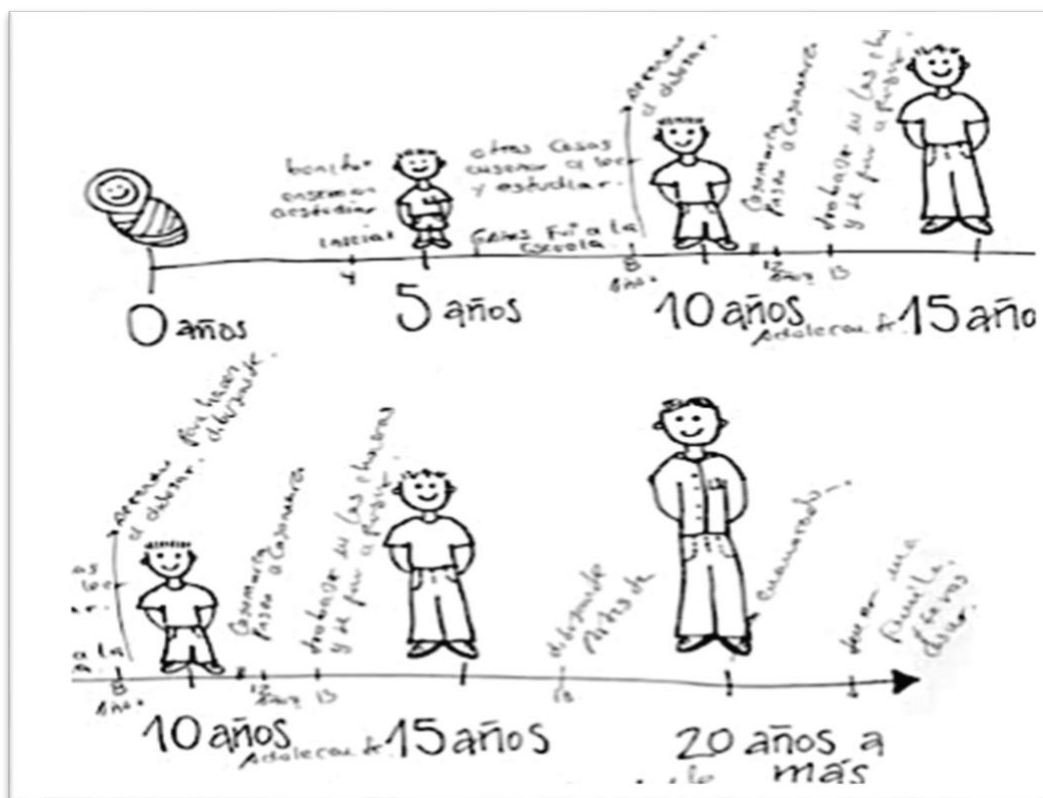
a las interacciones en lo organizacional, como el espacio familiar, la escuela o la universidad. El tercer nivel, el micro-espacio se configura con los elementos pertenecientes al mundo interior del individuo: sus recuerdos, intereses y expectativas, tiempo de estudio y tiempo personal, entre otras. Este proceso en particular consistió en la identificación de los elementos que conforman cada uno de los diversos sistemas categoriales, sin embargo, también nos hemos dado un espacio para incorporar diferentes elementos nuevos y relaciones emergentes que también han enriquecido el análisis y la discusión de diferentes factores que no se observan en las conversaciones sostenidas con los participantes durante la ronda de entrevistas personales realizadas, previamente, en la primera recogida de datos.

7.4. La línea de vida como recurso discursivo esquemático

La línea de vida, denominada en inglés como *graphic life-map*, *life-line* o *time-line*, es de gran utilidad dentro de los métodos biográficos-narrativos de investigación social y educativa. Esta técnica consiste en un tipo de ilustración concisa de representación visual del discurso (Moriña, 2017). En este caso en concreto, la línea de vida nos otorga la posibilidad de ordenar y representar visualmente el pasado, presente y futuro de las historias narradas (Gramling y Carr, 2004), visualizando hitos y eventos en orden temporal. Este ordenamiento cronológico de la información ha sido fundamental tanto para el diseño de los instrumentos de recogida de la información como también para el análisis y presentación de los resultados. Su aplicación nos ha permitido (re)construir la trayectoria educativa del informante, esto es, el conjunto que experiencias y transiciones que dan vida a la trayectoria “escuela-universidad-mundo profesional”. Del mismo modo, su utilización gráfica (ver Imagen 5) ha posibilitado observar, de forma global, el ciclo vital plasmado en la trayectoria evolutiva del sujeto ya sea observando sus momentos de crisis³³, situaciones de cambio, encrucijadas o hitos importantes de su recorrido migratorio y educativo.

³³ Para estos fines, “las autobiografías se conceptualizan como relatos del desarrollo formados por pequeños discursos que adquieren sentido a la luz de una historia de vida” (Medrano y Cortés, 2007, p. 24). En este contexto, los fracasos y las crisis se interpretan como motor del desarrollo, sin necesariamente implicar una connotación negativa de la experiencia.

Imagen 5: Ejemplo de una línea de vida según el ciclo vital



Fuente: Moriña (2017)

7.5. Síntesis del capítulo

En apartados anteriores pudimos conocer la naturaleza tanto de las técnicas elegidas para la recogida como para las de tratamiento para análisis de los datos. Respecto a lo primero, pudimos observar el desarrollo (in situ-en terreno) de la ronda de entrevistas de corte biográfico-narrativa y el grupo de discusión grupal. Una vez recopilado todo el corpus textual, hemos articulado la lógica de análisis intra e inter-caso y las dos perspectivas que lo envuelven: diacrónico-temporal y sincrónico-temática. Conjuntamente, los niveles macro, meso y micro respecto a las ficciones generadas en el grupo de discusión. Todo esto con el propósito de identificar los incidentes críticos de significado que conforman el transitar vital y educativo de los y las participantes. Para ello, nos hemos nutrido tanto de los relatos de vida reales generados en las entrevistas como también de las ficciones provenientes de la actividad grupal participativa. Como se ha podido observar, tanto en la recogida como en el análisis de los datos, el uso de la línea de vida como soporte gráfico resultó ser un dispositivo discursivo útil en ambas etapas, como también en los siguientes capítulos de presentación de resultados.

CAPÍTULO 8. APROXIMACIÓN A LAS VIDAS Y PROBLEMÁTICAS DE LOS PARTICIPANTES

Introducción

Para comenzar, se presenta una aproximación biográfica a las vidas de cada uno de los casos participantes (ver Tabla 13) de la ronda de entrevistas. En segundo lugar, se profundiza en las problemáticas afines y temáticas transversales más relevantes y características del colectivo de informantes, todo esto con la idea de poder identificar e interpretar, entre otras cosas, los obstáculos y soportes de mayor impacto característicos de sus trayectorias vitales y educativas.

Tabla 13: Características de las personas participantes³⁴

Nombre	Milena	Mariana	Eugenio	Gino	Valeria	Adriana	Brandon	Gerardo
País de origen	Colombia	Colombia	Venezuela	Ecuador	Venezuela	Colombia	Venezuela	Venezuela
Edad actual	22	21	19	28	18	19	18	18
Edad a la llegada	11	13	16	15	18	18	15	17
Integrantes del grupo familiar actual	Novio e hijo	Padrastro, madre, una hermana mayor y su hermano chileno	Ambos padres y un hermano menor	Vive solo	Madre, hermana, cuñado y una sobrina	Vive con su madre	Ambos padres y una hermana menor	Padrastro, madre, tía y un hermano menor
Trayectoria escolar	Toda la enseñanza media cursada en Chile	Toda la enseñanza media cursada en Chile	Realiza tercero y cuarto año de enseñanza media en Chile	Realiza segundo, tercero y cuarto año de enseñanza media en Chile	Cursa toda la escuela en Venezuela. Ingresa sin PSU a su actual carrera	Cursa toda la escuela en Colombia. Ingresa sin PSU a su actual carrera	Realiza tercero y cuarto año de enseñanza media en Chile	Cursa un año de primaria en España, después, la secundaria y un año de ingeniería en Venezuela
Tipo de centro educativo actual	Universidad privada	Universidad pública	Universidad privada con financiamiento público	Instituto profesional privado	Instituto profesional privado	Instituto profesional privado	Instituto profesional privado	Instituto profesional privado
Carrera cursada	Fonoaudiología	Gestión en turismo y cultura	Pedagogía en filosofía	Ingeniería en electricidad y automatización industrial	Ingeniería en ciberseguridad	Ingeniería en prevención de riesgos	Ingeniería en ciberseguridad	Analista programador

Fuente: Elaboración propia

8.1. Biografías de los ocho casos

Las ocho entrevistas de corte biográfico-narrativas se llevaron a cabo en las instalaciones de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Para tales efectos, nos hemos reunido con cada uno(a) de ellos(as) y conversamos alrededor de una hora, tiempo

³⁴ Algunos/as participantes autorizaron el uso de sus nombres reales, otros/as lo hicieron con uno ficticio.

durante el cual nos relataron diversos pasajes de sus vidas en relación con sus vivencias escolares, el momento de la llegada a Chile y el viaje realizado, sus experiencias como estudiante en la educación superior y, finalmente, sus deseos y proyectos. Como fruto de este trabajo, en este apartado se presentan, ordenados temporalmente, una aproximación a cada una de las historias de las personas participantes de este estudio (Tabla 13).

8.1.1. Milena de Colombia

Milena es oriunda de la ciudad de Cali, Colombia. En el momento de esta entrevista ella tiene veintidós años y vive en la ciudad de Valparaíso con su pareja chilena y el pequeño Franco, el hijo de ambos. Su madre es trabajadora social y pertenece a la religión Bahá'í, razón por la cual es destinada a cumplir su misión en Chile. Acompañando a su madre, llegan juntas a vivir al norte de Chile. Parte de su familia colombiana vive en el norte de Chile, su madre, quien cubre sus gastos de estudio y residencia, vive ahora junto a su nueva pareja en la ciudad de Chillán, más al sur. Respecto a su padre, quien era administrador de empresas en Colombia, fallece cuando tenía alrededor de nueve años. Por su tono de voz, entendemos que no quiere seguir profundizando sobre ese tema.

Ella nos cuenta que llega a Chile en bus el año 2009, un largo viaje de veintitrés días por tierra desde Colombia que la lleva a transitar a ambas por diversos países latinoamericanos antes de llegar a Chile, específicamente, a la ciudad nortina de Antofagasta a la edad de once años. Fue justamente durante este trayecto por rutas latinoamericanas, nos comentan, en que sufren situaciones de discriminación mucho antes de llegar a Chile, principalmente, malos comentarios provenientes de locales respecto de su procedencia colombiana. El viaje es realizado en bus y duró cerca de veinte días, nos relata.

Recién llegada al país le llaman la atención la geografía, el clima y la diferencia de sabores, siendo esto uno de los pocos motivos de nostalgia relatados por ella.

Si me pusieran un restaurant no extrañaría nada la verdad, no soy muy apegada a nada, a vivir en un lugar en específico, a una casa, por eso que te digo que mi vida ha sido así como para todos lados. ¿Extrañar a gente?, no, nada en

específico sólo la comida me mata...eso lo extraño un poco acá ya que no hay mucho, la comida es como mi punto débil en realidad (MILE.COLOM.7:29)³⁵

A la ciudad de Antofagasta llega a estudiar al sexto básico en una escuela chilena, sufriendo las primeras experiencias de rechazo y acoso escolar por parte de sus compañeras de aula. Este tipo de vivencias la llevan a reflexionar y comprender cual es la mejor forma de afrontar y resolver este tipo de situaciones: anulando su acento colombiano y asimilando el chileno, plantea. Coincide que, durante este tiempo, llega a realizar sus primeros trabajos: transcribir audios de entrevistas a estudiantes de medicina.

Años después, y más empapada de la cultura chilena (como bien nos señala), ingresa a la enseñanza media. Llega su hijo a la edad de dieciséis años. Durante esta etapa de maternidad adolescente, nos narra, fueron fundamentales tanto el apoyo económico y emocional otorgado por la madre, como también sus inclinaciones por el estudio y espíritu curioso que la llevan certificar un curso de crianza infantil. Años después, participa en el largometraje “Si vas para Chile” en donde se cuenta la historia entre un inmigrante colombiano negro y un inmigrante colombiano blanco y como las dos son realidades totalmente diferentes.

Actualmente, ella cursa la carrera de fonoaudiología en una universidad de la quinta región. Anteriormente, había estudiado un par de años la misma carrera, pero en una universidad pública en el norte de Chile. Luego, por una situación de cambio de trabajo de su madre se mudaron a la ciudad de Valparaíso, lugar en el cual reside y estudia hoy. El haber alcanzado un buen puntaje en la PSU³⁶ le ha permitido cursar sus estudios de grado con becas y CAE³⁷. Durante todo este transitar, Milena nos relata que, a pesar de los obstáculos encontrados en el camino, siente que ha ido involucrándose en la cultura de acogida, sintiéndose como *una chilena más*. Goza de buenas amistades y compañeros de clase. Respecto a sus deseos, nos declara que le gustaría seguir especializándose una vez finalizada su carrera, poder estudiar un posgrado en Chile o en el extranjero. Por lo

³⁵ Abreviaturas: nombre el informante-país de origen-código del registro de habla

³⁶ Prueba de Selección Universitaria necesaria para ingresar a la educación superior en Chile

³⁷ Crédito Aval del Estado

pronto, sin mayores intenciones de trabajar con niños, ni de volver a vivir en su Colombia natal.

8.1.2. Mariana de Colombia

Mariana es de Medellín (Colombia), tiene veintiún años y llega a Chile a los trece años en compañía de su madre. En Chile, las esperaba su padrastro, también colombiano, quien ya vivía hace unos años en la ciudad de Viña del Mar. Nuestra informante nos relata que su vida en Colombia era bastante agradable, y que su transitar en Chile ha ido de menos a más. Llegan con pocas cosas materiales a instalarse a este nuevo país. A los dos años después, llega su hermana a vivir con ellas.

Sobre la llegada a Chile, nos relata, una de las primeras cosas que le llama la atención son el clima frío y las comidas, las cuales no son muy de su gusto. En tanto, le agradan bastante los paisajes del entorno chileno y la arquitectura de la ciudad de Valparaíso. Una de las primeras dificultades con las cuales se enfrentan de recién llegadas es poder encontrar una vivienda, situación que la lleva a vivir en diversas comunas de la Región de Valparaíso. Sus primeros relatos dejan en evidencia sus primeras experiencias de discriminación y desencuentro con sus pares chilenos.

La vez que sentí discriminación fue cuando mi mamá llevó a un amigo a la casa que estaba mal, o sea, era como su cuñado y él estaba peleado con su mujer y mi mamá le dijo que se podía quedar en la casa. Él es muy moreno de la costa colombiana. Cuando llegó al otro día la señora que nos arrendaba, quien vivía arriba de nosotros, nos dijo que: no, la casa no es para llevar hombres y menos así y que no nos iba a seguir arrendando. Prácticamente, nos trató como si fuese algo de prostitución por ser colombianos (MARI.COLOM.6:8)

Nuestra informante llega a finalizar a Chile la educación primaria. Su timidez le dificulta hacer amistades en un comienzo, situación que comienza a cambiar a medida que avanza en la enseñanza media. A pesar de que nos confiesa haber vivenciado diversas experiencias de acoso escolar por parte de sus compañeras chilenas, con el tiempo, logra sentirse más integrada a la nueva cultura, finalizando la enseñanza media con excelente promedio de notas y con un reconocimiento de liderazgo.

Al finalizar la secundaria, Mariana alcanza un buen puntaje en la PSU. Considerando las sugerencias y la orientación de un profesional de su colegio, ingresa a la carrera de Gestión en Turismo y Cultura en una universidad pública de la 5ª región, optando al sistema de gratuidad de arancel y beca de almuerzo JUNAEB³⁸. Paralelo a sus estudios, trabaja como vendedora de ropa a medio tiempo en un retail internacional. A pesar de que evalúa de forma positiva su experiencia migratoria y educativa en este nuevo espacio de acogida, nos relata algunas experiencias difíciles que ha tenido que sobrellevar durante este trayecto.

Actualmente, vive en Valparaíso con su madre, padrastro, su hermana mayor y su hermano chileno, quienes lograron instalarse con un restaurante de comida colombiana. Hoy por hoy, cursa su tercer año de estudios universitarios. En este espacio educativo ha podido construir lazos de amistad con sus compañeros, alcanzando un buen rendimiento académico, sin embargo, si bien está conforme con los conocimientos alcanzados en la universidad, es crítica a la hora de evaluar las dinámicas de enseñanza desarrolladas por algunos de sus profesores. De ahí surgen ciertas demandas de cobertura académica que ella considera aún incompletas. En respuesta a esto, gustaría poder especializarse en el idioma inglés, una vez finalizados sus estudios de grado. Entre sus intereses laborales, quisiera conformar un emprendimiento local en el área del turismo.

8.1.3. Eugenio de Venezuela

Eugenio llega junto a sus padres y hermano desde Venezuela a Chile en avión el año 2017, específicamente, a la comuna de Villa Alemana. De padre chileno, quien junto a su familia son exiliados durante el período de la dictadura militar en los 80's, razón por la cual se radican por cerca de treinta años en Venezuela, país de nacimiento de Eugenio. Años después, producto de la inestabilidad social que vive su país natal deciden trasladarse a Chile. A diferencia de otros informantes, ni el clima ni las diferencias geográficas le fueron de gran impacto a su llegada a Chile, más bien, uno de los puntos interesantes de relatar para nuestro informante es su apreciación en torno al trato chileno para con el extranjero. En su caso particular, nos cuenta lo llamativo e incluso molesto que ha sido observar ese afán del chileno de imitar los acentos extranjeros, forma de trato considerada por él muy caricaturizada.

³⁸ Junta Nacional Escolar y Becas

Está muy caricaturizado, o sea, creen que los venezolanos hablamos así, como los cubanos: Cómo está mi chico; (con tono sarcástico) Es falso; y cuándo te hablan así, para mí es chocante. Que alguien se te acerque y te empiece a hablar así, me ha pasado en muchísimas ocasiones. Desde la llegada hasta el día de hoy, la gente se te acerca con un acento como cubano (EUG.VENEZ.5:3)

Este tipo de situaciones lo ha llevado, en muchas ocasiones, a tener que “apagar” su acento venezolano mientras habla por móvil cuando va caminando por la calle, por ejemplo, imitando el acento chileno para así poder pasar desapercibido. Con todo, es enfático al señalar que nunca ha sufrido en Chile alguna situación en que lo hayan tratado con algún descalificativo o violencia de tipo física por ser extranjero. No obstante, no le son de su agrado los chistes e imitaciones en torno a su acento y nacionalidad.

Eugenio llega a los dieciséis años a Chile a cursar el tercer año de la enseñanza media a la semana siguiente de su llegada a Chile. Por razones que no entiende, lo bajan a un curso menor. Único extranjero en un curso de treinta alumnos nos narra lo difícil que fue llegar a comprender el argot idiomático chileno y el modismo característico de nuestra forma de habla: *a ratos no entendía nada, señala*. Sumado al difícil trato chileno, Eugenio nos da cuenta de lo lento que fue el proceso de acostumbramiento a nuestra cultura, proceso en el cual su familia fue un factor importante de apoyo y soporte.

También rememora las buenas relaciones que construyó con el tiempo con sus compañeros de aula, situación que fue mejorando a medida que avanzaba hacia el final de la secundaria. Así, egresa de la enseñanza media con excelentes notas, cumpliéndose así su deseo de lograr un excelente promedio de notas posible.

En el presente, Eugenio estudia la carrera de Pedagogía en Filosofía en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Rinde la PSU e ingresa como estudiante de excelencia, optando al sistema de la gratuidad. De vocación humanista, nos relata de sus gustos por la literatura, la teología y la historia desde que era niño. Considerando sus inclinaciones, más la influencia del padre, se decide por estudiar esta carrera.

Durante su etapa universitaria también ha combinado sus estudios con diversas ocupaciones, como cargador de alimentos o asistente de imprenta, actualmente, cuenta con un trabajo de medio tiempo como vendedor en un quiosco ubicado en Villa Alemana cerca de su casa. En su tiempo libre, participa en un grupo católico de pastoral. Por sus palabras, nuestro informante nos manifiesta lo grato y acertado que ha sido elegir estudiar filosofía, un área de estudio que para él lo abarca todo, y en una prestigiosa universidad con un alto nivel de exigencia. Dentro de sus proyectos futuros, considera la idea de seguir especializándose ya sea a través de estudios formales como realizar un posgrado o ya sea por su cuenta propia.

8.1.4. Gino de Ecuador

Del grupo de participantes de nuestra investigación, Gino es el mayor y el que más años lleva viviendo en Chile. Proveniente de Guayaquil (Ecuador), tiene veintiocho años y estudia la carrera de Ingeniería en Electricidad y Automatización Industrial en el Instituto Profesional DUOC-UC. Llega en conjunto de ambos padres, de madre psicopedagoga y padre gerente de una empresa de soya ecuatoriana, se vieron en la necesidad de emigrar, buscando una mejor vida y estabilidad laboral. Como muchos, la comida y el clima frío son algunos de los factores que lo golpean llegando a Chile, su nuevo espacio de acogida.

Gino es hijo único, a sus quince años llega junto a sus padres a vivir a la comuna de Los Andes el año 2006, integrándose a segundo año medio a un liceo público. Sus relatos sobre discriminación por parte de sus compañeros de aula son extensos y emotivos, llegando incluso a confesar que estuvo *a metros de agarrarse a los combos*³⁹. Nos sitúa en una época en que estaban de moda las tribus urbanas (él se declara rockero), pasando su tiempo libre en aquel entonces tocando de una orquesta. Sobre esto último, nos relata que prefirió asistir a un concierto que a su ceremonia de graduación de cuarto año medio (año en que se finaliza la educación secundaria). Del colegio egresa como técnico en administración de empresas, conocimientos que le permitieron realizar distintas labores una vez finalizada su etapa escolar. Por necesidad económica del núcleo familiar, se ve obligado de posponer sus estudios superiores y trabajar durante un tiempo en diversas faenas.

³⁹ Trenzarse a golpes

Después de eso (finalizada la secundaria) empecé a trabajar en una ferretería, después de la ferretería a la construcción y así hasta que empecé a trabajar en el mundo de la hostelería como garzón, luego, como bartender. Laboralmente, siempre me he mantenido trabajando (GINO.ECUA.4:38)

Durante aquellos años decide ir a vivir a la capital, Santiago de Chile. Estudia durante un año la carrera de kinesiología en una universidad privada, carrera de la que finalmente deserta por considerar de mala calidad la casa de estudios que la imparte. De este modo, regresa a Los Andes y trabaja durante los años 2012-2013. Al año siguiente, vuelve a Santiago y se matricula en la carrera de Ingeniería en Telecomunicaciones en el Instituto Profesional de Capacitación-INACAP durante un semestre. En esta ocasión, vuelve a dejar sus estudios expresando lo difícil que era en aquel entonces compatibilizar sus estudios vespertinos y su trabajo en un casino.

Al tiempo, se muda a la ciudad de Valparaíso y se matricula en su actual carrera. Los consejos de un gran amigo lo llevan a retomar sus estudios superiores. Actualmente, se acoge al sistema de gratuidad y estudia ingeniería, pero no esconde su gusto por el área de la salud y su proyecto inconcluso de continuar kinesiología o entrar a la carrera de medicina. A pesar de todo esto, siente conformidad en torno a sus decisiones.

Al comienzo de esta entrevista, Gino nos revela cierto sentimiento de malestar en torno a su vida como inmigrante en Chile, declarándonos que a ratos extraña su tierra y que incluso deseó regresar alguna vez. No obstante, a medida avanza esta conversación también van cambiando sus apreciaciones en torno a las oportunidades alcanzadas en su experiencia migratoria. En la actualidad, nos confiesa que tiene pareja chilena, se ha acostumbrado al clima y que ha logrado construir fuerte lazos de amistad con sus pares chilenos. Cuando le preguntamos si volvería a vivir a Ecuador, nos dice que, pensándolo bien, sólo iría de vacaciones o visita familiar. Entre sus proyectos futuros, una vez egresado quisiera ejercer como profesional ya sea en la Quinta región o en alguna otra ciudad del país.

8.1.5. Valeria de Venezuela

Valeria tiene dieciocho años y lleva poco más de siete meses viviendo en Chile. Como muchos venezolanos, su familia emigra a causa de la inestabilidad social y política

que vive su país. En un comienzo pensaron mudarse a Panamá, pero finalmente eligieron a Chile como país de destino. Junto con eso, nos cuenta que la familia de su cuñado, que ya estaba establecida en Chile, fue quien las recibe a su llegada.

Oriunda de la ciudad de Maracay (Estado Aragua), realiza sus estudios secundarios en una academia privada en la ciudad de Maracaibo, Venezuela. Esta época Valeria la recuerda con mucho cariño dado que establece importantes lazos de amistades los cuales tiene que dejar. Su madre espera que finalice su bachillerato para poder trasladarse a Chile. Ambas llegan el veintidós de enero del 2019 a la ciudad de Viña del Mar, lugar en que residen en el presente.

Respecto a su integración a este nuevo espacio de acogida, es enfática al señalarnos que nunca ha sufrido un episodio “explícito” de discriminación, por el contrario, da cuenta de las buenas relaciones que ha logrado establecer con sus pares chilenos y el sentido de pertenencia que ha ido construyendo como habitante de una ciudad que, en lo personal, valora como un espacio bastante seguro para habitar. A los meses de recién llegada, se matricula en INACAP e ingresa a la carrera de Ingeniería en Ciberseguridad sin rendición de PSU, dado que dicho examen de admisión se rinde en Chile en diciembre y sólo una vez al año. Como no tiene su situación migratoria regularizada (al momento de esta entrevista), opta a una visa transitoria de estudiante que le permite matricularse en dicha casa de estudios. Por lo anterior, no puede optar ni a becas ni al sistema de gratuidad, no obstante, valora de forma positiva lo ágil del proceso administrativo de convalidación de estudios.

Fui para el Ministerio de Educación, les di todos los títulos y me los convalidaron, en menos de una semana ya tenía mi título y mi licencia de estudios. Entonces sí, ha sido fácil (VALE.VENEZ.8:15)

Siguiendo sus intereses vocacionales en torno a la informática se decide por una ingeniería, carrera tradicionalmente masculina. De hecho, nos expresa que es la única mujer en una carrera de cuarenta hombres, aspecto que resalta más bien como una oportunidad que como desventaja. Respecto a las relaciones con sus compañeros de aula, nos comenta:

Siento que por ser extranjera se me abren más las puertas. Y como soy la única mujer-extranjera en una carrera de hombres, porque estudio ingeniería en ciberseguridad, entonces, cuando necesito algo todos me ayudan y me apoyan, tantos mis compañeros como los directores de carrera. Siento que eso me ha ayudado bastante (VALE.VENEZ.8:17)

Y cuando le preguntamos sobre si tiene pensado volver en algún momento a su país de origen, nos da cuenta de sus deseos de finalizar sus estudios de grado en Chile y no regresar, por lo pronto, a Venezuela dado lo burocrático del proceso de convalidación de estudios profesionales. Además de aquello, siente que ya está empezando a construir su vida profesional en Chile. Una vez finalizada su carrera, gustaría estudiar otra carrera o diplomado ligado al área de la electrónica mecatrónica y cumplir su sueño de fabricar un robot.

8.1.6. Adriana de Colombia

Tengo una pequeña combinación: nací en El Llano en un pueblo en Granada parte de mi niñez, la escuela la hice en Bogotá, después volví al Llano y después me fui a Santa Marta, entonces, yo no tengo problemas con las culturas y me encanta viajar. Las comidas, gracias a Dios, no se me hizo problema (ADRI.COLOM.1:2)

Adriana llega a Chile en avión desde Bogotá (Colombia) a sus dieciocho años. Acompañando a su madre, de profesión química farmacéutica, quien obtiene una plaza laboral en una farmacia ubicada en Valparaíso. Para su madre, nos relata, todo esto le significó un importante proceso de nostalgia como recién llegada, mucha nostalgia de su familia, principalmente sus hijos, madre y su abuela, con quienes conformó importantes de lazos de unidad familiar. En Colombia se quedan su padre agricultor y su hermano mayor, quien es ingeniero.

Sobre su etapa escolar, recuerda con cariño las buenas experiencias de vida como misionera y las amistades construidas durante aquellos años, en que realiza íntegramente su etapa de escuela en Colombia. De un liceo público egresa con el título de técnico en turismo. De este modo, finalizada la secundaria deciden viajar a Chile. Una de las

primeras cosas que le llama la atención a su llegada al país es el contraste geográfico y el color de los atardeceres, como muchos, siente diferente el gusto de nuestras comidas y no entiende a ratos nuestros modismos. Además de aquello, valora la sensación de seguridad que le genera una ciudad como Viña del Mar, actual lugar de residencia.

El contraste del sol no es lo que solemos ver nosotros, pero no sé, era un contraste como amarillo azul muy lindo, ya después amaneció y se me hizo un poco raro sí. Recuerdo que fue un día largo, nuestro día es hasta las siete de la noche y no más, pero en verano, sol, hasta las nueve de la noche es extraño para nosotros. El resto, la ciudad me gustó (ADRI.COLOM.1:10)

Su madre es quien llega primero a la capital Santiago de Chile, recibéndola una amiga chilena. A los dos años llega Adriana a vivir con ella a Viña del Mar, matriculándose meses después en la carrera de Ingeniería en prevención de riesgos en INACAP. Al igual que otros de nuestros informantes, Adriana tampoco alcanza a rendir la PSU, por lo que la casa de estudios que la acoge no se lo exige como requisito de admisión, por lo que le generan su matrícula con su pasaporte dado que aún no posee Rut⁴⁰. Durante este transitar no esconde, a ratos, los momentos de estrés en lo concerniente a sus trámites de visado y acceso educativo.

Actualmente, Adriana está en su primer año de carrera, goza de buenas relaciones con sus compañeros/as y profesores, ha logrado un buen rendimiento académico, le gustan las clases, no obstante, nos relata que al momento de matricularse no había plazas en la carrera de turismo. Sintiendo el deseo de estudiar algo y no perder el año, ingresa a su actual carrera, sin embargo, nos manifiesta su fiel deseo de convalidar sus estudios e ingresar el próximo año a la carrera de Ingeniería en turismo en el mismo instituto profesional con el propósito de continuar la misma línea profesional que desarrolló durante sus estudios secundarios. A pesar de que el área de esta carrera no es lo suyo, valora positivamente el conocimiento alcanzado y la posibilidad de poder convalidar los ramos.

⁴⁰ Similar en España al DNI.

Por lo pronto, Adriana busca un coro en el cual pueda participar en la ciudad de Viña del Mar y gustaría de visitar Colombia, pero no volver a vivir. Respecto a sus proyectos futuros, quisiera completar su práctica profesional e ingresar al mundo laboral, principalmente, con un primer propósito de adquirir experiencia. Posteriormente, gustaría aprender el idioma inglés y también poder viajar a Alemania y especializarse en algún posgrado en hotelería y administración.

8.1.7. Brandon de Venezuela

Brandon es venezolano, oriundo de la zona de Barquisimeto y tiene dieciocho años, tres de ellos en Chile. A Valparaíso llega en bus el año 2016, en un entretenido pero agotador viaje de quince días por diversos países latinoamericanos junto a su familia venezolana: su padre quien trabaja como camarero, su madrastra ayudante de cocina y su hermana estudiante. Su familia emigra por la situación política y social que atraviesa su país. Su padre, con el fin de buscar una mejor calidad de vida para ellos, decide migrar hacia el extranjero.

En Chile, los recibe una prima de su madrastra por un mes, tiempo en el padre empezó a trabajar para juntar dinero que, finalmente, les permitió pagar un alquiler propio y así poder independizarse. Lo primero que nos relata es que, en un principio, no tenía muchas ganas de dejar su país, sin embargo, con el tiempo se fue acostumbrando y comprendiendo que Chile puede ser un buen sitio para vivir y claro, nos cuenta, fue un cambio total de apertura considerando que ha logrado cosas que no hubiese logrado allá.

Pues cambió de una manera sin precedentes, por así decirlo, debido a mis costumbres allá (en Venezuela) y llegar acá y ver que es otro mundo, otras perspectivas y como que cambió la manera de pensar, totalmente
(BRAN.VENEZ.2:2)

Llegan a Chile por el norte, entrando por la ciudad de Arica. Le impresiona la geografía nortina, principalmente los desiertos y las montañas, además, la diferencia en el sabor de las comidas y el frío clima de invierno que lo recibe en la Quinta región. Recién llegado ingresa a tercer año de enseñanza media en el Instituto Comercial Superior de Valparaíso, etapa en que vivencia su primera experiencia marcada de choque cultural, situación que, nos cuenta, va cambiando a medida que avanza el tiempo. También nos relata sobre las

dificultades vivenciadas en torno a su proceso de legalización de documentos, visado de residencia y admisión educativa. Sobre esto último, nos cuenta cuando supo que lo retrasarían de grado.

Yo estaba a un año de salir del bachillerato, que es la enseñanza media, y llego acá y al principio hubo problemas al mandar mis papeles convalidados de Venezuela. Fuimos a hablar al Ministerio de Educación y se dio que me querían mandar a primero medio. Yo no quería repetir toda la secundaria. Y se dio un consenso, para matricularme en el liceo se hicieron unos papeleos y me aceptaron en tercero medio, con tal de dar unos exámenes de convalidación (BRAN.VENEZ.2:22)

Durante su cuarto año de enseñanza media, Brandon establece lazos de amistad, principalmente, gracias a las relaciones construidas con sus compañeros de preuniversitario. En esta época es cuando participa del taller de emprendimiento “Programa Al Cubo” de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) experiencia que lo llevó a conocer jóvenes de otras carreras; también realiza un curso SENCE mediante una beca de “Mil programadores” obteniendo una certificación como técnico Analista de Software y Programación. Egresado de la secundaria como técnico en analista programador y con su visado de residencia regularizado logra rendir la PSU y se matricula en la carrera de Ingeniería en Ciberseguridad en INACAP. Sus inclinaciones por la informática y el Hacking, más la orientación recibida en el preuniversitario lo llevan a decidirse por esta área.

Actualmente, cursa su primer año de carrera con la beca para extranjeros “Juan Gómez Millas”, beneficio usado para pagar gran parte de su arancel. Goza de buenos amigos y buen rendimiento académico, en paralelo, participa en un taller de emprendimiento y tecnología en la Universidad Técnica Federico Santa María y un club de robótica inscrito en el programa “Semillero de Ingeniería 2030” de la PUCV. En relación con sus proyectos futuros, manifiesta sus deseos de montar su propia empresa, hacer un magíster en tecnología de la información y continuar especializándose en la lengua rusa y así cumplir su sueño de vivir un tiempo en Moscú.

8.1.8. Gerardo de Venezuela

Gerardo tiene dieciocho años y nos cuenta que lleva cerca de un año desde que deja su natal Venezuela. Años atrás, estuvo nueve meses viviendo en Murcia (España) donde realizó su primer grado de primaria. Después, y por deseo de madre, regresan a Venezuela donde finaliza la escuela. Con su familia deciden dejar su país y realizar un largo viaje en bus desde Chivacoa-Yaracuy, su lugar de nacimiento, que los lleva por Colombia, Ecuador, Perú y Chile. Al momento de narrarnos algunas experiencias de su etapa escolar, es crítico cuando reflexiona tanto, sobre los lazos de amistades construidos, como también sobre las experiencias de acoso proveniente de sus pares nacionales.

Finalizando la secundaria, parte de su familia quiere que estudie arquitectura, no obstante, fiel a sus gustos matemáticos y a sugerencia de sus padres se decide por estudiar un año ingeniería informática, carrera que dejaría incompleta. Así, el año 2018 se vienen a Chile con su madre, su tía y el hermano menor. En Chile los esperaba su padrastro. Al tiempo, la familia crece y llega un nuevo hermano. A la llegada a Chile le gustan los paisajes y le impacta el frío. A los meses entra como ayudante de cocina al restaurante de sushi en que trabaja su padrastro como chef. Al tiempo, lo deja y se matricula en un preuniversitario y rinde la PSU. No le va bien en la prueba, de todos modos, ingresa a su actual carrera analista programador en INACAP. Respecto de su primer año, nos relata lo fantástico que han sido estos meses en los cuales ha podido aprender mucho y conocer nuevos amigos.

Actualmente, como no tiene su visa de residencia al día no ha podido optar ni a becas ni al sistema de la gratuidad. Cuando le preguntamos si aparte de estudiar tiene algún trabajo de medio tiempo, nos explica que por consejo de su madre no ha querido tomarlo, dedicándose exclusivamente a sus estudios superiores. Durante su primer año de carrera, nos comenta, participa en un equipo de fútbol americano de la ciudad de Viña del Mar. En el momento de esta conversación él se presenta con su bolso deportivo y el casco característico de esta disciplina deportiva, y nos relata lo fundamental que ha sido en su proceso de adaptación y la importancia de los lazos de amistad que ha alcanzado con sus compañeros de equipo.

Cuando le preguntamos por sus proyectos futuros, manifiesta que le gustaría continuar especializándose en algún programa de continuación de estudios hacia la ingeniería una vez egresado de su actual carrera, también hacer su práctica en google y conformar un

emprendimiento propio en Chile que le permita ayudar económicamente a su madre, la persona que siente que más lo ha apoyado durante todo este proceso.

Mi madre es estilista y comenzó siendo peluquera de casa en casa y con eso ella mantenía a mi abuela, mantenía la casa, le pagó los estudios a mi tía, de hecho, con su dinero mi padrastro pudo viajar a Chile. Mi sueño es darle a mi mamá una casa y un negocio, porque ella siempre trabajó mucho, en Venezuela trabajaba de siete de la mañana a diez de la noche. Ella es mi mayor ejemplo a seguir (GERA.VENEZ.3:116)

8.2. Respecto de las temáticas transversales del colectivo de informantes

En el presente apartado se exponen las temáticas transversales observadas en los relatos del conjunto de personas entrevistadas. Continuando en la lógica del análisis, se identifican y examinan las afinidades temáticas que integran las problemáticas comunes que cruzan los discursos y narraciones de nuestros colaboradores, de este modo, se abordan diversas cuestiones ligadas al tránsito desarrollado desde la partida de sus países de origen, los factores de impacto sobre la estancia en el país de acogida, la familia como factor de cooperación, las complejidades enfrentadas durante los primeros años en Chile y el rol de ejercido por las redes de apoyo institucional.

8.2.1. Ibi-Alibi, movilidad y adaptación a lo nuevo

Quienes han tenido la necesidad de emigrar a un nuevo lugar de destino han vivido esa sensación de sentir que su cuerpo habita un nuevo espacio de acogida, sin embargo, a la vez también han notado que su cabeza aún habita el lugar que han tenido que abandonar (Berry, 2008; Boos y Salvucci, 2018; Massot, 2003). En el caso de nuestros informantes, no han tenido mayor elección que asumir la decisión de emigrar de sus progenitores, ya sea por búsqueda de mejores horizontes de trabajo, por persecución política o por misión religiosa. Son momentos emocionalmente complejos relatados por nuestros jóvenes informantes en que han tenido que lidiar con la nostalgia y los recuerdos de un pasado en que han construido un sentido de pertenencia, amistades y lazos familiares.

La escuela en Ecuador fue la raja (de lo mejor). Lo pasé espectacular, disfruté un montón, tenía amigos, me gustaba cuando hacían campeonatos de fútbol,

estaba full metido con la natación también incluso llegué a estar en competencias difíciles allá. Fue muy linda esa etapa allá, sí (GINO.ECUA.4:29)

Para llegar a Chile varios de ellos viajaron en avión. Otros, en bus durante días en los cuales tuvieron que recorrer por varios países latinoamericanos, momentos cruciales en los cuales han vivenciado el cansancio, la discriminación y el racismo.

Cuando pasamos por Lima (Perú) entregamos los pasaportes estampados a la señorita de inmigración que trabaja ahí en el paso fronterizo y ella se pegó un comentario: “Ah un nuevo estilo de prostitución. Ahora las traen con caras de religiosas”- Ese fue el comentario que le hizo a mi mamá (MILE.COLOM.7:17)

Instalados en Chile, por un lado, extrañan los amigos, el clima y las comidas. Por otro lado, notan las diferencias de los sabores culinarios y, sobre todo, les aqueja el frío característico de Chile, esto especialmente considerando que nuestros jóvenes informantes son provenientes de países cálidos.

Recuerdo que era primavera porque llegué a finales de octubre, imagínate era primavera y hacía un frío del carajo. Imagínate, Ecuador país tropical, igual se divide en zonas Ecuador que donde está la isla Galápagos, Sierra y Amazonía. Yo vivía en la costa donde había más calor aún, entonces, horrible, mucho frío acá (GINO.ECUA.4:12)

Con el paso del tiempo, declaran, han logrado acostumbrarse a este nuevo contexto geográfico, a las personas, a los modismos y a las costumbres propias del chileno, sin embargo, han tenido que sortear una serie de obstáculos y barreras para poder llegar a ello. De este modo, han elaborado sus nuevas configuraciones espacio-temporal desde las cuales se posicionan en el presente como jóvenes, estudiantes e inmigrantes.

8.2.2. Separación, reagrupación y cooperación familiar

Algunos de nuestros informantes nos cuentan que llegaron a Chile acompañados de su madre y padre, en otros casos, con sólo uno de ellos. Lo cierto es que los vínculos dejados en sus tierras natales no han sido fáciles de rearmar, considerando que han quedado amigos y familiares en sus países.

Ha sido duro la verdad, no lo niego, la vida dejarla. Hace poco, esta semana falleció mi abuela, entonces, sentí mucho más la presión (ADRI.COLOM.1.9)

Como ha sido señalado, algunos participantes llegaron a vivir a Chile sólo con uno de sus progenitores, en otros casos, viajaron todos, a la espera de ser recibidos a la llegada por una familia chilena amiga. En relación con lo anterior, resulta interesante observar en los relatos lo fundamental que han sido durante sus trayectorias vitales los soportes de cooperación recibidos por otros, mientras se adaptan a este nuevo espacio de acogida.

Mi madrastra tenía una prima que nos recibió por un mes, aproximadamente, y ahí mi papá empezó a trabajar y con eso pudimos juntar una plata para un alquiler propio y ahí nos mudamos al mes y medio (BRAN.VENEZ.2:20)

Justamente, la familia resulta ser un soporte fundamental para el inmigrante durante este proceso, al ser una fuente de nutrición de sus aspiraciones y de influencia significativa en su imaginario sobre este nuevo mundo social en el cual se encuentra inmerso (Achótegui, 2009). Por tanto, y para nuestros propósitos, se considera a la familia como un elemento protector en la construcción de trayectorias educativas exitosas.

Al principio tuve muy malas notas, casi repito de curso varias veces. Y hasta que llega mi papá, conoce a su actual pareja que es mi madrastra, ella me ayudó mucho con el tema académico. Y puedo decir que gracias a ella aprendí temas de responsabilidad ya que me ayudó con el tema académico. Durante la escuela me ayudó a nivelarme y a tener sentido de estudio (BRAN.VENEZ.2:29)

Ya instalados en Chile, los participantes nos relatan acerca de un conjunto de factores de gran impacto en el logro del bienestar psicosocial como son el apoyo económico y la orientación educativa entregada por sus progenitores. De esto, especialmente, se infiere del discurso de los informantes lo importante de este tipo de soportes en momentos tan cruciales como puede llegar a ser la elección y el desarrollo de una carrera universitaria, de ahí que se postula lo esencial del rol de la figura adulta influyente en la etapa escolar y durante el transitar de la educación superior.

Entonces mi mamá me dice, ok estúdiate informática y yo me puse a investigar y me gustó la carrera, para hacer programas, software. Me enamoré del software. Y de hecho hace como dos años aprendí a programar y de ahí fui con otros muchos lenguajes, he experimentado muchos con aplicaciones y cosas así
(GERA.VENEZ.3:60)

Desde esta perspectiva, se destaca el mundo de los estudios superiores como un escenario de nuevos retos y oportunidades para los jóvenes inmigrantes, no obstante, también como una etapa de potencial estrés a nivel personal, académico y social (Lent et al., 2017), de ahí que es de manifiesto la importancia del acceso a los soportes apoyo y cooperación en la familia inmigrante, y su relevancia en torno a problemáticas como, por ejemplo, la orientación vocacional (Gezuraga y Malik, 2015) y la persistencia académica.

8.2.3. Complejidades sobre la estancia en Chile

Autores como Lambert y Taylor (1990) en sus pretensiones por explicar el proceso de adaptación de quienes migran hacia nuevos contextos geográficos, se centraron en la idea que los inmigrantes a medida que se insertan en las sociedades que los reciben van asimilando la nueva cultura como propia con el fin de construir con los demás una vida en común. Sin embargo, estos autores no hacían mayores referencias sobre las dificultades y barreras enfrentadas por los individuos durante este proceso de integración. En sintonía con lo anterior, varios de los entrevistados relatan diversos episodios en los cuales narran y manifiestan diferentes dificultades enfrentadas, principalmente, los primeros meses de recién llegados a Chile. Los factores presentes en sus relatos son diversos: la diferencia de sabores, el clima, la burocracia del visado, lo difícil del trato chileno, las diferencias idiomáticas, entre otros mencionados.

Me costó acostumbrarme, básicamente, a las barreras idiomáticas. Una vez que la barrera idiomática dejó de existir se acabaron los prejuicios para mí
(MILE.COLOM.7:26)

Primero que todo el frío, porque es muy fuerte acá. Imagínate que yo vengo de un lugar donde el mayor frío que tú puedes sentir son veinte grados
(GERA.VENEZ.3:22)

Asimismo, los testimonios sobre experiencias de discriminación con sus pares chilenos fueron apareciendo en las historias de los participantes. Interesante resulta observar las diversas estrategias de evasión y afrontamiento (Cabello y Palominos, 2018) a las cuales recurren para poder, de alguna forma, sobrellevar este estado de malestar psicosocial propio del trato racista y discriminatorio.

O sea, me discriminaban en el sentido como era venezolano me decían muerto de hambre y ese tipo de burlas (BRAN.VENEZ.2:10)

Muchas veces, al andar por la calle y te llama alguien (al móvil) yo no contesto, te miran feo. Me ha pasado en el autobús que he contestado el teléfono y personas que están delante o detrás de ti se voltean a verte. Y es como ¿qué está pasando acá? Entonces, a veces yo que he tenido que hacer una pequeña imitación, mientras contesto el teléfono, de un acento chileno para pasar desapercibido (EUG.VENEZ.5:9)

A pesar de este tipo de experiencias relatadas algunos/as de los/as informantes, sobre todo los que llegaron a cursar la escuela chilena, a medida que nos adentramos en sus vivencias y transitaros observamos que con el tiempo han logrado, ciertamente y a pesar de las dificultades vividas, un bienestar personal que ha impactado en el aprendizaje de nuevas costumbres y, por cierto, un sin número de oportunidades que han influido en el desarrollo de sus procesos de adaptación e integración a este nuevo lugar de residencia. De algún modo, nuestros jóvenes informantes declaran haber alcanzado con el paso del tiempo cierto bienestar, un sentido de pertenencia y buenas relaciones con sus pares chilenos durante este período de residencia.

Sí, ya me siento totalmente adaptada, ya soy como un poroto con riendas (comida típica chilena) (MILE.COLOM.7:10)

Todos los chilenos que he conocido en estos últimos años han sido muy amables conmigo. Siempre hay excepciones, pero como en cualquier sociedad y es un tipo de persona que siempre busca ayudar lo más que puede, el chileno es muy cariñoso y preocupado de las personas. Interiormente, las personas que conozco siempre han sido muy amigables (BRAN.VENEZ.2:62)

8.2.4. El rol de las redes de apoyo institucional

En los relatos cobran especial importancia diversos facilitadores, soportes y redes de apoyo desplegadas por los centros educativos, con el propósito de potenciar tanto la persistencia académica como el egreso exitoso de sus estudiantes. Al respecto, los jóvenes entrevistados nos declaran una serie de protectores presentes en sus historias, observados desde la gestión académica desplegada por las respectivas casas de estudios superiores en las cuales estudian en el presente.

En relación con los informantes que han transitado desde la escuela chilena hacia la educación superior, relatan que han tenido que pasar por el proceso de rendición de la PSU para poder ingresar a sus respectivas universidades e institutos profesionales. Varios/as pudieron hacerlo mediante esta vía, considerando los derechos a los cuales pueden optar por el tiempo de residencia en Chile que les ha permitido obtener la visa de residencia permanente. Precisamente, dicha condición legal es estrictamente necesaria para poder optar a becas y al sistema de gratuidad de los estudios superiores.

Diferente ha sido el caso de los informantes que finalizaron sus estudios secundarios en sus países de origen y que, por ende, han llegado directamente a cursar la educación superior en Chile. En estos casos en específico, nos comentan que, como no han tenido sus visados al día al momento de las matrículas, no han podido acceder a becas ni tampoco al sistema de gratuidad. Además, como no llegaron en diciembre a Chile, fecha de rendición de la PSU, tampoco han podido acceder a una matrícula en el grupo de universidades tradicionales chilenas. En este sentido, resulta interesante observar desde sus relatos como algunas instituciones académicas frente a este tipo de situaciones optan, desde la gestión misma, a darles la opción de poder matricularse a estos jóvenes estudiantes de manera especial mientras tramitan sus permisos de residencia.

En algunas (instituciones educativas) me rechazaron por no tener PSU y no tener documentos. Y yo ¿qué? No tengo documentos ni PSU. Entonces, cuando llegué a INACAP ellos me dicen: te damos la oportunidad mientras están en trámite tus documentos y después tu título lo tienes que traer convalidado (VALE.VENEZ.8:15)

Por otra parte, nos comentan sobre diversas dinámicas provenientes desde la gestión institucional que vendría, potencialmente, a influir sobre el rendimiento y la permanencia académica de los jóvenes estudiantes mediante el fortalecimiento del sentido de la membresía (Saldaña y Barriga, 2010; Tinto, 2012, 2019), esto es, el compromiso de los estudiantes con su proyecto académico e institución educativa.

INACAP tiene ayuda para todo. Si eres estudiante y trabajador, te acomodan tu horario, te ayudan a buscar empleo. Digamos, en el momento de la carrera si vas a hacer las prácticas, te ayudan a buscar las prácticas, si quieres hacer un currículum te ayudan y te orientan (ADRI.COLOM.1:52)

Mi mejor año en la universidad fue el primero, sí, porque fue de mucho aprendizaje, de mucho conocimiento, de conocer a mis compañeros. La universidad es muy entretenida y mi carrera, en específico, organiza todos los años un viaje a un país diferente (MARI.COLOM.6:52)

8.3.Síntesis del capítulo

La perspectiva dimensional de análisis adoptada nos ha permitido interpretar diversas problemáticas y temáticas afines, identificadas transversalmente en el colectivo de participantes. Entre ellas, se reconoce la importancia para el estudio de las migraciones poner atención a las emociones generadas por los/as participantes tanto en relación con las nuevas experiencias del sujeto como recién llegado, como también las nostalgias y recuerdos aún presentes vinculados con sus lugares de nacimiento. Respecto a la estancia en Chile, diversas complejidades que refieren a al choque cultural vivido, el rol de la familia acompañante y la importancia de las redes de apoyo institucional tendrán un impacto e influencia en los procesos de integración socioeducativa del estudiante inmigrante. En el siguiente capítulo, se profundiza en diversas problemáticas, ordenadas temporalmente, visibilizadas en las trayectorias educativas del grupo de participantes.

CAPÍTULO 9. LA TRAYECTORIA EDUCATIVA DEL COLECTIVO

Introducción

En el siguiente capítulo se aborda la trayectoria educativa del colectivo de participantes, estructurada según el orden temporal que lo conforma, identificando los elementos más significativos dentro de cada una de las etapas señaladas. Para ello, los epígrafes siguen un orden temporal, según la trayectoria “escuela-universidad-mundo del trabajo” característica de los ocho jóvenes estudiantes. De este modo, se abordan diversas cuestiones ligadas a sus recuerdos de la escuela natal y la chilena, las experiencias de discriminación en el contexto escolar y la presencia del adulto influyente. Luego, se profundiza en los relatos ligados al contexto universitario: comunidad de aprendizaje, factores en la deserción y persistencia académica y la relación entre tiempo personal y de estudio. Finalmente, este capítulo aborda los deseos declarados en torno a sus prácticas profesionales, sus proyecciones laborales y planes a futuro.

9.1. La trayectoria vital en la etapa de escuela

Antes de presentar estos resultados, importante es señalar que algunos de los informantes realizaron parte de su escuela en sus países de origen, llegando a cursar la secundaria en Chile. Otros, en cambio, finalizando la escuela en sus países después llegan directamente a Chile a cursar la educación superior. En esta sección, en lo particular, se abordan diversas problemáticas situadas en la etapa escolar, profundizando en las experiencias escolares desarrolladas en sus tierras natales, el proceso inicial de adaptación a la nueva escuela y el conjunto de oportunidades y dificultades enfrentadas durante este trayecto educativo. Específicamente, se reflexiona en torno al sentimiento de nostalgia de la escuela de origen, el racismo en la escuela chilena y la importancia de la presencia de la figura adulta influyente en la trayectoria educativa de este conjunto de estudiantes no tradicionales.

9.1.1. Remembranzas de la escuela de origen y la de acogida

Las añoranzas y recuerdos de los participantes en torno a sus vivencias escolares de base, en comparación con las vividas en la escuela chilena son dispares. Respecto a las primeras, sus narraciones resultan nostálgicas en torno a la experiencia del duelo que ha significado el tener que abandonar los espacios de desarrollo y las amistades construidas durante la etapa escolar en sus contextos de origen.

Momentos en actividades con mis amigos en el colegio, donde estudié en Bogotá. Éramos como una familia, si alguien hacía una travesura todos nos cubríamos entre los compañeros. Recuerdo muchos momentos con ellos y donde yo vivía..., fuimos muy unidos, tenemos diez años de amistad y ese ha sido un punto que también me dolió (ADRI.COLOM.1:23)

Era la raja (placentero). Lo pasé espectacular, disfruté caleta (mucho), tenía amigos, me gustaba cuando hacían campeonatos de fútbol, estaba full metido con la natación también, incluso llegué a participar en algunas competencias. Fue muy linda esa etapa allá, sí (GINO.ECUA.4:29)

Amistades y familiares tuvieron que dejar a la partida para así comenzar una nueva vida en Chile. Una de las dificultades enfrentadas hace referencia al hecho de tener que retroceder un nivel educativo, para poder matricularse en algún colegio o liceo público de la región a la cual llegaron a establecerse.

Yo hice la primaria y parte de la secundaria en Venezuela, me faltaba sólo un año para terminarla. Llego a Chile y por motivos que todavía no entiendo, otro problema más, yo tuve que retroceder un año. Así que hice tercero y cuarto medio acá en Chile (EUG.VENEZ.5:24)

Los primeros años en la escuela chilena no fueron fáciles, adaptarse al clima, las comidas y las relaciones entre pares, sobre todo, resultaron complejas durante el paso por la secundaria en los diferentes liceos chilenos que los recibieron.

Mis compañeros me pusieron apodos. Pero de hecho eso yo veo algo... no se si fue solamente algo mío, como que maduré. No me importaba que me insultaran, entonces, ellos empezaron a notar que no me ofendía, como yo no cambiaba mi actitud y seguía adelante (GERA.VENEZ.3:54)

Con decirte que ni siquiera fui a la ceremonia de titulación de cuarto medio, no fui, preferí ir a un concierto que había. De hecho, me llamó la profesora-jefe y yo no la pesqué ni en bajada, no me importó (...) no tengo buenos recuerdos del colegio en Chile. ¿De Ecuador?, al contrario, amo (GINO.ECUA.4:167)

El proceso de integración a la nueva cultura resultó ciertamente complejo, no exento de obstáculos y dificultades, con particularidad, para los informantes que llegaron a cursar la secundaria en Chile, tema sobre el cual se profundiza en el siguiente apartado.

9.1.2. Discriminación racista en la escuela chilena

El contexto escolar resulta uno de los primeros espacios de encuentro cercano con la cultura local, vivencias relatadas particularmente por los informantes que llegaron a cursar la educación secundaria al momento de llegar a vivir a Chile. Estas primeras experiencias de interacción con sus pares chilenos no estuvieron ajenas de situaciones de discriminación racista y acoso por parte de sus compañeros(as) de aula, como bien nos declaran en sus relatos. De los entrevistados, Brandon, Eugenio y Mariana, justamente, nos comentan diversas situaciones de malestar vividas durante los primeros años en Chile, cuando cursan la enseñanza secundaria.

En el liceo al principio, a las dos semanas de que llego como que empezaron con un poquito el bullying hacia mí como venezolano... O sea, me discriminaban en el sentido como era venezolano, me decían muerto de hambre y ese tipo de burlas (BRAN.VENEZ.2:9-10)

Como se aprecia, esta forma de discurso racista envuelve actitudes, opiniones y creencias cotidianas, de carácter peyorativo contra los inmigrantes (van Dijk, 2003; Tijoux, 2013b), actos que, directa o indirectamente, contribuyen al dominio coercitivo y subordinación de la población local sobre las minorías, con las cuales comparten un mismo entorno.

No sé, hay un perro en la calle comiendo basura y: mira, de seguro es un perro venezolano (con tono sarcástico,) por el hecho de estar comiendo basura en la calle. Eso a uno le duele, a veces incluso te lo dicen a la cara, es como que: oye, tómale el peso a eso que estás diciendo. Que alguien me haya dicho devuélvete a tu país, eso sí me lo han dicho, pero ¿golpes o empujarme? no. (EUG.VENEZ.5:167)

Esta forma de negatividad discursiva que recae sobre *el otro* extranjero, finalmente, se hace concreta en la diferencia que la nacionalidad denota, por parte de sus compañeros y

compañeras chilenas con quienes comparte la sala de clases. Los afectados, en ocasiones, evaden el conflicto e invisibilizan este tipo de situaciones (Cabello y Palominos, 2018).

Había una compañera del curso de al frente que yo no le caía bien y trataba de hacerme todo tipo de bromas, me insultaba y me decía peruana y boliviana y yo le decía que soy colombiana, que no me digas eso, que para mí tampoco es un insulto. Me insultaba con el tema de mi nacionalidad, yo tuve que convivir con esa situación desde octavo a cuarto medio, en el colegio sabían, mi mamá sabía, yo nunca le respondí. (MARI.COLOM.6:9)

Este punto sobre este tipo de interacciones desarrolladas con sus pares chilenos en la etapa de escuela chilena resulta fundamental, dado que todos quienes llegan en este ciclo educativo declaran haber vivido alguna experiencia de bullying racista, a diferencia de quienes llegan directamente a la educación superior, los cuales, contrariamente, declaran haber recibido un trato gentil e integrador por parte de sus compañeros y compañeras de aula.

9.1.3. La presencia de la figura adulta influyente

Uno de los elementos interesantes de observar en los testimonios de los participantes al momento de recordar sus experiencias durante la etapa escolar que, en cierto sentido, han impactado en sus trayectorias educativas son los mecanismos de apoyo recibidos por el núcleo familiar que los han acompañado durante este transitar migrante.

Si me familia no me hubiera apoyado no sé como estaría, estaría mal a lo mejor, pero como me han apoyado tanto y siendo que ellos pasaron por lo mismo, como que todos nos apoyamos en esta experiencia (VALE.VENEZ.8:114)

Al principio tuve muy malas notas, casi repito de curso varias veces. Y hasta que llega mi papá, conoce a su actual pareja que es mi madrastra, ella me ayudó mucho con el tema académico. Y puedo decir que gracias a ella aprendí temas de responsabilidad. Durante la escuela me ayudó a nivelarme y a tener sentido del estudio (BRAN.VENEZ.2:29)

Sus relatos también se refieren a la presencia de otros actores de fundamental importancia en sus trayectorias, como lo son sus profesores de secundaria, quienes han influido orientándolos sobre sus gustos e intereses vocacionales.

Yo tuve una persona importante en el colegio, en séptimo y octavo que era mi profesora de biología, todavía somos amigas. Esa profe me inspiró a mí a amar la biología, ella era muy buena en lo que hacía, era una profe excelente (MILE.COLOM.7:192)

Un profe en cuarto medio, profesor de programación, siento que él me apoyó mucho en un momento en que todo el mundo como que no me tenía confianza, él siempre me apoyó en el área y me orientó por donde ir (BRAN.VENEZ.2:75)

Como se observa, la figura adulta se presenta como un elemento influyente en las trayectorias educativas construidas, especialmente, durante sus primeros años de recién llegados en Chile. Diversas formas de apoyo económico, social, de orientación académica o contención emocional por parte del núcleo familiar y de sus profesores secundarios dan cuenta de su rol y presencia en los relatos recogidos.

9.2. La trayectoria vital en la educación superior

Una vez finalizada la secundaria, los participantes lograron ingresar a la educación superior, ya sea rindiendo la Prueba de Selección Universitaria o mediante matrícula especial. De la población de informantes, hay quienes desarrollan transiciones lineales en el transitar de una etapa a otra, sin embargo, hay otros que desarrollan transiciones simultáneas visualizadas en el tránsito a un nuevo espacio cultural de residencia, el paso de la escuela a la universidad, el ingreso temprano al mundo del trabajo, la maternidad adolescente, por nombrar algunas. En esta parte, se presentan las historias de los jóvenes en relación con las experiencias y aconteceres del mundo de la educación superior, para ello, se narran las experiencias desarrolladas en el contexto educativo como son las relaciones entre pares y profesores, los cambios de carrera, los mecanismos de persistencia académica y las relaciones entre tiempo personal y tiempo de estudio.

9.2.1. Comunidad de aprendizaje en el contexto universitario

Avanzando en la transición que va de la escuela a la educación superior, otro de los puntos interesantes se relaciona con los relatos de integración y bienestar narrados. Entre otros, las buenas relaciones construidas por los informantes con sus pares chilenos en este contexto educativo dan cuenta de nuevas perspectivas y valoraciones construidas sobre sus experiencias como estudiantes en la educación superior chilena, muy distintas a las narradas en la etapa de escuela.

Con los compañeros, excelente. En la actualidad, o sea, igual tengo mi grupo de estudio, pero considero que hablo con todo el mundo (GINO.ECUA.4:147)

Las buenas relaciones o lazos construidos con sus pares chilenos dentro del aula universitaria también se traducen, entre otras cosas, en facilitadores al aprendizaje.

Lo que pasa es que me cuesta más, y junto con mis compañeros siento que se me hace súper fácil agarrar el contenido. Siento que cuando me enseña un compañero del lado y me dice: esto se hace así, yo lo entiendo mejor (MARI.COLOM.6:127)

Este tipo de valoraciones que realizan hacia sus compañeros(as) de aula también se manifiestan en las relaciones construidas con sus profesores de carrera, sin embargo, también son críticos al momento de evaluar sus metodologías y formas de enseñanza.

Los profesores son muy amables, te apoyan si necesitas algo, si quieres estudiar un poco más te brindan apoyo. No tengo quejas de los profesores, no me ha ido mal, no he tenido malas notas, entonces, no me quejo de la carrera tampoco (ADRI.COLOM.1:94)

Va igual por un tema que no hay muy buenos profesores en mi institución. Ya tuve un ramo que era de malla y el profesor no enseñaba nada, onda se sentaba y empezaba a leer las diapositivas y esa era toda la clase. Después, nos hizo cagar con dos exámenes (GINO.ECUA.4:62)

9.2.2. Deserción, persistencia académica y sentido de membresía

Si bien parte de los informantes revelan ciertas trayectorias educativas lineales, respecto al avance secuencial de una etapa a otra, hay otros que presentan transiciones más bien desordenadas respecto al desarrollo de la trayectoria educativa construida. De los casos explorados, Gino y Milena, justamente, son algunos quienes nos narran diferentes experiencias de cambios de carreras y de instituciones educativas.

Volví a estudiar el 2014, esta vez telecomunicaciones. Durante un semestre estuve estudiando, me salí porque en ese tiempo trabajaba en el casino y los horarios eran muy complicados; tenía a veces turnos de cierre, por lo cual, dormía con suerte una hora diaria. Pasaba viajando de la casa a la U (universidad), de la U al casino. Había veces que del casino directamente a la U los viernes en que no dormía nada. Entonces, ese semestre la verdad me pasó la cuenta y preferí salirme porque no me la pude con los horarios (GINO.ECUA. 4:41)

Yo insistí mucho por entrar a la Universidad de Antofagasta, una pública, estatal y lo hice, después, terminé estudiando acá en una universidad privada. Al final me tuve que cambiar de ciudad (MILE.COLOM.7:50)

De las narraciones de los participantes se desprenden diversos relatos de persistencia, perseverancia y esfuerzo durante el tránsito de la educación superior. Varios de ellos han podido continuar sin mayores problemas gracias al apoyo de sus padres y cercanos, lo que les ha permitido poder desarrollar sus estudios con entera exclusividad.

No, no he podido trabajar, porque mi mamá no me lo permite. Yo le digo que quiero trabajar y me dice no, porque si trabajas vas a dejar de lado la universidad y si le das mal te van a terminar botando o sancionando, entonces, para evitarte eso, puedes trabajar sólo en vacaciones cuando tengas tiempo libre (GERA.VENEZ.3:187)

Diferente son las historias de Eugenio y Mariana quienes, de forma paralela, han tomado la decisión de desarrollar diversos trabajos de medio tiempo mientras cursan sus carreras, compatibilizando ambas actividades durante el período académico.

Actualmente, estoy trabajando en un quiosco, pero yo he trabajado desde asistente de una imprenta haciendo las papeletas, las boletas y entradas (EUG.VENEZ.5:47)

En segundo fue que comencé a trabajar y me costó mucho el hecho de trabajar y estudiar, tener tiempo de ocio, amigas, universidad y todo. Me costó mucho, entonces, yo creo que eso también hizo que en segundo como que no tuviera foco, como que mi foco principal era el trabajo y la universidad pasaba a un segundo plano. Pero ya en tercero, más madura, entendí como compatibilizar todos los tiempos (MARI.COLOM.6:51)

Autores como Cabrera et al. (2014), Figuera y Torrado (2014a, 2014b) expresan la importancia de factores determinantes como el sentido de pertenencia y la identidad estudiantil en la persistencia y deserción académica. Otros como Tinto (1993) postulan que las dinámicas y naturaleza del contexto académico y social de la institución educativa desempeñan un papel central sobre el estudiante al momento en que decide si abandona o persiste con sus estudios superiores.

De mi universidad lo que valoro es la seriedad profesional con que nos están formando, y que los estudiantes puedan transmitir su conocimiento a otros. Yo veo que ese es el enfoque y la verdad a uno lo motiva porque ¿sabes qué? Ponen su confianza y tiempo en ti, y eso es bastante grato (EUG.VENEZ.5.68)

A INACAP le agradezco todo porque me aceptaron cuando nadie me aceptaba. No sé, me gustó este instituto porque vi como un segundo hogar acá y me dije: yo quiero estudiar aquí, eso fue todo lo que dije cuando entré a INACAP. Y después, todo, como me han tratado y como he compartido, no, no tengo quejas (VALE.VENEZ.8:78)

9.2.3. Tiempo personal y tiempo de estudio

Continuar avanzando en los diferentes niveles de sus respectivas carreras se configura como eje fundamental en la rutina diaria de nuestros participantes, quienes deben organizar sus tiempos personales y los de estudios para poder desarrollar diferentes actividades durante la semana, algunas de ellas, complementarias a sus carreras.

Participo en un club de robótica, como encargado de seguridad y gestión dentro del programa “Semillero de Ingeniería 2030” que lo que busca es impartir emprendimiento en ingeniería, es un convenio que tiene la Universidad Católica de Chile con la Universidad Santa María (BRAN.VENEZ.2:53)

Valeria nos comenta que es la única mujer de su generación. Como estudiante de ingeniería en ciberseguridad, justamente, le gusta participar en los distintos campeonatos estudiantiles organizados por su casa de estudios superiores, instancia que le ha permitido poner a pruebas los distintos aprendizajes alcanzados durante el curso de su carrera.

El otro día participé en el “ciberwoman challenger”, es una práctica donde llegan todas las mujeres que estamos en el área de las TIC’S. Entonces, nos pusieron a hacer una competencia entre nosotras donde debemos hackear y todo el cuento (VALE.VENEZ.8:15)

Para Milena, quien fue presidenta de la carrera de fonoaudiología y delegada del consejo educativo de su universidad por dos años, nos relata lo difícil que resultó en un momento para ella compatibilizar sus estudios de pregrado y su participación política quien, además, es madre desde unos años antes de comenzar con sus estudios universitarios.

Yo necesito estudiar, hacer mi método de estudio, tener mis resúmenes y eso requiere tiempo. Cuando yo tengo prueba me acuesto y me levanto a las tres de la mañana y estudio, después me tengo que despertar a las siete para hacer comida para mi hijo. Eso suelo hacer, esa es mi metodología (MILE.COLOM.7:156)

Por su parte, Gerardo nos cuenta que su madre sólo le permite trabajar durante los veranos. Junto al desarrollo de su carrera, complementa su tiempo de estudios participando en un equipo de fútbol americano en la ciudad de Viña del Mar. De esta experiencia, rescata lo gratificante que ha sido lograr establecer nuevos lazos de amistad con jóvenes locales asiduos a este tipo de actividad deportiva, y como ha logrado sobrellevar de forma paralela ambas actividades.

Gracias al futbol americano fue que yo aprendí a compartir más...recuerdo una vez que terminé colapsado porque intenté sacar tiempo de las prácticas para hacer los trabajos. Pero termine colapsando, no yendo a las prácticas, postergando unos trabajos, hubo un momento donde se acumuló mucho, pero los profesores accedieron y me aceptaron los trabajos (GERA.VENEZ.3:93)

9.3. Expectativas en torno al mundo profesional

Autores como Dorio (2016), Casas-Moreno (2018) y Lent y Brown (2006, 2008) reflexionan sobre la importancia de las expectativas de eficacia en el sentimiento de satisfacción académico y laboral del estudiante. El siguiente apartado ha sido elaborado con el fin de poder valorar las proyecciones y expectativas en torno al acceso al mundo del trabajo. Para esto, se reflexiona sobre los deseos personales de nuestros colaboradores, el proyecto de práctica profesional, sus planes de residencia, las expectativas de desarrollo profesional y el ingreso al mundo profesional.

9.3.1. Las prácticas de inducción laboral

Las prácticas de inducción laboral resulta ser el primer acercamiento directo de los estudiantes con el mundo profesional. Del grupo de participantes, hay quienes desarrollaron sus estudios secundarios en liceos humanísticos, otros, en colegios técnicos mediante los cuales pudieron optar a un título técnico de nivel medio, previo a su ingreso a la educación terciaria. Entre ellos, Brandon valora de manera gratificante sus primeras experiencias de acercamiento al mundo laboral en Chile, una vez finalizando el cuarto año de enseñanza media en un liceo público de la Quinta Región.

Cuando hice mi práctica para mi título de Técnico en programación la hice en el Departamento de Asistencia Técnica de la Dirección Nacional de Aduanas, aquí en el puerto de Valparaíso. Ese título lo obtuve en el colegio y fue una experiencia muy buena en la cual conocí gente muy amigable, allí demostré lo que sabía y les gustó como yo trabajaba. Así, me ofrecieron seguir si quería hacer mis otras prácticas sin ningún problema (BRAN.VENEZ.2:66)

Respecto a las expectativas que declara en torno a las prácticas laborales que tendrá que desarrollar ya finalizando sus estudios superiores, Brandon ya piensa en los grandes

desafíos que le esperan, por lo que se muestra optimista frente a esta nueva etapa que deberá afrontar en unos años más.

Desde la Universidad Santa María también me llegaron un par de ofertas para hacer prácticas en Facebook, en Estados Unidos, y en Microsoft (BRAN.VENEZ.2:68)

Resulta interesante observar como los participantes vinculan el conocimiento adquirido y sus intereses actuales con los potenciales dominios y espacios de realización en los cuales podrán aplicar y movilizar los aprendizajes alcanzados durante el recorrido de la educación superior. Idealmente, también encontrar un nicho de trabajo en el mismo lugar en que se realiza la práctica profesional. Todo lo anterior, claro, buscando alcanzar buenas condiciones de sustento económico.

Yo quiero salir de la U y hacer la práctica en un lugar que me permita terminar trabajando allí, esto es, siempre en ciertos lugares donde pueda hacerla...Es que tengo consideradas dos áreas: automatización y electricidad, pero en este caso, más me voy por el tema de electricidad porque ahí hay más dinero, la verdad (GINO.ECUA.4:76)

Me gustaría hacer mi práctica lejos de Valparaíso y en turismo, que me gusta más. Y si me dieran la posibilidad de poder elegir, igual yo prefiero alcanzar un trabajo estable, no sé si lo pueda lograr, pero claro que me gustaría mucho (MARI.COLOM.6:80)

¿Si pudiera elegir? Elegiría sólo estamentos públicos. Me encantaría hacer prácticas en consultorios, hospitales o cosas así, y con recién nacidos (MILE.COLOM.7:89)

9.3.2. Proyecciones profesionales

En relación con sus proyecciones profesionales, estas se conectan estrechamente con sus proyectos de residencia en Chile. En este sentido, varios de los y las participantes declaran sus intenciones de seguir avanzando en sus programas académicos y poder desarrollar sus prácticas de inducción laboral en algún lugar que les permita “hacer

carrera”, esto es, poder desarrollarse en algún espacio profesional que les posibilite proyectarse laboralmente.

En el momento en que haga las prácticas para terminar mi parte profesional, ojalá y si dios lo quiere, y si es el sitio de quedar, quedar ahí trabajando hasta adquirir algo de experiencia y comenzar mi mundo laboral en la parte administrativo-hotelera que es lo que más me gusta (ADRI.COLOM.1:111)

No estaría nada mal ver si se podría hacer la práctica intermedia en Facebook, podría ser, y si veo que tengo el tiempo para prepararme para las pruebas y todo eso (BRAN.VENEZ.2:133)

De sus relatos se infiere cierto optimismo frente al futuro, aspirando al logro de emprendimientos y proyectos personales. Entre ellos, varios de los informantes desean poder llegar a montar una empresa o un negocio.

Tener mi propio negocio, claro. El lugar no sé si será el sur, no sé realmente. Esa es como mi meta. A mi me gusta mucho la hotelería y hostelería, entonces, me gustaría tener algún hostel o algo así. Esa es como mi proyección a futuro (MARI.COLOM.6:77)

Yo primero quiero tener un emprendimiento, quiero trabajar porque no tengo problemas con tener un trabajo ya sea haciendo paginas web o en alguna empresa de software. Verdaderamente acá la tecnología es muy buena y seguramente termine en alguna empresa o algo, mientras tanto, hacer aplicaciones por mi cuenta, porque quiero tener eso: mi propia compañía (GERA.VENEZ.3:199)

Muy vinculado con el perfil de la disciplina de sus carreras, también hay quienes desean seguir especializándose, por ejemplo, en estudios de posgrados o en el aprendizaje de una segunda lengua.

Yo con respecto al futuro me propongo cosas básicas como el doctorado y eso, pero siempre estoy a la expectativa (EUG.VENEZ.5:73)

Me gustaría especializarme en análisis de datos, hacer un magíster en tecnología de la información, ya que con los conocimientos que tengo no me veo sólo en el área de seguridad, sino que también en desarrollo de software. Así que, quizás, estudiar una carrera que me permita profundizar más en el área de software también estaría muy interesante (BRAN.VENEZ.2:74)

Sobre el “que voy a hacer”, ya tengo dos planes: Uno es irme a Alemania con respaldo de mi mamá a perfeccionar inglés o hacer algún posgrado (ADRI.COLOM.1:110)

Como se puede apreciar, sus deseos, proyectos y aspiraciones profesionales se vinculan íntimamente con el potencial éxito alcanzado durante el estudio de sus carreras, vinculado con el desarrollo profesional futuro.

9.3.3. Planes y deseos futuros

Todos los participantes de nuestra investigación, ya sea quienes llegaron en la etapa de escuela, ya sea quienes llegaron directo a la educación superior, tuvieron que enfrentar una serie de dificultades antes de poder sentirse integrados al nuevo contexto de acogida. No obstante, también han sabido valorar el conjunto de oportunidades presentes en sus dinámicas migratorias.

Yo a Venezuela no sé si vuelva y lo dudo mucho, porque uno se establece acá, ya se piensa desde acá...En lo personal siento que yo no me devolvería porque como que ya uno se empieza a arraigar ¿me explico? (EUG.VENEZ.5:63)

Desde esta perspectiva, nuestros informantes sienten y declaran que han podido soslayar dichas dificultades, pudiendo adaptarse y sentirse integrados a la nueva cultura y “al trato chileno”, logrando en este transitar nuevas amistades y pensando en nuevos proyectos en este nuevo país al sur del mundo. De este modo, es interesante observar como respecto a sus proyectos de residencia, todos los informantes del estudio nos declaran que les gustaría quedarse a vivir indefinidamente en Chile.

Lo más probable, hay un gran por ciento de que me quede acá en Chile... Como vacaciones o visitas familiares sí, pero ya más no porque las situaciones allá son un poco pesadas, entonces, mejor por todos los lados es mejor acá Chile (ADRI.COLOM.1:54)

¿Volver a Ecuador? No, si voy a Ecuador es por un tema únicamente de vacaciones, visitar familia, cosas así ¿Pero vivir? No. La situación sigue jodida, lamentablemente, la gente no cambia su forma de pensar y la verdad me decepcioné con ciertos temas que han pasado con la xenofobia allá en Ecuador (GINO.ECUA.4:80)

Ya hice prácticamente la mitad de mi vida acá y lo último que he hecho ha sido acá, entonces, volver a Colombia sería volver a partir de cero y acá en Chile ya tengo la vida bien avanzada como para volver a eso (MARI.COLOM.6:83)

Y cuando hemos ido conversando y reflexionando con los entrevistados sobre los proyectos personales, sus deseos son diversos y variados: ayudar económicamente a sus familias, desarrollar sus prácticas profesionales en un lugar con proyección laboral, realizar sus proyectos de emprendimientos en Chile una vez egresados de sus carreras, estudiar un tiempo en el extranjero, proyectos de vivienda, búsqueda de un empleo, entre otros.

Mira, la verdad creo me iré a Santiago a trabajar a algún lugar, así alguna empresa que esté en la ciudad, alguna industria, fábrica o algo por el estilo. No me motiva la minería, capaz que no ahora, capaz que después sí. Quizás ahí esté mi norte (GINO.ECUA.4:90)

9.4. Síntesis del capítulo

La perspectiva cronológica de análisis nos ha permitido describir, interpretar y ordenar, temporalmente, las diversas temáticas que caracterizan la trayectoria colectiva “escuela-universidad-mundo del trabajo”, entre ellas, contrastes entre los recuerdos de su escuela natal y la acogida, experiencias de discriminación, factores de persistencia académica, tiempo personal y tiempo de estudio, planes y expectativas sobre el mundo profesional, entre otros. Como se aprecia en el siguiente capítulo, muchos de estos

elementos se observan también en sus ficciones, no obstante, en el proceso de reflexión grupal también aparecen otros nuevos y emergentes, entre ellos, los obstáculos como inmigrante frente a la búsqueda de empleo y la importancia del egreso oportuno.

CAPÍTULO 10. “JULIÁN/A: UN/A INMIGRANTE EN CHILE”

Introducción

Las narrativas recogidas en este apartado son el fruto del grupo de discusión realizado con cuatro de los participantes entrevistados, quienes tuvieron la oportunidad de construir, de forma creativa e imaginada, los relatos provenientes de un caso ficticio presentado por el investigador a modo de trabajo colectivo. Todo lo anterior, acompañado de una pizarra, hojas y fotografías personales (Berends, 2011; Flick, 2015) compartidas por las personas participantes, a través de las cuales pudieron generar recuerdos, emociones, sentimientos y reflexiones sobre las vivencias relatadas que, a ratos, no aparecieron en el contexto de las entrevistas realizadas anteriormente.

Este capítulo presenta las historias y ficciones que dan vida a las trayectorias educativas construidas por los participantes durante la actividad de discusión grupal “Julián/a: Un/a inmigrante en Chile”. Cada una de las historias van acompañadas de los esquemas dibujados durante la entrada al campo (ver 7.1.2.). Posteriormente, la presentación transversal de los temas ha sido ordenada según los tres niveles (macro, meso y micro) que circunscriben los relatos de vida colectivo (Fernández-Guzmán, 2012; Muñiz et al., 2015; Sandín y Sánchez, 2014). Se introducen cada uno de ellos, a medida que damos paso al desarrollo de cada apartado.

10.1. Ficciones y narrativas de cada uno de los participantes

En las próximas líneas se exponen las trayectorias educativas trazadas sobre un caso ficticio, desde el imaginario, por cada uno de los participantes. Estas trayectorias han sido elaboradas siguiendo el recorrido “La llegada a Chile-Mundo escolar-Mundo universitario-Mundo del trabajo”, las cuales han sido graficadas en las líneas de vida elaboradas por ellos/as durante esta jornada de trabajo. Los títulos se desprenden de los enunciados producidos por las mismas personas participantes de la actividad grupal.

10.1.1. Caso 1: “Nadie le preguntó si quería venirse a vivir a Chile”

Al momento de relatarnos la trayectoria construida, Milena comienza contando que su personaje, Juliana, una niña colombiana de once años, llega a vivir a Chile por decisión de sus padres, junto a sus tíos. Es enfática al manifestarnos que uno a esa edad no decide sobre ese tipo de cosas, cuestionándonos así por el tipo de preguntas de la guía de trabajo.

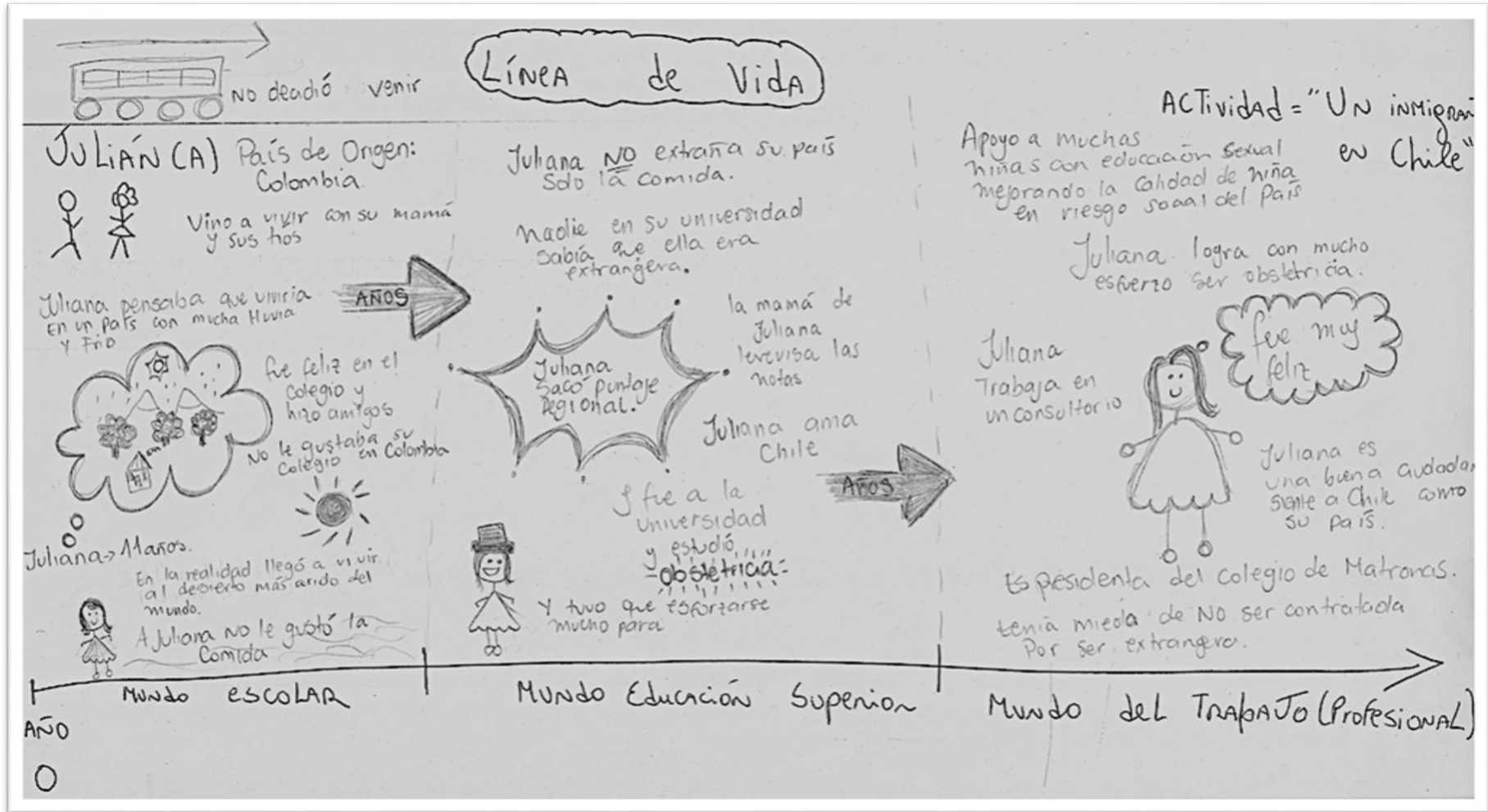
Con todo, yo no decido donde vivo. Cuando hablábamos acá con mi compañera, cuando se tiene papas caribeños ellos son los que deciden lo que uno hace
(MILE.COLOM.1:97)

Juliana pensaba que llegaría a vivir a un lugar frío y de mucha nieve, sin embargo, llega al desierto más seco del mundo, a la ciudad de Antofagasta. Al comienzo extraña un poco ya que no se acostumbra a los sabores de la comida chilena, aunque no *echa mucho de menos* a su país natal. Ingresa a una escuela chilena y es muy feliz con sus nuevos amigos, al tiempo, vivencia lo que sería su primera experiencia de acoso escolar de parte de sus compañeros de aula.

Finalizando la enseñanza media (secundaria) rinde la PSU y es puntaje regional, lo cual, le otorga la posibilidad de entrar a la universidad y estudiar obstetricia. Su madre la apoya en lo financiero y le revisa sus calificaciones mes a mes. Ella está muy contenta estudiando esa carrera, nos comenta.

Respecto a sus planes en torno al futuro y el ingreso al mundo del trabajo, Milena imagina a su personaje al egresar de su carrera, ingresando a trabajar al sistema de salud público chileno. Sus intereses giran en torno al compromiso social con que ella vincula su profesión, manifestado en el apoyo y el mejoramiento de la calidad de vida de niñas que habitan contextos vulnerables y en riesgo social. Pasan los años, Juliana es nombrada presidenta del Colegio de Matronas de Chile.

Imagen 6: Trayectoria educativa dibujada por Milena



Fuente: Elaboración llevada a cabo por la participante en la actividad grupal

10.1.2. Caso 2: “Julián no tiene claro si todo valió la pena”

Brandon nos cuenta la historia de Julián, proveniente de un país caribeño, llega en avión a vivir a Chile, acompañado de su familia siendo un niño. Al comienzo, nos narra, no le gustan las comidas locales. Extraña mucho a sus amigos de infancia, no obstante, es en la escuela chilena donde hace grandes amistades. También, nos comenta, vive los primeros problemas de bullying de parte de sus compañeros chilenos, principalmente, por su nacionalidad.

A ratos, el narrador nos manifiesta que su personaje no se siente muy grato en Chile, del todo. Al egresar de la secundaria entra a cursar a la universidad la carrera de ingeniería informática, no se adjudica ninguna beca de estudios por no estar regularizado su visado. Así, encuentra un trabajo de medio tiempo para costear su carrera, la que termina en el tiempo oportuno, esto es, en cinco años.

A Julián no le dieron beca, entonces, va a quejarse al ministerio. Cuando las carreras no son baratas aquí en Chile, yo creo que es una dificultad
(BRAN.VENEZ.1:80)

Finalizando sus estudios superiores, Julián se enamora y sufre su primera ruptura amorosa, episodio fundamental en su vida. Al tiempo encuentra trabajo como ingeniero y gana experiencia, sin embargo, ronda la idea de cambiar de rubro y perfeccionarse como barman y trabajar en hostelería. Tomada la decisión, Julián viaja al extranjero a especializarse. En la actualidad, no sabe con certeza si todo el camino recorrido a valido la pena.

Julián no sabe si quiere seguir en Chile porque no se siente bien consigo mismo... Pongamos que no quería venirse para acá. Todo es ficticio, por si acaso
(BRAN.VENEZ.1:86-87)

10.1.3. Caso 3: “Que difícil es aprender el español chileno”

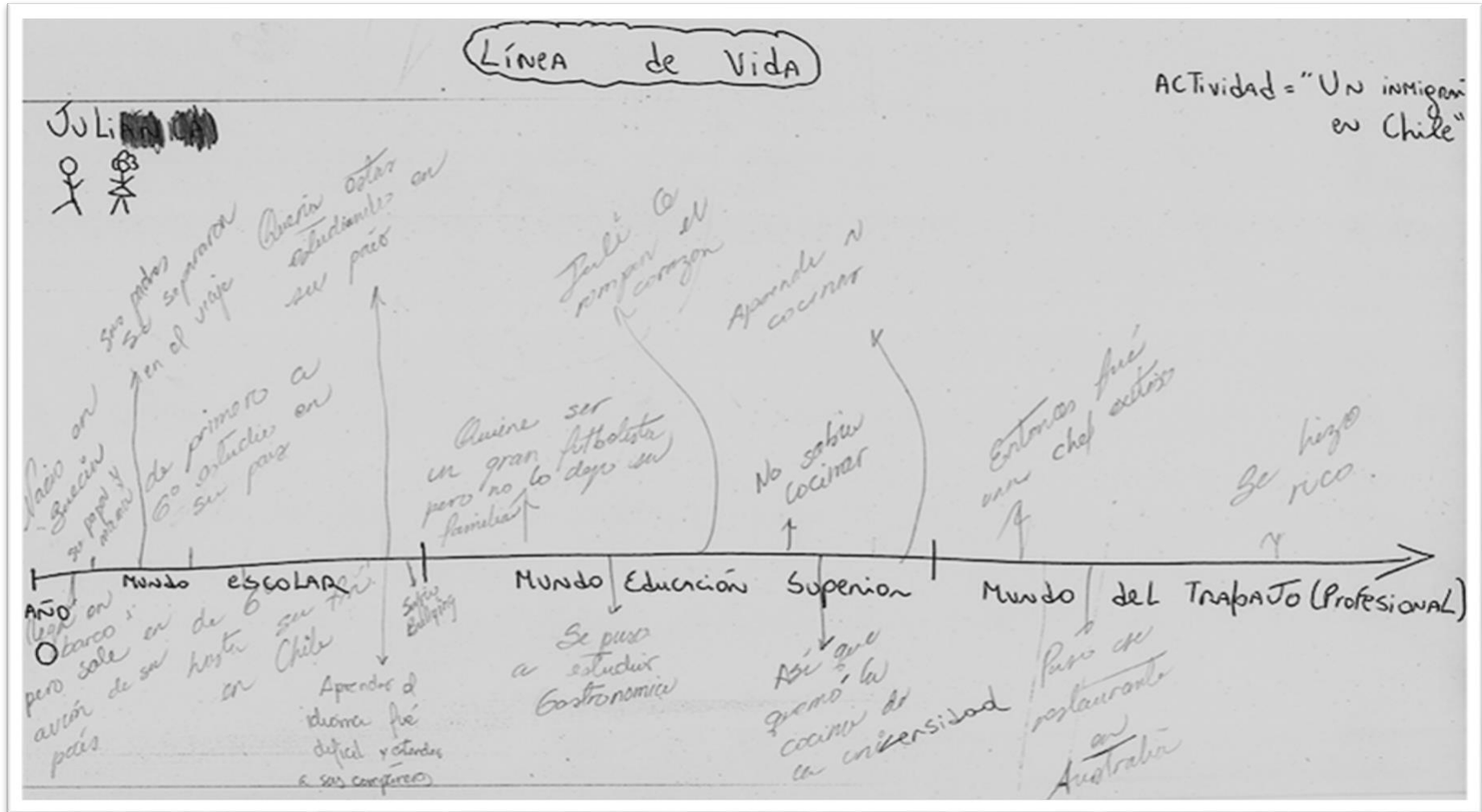
Valeria nos relata la vida de Juliana, a quien a ratos llama “July”. Ella llega con su familia en barco desde Suecia a vivir a Chile. Ingresa a una escuela chilena a cursar la enseñanza primaria. Entre los primeros obstáculos nos comenta que, como muchos inmigrantes, no sabe español, por lo que sufre las primeras experiencias de acoso y de burlas por parte de sus compañeros de clase. Por si fuera poco, la variante del español chileno se la hace muy difícil de aprender al comienzo, y, además de ello, también debe afrontar durante este recorrido la separación de sus padres y su primera ruptura amorosa.

“July” quiere ser futbolista, lo cual no es aceptado por su núcleo familiar dado que, para ellos, esa es una carrera “para hombres”. Al finalizar su etapa escolar, se matricula en la carrera de gastronomía en un instituto profesional en Chile. Los primeros meses de carrera universitaria a Juliana le son difícil ya que, entre otras cosas, ella no sabe cocinar, por lo que comete muchos errores en su primer semestre de estudios.

Y bueno, quemó la cocina de la universidad, no sabía cocinar, le puso corazón y aprendió las recetas (VALE.VENEZ.1:79)

Al pasar de los años finaliza la carrera, no es la mejor de su generación, pero le va bastante bien, nos narra. Llega a ser una chef muy exitosa, por lo que invierte en un restaurant en Australia, lugar al que viaja esporádicamente por asuntos de negocios ligados a la gastronomía. También viaja cada cierto tiempo a su país natal por vacaciones y visitas familiares. Finalmente, se hace rica.

Imagen 8: Trayectoria educativa dibujada por Valeria



Fuente: Elaboración llevada a cabo por la participante en la actividad grupal

10.1.4. Caso 4: “Juliana tiene confianza en sí misma y en su futuro”

Adriana nos relata la historia de Juliana, colombiana, quien estudia en una escuela pública local hasta el sexto grado. Sus padres, quienes estaban muy preocupados por la inestabilidad social que vivía su país, decidieron venirse a vivir a Chile, junto a ella y su pequeño hermano de tres años. Viajan en avión.

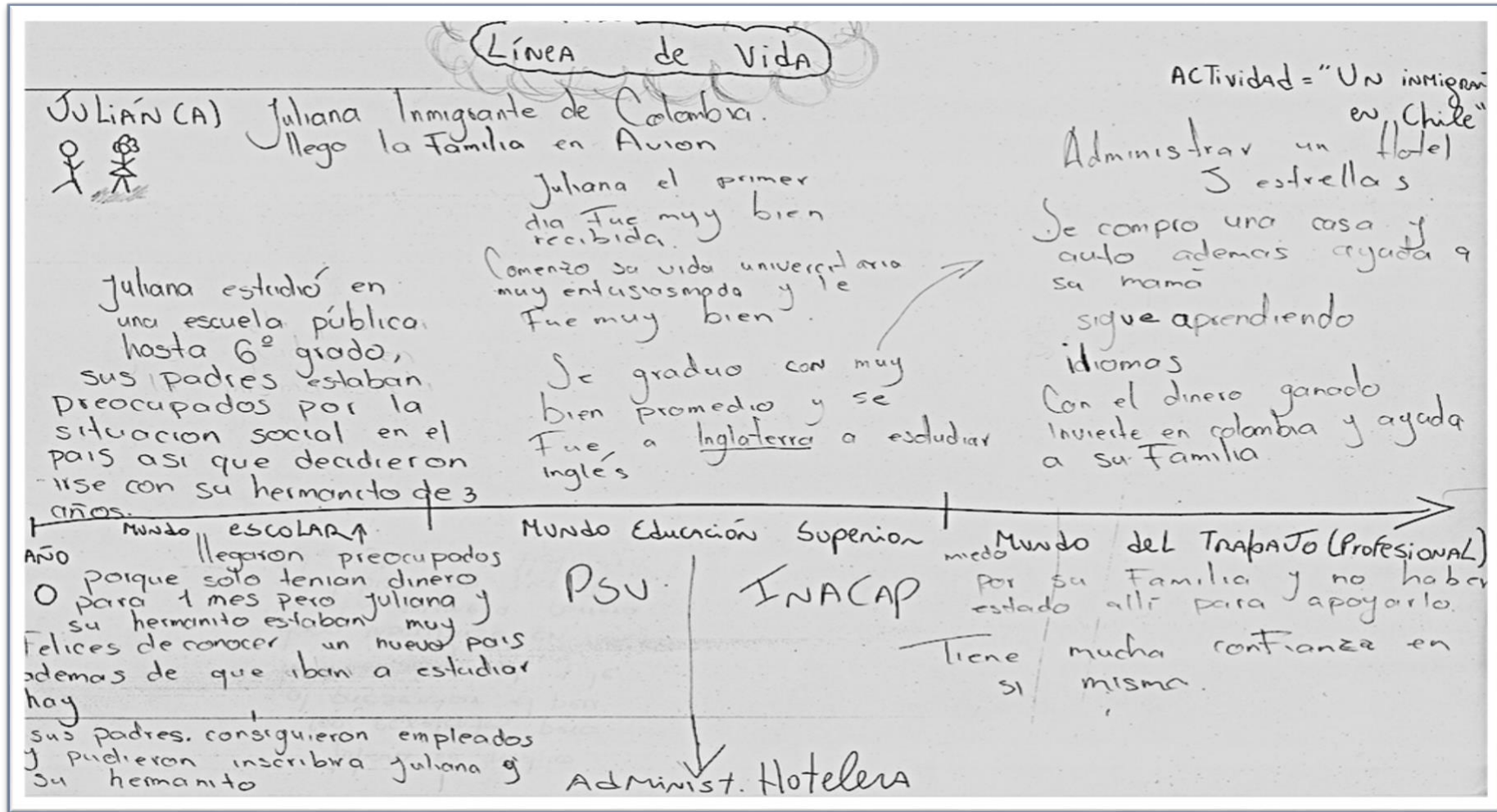
Tanto ella como su hermano se presentan muy felices frente a esta nueva experiencia, en la cual, estudiarán en una nueva escuela y conocerán nuevos amigos. A la llegada a Chile, su núcleo familiar se muestra preocupado porque sólo llegaron con dinero para un mes, afortunadamente, al corto tiempo encuentran empleo. Conjuntamente, logran matricular a sus hijos en una escuela pública chilena.

Porque cuando eres niño te estás desarrollando, entonces, el tener amigos como que se complementa más (ADRI.COLOM.1:43)

La secundaria la finaliza con excelentes notas, sin embargo, no le va bien en la PSU. Con todo, se matricula en la carrera de Administración Hotelera en un instituto profesional de la Región de Valparaíso. Juliana desde el primer día fue bien recibida, estableciendo lazos y amistades con sus compañeros de aula. Se gradúa con buenas notas. Al tiempo, viaja al extranjero a perfeccionarse en el aprendizaje de una segunda lengua.

En la actualidad, nos relata, Juliana administra un hotel cinco estrellas en Chile, se compra una casa y, además, invierte el dinero ganado en diversos negocios. Así, puede ayudar económicamente a su madre con quien convive, y a su familia de origen que se quedó en Colombia. Respecto a esto último, el no poder ayudarlos, justamente, es uno de sus grandes temores. No obstante, ella tiene mucha confianza en sí misma y en su futuro.

Imagen 9: Trayectoria educativa dibujada por Adriana



Fuente: Elaboración llevada a cabo por la participante en la actividad grupal

10.2. El relato de vida colectivo y sus niveles macro, meso y micro

A continuación, se profundiza en los diferentes elementos temáticos que dan forma a las historias, ficciones y relatos de vida del colectivo participantes de la actividad de discusión grupal. Para ello, se discutió en torno a las barreras y oportunidades características de las trayectorias construidas, de este modo, las problemáticas sobre las cuales se reflexionan han sido ordenadas en base a los tres niveles que las engloban. Se introducen cada uno de ellos, previa presentación de cada uno de los apartados.

En primer lugar, se abordan problemáticas estructurales ligadas al encuentro con Chile, la búsqueda de empleo y los retos de la migración. En segundo lugar, se presentan las primeras experiencias escolares como inmigrante, las dinámicas del núcleo familiar y las aperturas del contexto universitario. Para finalizar, se abordan diversos aspectos del mundo interior como: los recuerdos y nostalgias del origen, las relaciones entre estudio, trabajo y egreso y las expectativas de vivir en otro país.

10.2.1. Macro-espacio estructural de la migración

En este apartado se discute sobre el conjunto de problemáticas estructurales (sociales, culturales y económicas) que, en cierto modo, impactan en el proceso de integración del inmigrante. Para comenzar, se reflexiona sobre los motivos de la partida, el viaje realizado y los primeros elementos asociados a la llegada a Chile. En segundo lugar, se abordan las dificultades y los obstáculos relacionados con la búsqueda de empleo en el país de destino. Por último, se plantean los retos y oportunidades que engloba la migración.

10.2.1.1. La partida, la llegada y el encuentro con Chile

Los motivos, el viaje realizado y los primeros códigos construidos en el encuentro inicial con Chile conforman los primeros relatos de nuestros participantes en torno a la vida de nuestro personaje Julián/a, quien llega acompañado/a de sus padres desde el extranjero a vivir la experiencia del ser migrante a un país llamado Chile. Interesante resultan muchas de las narraciones las cuales se vinculan, íntimamente, con muchas de las experiencias reales vivenciadas por ellos/as. La inestabilidad política de su país natal es una de las causas, nos cuentan, por las cuales nuestro personaje tuvo que partir.

Y mi personaje es mujer, Juliana. Colombiana y llegó en avión con su familia. Estudió hasta sexto grado en Colombia en una escuela pública, sus padres estaban preocupados por la situación social del país, entonces, tomaron la decisión de venirse a Chile con su hermanito de tres años (ADRI.COLOM.1:60)

Sus imaginarios en torno a como sería este nuevo lugar de destino coinciden con las concepciones que los participantes imaginan en torno a la geografía y la gastronomía de este nuevo país ubicado al sur del mundo, caracterizado por su clima frío y su comida “sin sazón”, como ellos mismos nos comentan.

Vino en bus y pensaba que viviría en un país con mucha lluvia y mucho frío, llegando al desierto más árido del mundo. Juliana pensaba vivir en un lugar de mucha nieve y frío y llegó a vivir a Antofagasta. Entonces, lo divertido de Chile para ella era que soñaba con nieve, montañas y frío, y a Juliana la llevaron al desierto más árido del mundo (MILE.COLOM.1:53)

Al principio tenía un pequeño problema: no le gustaba la comida chilena (BRAN.VENEZ.1:49)

Yo digo que le falta azúcar y sal a la comida chilena (VALE.VENEZ.1:51)

Sus idearios en torno a las dinámicas de integración de Julián/a giran en torno a las distintas dificultades y complejidades que arrastra la experiencia migrante (Ferrer et al., 2014; Massot, 2003) como bien puede ser considerado el aprendizaje de la lengua oficial del país de destino, sobre todo cuando esta no se maneja. Por otra parte, es de destacar la valoración que realizan sobre el conjunto de oportunidades que también engloba la experiencia migratoria, como resulta el llegar a cursar la secundaria a un nuevo colegio y los nuevos lazos de amistades construidos.

¿Cosas difíciles? El idioma porque ella es sueca, entonces, ella se viene a Chile y cuando llega se encuentra de golpe con el español más todas las palabras chilenas (VALE.VENEZ.1:37)

Para Juliana cambiarse colegio y de país fue una oportunidad
(MILE.COLOM.1:54)

Respecto a los factores involucrados en este proceso de resocialización, Berry (2003, 2005) alude a que ciertas características psicológicas como son el cambio de actitudes y valores, la adquisición de nuevas habilidades sociales y normas, así como los cambios en referencia a la afiliación con un grupo impactan sobre el ajuste y el proceso de adaptación del sujeto a un ambiente diferente. Desde esta perspectiva, los participantes identifican las barreras que engloban esta nueva experiencia, sin embargo, también valoran el conjunto de potenciales oportunidades que este proceso conlleva.

10.2.1.2. Barreras presentes en la búsqueda de empleo

Particularmente, los participantes de esta actividad grupal son capaces de imaginar el conjunto de oportunidades que engloba la experiencia migratoria de Julián(a), sin embargo, no exento de un sinnúmero de obstáculos y dificultades propias de este recorrido. En referencia con lo anterior, cuando reflexionamos sobre las barreras en torno temas como la búsqueda del trabajo, nos relatan diversos pasajes respecto al visado, la influencia de la nacionalidad en las contrataciones de profesionales y la competencia laboral con sus pares chilenos.

Julián se fue deportado. Existe la posibilidad, claro que sí, si haces algo ilegal te deportan (MILE.COLOM.1:84)

El hecho de no ser contratada porque había muchos profesionales chilenos, versus, ella quien era una profesional extranjera. Entonces, el no ser contratada en el sector público porque siempre van a preferir a alguien chileno
(MILE.COLOM.1:118)

A medida que avanzamos en esta discusión sobre como pensamos el futuro profesional en Chile de nuestro personaje, justamente, es interesante escuchar a Milena quien mantiene esta idea sobre la desventaja (a priori) que rodea a Julián(a) producto de su *naturaleza extranjera* a la hora de llegar a competir, en igualdad de condiciones, con los nacionales en la búsqueda de un empleo.

Porque así se ve en los trabajos que eso pasa, entre un chileno y un extranjero siempre eligen a un chileno. En realidad, es la competencia del empleo porque cuando uno sale de una carrera va a competir contra otras personas que salieron de la misma carrera por el mismo puesto de trabajo. Es una desventaja ser un extranjero en esos casos (MILE.COLOM.1:119)

Entonces, si tuvieran que contratar a una matrona y a lo mejor había presentándose una médica venezolana, tal vez no la iban a contratar a ella. Entonces, Juliana sabía que para ella iba a ser mucho más difícil conseguir un trabajo a pesar de lo mucho que se había esforzado estudiando (MILE.COLOM.1:122)

10.2.1.3. Retos y desafíos de la migración

Nuestros participantes relatan ciertos pasajes referidos al conjunto de posibilidades que engloba el poder radicarse y residir en Chile por tiempo indefinido, las cuales se vinculan íntimamente con la finalización de los estudios superiores, poder especializarse en el extranjero o comenzar un emprendimiento en Chile. Todo esto imaginado sobre Julián/a, nuestro personaje sobre el cual gira el desarrollo de la actividad grupal.

Juliana pone un restaurant en su país de origen, que era Suecia, pero no regresa a vivir allá, sólo monta el restaurant. Y bueno, Juliana se volvió rica (VALE.VENEZ.1:106)

Julián crea una empresa y se hace barman (BRAN.VENEZ.1:108)

Como bien se observa en sus narraciones, el conjunto de potenciales retos y desafíos que les otorga el hecho de poder radicarse de manera indefinida en Chile, se vinculan con ciertos sentimientos de arraigo y pertenencia que, en muchos casos, arrastra la experiencia migratoria.

Y sí, Juliana estudió obstetricia y ama Chile. Juliana no se quiere devolver a ninguna parte ya que le fascina Chile (MILE.COLOM.1:101)

10.2.2. Meso-espacio de interacción del sujeto

La escuela, la familia y el contexto universitario funcionan, ciertamente, como espacios intermedios y de mediación entre el mundo interior de los jóvenes inmigrantes y las dinámicas regionales propias del país de destino. Este apartado está conformado por los primeros significados atribuidos por los informantes sobre el sujeto migrante inserto en la escuela chilena, las relaciones desarrolladas al interior de la familia migrante y las dinámicas articuladas en el contexto universitario.

10.2.2.1. La escuela chilena: primeras experiencias

Muchas de las narraciones en relación con las experiencias desarrolladas por nuestro personaje en sus primeros años en la escuela chilena giran en torno al acoso escolar y la discriminación proveniente de sus pares chilenos, manifestada a través de actitudes como poner sobrenombres y burlas por el acento o el poco manejo de la lengua local.

Y bueno, Juliana llegó a Chile y sufrió bullying. Una dificultad, ya que como nadie la entendía, la molestaban...los sobrenombres y las burlas por su forma de hablar el español (VALE.VENEZ.1:45-46)

Y claro, después igual le hicieron bullying (MILE.COLOM.1:55)

En el contexto particular de la escuela, resulta importante considerar, además, que los infantes migrantes que acceden a la educación formal en Chile, habitualmente, se insertan en establecimientos educacionales públicos con características estructurales de vulnerabilidad social, denotando una clara intersección entre migración y pobreza (Joiko y Vásquez, 2016).

Sí, Juliana también llega a una escuela pública (ADRI.COLOM.1:64)

10.2.2.2. La familia migrante latinoamericana

Las dinámicas de separación, reagrupación y acompañamiento proveniente del núcleo conformado por la familia migrante latinoamericana denotan un aspecto fundamental en las narraciones del colectivo. Ciertamente, los participantes de esta actividad se encuentran en un período del ciclo vital clave en el desarrollo de la identidad (Torres-Jiménez, 2015; Uriarte-Arciniega, 2005) que, como se desprende de sus propias

reflexiones, cobra especial significado en los momentos en que rememoran sobre cuando tuvieron que asumir la decisión de sus progenitores en torno a la idea de vivir en otro país.

Yo encuentro que es un tema importante que nadie te pregunta donde quieres vivir, tú tienes que vivir donde te toca. Por lo menos a mí nadie me preguntó: ¿Tú te quieres ir a vivir a un país como Chile? En mi caso fue: nos vamos en dos semanas y tú dices, ah, entonces ya (MILE.COLOM.1:65)

No podía decir que no porque, como decirlo, si yo no me venía, mi mamá no me podía ayudar a hacer la etapa de la educación superior (ADRI.COLOM.1:147)

En mi caso, eran mis dieciocho allá, mayoría adulta legalmente y aún así: tú vas a hacer esto, tú vas a comer esto. Ahora ya puedo tomar mis decisiones (ADRI.COLOM.1:68)

La familia ligada al apoyo económico y financiamiento de la educación es valorada como un elemento necesario para el logro académico de nuestro personaje ficticio Julián(a), quien llega a cursar sus estudios en la enseñanza universitaria. De igual modo, algunos de los relatos se vinculan, muy íntimamente, con sus experiencias y vivencias personales.

Y mi mamá decidió mudarse y terminé viviendo en donde ella viviera porque, económicamente, no me podía mantener yo sola...Me casé este año y ahora dependo de mi misma y del apoyo económico de mi madre, pero antes, dependía cien por ciento de mi mamá. Es eso o tener que hacerte cargo tú sola económicamente (MILE.COLOM.1:94-97)

Los soportes de apoyo se valoran como tal durante el tránsito de sus procesos de separación y posterior reunificación familiar, esto es, también nace desde ellos(as) la idea de poder apoyar a sus familias que han quedado en sus países de origen, así como también al núcleo familiar que los acompaña en Chile.

Juliana está muy enfocada en ayudar a su mamá económica y emocionalmente, ya que ha sido su apoyo. Administra un hotel cinco estrellas, le va muy bien. Con el dinero ganado invierte en Colombia y ayuda a su familia a superarse... Como

el resto de su familia está en Colombia, es una situación crítica para ella no poder acompañarlos, el no poder estar con ellos (ADRI.COLOM.1:15)

10.2.2.3. Aperturas del espacio universitario

Los participantes declaran la importancia de diversos facilitadores y soportes en el contexto universitario, vinculados con el deseo de continuar y persistir con sus estudios superiores. En este sentido, elementos como la flexibilidad curricular, el funcionamiento interno y la calidad de las condiciones de infraestructura del plantel educativo son valorados como factores importantes, en relación con la carrera y la universidad elegida.

Salí de cuarto medio y después entré a la U a la carrera que yo quería. La universidad funcionaba súper bien, con el tema de los niños, tenían un jardín dentro de la U en que podías llevar a tu hijo y funcionaba súper bien (MILE.COLOM.1:96)

Es mi tercer año en esta universidad estudiando fonoaudiología especializada en adultos y no en infantil. Por eso estudio allí porque es la única universidad que te permite tomar ramos específicos de adultos como electivos, versus otras universidades que sólo te permiten tomar los cursos de la malla general (MILE.COLOM.1:6)

Se infiere de los relatos la importancia de las dinámicas organizacionales y su impacto en la integración social y educativa del estudiante, considerando su influencia en la retención, persistencia académica y el egreso exitoso (Tinto, 2017). Desde esta perspectiva, las dinámicas educativas y sociales provenientes de la comunidad académica son clave para conseguir que el estudiante se convierta en un miembro activo del contexto universitario, enfatizando la importancia del currículum, el rol del profesorado y la interacción con sus compañeros, entre otros (Dorio, 2016).

10.2.3. Micro-espacio y mundo interior

Autores como Archer (2007) y Villar (2017) hacen hincapié en el fortalecimiento de la capacidad de adaptación del estudiante a los cambios, potenciando la *reflexividad*, es decir, la actitud y la capacidad para reflexionar, confrontar y cavilar sobre los logros y fracasos, aprendizajes, motivaciones y aspiraciones que cimientan el sentido de las

construcciones y significados referidos, tanto a las vivencias pasadas como a los planes personales, académicos y profesionales de los jóvenes inmigrantes, quienes se proyectan residiendo en este nuevo territorio. En la siguiente sección, los participantes reflexionan sobre diversos puntos referidos a sus recuerdos y nostalgias de sus lugares de origen, los elementos influyentes en sus procesos de persistencia académica y sus expectativas de residencia en Chile.

10.2.3.1. Nostalgias y recuerdos del origen

Muchas de las remembranzas generadas por el grupo de informantes conllevan ciertos sentimientos de congoja y desazón, observados en sus valoraciones y recuerdos asociados a la inestabilidad social de sus países de origen. Así, esta vida entre dos mundos (Massot, 2003) queda de manifiesto en sus relatos, reflexiones e historias construidas cuando visualizan el origen.

A mí allá me robaron en un sitio a media cuadra de mi casa donde yo cogía todos los días de la semana el mismo transporte. En pleno día me tomaron y me quitaron la chaqueta, el teléfono, me abrieron la maleta y sólo me dejaron mis cuadernos y mis cosas materiales, no me dejaron nada más (ADRI.COLOM.1:144)

Recuerdo que cuando ibas a sacar efectivo tenías que pagar un impuesto encima para que te dieran los billetes (VALE.VENEZ.1:30)

Aquí yo estoy bien, aunque mi niñez fue muy dura allá (VALE.VENEZ.1:149)

Por ejemplo, diez Lucas⁴¹ de allá son como cien billetes de acá porque la moneda está muy inflada. Es un problema económico, entonces, se compra con tarjeta porque tienes que pagar impuesto (MILE.COLOM.1:31)

A medida que se iba desarrollando esta metodología participativa tipo taller, fue interesante observar en los relatos de nuestros participantes no sólo sus deseos y proyectos en torno al futuro en Chile de nuestro personaje ficticio, sino también los diversos

⁴¹ Modo informal utilizado en Chile para referirse a diez mil pesos

espacios y personas que se dejan atrás al migrar, y que quedan allí. Entre otros, se extrañan los amigos y los sabores de su tierra natal.

*Juliana amaba su colegio donde estudió porque tenía amigos
(VALE.VENEZ.1:42)*

A mí me identifica esa parte donde decía que Julián extrañaba a sus amigos y la comida (BRAN.VENEZ.1:131)

Al comienzo a mí tampoco me gustaba la comida acá (MILE.COLOM.1:132)

10.2.3.2. Estudio, trabajo de medio tiempo y egreso oportuno

Las aspiraciones por ingresar a la educación superior, los mecanismos de estudio, el trabajo de medio tiempo y el egreso oportuno son temáticas importantes declaradas por nuestros participantes que se identifican en el grupo de discusión. Respecto a lo primero, la Prueba de Selección Universitaria (PSU) es uno de los grandes desafíos que Julián(a) debe enfrentar en su recorrido. Como se observa en sus narraciones, muchos de sus relatos conciben con las experiencias educativas desarrolladas en Chile.

Yo di la PSU a los dieciocho años, fui puntaje regional, siendo el mayor del colegio. Así, estudiaba y estudiaba todos los días del cuarto medio como si no hubiese un mañana (MILE.COLOM.1:88)

Yo puse aquí que Juliana fue puntaje regional y entró a la universidad a estudiar obstetricia. Con mi experiencia personal, la PSU fue un hito, si me iba mal, mi mundo entero se derrumbaba (MILE.COLOM.1:99)

Juliana se graduó con muy buenas notas en el colegio, pero cuando se presentó a la PSU le fue muy mal. Entonces, le tocó la primera carrera que había y que no exigiera PSU, como el caso de INACAP. Y le quedó gustando mucho la carrera y se graduó de administración hotelera (ADRI.COLOM.1:102)

Por una parte, los mecanismos y tiempos de estudio personal reflejados en sus narraciones expresan la preocupación de poder compatibilizar los espacios de aprendizaje con el

espacio personal. En relación con esto último, Milena y Adriana se detienen al fundamentar la importancia en la distribución de los tiempos en el éxito académico.

Un día de prueba normal me duermo a las nueve de la noche y me despierto a las tres de la mañana. Me funciona mucho mejor porque tu cuerpo ya durmió las seis horas que necesita para hacer tres ciclos de sueño. Ya, pero yo no puedo dormir doce horas, tengo siete ramos y no aprobaría ninguno (MILE.COLOM.1:25)

Yo no me puedo levantar para estudiar, me quedo dormida. Tengo que estudiar de corrido, o sea, no a las dos de la mañana (ADRI.COLOM.1:24)

Por otra parte, el trabajo de medio tiempo y el egreso de la carrera en los años correspondientes se vislumbran como factores cruciales en la trayectoria educativa construida por los participantes.

Julián entra a la universidad pensando en que terminará en cinco años (BRAN.VENEZ.1:20)

A Julián el papá no le paga la carrera, él trabaja (BRAN.VENEZ.1:82)

Yo ahora trabajo en una productora de eventos infantiles (MILE.COLOM.1:53)

En este sentido, para Lent (2004) un estudiante se siente satisfecho cuando se considera competente en lo que hace y sabe que va a obtener beneficios haciéndolo al comprometerse con el desarrollo de una tarea, y si cuenta con los soportes y apoyos necesarios.

Para mí es muy importante salir de la universidad en dos años más porque yo tengo un hijo que necesita que yo lo mantenga y dejar de ser mantenida por otras personas ¿Cachay? Porque ya es difícil que te mantengan a ti, imagínate que te tengan que mantener a ti y a una persona X (MILE.COLOM.1:95)

10.2.3.3. Emociones y expectativas de vivir en otro país

Juliana estaba emocionada por venir y tenía muchas expectativas ya que a ella no le gustaba su escuela en Colombia, así que estaba contenta con esta oportunidad de cambiar de colegio y no tener que ver más a sus compañeros (MILE.COLOM.1:54)

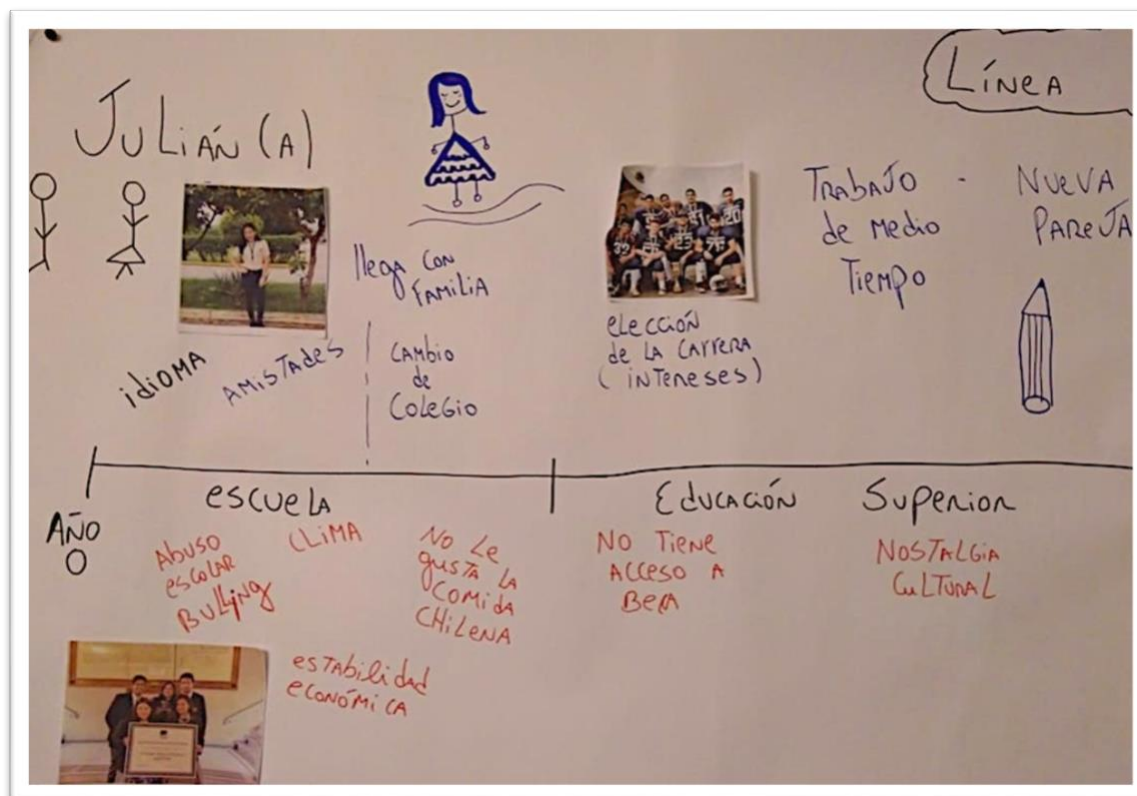
Resulta a ratos paradójico escuchar las vivencias de los participantes cuando manifiestan con cierta incomodidad que tuvieron que emigrar a Chile por decisión de los padres y no de ellos, vale decir, obligados. Sin embargo, es interesante ver también cuando imaginan la nueva vida de Julián(a) y el conjunto de grandes oportunidades que engloba la experiencia de vivir en un nuevo país. Conocer nuevos amigos y una nueva cultura, cambiar de colegio, la posibilidad de continuar una especialización, entre otras cosas, se observan en los relatos generados.

Juliana y su hermanito estaban muy felices porque iban a conocer un país nuevo, por la cultura y por la posibilidad de poder estudiar (ADRI.COLOM.1:63)

10.3. Obstáculos y oportunidades características de la trayectoria de Julián/a

Nuestro personaje, Julián/a, llega a desde el extranjero a vivir a Chile por decisión de sus progenitores. El clima, la diferencia de sabores y el idioma resultan ser las primeras dificultades de adaptación, no obstante, también se siente atraído/a por la geografía de este nuevo lugar al sur del mundo. Ha dejado atrás su escuela natal, sus familia y antiguas amistades. A su llegada, nuestro personaje se matricula en una escuela chilena. La secundaria en Chile no está exenta de choques, encuentros y malos ratos, particularmente, Julián/a es discriminado/a por sus compañeros/as de aula producto de su acento y su procedencia extranjera. Con el tiempo, logra establecer nuevas relaciones y grupos de amistades con sus pares chilenos. Como se ha podido apreciar, en este transitar migrante (ver Imagen 10), el núcleo familiar de acompañamiento ha resultado ser un soporte fundamental, tanto en la estabilidad emocional como en la económica.

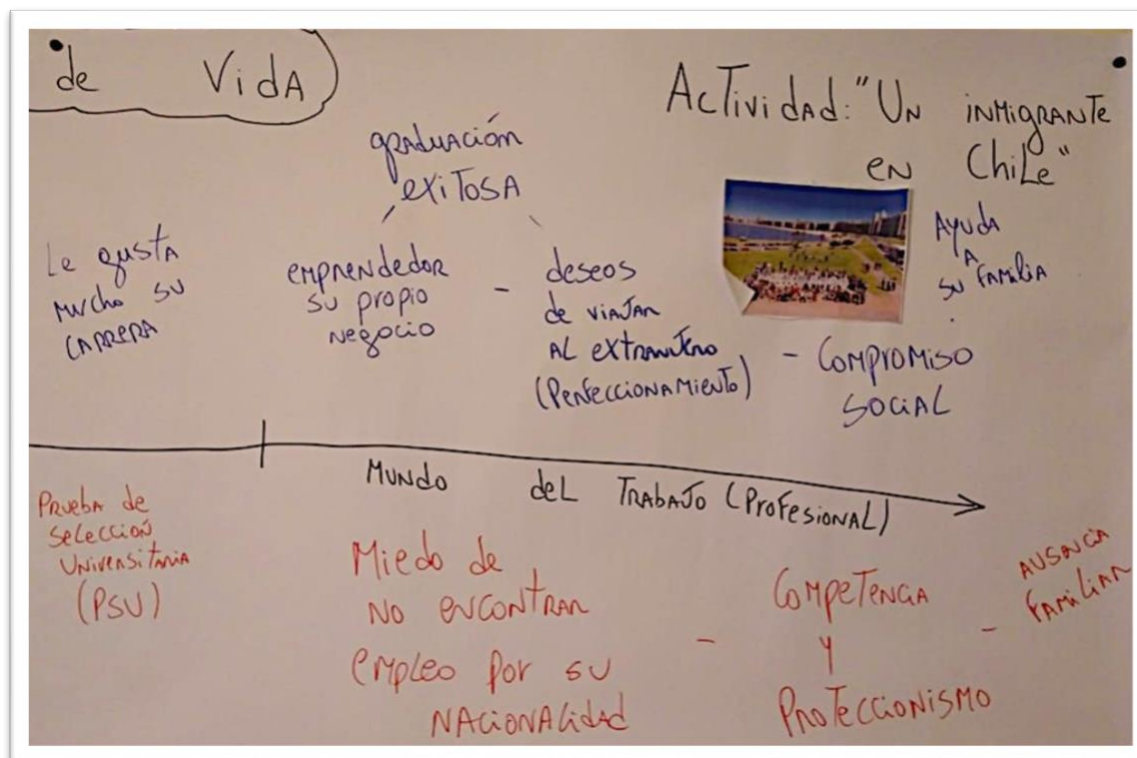
Imagen 10: Línea de vida colectiva creada en la actividad grupal (1ª mitad del pizarrón)



Fuente: Elaboración conjunta con los participantes del grupo de discusión

Finalizando la enseñanza media (secundaria), ingresa a la educación superior. Por no tener su situación migratoria regularizada no puede acceder a becas para financiar sus estudios superiores, de este modo, se busca un trabajo de medio tiempo que le permita financiar parte del arancel y sus gastos diarios. A pesar del tiempo radicado/a en Chile, a ratos, experimenta momentos de nostalgia por la lejanía de su familia y su tierra natal. La posibilidad del regreso es cada vez más lejana, considerando los nuevos proyectos trazados en Chile, las nuevas amistades y su pareja local, entre otros factores. Actualmente, Julián/a complementa sus estudios con trabajo de medio tiempo. Tiene un excelente rendimiento académico, por lo que se proyecta egresando en el tiempo oportuno. Respecto a sus expectativas y planes a futuro (ver Imagen 11), piensa radicarse en Chile, realizar su práctica profesional en alguna empresa con proyección, llevar a cabo un emprendimiento que le permita tener su propio negocio, aprender idiomas, perfeccionarse en el extranjero, ayudar a su familia radicada en su país de origen, desarrollar alguna actividad con compromiso social, entre otros. Y respecto a sus miedos, siempre ronda la idea de lo difícil de encontrar empleo producto de su naturaleza inmigrante y la competencia propia del mundo laboral que protege al nacional.

Imagen 11: Línea de vida colectiva creada en la actividad grupal (2ª mitad del pizarrón)



Fuente: Elaboración conjunta con los participantes del grupo de discusión

10.4. Síntesis del capítulo

En este capítulo se han analizado las trayectorias educativas construidas por cada uno de los cuatro participantes, tomando como base las ficciones, los relatos y las reflexiones generadas en la actividad de discusión grupal, particularmente, sobre las diversas problemáticas sociales respecto a lo que significa ser extranjero. En este caso en particular, hemos ordenado el discurso en torno a la clasificación de los tres niveles: macro, meso y micro. Como se puede apreciar, si bien muchos elementos coinciden con sus historias de vida reales, también se logran identificar otros nuevos y emergentes. Así, se ha comenzado reflexionando sobre diversas temáticas estructurales como el contexto que rodea al viaje realizado por el personaje, las dificultades del acceso al empleo y los desafíos que engloba el fenómeno migratorio. En segundo lugar, se abordaron las primeras experiencias del sujeto migrante en la escuela chilena, particularidades del núcleo familiar y las dinámicas y aperturas del mundo de la educación superior. Respecto al mundo interior del individuo, se reflexiona sobre las remembranzas de la escuela natal, la importancia de la organización del estudio y del trabajo en el egreso oportuno y los deseos y emociones de residir en un país como Chile. Finalmente, presentamos a modo de resumen, un apartado global que resume el conjunto de barreras y oportunidades características del recorrido migrante de Julián/a.

CAPÍTULO 11. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

11.1. Discusión y reflexiones preliminares

La exploración de los relatos y la elaboración de las historias de vida presentadas, en perspectiva biográfico-narrativa, ha permitido identificar e interpretar el conjunto de elementos propios de las transiciones que conforman la trayectoria “escuela-universidad-mundo del trabajo” característica de este colectivo de estudiantes no tradicionales.

Entre ellos, ha sido posible visibilizar en sus historias de vida, las diferencias materializadas en el discurso por parte de los locales respecto a la procedencia y la nacionalidad, las cuales resultan muy significativas para ellos durante la etapa escolar, sin embargo, pareciera ser que esta importancia se desdibuja a medida que se avanza hacia la educación superior. Este tipo de discriminación vivenciada si bien no se manifiesta como violencia física, se concreta más a bien a nivel discursivo, ya sea mediante burlas, sarcasmos o comentarios cargados de negatividad. Desde esta perspectiva, se interpreta que la niñez chilena expresa cierta actitud de rechazo y hostilidad hacia la infancia migrante, la que ocurre, especialmente, en un espacio clave de desarrollo personal y de integración social del infante como lo es el contexto escolar (Pavez, 2018; Riedemann y Stefoni, 2015). En este sentido, la reticencia de la sociedad local (endo-grupo) para aceptar la diversidad cultural confronta a los niños de procedencia latinoamericana (exo-grupo) a notorios rechazos y discriminaciones por el hecho de conllevar u determinado argot, acento o color de piel (Massot, 2003).

En sintonía con lo anterior, es importante señalar que en esta etapa el ciclo vital del sujeto (Erikson, 2000) coincide con un momento trascendental en la construcción y desarrollo de la identidad, en que se va configurando la perspectiva de mundo del individuo en tanto “ser-persona” como también su visión sobre “el otro”. Lo anterior supone que durante la niñez se desarrollan, muy intensamente, las competencias físicas, cognitivas y psicológicas de la persona. Ciertamente, el ciclo vital del desarrollo infantil es un hecho innegable que incide en las posibilidades de acción y perspectiva de mundo del sujeto, no obstante, es discutible reducir el fenómeno del desarrollo de la infancia contemporánea y su vinculación con el discurso racista, única y exclusivamente al desarrollo biosicológico sin considerar la importancia de las dimensiones sociales, culturales y políticas (Tijoux y Córdova, 2015) que también influyen en esta etapa de desarrollo sociocognitivo del individuo.

Por otra parte, la presencia de la figura adulta influyente en las vidas de los y las participantes se presenta como un elemento protector de gran impacto en las transiciones que conforman la trayectoria escolar. En este sentido, el núcleo familiar resulta ser un soporte de contención emocional y apoyo económico fundamental para el estudiante durante su proceso de integración (Achótegui, 2009). En el caso de los profesores, representan una importante fuente de nutrición de sus aspiraciones y de influencia significativa en su imaginario (Gezuraga y Malik, 2015; Tinto, 2017) sobre el mundo socioeducativo en el cual se encuentra inmerso el estudiante.

En la transición hacia el mundo de la educación superior, las influencias del contexto próximo como la relación con su grupo de iguales, el profesorado y la gestión desplegada por la institución educativa de acogida juegan un rol importante⁴² en la adaptación e integración del estudiante (Figuera y Romero, 2019), piezas claves para el logro de su bienestar (Ward et al., 2001) en el caso de que se logre configurar esa red de apoyo, de complicidad mutua y compromiso con su proyecto formativo. Autores como Riedemann, y Stefoni, (2015), Sandín y Sánchez (2015) y Tijoux (2013a, 2013b) manifiestan que los jóvenes provenientes de otros países presentan mayores obstáculos durante este transitar educativo, siendo más vulnerables de abandonar los estudios prematuramente y, asimismo, no continuar con la educación postobligatoria. Frente a esto, se postula que existe un riesgo mayor de deserción académica en esta población de estudiantes no tradicionales, condición que se acentuaría aún más en el primer año de carrera (Dorio y Corti, 2014; Figuera y Torrado, 2014).

Después de analizar los relatos recogidos, podemos interpretar que el proyecto asumido por el aprendiz respecto al desarrollo exitoso de su plan académico se vincularía, de algún modo, con el sentido de membresía y el bienestar expresado en torno a la valoración que realizan sobre las carreras y las casas de estudios a las cuales pertenecen. Al respecto, diversos estudios (Bista, 2019; McKay et al., 2018; Tinto, 2017) dan cuenta que las relaciones construidas y el clima socioeducativo emergen como variables clave en la transición de aquellos estudiantes en que los retos de cambio vinculan, justamente,

⁴² Para Savickas (2012) “el conocimiento y la identidad individual (de esas trayectorias) son productos de procesos sociales y cognitivos que tienen lugar en un contexto de interacción entre personas y grupos y en negociación entre ellos; el significado que la persona da a la realidad es (co)construido en un contexto histórico, social y cultural a través de las relaciones” (Cit. en Figuera y Romero, 2019, p.154-155).

cambios significativos de cultura y de espacio. Para Tinto (1993, 2010, 2017), precisamente, la naturaleza del contexto socio-académico de la institución educativa y la manera en que el cuerpo docente, el staff educativo y el alumnado interactúan y se relacionan unos con otros, desempeñan un papel fundamental sobre el estudiante al momento en que decide si abandona o continúa con su proyecto académico. Asimismo, resulta fundamental el compromiso del estudiante hacia la institución que lo acoge, como también hacia sus propios intereses y metas académicas. Dichos compromisos, según el autor, se verían afectados tanto por factores propios de las experiencias vividas por del aprendiz, como también por las características de su entorno educativo institucional, siendo estos factores de gran impacto sobre la persistencia y la deserción.

En la transición que va desde la educación superior al mundo del trabajo, los/as informantes expresan sus deseos de residencia y proyección laboral en Chile, dejando en claro esta idea sobre que la migración puede resultar ser un aliciente de mejora en el bienestar y en la calidad de vida de las personas, en este caso, jóvenes inmigrantes que desarrollan esta transición en la etapa de la “adulthood emergente” (Fierro, 2009; Llanes, 2015). Y frente a la pregunta ¿Cuáles son los significados otorgados a sus transiciones vitales y respecto a su integración al nuevo contexto social y académico? Como se ha podido apreciar a lo largo de este estudio, los y las participantes se sienten competentes en lo que hacen (expectativas de autoeficacia), pensando en el logro de un potencial beneficio (expectativas de resultados), involucrándose en el desarrollo de una tarea (actividad hacia la meta) que les otorga la posibilidad de alcanzar las metas trazadas (Dorio, 2016; Figuera y Torrado, 2014b; Lent et al., 2016). De este modo, sus proyectos de formación continua e intereses de especialización, tanto en Chile como en el extranjero, quedan plasmados en sus historias personales y ficciones creadas.

Y respecto a sus temores, de sus relatos se desprende esta idea sobre la dificultad de encontrar empleo una vez egresados de sus carreras, producto de su procedencia latinoamericana y la competencia propia del mundo del trabajo que protege al ciudadano local. Sobre esto último, queda de manifiesto esta noción propia de la Teoría del Mercado Dual (Piore, 1979), la cual subraya la desigualdad de los mercados nacionales, “aseverando que éstos no conforman una unidad igual para todos los trabajadores, sino que están compuestos por dos niveles: uno inferior para los trabajadores foráneos y otro superior para los trabajadores nativos” (Fernández-Guzmán, 2021, p. 39). En este sentido,

según este autor, los factores determinantes de los movimientos y destinos migratorios no son la elección racional y libre de los sujetos, en muchos casos tampoco los elementos asociados a las sociedades emisoras (push), sino más bien los factores estructurales de las economías de las sociedades receptoras (pull) que influirían sobre la migración.

11.2. Reflexiones finales

Como se ha observado en el conjunto de historias de vida exploradas, los procesos de inclusión social de este grupo de jóvenes estudiantes latinoamericanos se vinculan con una serie de obstáculos y protectores presentes en sus trayectorias educativas. Principalmente, los informantes que cursaron la secundaria en Chile relatan diversas experiencias de discriminación, la cual recae sobre aspectos como la nacionalidad, el argot o el acento. Por el contrario, en el caso de los informantes que llegaron a Chile directamente a la educación superior, sus testimonios reflejan más bien experiencias de integración y amistad.

En relación con la pregunta ¿Cómo ha sido el acceso de este grupo de jóvenes de procedencia latinoamericana a la educación superior chilena? Como se ha podido observar, el ingreso a la educación terciaria se traduce en otra de las grandes barreras sobre todo para los jóvenes inmigrantes recién llegados con deseos de ingresar a las universidades tradicionales, y que no han podido hacerlo dado que no rindieron la Prueba de Selección Universitaria o no cuentan con su situación migratoria regularizada. Frente a esto, los institutos profesionales se presentan como una buena opción de especialización, considerando que algunas de estas casas de estudios superiores permiten matricular a este tipo de estudiantes sin dichos requisitos como condición previa. Así, estas instituciones educativas vendrían a funcionar como *entes protectores* de estos jóvenes inmigrantes llegados a este nuevo lugar de acogida, las cuales no sólo entregan conocimientos disciplinares y la posibilidad de acceder a una profesión, sino que también generan los mecanismos y los espacios para que puedan desarrollarse y sentirse más integrados a la sociedad. En esta reflexión, cobran sentido las diversas demandas establecidas por los organismos internacionales (UNESCO, 2001, 2005; Ferroni et al., 2006; OIM, 2003) en torno a la igualdad de oportunidades, el fortalecimiento de la cohesión social y de una educación inclusiva pensada para todas y todos los estudiantes, sin discriminación alguna (Ainscow y Miles, 2009; Skliar, 2008; Echeita, 2014).

Como se ha podido apreciar en el conjunto de historias de vida elaboradas a lo largo de este estudio de casos colectivo, diversos factores protectores (Cano et al., 2016; Sandín y Sánchez, 2014) como la familia, el trabajo de medio tiempo, la red de amistades, la relación con los compañeros-profesores y la gestión desplegada por las instituciones educativas, entre otros, son característicos de los procesos de inclusión de estos jóvenes latinoamericanos que, actualmente, estudian en universidades e institutos profesionales chilenos. Este conjunto de protectores y soportes presentes en sus vidas, postulamos, se vincularían, de manera íntima e influyente, con sus procesos de integración social manifestados en sus expectativas de autoeficacia (Lent et al., 2017), planes personales y proyecciones sobre el futuro.

Al respecto, Nota y Rossier (2015) destacan la importancia de diversos elementos en este momento de la vida de la *adultez emergente* como la motivación, la disponibilidad adaptativa y su predecibilidad, postulando que los significados otorgados la anticipación de una transición y de los cambios que producirá, incrementa las posibilidades de planificación. En esta reflexión, Lent y Brown (2006, 2008) dejan de manifiesto que la interpretación que el individuo haga de dicha transición, es decir, de como ve sus posibilidades para afrontarla, condicionará sus perspectivas de logro, la vinculación con los procesos de afrontamiento (grado de motivación y acción) y, en efecto, el resultado final alcanzado. Este conjunto de elementos se verá afectado por la percepción del individuo en base a su propia historia personal-académica y las actitudes hacia la formación, variables clave en el logro académico del estudiantado inmigrante. En lo contextual, resultan de gran impacto los recursos de ayuda social recibidos, el capital cultural que los rodea como también las oportunidades alcanzadas durante la trayectoria vital (Lent y Brown, 2008; Lent et al., 1994). De esta manera, junto al armazón de variables señaladas, esenciales en los procesos de desarrollo de intereses y de elección, se deben considerar igualmente otros factores personales (como la ascendencia étnica, identidad de género, condición socioeconómica o procedencia geográfica) que pudieran resultar siendo factores estimulantes o de estancamiento en las expectativas y decisiones del estudiante.

En esta investigación cualitativa, articulada a través de un método biográfico-narrativo, hemos podido reflexionar en torno a los elementos característicos presentes en las transiciones vitales de estudiantes latinoamericanos, durante el recorrido “mundo escolar-

mundo universitario-mundo del trabajo”. Ahora bien, interesante resulta imaginar ¿Cómo será el caso de las trayectorias educativas de aquellos jóvenes inmigrantes recién llegados a Chile, que no han contado con la presencia de este conjunto de protectores y oportunidades durante el curso de vidas? ¿Con qué tipo de experiencias e historias de vida nos podríamos encontrar? ¿Qué elementos caracterizarían sus transiciones vitales? Para profundizar en estas problemáticas, resulta interesante en un proyecto de investigación mayor poder elaborar las trayectorias educativas, por ejemplo, de menores no acompañados o inmigrantes inmersos en contextos de trabajo obrero, que no han podido acceder a la educación superior.

11.3. Limitaciones y proyecciones del estudio

Las limitaciones de esta investigación se vinculan con las dificultades enfrentadas durante el desarrollo de esta. Particularmente, el seguimiento de los informantes resultó ciertamente una fase lenta y compleja, considerando que la mayoría de los jóvenes latinoamericanos en la Región de Valparaíso, observamos en la entrada al campo, habitan principalmente espacios laborales y no académicos, esto es, la mayoría de ellos/as se dedica a algún oficio y una cantidad menor se encuentra cursando alguna carrera en la educación superior. De este modo, por ejemplo, no fue posible incluir en nuestro trabajo a estudiantes de procedencia peruana y haitiana; en el primer caso, todos los contactados manifestaron estudiar y trabajar a tiempo completo, lo cual no les dejaba espacio para una eventual participación. En el segundo caso, no manejar la lengua castellana hizo difícil poder incluirlos dentro de las actividades de entrevistas y grupos de discusión. Otra de las limitaciones tuvo relación con los tiempos acotados de la recogida de los datos en terreno y la contingencia social desarrollada en Chile en aquel entonces, la cual impactó dificultando la organización y cantidad de las reuniones acordadas con los participantes, en días de protesta y tomas de recintos estudiantiles. Así, los encuentros con las personas participantes se ajustaron a los cuatro meses de mi estadía en la ciudad de Valparaíso.

En relación con lo anterior, importante es señalar que, si bien nunca estuvo dentro de nuestros propósitos buscar una muestra con pretensiones de generalización, se valora el carácter representacional de este estudio de casos colectivo, que nace desde los discursos y las subjetividades en un contexto histórico y geográfico situado como la Región de Valparaíso que, tradicionalmente, no ha sido abordada por quienes investigan los fenómenos intrarregionales de la inmigración y su impacto en la educación chilena.

Para un proyecto futuro de investigación en clave cualitativa, interesado en estudiar en esta línea biográfico-narrativa (Bolívar, 2017; González-Monteagudo et al., 2021; Moriña, 2017; Sabariego-Puig et al., 2019) resulta enriquecedor el desarrollo de un trabajo de acompañamiento longitudinal con una población mayor de participantes y así incluir una muestra más heterogénea que permita analizar diferentes problemáticas afines respecto al colectivo de jóvenes inmigrantes inmersos tanto en la educación superior como también en el mundo del empleo. En lo particular al trabajo con personas haitianas, su participación, absolutamente, enriquecería la generación de conocimiento en lo que se refiere a problemáticas de choque cultural, adquisición lingüística y africanías, por nombrar algunas.

Finalmente, esta investigación se posiciona con mucho énfasis desde lo metodológico, esto es, busca en todo momento potenciar el carácter de transferencia para otros/as investigadores/as interesados/as en desarrollar herramientas narrativas para el estudio explorativo de los procesos de inclusión y exclusión social de los diversos colectivos vulnerables y sobrerrepresentados de la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Abello, R. (2008). *Transiciones al inicio de la escolaridad: Una experiencia de construcción de sentido* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales]. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20091210024743/tesis-abello-correa.pdf>
- Achotegui, J. (2005). Estrés límite y salud mental. El síndrome del inmigrante con stress crónico y múltiple (Síndrome de Ulises). *Revista Norte de salud mental de la Sociedad Española de Neuropsiquiatría*, V(21), 39-53.
- Achotegui, J. (2008). Migración y crisis: El síndrome del inmigrante con stress crónico y múltiple (síndrome de Ulises). *ASMR Revista Internacional On-Line*, 7(1), 1-29.
- Achotegui, J. (2009). Migración y salud mental. El síndrome del inmigrante con stress crónico y múltiple (síndrome de Ulises). *Abendua*, (46), 163-171.
- Ainscow, M. (2007). Toward a more inclusive education. Where next for special schools? En R. Cigman (Ed.), *Included or excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children* (pp. 128-139). Routledge.
- Ainscow, M. y Echeita, G. (mayo de 2010). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Conferencia realizada en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, "Down España". <http://dialnet.uniroja.es>
- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (coord), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Horsor.
- Alheit, P. (2012). La entrevista narrativa. *Plumilla Educativa*, 10(2), 11-17.
- Alonso, L. (1998). El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa. En L.E. Alonso, *La mirada cualitativa en sociología* (pp. 93-129). Fundamentos.
- Alonso, L. R. (1994). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 225-240). Síntesis.
- Amarante, V. y Arim, R. (2015). *Desigualdad e informalidad: un análisis de cinco experiencias latinoamericanas*. Libros de la CEPAL, N° 133 (LC/G.2637-P).
- Alvarado, V. y Suárez, M. (2010). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista infancias imágenes*, 9(1), 70-84. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315614014>
- Álvarez-González, M., Figuera, P. y Torrado, M. (2011). La problemática de la transición bachillerato-universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 15-27.
- Amado, S., Taveira, M.C., Neves, L., Silva, A.D., Rodrigues, B., y Costa-Lobo, C. (2017). Efeitos de uma intervenção psicológica vocacional na adaptabilidade de carreira. *Revista de Psicologia da Criança e do Adoscente*, 8, 93-104.

- Ames, P. y Rojas, V. y Portugal, T. (2010). *Métodos para la investigación con niños: lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de Niños del Milenio en Perú*. GRADE.
- Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estud.filos*, 44, 9-37. <http://www.redalyc.org/pdf/3798/379846115002.pdf>
- Apel, H.J. (1979). *Teoría de la escuela en una sociedad industrial democrática*. Editorial Sociedad de Educación Atenas.
- Appel, M. (2005). La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2).
- Archer, M. S. (2007). *Making our Way through the World, Human reflexivity and social mobility*. Cambridge University Press.
- Archer, M. S. (2012). *The Reflexive Imperative in Late Modernity*. Cambridge University Press.
- Argüello, A. (2014). La perspectiva biográfica en la investigación educativa. Una mirada a sus antecedentes, tendencias y posibilidades. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 293-308.
- Arnett, J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Arnett, J. (2004). *Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach* (2nd ed.). Pearson.
- Arnett, J. (2005). Youth, cultures and societies in transition: The challenges of growing up in a globalized world. En F. Gale y S. Fahey (eds.), *Youth in transition. The challenges of generational change in Asia*, (pp. 22-35). The association of Asian Social Science Research Councils: UNESCO.
- Arnett, J. J. (2012). *The Clark University Poll of Emerging Adults*. <http://www.clarku.edu/clark-poll-emerging-adults/>
- Atkinson, P. (1998). *The life story interview*. Sage.
- Atkinson, R. (2007). The life story interview as a bridge in narrative inquiry. En D.J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry* (pp. 224-250). Sage Publications.
- Auernheimer, G. (1988). *Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher*. Campus Verlag.
- Ávila, R. (2012). La tarea hermenéutica de las ciencias humanas. *Signo y Pensamiento*, 30(60), 44-60.
- Bajtín, M. (1988). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Fondo de Cultura Económica.
- Baltes, P. (1987). Theoretical propositions of Life-Span Developmental Psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 611-626.
- Baltes, P. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny. *American Psychologist*, 52, 366-380.
- Baltes, P., Lindenberger, U. y Staudinger, U. (2006). Life Span Theory in Developmental Psychology. En R. M. Lerner y W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 569-664). John Wiley y Sons Inc.

- Baltes, P., Reese, H. y Nesselroade, J. (1981). *Métodos de investigación en psicología evolutiva: Enfoque del ciclo vital*. Ediciones Morata.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory. *Applied Psychology: An international review*, 51(2), 269-290.
- Baron, S., Riddell, S. y Wilson, A. (1999). The secret of eternal youth: Identity, risk and learning difficulties. *British Journal of Sociology of Education*, 20(4), 483-99.
- Barrera-Herrera, A. y Vinet, E. (2017). Adultez Emergente y características culturales de la etapa en universitarios chilenos. *Terapia Psicológica*, 35(1), 47-56.
- Barton, L. (2005). Emancipatory research and disabled people: Some observations and questions. *Educational Review*, 57, 317-327.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bean, J. y Metzner, B. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55(3), 485-540.
- Beasley, C. y Pearson, C. (1999). Facilitating the learning of transitional students: Strategies for success for all students. *Higher Education Research and Development*, 18(3), 303-21.
- Beck, U. (1999). *¿Qué es la globalización?* Paidós.
- Bellolio, Á. y Errázuriz, H. (2014). *Migraciones en Chile. Oportunidad ignorada*. Ediciones LYD.
- Bellolio, A. y Serra, F. (2017). *Migraciones en Chile: integración laboral y movilidad social*. Inédito.
- Benavente, J.M. y Álvarez, P. (2012). *Evaluación final y propuestas: evaluación de impacto de los programas de becas de educación superior del Ministerio de Educación*. Intelis/Verde.
- Bensimon, E., Polkinghorne, D., Bauman, G. y Vallejo, E. (2004). Doing research that make a difference. *Journal of Higher Education*, 75(1), 104-126.
- Berends, L. (2011). Embracing the Visual: Using timelines with In-depth Interviews on Substance Use and Treatment. *The Qualitative Report*, 16(1), 1-9.
- Berger, P. y Luckman, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Berkman, L. (1995). The role of social relations in health pro-motion. *Psychosom Med*, 57, 245-54.
- Berríos, R., Duarte, J. y Córdova, E. (2013). Retención y Deserción en la Educación Superior chilena ¿Por qué estudiarlas? *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(3), 1-11.
- Berry, J. (2003). Fundamental psychological processes in intercultural relations. En J. Landis., J. Bennett y M. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (pp. 166-184). Sage.
- Berry, J. (2005). Acculturation: living successfully in two cultures. *International Journal of intercultural relations*, 29, 697-712.
- Berry, J. (2008). Globalization and acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*. 32, 328-36.

- Berry, J. y Sabatier, C. (1996). Inmigración y Aculturación. En R. Tortis., J.P. Leyes y J.F. Morales (Eds.), *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos* (pp. 217-29). McGraw-Hill.
- Bertaux, D. (2011). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Acta Sociológica*, (56), 61-93.
- Bista, K. (2019). *Global Perspectives on International Student Experiences in Higher Education*. Routledge.
- Blaxter, L., Hugues, Ch. y Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Editorial Graó. S.L.
- Blossfeld, M., Mills, M. y F. Bernardi, F. (2006). *Globalization, Uncertainty, and Men's Careers: An International Comparison*. Edward Elgar.
- Bluck, S. y Habermas, T. (2000). The life story schema. *Motivation and Emotion*, 24(2), 121-147. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1005615331901>
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 01-26.
- Bolívar, A. (2016). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. En M^a H. Abrahão, L. Frison y C. Barreiro (Orgs.), *A Nova Aventura (Auto) Biográfica* (pp. 251-287). Edipucrs.
- Bolívar, A. (2017). Biographical and Narrative Research in Iberoamérica: Emergency, Development and State Fields. En I. Goodson, A. Antikainen, P. Sikes y M. Andrews (Eds.), *International Handbook on Narrative and Life History* (pp. 202-213). Routledge.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Guía para indagar en el campo*. Grupo Force y Grupo Editorial Universitario.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *FQS Forum Qualitative Social Research Sozialforschung*, 6(1).
- Bolzmann, C., Fibbi, R. y Vial, M. (2005). Bildungsprozesse und berufliche Integration der Zweiten Generation. Die Rolle der intergenerationellen Beziehungen (pp. 83-102). En F. Hamburger, T. Badawia y M. Mummrich (Ed.), *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boos, T. y Salvucci, D. (2018). Introducción: Ibi-Alibi. Producción de prácticas e imaginarios de intimidad por descendientes de migrantes en América Latina. *CONFLUENZE*, 10(1), 7-29. <https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/8292>
- Booth, T., Nes, K. y Stromstad, M. (Eds.) (2003). *Developing inclusive teacher education*. Routledge Falmer.
- Bourdieu, P. (1999). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo Veintiuno Editores.

- Borja, J. y Castells, M. (1997). *La ciudad multicultural*. Asociación de amigos del arte y la cultura de Valladolid. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/63.pdf>
- Braslavsky, C. (2006). Desafíos de las reformas curriculares frente al imperativo de la cohesión social. *REICE–Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 4(2e), 43-57.
- Bravo, R. (2012). Inmigrantes en la escuela chilena: ciertas representaciones para ciertas políticas en educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 39-52. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num1/art2.pdf>
- Braxton, J.M., Doyle, W.R., Hartley III, H.V., Hirschy, A.S., Jones, W.A. y McLendon, M.K. (2014). *Rethinking college student retention*. Jossey-Bass.
- Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. En N. Smelser y P. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp. 6963-6970). Elsevier.
- Brown, A. and Bimrose, J. (2015). Identity development. In P. J. Hartung, M. L. Savickas and W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention, Vol. 2. Applications* (pp. 241–254). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14439-018>
- Brunner, J.J. y Ferrer, R. (2011). *ES en Iberoamérica. Informe 2011*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) – Universia.
- Burnett, L. (9-12 de julio del 2007). *Juggling first year student experiences and institutional changes: An Australian experience*. 20th International Conference on First Year Experience, Hawaii, USA. <http://hdl.handle.net/10072/32622>
- Bustamante, L., Cerqueira, R., Leclerc, E. y Brietzke, E. (2017). Stress, trauma, and posttraumatic stress disorder in migrants: a comprehensive review. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 40, 220–225.
- Bustos, R. y Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contextos de frontera. *Calidad en la Educación*, (46), 193-220.
- Butterfield, L., Borgen, W., Maglio, A. y Amundson, N. (2009). Using the Enhanced Critical Incident Technique in Counselling Psychology Research. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 43(4), 265-282.
- Cabello, C. y Palominos, S. (2018). Tácticas y estrategias de evasión del racismo cotidiano de trabajadores ‘negros’ en Santiago de Chile. *Chasqui-Revista Latinoamericana de Comunicación*, 138, 79-98.
- Cabrera, A., Burkum, K., La Nasa, S. y Bibó, E. (2012). Pathways to a four-year degree: Determinants of transfer and degree completion. En A. Seidman (Ed.), *College Student Retention* (pp. 167-210). Rowan y Littlefield publishers.
- Cabrera, A. y La Nasa, S. (2005). Classroom teaching practice: Ten lessons learned. En W. De Vries, (ed.), *Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior* (pp. 129-151). Netbiblo.
- Cabrera, A., Pérez, P. y López, L. (2015). Evolución de perspectivas en el estudio de la retención universitaria en los E.E.U.U.: Bases conceptuales y puntos de inflexión (pp. 15-40). En P. Figuera (ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. Laertes educación.

- Calero, J. (2000). Investigación Cualitativa y Cuantitativa Problemas. No Resueltos en Los Debates Actuales. *Rev. Cubana Endocrinol*, 11(3), 192-8.
- Campbell, J. (19-21 de junio del 2012). *Higher education national interest and social cohesion*. Regional Conference on Cross Cultural Communication and National Integration (RECCNI2012). Conference Proceedings. Penerbit Universiti, Universiti Pertahanan Nasional Mala. Kuala Lumpur, Malaysia.
- Canales, A. y De los Ríos, D. (2007). *Factores explicativos de la deserción universitaria*. CICES, Universidad de Santiago.
- Canales, A. y De los Ríos, D. (2009). *Factores explicativos de la deserción universitaria*. CICES, Universidad de Santiago.
- Cano, A., Sánchez, A. y Massot, M. (2016). Factores de riesgo y protección de las trayectorias académicas: voces y miradas del alumnado inmigrante en el contexto del área metropolitana de Barcelona, España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1371-1387.
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Cinta de Moebio*, (23), 204-216. <http://www.moebio.uchile.cl/23/carcamo.html>
- Cardenal, M. E. (2006). *El paso a la vida adulta. Dilemas y estrategias ante el empleo flexible*. CIS.
- Carrasco, I. y Suárez, J.I. (2018). *Migración internacional e inclusión en América Latina. Análisis en los países de destino mediante encuestas de hogares*. Naciones Unidas.
- Carrasco, I. y Suárez, J.I. (2019). Inmigración e inclusión laboral y protección social según el origen y el tiempo de residencia de los migrantes en países seleccionados de América Latina, *Notas de Población*, 46(108), 99-131.
- Casas-Moreno, Y. (2018). *Validación de la teoría cognitivo social del desarrollo de la carrera en el contexto colombiano* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/49392/1/T40293.pdf>
- Castells, M. (1997). Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. En M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo y P. Willis (Eds.), *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp.13-54). Paidós.
- Chan de Avila, J., García, S. y Zapata, M. (2013). Inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior en América Latina. *Revista ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 13, 129-149.
- Cisternas, M.S. (2015). Desarrollo social inclusivo: Desafío desde los derechos humanos de las personas con discapacidad: una perspectiva global. *Anuario de Derechos Humanos*, (11), 17-37. <http://anuariocdh.uchile.cl>
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2006). Narrative inquiry. En J. L. Green, G. Camilli, P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 477-487). Lawrence Erlbaum.
- Clandinin, D.J. and Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass.
- Clandinin, D.J. (2007). *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*. Sage Publications.

- Clandinin, D.J. y Rosiek (2007). Mapping a Landscape of narrative Inquiry: Borderland Spaces and Tensions. En D.J. Clandinin, *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*. SAGE Publications.
- Cohen, P. y Ainley, P. (2000). In the country of the blind?: Youth studies and cultural studies in Britain. *Journal of Youth Studies*, 3, 79–95.
- Cole, A. y Knowles, J.G. (Eds.) (2001). *Lives in Context: The Art of Life History Research*. AltaMira Press.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe-CEPAL (2017). *Brechas, ejes y desafíos en el vínculo entre lo social y lo productivo*. Publicación de las Naciones Unidas.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe-CEPAL (2018). *Panorama Social de América Latina*. Publicación de las Naciones Unidas.
- Consejo Superior de Educación (2006). *Indicadores, Números y Datos sobre Instituciones y Carreras de Educación Superior, I.ND.I.C.E.S.* MINEDUC.
- Corbett, C. y Slee, R. (2000). An international conversation on inclusive education. En F. Armstrong, D. Armstrong y L. Barton (eds.), *Inclusive education: Policy contexts, and comparative perspectives* (pp. 133-146). David Fulton Publishers.
- Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Revista PSYKHE*, 17(1), 29-39. <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v17n1/art04.pdf>
- Cortés, A. y Medrano, C. (2007). Las historias de vida: Fundamentación y metodología. En C. Medrano (Coord.), *Las Historias de vida. Implicaciones educativas* (pp. 47-80). Alfabeta Ediciones.
- Creus, A. (2011). *Fragmentos de un cuaderno de viaje. Una investigación narrativa sobre experiencias de inmigración* [Tesis doctoral no publicada, Universidad de Barcelona].
- Cuenya, L., y Ruetti, E. (2010). Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en psicología. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(2), 271-277.
- Davidson, W., Beck, H. y Milligan, M. (2009). The College Persistence Questionnaire: Development and Validation of an Instrument that predicts Student Attrition. *Journal of College Student Development*, 50(4), 373-390.
- Dávila, O. (1997). *Exclusión social y juventud popular*. Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas.
- Dávila, O., Ghirardo, F. y Medrano, C. (2005). *Los desheredados: trayectoria de vida y nuevas condiciones juveniles*. Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas.
- Dávila, O. y Ghiardo, F. (2012). Transiciones a la vida adulta: Generaciones y cambio social en Chile. *Última Década*, 20(37), 69-83.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer (Vol.1)*. Universidad Iberoamericana de México.
- De Villers, G. (1996). L'approche biographique au carrefour de la formation des adultes, de la recherche et de l'intervention. Le récit de vie comme approche de recherche - formations. En D. Desmarrais y J.M. Pilon (Eds.), *Pratiques des histoires de vie*.

- Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention* (pp. 107-134). L'Harmattan.
- Demazière, D. y Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Nathan.
- Denzin, N.K. (1970). Strategies of multiple triangulation. En N. K. Denzin (Ed.), *The research act in sociology: a theoretical introduction to sociological method* (pp. 297-313). McGraw-Hill.
- Denzin, N.K. (1989). *Interpretative Biography*. Sage.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2012). *Manual de investigación cualitativa. Vol.1: El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-102). Editorial gedisa.
- Departamento de Extranjería y Migración-DEM (2016). *Migración en Chile (2005-2014)*. Sección de estudios, Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior y Seguridad Pública.
- Díaz, C. (2008). Modelo Conceptual para la Deserción Estudiantil Universitaria Chilena. *Revista Estudios Pedagógicos*, 34(2), 65-86.
- Doménech-Vidal, A. (2017). *Sorteando barreras hacia la inclusión. Una historia de vida* [Tesis doctoral, Universitat Jaume I]. <http://hdl.handle.net/10803/403663>
- Donoso, A., Mardones, P. y Contreras, R. (2009). Propuestas y desafíos a partir de la experiencia de una escuela con migrantes en el Barrio Yungay, Santiago de Chile. *Revista DOCENCIA*, 37, 56-62.
- Donoso, S., Donoso, G. y Frites, C. (2013). La experiencia de retención de estudiantes en la universidad. *Ciencia y Cultura*, 30, 141-171.
- Doña, C. y Levinson, A. (2004). Chile: moving towards a migration policy. *Migration Policy Institute*. <http://www.migrationpolicy.org/article/chile-moving-towards-migration-policy/>
- Dorio, I. (2016). *La transición a la Universidad. El grado de maestro de Educación Infantil* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <https://1library.co/document/z3ejpn9q-transicion-universidad-grado-maestro-educacion-infantil.html>
- Dorio, I. y Corti, F. (2014). El primer año en la universidad. La experiencia de los estudiantes. En P. Figuera (ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. Laertes educación.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Editorial Bellaterra.
- Durkheim, E. (2012). *La división del trabajo social*. Editorial Biblioteca Nueva.
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o Educación sin exclusiones*. Editorial NARCEA, S.A. DE EDICIONES.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (mayo del 2010). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Granada. <http://dialneturioja.es>
- Eclestone, K., Biesta, G. y Hughes, M. (Eds.) (2010). *Transitions and learning through the lifecourse*. Routledge
- Erikson, E.H. (2000). *El ciclo vital completado* (2ª. Edición). Paidós.

- Escudero, J.M., González, M.T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Espinoza, O. (2007). Solving the Equity/Equality Conceptual Dilemma: A New Model for Analysis of the Educational Process. *Educational Research*, 49(4), 343-363.
- Espinoza, O., González, L. y Latorre, C. (2009). Un modelo de equidad para la educación superior: Análisis de su aplicación al caso chileno. *Revista de la educación superior*, 38(150), 97-111.
- Essed, P. (1991). *Understanding Everyday Racism. An Interdisciplinary Theory (Vol. 2)*. SAGE Publications.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Graó.
- Etxeberria, F. y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, (16), 235-263.
- Fajardo, M, Patiño, M y Patiño C. (2008). Estudios actuales sobre aculturación y salud mental en inmigrantes: revisión y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 1, 39-50.
- Fernández-Cruz, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Grupo Editorial Universitario.
- Fernández-Guzmán, E. (2012). Discusión en torno a las macro, meso y microestructuras en la migración masiva México-Estados Unidos: finales del siglo XX e inicios del XXI. Una perspectiva diferente para entender este fenómeno de gran trascendencia en México. *Acta Universitaria*, 22(7), 37-46.
- Fernández-Núñez, L. (2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos?* Ficha para investigadores. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- Fernández-Núñez, L. (2015). Cómo aplicar el análisis narrativo temático a narrativas escritas en entornos online. REIRE, *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(1), 92-106.
- Ferrer, C. Las cinco claves del proyecto de migración firmado por el Presidente Piñera (9 de abril del 2018). Diario *El Mercurio (emol)*. Recuperado de <http://www.emol.com/noticias/Nacional/2018/04/09/901846/Las-cinco-claves-del-proyecto-de-migracion-firmado-por-el-Presidente-Pinera.html>
- Ferrer, R., Palacio, J., Hoyos, O. y Madariaga, C. (2014). Proceso de aculturación y adaptación del inmigrante: características individuales y redes sociales. *Psicología desde el Caribe*, 31(3), 557-576.
- Ferroni, M., Mateo-Berganza, M. y Payne, M. (2006). *La cohesión social en América Latina y el Caribe: Análisis, acción y coordinación*. Banco Interamericano del Desarrollo. <http://services.iadb.org/wmsfiles/products/Publications/733559.pdf>
- Fierro, J. (2009). *La transición de la adolescencia a la edad adulta: teorías y realidades* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <http://hdl.handle.net/10486/4025>
- Figuera, P. (1996). *La inserción socio-profesional del universitario/a*. Ediciones Universidad de Barcelona.

- Figuera, P. (2006). La transición eso-secundaria postobligatoria/trabajo. En M. Alvarez-González (coord.), *La acción tutorial: su concepción y su práctica*. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación de España.
- Figuera, P. (2015). *Las transiciones: Eje configurador del desarrollo de la carrera en el siglo XXI*. <http://hdl.handle.net/2445/65624>
- Figuera, P. y Coiduras, J.L. (2013). La transición a la universidad: un análisis desde la diversidad de las voces de los estudiantes. *Revista de Educación*, (362), 713-736.
- Figuera, P. y Massot, I. (2013). Estrategias para facilitar la transición al final de la Secundaria. En L. Santana (coord.), *Educación en Secundaria: Retos de la tutoría* (pp. 267-296). Wolter Kluwer.
- Figuera, P. y Romero, S. (2019). La experiencia de transitar por la universidad. Análisis de trayectorias desde una perspectiva sistémico-narrativa. En P. Figuera (Ed.), *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad* (pp. 123-152). LAERTES.
- Figuera, P. y Torrado, M. (2014a). Análisis longitudinal del proceso de transición a la universidad. Estudio de caso. En P. Figuera (Coord.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. LAERTES educación.
- Figuera, P. y Torrado, M. (2014b). El proceso de adaptación y los resultados en el primer año de universidad. En P. Figuera (Coord.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. LAERTES educación.
- Figuera, P., Torrado, M., Llanes, J. y Pol, C. (2012). Alumnado emigrante: Satisfacción y actitudes ante la formación en su transición a niveles post obligatorios. *Revista electrónica de investigación y docencia*, 2, 79-100
- Flavell, J. (1984). *El desarrollo cognitivo*. Aprendizaje Visor.
- Flick, U. (2015). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flores, M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 2-9.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case Study. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln, *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 301-316). SAGE Publications.
- Frank, A.W. (2012). Practicing Dialogical Narrative Analysis. En J.A. Holstein y J.F. Gubrium (Eds.), *Varieties of narrative analysis* (pp. 33-52). Sage Publications.
- Freixa, M. y Llanes, J. (2019). La trayectoria universitaria del estudiantado a partir de la descripción del objeto elegido y de los capítulos de su narración. En P. Figuera (Ed.), *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad* (pp. 123-152). LAERTES.
- Fuchs, D., and Fuchs, L.S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60(4), 294-309.
- Fuentes Vázquez, Y. L. (2006). Género, equidad y ciudadanía: Análisis de las políticas educativas. *Revista Nomadas*, 24, 22-35.
- Fullana, J., Pallisera, M., y Vilá, M. (2014). Advancing towards inclusive social research: visual methods as opportunities for people with several mental illness to participate in research. *International Journal of Social Research Methodology*, 17(6), 723-738.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.

- Gadamer, H. (1998). *Verdad y Método II*. Ediciones Sígueme.
- Gairín, J. (2014). *Colectivos Vulnerables en la Universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención*. Wolters Kluwer, S.A.
- Gairín, J. y Suárez, C. (2014). Clarificar e identificar los grupos vulnerables. En J. Gairín (Coord.), *Colectivos Vulnerables en la Universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención*. Wolters Kluwer, S.A.
- Gale, T. y Parker, S. (2014). Navigating change: a typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39, 734–753.
- García, G. (2015). *Trazando líneas y contando historias. Investigación biográfico-narrativa en torno a experiencias femeninas de migración México-California* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/373906>
- García-Borrego, I. (2001). Acerca de la práctica y la teoría de la investigación sobre inmigración en España. *EMPIRIA, Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (4), 145-162.
- García, I., Fletcher, T. y Romero, S. (2009). Avances y retos en la educación inclusiva en Latinoamérica. En M.A. Casanova y H. Rodríguez (Coord.), *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades* (pp. 225-266). Editorial La Muralla, S.A.
- Garduño, E. (2003). *Antropología de la frontera, la migración y los procesos transnacionales*. Frontera Norte.
- Gergen, K.J. y Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Paidós Ibérica.
- Gezuraga, M. y Malik, B. (2015). Orientación y acción tutorial en la universidad: Aportes desde el aprendizaje-servicio. *REOP*, 26(2), 8-25.
- Gewirtz, S. (2004). Equity in education: what counts as success? En L. Moreno-Herrera y G. Francia (Eds.), *Educational Policie –Implications for equity, equality and equivalence*. Reports from the Department of Education. Örebro University.
- Giddens, A. (1994). Living in Post-Traditional Society. En U. Beck, A. Giddens y S. Lash (eds.), *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in Modern Social Order*. Polity Press.
- Gimeno-Sacristán, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Morata.
- Giné, C. (Coord.), Duran, D., Font, J. y Miquel, E. (2009). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Cuadernos de educación. Horsori Editorial, S.L. Universidad de Barcelona.
- Gómez, G. y Piñeiro, E. (2019). Emic-Gración: Fronteras de Piel, Sexo y Papel. *Diálogo andino*, (59), 7-19. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812019000200007>
- Golovushkina, E. (7-8 de abril del 2016). *Facilitando la transición entre la universidad y el mundo del empleo a través de la materia humanística “empleabilidad y gestión de la carrera profesional en ingeniería”*. 1ª Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar>
- González, E. M. (2011). Sobre la experiencia hermenéutica o acerca de otra posibilidad de construcción del conocimiento. *Discusiones Filosóficas*, 18(12), 125-143.

- González-Monteagudo, J., León-Sánchez, M. y Martín-Gutiérrez, A. (20/21-05-2021). *La escritura como inclusión en la investigación e intervención con personas inmigrantes*. Simposio presentado en I Congreso Internacional Identidades, Inclusión y Desigualdad. Diálogos pluridisciplinares (CIID2021). <https://ciiid.org/ponencia/la-escritura-como-inclusion-en-la-investigacion-e-intervencion-con-personas-inmigrantes/>
- González-Lorente, C. y Martínez-Clares, P. (2016). Expectativas de futuro laboral del universitario de hoy: un estudio internacional. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 167-183. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.232071>
- Goodnow, J. (1997). Change within Limits. *Human Development*, 40(2), 91-95.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Octaedro.
- Gramling, L.F. y Carr, R.L. (2004). Lifelines. A Life History Methodology. *Nursing Research*, 53(3), 207-210. [10.1097/00006199-200405000-00008](https://doi.org/10.1097/00006199-200405000-00008)
- Granato, L., Lopes, F., y Costa, A. (2020). Historia e investigación social cualitativa: reflexiones en torno de la historia comparada y la historia de vida. *Organizações y Sociedade*, 27(94), 508-531. <https://dx.doi.org/10.1590/1984-9270946>
- Graves, T. (1967). Psychological acculturation in a tri-ethnic community. *South-western Journal of Anthropology*, 23(4), 337-350. <https://www.jstor.org/stable/3629450>
- Green, A., Preston, J. y Sabates, R. (2006). *Education, Equality and Social Cohesion: A Comparative Analysis*. Palgrave MacMillan.
- Grinberg, L. y Grinberg, R. (1994). *Psicoanálisis de la migración y el exilio*. Alianza Editorial.
- Grosfoguel, R. (2008). Hacia un pluriversalismo transmoderno decolonial. *Tabula Rasa*, (9), 199-215. <http://www.revistatabularasa.org/numero-9/10grosfoguel.pdf>
- Grosfoguel, R. (11-07-2018). *L'antiracisme a Europa, una lluita decolonial*. Conferencia realizada el en Ateneu Popular “Salvadora Catà”, Girona.
- Guba, E. y Lincoln, Y.S. (1994). Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (pp.105-117). Sage.
- Guba, E., y Lincoln, Y.S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Derman, y J. Haro, *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. (pp. 113-145). El Colegio Sonora.
- Guerra-Ramírez, M.I. (2009). *Trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico*. ANUIES.
- Gvirtz, S. y Beech, J. (2014). Educación y cohesión social en América Latina: una mirada desde la micropolítica escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(44), 1-27. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n44.2014>
- Hannoun, H. (1992). *Els guettos de l'escola. Per una educació intercultural*. EUMO Editorial.
- Harvey, L., Drew, S. y Smith, M. (2006). *The first-year experience: a review of literature for the Higher Education Academy*. The Higher Education Academy.
- Heath, L. (2001). Triangulation: Methodology. En N. Smelser y P. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (pp.15901-6). Elsevier Science.

- Hein, K. (2012). Migración y Transición: Hijos de inmigrantes de origen latinoamericano en su transición de la escuela al trabajo en Chile. *Si Somos Americanos, Revista de Estudios Transfronterizos*, 12(1), 101-126.
- Heirdsfield, A., Walker, S., Walsh, K. and Wilss, L. (2008). Peer mentoring for first-year teacher education students: The mentors' experience. *Mentoring and Tutoring*, 16(2), 109–24.
- Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología De La Investigación*. Editorial (Sexta edición). McGraw Hill.
- Hernández, F. y Sancho, J. (2018). Historias de vida y narrativas sobre la subalternidad: Afrontar el desafío de lo inabordable de la relación con el Otro. *Educación*, 54(1), 15-29.
- Hernández, J., Hernández, G., González, Á, y De la Fe, M. (2011). Acculturative Stress in Latin-American Immigrants: An Assessment Proposal. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 227-236.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ta Edición). Editorial McGraw Hill.
- Himmel, E. (2002). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, (17), 91-108.
- Hood, L. (2003). *Immigrant students, urban high schools: The challenge continues. Carnegie challenge*. The Carnegie Corporation of New York.
- Huepe, M. y Figueroa, N. (2012). *95 propuestas para un Chile mejor*. Grupo Res Pública.
- Hultberg, J., Plos, K., Hendry, G. y Kjellgren, K. (2009). Scaffolding students' transition to higher education: Parallel introductory courses for students and teachers. *Journal of Further and Higher Education*, 32(1), 47–57.
- Hussey, T. y Smith, P. (2010). Transitions in higher education. *Innovations in education and teaching International*, 42(2), 155-164. [10.1080/14703291003718893](https://doi.org/10.1080/14703291003718893)
- Hussey, T. y Smith, P. (2010). Transitions in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(2), 155-164.
- Iaies, G. y Delich, A. (2009). Sistemas educativos y Cohesión social: La reconstrucción de “Lo común” en los estados nacionales del siglo XXI. En S. Schwartzman y C. Cox (Eds.), *Políticas educativas y Cohesión social en América Latina*. Uqbar Editores.
- IESALC/UNESCO (2006). *Iniciativa Latinoamericana por la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe-UNESCO. <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/Iniciativa-Latinoamericana-Panama-2012.pdf>
- Infante, M. (2010). Desafíos de la Formación Docente: Inclusión Educativa. *Revista Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos-INDH (2017). *Manifestaciones de discriminación racial en Chile: un estudio de percepciones. Informe Anual Situación de los Derechos Humanos en Chile*. https://www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2017/12/01_Informe-Anual-2017.pdf

- Instituto Nacional de Estadísticas-INE (2018). *2ª Entrega Resultados Definitivos CENSO 2017*. <https://www.censo2017.cl>
- Ioé (1999). *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos: una visión de las migraciones desde España*. Universitat de Valencia.
- Jensen, M. (2009). Inmigrantes en Chile: la exclusión vista desde la política migratoria chilena. En E. Bologna (Org.), *Temáticas migratorias actuales en América Latina: remesas, políticas y emigración*. Serie Investigaciones, ALAP.
- Johnston, B. (2013). *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*. Narcea.
- Joiko, S. y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: “No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades”. *Calidad en la Educación*, 45, 132-173.
- Kalin, R. y Bourish, R.Y. (1994). Ethnic and Multicultural Attitudes. En J. Berry y J. Laponce (Eds.), *Ethnicity and Culture in Canada*. University of Toronto Press.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers’ professional development. *Teaching and teacher Education*, 9(5/6), 443-456.
- Kift, S., Nelson, K. and Clarke, J. (2010). Transition pedagogy: A third generation approach to FYE – A case study of policy and practice for the higher education sector. *International Journal of the First Year in Higher Education*, 1(1), 1–20.
- Kincheloe, J.L. y McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En N. Denzin y Y.S. Lincoln. *Manual de investigación cualitativa. Vol. II. Paradigmas y perspectivas en disputa*. Editorial gedisa.
- Kottow, M. (2011). Anotaciones sobre vulnerabilidad. *Revista Redbioética/UNESCO*, 2(4), 91-95.
- Krause, K., y Coates, H. (2008). Students’ engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493–505.
- La mirada de los capitalinos ante la migración: 58,5% cree en que futuro para extranjeros será mejor en Chile que en su país (9 de junio del 2021). *Emol*. Recuperado de <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2021/06/09/1023356/migracion-en-chile.html>
- Lagos, C. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 84-94.
- Lambert, W. y Taylor, D. (1990). *Coping with Cultural and Racial Diversity in Urban America*. Praeger.
- Leite, A. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: Vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga.
- Lent, R.W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51(4), 482- 509.
- Lent, R.W. y Brown, S.D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69(2), 236-247.

- Lent, R.W. y Brown, S.D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment*, 16(1), 6-21.
- Lent, R., Miller, M. J., Smith, P. E., Watford, B. A., Lim, R. y Hui, K. (2016). Social cognitive predictors of academic persistence and performance in engineering: Applicability across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 79- 88.
- Lent, R., Taveira, M., Figuera, P., Dorio, I., Faria, S. y Gonçalves, A. (2017). Test of the social cognitive model of well-being in Spanish college students. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 135-143.
- Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41(1), 3-13.
- Ley N°1094 de Extranjería. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*, 14 de julio del 1975. <http://bcn.cl/29krw>
- Ley N°19.628 sobre Protección de la vida privada. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*, 18 de agosto del 1999. <http://bcn.cl/2f7cg>
- Ley N°20.422 sobre Normas de igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*, 3 de febrero del 2010. <http://bcn.cl/2irkh>
- Ley N°20.845 de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*, 8 de junio del 2015. <http://bcn.cl/2f8t4>
- Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. *Boletín oficial del estado* (España), 294, 6 de diciembre del 2018, 119788-119857. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3>
- Ley N°21091 sobre Educación Superior. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*, 29 de mayo del 2018. <http://bcn.cl/2fcks>
- Ley N°21325 de Migración y Extranjería. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*, 20 de abril del 2021. <http://bcn.cl/2oodq>
- Leyton, D. Vásquez, A. Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes Instituciones de Educación Superior Universitaria (IESU). *Calidad En La Educación*, 37, 61–97.
- Li, S.S., Liddell, B.J. y Nickerson, A. (2016). The Relationship Between Post-Migration Stress and Psychological Disorders in Refugees and Asylum Seekers. *Current psychiatry reports*, 18(82), 1-9. DOI: [10.1007/s11920-016-0723-0](https://doi.org/10.1007/s11920-016-0723-0)
- Lincoln, Y.S. (1990). The making of a constructivist. En E.G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 67-87). Sage.
- Lipsky, D.K. y Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society. *Harvard Educational Review*, 66(4), 762-796.
- Llanes, J. (2015). *Inserción profesional y gestión de la carrera de titulados en Pedagogía* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/382475>

- Llopis-Goig, R. (2007). El «nacionalismo metodológico» como obstáculo en la investigación sociológica sobre migraciones internacionales. *EMPIRIA, Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (13), 101-117.
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos*. Narcea.
- Maya, I. (2001). Sesgos de medida y problemas de muestreo en las encuestas de poblaciones inmigrantes. *Metodología de Encuestas*, 3(2), 197-213.
- Maya, I. y Martínez, M. (2002). El estudio de la adaptación psicológica de los inmigrantes. Estrategias para aumentar la validez de la investigación con minorías étnicas, en F. Checa (ed.), *Las migraciones a debate. De las Teorías a las prácticas sociales* (pp.121-161). Icaria.
- Marín, G. y Vannoss, B. (1991). *Research with Hispanic populations*. SAGE Publications.
- Marín, J. (2014). *Hijos/as de inmigrantes en el norte de Chile: Hacia la construcción de una escuela intercultural*. Haz tu tesis en cultura. http://www.observatoriocultural.gob.cl/wpcontent/uploads/2015/05/tesis_jair_marin.pdf.
- Marshall, C. y Rossman, B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, Sage.
- Martín-Crespo, M.C. y Salamanca, A. (2007). El Muestreo en la Investigación Cualitativa. *Nure Investigación*, 27.
- Martín-García, A. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias de vida y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social. *Aula*, 7, 41-60.
- Martín, J. (2008). *Participación de la sociedad civil y cohesión social*. Unión Europea: Fundación Internacional para Iberoamérica de Administración y Políticas Públicas (FIIAPP).
- Martínez, J. (2003a). *Breve examen de la inmigración en Chile según los datos generales del Censo de 2002*. CIMAL, OIM.
- Martínez, J. (2003b). *El encanto de los datos. Sociodemografía de la inmigración en Chile según el censo de 2002*. Naciones Unidas.
- Martínez, F. (2009). El proceso de inserción laboral: Implicaciones educativas para la mejora de la empleabilidad. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 455-471.
- Mateos, T. (2003). Sociedad Intercultural, Cohesión Social y Educación. *Cuestiones Pedagógicas*, 1(17), 95-114.
- Mansilla, P. y Imalán, W. (2018). Reterritorializaciones migrantes a través del cuerpo y su expresividad. *Estudios Atacameños*, (60), 241-256.
- Massot, I. (2003). Els joves que viuen entre cultures: un nou repte educatiu. *Temps d'Educació*, (27), 85-101.
- McAdams, D.P. (2001). *The stories we live by. Personal myths and the making of the self*. Guilford.
- McKay, J., O'Neill, D. y Petrakieva, L. (2018). CAKES (Cultural Awareness and Knowledge Exchange Scheme): a holistic and inclusive approach to supporting international students. *Journal of Further and Higher Education*, 42(2), 276-288.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. 5ta edición. PEARSON EDUCACIÓN, S. A.

- McQueen, K., McLellan, E., Kay, K. y Milstein, B. (1998): Codebook development for team-based qualitative analysis. *Cultural anthropology methods*, 10(2), 31–3.
- Medrano, C. y Cortés, A. (2007). La investigación narrativa y su relación con la educación. En C. Medrano (Coord.), *Las Historias de vida. Implicaciones educativas* (pp. 21-41). Alfagrama Ediciones.
- Memmi, A. (2000). *What is Racism?* En S. Martinot (Trad.), *Racism*. University of Minesotta Press.
- Méndez, J., Montané, A., Llanes, J., Hervas, G., Calduch, I., Morales, R. y Muñoz, J. (2019). Características sociodemográficas y condiciones de vida y estudio de los estudiantes de Educación de origen indígena. La aproximación del proyecto TOINN. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(2), 139-156.
- Merriam, S. (1988). *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*. Jossey–Bass.
- Miles, M. B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a ed.). Sage.
- Miller, R. L. (2000). *Researching Life Stories and Family Histories*. Sage.
- Ministerio de Educación de Chile-MINEDUC (2005). *Política Nacional de Educación Especial: Nuestro compromiso con la diversidad*. Serie Bicentenario 2005.
- Ministerio de Educación de Chile-MINEDUC (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. División de Educación General Coordinación Nacional de Inclusión y Diversidad. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/491>
- Ministerio de Desarrollo Social de Chile (2015). *Ampliando la Mirada sobre la Pobreza y la Desigualdad- Metodologías, diagnóstico y desafíos para Chile y sus territorios (2006-2015)*. Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional-CASEN, Observatorio Social, Gobierno de Chile. http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/pobreza/AMPLIANDO_LA_MIRADA SOBRE LA POBREZA Y LA DESIGUALDAD.pdf
- Miranda, J. (2016). *Actuación docente de educación superior frente a estudiantes pertenecientes a contextos vulnerables: estudio de caso en el contexto de la macro región sur de Chile* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <https://hdl.handle.net/10803/400397>
- Mlodinow, L. (2013). *Subliminal. Cómo tu inconsciente gobierna tu comportamiento*. Crítica.
- Monarca, H., Rappoport, S. y Fernández, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *REOP*, 23(3), 49–62.
- Mondaca, C. y Gajardo, Y. (2013). La educación intercultural bilingüe en la región de Arica y Parinacota, 1980-2010. *Diálogo Andino*, (42), 69-87. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812013000200007>
- Montes, H. (2002). *La transición de la educación media a la educación superior, Retención y movilidad estudiantil en la educación superior: calidad en la educación*. Consejo Superior de Educación de Chile.

- Moos, R.H. (1990). *Coping with life-crisis. An integrated approach*. Prenum Press.
- Mora-Olate, M.L. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis, Revista Latinoamericana*, (49), 231-257.
- Moreno, R. (2017). Hermenéutica y ciencias sociales: a propósito del vínculo entre la interpretación de la narración de Paul Ricoeur y el enfoque de investigación biográfico-narrativo. *Análisis*, 49(90), 205-228.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. NARCE, S.A. DE EDICIONES.
- Muñiz-Terra, L. (2018). El análisis de acontecimientos biográficos y momentos bifurcativos: una propuesta metodológica para analizar relatos de vida. *Forum: Qualitative Social Research*, 19(13), 1-25.
- Muñiz, L., Roberti, E., Ambort, M.E., Bidauri, M.P., Riva, F. y Viña, S. (30-04-2015). *De la entrevista guionada a la entrevista biográfico-narrativa: reflexiones en torno a un trabajo de campo colectivo*. IV Jornadas Internas del CIMeCS. La Plata, Argentina. <http://sedipi.unlp.edu.ar>
- Nagel, E. (1957). Determinism and development. En D. Harris (Ed.), *The concept of development*. University of Minnesota.
- Nelson, K., Kift, S., Humphreys, J. and Harper, W. (14 de julio del 2006). *A blueprint for enhanced transition: Taking an holistic approach to managing student transition into a large university*. 9th First Year in Higher Education Conference, 'Engaging Students', Gold Coast. http://fyhe.com.au/past_papers/2006/Papers/Kift.pdf
- NguyenVo, A. (2009). *Estrategias de negación del racismo. Un estudio de caso sobre la negación en la prensa deportiva* [Tesis de Máster, Universidad Pompeu Fabra]. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/5343?show=full>
- Noreña, A.L., Alcaraz, N., Rojas, J.G. y Rebolledo, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Nota, L. y Rossier, J. (2015). *Handbook of Life Design: From Practice to Theory and from Theory to Practice*. Hogrefe. <https://doi.org/10.11588/nicenl.2015.1.20479>
- Núñez, L., Romero, C. y Infante, C. (1998). *Educación y Cohesión Social*. Actas del Seminario realizado en Alicante el 29 de noviembre-1 de diciembre de 1995). UNESCO/Comisión Internacional para la educación del siglo XXI. PreuSpínola.
- Núñez, L. y Romero, C. (2003). *Pensar la educación. Conceptos y opciones fundamentales*. Pirámide.
- Oberg, K. (1960). Cultural shock: adjustment to a new cultural involvement. *Practical Anthropology*, 66.
- Obucina, O. (2013). Occupational trajectories and occupational cost among Senegalese immigrants in Europe. *Demographic Research*, 28(19), 547-580.
- Organización Internacional para las Migraciones-OIM (2003). *Las migraciones internacionales: análisis y perspectiva para una política migratoria*. Equipo de investigación Misión en Chile. https://www.academia.edu/6408320/Las_migraciones_internacionales_an%C3%A1lisis_y_perspectivas_para_una_pol%C3%ADtica_migratoria

- Organización Internacional para las Migraciones-OIM (2004). *Estudio de caracterización sociodemográfica de la migración argentina en Chile*. <https://geogeneral.files.wordpress.com/2009/04/migracion-arg-en-chile.pdf>
- Organización Internacional para las Migraciones-OIM (2013). *Informe sobre las migraciones en el mundo. El bienestar de los migrantes y el desarrollo*. http://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr2013_sp.pdf
- Organización Internacional del Trabajo-OIT (2016a). *Estadísticas de migración laboral: Mapeo y análisis en cinco países de América Latina*. Oficina Internacional del Trabajo, Brasilia. <https://www.refworld.org/es/pdfid/5b1eb5124.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo-OIT (2016b). *La migración laboral en América Latina y el Caribe. Diagnóstico, estrategia y líneas de trabajo de la OIT en la región*. Oficina Regional para América Latina y El Caribe. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_502766.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico-OCDE (2009). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Chile*. OCDE y el Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo /Banco Mundial. http://www7.uc.cl/webpuc/piloto/pdf/informe_OECD.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico/Organización Internacional para el Trabajo (2018). *How Immigrants Contribute to Developing Countries' Economies*. OCDE Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264288737-en>
- Otero, A. (2011). La configuración de transiciones juveniles. Debates actuales sobre la educación y el trabajo. *REDIE Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 149-165.
- Páez, D., González J.L., Aguilera, N. y Zubieta, E. (2000). *Identidad cultural, Aculturación y Adaptación de los Inmigrantes latinoamericanos (chilenos) en el País Vasco*. Centro Cultural Pablo Neruda/Departamento de Psicología Social y Metodología, Universidad del País Vasco.
- Palou, B. (2010). *La Integración de la juventud de origen Magreví en Cataluña* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/42472>
- Palma, P. y Ruiz-Tagle, J. (2018). Inmigración, instituciones locales y conflictos socio-espaciales: El caso de la Población Lo Hermida en Peñalolén. *Chasqui, Revista Latinoamericana de Comunicación*, (138), 53-74.
- Pancani, D. (2014). Integración de estudiantes inmigrantes en la escuela: Documental Y verás cómo quieren en Chile. *Cuaderno de Educación*. Universidad Alberto Hurtado, Facultad de Educación.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117. http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_05.pdf
- Pascarella, E.T. y Terenzini, P.T. (2005). *How college affects students: a third decade of research*. Jossey-Bass.
- Patterson, A. V. (2012). *Emerging adulthood as a unique stage in Erikson's Psychosocial Development Theory: Incarnation v. impudence* [Tesis doctoral, University of Texas- Arlington]. <http://hdl.handle.net/10106/11059>

- Pavez, I. (2018). Violencias contra la infancia migrante en Santiago de Chile: Resistencias, agencia y actores. *Migraciones internacionales*, 9(4).
- Pavez, I. y Galaz, K. (2018). Hijas e hijos de migrantes en Chile: Derechos desde una perspectiva de inclusión social. *Diálogo Andino*, (57), 69-82.
- Payne, M. (2002). *Terapia narrativa: una introducción para profesionales*. Paidós.
- Pérez-Pereira, M. y Dosil, A. (1994). El problema de los estadios en el desarrollo. En V. Bermejo (Ed.), *Desarrollo cognitivo* (pp. 49-62). Síntesis.
- Pinazo-Hernandis, S., Agulló, C., Cantó, J., Moreno, S., Torró, I. y Torró, J. (2016). Compartiendo visiones sobre la educación: Un proyecto intergeneracional con seniors de la Universitat dels Majors y estudiantes de Magisterio. *Educar*, 52(2), 337-357.
- Pinyol-Jiménez, G. (Coord.) (2016). *Informe sobre la integració de les persones immigrades a Catalunya 2015*. Departament de Treball, Afers socials i famílies, Secretaria d'Igualtat, Migracions i Ciutadania, Generalitat de Catalunya.
- Piore, M. (1979). *Birds of passage: migrant labor in industrial societies*. Cambridge University Press.
- Pizarro, C. (Ed.) (2011). *Migraciones internacionales contemporáneas. Estudios para el debate*. Ciccus.
- Plano, C. y Querzoli, R. (2003). *La entrevista en la historia de vida. Algunas cuestiones metodológicas*. Observatorio, memoria y prácticas sociales en derechos humanos. <http://observatoriomemoria.unq.edu.ar/publicaciones/entrevista.pdf>
- Porcelli, P., Ungar, M., Liebenberg, L. y Trépanier, N. (2014). (Micro) mobility, disability and resilience: exploring well-being among youth with physical disabilities. *Disability and Society*, 29(6), 863-876.
- Portal de Datos Mundiales sobre la Migración (2021). *Datos migratorios en América del Sur*. <https://migrationdataportal.org/es/regional-data-overview/datos-migratorios-en-america-del-sur>
- Prat, J. (2007). En busca del paraíso: historias de vida y migración. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 62(2), 21-61.
- Pujadas, J. (2002). *El Método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales* (2ª edición). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Quinn, J. (2010). Rethinking 'failed transitions' to higher education. En K. Ecclestone, G. Biesta and M. Hughes (ed.), *Transitions and learning through the lifecourse* (pp. 118–29). Routledge.
- Ramos, C. (2015). Los Paradigmas de la investigación científica. *Av. Psicol*, 23(1), 9-17.
- Redfield, R., Linton, R. y Hercovitts, M. (1936). Memorandum on the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38(1), 149-152.
- Redstone, I. (2006). Occupational mobility among legal immigrants to the United States, *International Migration Review*, 40(4).
- Rego, C., Baltazar, M. y Caleiro, A. (2012). Higher Education and Social Cohesion. *Higher Education of Social Science*, 2(2), 17-24.
- Rendtorff, J.D. y Kemp, P. (Eds.) (2000). *Basic Ethical Principles in European Bioethics and Biolaw Autonomy* (Vol. I). Centre for Ethics and Law and Institut Borja de Bioética.

- Rhéaume, J. (2002). El relato de vida colectivo y la aproximación clínica en ciencias sociales. *Perfiles latinoamericanos*, (21), 99-115.
- Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative*. University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1985). *Hermenéutica y acción*. Docencia.
- Richardson, M. S. y Yates M. T. (2014). Siblings in Foster care: A relational path to resilience for emancipated Foster youth. *Children and Youth Services Review*, 47, 378-388.
- Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis, Revista Latinoamericana*, 14(42). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publications.
- Rodríguez, S. (2015). La problemática en la determinación de buenas prácticas en la transición a los estudios universitarios. En P. Figuera (coord.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 41-94). Ed. Laertes.
- Rodríguez, S., Fita, E. y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación*, (334), 391-414.
- Rodríguez, M.L. y Llanes, J. (2014). La orientación y las transiciones: implicaciones para la práctica. En P. Figuera (Coord.) *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. LAERTES educación.
- Rodríguez-Izquierdo, R. (2010). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y protección. *Educación XXI*, 13(1), 101-123.
- Rodríguez-Vignoli, J. (2001). *Vulnerabilidad y grupos vulnerables: un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes*. Naciones Unidas-CEPAL/ECLAC.
- Roemer, J.E. (1999). Igualdad de oportunidades. En J.M. Maravall (Ed.), *Dimensiones de la desigualdad* (pp.15-32). Argentina-Visor.
- Roemer, J.E. (2012). On several approaches to equality of opportunity. *Economics and Philosophy*, 28(2), 165-200.
- Rojas, N. y Silva, C. (2016). *La Migración en Chile: Breve Reporte y Caracterización*. Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo (Obimid).
- Rolando, R. Salamanca, J. y Lara, A. (2010). *Informe sobre retención de primer año en las carreras de cohorte 2007*. Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SIES) de la División de Educación Superior del MINEDUC.
- Romero, S., Figuera, P. y Freixa, M. (2017). Narrating emerging adulthood at university. En B. Merrill, J. González-Monteagudo, A. Nizinska, A. Galimberti and M.A. Ballesteros-Regaña (Eds.), *Adult learning, Educational careers and Social change* (pp. 26-40). University of Seville/ESREA.
- Romero, S., Figuera, P., Freixa, M. y Llanes, J. (2019). Adaptabilidad de la carrera en estudiantes universitarios: un estudio a través de entrevistas autobiográficas. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 379-394.
- Rosenthal, G. (2018). *Interpretive Social Research*. Göttingen University Press.
- Rubio, J. L., y Puig, G. (2011). Manual de resiliencia aplicada. Gedisa.
- Rubin, H.J. y Rubin, I.S. (1995). *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Sage.

- Ruiz-Olabuénaga, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Ruscher, J.B. (2001). *Prejudiced communication. A social psychological perspective*. Guilford Press.
- Sabariego-Puig, M., Sánchez-Martí, A. y Cano-Hila, A. B. (2019). Pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Complutense De Educación*, 30(3), 813-830. <https://doi.org/10.5209/rced.59048>
- Saldaña, M. y Barriga, O. (2010). Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XVI(4), 616-628.
- Sancho, J. y Martínez, S. (2014). La importancia de las relaciones investigador-investigado: el caso de las narrativas de vida profesional. *Tendencias pedagógicas*, 24.
- Sancho, J., Hernández, F., Herraiz, F. y Vidiella, J. (2009). Una investigación narrativa en torno al aprendizaje de las masculinidades en la escuela. *RMIE*, 14(43), 1155-1189.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Mc Graw Hill.
- Sandín, M.P. y Pavon, M.À. (2015). Análisis de las trayectorias y transiciones académicas bajo un diseño mixto en análisis de redes sociales. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (pp.157-166). Bubok.
- Sandín, M.P. y Sánchez, A. (2013). Resiliencia y persistencia académica en estudiantes inmigrantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(1), 1-11.
- Sandín M.P. y Sánchez, A. (2014). Un Modelo de Resiliencia en jóvenes inmigrantes a partir de un estudio longitudinal de trayectorias de persistencia académica. En E. Soriano, A. González y V. Cala, *Retos actuales de educación y salud transcultural* (pp.175-183). Editorial Universidad de Almería.
- Sandín, M.P. y Sánchez, A. (2015). Resiliencia y éxito escolar en jóvenes inmigrantes, *Infancia y Aprendizaje*, 38(1), 175-211.
- Sandoval, R. (2016). Hacia una Política Nacional Migratoria. En M.E. Tijoux (Ed.), *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración* (pp.103-112). Ed. Universitaria.
- Santana-Darias, L. (2016). *Resiliencia e inmigración: Emigrando de la adversidad, inmigrando hacia la resiliencia* [Tesis de grado, Universidad de La Laguna]. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/2591>
- Santos, A.V., y Cardenal, M.E. (2012). Los Sujetos, la Educación Superior y los Procesos de Transición. Aportaciones del enfoque biográfico. *Revista Lusófona de Educação*, (21), 121-138. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34924585007>
- Savickas, M. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13-19.
- Savickas, M.L. y Porfeli, E.J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673.

- Sayad, A. (1996). L'immigration et la pensée d'État. Réflexions sur la double peine. En S. Palidda (comp.), *Délit d'immigration: la construction sociale de la déviance et de la criminalité parmi les immigrés en Europe*. Communauté européenne.
- Schaie, K.W. y Willis, S.L. (2003). *Psicología de la edad adulta y la vejez*. Pearson Educación.
- Schlossberg, N.K. (1989). *Overwhelmed: coping with life's ups and downs*. Lexington Books.
- Schöngut, N. y Pujol, J. (2014). Relatos metodológicos: difractando experiencias narrativas de investigación. *FORUM Qualitative Social Research*, 16(2), 24.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283-293.
- Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. En M. Kohli y R. Günter (Eds.), *Biographie und soziale Wirklichkeit* (pp.78-117). Metzler.
- Seidman, A. (ed.) (2012). *College student retention: Formula for student success*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Serra, E. y Cerda, C. (1997). Historias de vida en sujetos mayores: cuestiones metodológicas, función terapéutica y aplicación en programas intergeneracionales. *Revista de Psicología de la Educación*, (21), 63-81.
- Sklair, L. (1995). *Sociology of the Global System*. John Hopkins University Press.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad*, 8, 1-17.
- Sluzki, C. (1986). Migration and family conflict. En R.H. Mooz (ed.), *Coping with life crises*. Plenum.
- Soto-Alvarado, S. (2018). *La inmigración internacional reciente en Chile. El proceso migratorio en la Región de Los Lagos* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/127230>
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, S.L.
- Stake, R.E. (2008). Qualitive case studies. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitive inquiry* (pp.119-150). Sage.
- Stefoni, C. (2003). *Inmigración peruana en Chile. Una oportunidad a la integración*. Flacso, Universitaria.
- Stefoni, C. (2013). Formación de un enclave transnacional en la ciudad de Santiago de Chile. *Migraciones Internacionales*, 7(1), 161-187.
- Stefoni, C. (2017). *Panorama de la migración internacional en América del Sur*. CEPAL: Serie Población y Desarrollo.
- Strydom, J.F. y Metntz, M. (2010). *Focusing the student experience on succes through student engagement*. Pretoria: Council on Higher Education.
- Suanet, I. and Van de Vijver, F.J.R. (2009). Perceived cultural distance and acculturation among exchange students in Russia. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 19, 182-197.
- Suárez-Cabrera, D. L. (2015). Nuevos migrantes, viejos racismos: Los mapas parlantes y la niñez migrante en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 627-643.

- Suárez-Durán, M. (2007). *El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza*. Universitat Rovira i Virgili.
- Suárez-Ojeda, E. (2001). *Resiliencia, Descubriendo las nuevas fortalezas*. Paidós.
- Suárez-Orozco, M. y Todorova, I. (2008). *Learning a new land: Immigrant students in American society*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Taft, R. (1977). Coping with unfamiliar cultures. En N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (pp.121-153). Academic Press.
- Tarabini, A. (2017). *L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar. Informe Breu*. Fundació Jaume Bofill i Bonalleta Alcompàs. http://www.fbofill.cat/sites/default/files/IB_65_abandonamentescolar_WEB.pdf
- Tarabini, A. (Dir.), Jacovkis, J. y Montes, A. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. Equipo de Sensibilización y Políticas de Infancia de UNICEF, Comité Español.
- Tarrés, A. (2018). Jóvenes migrantes al habla: trayectorias educativas y vidas con género. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 11(2), 370-381.
- Taviera, M. y Rodríguez-Moreno, M.L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 335-345.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós: Básica.
- Tedlock, B. (2011). Braiding Narrative Ethnography with Memoir and Creative Nonfiction. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln, *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 331-340). SAGE.
- Thayer, L. (2013). Expectativas de reconocimiento y estrategias de incorporación: la construcción de trayectorias degradadas en migrantes latinoamericanos residentes en la Región Metropolitana de Santiago. *Polis*, 12(35), 259-285. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000200012>
- Thayer, L. (2016). Migrantes en Chile. Una aproximación a su condición social y a algunos elementos para entender la subjetividad. En X. Erazo, J. Esponda y M. Yaksic (Ed.), *Migraciones y derechos humanos: mediación social intercultural en el ámbito local* (pp. 71-98). LOM.
- Tierney, W. (1999). Models of Minority College-Going and Retention: Cultural Integrity versus Cultural Suicide. *The Journal of Negro Education*, 68(1), 80-91.
- Tijoux, M.E. (2013a). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: elementos para una educación contra el racismo". *Polis. Revista Latinoamericana*, 12(35), 287-307.
- Tijoux, M.E. (2013b). Niños(as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias. *CONVERGENCIA-Revista de Ciencias Sociales*, (61), 83-104. <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1051>
- Tijoux, M.E. y Córdova, M.G. (2015). Racismo en Chile: colonialismo, nacionalismo, capitalismo. *Polis (Santiago)*, 14(42), 7-13.

- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102%2F00346543045001089>
- Tinto, V. (1993). Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores. *Perfiles Educativos*, (62), 56-63.
- Tinto, V. (1998). Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. *Journal of Higher Education*, 59(4), 438-455.
- Tinto, V. (2000). Linking learning and leaving: Exploring the role of the college classroom in student departure. In J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle* (pp. 81-94). Vanderbilt University Press.
- Tinto, V. (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention. En J.C. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (pp. 51-90). Springer Netherlands.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2015). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254-269. <https://doi.org/10.1177%2F1521025115621917>
- Tinto, V. (2017). Reflections on Student Persistence. *Student Success*, 8(2), 1-8.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. La Muralla.
- Torrado, M. (2012). *El fenómeno del abandono en la Universidad de Barcelona: el caso de ciencias experimentales* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/134955>
- Torres-Jiménez, F. (2015). *Estatus adulto, consolidación de identidad, religiosidad y trascendencia como predictores del bienestar psicológico en la adultez emergente* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. <http://hdl.handle.net/10550/49960>
- Torres, O. y Garcés, A. (2013). Representaciones sociales de migrantes peruanos sobre su proceso de integración en la ciudad de Santiago de Chile. *Polis*, 12(35), 309-334.
- Torrico, J.M. (14 de agosto del 2017). *Vulnerabilidad e impacto de la sequía: ¿Cuáles son los retos y las oportunidades?* Conferencia Regional de América Latina y El Caribe para la Gestión y Preparación ante la Sequía (ALC), Santa Cruz de la Sierra, Bolivia.
- Touraine, A. (1995). ¿Qué es una sociedad multicultural? *Claves de Razón Práctica*, (56), 14-25.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring acces to education for all*. Editions UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- Uriarte-Arciniega, J. (2005). En la transición a la edad adultos. Los adultos emergentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 145-160. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832310013>
- Uriarte-Arciniega, J. (2013). La Perspectiva comunitaria de la resiliencia. *Psicología Política*, (47), 7-18. <https://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N47-1.pdf>
- Urzúa, A., Basabe, N., Pizarro, J. y Ferrer, R. (2017). Afrontamiento del estrés por aculturación: inmigrantes latinos en Chile. *Universitas Psychologica*, 16(5), 1-13.

- Urzúa, A., Heredia, O. y Caqueo-Urizar, A. (2016). Salud mental y estrés por aculturación en inmigrantes sudamericanos en el norte de Chile. *Rev. Med Chile*, 144, 563-570. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v144n5/art02.pdf>
- Valles, M. (1997). *Técnicas Cualitativas De Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.
- van Dijk, T. (1992). Discourse and the denial of racism. *Discourse & Society*, 87–118.
- van Dijk, T. (2002). Discurso y racismo. *Persona y Sociedad*, XVI(3), 191–205.
- van Dijk, T. (2003a). *Racismo y discurso de las élites*. Editorial gedisa.
- van Dijk, T. (2003b). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Editorial gedisa.
- Van House, N., Davis, M., Takhteyev, Y., Ames, M. y Finn, M. (2004). *The Social Uses of Personal Photography: Methods for Projecting Future Imaging Applications*. University of California, Workinkg Papers.
- Verd, J. (2006). La construcción de indicadores biográficos mediante el análisis reticular del discurso. Una aproximación al análisis narrativo-biográfico. *REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 10(7).
- Vich, V. y Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder: herramientas metodológicas*. Grupo editorial Norma.
- Vilar, E. y Eibenschutz, C. (2007). Migración y salud mental: Un problema emergente de salud pública. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 6(13), 11-32.
- Villar, A. (2017). Decidir reflexivamente. Un estudio sobre reflexividad y trayectorias formativas de estudiantes de postgrado. *Revista de Ciencias Sociales*, 12(1), 145-166.
- Villar, F. (2005). El enfoque del ciclo vital: hacia un abordaje evolutivo del envejecimiento. En S. Pinazo y M. Sánchez (Eds.), *Gerontología: Actualización, innovación y propuestas* (pp. 147-181). Pearson.
- Villar, F. y Triadó, C. (2006). *El Estudio del Ciclo Vital a partir de Historias de Vida: Una propuesta práctica. Textos docentes*. Departamento de Psicología Evolutiva y Educación. Universidad de Barcelona.
- Vivallo, O. (2013). Equidad e igualdad o de la sinonimia a la antonimia política. La función sociopolítica de dominación de los mecanismos de acceso a la educación superior chilena. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (12), 125-142.
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia Familiar: Estrategias para su fortalecimiento*. Amorrortu Editores.
- Walsh, C. (2012). Hacia la descolonización de las ciencias sociales (entrevista). En A. Arribas, N. García-González, A. Álvarez y A. Ortega (eds.), *Tentativas, contagios, desbordes: Territorios del pensamiento* (pp. 73-101). Universidad de Granada.
- Walton, G. y Cohen, G. (2007). A question of belonging: Race, social fit, and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 82-96. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.92.1.82>
- Ward, C. (1996). Acculturation. En Landis, D. y Bhagat, R.S. (Eds.). *Handbook of Intercultural Training*. Sage.

- Ward, C., Bochner, S. y Furnham, A. (2001). *The psychology of Culture Shock*. Routledge.
- Washburn, S., Ureña, V. y Segreda, A. (2013). Promoción de la equidad y cohesión social en la Universidad de Costa Rica. *Revista Educación*, 37(2), 39-77.
- Weinberg, D. (2008) The Philosophical Foundations of Constructionist Research. En J.A. Holstein y J.F. Gubrium, *Handbook of constructionist research* (pp. 13-40) Guilford.
- Wieviorka, M. (2009). *El racismo: una introducción* (1a ed.). Editorial Gedisa.
- Williams, C. y Berry, J. (1991). Primary prevention of acculturative stress among refugees: Application of psychological theory and practice. *Am Psychol*, 46(6), 632-41.
- Worth, N. (2009). Understanding youth transition as 'becoming': Identity, time and futurity. *Geoforum*, 40(6), 1050-60.
- Yin, R. (2014). *Case Study Research. Design and Methods*. Sage Publications.
- Zapata, G. y Tejada, I. (2016). Educación Superior en Chile-Informe Nacional. En *CINDA Educación Superior en Iberoamérica: Informe 2016*. Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Zavala, V. (2014a). An ancestral language to speak with the other: closing down ideological spaces of a language policy in the Peruvian Andes. *Language Policy*, 12(3), 1-20.
- Zavala, V. (2014b). What is Quechua literacy for? Ideological dilemmas in Intercultural Bilingual Education in the Peruvian Andes. En M. Prinsloo y C. Stroud (Eds.), *Education for Language in Literacy Diversity: Mobile Selves* (pp 45-72). Palgrave Mcmillan.
- Zlobina, A., Basabe, N. y Páez, D. (2004). Adaptación de los inmigrantes extranjeros en España: Superando el choque cultural. *Migraciones*, (15), 43-48.

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Incidentes críticos	Bifurcaciones, encrucijadas, eventos críticos o experiencias significativas relatadas por los informantes que, en muchos casos, marcan un antes y un después en sus vidas
Transición	Se refiere al paso de una etapa a otra, por ejemplo, el tránsito que va de la escuela a la universidad o de la juventud a la adultez, entre otras
Trayectoria educativa	Responde al conjunto de transiciones educativas que conforman la trayectoria del sujeto, compuesta por las vivencias de escuela, de la educación superior y las expectativas profesionales
Relato de vida	Corresponde a las experiencias narradas por el informante, tal cual como las ha vivido
Historia de vida	Corresponde al conjunto de relatos de vida procesados por el investigador, quien los ordena de manera cronológica para su análisis y presentación
Dimensión temporal	Conformada por los ejes cronológicos utilizados para el diseño del instrumento de entrevistas, estos son: la escuela, la llegada a Chile, la universidad y el mundo del empleo
Dimensión temática	Conformada por los elementos temáticos utilizados para el diseño del instrumento de entrevista, estos son: tránsito, estancia, familia, redes de apoyo, proceso educativo y proyecto profesional
Análisis diacrónico	Para el análisis del corpus textual recogido, este ha sido categorizado, codificado y ordenado, en primera instancia, desde una perspectiva diacrónico-temporal, esto es, la información ha sido ordenada de modo cronológico
Análisis sincrónico	Para análisis del corpus textual recogido, éste ha sido categorizado, codificado y ordenado, en segunda instancia, desde una perspectiva sincrónico-temática, esto es, la información ha sido clasificada de manera estática, en función de las temáticas observadas transversalmente en el material recogido
Nivel macro de análisis	Se relaciona con los aspectos estructurales que circunscriben los incidentes críticos identificados en los informantes. Todo lo que ellos no pueden controlar: las dinámicas económicas, sociales, culturales y geográficas de los países
Nivel meso de análisis	Se relaciona con los espacios de interacción del participante: la familia, la escuela y la universidad
Nivel micro de análisis	Se relaciona con aquellos elementos que forman parte del mundo interior y personal del individuo: sus intereses, temores, motivaciones, proyectos y expectativas, etc.

ANEXOS

ANEXO 1. AUTORIZACIONES



CODIGO: BIOEPUCV-H 283-2019

CERTIFICACION APROBATORIA DE PROYECTO DE INVESTIGACION

Comité de Bioética y de Bioseguridad

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Valparaíso, 25 de junio del 2019

En mi condición de Presidente del Comité de Bioética y Bioseguridad de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, me permito informarles que se ha realizado la evaluación ético científica del Proyecto de Tesis de Doctorado, denominado "**Procesos de inclusión: historias de vida de inmigrantes latinoamericanos en la educación superior chilena**", cuyo investigador responsable es César Marcelo Díaz Pacheco.

Los antecedentes y procedimientos han sido revisados y evaluados por el Comité de Bioética y Bioseguridad de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), considerando que éstos cumplen con los estándares éticos definidos en las normativas de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, de la Declaración de Bioética y Derechos Humanos del año 2005 de la UNESCO, y de las normativas CONICYT. En base a la presente revisión y evaluación ético científica, fundamentada en los estándares recién señalados, se estima que el proyecto se ha desarrollado bajo principios de pleno respeto a los derechos humanos, garantizándolos tanto en la metodología como en los procesos, y también en el tratamiento de los datos obtenidos.

En pleno acuerdo a los protocolos de estudio con personas, metodologías y normas vigentes, se distinguen en la presente investigación los aspectos siguientes:

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Describir y comprender cómo se han desarrollado los procesos de inclusión social en un grupo de inmigrantes latinoamericanos inmersos en la educación superior en Chile.

IDONEIDAD DEL EQUIPO

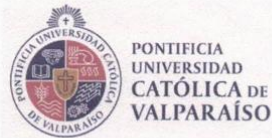
El investigador responsable es Cesar Díaz Pacheco, estudiante de Doctorado en Educación y Sociedad en la Universidad de Barcelona. Realizó una pasantía doctoral en la PUCV, y es Profesor de Castellano y comunicación en esta Universidad. El área de especialización del investigador es Ciudadanía y Valor. La directora alterna es Dominique Manghi, la cual es profesora de la Escuela de Pedagogía, PUCV y pertenece al Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, PUCV.

PROPORCION FAVORABLE RIESGO BENEFICIO

La participación en este estudio no implica riesgo físico o psicológico alguno.



1



METODOLOGIA DE TRABAJO Y MUESTRA A ESTUDIAR

Esta investigación contempla el uso de técnicas biográfico-narrativas diseñadas ex-profeso, para invitar a los informantes a rememorar sus experiencias de vida y así poder analizar e interpretar el conjunto de significados otorgado a los hechos importantes que han impactado en sus vivencias, principalmente en lo que respecta a las experiencias que conforman el tránsito “escuela-universidad-mundo del empleo”. Se realizará una entrevista de corte biográfico-narrativa, esto es, una o varias guías de entrevistas focalizadas y diseñadas para cada caso, con la intención de explorar las vivencias importantes para los informantes.

La unidad de análisis es Inmigrantes latinoamericanos, actualmente matriculados como estudiantes regulares en alguna carrera de pregrado de la PUCV. El tamaño de la muestra es de 5. El método de selección de sujetos es intencionado.

INFORMACION QUE RECIBIRAN LOS SUJETOS PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

Previo a la entrevista se les entrega un consentimiento informado a los participantes, en el que se les señala el objetivo de la Investigación y descripción de esta, explicando claramente en que consiste la participación de los sujetos. Se les señala sus derechos, entre ellos la opción de rechazar la participación en la investigación si fuera necesario. Se les explica también, como resguardar la confidencialidad de los datos.

La actividad en las que se les pide participar es el desarrollo de una entrevista de corte biográfico-narrativa, la cual, dura 1 hora y 30 minutos como máximo.

RELEVANCIA CIENTIFICA Y SOCIAL DE LA INVESTIGACION

Poder analizar e interpretar el conjunto de significados otorgado a los hechos importantes que han impactado en sus vivencias, principalmente en lo que respecta a las experiencias que conforman el tránsito “escuela-universidad-mundo del empleo”. Mediante sus relatos biográficos, posteriormente, dan forma a las historias de vida que serán presentadas en el informe final de investigación.

DESTINO DE LOS DATOS AL TERMINO DE LA INVESTIGACIÓN

Dada las características del tipo de método, los datos se almacenarán inicialmente. Después, antes de divulgar el estudio, ya sea en congreso o en revistas de divulgación científica, se conversará con los participantes la información más idónea para su publicación. El responsable de custodiar los datos es Cesar Díaz.

SELECCION EQUITATIVA DE LOS SUJETOS

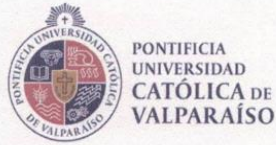
El criterio de inclusión es estudiantes de grado de cualquier carrera, provenientes de países latinoamericanos, con 2 años de residencia en Chile como mínimo.

Los criterios de exclusión son Estudiantes de posgrado, pasantes o de intercambio.

RESPECTO POR LOS PARTICIPANTES INSCRITOS

El proyecto contempla la posibilidad de negarse a ser parte de la investigación, y también de retirarse de esta cuando los participantes lo estimen conveniente. Al mismo tiempo, la metodología, los objetivos, los instrumentos de la investigación y los consentimientos se ciñen satisfactoriamente a las exigencias





bioéticas habituales prescritas para este tipo de investigaciones. El estudio evaluado, garantiza la cooperación libre y voluntaria, la integridad bioética de los participantes, la confidencialidad de los datos recopilados y la total cobertura de costos.

CALIDAD DEL PROYECTO


El planteamiento del problema, el objetivo, el diseño metodológico, y los resultados esperados están claramente descritos.

Los documentos presentados por el investigador, ya analizados por el **Comité de Bioética y de Bioseguridad**, para la elaboración del presente certificado son los siguientes:


1. Formulario final del proyecto.
2. Carta tipo de Consentimiento Informado.
3. Ficha de antecedentes bioéticos PUCV.
4. Currículum de la investigadora responsable.

En base a lo anteriormente expuesto, el **Comité de Bioética y Bioseguridad** de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso ha concluido el presente proceso de certificación, aprobando la evaluación bioética solicitada por **Cesar Díaz Pacheco**. Por último, e investigador responsable se compromete, una vez terminada la investigación, a informar los resultados de ésta al comité recién mencionado.

Les saluda cordialmente a ustedes,



JOEL SAAVEDRA ALVEAR
Presidente Subrogante de Comité de Bioética y de Bioseguridad
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado / a,

El presente documento tiene como objetivo informar de la investigación "Procesos de inclusión e historias de vida de inmigrantes latinoamericanos en la educación superior chilena" enmarcada en el Programa de Doctorado "Educación y Sociedad" de la Universidad de Barcelona.

Es un proyecto de tesis doctoral en el ámbito de la educación superior, conducida por el investigador principal Don César Díaz Pacheco y bajo la dirección de la Dra. Mari Pau Sandín y el Dr. Juan Llanes, el cual pretende comprender cómo se han desarrollado los procesos de inclusión social en un grupo de inmigrantes latinoamericanos inmersos en la educación superior chilena.

Concretamente, se busca observar la relación entre migración, inclusión y educación. En congruencia con esto, se pretende contribuir en la búsqueda de nuevos discursos mediante la comprensión de vivencias migratorias y educativas.

Su participación es altamente beneficiosa, precisándose su colaboración y consentimiento informado para: el desarrollo de una serie de entrevistas de corte biográfico-narrativa, su registro en audio, posterior etapa de análisis y publicación de los datos recogidos.

Sobre las entrevistas, en lo particular, se prevé que estas duren aproximadamente 90 minutos, con flexibilidad para los encuentros entre el investigador y el informante.

Me comprometo, si así Ud. lo decidiera, a que en esta investigación no aparecerán datos que revelen su identidad, pudiéndose utilizar nombres ficticios. Sus datos son confidenciales y están protegidos de acuerdo y en concordancia con la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (España) y la Ley N°19.628 sobre Protección de la vida privada (Chile).

Los hallazgos de este estudio y sus datos personales serán confidenciales y empleados únicamente a efectos de investigación. Finalizado este trabajo, los resultados serán almacenados y posteriormente divulgados, previa y exclusiva aprobación de los participantes, en revistas científicas nacionales y/o internacionales, así como en seminarios y congresos científicos. Me comprometo a no utilizar los datos personales obtenidos para otros estudios diferentes y fuera del contexto de trabajo de esta tesis doctoral, evitando en todo momento el plagio de información.

Importante es señalar que la participación en este estudio no contempla compensaciones económicas u otras previstas en el proyecto, para las personas o colectivos que participen en





Su participación es voluntaria, pudiendo ejercer los derechos de oposición, acceso, rectificación y cancelación. Se desprende que puede declinar su participación en cualquier momento, si así lo deseara.

Para finalizar, queremos agradecer su colaboración en este trabajo de investigación no sólo por la gran importancia de su testimonio, sino también por la confianza que ha depositado. Para cualquier aclaración o consulta puede contactar con la profesora de la Escuela de Pedagogía (PUCV) la Dra. Dominique Manghi Haquin a su correo: dominique.manghi@pucv.cl y/o con Don César Díaz Pacheco, investigador principal de este estudio, a la dirección: cesar.diaz@pucv.cl. Asimismo, ya que la investigación ha sido autorizada por el Comité de Ética y Bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, si usted considera que se ha vulnerado algún derecho, puede comunicarse con el Dr. Joel Saavedra A., quien es Vicerrector de Investigación y Estudios Avanzados: (vriea@pucv.cl; 032-2273444).

Por último: Yo, _____ Rut _____, declaro que estoy informado/a y doy mi consentimiento para que las sesiones de entrevistas sean registradas en formato audio como material de trabajo, pudiendo ser utilizado y divulgado, únicamente, con finalidades científicas y de investigación.

- Acepto mi participación en el estudio, y estoy de acuerdo con las condiciones arriba expuestas.
- RENUNCIO a mi participación en el estudio.

Firma del participante

Firma del Investigador Principal

..... de de 2019



Su participación es voluntaria, pudiendo ejercer los derechos de oposición, acceso, rectificación y cancelación. Se desprende que puede declinar su participación en cualquier momento, si así lo deseara.

Para finalizar, queremos agradecer su colaboración en este trabajo de investigación no sólo por la gran importancia de su testimonio, sino también por la confianza que ha depositado. Para cualquier aclaración o consulta puede contactar con la Dra. Mari Pau Sandín, al correo mepsandin@ub.edu, con el Dr. Juan Llanes, al correo juanllanes@ub.edu y/o con Don César Díaz Pacheco, investigador principal de este estudio, a la dirección cesar.diaz@pucv.cl. Asimismo, ya que la investigación ha sido autorizada por el Comité de Ética y Bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, si usted considera que se ha vulnerado algún derecho, puede comunicarse con uno de los miembros de dicho comité, el Dr. Joel Saavedra A., quien es Vicerrector de Investigación y Estudios Avanzados: (vriea@ucv.cl; 032-2273228).

Por último: Yo, Gisela Torre Henare Rut 22.887.413-2, declaro que estoy informado/a y doy mi consentimiento para que las sesiones de entrevistas sean registradas en formato audio como material de trabajo, pudiendo ser utilizado y divulgado, únicamente, con finalidades científicas y de investigación.

- Acepto mi participación en el estudio, y estoy de acuerdo con las condiciones arriba expuestas.
- RENUNCIO a mi participación en el estudio.


Firma del participante

Cesar Díaz P.
Firma del Investigador Principal

3 de Junio de 2019


Su participación es voluntaria, pudiendo ejercer los derechos de oposición, acceso, rectificación y cancelación. Se desprende que puede declinar su participación en cualquier momento, si así lo deseara.

Para finalizar, queremos agradecer su colaboración en este trabajo de investigación no sólo por la gran importancia de su testimonio, sino también por la confianza que ha depositado. Para cualquier aclaración o consulta puede contactar con la Dra. Mari Pau Sandín, al correo mpsandin@ub.edu, con el Dr. Juan Llanes, al correo juanllanes@ub.edu y/o con Don César Díaz Pacheco, investigador principal de este estudio, a la dirección cesar.diaz@pucv.cl. Asimismo, ya que la investigación ha sido autorizada por el Comité de Ética y Bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, si usted considera que se ha vulnerado algún derecho, puede comunicarse con uno de los miembros de dicho comité, el Dr. Joel Saavedra A., quien es Vicerrector de Investigación y Estudios Avanzados: (vrieta@ucv.cl; 032-2273228).

Por último: Yo, Adriana Carolina Montenegro Cordero Rut Sin RUT NÚ declaro que estoy informado/a y doy mi consentimiento para que las sesiones de entrevistas sean registradas en formato audio como material de trabajo, pudiendo ser utilizado y divulgado, únicamente, con finalidades científicas y de investigación.

- Acepto mi participación en el estudio, y estoy de acuerdo con las condiciones arriba expuestas.
- RENUNCIO a mi participación en el estudio.


Firma del participante


Firma del Investigador Principal

28 de JUNIO de 2019

Su participación es voluntaria, pudiendo ejercer los derechos de oposición, acceso, rectificación y cancelación. Se desprende que puede declinar su participación en cualquier momento, si así lo deseara.

Para finalizar, queremos agradecer su colaboración en este trabajo de investigación no sólo por la gran importancia de su testimonio, sino también por la confianza que ha depositado. Para cualquier aclaración o consulta puede contactar con la Dra. Mari Pau Sandín, al correo mpsandin@ub.edu, con el Dr. Juan Llanes, al correo juanllanes@ub.edu y/o con Don César Díaz Pacheco, investigador principal de este estudio, a la dirección cesar.diaz@pucv.cl. Asimismo, ya que la investigación ha sido autorizada por el Comité de Ética y Bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, si usted considera que se ha vulnerado algún derecho, puede comunicarse con uno de los miembros de dicho comité, el Dr. Joel Saavedra A., quien es Vicerrector de Investigación y Estudios Avanzados: (vrieta@ucv.cl; 032-2273228).

Por último: Yo, Brandon Aldama Rut 25.933.366-0
declaro que estoy informado/a y doy mi consentimiento para que las sesiones de entrevistas sean registradas en formato audio como material de trabajo, pudiendo ser utilizado y divulgado, únicamente, con finalidades científicas y de investigación.

- Acepto mi participación en el estudio, y estoy de acuerdo con las condiciones arriba expuestas.
- RENUNCIO a mi participación en el estudio.

Brandon A.
Firma del participante

CÉSAR DÍAZ P
Firma del Investigador Principal

VALPARAÍSO de 15/05 de 2019

Conjuntamente, queremos agradecer su colaboración en este trabajo de investigación no sólo por la gran importancia de su testimonio, sino también por la confianza que ha depositado. Para cualquier aclaración o consulta puede contactar con la Dra. Mari Pau Sandín, al correo mipsandin@ub.edu, con el Dr. Juan Llanes, al correo juanllanes@ub.edu y/o con Don César Díaz Pacheco, investigador principal de este estudio, a la dirección cesar.diaz@pucv.cl. Asimismo, ya que la investigación ha sido autorizada por el Comité de Ética y Bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, si usted considera que se ha vulnerado algún derecho, puede comunicarse con uno de los miembros de dicho comité, el Dr. Joel Saavedra A., quien es Vicerrector de Investigación y Estudios Avanzados: (vrica@ucv.cl; 032-2273228).

Por último: Yo, Juan Diego Labrin Zapata Rut 25.642.862-8
declaro que estoy informado/a y doy mi consentimiento para que las sesiones de entrevistas sean registradas en formato audio como material de trabajo, pudiendo ser utilizado y divulgado, únicamente, con finalidades científicas y de investigación.

- Acepto mi participación en el estudio, y estoy de acuerdo con las condiciones arriba expuestas.
- RENUNCIO a mi participación en el estudio.


Firma del participante


Firma del Investigador principal

10 de MAYO de 2019

Su participación es voluntaria, pudiendo ejercer los derechos de oposición, acceso, rectificación y cancelación. Se desprende que puede declinar su participación en cualquier momento, si así lo deseara.

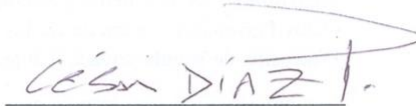
Para finalizar, queremos agradecer su colaboración en este trabajo de investigación no sólo por la gran importancia de su testimonio, sino también por la confianza que ha depositado. Para cualquier aclaración o consulta puede contactar con la Dra. Mari Pau Sandín, al correo mpsandin@ub.edu, con el Dr. Juan Llanes, al correo juanllanes@ub.edu y/o con Don César Díaz Pacheco, investigador principal de este estudio, a la dirección cesar.diaz@pucv.cl. Asimismo, ya que la investigación ha sido autorizada por el Comité de Ética y Bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, si usted considera que se ha vulnerado algún derecho, puede comunicarse con uno de los miembros de dicho comité, el Dr. Joel Saavedra A., quien es Vicerrector de Investigación y Estudios Avanzados: (vrieta@ucv.cl; 032-2273228).

Por último: Yo, Sabina Sarahí Parra Salgado Rut SIN RUT AÚN, declaro que estoy informado/a y doy mi consentimiento para que las sesiones de entrevistas sean registradas en formato audio como material de trabajo, pudiendo ser utilizado y divulgado, únicamente, con finalidades científicas y de investigación.

- Acepto mi participación en el estudio, y estoy de acuerdo con las condiciones arriba expuestas.
- RENUNCIO a mi participación en el estudio.



Firma del participante



Firma del Investigador Principal

10 de Julio de 2019

Su participación es voluntaria, pudiendo ejercer los derechos de oposición, acceso, rectificación y cancelación. Se desprende que puede declinar su participación en cualquier momento, si así lo deseara.

Para finalizar, queremos agradecer su colaboración en este trabajo de investigación no sólo por la gran importancia de su testimonio, sino también por la confianza que ha depositado. Para cualquier aclaración o consulta puede contactar con la Dra. Mari Pau Sandín, al correo mpsandin@ub.edu, con el Dr. Juan Llanes, al correo juanllanes@ub.edu y/o con Don César Díaz Pacheco, investigador principal de este estudio, a la dirección cesar.diaz@pucv.cl. Asimismo, ya que la investigación ha sido autorizada por el Comité de Ética y Bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, si usted considera que se ha vulnerado algún derecho, puede comunicarse con uno de los miembros de dicho comité, el Dr. Joel Saavedra A., quien es Vicerrector de Investigación y Estudios Avanzados: (vriea@ucv.cl; 032-2273228).

Por último: Yo, García Antonio Sarmiento Salom Rut 26663207-R declaro que estoy informado/a y doy mi consentimiento para que las sesiones de entrevistas sean registradas en formato audio como material de trabajo, pudiendo ser utilizado y divulgado, únicamente, con finalidades científicas y de investigación.

- Acepto mi participación en el estudio, y estoy de acuerdo con las condiciones arriba expuestas.
- RENUNCIO a mi participación en el estudio.



Firma del participante



Firma del Investigador Principal

4 de Julio de 2019

Su participación es voluntaria, pudiendo ejercer los derechos de oposición, acceso, rectificación y cancelación. Se desprende que puede declinar su participación en cualquier momento, si así lo deseara.

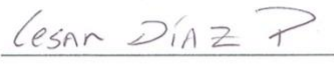
Para finalizar, queremos agradecer su colaboración en este trabajo de investigación no sólo por la gran importancia de su testimonio, sino también por la confianza que ha depositado. Para cualquier aclaración o consulta puede contactar con la Dra. Mari Pau Sandín, al correo mpsandin@ub.edu, con el Dr. Juan Llanes, al correo juanllanes@ub.edu y/o con Don César Díaz Pacheco, investigador principal de este estudio, a la dirección cesar.diaz@pucv.cl. Asimismo, ya que la investigación ha sido autorizada por el Comité de Ética y Bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, si usted considera que se ha vulnerado algún derecho, puede comunicarse con uno de los miembros de dicho comité, el Dr. Joel Saavedra A., quien es Vicerrector de Investigación y Estudios Avanzados: (vriea@ucv.cl; 032-2273228).

Por último: Yo, Mariana Alvarez Rivera Rut 25.046930-6, declaro que estoy informado/a y doy mi consentimiento para que las sesiones de entrevistas sean registradas en formato audio como material de trabajo, pudiendo ser utilizado y divulgado, únicamente, con finalidades científicas y de investigación.

- Acepto mi participación en el estudio, y estoy de acuerdo con las condiciones arriba expuestas.
- RENUNCIO a mi participación en el estudio.



Firma del participante



Firma del Investigador Principal

8 de Mayo de 2019

Su participación es voluntaria, pudiendo ejercer los derechos de oposición, acceso, rectificación y cancelación. Se desprende que puede declinar su participación en cualquier momento, si así lo deseara.

Para finalizar, queremos agradecer su colaboración en este trabajo de investigación no sólo por la gran importancia de su testimonio, sino también por la confianza que ha depositado. Para cualquier aclaración o consulta puede contactar con la Dra. Mari Pau Sandín, al correo mpsandin@ub.edu, con el Dr. Juan Llanes, al correo juanllanes@ub.edu y/o con Don César Díaz Pacheco, investigador principal de este estudio, a la dirección cesar.diaz@pucv.cl. Asimismo, ya que la investigación ha sido autorizada por el Comité de Ética y Bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, si usted considera que se ha vulnerado algún derecho, puede comunicarse con uno de los miembros de dicho comité, el Dr. Joel Saavedra A., quien es Vicerrector de Investigación y Estudios Avanzados: (vriea@ucv.cl; 032-2273228).

Por último: Yo, Milena Garces Machado Rut 22.984.421-0, declaro que estoy informado/a y doy mi consentimiento para que las sesiones de entrevistas sean registradas en formato audio como material de trabajo, pudiendo ser utilizado y divulgado, únicamente, con finalidades científicas y de investigación.

- Acepto mi participación en el estudio, y estoy de acuerdo con las condiciones arriba expuestas.
- RENUNCIO a mi participación en el estudio.

Milena.

Firma del participante

CESAR DIAZ P.

Firma del Investigador Principal

17 de Mayo de 2019

ANEXO 2. TRANSCRIPCIONES

RONDA DE ENTREVISTAS

Caso 1

Entrevistador: Hola Brandon, vamos a comenzar con la entrevista, pero antes tomaré tus datos (se registran sus datos personales). Me dices que llegaste hace dos años

Brandon: Sí, dos años y siete meses

Entrevistador: ¿Llegaste con tus padres?

Juan: Sí, mi papá trabaja de garzón acá y mi madrastra ayudante de cocina. Todos somos venezolanos, de Barquisimeto

Entrevistador: A medida que te voy entrevistando iré completando esta línea de vida (en una hoja) que transitará por 4 ejes: tu llegada, tus vivencias escolares, en educación superior y después vamos a finalizar con tus deseos y proyecciones sobre el mundo del trabajo. Lo primero que te quiero preguntar es ¿Cómo ha sido tu vida desde que llegaste a Chile hasta ahora?

Brandon: Pues cambió de una manera sin precedentes por así decirlo, debido a mis costumbres allá (Venezuela) y llegar acá y ver que es otro mundo, otras perspectivas y como que cambió la manera de pensar, totalmente

Entrevistador: ¿Sientes que ha sido para mejor o para peor el que te hayas venido acá?

Brandon: En verdad cuando me vine a Chile yo no tenía mucho ánimo de venirme, pero con el tiempo me fui acostumbrando y me di cuenta de que es un buen sitio para vivir y claro, para bien fue totalmente el cambio, igual se han logrado cosas que no hubiese logrado allá

Entrevistador: Vale ¿Cuáles fueron las razones de por qué tus padres decidieron venirse a vivir acá?

Brandon: Principalmente por la situación política y social que está atravesando mi país. Y mi papá para buscar una mejor calidad de vida para nosotros, para mi y para mi hermana eh decidió que nos viniéramos para acá a vivir

Entrevistador: ¿Podrías contarme como fue tu viaje hasta acá? ¿Fue en bus o en avión?

Brandon: Sí, fue en bus, nos vinimos los cuatro de una vez y fueron como doce días en bus desde Venezuela hasta acá, pasamos por Colombia, Ecuador y Perú hasta llegar acá a Valparaíso. En esos países nos quedamos un par de días, o sea, ese tramo de los trece días fue por tierra, pero tardaríamos un par de días más que nos quedamos en Colombia

Entrevistador: ¿Cómo recuerdas ese viaje? ¿Agotador?

Brandon: Sí, igual pasar dos semanas en un bus, varios buses la verdad, un poquito agotador pero la verdad fue entretenido ver y conocer otras culturas, y viajar y ver los paisajes, a mí me gustó en especial

Entrevistador: ¿Cuál fue tu primera impresión cuando llegaste a Chile?

Brandon: Mi primera impresión, eh bueno, yo llego primero a Arica y lo normal el desierto y eso. Después fui pasando las montañas y como era una locura, y cuando llego a Valparaíso cuando me bajo del bus la primera impresión que tengo es que hace mucho frío, porque llegué a una oleada de invierno una cosa así y había mucho frío y no estaba acostumbrado a esas bajas temperaturas

Entrevistador: ¿Qué año llegaste acá?

Brandon: El 2016 si no me equivoco, septiembre del 2016

Entrevistador: Durante el tiempo que has estado acá en Chile ¿Te has sentido alguna vez discriminado?

Brandon: Sí, muchas veces

Entrevistador: ¿Podrías relatarme alguna?

Brandon: Sí, en el liceo al principio, a las dos semanas de que llego como que empezaron con un poquito el bullying por así decirlo eh hacia mí como venezolano, pero al pasar el tiempo ese comportamiento cambió entre mis compañeros y nos llevamos bien finalmente

Entrevistador: ¿A que te refieres con lo del bullying? ¿En qué sentido?

Brandon: O sea, me discriminaban en el sentido como era venezolano me decían muerto de hambre y ese tipo de burlas

Entrevistador: Cuando recién llegaste acá

Brandon: Sí

Entrevistador: ¿A qué curso llegaste acá?

Brandon: Yo llegué a tercero medio

Entrevistador: ¿Cuál es la otra situación que tú también me decías que recuerdas?

Brandon: O sea, todas se basan en casi lo mismo, el mismo tipo de discriminación con diferentes personas y en especial con mi antiguo jefe de carrera, yo vengo de un liceo técnico, no le gustaba que yo me metiera en muchas cosas e hiciera más actividades que sólo las académicas

Entrevistador: ¿Y después cómo se fue dando tu relación con tus compañeros?

Brandon: Así fue sólo al comienzo después fue súper bien, con mi curso tuvimos un compañerismo muy grande y un lazo muy fuerte, después no hubieron problemas

Entrevistador: ¿Cómo ha sido aquí el tema de las costumbres?

Brandon: Bueno, fue una vuelta total es como totalmente todo distinto a la perspectiva que uno tiene de lo tradicional. Al principio yo llegué, bueno yo igual tengo un poco más de tiempo que otras personas, pero llegué cuando casi no había harina de pan y vivir sin arepas y casi como...

Entrevistador: Ah, tú llegaste acá al inicio del proceso migratorio de los venezolanos

Brandon: Sí

Entrevistador: Porque ahora yo veo más cosas acá en Valparaíso

Brandon: Claro, pero antes no era más difícil y los chocolates que a uno le gustaban, por ejemplo, habían, pero de precios muy caros y era como no, no, no

Entrevistador: ¿Y el sabor de las cosas muy diferente?

Brandon: Sí, totalmente. Tenemos un dicho los venezolanos de cuando llegamos acá a Chile de “que la sal no sala y la azúcar no endulza”. El gusto de la comida igual fue interesante probar comidas distintas, a mi papá, por ejemplo, le gusta mucho el pastel de choclo y a mí no, como ese tipo de cosas, siempre me ha gustado probar nuevas cosas culturas distintas, me gusta interiorizar en ese sentido

Entrevistador: ¿A qué cosas te ha costado más acostumbrarte?

Brandon: Eh a las chilenas (ríe), a las mujeres, en especial porque es como que uno está acostumbrado a un trato y a una amistad como distinta, pero aquí son un poquito más cerrados. En general yo creo que el chileno es un poquito más cerrado y uno es muy abierto e introvertido y viene como que siempre se genera ese momento incómodo, pero con el pasar del tiempo aprendí a tratarlos y a como ser bien amigo

Entrevistador: ¿Qué cosas nuevas te han gustado de acá de Chile?

Brandon: Bueno, mucho el pensamiento que está viviendo ahorita la transición entre lo que llaman el machismo, por así decirlo, y un pensamiento de igualdad. Como que hace falta interiorizar mucho eso, eh tanto en mi cultura y varias partes del mundo diría yo

Entrevistador: ¿Cómo lo ves distinto a Venezuela el tema del discurso de género del cual tú me hablas?

Brandon: Claro porque, usualmente, a mí de muy pequeño me enseñaron de que, por ejemplo, cuando tú te casas la mujer debe estar en la casa y yo de pequeño eso nunca me gustó, me parecía raro, indagando llegué acá y vi que se lucha porque eso no se haga y

yo digo que está bien, pues que no debería haber eso y que todos somos iguales y no porque te cases con alguien significa que van a tener como labores específicas

Entrevistador: Y en Venezuela ¿es un poco distinto eso?

Brandon: Sí, igual es como depende de la persona, no es bueno generalizar en todo, pero a mi me criaron con ese pensamiento, pero que yo decidí no aceptar, por así decir

Entrevistador: Vale, tú me decías que tu familia por el clima actual que vive Venezuela ¿no?

Brandon: Sí, al principio de todo y por problemas que tuvo mi papá en su antiguo trabajo

Entrevistador: Y vinieron acá buscando una mejor vida

Brandon: Por supuesto

Entrevistador: ¿Tenían amigos que los recibieran acá?

Brandon: Mi madrastra tenía una prima que nos recibió por un mes, aproximadamente, y ahí mi papá empezó a trabajar y con eso pudimos juntar una plata para un alquiler propio y ahí nos mudamos al mes y medio, más menos

Entrevistador: ¿Su prima era venezolana y también estaba acá?

Brandon: Sí y su esposo es chileno

Entrevistador: Y en general ¿Sientes que fue una buena experiencia venir a vivir acá?

Brandon: Sí, como todo tiene sus cosas buenas y sus cosas malas, pero no me arrepiento igual de haber tomado la decisión. Fue una buena decisión, sí, excelente

Entrevistador: Vamos a hablar ahora de tu experiencia en la escuela, tú llegaste a tercero medio acá, vamos a retroceder un poco ¿Cómo era tu vida escolar en Venezuela?

Brandon: Bueno, ha sido un poco compleja mi vida social por así decirlo. No había sido una persona muy sociable hasta que llego acá a Chile y aquí como que se desata mi personalidad

Entrevistador: ¿Eras más introvertido en Venezuela?

Brandon: Era igual, pero era un tipo de persona que no le caía bien a casi nadie. Entonces, llego acá y como que le caigo bien a todo el mundo y quedo pensativo, pero bueno. La educación igual era distinta y yo estaba a un año de salir del bachillerato que le llamamos nosotros, que es la enseñanza media, y llego acá y al principio hubo problemas al mandar mis papeles convalidados de Venezuela, fuimos a hablar al Ministerio de Educación y al principio como que hubieron problemas, pero como que se dio una conversación y me querían mandar a primero medio. Yo no quería repetir todo mi bachillerato, por así decirlo, toda la enseñanza media no. Y se dio un consenso, donde me iba a matricular en el liceo, mandaron un par de cartas, se hicieron unos papeleos y me aceptaron en tercero medio, con tal de dar unos exámenes de convalidación.

Entrevistador: ¿Para ti fue un poco desagradable aquello de que tuviste que llegar a la escuela o pensaste que ibas a entrar directamente a la universidad?

Brandon: No, no, no, o sea, igual me faltaba un año para el bachillerato y me imaginé eso, así que ya venía con las ganas y el pensamiento ya de estudiar

Entrevistador: Te quería preguntar ¿Llegaste con toda tu familia o sólo con parte de ella?

Brandon: Con mi familia cercana que es mi papá, mi madrastra y mi hermano pequeño

Entrevistador: ¿Has estado acompañado de ellos en todo momento mientras has estado estudiando acá en Chile?

Brandon: Sí

Entrevistador: ¿Tú sientes que ellos te han ayudado en los momentos difíciles?

Brandon: Ehh en algunas cosas. Sólo el hecho de haberme traído con ellos, por así decirlo, igual allá no teníamos una muy buena relación en el momento que nos vinimos y el haber tomado la decisión de llevarme con ellos yo creo que es un gran apoyo, a juzgar por toda la situación que ahorita está pasando donde yo vivía, así que sí he tenido un apoyo en ese sentido

Entrevistador: ¿Ellos te pidieron la opinión sobre el venir a vivir acá o tomaron sus cosas y se vinieron?

Brandon: Es que igual en el momento, o sea, me dijeron ¿vamos? y me tenía que ir. Yo no quería igual en ese momento no teníamos una muy buena relación entre padre e hijo, por así decirlo, por problemas de la adolescencia yo creo, pero igual fue una muy buena decisión, no se la critico y creo que nunca se la criticaría a mi padre

Entrevistador: ¿Hay algún momento significativo que tú sientas que hayas vivido con tu familia?

Brandon: Sí, en Venezuela muchos, mi vida igual es un poquito compleja, complicada. Y acá en Chile, pues sí, un momento en que mi papá quería que estudiara gastronomía, porque decía que tenía buen futuro y que iba a “ser alguien” estudiando gastronomía y yo he sido de las personas que le gusta la tecnología. Y siempre me había dejado llevar por lo que él quisiera hasta que, yo creo que un momento significativo fue cuando he decidido estudiar y hacer lo que me gusta, lo que me hace feliz

Entrevistador: Tú estudias ingeniería en ciberseguridad ahora ¿Tienes otros títulos?

Brandon: Sí, tengo 3 títulos: un título medio en programación y soy analista programador

Entrevistador: Sigamos con el tema de la escuela ¿Cómo fue tu etapa escolar primero en Venezuela y después en Chile?

Brandon: Igual fue un poquito complicado porque yo vivía con mi mamá hasta los 9 años, entonces, yo creo que fue una infancia semi-normal, y después de los 9 años yo me voy a vivir con mi papá por problemas con mi mamá, por así decirlo, fue una infancia dura y como que, al vivir con mi papá, él estaba acostumbrado a estar solo. Entonces se genera esto, mi papá fue policía y se generó este conflicto porque yo no pienso como él, yo soy más de hacer lo que me gusta y fue un poquito, académicamente, no me fue muy bien en el colegio. Al principio tuve muy malas notas, casi repito de curso varias veces. Y hasta que llega mi papá, conoce a su actual pareja que es mi madrastra quien se llama Rose Marie, y ella me ayudó mucho con el tema académico. Y puedo decir que gracias a ella aprendí temas de responsabilidad, mi papá se la pasaba trabajando todo el día ya que era instructor en la ciudad de donde yo vivía y el pasaba la mayor parte del día allá pues, se iba en la mañana y llegaba casi en la noche. Al final yo me quedaba con mi abuela, pero no era lo mismo la relación, obviamente. Mi madrastra igual me ayudó con el tema académico y en básica, que le decimos la escuelita, me ayudó a nivelarme y a tener sentido de estudio

Entrevistador: Tú estás con tu madrastra acá y tu madre está en Venezuela ¿no?

Brandon: Sí, mi mamá está en Venezuela. Ella tiene una discapacidad y no puede realizar nada. Trabaja en manualidades

Entrevistador: Te viniste a tercero medio acá ¿Y cómo ha sido tu vida escolar acá en Chile? Tú llegaste en tercero medio ¿Tienes algún recuerdo importante?

Brandon: Sí, varios en especiales. Al principio llego todo ordenadito, de trajecito y bueno al principio como que me sentí distinto porque yo llegué en septiembre del 2016 y para marzo 2017 fue que empecé ya a estudiar. Ya tenía mucho tiempo, y en todo ese tiempo había convivido sólo con mi familia y con un par de venezolanos. No había interiorizado en si con chilenos en un ambiente cerrado, y llego a un curso en que todos eran chilenos y justo en esa época habían muy pocos extranjeros en el liceo, creo que éramos dos o tres en el INSUCO (Instituto Comercial Superior de Valparaíso)

Entrevistador: ¿En Valparaíso?

Brandon: Sí, donde vivo actualmente

Entrevistador: ¿Y qué pasó ahí en el INSUCO que comentabas?

Brandon: Bueno, ahí pues llego y sí, un poquito distinto había unas personas un poquito pesadas, otras que me dijeron el primer día: oye ven, júntate con nosotros, me presentaron

también a una colega venezolana que también estudiaba allá y éramos 3 extranjeros en total en todo el liceo. Bueno, y todo bien ya que empecé a estudiar programación, allá, y empecé a descubrir mi talento, por así decirlo. Después, ya en cuarto medio, cuando empecé a ir al preuniversitario de la Universidad Santa María conocí a varias personas allí y empecé a hacer un par de cursos y me fui especializando más en lo que quería, meterme en proyecto. Me llamaron de la Universidad Santa María para que me metiera a un club de robótica que hay allá y bueno desde el segundo semestre de cuarto medio hasta ahora sigo con ellos ahí trabajando

Entrevistador: Tú sientes que el colegio y esta actividad de la Universidad Santa María te abrieron tus intereses ¿no?

Brandon: Yo creo sí, totalmente. El liceo y el preuniversitario me abrieron, totalmente, el sentido de llegar a escoger lo que yo quería. El preuniversitario era totalmente distinto, yo ya había tenido la oportunidad de colarme en un par de preuniversitarios en un par de clases en distintos lugares, pero vi que en ese no sólo se enfocaban en prepararte para la PSU (Prueba de Selección Universitaria) sino que también daban charlas de muchas carreras, te gente que te decían de que se trata y te orientaban más o menos en qué era lo que tú querías

Entrevistador: ¿Eso era en el colegio?

Brandon: Era en el preuniversitario. Te orientaban en lo que tú querías hacer, qué es lo que te gusta hacer y éstas son las carreras que te pueden interesar y todo eso

Entrevistador: O sea, la orientación fue muy buena ahí en el preuniversitario de la Universidad Santa María

Brandon: Sí y aparte que era un preuniversitario gratuito y entonces fue muy buena la experiencia allá

Entrevistador: Después diste la PSU ¿no?

Brandon: Bueno sí. Estuve un par de problemas al principio, como era extranjero no tenía la residencia definitiva aún, tenía sólo la temporal. Al principio no me dejaban inscribirme en la PSU y fue un problema un poquito digamos casi legal y tuvimos que conversar con muchas personas del ministerio, enviar correos. Al final me dejaron, me tuve que inscribir a la PSU y bueno, una semana antes de darla, hubo otro problema con el tema de las becas y de la admisión, como no tenía la residencia definitiva me habían dicho que no podía tener ninguna beca, entonces, fue un poquito complicado

Entrevistador: ¿Al final pudiste optar a todo eso?

Brandon: A una sola, que es la Beca Juan Gómez Milla para extranjeros, por el hecho de haber estudiado ya acá en Chile

Entrevistador: ¿Cómo te iba en el colegio? ¿Qué tal las notas?

Brandon: Bien, sí. Al principio un poquito bajo por el tema de la nueva forma educativa y, aparte, los primeros meses hubo muchos exámenes de convalidación para poder quedar en tercero, y después, sí mi rendimiento aumentó

Entrevistador: Perfecto, vamos a hablar un poco de tus vivencias en educación superior en INACAP ¿vale? ¿Qué te llevó a ti a elegir esta carrera?

Brandon: Al principio fue informática, después mucha participación en actividades y talleres en la Universidad Santa María y, por mi equipo de trabajo, allá como que también me había decidido a estudiar Ingeniería en Telemática ya, pero de pequeño siempre me gustó el área de la ciberseguridad y el hacking también, mi papá me dice que un día que estaba esa carrera en INACAP y yo dije: vamos a hablar y ver que tal. Fuimos a un par de eventos por allá, participamos en un par de charlas en INACAP donde conocí a la jefa de carrera y hablando ese tema me di cuenta de que igual era la carrera que más me llamaba la atención y quería estudiar una carrera que para mi fuera un jovi.

Entrevistador: ¿Qué te entretuviera?

Brandon: Claro, no quería estudiar algo porque sí, sino que fuera un Jovi, estudiar algo que fuera mi Jovi favorito y entre ellos estaba el Hacking, por así decirlo.

Entrevistador: ¿Hay alguna persona que haya decidido en esa decisión?

Brandon: La verdad no. Mi padre fue quien me contó que había una carrera de ciberseguridad, pero el siempre quiso que yo estudiara gastronomía.

Entrevistador: Y me decías que influyó un poco la orientación del Preuniversitario en la Universidad Santa María en abrir la mirada sobre que podías estudiar

Brandon: Sí. Y aparte yo estaba con unos compañeros que, ósea, unos colegas de la Universidad Santa María que eran telemáticos, yo ya había participado de un par de charlas que habían hecho sobre Hacking y me quedé por la malla y analizando mucho el tema encontré que era mejor estudiar ciberseguridad

Entrevistador: ¿Sientes que ha sido una buena decisión estudiar esta carrera?

Brandon: Pues sí, sí, igual es una carrera que me gusta y le veo mucha proyección a futuro. Me ha permitido hablar un poco y generar confianza entre otras personas y yo con los conocimientos que ya tenía antes de estudiar, más los que estoy adquiriendo ahora

Entrevistador: ¿Has tenido que trabajar mientras estudias?

Brandon: Eh sí, por así decirlo, pero han sido trabajos como porque sí y no por necesidad.

Entrevistador: ¿En qué has trabajado?

Brandon: He dado un par de charlas sobre robótica y en un par de cositas más, realizando encuestas o haciendo un par de softwares, eso en especial

Entrevistador: Dices que ha sido no por necesidad sino más bien por gusto ¿no?

Brandon: Sí, para darse un gustito más

Entrevistador: ¿Tú sientes que INACAP te ha apoyado mientras has estado estudiando? ¿Becas, orientación, profesores?

Brandon: La jefa de carrera yo creo que más, el equipo de telemáticas y telecomunicaciones yo creo, pero faltan más instancias como para yo desarrollarme ahí bien porque, por ejemplo, actualmente yo sigo participando en muchos concursos en la Universidad Santa María y yo siento que me han abierto allá más las puertas que en mi misma universidad (INACAP)

Entrevistador: ¿Tú hablas más de lo académico o extra-programático?

Brandon: Extra-programático, en relación un poco con mi carrera, sí

Entrevistador: Entonces, tú me dices que la Universidad Santa María en ese sentido te ha abierto más las puertas respecto a tu desarrollo y...

Brandon: Sí, en trabajar y no me ha puesto muchos peros, por así decirlo. Hay como más instancias para trabajar en esa área

Entrevistador: Actualmente ¿Estás en tu primer año?

Brandon: Sí

Entrevistador: ¿Cómo ha sido tu primer año? ¿Hay algún evento importante que tú recuerdes?

Brandon: Acá, mmm, igual en el preuniversitario nos hacían las clases tipo universitaria, así que cuando llego acá era prácticamente lo mismo, por lo que no fue muy grande el cambio. Y no, nada en especial, al principio ahí con mis compañeros, pero ahí más o menos

Entrevistador: ¿Cómo lo valoras este primer año?

Brandon: ¿Académicamente?, pues sí, ha estado bien en un buen sentido ha sido muy agradable igual he hecho más cosas de lo esperado

Entrevistador: ¿Hay algunos ramos que te ha costado más que otros?

Brandon: Eh no, siento que en estos primeros ramos ha estado tranquilo, aunque hay que ponerle más énfasis o estudiar más para algunos, pero no ha habido dificultad

Entrevistador: ¿Tú en qué áreas te sientes mejor?

Brandon: En programación, netamente

Entrevistador: ¿Por eso entraste a estudiar esta carrera?

Brandon: No, en realidad esta es una carrera que tiene muy poca programación

Entrevistador: ¿Y eso tú lo sabías?

Brandon: Sí, sí ya lo sabía, sabía en que me estaba metiendo y bueno, generalmente, en el área de la seguridad me gusta mucho el área de informarme, las leyes de seguridad de como actuar y como son los procedimientos. Esa área como que ha sido más fuerte para mí.

Entrevistador: ¿Las clases y las formas de trabajo de los profesores te ha gustado o sientas que le ha faltado algo?

Brandon: Pues, yo he participado en muchas actividades en otras universidades también. Cuando llegué a Chile, los primeros años de estudios la UPLA siempre como que quería que estudiara mucho en sus áreas y eso me ayudó también a tener más conocimientos. Después, en el primer semestre de cuarto medio estuve participando en el “Programa Al Cubo” de la PUCV (Universidad Católica), era sobre emprendimiento en materia de educación media, participé con un proyecto llamado “Sneats” que era un dispositivo de geolocalización, la cual, no fue una experiencia muy bonita por el jefe del proyecto que tenía el coordinador principal, pero igualmente me ayudó mucho a aprender más cosas

Entrevistador: Vale ¿Porqué no hubo buena relación con el jefe?

Brandon: Por lo que me enteré, tuvo escándalos en corrección, no tomó muy la organización yo creo

Entrevistador: ¿Cómo ha sido la relación con tus compañeros acá en INACAP?

Brandon: Pues, también tengo una compañera venezolana que lleva tres meses acá en Chile y nos hemos llevado bien, apoyándola en lo que puedo como está haciendo esa transición. Usualmente, me quedo a hacer tareas y cuando termina mi tiempo me voy a trabajar a la Universidad Santa María, así que no tenido mucha relación entre mis compañeros y nosotros

Entrevistador: ¿Tú participas de alguna actividad extracurricular acá en INACAP? ¿Deportes por ejemplo?

Brandon: En INACAP no, porque no hay instancias como para participar

Entrevistador: Y las instancias en las cuales tú participas son fuera de INACAP

Brandon: Fuera, sí

Entrevistador: ¿Las podemos nombrar?

Brandon: Sí, soy actualmente encargado de seguridad y gestión. También en un club de robótica, justamente, estoy en la etapa final del programa “Semillero de Ingeniería 2030” que lo que busca es impartir emprendimiento en ingeniería, es un convenio que tiene la Universidad Católica de Chile (PUC) con la Universidad Santa María, entonces, como compiten la casa central, el Campus Santiago de la Santa María y el campus central de la Universidad Católica de Chile

Entrevistador: ¿Y tú llegaste allí por el preuniversitario?

Brandon: A todo ese mundo por el preuniversitario. Ahora ya estoy con otra iniciativa de robótica con otros compañeros y ya como que he enfocado a otras áreas, todo gracias en primera instancia al preuniversitario

Entrevistador: Aparte de esas actividades ¿Participas en otras en tu barrio?

Brandon: No, igual consumen mucho tiempo, así que como que es lo justo y lo necesario. De vez en cuando entreno allá mismo con un equipo de Calistenia, que es un deporte que busca hacer ejercicios de esfuerzo con tu propio peso.

Entrevistador: ¿Y los fines de semana con tus amigos?

Brandon: Sí, en los momentos que tengo tiempo libre yo salgo, pero no es como un fin de semana en especial

Entrevistador: ¿Sientes que estás muy ocupado con los estudios y con tus actividades extracadémicas?

Brandon: Cuando sale algo voy. Si tengo ánimo, salgo y ya

Entrevistador: Específicamente ¿Cómo valoras lo aprendido en INACAP en el tiempo que llevas allí?

Brandon: Igual es poco, sí, pero he aprendido mucho en el tema legal, por así decirlo, en ciberseguridad ya estoy haciendo un emprendimiento propio que he querido hacer de muy pequeño y tengo un buen equipo de trabajo que me están ayudando a esto

Entrevistador: Tú me dices que estás con la Beca Juan Gómez Millas para extranjero

Brandon: Sí, la da anualmente el Ministerio de Educación, yo postulé. Me cubre parte del arancel, 1.150.000 pesos

Entrevistador: ¿Y en INACAP no tienes beca de alimentación u otra?

Brandon: No, no tengo ninguna otra beca

Entrevistador: ¿Y te resulta bien con la que tienes?

Brandon: O sea, es una ayuda buena, pago parte del arancel

Entrevistador: ¿Cómo valoras lo aprendido en las actividades desarrolladas fuera de INACAP? ¿Estas actividades de las cuales me has hablado de la Santa María sientes que se vinculan directamente con lo académico?

Brandon: Claro, igual he aprendido mucho de parte de ellos. Se genera una presión por obtener los conocimientos que ellos tienen también, y bueno, desde cuarto medio que estoy con ellos he aprendido mucho en distintas áreas, en electrónica y programación, en matemáticas también me ha generado a especializarme justo en todo esto que he visto con todo el equipo, igual es un equipo un poco grande así que me he podido interiorizar con distintas carreras y aprender de todo un poco

Entrevistador: ¿Cómo valoras tu relación con los profesores y con tus colegas de trabajo? ¿Te llevas bien con ellos?

Brandon: Sí, es una buena relación de trabajo colaborativo. No hay mucho individualismo igual en iniciativas estamos en una mesa ejecutiva, por así decirlo, los que participamos netamente en el área de iniciativas vemos que todos estamos en este trabajo. Las decisiones no se toman por los jefes, sino entre todos las discutimos. En especial, cada vez que hay que postular a un fondo o a un proyecto, lo discutimos entre todos y tomamos la decisión en conjunto

Entrevistador: Tú en el tiempo que has estado estudiando acá en Chile, tanto en la escuela como en la universidad ¿Sientes que has tenido algún obstáculo difícil?

Brandon: Sí, el hecho de ser extranjero. Al principio cuando empiezo a estudiar no había muchos extranjeros o inmigrantes como los hay ahora o el año pasado y como que se genera ese problema de porqué te tengo que ayudar a ti y no a un chileno, que también lo escuché de un par de personas, de un par de profes, pero fue como que seguí haciendo lo que quería y demostrando que podía ser más que lo que yo mismo me planteaba, y al final me terminaron ayudando por todo lo que mostraba y no por la nacionalidad

Entrevistador: O sea, el tema de la nacionalidad que tú lo valorabas como negativo al comienzo ya se ha ido como pasando un poco ¿no?

Brandon: Claro, al final como que he conocido personas nuevas y de otras clases, por así decirlo, y el trato ha sido distinto y ya desde que yo llegué hasta ahora he visto que, podría tomarme el atrevimiento de decir que como que la cultura está cambiando un poco, y aparte que ya no hay esa discriminación tan grande como lo había al principio

Entrevistador: ¿Cómo crees tú que el chileno trata al extranjero?

Brandon: Muy amable, últimamente, todos los chilenos que he conocido en estos últimos par de años han sido muy amables conmigo. Siempre hay excepciones, pero como en cualquier sociedad y es un tipo de persona que siempre busca ayudar lo más que puede,

el chileno es muy cariñoso y preocupado de las personas. Interiormente, las personas que conozco siempre han sido muy amigables

Entrevistador: Tú me decías que fue un momento difícil, al comienzo ¿no?

Brandon: Sí, pero más que todo por las personas de mi edad

Entrevistador: Ahora vamos a pasar al último eje que es el mundo del trabajo, vamos a imaginarnos tu futuro ¿vale? Yo te quería preguntar ¿Qué deseos y expectativas tú tienes sobre tu futuro profesional?

Brandon: Mi meta o sueño en especial es poder y a vivir a Rusia, en Siberia, esa es una de mis expectativas. Me encanta mucho la cultura rusa ya que se semeja mucho a mi pensamiento ideológico y es como que, usualmente, es el país que todo el mundo denigra, se dice que todo está mal, pero si uno se pone a investigar y a analizar resulta que no es así, o que los rusos son fríos, y no. Me gusta su cultura, su paisaje, me gustaría estar allá

Entrevistador: ¿Te gustaría trabajar un tiempo acá en Chile y luego ir para allá?

Brandon: Bueno, como te decía, es como que la meta o sueño que tengo, pero, interiormente, lo demás que hago es por Jovi, así que por Jovi quiero montar una empresa en la cual, estoy en trámites de hacerlo, quiero empezar a generar activos antes de salir de la carrera, tengo un muy buen equipo de trabajo, tengo buen apoyo así que yo creo que en dos años más estaría con una buena empresa de seguridad y programación consolidada

Entrevistador: ¿Te imaginas trabajando para una empresa o tú teniendo la tuya propia?

Brandon: Eh me gustaría trabajar en un par de empresas, en especial, que no están en el país, pero si montando y por decirlo ser el jefe de una empresa creada por mí acá en Chile. Tener mi propia empresa, sí

Entrevistador: ¿Dónde te gustaría realizar tu práctica profesional acá en Chile? ¿Has pensado en eso?

Brandon: Yo tengo que hacer dos: una intermedia y una final. Cuando hice mi práctica para mi título de Técnico en programación la hice en la Dirección Nacional de Aduanas que queda aquí en el puerto de Valparaíso. Ese título lo obtuve en el colegio. Esa práctica la hice en el Departamento de Asistencia técnica, fue una experiencia muy buena en la cual conocí gente del departamento muy amigable conmigo, allí demostré lo que yo sabía y les gustó como yo trabajaba, así, me ofrecieron seguir si quería hacer mis otras prácticas sin ningún problema

Entrevistador: ¿Sientes que has aprendido mucho ahí?

Brandon: Sí, totalmente. Aprendí mucho en toda el área de informática y telecomunicaciones

Entrevistador: ¿Qué tuviste que hacer ahí?

Brandon: Trabajo de soporte técnico. De la Universidad Santa María también me llegaron un par de ofertas para hacer prácticas en Facebook, en Estados Unidos, y en Microsoft. No estaría nada mal ver si se podría hacer la práctica intermedia en Facebook, podría ser, y si veo que no tengo el tiempo para prepararme para las pruebas y todo eso

Entrevistador: ¿Tienes que rendir unas pruebas?

Brandon: Tengo que rendir unas pruebas ya que es una empresa grande, tienen que hacer un pequeño filtro

Entrevistador: ¿Y dónde te gustaría hacer la práctica final?

Brandon: No sé aún, en realidad, no me he visto todavía terminando mi carrera, en una empresa de informática no estaría mal

Entrevistador: ¿Has pensado volver a vivir en Venezuela cuando termines tu carrera?

Brandon: No, creo que ya me acostumbré a estar viajando y no quedarme en un solo sitio, así que no me veo viviendo otra vez en Venezuela

Entrevistador: ¿Y te ves viviendo acá en Chile?

Brandon: Por como va la situación, quizás no, quizás sí, es una de las opciones

Entrevistador: ¿Qué cosas crees que te han faltado pensando en tu formación profesional? Sé que es muy pronto ya que te quedan algunos ramos, pero por el tiempo que llevas ¿Te sientes preparado para afrontar el mundo laboral?

Brandon: Sí, me siento preparado, ya vengo con otros conocimientos. Igual siento que la malla presenta muy poco énfasis en programación, y como que dan solo fundamentos. Igual siento que la programación es súper importante en materia tecnológica y más en nuestra carrera en que un ingeniero en informática o en ciberseguridad pueda saber identificar fallas en los softwares a través de códigos, y creo que no le dan mucho énfasis en esa área. Lo he discutido con muchos profesionales, en donde hice la práctica también, y dieron la misma opinión que yo decía

Entrevistador: ¿INACAP te orienta en la búsqueda de trabajo? ¿Sabes si tienen bolsas de empleo?

Brandon: Sí, tienen una muy buena red de contactos laborales y de empleos a nivel nacional. Hice amistad con un compañero en la práctica en INACAP y me contaba eso, que hay muy buenos contactos en el área de trabajo que tiene INACAP

Entrevistador: Tú entonces me decías que estudiaste una carrera técnica en el liceo: Técnico en programación. Después entraste a INACAP a estudiar Ingeniería

Brandon: Sí, antes estudié un curso SENCE mediante una beca de “Mil programadores”, salí con un técnico Analista de Software y Programación, eso fue a fines de cuarto medio, y nos pagaron una certificación internacional que acredita los conocimientos en el área. Y actualmente estudio mi primer año en Ingeniería en Ciberseguridad

Entrevistador: En el futuro ¿Te imaginas estudiando un máster, doctorado, diplomado o segunda carrera?

Brandon: Sí, me gusta mucho estudiar, así que voy a pasar estudiando solo porque me gusta estudiar cosas nuevas (ríe). Me gustaría especializarme en análisis de datos, eh quisiera hacer un magíster en tecnología de la información, más que todo, ya que bueno con los conocimientos que tengo, no me veo solo en el área de seguridad, sino que también en desarrollo de software así que quizás, estudiar una carrera que me permita profundizar más en el área de software también estaría muy interesante participar. O también algo que tenga que ver con electrónica

Entrevistador: ¿Te imaginas estudiando eso en Chile o en el extranjero?

Brandon: En realidad, donde esté

Entrevistador: ¿Y qué tal los idiomas?

Brandon: Hablo un poco ruso, aunque he perdido un poquito la fluidez. Lo he aprendido por jovi, tenía tiempo libre y empecé a estudiar ruso y me gustó

Entrevistador: ¿Y el inglés que tal?

Brandon: No me gusta en realidad no, pero es algo que he tenido que aprender, así como que estudiando tecnología el inglés es como tu biblia, juro que tengo que aprenderlo

Entrevistador: Bueno Brandon, este es el esquema que ido construyendo (destaco la hoja), no sé si quieres agregar algo más ¿Representa tu historia de vida educativa?

Brandon: Yo creo que está bien así, sí

Entrevistador: Algo que se me había olvidado preguntarte ¿Hay alguna persona que tú sientas que te haya apoyado en esta experiencia migratoria? ¿Profesores, padres, amigos?

Brandon: Un profe en cuarto medio en materia educativa, profesor de programación en el INSUCO, Enrique Fernández. Siento que él me apoyó mucho en el área y, en un principio, llegó el momento en que todo el mundo como que no me tenía confianza, un poquito de discriminación por las cosas que decía, estaba trabajando en la Universidad Santa María y no creían que un joven de cuarto medio estuviera trabajando en robótica ya, él siempre me apoyó en el área y me orientó por donde ir

Entrevistador: Tú me dices que tienes muchos deseos y expectativas con tu carrera, principalmente, que te quieres ir a Rusia a seguir estudiando. Y también de lo importante de la experiencia extracurricular que has tenido ahí en la Universidad Santa María ¿no? ¿Te ves con ellos trabajando en el futuro?

Brandon: Eso va a depender de lo que haga. Como dije anteriormente, estoy creando una mini empresa, y por jovi, yo voy a hacer todo lo que me divierta, así que, a lo mejor sí, a lo mejor no, a lo mejor no esté en Chile en un par de años, quizás me vaya bien en mi empresa y no pueda terminar en el plazo mi carrera

Entrevistador: A Venezuela no vuelves, me decías

Brandon: Sólo de vacaciones, está mi familia allá.

Entrevistador: Muy bien Brandon ¿Qué te ha parecido la entrevista?

Brandon: Muy bien, ningún problema.

Caso 2

Entrevistador: Mi nombre es César, vamos a tener una entrevista, nada complicado, en la cual conversaremos sobre tu vida como inmigrante acá en Chile y como estudiante. Entonces, acá te entrego el consentimiento informado (se le explica en detalle la descripción de este, entregándosele una copia), lo puedes leer.

Juan: ¿El audio (de la entrevista) será presentado?

Entrevistador: No, el audio sólo queda para mí, no es compartido. Después, quisiera presentar mi estudio a una revista, para lo cual, podemos cambiar tu nombre por uno ficticio, si quieres, o llanamente no mencionar quien eres. Queda a tu criterio.

Juan: Te recomiendo que en el apartado del RUT (Número de identidad en Chile) también pusieras número de pasaporte, pudiera ser que no todos (los venezolanos) lo tengan aún.

Entrevistador: Muchas gracias, Juan, lo tomaré en consideración. (Se explica la parte de la devolución de los resultados preliminares). Tú eres de Venezuela ¿De qué parte?

Juan: Sí, Isla Margarita

Entrevistador: ¿Cuántos años tienes tú?

Juan: 18

Entrevistador: ¿Hace cuántos años que estás acá?

Juan: Dos años

Entrevistador: Y estudias filosofía, acá en la universidad (PUCV)

Juan: Sí, correcto

Entrevistador: Vamos a hablar ahora sobre tu historia de vida, un poco de tú biografía conectada con tu vida en Venezuela también. Básicamente, como ha sido tu historia de vida como estudiante en la universidad y como inmigrante también. Lo primero que te voy a preguntar es, en general ¿Cómo ha sido tu vida desde que llegaste acá a Chile? ¿Cómo la percibes? (en paralelo, se explica al informante que iremos construyendo en papel y a modo de esquema, su línea cronológica de vida)

Juan: En una palabra, apoteósica. Eh no fue tan dura como ha sido con el resto de mis paisanos, porque mi padre es chileno, así, está la familia por parte de mi padre, sin embargo, es apenas conocerlos dado que ni sabía que existían, ni sabía ni los conocía, para nada. Apoteósica en el sentido de los hechos. No puedo decir en lo personal, porque mi carácter es muy resiliente, o sea, hay un problema y se busca la forma de solucionarlo.

Entrevistador: ¿Te adaptas fácil, sientes?

Juan: Eh algunas cosas, el cambio, el llegar, lo que choca en primera instancia es el aspecto evidentemente social, pero más que todo, no es palabra. Muchos podemos complicarnos por el acento, pero es apenas el trato. Y yo veo que este trato está muy caricaturizado, o sea que en el caso de los venezolanos hablamos así, como los cubanos

(Cómo está mi chico) Es falso; y cuándo se te acercan hablan así, y la verdad, para mí es algo chocante. Que alguien se te acerque y te empieces a hablar así, me ha pasado en muchísimas ocasiones, tanto en la llegada, hasta el día de hoy, la gente se te acerca con un acento como caribeño.

Entrevistador: ¿chilenos tú dices?

Juan: chilenos y no chilenos, que viven acá (5ª región de Valparaíso). Te imitan con un acento muy caribeño, eso es súper patético. Y no sé lo dice, ya; quizás no le toman el peso, y son muchos. Cómo explicar que vas a oficinas del estado y los secretarios y funcionarios públicos escuchan el acento y empiezan a hacer esta falsa imitación. Y es como, discúlpame, primero ese punto de que pasas por la calle o vas contestando el teléfono por la calle, y pasas justo alguien que hace un comentario, comentarios que he escuchado súper feo, por ejemplo, pasa una persona por mi lado y viene y dice: ¡diga Maduro! (actual presidente de Venezuela) sabiendo lo del genocidio. Choca, hacen esta imitación así ¡Hola mi chico! (con tono sarcástico). ¿Me explico? Entonces, el primer punto, el choque, es sobre que, no fue sobre la educación, no fue el clima, ni la geografía tampoco, fue ese aspecto, el aspecto social. Mas, sin embargo, también creer que avance económico es igual a avance cultural en el sentido de que tienes un país precioso, un país económicamente alto, y pensar que porque vienes de un país con una crisis horrible eres menos allegado culturalmente o tienes menos habilidades académicas por así decirlo. Y, profesores que en un principio también fueron partícipes de este seudo acento

Entrevistador: ¿En la universidad tú dices?

Juan: No, en el colegio. Aquí en Chile, finalizando el cuarto medio, se me acerca (un profesor) y me dice: discúlpame, creo que hice esto mal contigo, te traté de esta manera. Te piden perdón, los que sí tienen un entrenamiento o hacen una evaluación. Ahora, entre los jóvenes no. Entre los jóvenes nada que ver

Entrevistador: Con todo eso que me cuentas ¿Sientes que la vida a mejorado o ha ido a peor, en esta nueva etapa tuya como inmigrante acá? Si tuvieras que valorarlo.

Juan: Ha sido para mejor. Había tantos aspectos negativos que uno puede decir, por ejemplo, siempre está la nostalgia a la cultura, nostalgia al trato, un nuevo trato y una forma de pensar. Hay cosas que yo no puedo decir no porque tenga una prohibición sino porque puede tomar un mal significado acá. O a veces, muchas veces, al andar por la calle y te llama alguien (al móvil) yo no contesto, te miran feo. Me ha pasado en el autobús que he contestado el teléfono y lo que para mi es normal, personas que están delante o detrás de ti se voltean a verte. Y es como ¿qué está pasando acá? Entonces, a veces yo que he tenido que hacer una pequeña imitación, mientras contesto el teléfono, de un acento chileno para pasar desapercibido. O sea, es bastante feo que estás contestando el teléfono en una conversación que vas teniendo con alguien por allí y se te acercan, te miran y, pero de una manera (silencio)... se nota mucho cuando lo hacen, la verdad es que guau; para valorarlo, podría decir que no mal, que ha pesar de las circunstancias culturales, sociales, de los desafíos que son todos los días, todos los días son desafíos, tanto por el hecho de ser persona se suma el hecho de ser inmigrante y, sin embargo, cada día tú sabes cómo afrontar ese desafío y saber a que se debe. Un país que en 5 años tuvo una inmigración tan alta, uno justifica las actitudes de ellos (chilenos).

Entrevistador: ¿Tú en qué año llegaste acá a Chile?

Juan: Llegué el 7 de marzo del 2017. Cuando llegué tenía los 16 cumplidos

Entrevistador: ¿Hiciste parte de tu escuela en Venezuela y en Chile?

Juan: Sí.

Entrevistador: Vamos a hablar de tu llegada a Chile que ya me has contado algunas cosas en este rato. Me decías que en general valoras bien el llegar acá.

Juan: Deberíamos explicar varios ámbitos, varios aspectos. Bien en el sentido de la llegada, sí, yo llegué por avión así que no tuve el sacrificio que hacen cientos diariamente para cruzar el viaje. Venezuela, Colombia, Ecuador, no tuve esa experiencia, pero cuando he hablado con personas que han hecho esa experiencia es horrible. Llegan acá muy cansados, haber sido discriminados por 5 nacionalidades diferentes, porque es así, los tratan como animales, básicamente, cuando te cuentan eso. Entonces, yo puedo decir que no tuve esa experiencia porque llegué por avión, así que no hubo ese contacto. En ese aspecto bien, en el aspecto social sí a costado bastante, y en el aspecto educacional ha estado bien. O sea, decirte que no ha estado mal ha tenido sus contrastes ¿no?

Entrevistador: Una pregunta difícil de hacer ¿alguna vez te has sentido discriminado acá en Chile?

Juan: Así como que alguien me haya dicho por la calle, disculpa la expresión, “veneco de mierda”, no, que me hayan golpeado o que me hayan empujado, no.

Entrevistador: ¿Y alguna otra situación menor, sobre la que hayas sabido?

Juan: Sí, la primera parte esto de los acentos que te comentaba, la segunda a la cual no le doy mucha importancia, pero igual de dolorosa es el hecho de que muchas veces se hacen chistes o bromas entre comillas, referencias muy desagradables. Gente o estudiantes de otros cursos (en la etapa escolar) que han hechos comentarios muy feos y tú los escuchas, pero no reaccionas porque mejor no reaccionar. No sé, hay un perro en la calle comiendo basura y mira de seguro es un perro venezolano (con tono sarcástico) por el hecho de estar comiendo basura en la calle ¿uno cómo quiere actuar? A uno le duele, a veces incluso te lo dicen a la cara, es como que oye tómale el peso a eso que estás diciendo. Y eso ha sido desagradable, pero decirte que alguien me ha dicho, haber, devuélvete a tu país, eso sí me lo han dicho. Pero golpes o empujarme, no.

Entrevistador: O sea, es una discriminación más discursiva

Juan: Es discursiva, totalmente

Entrevistador: ¿Sientes que hay cosas que te han costado más acostumbrarte acá en Chile?

Juan: La primera, básica, el clima (ríe). El clima de acá siempre es un desafío. Y yo también diría el trato del chileno. Yo decirte que todos los chilenos son iguales, es lo mismo que decirte que todos los venezolanos son iguales. Es mentira. Hay gente y hay gente. Hay chilenos que de verdad son excelentes personas en el servicio, cuando tenga un problema llama cualquier cosa, gente de un trato súper amable te buscan que pasa aquí y allá, ahora hay otros que son todo lo contrario, no me molestes a mí que no tengo nada que solucionarte a tí, te miran en menos, así como lárgate; Pero, en general, son de un trato un poco costoso, el chileno es costoso en el sentido de entablar el diálogo, cuesta que lo hagan. Cuesta que se abran a un diálogo así, porque se presentan a la defensiva, que se muestra muchas veces en ciertos discursos públicos, que nos van a quitar la pega (el trabajo)

Entrevistador: ¿Eso tú lo has escuchado?

Juan: En mi cara no, pero es un evidente esa actitud defensiva, es como defendiendo lo mío y depende como tú actúes con lo mío y ahí yo te trato ¿no? Y para con todo, hasta con los afectos, horriblemente, esa actitud del chileno, mmm igual como decir que no hay actitud perfecta, nosotros también tenemos nuestros errores, somos muy confiados re confiados la verdad, pero esa actitud eh que uno se pone serio, no lo vas a cambiar, no puedes cambiar el trato, no sé cuanto es el censo que salió no sé cuantos chilenos hay, vamos a poner millones, no puedes cambiar el trato de los chilenos, no puedes. Sin embargo, saber que dentro de esos millones hay personas, miles, y espero que dentro de esos millones sean una gran parte en que el trato es muy allegado, pero el punto es que uno también va con cautela, es como dos personas que llegan con cautela, ellos también llegan con cautela para proteger lo suyo, en cambio, nosotros nos acercamos con cautela para ver si podemos

depositar la confianza en ti, entonces, es como que algo muy costo y eso en particular agota

Entrevistador: Entiendo. Y te quería preguntar ¿Tú llegaste con tu familia acá?

Juan: Con mis padres y hermano

Entrevistador: Tú padre es chileno me decías

Juan: Sí, mi padre es oriundo de Villa Alemana, nacido en Copiapó, pero creció en Villa Alemana. La cosa es que la familia de mi papá no era muy política, excepto mi abuelo quien era comunista. Mi abuela, quien también era chilena, nunca fue de esa idea, nunca le gustó esta idea del Frente Popular. Nunca le gustó, siempre lo vio como peligroso esta idea de Allende siempre le dio algo como que no le gustaba. Mi abuelo, por el contrario, empieza a trabajar y nunca quiso develar cual era el trabajo, algo tenía vinculado con el partido. Llegó el golpe de Pinochet, mi abuelo dice: sabes que, tengo que partir, debo exiliarme y se exilió al contrario de muchos chilenos a la zona contraria, a Venezuela. Él se exilia en Venezuela, después, cuando tiene una platita manda a buscar a mi abuela con mi padre quien tiene que haber emigrado a los 7 u 8 años. Mi papá se formó, básicamente, venezolano, más de 30 años en Venezuela él

Entrevistador: ¿Y se vinieron después todos para acá (a Chile)?

Juan: Sí. Ya en el 2015 habíamos pensado en plantearnos la idea de salir. Y mi padre empieza a contactarse con sus familiares chilenos, empieza a entablar contactos en eso se lleva un año más menos, y el viene antes el 2016 más menos en noviembre-diciembre, preparando todas las cosas que llevemos para estar más acomodados para seguir. Eso más menos. Así que llega él primero, luego, yo con mi madre, mi hermana y mi hermano llegamos 4 meses después, en marzo

Entrevistador: Yo te quería preguntar ¿Tú sientes que tu familia te ha acompañado y apoyado mientras tú has estado estudiando? ¿Ha sido importante dentro de ese proceso? ¿Cómo lo ves?

Juan: Hay un punto ahí con la familia inmigrante. La familia inmigra toda y pasa algo que es memorable, curioso, de que todos están en las mismas, desde el papá hasta el menor de los hijos están todos en las mismas ¿en qué sentido? de adaptarse, de buscar ayuda, de saber encontrar, de aprender, todos están en las mismas, así que la familia inmigrante todas las están pasando mal, pero entre todos se forma una pequeña voluntad en la cual todas de ellas se acogen. Es decir que ¿mis padres me han apoyado en este cambio? Yo te diría sí y no, o sea, no el sentido de una actitud de ellos hacia mí, sino que todos para con todos. Así funciona, eso es en el caso de la familia que llega, pero tienes el caso de gente que se viene sola y está sola acá y no puede apoyarse de su familia, ya que su familia se queda en Venezuela, está mal, sabe que está mal y la única esperanza del que llega solo es conseguir trabajo para mandar el sustento, esa es la única esperanza que tiene. La esperanza de quien llega con familia es que todos se apoyan, entre todos buscar para que se desarrollen ¿no? O sea ¿sentir el apoyo? Sí, pero un apoyo entre todos

Entrevistador: Vale. Mira, me has contado de tu familia, ahora vamos a hablar de tu etapa de escuela. Tú hiciste una parte en Venezuela y otra acá.

Juan: Sí, yo hice la primaria en Venezuela y la secundaria yo la hice en Venezuela, pero me faltaba un año. Llego a Chile y por motivos que todavía no entiendo, otro problema más, yo tuve que retroceder un año. Así que hice 3ro y 4to medio acá en Chile

Entrevistador: Vale ¿Tú cómo valoras tu etapa primaria en Venezuela? ¿Tienes algún evento significativo que tú nos puedas contar? ¿Alguna historia que marque un antes y un después?

Juan: La primaria no fue de gran dificultad, mi madre es parvularia así que tuve una instrucción de ella. Nosotros íbamos a aprender al colegio y estábamos adelantado porque mi madre nos enseñaba. No hubo un gran desafío.

Entrevistador: ¿Y después te viniste a los 16 años a Chile?

Juan: Sí, en Chile, y quedé en 3ro medio. Yo tuve que haber entrado a la universidad el año pasado (2018), pero por motivos, la verdad, más que exasperante tuve que retroceder un año y aceptarlo no más.

Entrevistador: Perfecto ¿Cómo fue tu secundaria acá en Chile? ¿Cómo la ves, algún momento grato o importante o difícil que recuerdas de aquella época?

Juan: Quisiera diferenciar el 3ro del 4to, que el contraste que hubo entre uno y el otro fue súper drástico. En 3ro medio yo llego una semana después de haber comenzado las clases, llego al lugar, me envían con la inspectora general y me dicen que me acompañe a la sala. El golpe fuerte fue está y lo que se viene después, se explica por esta razón: yo salgo de Venezuela el 6 de marzo en avión, llego el 7 de marzo en la madrugada, viajo hasta Villa Alemana donde estaba mi familia, nos llevaron y después, fue conocer Villa Alemana todo el 7 de marzo. Después, en la noche, mi padre nos dice: oye tienen que acostarse temprano, y nosotros decíamos ¿por qué? Porque mañana tiene colegio (responde el padre)

Entrevistador: Al otro día de recién llegado

Juan: Sí, entonces es como que fue un golpe: resiliencia y tiempo de adaptación ninguno. Yo decir que tuve un proceso de adaptarme: ninguna, en lo absoluto

Entrevistador: Comenzaste inmediatamente la escuela

Juan: Inmediatamente, sí. Al día siguiente, al colegio, eso fue así como nada de que llegar un día y unas semanas por las calles para adaptarse luego al ambiente general y luego entrando el específico, no, no, no, nada de eso. Al día siguiente, en específico, sí. A un colegio municipal gratuito, público. Llego y sabían que iba a llegar yo, no sabían quien era yo, evidentemente, pero sabían que era venezolano, después, llego y este curso, apenas llegué, fue como un choque al estar como con treinta adolescentes

Entrevistador: ¿Eras el único venezolano?

Juan: En ese curso sí, en el colegio habían más. Era el único con treinta chilenos, llegué con calma, el profesor me recibió así no más. Después, en esa clase que era matemáticas, sinceramente, no entendía ni la mitad de lo que decían, ni lo que decían ellos (compañeros) ni el profesor, no entendía nada ¿A qué se debe? El vocabulario. No es por el acento, no, no, no, es el vocabulario: *el cachay, el piola, me entendí, así eh. No entendía ni la mitad*. Me sientan adelante ahí con otro compañero, estábamos conversando, eh y como yo no entendía nada yo levanté la mano y preguntaba más menos a qué se refería. Después, de haber levantado la mano por quinta vez, así cómo sabes que ya me he cansado o estoy puro fastidiando. Y tenía a mi compañero al lado, quien se había presentado, excelente persona. Y en lo que iba del día, cómo entre las ocho por ahí, ya más menos a las doce, ya había aprendido por lo menos treinta palabras y modismos. Así cuando no sabía una palabra, al compañero de al lado, le preguntaba ¿qué significa esto? Y él con mucho cariño me lo explicaba. Entonces, decir que tuve malos compañeros no, no puedo decir eso, que tuve malos compañeros: jamás

Entrevistador: ¿Y los profesores qué tal?

Juan: Llevaderos, en el sentido de que: cada uno con su forma, cada uno con su mentalidad. Decir que recibí alguna discriminación de directa de ellos: nunca, no puedo decir eso. Todos fueron súper resilientes, amigables, con una disposición al diálogo increíble, más sin embargo eh igual costaba llevarles la cosa porque yo ya con adultos chilenos aproveché de aprender lo que era el trato del chileno mayor. La cosa es que ahí me tuve que enfrentar a 3 tratos: el trato de los niños, adolescente y los adultos, aprender a decir. La primera semana ni me acuerdo de los contenidos, no anoté nada porque no tenía ganas de aprender. Eso, más los contenidos estaba aprendiendo en qué entorno me

movía. Eso fue en tercero medio, recibí ayuda de muchas personas: compañeros, estudiantes

Entrevistador: ¿Cómo fue en cuarto medio?

Juan: Fue mejor, porque cuando finalizo tercero medio ya me había explayado ya un poco más. En cuarto medio ya estaba más en confianza, respeto más que todo, eh cuarto medio para mí eh fue agobiante porque se supone que yo debía haber salido, entonces, me sentía como repitente. Solamente, quería salir, más sin embrago, después de un año de haber de ellos y de haber interactuado con ellos, entro en ese período en que ya empiezo a enfrentarme a ellos, no en el sentido bélico, no en el sentido de batalla, sino en el sentido de opiniones, pareceres, discutir ¿ya? El primer año fue de aprender, aprender, el segundo (cuarto año medio) fue del decir, empezar a argumentarse ¿no? El cuarto año medio también fue una recapacitación sobre el futuro, que hay después del colegio. Obviamente, uno se proyecta en su país y eso, entonces cuando llego acá, es rebuscar universidades y aprender el sistema académico chileno que es muy complejo, un buscar aquí y allá, entonces yo sentía que había una especie de mirada hacia mí en la forma como: *pobrecito él, vamos apoyémosle*. Yo sentía que había esa mirada y esa como falsa comparecencia, no sé, tal vez estoy mal y tengo mal juicio, no sé. Es una forma falsa de ver que a mí nunca me ha gustado, esa falsa misericordia del pobrecito nunca me gustó, así que yo me planteé un objetivo que era salir de cuarto medio con la nota más alta posible

Entrevistador: ¿Te iba bien en las notas?

Juan: Sí, salí de tercero con un 6,2, pero yo quería dar un gesto como de quién soy yo de verdad, para sentirme yo nuevamente y me puse una meta, primero, salir con la nota más alta posible así salí de cuarto medio con un 6,8. Entonces, eh también era para desafiarme a mí, como que: oye, vamos a pasar a la vida adulta, vamos a pasar a la vida del chileno como tal, tú tuviste dos años de preparación que se llama colegio ahora si vas a salir, sal en grande por así decirlo. Yo soy un poco como que vamos a echarle pichón, vamos a apoyarnos, entonces, yo dije: por lo menos salir a lo grande ¿no? Y así me gané el respeto de muchos profesores, porque había un respeto, una seriedad por educación, para mí, yo no estudio algo para salir del paso, sino que, si está es por algo, enfocarme en eso. Muchos profesores se dieron cuenta de esa actitud y me gané el respeto a medida que yo respetaba, porque también veía un poco, actitud de adolescentes hasta el día de hoy en la universidad, así como para introducir, una actitud un poco infantil, hasta en jóvenes de 25 o 26, he conocido caballeros de 29-30 años con una actitud infantil como si fueran unos púberes de 12 o 13 años, así con una actitud muy infantil.

Entrevistador: Perfecto

Juan: Entonces, yo veía este contraste de realidad y mi personalidad no es así, por lo que he tenido que vivir, he tenido que madurar muy rápido, en ese sentido. Entonces, yo lo veía, así como que no me convencían ciertas actitudes, y pensar que con eso tengo que estudiar y con eso tengo que trabajar. Así que, salgo de cuarto medio con una actitud de respeto, los profesores se dan cuenta cuándo se sienten respetados, cuando hay un trato de: óigame profe; no. Profesor ¿me puede atender? (con u tono más bajo) así. Esos pequeños gestos, que no son actuación mía, yo soy así, nuevamente, el carácter, entonces, los profesores se dan cuenta de eso y te retribuyen ese respeto con su consideración y es algo que se ve. Entonces, hay unos profesores que después en secreto así, bajo perfil, que cuyos nombres no voy a dar, eh me decían que eso aspirarían de muchos estudiantes, esa forma de respeto, sin embargo, yo les daba una palabra de exhortación, qué les decía que eso no es por nacionalidades, es por sentido común en donde las personas estamos destinadas al respeto. Les deba una palabra de que, vengan, no enfrascarse en algo que pasa en Chile muy seguido, de que una persona actúa muy bien o pasan dos cosas: primero, o la valoras y la estimas, las cargas de afecto hasta explotarla, muy extremo, o

la amas mucho o la odias a muerte, y lo que quieres es que fracase, quieres sacarle la trampa por donde puedas. Eso, yo he visto esas actitudes muy, muy fuertes. Yo he visto que había personas, no mis compañeros sino estudiantes de otros cursos que te estiman mucho y te preguntan y así, pero he tenido compañeros que te quieren destruir la vida, como en el sentido de que si ven que vas muy alto te tumbo la base para yo alcanzarte, más menos, entonces, no hay actitud, yo he tenido una actitud de que si yo veía que estabas en cierto pedestal, vamos a ayudarte, ven. A más de uno ayudé, ayudé a alguno que estaba con problemas de repitencia y yo le decía: contáctame, yo te ayudo, no soy un mesías, no, pero en lo que pueda te colaboro.

Entrevistador: ¿Todo eso en la escuela?

Juan: Sí. Tuve estudiantes que lo agradecieron mucho, profesores también, y con esa actitud yo salí. Eh igual con todas las inquietudes de lo que es el estudiante chileno que aspira a llegar a la universidad, que aspira a una buena beca, a una buena universidad con un puntaje al que uno aspira ¿no?

Entrevistador: Ahora que hablamos de la universidad ¿Qué te llevó a ti a estudiar filosofía? ¿Algún hecho en particular o figura adulta que haya influido? cuéntame

Juan: Por una parte y por otra. En particular me gustaba todo, en particular, la literatura que me encanta, la física también y me encantaba la biología, pero a la vez, me apasionaba la teología y estas concepciones. Entonces ¿qué pasó? Yo dije que iba a estudiarlo todo, incluso una vez de joven, joven 13 años (ríe), eso pensé: voy a estudiar física primero, después literatura y después tal. Pero, me di cuenta de que era una idea poco descabellada para algunos, incluso para mí después cuando le tomé el peso. Así que empecé a buscar una disciplina que lo abarcara todo, que abarcara la literatura, a las ciencias, que abarcara todo. Y en tanto rebuscar, rebuscar, mi padre compró unos tomos de grandes pensadores, entre estos Aristóteles y después me puse a leerlo no sé por qué, eran unos tomos gigantes, los estaba leyendo y aparece Aristóteles con la idea de las virtudes, con la idea de la prudencia, de las ciencias, del conocimiento ya y me llamó mucho la atención. Empecé a investigar un poco más y se me descubre que hay una disciplina que se aboga por todas de una manera especializada: era la filosofía. Y yo dije: esto es lo que me gusta a mí, algo que pueda entenderse y aplicar a todo, entonces, me gustó la filosofía, mas, sin embargo, nunca la seguí desarrollando, aunque siempre la lectura de unos autores. Y en Venezuela no había mucha filosofía, sabía de alguna universidad en Caracas y yo estaba en Isla Margarita, hay que tomar un barco después un viaje, conseguir una residencia en Caracas todo muy complejo. Y yo estaba desistiendo de la idea. Después, iba a Chile y lo primero que uno piensa es, mentalidad de chileno, conseguir un trabajo que de dinero para ayudar a la familia, mas, sin embargo, siempre está la actitud de mis padres de que no me preocupe, que vaya por la grada ¿no?

Entrevistador: ¿Has tenido que trabajar mientras estudiabas?

Juan: En la universidad, no en la secundaria.

Entrevistador: ¿Trabajaste acá en Chile? ¿En qué trabajaste acá?

Juan: Actualmente, estoy trabajando en un quiosco, una picada de esas rurales donde tu vas y consigues todo, básicamente, pero yo he trabajado desde asistente de una imprenta haciendo las papeletas, las boletas y entradas

Entrevistador: ¿Acá en Villa Alemana?

Juan: Sí. Hasta he sido de peoneta y con respecto al transporte de alimentos vegetales, todo lo que sea agropecuario también, y eso. Como vi la posibilidad y aquí como hay universidades que están abocadas me dije: ya, aquí la puedo hacer ¿estoy arrepentido? No, ha cumplido las expectativas y más.

Entrevistador: ¿Estás estudiando con beca? ¿Tú entraste vía PSU (Prueba de Selección Universitaria)?

Juan: Yo hice 3 postulaciones, hice por la PSU, hice por el Programa PACE, y la tercera por la excelencia académica. Yo hago la PSU, hay un período en que uno postula y entre ese período dos o tres semanas después de la PSU me llaman de la PUCV, yo ya estaba postulando a 3: a la PUCV, a la UPLA y a la UV. De la PUCV me llaman y me dicen de que ellos vieron mi solicitud de excelencia académica y que me faltaba una décima para poder entrar por la excelencia, pero debido a que el registro escolar que yo tenía era muy bueno, me dijeron que ya me aceptaban como una forma no oficial de que me gané la excelencia académica, me faltaba una décima, pero debido a que filosofía no es una carrera tan demandada en cupos, dicen que me aceptaban y yo ya sabía que me habían aceptado en la PUCV una semana antes de postular, así que estaba tranquilo. Me dijeron: lo único que tenemos que hacer para darte esta beca es ponernos como primera opción en tu postulación y estamos listos

Entrevistador: ¿Tú sientes que esta universidad (PUCV) en el tiempo que has estado estudiando acá te ha apoyado? ¿Te ha sentido apoyado por ella?

Juan: Becas, sí. En la parte de la gratuidad, que es del estado, sí, bien. Eh no me puedo quejar, de los aranceles anuales no me puedo quejar. En las cosas internas eh no hay de que quejarme, o sea, los trámites han sido muy rápidos, cuando he tenido que ir la salud personas muy serias, eficientes y muy buenas, siempre hay una invitación a eventos, siempre están: oye mira hay una actividad por acá ¿quieres ir? Siempre te mantienen como una comunidad ¿no? Igual con respecto a los profesores, hay profesores muy buenos, muy buenos, y que, admirablemente, no te enseñan ahí como ajeno, y no como que: ah, este es venezolano así que hay que acomodar el vocabulario. Uno de los profesores se me acerca antes de la clase y me dice: ¿Tú eres venezolano? ¿sí? Mira si te complican los modismos chilenos es que yo los utilizo por naturaleza. Me preguntaban antes si me complica y yo les decía: para nada, al contrario, así yo aprendo más. Entonces, hay un contraste gigante entre ser profesor de colegio y universitario no por la persona, sino por la actitud que tiene frente a sus estudiantes.

Entrevistador: ¿Ha sido buena la relación con los profesores acá (PUCV)?

Juan: Sí.

Entrevistador: ¿Este es tu primer año de universidad?

Juan: Sí. Ha sido muy bueno

Entrevistador: ¿Y con los compañeros?

Juan: También. Bueno, o sea, lo que pasa en el ámbito de los estudiantes es que muchos de ellos, solamente, quieren salir con un 4,0 y ya está. Muchos de ellos quieren tener una buena base para su vida universitaria, contrastado con estudiantes que lo están por vocación, que lo están por convicción, que lo están por gusto y que no están aquí para jugar, para pasársela bien, no, están por esa vocación y le dan ese toque serio. Y si tú lo tratas con esa seriedad, el respeto que hay ahí es estupendo.

Entrevistador: Sobre este primer año que has estado estudiando filosofía ¿recuerdas algún momento intenso en que te hayas sentido muy presionado por la exigencia académica, de estrés o algo así?

Juan: No, o sea, está la exigencia de un estudiante humanidades, de filosofía, o sea, muchos libros, muchos textos, mucho que repasar, por ser filosofía mucho que adelantarse al griego, empezar a leerlo, por ser filosofía te requiere exigencia en todas partes, de una exigencia literaria, te requiere de una exigencia científica, te requiere de una exigencia psicológica, sociológica, antropológica, histórica, como es una carrera que lo abarca todo tienes tipos de exigencia. O sea, la actitud que tengo que tener frente a una exigencia histórica no es la misma que tengo que tener para una exigencia psicológica, por ejemplo, o sociológica. Entonces, es una carrera que lo abarca todo y que sus exigencias son todas correspondientes, son fuertes, mas, sin embargo, yo encuentro que

va muy de la mano con la actitud del estudiante, o sea, un estudiante que no viene a hacer proselitismo político, un estudiante que no viene a hacer proselitismo ideológico que apoya cualquier movimiento o ideología, no. Un estudiante que viene a la universidad a hacer una formación profesional decente y, si puede, más que destacada.

Entrevistador: Vale.

Juan: Esa actitud universitaria se nota mucho en algunos estudiantes y en otros como que mucho proselitismo político, bueno, la cosa es que esa exigencia académica yo creo que va muy de la mano con la actitud del estudiante, o sea, mi actitud ha sido de abocarme, dejar eso de del carrete, del alcohol, dejar eso de que si las drogas, que yo no consumo, dejar todo eso de lado y abocarse para lo que se está que es para un estudio profesional, yo no estudio aquí por apoyar movimientos, no estoy aquí para andar jugando con banderitas y decir que soy de tal tendencia no, no, no. En el sentido del proselitismo, yo estoy aquí para ser profesional en lo que estoy estudiando, no para hacerme compadres, no, no, no. Y esa actitud yo creo que los profesores la ven. Los profesores no sólo de filosofía, sino que en general, he tenido la oportunidad de hablar con de distintas carreras, ellos saben y valoran eso que llamarían un estudiante anticuado. No ser estudiante que se toma a la ligera los estudios, no ser estudiante que aspira a lo básico con el mismo pensamiento de colegio, sino un estudiante que aspira por lo profesional. Yo creo que cuando los profesores en la universidad se dan cuenta de eso, como que nos encontramos con el sentido de lo universitario. Yo me he abocado cuando decía que mucha actitud infantil, he conocido estudiantes más que todo no de carreras de filosofía que tienen cierta actitud eh infantil ¿en qué sentido? eh que ya ¿un libro? el último día antes y en la noche cuando el profesor te viene diciendo: léanlo desde ya. Estudiantes que he visto que la trampa o, no hay una actitud seria a su profesión y eso los profesores lo saben y se dan cuenta

Entrevistador: ¿Sobre los estudiantes?

Juan: Sí

Entrevistador: ¿Tú tienes relación con tus compañeros fuera del aula?

Juan: No

Entrevistador: ¿Solamente acá a nivel académico?

Juan: Sí

Entrevistador: ¿Participas de alguna actividad extracurricular de acá de la universidad?

Juan: No

Entrevistador: ¿Y en alguna actividad extracurricular fuera de la universidad?

Juan: Sí, participo en un grupo católico, pero fuera de la universidad. Los grupos de por acá no son de mi semejanza como tal, pero, o sea, no es por menosprecio sino por el hecho de que, en lo personal, yo soy bien cuadrado en el sentido de que algo en la profesión es mi vida extraacadémica, yo lo diferencio bien ¿no? Entonces, cuando mezclo uno con lo otro ahí se vuelve un desorden que peligra, pero con la universidad hasta ahora no veo ningún problema. Yo creo que eso de la carga académica va a depender de la universidad, de la carrera, de la actitud que tengan los profesores, ellos muy amables ya que saben lo que uno pasa, saben cómo actúa uno frente a un aprendizaje y un contenido eh, pero también vale decir que hay profesores que dicen ser de una empatía profesional o de saber cómo lo llevan los estudiantes: no tienen ninguna, no tienen ninguna. Tenía unos compañeros de historia que ellos han hablado contigo y, no voy a decir nombres de profesores, ellos dicen que hay profesores agobiantes que de empatía no tienen nada, uno no puedo justificarlo porque ellos buscan profesionalidad, pero el hecho de reducir clases o el hecho de acortar lo que es el período académico, o sea, la exigencia que se pide no es tan agobiante como para recortar algo académico, entonces, yo siempre veo como es la actitud del estudiante, o sea, si es un estudiante que se la pasa en puros jugueteos con

amigos o puro proselitismo político, obviamente, eso le va a abarcar más tiempo y el estudio lo va descuidar, la naturaleza. Entonces, yo veo que ahí en lo particular los profesores lo ven y yo soy siempre espectador. Y yo puedo decir que mi período de aprendizaje todavía no acaba, depende de lo que vine a aprender de los adultos, jóvenes adultos y muy adultos por así decirlo, pero eso, así sería

Entrevistador: Juan Diego ahora nos acercamos al último eje que es sobre el mundo del trabajo ¿vale? Vamos a pensar en el futuro ¿Qué deseos y expectativas tú tienes sobre tu futuro profesional? ¿Te gustaría trabajar en Chile o volver a Venezuela?

Juan: Yo a Venezuela no sé si vuelva y lo dudo mucho, porque uno se establece acá, ya piensa acá. Entonces, yo sé que muchos están dispuestos a volverse y la verdad para mí, me alegra mucho que se vuelvan para poder construir esa nación que el comunismo destruyó. Pero, yo en lo personal siento que yo no me devolvería porque siento como que ya uno se empieza a arraigar ¿me explico? En lo laboral, sí, filosofía, me ha gustado mucho parte lo que es la educación superior

Entrevistador: ¿Quieres ser profesor?

Juan: De universidad sí, si se puede o algo vinculado con la universidad. No está la paciencia para trabajar con chicos, no (ríe)

Entrevistador: ¿Has pensado dónde te gustaría hacer tu práctica profesional? ¿En algún colegio público o privado?

Juan: Me gustaría hacerla en un colegio público en que me desarrolle

Entrevistador: ¿Te sientes preparado para enfrentar el mundo del trabajo? ¿Sientes que la universidad te está formando para entrar al mundo del trabajo?

Juan: Totalmente, aquí se acaban esos prototipos, se acaban esas supuestas aspiraciones de yo voy a trabajar en un trabajo ideal, no, no, no. Aquí los pies sobre la tierra y te enseñan así. Yo por lo visto sí, te hablan con los puntos sobre la i, te hablan seriamente y eso uno lo valora y, además, que te enseñan a eso. Entonces, yo creo que preparación la hay ¿yo ahorita si estoy preparado? no. Me falta aprender más, me falta seguir avanzando porque no sólo se enfoca al trabajo intelectual sino al trabajo afectivo o interpersonal que también cuesta, sumado al aspecto inmigratorio, hay más peso. Yo creo que todo se da en la medida de lo posible

Entrevistador: Yo te quería preguntar si ¿Ha sido gratificante estudiar esta carrera en esta universidad?

Juan: Sí, totalmente.

Entrevistador: ¿Qué cosas te han gustado más de la universidad o de la carrera?

Juan: Respecto a la universidad, la seriedad profesional. Que, si yo echo un vistazo a la UPLA, que pasa más tiempo en tomas que en clases, o veo a la Universidad de Valparaíso también, y veo que no la hay tanto. Quizás es un mal prejuicio, no sé, uno tal vez lo enfoca por la experiencia o el testimonio de otros compañeros que estudiaron en esas universidades, y te cuentan mira esto es así o asá. De la PUCV lo que valoro es esa seriedad con que nos están formando, siempre a estudiantes que van a transmitir su conocimiento a otro, yo veo que ese es el enfoque y la verdad a uno lo motiva porque piensa ¿sabes qué? Ponen su confianza y tiempo en ti, yo creo que eso es bastante grato ¿Y con la carrera? Estupendo, la carrera es chica, somos cerca unos 60 estudiantes más menos, no sé. Y como expongo, en la interacción con los profesores no existe eso de que un profesor tenga que enfrentarse a 200 estudiantes de un primer año, en mi generación somos 20. Entonces, esto como que ya, manejable ¿me explico? Entonces la interacción ahí es más cercana, como es una carrera más chica con los estudiantes de cursos superiores hay un contacto más frecuente y son muy buenos instructores, te dicen ¿sabes qué? Este es el enfoque que debes tomar, tú le preguntas sobre un contenido y, sin ningún recelo, te lo explican e incluso te dan los tips, los profesores te dicen esto es así o asá. Así

que de la carrera tampoco me quejo, o sea, primero, es lo que me gusta, y segundo porque con quien he tenido que compartir, han tenido una actitud al margen de la exigencia que requiere la carrera.

Entrevistador: ¿Te gustaría en el futuro hacer un posgrado?

Juan: Sí

Entrevistador: ¿En qué te gustaría? Sólo lo estamos imaginando

Juan: Quizás chao filosofía, no sabemos. Eh sí, un magister o doctorado estaría bien

Entrevistador: Por lo visto te gusta más el ámbito de las disciplinas en educación superior que el ámbito escolar

Juan: Sí, evidentemente. No lo descarto, no lo descarto, como que no me voy a dedicar a ese mundo o, tal vez, no me cierro a ese mundo, estaría interesante

Entrevistador: Mientras te he escuchado, mira he ido construyendo en esta hoja tu línea de tiempo sobre tu vida, hemos transitado por tu llegada a Chile, tu etapa escolar en Chile y Venezuela, la universidad y, finalmente, el mundo del trabajo. ¿Sientes que al esquema le falta algún evento importante que se queda afuera?

Juan: Por mi lado cristiano, pondría todo el mapa entre comillas porque el día de mañana tenga o accidente o el semestre que viene piense, sabes qué, esto no es para mí y me voy, entonces, la parte de la universidad y del trabajo la pondría entre unas buenas comillas, sólo eso.

Entrevistador: ¿Tienes algún temor o incertidumbres sobre el futuro, en tu vida académica o profesional?

Juan: O sea, yo soy siempre de los que espera lo peor, por si llega no te pille desprevenido. Yo con respecto al futuro me propongo cosas básicas como el doctorado y eso, pero siempre estoy a la expectativa, o sea, no soy de: mira yo voy a salir de acá y haré tal posgrado, no, no, no, ¿hacer tales viajes? No, no, no me gusta porque si un día para otro tuve que salir de mi tierra así (aplaude) rápido, creo que si pasa una vez estamos todos dispuestos o destinados. Así que, haciendo partícipe mi lado católico, que sea lo que dios quiera, y ya está

Entrevistador: ¿Cómo valoras, finalmente, tu proceso migratorio acá?

Juan: ¿En qué sentido?

Entrevistador: ¿Lo ves como una buena oportunidad que tuvieron, como familia, el salir de Venezuela?

Juan: Sí, sí. Primero, las oportunidades hay muchas acá en Chile, lo único que es: no hay que ser flojo y hay que buscarlas, y eso es evidente. Hay que buscar las oportunidades porque están, ahora que, lamentablemente, muchos chilenos no las aprovechan, es otra cosa, las oportunidades están y esas que se brindan se agradecen mucho. Al lado de esas oportunidades están los desafíos, y los desafíos también se agradecen porque al final te dan ese lado humano que, si no hubiese desafíos todo sería cuentito ¿no? Yo creo que los desafíos que Chile propone y que uno tiene que afrontar eh son desafíos que forman a la persona, hay desafíos laborales, desafíos legales que hay que afrontar. “Legales” no me refiero que vas a ir pa’ la cárcel no, no, no, sino parte de lo que es el papeleo y eso. Y yo creo que son desafíos que hacen falta porque forman personas, yo creo que las oportunidades están, hay que buscarlas y yo estoy agradecido, decir que Chile no me gusta, estaría mintiendo. Ahora, decir que Chile me gusta, también te estaría mintiendo porque siempre se está aprendiendo. Yo creo que una persona que ama a su patria es porque la conoce y he conocido muchos chilenos que aman su patria por que la conocen, porque conocen lo que han pasado desde Pedro de Valdivia hasta acá, tienen consciencia de su tierra y cuando te encuentras con esas personas que tienen consciencia de su tierra que la aman, aman sus costumbres, aman su himno, aman su historia pase lo que haya pasado la aman. Y esas personas te enseñan a amar su país y tu encuentras la riqueza que

ellos te brindan, y cuando tu descubres la riqueza que te brindan aquellas personas que aman su patria que por algo la aman, te enseñan, y es muy hermoso te ofrecen a su madre patria que tiene errores y muchos desaciertos, que está muy dañada es cierto, pero que igual la aman. Cuando te enseñan a ver a su madre patria como ellos lo ven ¿sabes qué? Chile va para grande, no por nada las tasas de inmigración chilena son altísimas: bolivianos, colombianos, peruanos, argentinos, venezolanos, por algo será. Yo creo que este país tiene mucho, lamentablemente, los que la conforman no ven, pero como dice el dicho “el ojo de turista lo ve todo hermoso, el inmigrante no”, lo ve hermoso y desafiante. Cuando te haces abogar por ese desafío se te va la esperanza, pero si vas a la parte de las oportunidades y te encuentras con estas personas que te enseñan a amar a su país y sus tradiciones, te enseñan a amar su cultura, yo creo que de Chile hay cosas muy provechosas.

Entrevistador: Juan Diego muchas gracias. Agradezco tu participación.

Caso 3

Entrevistador: Hola Milena, te cuento que el objetivo de mi investigación es comprender los procesos de inclusión de los inmigrantes latinoamericanos en la educación superior chilena, tanto en las universidades, institutos profesionales y CFT (Centro de formación técnica). La idea de esta entrevista es conocer tus experiencias y vivencias que tú has tenido en tu trayectoria educativa. ¿Qué estudias Milena?

Milena: Estudio fonoaudiología en la Universidad Viña del Mar, antes estudié lo mismo en la Universidad de Antofagasta el primer año de universidad allá, después me vine (5ta región) ya llevo dos años estudiando acá. Tengo 22 años

Entrevistador: Vale, mira lo primero que te voy a preguntar es: En general ¿Cómo ha sido tu vida desde que llegaste a Chile hasta ahora? Si tuvieras que hacer una apreciación

Milena: Sí, yo creo que fue una decisión acertada, nosotras, yo y mi mamá quien está ahí (ríe, mostrándome una foto) nos vinimos juntas, ella era misionera de la Bahá'í ¿La conoces?

Entrevistador: La verdad no ¿Qué es?

Milena: Una religión. Nosotros tenemos un tema de que tenemos un solo templo por continente, y el lugar en que se construiría el templo madre en Sudamérica es en Santiago. Entonces, esta expansión significaba que la comunidad en Chile debía crecer para expandir el templo que es una mega construcción que está en Peñalolén, entonces, claro ella se vino como misionera, ella es asistente social con un posgrado en políticas públicas con enfoque en género e inmigración, entonces, como trabajaba en eso eh decidió venirse a Chile y así nosotras vivimos en Antofagasta la mayoría del tiempo. Como te digo, sólo llevamos dos años viviendo acá

Entrevistador: ¿Se vino en parte por trabajo?

Milena: No, ella se vino con su foco religioso, era lo más importante, pero nosotros no tenemos clero, por lo tanto, cuando tú sirves como un servicio a la comunidad, la comunidad no te mantiene. La cuestión es que no ha una manutención que te diga: porque tú vas a hacer servicio a la comunidad nosotros te vamos a mantener full, así como para pagar tus cosas. Entonces, mi mamá llegó a trabajar a SERNAM (Servicio Nacional de la Mujer) y estuve trabajando ahí en la oficina de Antofagasta un par de años en el “Programa de jefas de hogar”

Entrevistador: ¿Llegaron a Antofagasta primero?

Milena: Sí, el 2009. Yo llegué a mitad de curso a sexto básico en pos-vacaciones de invierno, por ahí por julio-agosto yo entré al colegio. Y tuve un proceso de bullying bien fuerte con el tema de hablar y toda la cosa, me molestaron un montón, tenía unas

compañeras que eran gemelas o mellizas y me molestaban caleta, me hicieron mucho bullying ese año la verdad. Yo tengo un largometraje que se llama “Si vas para Chile” en donde se cuenta esa historia, es el versus entre un inmigrante colombiano negro y un inmigrante colombiano blanco y como las dos son realidades totalmente diferentes

Entrevistador: ¿Tú participaste en el largometraje?

Milena: Sí, soy la protagonista del largometraje el cual le pertenece a la productora, obviamente. Pero, quizás lo puedo buscar para que lo veas. Y tuve ese proceso de bullying y en el verano de ese año yo tenía no sé si un problema, pero cuando escribía solía escribir con faltas de ortografía, y una persona que es ahora decano de medicina en Antofagasta que era amigo de mi mamá que es de la misma religión que nosotras se dio cuenta que yo tenía esa dificultad y me dijo: yo te voy a dar para transcribir las grabaciones de un proyecto de investigación que estoy haciendo, por eso conozco esto que “lo grabas y después lo transcribes”. Me dice: así tú transcribes todo y el leer, escribir y escuchar tanto te va a ayudar ya por fin a matar esa ortografía y no sé qué. Entonces, yo me puse a hacer ese trabajo y el me pagaba un poco, pero estaba bien para mí

Entrevistador: ¿Eras chica todavía?

Milena: Todavía estaba en sexto o séptimo básico. La cosa es que yo en el pensamiento de niña pequeña me di cuenta de que había migrantes que no hablaban con acento de su país originario y eso hacía que nadie los discriminara, porque no era lo mismo que presentarte y decir “hola como estoy y no sé qué” (imitando el acento chileno) y después decir: ah sí yo soy colombiana y no sé qué, a la gente le daba lo mismo, que escucharte al tiro con tu acento en que la gente ya tiene como un prejuicio de ti formado. Ese fue mi pensamiento en ese momento y yo aprendí a hablar chileno a propósito. Aprendí a hablar chileno escuchando estos audios que te digo que transcribía, en que eran entrevistados estudiantes de medicina de la Universidad de Antofagasta para el proyecto de investigación de su decanatura, y yo repetía las palabras que ellos decían y aprendí a hablar chileno a propósito

Entrevistador: ¿Recuerdas cuáles eran tus pretensiones por aprender?

Milena: Sí, mi motivo era que cuando la gente me conociera no tuviera el prejuicio de que era de otro lado, así yo me podía saltar esa discriminación que se supone ya estábamos sufriendo. Era un tipo de método de protección psicológica una cosa así. La cosa es que funcionó súper bien la verdad, y no puedo hablar colombiano ahora (ríe)

Entrevistador: Sí, me di cuenta de que tienes acento chileno

Milena: Sí, súper marcado. Aprendí a propósito, y cuando pasé al otro curso estas dos chicas se quedaron repitiendo del curso anterior, entonces, mi problema de bullying murió junto con ellas y su repetencia, además, me tocaron compañeros nuevos y nadie sabía nada de mí porque yo llegué hablando chileno y listo, como que mi problema se acabó. Y hablo chileno desde ese momento (ríe), mucha gente cuando sabe que soy colombiana dicen: imposible (ríe) y yo les digo: sí y no sé qué y esa es la verdad

Entrevistador: ¿Cuántos tenías allí en el 2009 cuando llegaste?

Milena: eh ¿once?

Entrevistador: O sea que a los once años tuviste tu primer trabajo por así decirlo

Milena: Sí, un mini trabajo, en realidad no era un trabajo formal

Entrevistador: ¿Tú sientes que la vida ha ido para mejor o para peor con esta experiencia? ¿Cómo la valoras en general?

Milena: Para mejor, todas las experiencias son un proceso de aprendizaje. Estoy súper contenta con mi vida en este momento la verdad, no me siento quejumbrosa, así que es para mejor todo el rato

Entrevistador: ¿Recuerdas alguna experiencia puntual en que tú te hayas sentido discriminada, acá?

Milena: Cuando veníamos entrando a Chile esa vez, nosotros veníamos con una religiosa que venía desde Colombia, nosotras nos vinimos por tierra parando y conociendo todos los países que hay entremedio, entre Colombia y acá, un tipo de vacaciones con mi mamá, Entrevistador: ¿Cuánto se demoraron en el viaje más o menos?

Milena: 23 días. Es como una semana, no más, si vienes en bus directo, pero nosotros veníamos como paseando, fuimos a Lima y no sé qué, y cuando llegamos entregamos los pasaportes estampados a la señorita de inmigración que trabaja ahí en el paso fronterizo y ella se pegó un comentario: “Ah un nuevo estilo de prostitución. Ahora las traen con caras de religiosas”- Ese fue el comentario que le hizo a mi mamá

Entrevistador: ¿Cuándo entraron a Chile?

Milena: Cuando veníamos entrando a Chile ella tenía que sellarnos la entrada del pasaporte. Mi mamá se enojó y llamó al supervisor y puso una queja. Claro, ella no se deja amedrentar porque ella ya tenía la visa estampada, pero no les pasa a todas las personas era como discriminante porque, como podía ser colombiana que no fuera prostituta, en la vida, imposible. Eso, lo del colegio igual, y después de eso, no me sentí más discriminada, pero fue porque en el proceso de mi adolescencia yo obvié toda la situación, como: Ah sí, mi mamá es colombiana y sí no sé qué – Pero, nunca lo refería sobre mi misma durante el proceso de la adolescencia la verdad. Ahora no puedo entrar a ver los buques (ríe)

Entrevistador: ¿En serio?

Milena: Sí, los extranjeros no podemos entrar a ver los buques de guerra que tienen aquí, no me dejan entrar. Así que elevé una solicitud porque se puede, pero no me respondieron, autorizan a gente que va como a trabajar allí le dan un permiso, pero como yo sólo iba con fines recreativos no me pescaron, así que no puedo ver los buques de guerra porque soy extranjera (ríe)

Entrevistador: Entonces, tu viaje fue por tierra y duró cerca de 23 días. Cuéntame ¿Cuál fue tu primera impresión sobre Chile?

Milena: Algo muy gracioso: cuando yo vivía en Colombia alguien me dijo que en Chile no había arroz ya que sólo se comía fideos. Entonces, yo todos los días comía arroz porque pensaba que ya quedaba poco, que nos íbamos en cinco días y no sé que, entonces, yo comí mucho arroz que me gustaba mucho, por lo que me decían que en Chile sólo se comía fideos. Cuando llegué fui a un supermercado, nosotros llegamos de madrugada, y yo miraba, mi mamá había arrendado una casa por internet, yo miraba para todos lados las luces y pensaba todo el rato que iremos al súper y no habrá arroz. Ese era mi trauma total y bueno, tenía once años, no va haber arroz y no va haber arroz y entonces fui al súper, cuando veo que, obviamente, sí había arroz y eso fue impactante (ríe)

Entrevistador: O sea, el tema de la comida era muy importante para ti en todo esto

Milena: Eso es lo único colombiano que mantengo en mi vida hasta ahora

Entrevistador: ¿Y cuál fue tu impresión sobre cosas como el clima o la gente?

Milena: Recuerdo que ese día hacía frío y me gustaba, a mi mamá no, ella lo pasó fatal si le dio hipotermia en Antofagasta donde no hace nada de frío. A mí si me gustaba el clima sólo que lo encontraba muy seco, pero bueno las condiciones de Antofagasta son distintas, es desierto y no sé qué

Entrevistador: ¿De qué ciudad de Colombia son ustedes?

Milena: Yo soy de Cali y mi mamá de Neiva, la verdad, nunca vivimos en esas ciudades ninguna de las dos la verdad. En Bogotá vivimos un tiempo y hemos ido vivido yo creo como en 15 o 20 casas distintas yo creo una cosa así, porque mi mamá se movía y se iba a vivir al lugar donde la comunidad necesitaba a alguien para su expansión, ella dedica su vida muy fervientemente a la fe.

Entrevistador: ¿Y en Antofagasta el clima te afectó un poco?

Milena: A mí no, a mi mamá sí. A mí no, yo tenía la ilusión de que lloviera y que cayera nieve y esas cosas y eso tampoco pasa, me desilusioné un poco porque en Antofa no hace frío la verdad, es norte.

Entrevistador: ¿Algún recuerdo sobre algo a lo cual te haya costado acostumbrarte acá?

Milena: Oh la comida me costó mucho y me costó que mi mamá se acostumbrara a que yo no le dijese señora porque aquí nadie le dice señora a su mamá. En Colombia se acostumbra a que tú respondas: sí señora, no señora, dígame, señora una cosa así, como que le hablas muy formal a los papás. Y no hablarles así a tus papás es como una falta de respeto así absoluta extrema y cuando yo en el colegio era más adolescente, como a los 13, ya no le quería decir más señora a mi mamá cosa que ella no concebía ya que era una falta de respeto tremenda para ella. Yo peleaba seguido y siempre con ella por eso (ríe): estamos en Chile jajaja

Entrevistador: En España se les dice por el nombre a los padres, muchos, se tutea a todo el mundo, a mí también me pasó y fue un poco raro al comienzo

Milena: Sí, estamos viendo una serie jajajj

Entrevistador: En Chile yo siento que no es tanta la formalidad tampoco

Milena: No, pero allá es mucho más. Eso me costó, me costó acostumbrarme, básicamente, a las barreras idiomáticas. Una vez que la barrera idiomática dejó de existir se acabaron los prejuicios para mí. Yo entré a estudiar a un liceo, después a un colegio donde yo era la única extranjera, el colegio era público, pero era el Liceo Bicentenario de excelencia, entonces, era como el mejor público que había, hacían pruebas para entrar en esa época en que se podía, ahora ya no se puede, entonces yo era la única extranjera en todo el colegio. Entonces, yo le decía a mi mamá que no quería que nadie se enterara (de su nacionalidad) porque no quería que nadie me molestara. Tú vas a la reunión de apoderados y no dices nada, usted calladita, porque donde abras la boca me dejarás la cagada (ríe). Así como que fue mi tema, mientras la gente no se entera no tiene un problema contigo, pero cuando la gente se entera si tiene estos prejuicios, de Colombia llegó una ola de inmigrantes que llegó después de nosotros y eran un montón, entonces, como habían montón de inmigrantes colombianos en Antofagasta la gente empezó a crecer en prejuicios, entonces, empezaron a llegar inmigrantes con ascendencia afroamericana y eso fue peor todavía, ellos sí que la sufren demasiado, yo no conozco ninguno pero si lograras pillar un inmigrante de ascendencia afroamericana sería una súper buena experiencia, yo no conozco ninguno y no he visto todavía en la U.

Entrevistador: Igual pasa un poco en Chile cuando llegan la verdad. Otra niña que debo entrevistar ella si es más evidente por sus rasgos que ella no es de acá, es de Colombia también

Milena: Claro, y mis rasgos tampoco son tan marcados la verdad.

Entrevistador: ¿Hay cosas que tú extrañes más de tu país?

Milena: ¿Qué extrañe? No sé, si me pusieran un restaurant no extrañaría nada la verdad, no soy muy apegada a nada, a vivir en un lugar en específico, a una casa, por eso que te digo que mi vida a sido así, como para todos lados. Así como ¿a gente?, no, nada en específico sólo la comida me mata. En Antofa ya hay comida colombiana en todas partes: un montón de panaderías, restaurantes y cosas así, eso lo extraño un poco acá ya que no hay mucho, la comida es como mi punto débil en realidad.

Entrevistador: En general, me dices que sientes que ha sido una buena experiencia vivir acá

Milena: Sí, súper buena

Entrevistador: ¿Hay cosas que hayan gustado de acá de Chile?

Milena: Sí, a mí me encanta Chile, me siento ya chilena (ríe)

Entrevistador: ¿Qué cosas te gustan más?

Milena: Me gusta su orden, Chile es un país súper ordenado. Bueno, si lo comparamos con España quizás como el patio (ríe). Bueno, visto en el contexto latinoamericano, en que todo funciona bastante mal todo ahí bastante revuelto, en Chile la pobreza es más social y es muy difícil encontrar la pobreza extrema en comparación a países como Colombia en que su índice de pobreza extrema es bastante más arraigada. La política chilena me fascina, y sí, es como ahí como mi punto débil, la política chilena me encanta y me gusta mucho igual. Ninguna política funciona bien en el mundo, obviamente, pero me gusta mucho su funcionamiento. Aprender mucho de su historia en el colegio, no sé historia de Colombia, pero historia de Chile me lo sé todo.

Entrevistador: Claro, sí llegaste a los once años acá. Mira, vamos a hablar ahora un poco sobre tu familia. Tú llegaste con tu madre me decías ¿Y tu padre?

Milena: Falleció. Cuando yo estaba en Colombia cuando tenía nueve años, no recuerdo bien el año, pero fue por ahí en algún momento. Era administrador de empresas

Entrevistador: ¿Y tienes más hermanos?

Milena: No

Entrevistador: ¿Eres la única?

Milena: Sí

Entrevistador: Viniste con tu madre, entonces, a los tres años de que falleció tu padre llegaron a Chile

Milena: Una cosa así

Entrevistador: Vale ¿tienes algún recuerdo importante sobre tu familia en Colombia?

Milena: Sí, sí, me acuerdo de mis tios, igual la mayoría viven aquí en Chile, en Antofagasta, mi tío su esposa y sus hijos, porque mi otra tía -mi mamá tiene dos hermanos- vive en Colombia. Somos bastante cercanos con el núcleo familiar cercano a mi mamá. La verdad es que su cercanía con las personas es mi cercanía con las personas. La gente de su familia que ella no frecuenta yo la recuerdo cero. Pero a mis tíos y esas cosas claro que las recuerdo.

Entrevistador: ¿Hay alguna persona de tu familia que sientas que ha sido fundamental en todo este proceso migratorio tuyo, desde que llegaste de Colombia hasta acá?

Milena: Sólo mi mamá, mi mamá, sí, al principio estábamos solas las dos y ella pucha no sé siento ahora que soy mamá jajaj, siento que ha tenido una inteligencia súper buena para hacerme ver las cosas, así como que no eran tan graves todo el tiempo

Entrevistador: ¿Fortaleza?

Milena: Claro. Como un poco más de resiliencia que yo tengo naturalmente, ella es como una persona más fuerte entonces yo creo que sí, esa persona seguramente sería ella

Entrevistador: Vale ¿A qué edad tuviste a tu hijo?

Milena: A los 16

Entrevistador: Acá en Chile

Milena: Sí

Entrevistador: ¿Y cómo ha sido todo eso? Si me puedes contar un poco, claro

Milena: Bueno, el Franco tiene cinco años (ríe) y bueno yo creo que mi maternidad adolescente es el tema de la maternidad adolescente que tiene toda la gente que se reproduce en el tiempo inadecuado. Yo he sido una madre bien comprometida, he tenido mis dicotomías de que no estaba muy segura, en verdad, no quería por ninguna circunstancia ser mamá, pero a la misma vez pensaba que si ya tenía que serlo, tenía que ser una mamá decente ¿cachay? Entonces hice un curso de Puericultura que es cuidado al recién nacido, gracias al cual soy asesora de lactancia certificada de "Chile Crece Contigo". Si vamos a hacer esto, vamos a hacerlo lo mejor que se pueda (ríe)

Entrevistador: ¿Ese curso lo hiciste a esa edad?

Milena. Sí, a esa edad, después me certifiqué cuando tenía 18, pero lo hice en ese momento antes de tener al Franco porque yo no sabía ni cambiar un pañal, ni tenía las capacidades instaladas para criar un niño, y me pareció que era muy importante. Entonces, leí tanto libro de crianza asistida, fui a todas las clases y cosas sobre crianza infantil que se podía hacer en el mundo, pensando en que, pucha, si iba tener el cargo de ser mamá adolescente que se iba a tener que hacer cargo de él, por último, que no fuera penca jajaja

Entrevistador: ¿Ha sido difícil para ti tener que estudiar y ser madre a la vez?

Milena: Sí, mira ahora ya lo tengo muy naturalizado porque ya ha pasado mucho tiempo. Yo creo que lo más difícil fue cuando salí del colegio, porque yo tuve que ingresar al colegio en tercero medio y tuve que volver al siguiente año, tuve que poner a Franco en una sala cuna para poder ir al colegio, entonces, yo tenía una rutina de locos que, me levantaba muy temprano, lo iba a dejar a la sala cuna, después corría al colegio, salía del colegio a trabajar, después de trabajar iba a buscarlo y después volvía a la casa a cocinar y a hacer cosas. Era una locura. Eso fue el primer año y medio, una cosa así, hasta que pudo caminar y ahí comenzó el descanso.

Entrevistador: Ahí te relajaste un poco

Milena: Sí, porque antes no que no caminara, era todo eso sumado a una mochila en que llevaba un montón de cosas cuando son bebés y van a la sala de cunas llevan tres cambios de ropa, pañales, de todo porque un bebé necesita muchas cosas y el va a la sala cuna desde que tiene nueve meses, entonces, era muy chiquitito y todo eso, su mochila de colegio más la mía sumado a una guagua era mucho trabajo. Ahora no es nada (ríe) en comparación a lo que era antes, pero también fue una motivación. En realidad, yo entré a estudiar a la U en ese momento, al tiro, porque yo volví al colegio y salí de ahí súper bien, siempre tuve buenas notas, como que siempre ocupé primeros y segundos lugares en los cursos y no se qué, venía la PSU (Prueba de Selección Universitaria) y yo quería entrar a la universidad, he querido ser fonoaudióloga desde siempre. Yo quería entrar a la U a ser fonoaudióloga, entonces, el problema de esta situación era que nadie tenía mucha fe en que yo pudiera entrar a la universidad, incluso mi mamá. Yo tenía pánico de no entrar a la U, el Franco tenía como un año y medio una cosa así, y era ya el último año. La PSU se presenta en noviembre-diciembre, ya era como junio y me dice mi mamá: pero no te preocupes, que si no te va bien en la prueba te puedes tomar un año y cuidas a la guagua. Eso me pareció lo más horrible que me ha pasado en la vida, yo no me quería tomar un año de nada, no, nunca (ríe). Yo la conozco, eso era como que me había perdido la fe ¿cachay? Y yo dije: mi propia mamá no tiene fe en que vaya a entrar a la U (ríe), eso era la peor cosa que me había pasado en la vida jajaj yo me imaginaba que sí, igual, yo tenía 17 y no estaba muy segura de nada, pero tenía en la mente esto de que si no entraba a la U como que no iba a ser nadie nunca en la vida, ahora entiendo que las cosas no funcionan así y que la gente no vale por lo que estudia, pero en ese momento yo no lo tenía muy claro y yo decía: yo no entro a la U voy a ser como esas señoras gordas que salen en chalas a comprar a la esquina con cuarenta cabros chicos todas descuidadas, no (ríe). Como te digo, era mucha carga porque estaba todo el día ocupada y más encima trabajaba y cuidaba al Franco, era mucho, pero yo tenía más miedo de no entrar a la U que de morirme por no estudiar. El franco no podía dormir solo en esa época y yo estudiaba con él en mis piernas toda la noche completa, y lo movía cuando se despertaba. Porque si lo dejaba, a cada rato tenía que ir, y cuando iba me quedaba dormida. Y estudié todos los días y todas las noches para la PSU

Entrevistador: ¿Recuerdas para que cosas eras buena en la educación secundaria?

Milena: La lengua siempre ha sido lo mío, el lenguaje y la historia, eso. Aunque cuando tuve que elegir la especialidad, elegí biólogo. Yo salí del liceo como biólogo-biólogo ya que podías elegir en la media si querías biólogo-químico, biólogo-físico o biólogo-

biólogo. Podías elegir una carrera técnica porque el colegio tenía muchas opciones, pero yo quería entrar a la U. Que ahora no sé si me parece la mejor opción, porque si el colegio te da la posibilidad de hacer un técnico mejor sería bueno que lo hicieras y así tienes algo para enfrentarte a la vida en caso de. Para mi momento, yo quería ir a la U, a la U, a la U esa era mi meta, si yo no iba a la U me moría. Y me da mucha risa porque yo molesté mucho por entrar a esa U (de Antofagasta), una pública, estatal y la cosa, y terminé estudiando acá en una universidad privada. Da lo mismo, porque me tuve que cambiar de ciudad, igual me da risa porque uno quiere conseguir algo, lo consigues, y después no es lo que necesitas jajaj.

Entrevistador: ¿Qué te llevó a estudiar la carrera de fonoaudiología? ¿Por qué la elegiste?

Milena: Yo tuve una persona importante en el colegio, en séptimo y octavo que era mi profesora de biología que se llama Paola Berdi, todavía somos amigas. Esa profe me inspiró a mí a amar la biología, ella era muy buena en lo que hacía, era una profe excelente. Después de eso, cuando entré a la media y me fui a un liceo, mi nuevo profe de biología no era tan bakán. Yo venía con muchas expectativas, entonces, a mí me da mucha risa porque yo llegaba a la clase de biología expectante para ver que pasaba y el profesor era más o menos no más. En cambio, la profesora de lenguaje era increíble y ahí me di cuenta de que mis dos pasiones eran el lenguaje y la biología. La cosa es que, investigando, encontré que la fonoaudiología en Chile tiene la mezcla perfecta entre la biología y el lenguaje, además de eso yo creo que el lenguaje crea realidades y que una forma de poder aportar al mejoramiento del mundo es que las personas puedan comunicarse de manera más efectiva, entonces, pensando en eso, sin conocer tanto como ahora conozco la fonoaudiología, puede ser mi razón por qué yo elegí esa carrera. Tiene un rol social transformador, es habilitador, me gustan las cosas que pueden lograr que las personas habiliten sus propias potencialidades y no tan asistencialista, sino de habilitar potencialidades para que cada uno tenga las posibilidades de hacerse cargo de sus cosas. La independencia y la autonomía es muy importante para mí, entonces, como a mí me parece importante una característica tan importante, la autonomía que se le da al paciente cuando tú lo habilitas o rehabilitas de alguna patología, eso significa que esa persona no depende de otros para hacer sus actividades de todos los días, eso para mí es como: ya, suficiente, no me pagues nada jajaja mentira, tengo que vivir jajaja

Entrevistador: ¿Tú sientes que ha sido una buena decisión elegir esta carrera?

Milena: Sí, de hecho, cuando me cambié de universidad tenía la posibilidad de estudiar cualquier otra carrera. Yo fui puntaje regional de la PSU, entonces, podía elegir estudiar lo que yo quisiera y, como me cambié a una privada, ellos me dieron la posibilidad de elegir lo que fuera y volví a elegir fonoaudiología, así que sí, creo que era lo mío (ríe)

Entrevistador: ¿Tú estás estudiando con beca?

Milena: No. Ahora tengo crédito y también una no del estado. Tengo CAE Y tengo una beca por puntaje por haber sido la primera de la carrera ese año.

Entrevistador: ¿Tú sientes que la universidad te ha apoyado cuando lo has necesitado? ¿algún momento difícil?

Milena: No, ningún de las dos.

Entrevistador: No te han apoyado

Milena: No. Estudiar salud es una cosa muy complicada, hay gente que se considera asimismo un semidiós y eso es muy difícil

Entrevistador: ¿Tú dices en el caso de los profesores?

Milena: Sí. Y no sólo conmigo, la universidad no apoya a nadie ni en nada. Ningún proceso personal que involucre que tú necesites tiempo, que tú necesites una prórroga, faltar a clases o lo que sea, no, la universidad no. Hay profesores que son comprensivos, profesores que de repente yo no he tenido con quien cuidar al Franco y me dicen: no,

tráelo no más. Y el Franco se porta bastante bien, y lo puedo sentar en la sala eso sí, pero la universidad es un cero a la izquierda con todo lo que tenga que ver con que tú necesites algo, y no sólo pasas en esta que es privada, en las públicas es exactamente lo mismo
Entrevistador: ¿Y tú lo atribuyes más a una cosa que es de las carreras del ámbito de la salud?

Milena: Es una cosa más de las carreras del ámbito de la salud y es también una cosa del sistema neoliberal en que estamos insertos, obviamente. La educación que está concebida como una bien de mercado y no como un derecho. Pero, no se da sólo en la universidad privada, sino que se da en la pública también. Yo estudié en la Universidad de Antofagasta y estuve antes de llegar aquí, bien inmiscuida en el tema de las dirigencias estudiantiles con esto de los paros y cosas así, yo fui presidente del centro de alumnos de fonoaudiología por dos años y delegada del consejo educativo, que es cuando tú te sientas con los profes y el decano para ver los casos de la universidad. He estado involucrada en diversas cosas, no sólo con el caso de ser mamá. Yo tenía una compañera el primer año cuando entré a la U, el año pasado, que ella tenía Artritis o una cosa así, una enfermedad reumatológica, a ella le costaba mucho ir a clases por eso y a mí me tocó, como yo llegué tarde, al azar hacer un trabajo y me tocó grupo con ella. Yo hice el trabajo completo, a mí me daba igual, y puse su nombre también en el trabajo y ella me dijo: oye, gracias por poner mi nombre y la cosa, y yo le dije: sí, que me dijeron que la estay pasando medio mal, que estabas enferma y la cuestión, y me dijo: sí, es que estoy mal. La cosa es que fue a la U a entregar el trabajo conmigo y yo la acompañé a hablar con la jefa de carrera porque faltaban algunas notas. Ella no se podía levantar porque le dolían mucho sus articulaciones y la jefa de carrera le respondió: yo creo que usted está perdiendo el tiempo acá, usted nunca va poder ser fonoaudióloga, así que deje de perder el tiempo y plata y váyase para su casa. Ella salió llorando de ahí, y no es el único caso que conozco, así funciona la realidad universitaria. La gente se suicida por estar en la universidad, entonces, no sé si has visto que ahora hay un montón de casos y cosas. Y así tal cual pasa en todo Chile, la universidad no tiene ninguna compasión con nadie

Entrevistador: Vamos a hablar ahora de tu primer año de universidad

Milena: ¿De acá o de Antofa?

Entrevistador: Puedes hablarme de los dos si quieres ¿Cómo fue tu primer año de universidad? ¿Hay algún evento importante que tú recuerdes con especial interés? Hablemos primero de Antofagasta ¿Cómo lo recuerdas?

Milena: Pucha, lo del método de estudio me costó. Yo venía acostumbrada a no estudiar mucho y aún así sacar muy buenas notas y en la universidad no se puede hacer eso, estudiar o morir ajajaj eso me costó un montón. También me inmiscuí demasiado en el tema de la política universitaria y me apasioné con algo, y alguien en una conversación, un amigo, yo estaba peleando por algo así bien pasional y me dijo: no, es que nosotros no podemos hacer eso y yo le dije: ¿Por qué no si es lo más justo? Y me dijo: pero es que tú no puedes convertirte en el monstruo para combatir al monstruo. Y eso me quedó marcado desde ese día hasta hoy, siempre lo recuerdo

Entrevistador: ¿Quién te dijo eso?

Milena: Un compañero de la U. Él venía de un atado, había tenido problemas con su familia porque era gay y venía de estar en una cuestión psiquiátrica y toda la cosa, y me parecían muy interesantes todas las cosas que decía y nunca le prestaba mucha atención. Y se me acercó y me dijo eso y yo me sentí súper impactada, me hizo mucho sentido y es una cosa como de filosofía de vida que todavía tengo y se lo agradezco al chico

Entrevistador: ¿Durante ese primer año en Antofagasta tuviste mucha presión con la exigencia académica?

Milena: Tuve mucha presión por la exigencia académica, sí, pero tuve más presión con lo que significaba estar tan inmiscuida con las cosas políticas

Entrevistador: Aparte eras madre

Milena: Eso fue un error el estar tan inmiscuida. Cuando yo llegué en marzo, ya en mayo era Secretaria de Género de la Federación de estudiantes al tiro en primer año, mechona que no cachaba nada, entonces, yo creo que eso fue un error el no saber eso, aparte, tenía al Franco, que trabajar, la U, tenía un montón de cosas y yo me apasioné demasiado lo que significaba tener que estar en un montón de reuniones, hablar un montón de cosas. Pero en realidad y ahora que estoy más grande me doy cuenta que esas cosas no tenían ni pies ni cabezas porque en realidad no estaba siendo un aporte real a la comunidad, era solamente pelear cosas políticas en que peleaban partidos y el otro y la cuestión, eso no tenía ningún sentido

Entrevistador: ¿Has tenido que trabajar mientras has estado estudiando en la universidad?

Milena: Sí, no trabajo en unas cosas fijas, así como de lunes a viernes, pero sí, la mayoría de los espacios donde he estado en la U he estado trabajando. Los niños son súper caros (ríe)

Entrevistador: ¿Has trabajado en cosas remuneradas o?

Milena. Sí, en cosas remuneradas

Entrevistador: ¿Cómo en qué cosas?

Milena: En Antofa durante ese año, el segundo semestre, trabajé en un pub-restaurant como cajera administrativa, pagaba los sueldos y eso, y trabajaba de jueves a sábado de las 8 de la noche a las 4 de la mañana. Y los viernes tenía clases, así que íbamos fundida a la práctica

Entrevistador: ¿Cómo fueron tus relaciones con tus compañeros y profesores durante ese primer año, recuerdas?

Milena: Sí, creo que mis relaciones con los profesores fueron bastante buenas, con mis compañeros mmm como te digo estaba tan inmiscuida en el mundo político que, también tiene sus contras como que no le gustas a todo el mundo. Entonces, tenía un grupo de amigas, pero no era amiga de todas las personas, era amiga de gente que estudiaba derecho o psicología esas cosas, pero en Fonoaudiología no tenía muchos, tenía mi grupito de amigos y me juntaba con los o tres hombres que estudiaban fono porque Fonoaudiología es una carrera que tiene poca adscripción masculina, casi todas son mujeres

Entrevistador: Vamos a hablar de tu experiencia académica ahora acá en la 5ta región ¿Qué áreas o asignaturas tú sientes que te han costado más o que consideras más difíciles?

Milena: ¿Qué me hayan costado más que otros?

Entrevistador: O que seas mejor en unas cosas que otras

Milena: Es que yo, naturalmente, soy mejor para las áreas que tienen que ver con el lenguaje o esas cosas, pero me gustan más las biológicas. Por ejemplo, anatomía me cuesta un montón y hay como cinco anatomías en toda la carrera (ríe). Anato me cuesta hartito, pero me gusta mucho. Pero, los otros ramos que son de morfosintaxis del español, fonética o lingüística en eso soy como naturalmente buena. Además, que la lingüística me fascina

Entrevistador: ¿Cuántos años estuviste en Antofagasta?

Milena: ¿Estudiando? Uno y medio. Después, yo me cambié de universidad en las vacaciones de invierno, llegué aquí el segundo semestre

Entrevistador: Acá en la Universidad de Viña del Mar ¿Cómo es tu relación con tus profesores y compañeros fuera y dentro del aula?

Milena: Mucho mejor que en Antofagasta, sí, mucho mejor. Pero eso es una responsabilidad totalmente personal, eso que te digo de haber estado tan inmiscuida en cosas políticas no es tan agradable para otras personas ya que antes era más

confrontacional de lo que soy ahora, entonces, creo que es mucho mejor y tengo un grupo de amigas, me llevo bastante bien con los profes, pero yo estudio mucho también, eso me pasa. Yo no soy una persona que se sienta en la clase y que te diga: Ah ya con la clase ya aprendí todo. Hay gente muy inteligente que lo agarra así en el aire y no, yo necesito estudiar, hacer mi método de estudio, tener mis resúmenes y eso requiere tiempo. Cuando yo tengo prueba me acuesto y me levanto a las tres de la mañana y estudio, después me tengo que despertar a las siete para hacer comida y no sé que. Eso suelo hacer, esa es mi metodología, yo estudio

Entrevistador: ¿Cómo valoras las metodologías de tus profesores para hacer clases? ¿Te gustan en general?

Milena: Pucha como en todo, hay algunos que son súper buenos y otros que son aburridos como una ostra po, pero hay algunos que a mí me parecen súper buenos. Hay una profe española que nos hace anatomía y mí me parece sequísima, yo estoy fascinada con ella en todas las clases y todos los demás están como que no entienden lo que dice, habla demasiado rápido o se va por las ramas, no le gusta a nadie y yo soy la única que quiere tomar el ramo con ella, los demás quiere tomar el ramo con el otro profe, es una cosa de gustos. Aquí tienes que acostumbrarte a que el te hace clases y ya, no es como que tú puedas elegir (ríe)

Entrevistador: ¿Te relacionas fuera del aula con los profesores?

Milena: Con ella sí, somos amigas dentro de lo que se puede ser amigo de un profe. Tengo como dos o tres profes que de repente los veo y los saludo, que los veo ahí por todos lados y me saludan. Con esta profe me fui a tomar un café, una vez un día en que nos encontramos en el centro una cosa así, pero nada así tan profundo

Entrevistador: Y con tus compañeros y compañeras ¿Te relacionas fuera del aula?

Milena: Sí, tengo un grupo de amigas, no tanto porque relacionarse significa que hay que carretear y yo carretear muy seguido no lo voy a lograr (ríe) pero sí, o sea, me junto y converso con ellas, tenemos unos amigos que tenemos inglés, de otras carreras, nos juntamos antes de clases a ensayar todos juntos siempre ese día

Entrevistador: ¿Hay un ramo de inglés de la universidad?

Milena: Sí, tú tomas inglés 1,2,3,4 con el que te toque en el horario que a ti te convenga. Entonces, yo tomé un inglés que no tiene estudiantes de fono, hice otros amigos ahí y nos juntamos todos los miércoles a desayudar. Esos son mis amigos de inglés, por ejemplo. La verdad, tengo amigas, pero (silencio), se carreteo mucho en la U la verdad, como que se sale mucho de fiesta y nosotros no somos tanto de las fiestas (ríe)

Entrevistador: ¿Participas de alguna actividad extra-curricular fuera de la universidad? Me hablabas algo de la religión

Milena: Sí, participo de hartas cosas que tienen que ver con el tema de la religión. Nosotros tenemos una clase de virtudes para niños y sí, tengo un montón de reuniones y cosas que tienen que ver con la religión, eso es mi cosa extra-curricular momentáneamente

Entrevistador: Disculpa ¿Es ese grupo religioso que está en lo alto de Peñalolén (Santiago)?

Milena: Sí, podrías ir a verla

Entrevistador: Entonces, tienes mucha actividad religiosa

Milena: Ahora sí, tengo muchas actividades religiosas, dejé de hacer un montón de cosas políticas para hacer un montón de cosas religiosas. Ahora mi mamá no está, entonces, las actividades que ella mantenía son un poco mi responsabilidad ahora

Entrevistador: ¿Dónde está ella ahora?

Milena: En Chillán, vive allá, se casó

Entrevistador: ¿Y sigue trabajando?

Milena: Sí

Entrevistador: Vale, mira vamos a hablar sobre el último eje que es sobre el mundo del empleo y los deseos y proyectos que tú tienes a futuro ¿Qué deseos y expectativas tienes sobre tu futuro profesional? ¿Cómo te ves trabajando?

Milena: Pucha espero poder salir y no tener que trabajar con niños

Entrevistador: ¿En serio?

Milena: Sí. Yo siempre todos los ramos que puedo tomar, que son electivos, tomo o los de adulto mayor o neonato que me fascina, y los adultos también

Entrevistador: ¿Qué es neonato?

Milena: Recién nacidos prematuros. Por ejemplo, bebés que nacen sin reflejo de deglución por lo que no pueden comer. Nosotros los adecuamos y les enseñamos a través de técnicas y de electromagnetismo y cosas así, aprender a tragar que es uno de nuestros trabajos y eso me encanta, y los adultos también me gustan

Entrevistador: O sea, te gustan muy niños o muy adultos

Milena: Pero, los niños así tipo del Franco, espero no tener que trabajar con niños. Nunca tomo ramos de niños, le hago un poco el quite a los niños y eso que trabajo con niños, pero no (silencio)

Entrevistador: ¿Dónde te gustaría realizar tu práctica profesional?

Milena: Es que acá la práctica tú no la puedes elegir. Aquí te la destinan, sí, nosotros rotamos internos por cuatro estilos de internados: infantil, adulto-mayor, neonato y deglución. Tienes que pasar por todos los niveles y cada nivel tiene su propio centro, la universidad tiene una clínica donde se hacen algunas cosas, el Hospital Van Buren, el Hospital Gustavo Fricke y un par de colegios que tienen metodología de PIE, escuelas de lenguaje. Tú te internas donde la universidad te manda y no puedes elegir, en salud es así

Entrevistador: Y si pudieras elegir ¿Dónde te gustaría hacer tu práctica profesional?

Milena: ¿Si pudiera elegir? Elegiría sólo estamentos públicos. Me encantaría hacer prácticas en consultorios, hospitales o cosas así

Entrevistador: O sea, ninguna posibilidad de elegir

Milena: No, no puedes elegir

Entrevistador: ¿Y te gustaría con adultos mayores o recién nacidos?

Milena: Sí pudiera, con recién nacidos

Entrevistador: ¿Ha sido gratificante estudiar esta carrera y en esta universidad (UVM)?

Milena: Sí, es igual a la otra la verdad, ninguna diferencia. Hay algunos ramos que me tocó repetir dado que no tuve la convalidación de ellos, y los ramos que me tocó repetir que ya los había visto, los ví igual

Entrevistador: ¿Te sientes preparada para enfrentar el mundo del trabajo? Yo sé que falta mucho todavía, pero

Milena: Sí, me siento súper preparada y contenta, quiero puro salir de la U y trabajar

Entrevistador: Porque yo he entrevistado a otras personas que me dicen que aún sienten que es falta mucho aprender

Milena: Yo me siento lista para hacer cualquiera de las cosas que ya vi, sí, lista, feliz, contenta. Muy consciente de que lo que he aprendido lo he aprendido mucho a consciencia, entonces, sí, obviamente hay materias que no me han pasado que me faltan dos años y medio por pasar, obviamente que no. Pero, las materias que sí me han pasado y que sí conozco, claro que sí, pónganme todos los pacientes que sean necesarios

Entrevistador: En relación con lo que hemos conversado, pensando en tu inserción profesional ¿Sientes que te faltan cosas o materias que faltan por aprender aún o en que te sientas más débil?

Milena: Pues sí, claro que sí, pero yo igual hago mi parte si la educación es una responsabilidad totalmente personal, por ejemplo, a mi me gusta mucho el adulto mayor

por lo que yo voy a los congresos que son de ese estilo en específico, voy a los congresos de estudiantes de fonoaudiología, me inscribo a charlas extras, voy a los días de la voz, viajo a Santiago y hago esas cosas como que soy responsable de mi propia educación. Leo en internet, me fascina algo que no sé, impone tanto en la fonoaudiología solo como que en los primeros años te lo pasan así, un ramo y nada más, la lingüística. La lingüística me fascina, yo soy una fan empedernida de Noam Chomsky, entonces, estoy todo el tiempo leyendo y consigo libros por internet, una cosa así y me hago cargo de mi propia educación

Entrevistador: Ah, tú entiendes que hay aspectos que no están y tú los buscas por tu propia cuenta

Milena: Por mis propios medios, sí, me voy a responsabilizar ya que la universidad tampoco te puede entregar todo todísimo porque es un pregrado en donde tengo cinco ramos por semestre

Entrevistador: ¿Te gustaría encontrar trabajo en Chile o piensas regresar a tu país?

Milena: No, espero encontrar trabajo en Chile. No tengo un lugar en específico, de aquí pal solo, donde encuentre trabajo allá nos vamos

Entrevistador: ¿Norte no?

Milena: Ay no

Entrevistador: Es que ya estuviste ya

Milena: El tema es que ya estuve y mi pololo tampoco quiere. Él aún estudia, contabilidad

Entrevistador: ¿alguna posibilidad de volver a Colombia?

Milena: ¿A vivir? No, me muero

Entrevistador: ¿Por qué?

Milena: ¿Y qué voy a hacer allá?

Entrevistador: Y trabajar de fonoaudióloga ¿No te ves trabajando allá?

Milena: No, creo que si me fuera a vivir a otro país no sería ese que ya conozco, y uno con una economía más estable más amigo (ríe)

Entrevistador: Veo que hay un tema económico entremedio

Milena: Sí, claro que sí, yo soy mamá de un niño y eso significa un montón de plata y yo soy totalmente subvencionada por mi mamá

Entrevistador: O sea, acá en Chile o en otro lado, pero no vuelves a Colombia

Milena: O sea, no digo que no vuelvo nunca y así lo cierro totalmente, ya que a lo mejor vuelvo. A lo mejor sale un presidente fascista y me echa, te voy a decir

Entrevistador: ¿Te gustaría estudiar algún posgrado, máster o doctorado?

Milena: Sí, claro que sí, quiero varios. Hay uno en gestión de estamentos públicos que tiene que ver con la gestión de manejar los hospitales y cosas así, ese me encanta. Hay uno en Neonatología y deglución también

Entrevistador: ¿Lo has mirado en Chile?

Milena: Sí, lo he mirado en Chile, en España

Entrevistador: Y te vas con tu hijo

Milena: Me voy con mi hijo Franco, con mi pololo, me llevo a todo el mundo jajja. Sí, espero salir y poder trabajar al mismo tiempo y empalmar al tiro y terminar con una especialización, aunque sea de algo. Mi mamá pudo ella solita así que (silencio, ríe) tengo fe

Entrevistador: ¿Qué otro proyecto tienes tú a futuro? Un poco en relación con lo que hemos hablado

Milena: Espero poder hacer la tesis en la Fonoaudiología social que es algo que no está muy estudiado en Chile, porque en Chile hay una ley que crea las escuelas de lenguaje y eso es lo único que existe en fonoaudiología del gobierno hacia las personas ¿Qué pasa con los fonoaudiólogos? Los fonoaudiólogos son uno de los profesionales más requeridos

en la etapa infantil, porque cada vez hay más niños con problemas de lenguaje, más niños con déficit atencional, más niños con trastorno espectro-autista. Y todas estas situaciones necesitan un fonoaudiólogo, pero no existen fonoaudiólogos en la salud pública en Chile. ¿Y qué pasa? Que ninguno de mis colegas, o futuros colegas, no trabajan ni siquiera con FONASA (Fondo Nacional de la Salud). Una hora con un fonoaudiólogo de 45 minutos ronda entre los 25 y 35 mil pesos

Entrevistador: Claro, eso no todos lo pueden pagar

Milena: No lo puedes pagar si necesitas mínimo una terapia a la semana. Es una cantidad de dinero demasiada alta para las personas que no tienen los recursos y, además que, si tú lo ves o menos recursos tiene las personas más hijos tienen, y entre más hijos tienen más patologías del lenguaje hay en una familia. Entonces, a mí me gustaría poder hacer la tesis e incluso, poder trabajar en eso si pudiese, en darle un rol social a la fonoaudiología. En toda la quinta región hay un solo fonoaudiólogo que atiende por FONASA. Y hay muchos fonoaudiólogos en la quinta región, es la segunda región con más fonoaudiólogos en Chile ya que tiene tres universidades dan fonoaudiología aquí.

Entrevistador: Vale, te gustaría hacer tu tesis en eso

Milena: Claro, estoy ahí bosquejando cosas que tienen que ver con la fonoaudiología social

Entrevistador: Si tuviéramos que hacer una radiografía general desde que llegaste acá a Chile hasta el presente ¿Cuál crees tú que han sido los mayores obstáculos o dificultades que te has encontrado acá para tu desarrollo como persona?

Milena: Mmm más que nada eso que te conté del Bullying y otras cosas no tanto. Creo que hay momentos que uno tiene que son tristes en la vida obviamente, y que la pasas mal y cosas, pero esos momentos que tuve no tenían mucho que ver con la sociedad en sí misma, sino que tenían que ver con cosas familiares o cosas así que son tristes y uno aprende de ellas y las supera y después estás mejor.

Entrevistador: Te refieres al aspecto psicológico en tu vida

Milena: Sí.

Entrevistador: ¿Tú ya te sientes adaptada a la sociedad chilena?

Milena: Sí, ya me siento totalmente adaptada, yo soy como un poroto con riendas (ríe)

Entrevistador: Vale. Mira esta es la línea de tiempo que he ido construyendo a medida avanzaba la entrevista (le muestro la hoja de papel), he ido construyendo una línea de tiempo en base a los acontecimientos y experiencias importantes que me has ido relatando ¿Sientes que se me queda algo afuera de este esquema? ¿Le agregarías algo?

Milena: Me parece que está bien. Cualquier cosa tú me mandas un mensaje

Entrevistador: Bueno, con esto terminamos la entrevista. Muchas gracias, Milena

Caso 4

Entrevistador: Hola Mariana, te cuento un poco, hoy tendremos una entrevista biográfico-narrativa, mientras tú me cuentas no iré construyendo este esquema que va desde la llegada a Chile, tus vivencias escolares, la universidad y tus deseos en torno al mundo del trabajo ¿Te parece?

Mariana: Sí

Entrevistador: Tomaré tus antecedentes primero (se llena una hoja): Mariana Álvarez estudiante de Turismo y Cultura de la Universidad de Valparaíso, 21 años, llega con su madre a Chile ¿A qué se dedica ella?

Mariana: Ella es trabajadora independiente, emprendedora, o sea, es dueña de un restaurant

Entrevistador: Vale ¿Y tu padre?

Mariana: El vive en Colombia y es tatuador

Entrevistador: lo primero que te quiero preguntar es, en general ¿Cómo ha sido tu vida desde que llegaste a Chile? Si tuvieras que hacer una evaluación

Mariana: O sea, yo llegué a Chile cuando tenía 13 años recién cumplidos, entonces, mi vida en Colombia era muy buena, pero acá fue de menos a más. Nosotros llegamos y llegamos con muy poca (silencio) como decirlo, empezar desde cero, o sea, no llegamos con mucho capital para invertir, no, sino que a mi mamá le habían ofrecido trabajo acá, entonces, fue la experiencia, en general, ha sido muy buena, pero claro de menos a más ya que no llegamos muy bien desde el principio

Entrevistador: ¿Sientes que ha ido para mejor?

Mariana: Sí

Entrevistador: Del tiempo que tú me hablas cuando llegaste acá ¿Hay alguna situación particular que tú recuerdes? Sobre el viaje ¿Llegaron por tierra o por avión?

Mariana: Llegamos en avión. Mi mamá y yo nada más, el novio de mi mamá ya estaba acá en Chile y como que él fue quien hizo que mi mamá tomara la decisión de venirse acá y, por consiguiente, también me trajo a mi

Entrevistador: ¿Se vinieron solas o con más hermanos?

Mariana: Solas. El novio de mi mamá era el que ya estaba acá. El también es colombiano y se vino primero ya que las hermanas de él vivían hace mucho tiempo acá, entonces, él tenía familia acá y así como que se arma una secuencia. En primera instancia yo y mi mamá nos vinimos solas, después llegó mi hermana como a los dos años, actualmente, todavía vive acá

Entrevistador: Vale. Llegaste a los 13 años ¿Te acuerdas el año?

Mariana: Sí, en el 2011

Entrevistador: Desde el tiempo que estás acá ¿Hay alguna situación que recuerdes, que puedas compartir claro, en que te hayas sentido discriminada?

Mariana: Sí, muchas. Por lo general cuando (silencio) nosotros nos hemos cambiado de casa unas once veces desde que hemos llegado acá entre Viña, Quilpué, Valparaíso buscando comodidad. Entonces, en una casa nos dimos cuenta de que nos quedaba muy lejos del trabajo, entonces, nos cambiábamos así más que nada por eso y en muchas ocasiones veían que éramos extranjeros y decían: ya, les informo si es que se los voy a arrendar o no. O, por ejemplo, hace poco fue que le dijeron a mi mamá: no ya está arrendado el apartamento, y ella encontró otro apartamento en el mismo lugar en que vivimos actualmente. Y el otro que le dijeron que estaba arrendado todavía sigue desocupado, entonces, era obvio porque éramos extranjeros, pero sí, una vez que sentí discriminación específicamente en contra de nosotros fue de que mi mamá llevó a un amigo a la casa que estaba mal, o sea, era como su cuñado por así decirlo y él estaba peleado con su mujer y mi mamá le dijo que se podía quedar en la casa, él es muy moreno de la costa colombiana, cuando llegó al otro día la señora que nos arrendaba, quien vivía arriba de nosotros, al otro día nos dijo que: no, la casa no es para llevar hombres y menos así y que no nos iba a seguir arrendando. Prácticamente, nos trató como si era algo de prostitución y por ser colombianos. Eso fue súper discriminativo

Entrevistador: Hiciste parte de tu escuela en Colombia y en Chile ¿no?

Mariana: Sí, acá en Valparaíso, siempre he vivido acá

Entrevistador: ¿Te has sentido acá discriminada en la escuela y o en la universidad?

Mariana: En la universidad no en verdad, en el colegio. Yo hice acá en Chile octavo básico hasta cuarto medio. Había una compañera del curso de al frente que yo no le caía bien y ella trataba de hacerme todo tipo de bromas y cosas así, me insultaba y me decía peruana y boliviana y yo le decía que soy colombiana, que me digas peruana o boliviana para mí tampoco es un insulto. Claro, me insultaba con el tema de mi nacionalidad, yo

tuve que convivir con eso desde octavo a cuarto medio con esa situación, en el colegio sabían, mi mamá sabía, yo nunca le respondí

Entrevistador: ¿Fuiste a un colegio público o privado?

Mariana: A un colegio público

Entrevistador: Vamos a retroceder un poco para hablar sobre tu llegada a Chile ¿Cuál fue tu primera impresión cuando llegaste acá? ¿Qué te llamó la atención?

Mariana: Cuando llegué hacía mucho frío porque llegué en invierno, yo soy de Medellín donde el clima es muchísimo más caluroso. Esa vez llegué de noche y no pude apreciar nada. Entonces, eso fue lo primero y después me gustó mucho la arquitectura ya que es muy diferente a Colombia, es más europea y más acá en Valparaíso las edificaciones son muy diferentes y particulares, eso me llamó mucho la atención como la parte más geográfica de Valparaíso, lo particular de los cerros y eso me llamó mucho la atención.

Entrevistador: ¿Y las comidas?

Mariana: Eh (ríe) las comidas no me gustan mucho, no me llama mucho la atención porque nosotros comemos muy condimentado y con mucha sazón, mezclamos mucho, entonces, para nosotros la comida chilena es muy simple

Entrevistador: Sí, me lo han dicho muchas veces. ¿Hay algo que te haya costado acostumbrarte acá?

Mariana: Eh, quizás un poco adaptarme a la gente, la gente también es súper diferente en Colombia y acá. Allá la gente es más alegre y muy amable, acá es como cada quien, por su lado, me costó, pero me gusta el hecho de que son muy despreocupados, si hay una persona que se viste como se quiera vestir da lo mismo, en Colombia se ve mucho el prototipo de que la mujer tiene que estar muy arreglada y los hombres bonitos, entonces, eso igual a mí me gusta que la gente sea despreocupada y que cada quien tenga su estilo y todo eso

Entrevistador: Por otro lado ¿Qué cosa si te han gustado mucho de acá?

Mariana: Algo que me haya gustado mucho de acá son los paisajes, me parece que Chile tiene, así como el mar y todo eso. Yo estudio turismo y me parece que falta mucho por explotar la belleza que tiene la ciudad y el país en sí. Me gusta mucho el paisaje y todo lo que tiene Chile

Entrevistador: ¿Sientes que te has adaptado bien acá o te ha costado igual?

Mariana: Los primeros años me costó mucho y batallé mucho con eso porque, cuando yo llegué, era mitad de año y no me aceptaban en ningún colegio por lo que no podía estudiar, yo no compartía con nadie ni salía, mi mamá y su novio trabajaban todo el día y yo no interactuaba con nadie y estaba todo el día en la casa. Entonces, yo de verdad que me quería ir

Entrevistador: ¿Querías volver a Colombia?

Mariana: Sí, yo decía: odio Chile. Aparte que era más pequeña, no entendía muchas cosas y, no, me quería volver. Cuando entré al colegio, que fue como al año siguiente, ahí conocí más gente y me empecé a adaptar un poco más

Entrevistador: ¿Hay cosas que extrañes mucho de Colombia a pesar del paso del tiempo?

Mariana: Sí, o sea, yo me proyecto viviendo acá en Chile en adelante, pero igual me gustaría, por ejemplo, este año pienso viajara porque me hace falta también sentir a la gente y como son, porque es muy cultura también. Eh extraño mucho la comida, aunque tenga un restaurant de comida Colombia, entonces, puedo comer comida similar, pero igual hay muchas cosas que faltan. Como eso, el clima y la comida

Entrevistador: Cuando he viajado también me he dado cuenta, los sabores son distintos y todo eso. Mira, vamos a hablar un poco de tu experiencia escolar. Me dices que hasta los 13 años estudiaste en Colombia ¿Qué tal fue tu experiencia allá en la escuela colombiana?

Mariana: Muy bien, o sea, yo estudié siempre en los mejores colegios de Colombia, en Medellín, que eran privados y súper diferentes en la metodología. A nosotros nos ponían trabajos todos los días, y todos los días del colegio a la casa a hacer trabajos, exposiciones y todo eso. Es muy diferente el ritmo de trabajo en Colombia, son muy exigentes en los colegios y en cambio acá no es así

Entrevistador: ¿En la escuela tú dices?

Mariana: Claro, es diferente

Entrevistador: Me contabas que a los 13 años llegaste, acá estaba tu padrastro y después llegaste junto a tu madre. ¿Y tienes más hermanos?

Mariana: Sí, mi hermana llegó después, es mayor tiene 27 años y mi hermano nació acá, tiene 5 recién cumplidos y es chileno de nacimiento

Entrevistador: ¿Y a qué se dedica tu hermana?

Mariana: Trabaja con mi mamá

Entrevistador: Y llegaste con tu madre a vivir a la quinta región, me contabas que viviste en Quilpué, Villa Alemana, Valparaíso

Mariana: Sí, llegamos a la casa de la hermana del novio de mi mamá, todos colombianos, ella vivía en Miraflores así que llegamos a Viña primero

Entrevistador: ¿Y cómo valoras tu etapa de escuela acá en Chile? Cuéntame un poco de esa experiencia

Mariana: Cuando llegué me iba re bien, terminé con promedio 5.8 por ahí, pero igual era todo un proceso de adaptación así que yo considero que fue un bien ya que me iba bien en todo eh, mis compañeros, eran súper curiosos por conocer como hablaba, todo el colegio se pasó porque fui como de las primeras personas extranjeras que llegaba al colegio, entonces, todos se pasaban la voz de que hay una extranjera y todos tenían ganas de conocerme y ver como hablaba y que les podía contar. Entonces, al principio a mí me costó porque tenía inseguridad y me daba vergüenza porque era mucho más tímida, pero con el tiempo fue genial. Terminé la media con promedio 6.0 y salí con un reconocimiento de liderazgo, era la presidenta del centro de estudiantes del curso, hacía de todo, jefa de alianzas hacía de todo (ríe)

Entrevistador: Ahí tú me contabas que viviste situaciones de discriminación o abuso escolar

Mariana: Sí, fue específicamente con esa niña del curso de al frente y las amigas de ella que aplaudían las actitudes de ella y contribuían a eso también, pero del resto del curso nunca y si me molestaban eran bromas que se entiende que no sobrepasan ningún límite, era como bromas, pero bien, más allá de eso no

Entrevistador: ¿Y cómo era tu relación con los profes en la escuela?

Mariana: Súper buena con todos, a ellos también les daba curiosidad saber que era extranjera

Entrevistador: ¿Para qué cosas recuerdas que eras buena cuando estabas en la escuela? ¿Materias o deportes?

Mariana: Para deportes, estaba en la selección de vóley. Era buena para lenguaje, inglés, todo lo humanista, así como filosofía e historia. Aún así en historia de Chile me iba súper bien, me iba bien en todo lo que era letras

Entrevistador: También me contabas que te gustaba el tema del centro de alumnos

Mariana: Me encantaba, inclusive antes de salir me comprometí e hice la reforma del centro de estudiantes, todo, todo, me encantaba

Entrevistador: ¿Cómo valoras, en general, tu experiencia en la escuela chilena?

Mariana: Genial

Entrevistador: ¿A pesar de las dificultades?

Mariana: Sí, siento que en dificultad de lo que enseñan no me costó nada porque ya estaba acostumbrada a algo muy estricto como en Colombia, entonces, acá fue un poco más relajado. Aún así, no digo que la educación sea mala ni nada de eso porque es cada quien, yo siento que aprendí demasiado, aprendí mucho de la parte de la gestión de todo lo estudiantil, que me fui metiendo por eso lado y siento que fue una experiencia muy buena y que ha sido una de las mejores etapas de mi vida

Entrevistador: ¿Tú sientes que te afectó en tu vida escolar el ser colombiana?

Mariana: Sí me afectó, pero no negativamente. Me ayudó a conocer gente, sí, a que la gente tuviera intenciones de conocerme o saber más de mí. Fue para mejor, no algo tampoco como que me deslegitima

Entrevistador: ¿Recuerdas alguna persona importante que te haya ayudado o apoyado durante la escuela? ¿Mayores, compañeros o amigos?

Mariana: Sí, muchísima gente. De la rectoría del colegio me ayudaron e impulsaron mucho, el profesor a cargo del centro de estudiantes me impulsaba así cuando ya estaba por salir me decía: busca una carrera, así como donde pudiera mandar más gente, me dijo que tenía esa aptitud de dirección como para administración de empresas, o algo así, y que tenía todas las capacidades, me incentivaba. Otro me dijo que me metiera a la carrera en la que estoy, me guió y todo. Muchísima gente, mis compañeras también.

Entrevistador: En tus momentos difíciles ¿tu familia te apoyó?

Mariana: Sí, mi mamá siempre. Es que mi mamá es mi familia para mí. Lo que pasa es que mi familia es muy pequeña, tampoco soy como muy arraigada a mi familia

Entrevistador: ¿No tienes mucho contacto con la familia por parte de tu padre? (20:07)

Mariana: No, con mi papá y con mi mamá solo. La verdad es que no soy muy apegada a la familia, no

Entrevistador: Vale, ahora vamos a pasar al otro eje de la entrevista que es sobre el mundo universitario ¿Podrías contarme que te llevó a la carrera Gestión en Turismo y Cultura? ¿Qué te llevó a elegir esa carrera en particular?

Mariana: Porque desde que tenía 15 años quería ser azafata y me gustaba la aviación. Estaba entre ir a Santiago y estudiar directamente algo así como para ser azafata o aviación, hasta que dije: que bueno sería entrar a la universidad y hacer una carrera profesional, tener un respaldo ya que azafata no es una carrera propiamente tal. Entonces, desde los quince tenía inclinación así hacia al turismo, la aviación y todo eso. Primero, está en mis planes terminar la carrera para tener un respaldo profesional y dedicarme a ello

Entrevistador: Me contabas que quien te había guiado era alguien de la escuela ¿no?

Mariana: Sí, se llama Felipe y es jefe de la carrera que yo estoy estudiando, pero en el colegio. En el colegio era más por el lado más cultural.

Entrevistador: ¿Tu colegio era técnico-profesional?

Mariana: No, mi colegio era científico-humanista

Entrevistador: Y él ¿Era profesor?

Mariana: No, el trabajaba en el área de gestión del colegio, el que gestionaba los paseos y salidas, intervenciones culturales, etc.

Entrevistador: ah, no era profesor, era administrativo

Mariana: Claro

Entrevistador: Y él te guió para que estudiaras esta carrera y todo eso

Mariana: Sí, yo le dije que todavía no sabía que hacer, sobre mi futuro y que estudiar, tenía algunas carreras en mente y él me dijo: mira, justo yo ya saqué la carrera que tú me dijiste, te puedo recomendar, me enseñó bien la malla y sus contenidos todo, todo

Entrevistador: Vale ¿Cómo entraste a la universidad? ¿Por PSU?

Mariana: Por PSU

Entrevistador: ¿Te fue bien?

Mariana: Sí

Entrevistador: ¿Estudias ahora con beca?

Mariana: Sí, entré con gratuidad. Tengo la JUNAEB también

Entrevistador: ¿Qué tal las notas y el rendimiento académico en la universidad?

Mariana: A mi me va súper bien en la universidad, ahora estoy en mi tercer año y voy al día, no me he atrasado, pero sí perdí un ramo que me costaba, sobre contabilidad

Entrevistador: ¿No te gusta mucho esa área?

Mariana: Uf es que soy muy mala para los números, pero voy al día ya que ese ramo no me atrasa y lo voy a dar próximo semestre. En el resto de las otras notas me va súper bien, aproximadamente, tengo como promedio 5.5 o 5.6. Me va bien, actualmente, en la U

Entrevistador: Promedio 5.6 está súper bien, un ramo no es nada tan terrible creo. Te quería preguntar si ¿Ha sido una buena decisión estudiar esta carrera? ¿En qué año estás?

Mariana: En tercero. Todavía pienso que ha sido la mejor decisión porque me manejo mucho, cuando lo estudio me gusta y siento como las ganas de querer aprender más, entonces, sí

Entrevistador: ¿Has tenido que trabajar mientras estudias?

Mariana: Sí, yo actualmente trabajo en Retail H&M, la tienda de ropa

Entrevistador: Ah, es que esa tienda llegó hace poco a Chile

Mariana: Sí, estoy desde el principio, desde que abrió trabajo ahí

Entrevistador: Es que yo vivo en Barcelona y allá hay muchas, me llamó la atención cuando llegó acá a Chile. Te quería preguntar también si ¿Has sentido alguna dificultad o momento difícil en la universidad?

Mariana: Sí, en segundo año me costó mucho porque tenía problemas con mi mamá, entonces, me afectaba directamente como (silencio) perdía las ganas de estar en la universidad eh y de buscar trabajo e independizarme. Justamente, comencé a trabajar

Entrevistador: ¿No vives con ella?

Mariana: Sí, vivo con ella, pero en segundo fue mucho más complicado porque yo no me llevo mucho con su pareja. Entonces, por eso, peleábamos y ahí. Mi respaldo ahora es el trabajo, igual me gusta y siempre he sido muy independiente, entonces, no me gusta depender de alguien

Entrevistador: ¿Has tenido que recurrir a la universidad por algún tema personal?

Mariana: Sí, en segundo, porque me fui de la casa y en ese tiempo yo no trabajaba

Entrevistador: Tuviste que recurrir a la universidad ¿Y te ayudaron?

Mariana: Sí, me ayudaron mucho, específicamente, la directora académica

Entrevistador: ¿Y cómo te ayudaron?

Mariana: Me ayudó recalendarizándome pruebas, tratando como de disminuir la carga académica que tenía, también me dieron la posibilidad de faltar cuando de verdad no me sintiera bien

Entrevistador: O sea, te dieron más flexibilidad con la asistencia y eso

Mariana: Claro, la asistencia me la quitaron, o sea, no tenía requisitos de asistencia y también iba al psicólogo en este tiempo, al de la universidad

Entrevistador: Y después, en segundo-tercero, volviste a la casa de tu madre

Mariana: Sí, ya este año me ha ido súper, estable y en la universidad también me ha ido súper bien

Entrevistador: ¿No has dejado de trabajar a pesar de...?

Mariana: No, no, no he dejado de trabajar

Entrevistador: ¿Y puedes compatibilizar trabajo y estudio?

Mariana: Sí, súper, en segundo fue que comencé a trabajar y me costó mucho el hecho de trabajar y estudiar, tener tiempo de ocio, amigas, universidad y todo. Me costó mucho,

entonces, yo creo que eso también hizo que en segundo como que no tuviera foco, como que mi foco principal era el trabajo, trabajo y la U pasaba un segundo plano, pero ya en tercero, más madura, entendí como compatibilizar todos los tiempos

Entrevistador: O sea, como que después aprendiste a manejar tus responsabilidades, que bien. Mira vamos a retroceder a tu primer año de universidad ¿Cómo fue tu primer año de universidad? ¿Hay algún evento importante que tú recuerdes de tu primer año? ¿Fue difícil o grato? ¿Cómo lo recuerdas?

Mariana: Yo creo que ha sido de mis mejores años, mi mejor año en la universidad fue el primero, sí, porque fue de mucho aprendizaje, de mucho conocimiento, entre conocer a mis compañeros y salir, la universidad es muy entretenida y mi carrera en específico todos los años salimos a un país diferente

Entrevistador: ¿Dónde fueron?

Mariana: En primero fuimos a Uruguay. Iban todos quienes quieran y puedan pagarlo y era entretenido, el primer viaje en carrera. O sea, sí pienso el primer año como una muy buena experiencia

Entrevistador: ¿Tuviste una buena relación con tus compañeros y compañeras en primer año?

Mariana: Sí, sí, con todos

Entrevistador: Desde el primer año hasta ahora ¿Qué ramos te han costado más que otros? O ¿Qué áreas se te hacen más difíciles? Algo me hablaste

Mariana: Sí, la rama en gestión se divide en tres, está lo cultural en que no bajo de 6.8 y ha sido de la más baja, en el turismo me va súper bien y en la rama de gestión me va bien en lo que es gestión de personas, recursos humanos, bla, bla, bla, pero, así como (silencio) hasta en economía igual me fue bien, pero en ramos de contabilidad o herramientas financieras eso, uy, ahí, me cuestó muchísimo

Entrevistador: Me decías de los números

Mariana: Los números, sí, hasta matemáticas me costó, pero lo saqué súper bien con un promedio 6.5 me fue súper bien, pero en ese ramo

Entrevistador: ¿Pero has logrado aprobar los ramos?

Mariana: Sí, esos ramos los he logrado excepto el último

Entrevistador: ¿Tú sabes si tu carrera tiene un programa para enfrentar la dificultad académica, tutores por ejemplo? (30:21)

Mariana: Sí, tiene mentorías

Entrevistador: ¿Y tú has recurrido a ellas? ¿Has necesitado?

Mariana: Eh algunas, cuando es de ramos que me han costado más. Ha ayudantes que hacen una parte del curso, sí.

Entrevistador: Vale, has tenido que acudir a algunas ayudantías para complementar

Mariana: Sí, para ver si podía entender más

Entrevistador: ¿Y te han servido?

Mariana: Eh mmm sí, o sea, lo que pasa es que me cuesta más, y entre más compañeros siento que se me hace más difícil agarrar el contenido. Siento que cuando me enseña una persona, un compañero de al lado y me dice: esto se hace así, yo o entiendo súper fácil, pero cuando es toda el aula de clases y ahí me cuesta

Entrevistador: Ah la metodología es la que te complica un poco, el trabajo colectivo se te hace difícil

Mariana: Sí, ya como ahí se dispersa más el contenido

Entrevistador: ¿Hay algún momento en la universidad en que te hayas sentido muy presionada con la exigencia académica? ¿Algún año en particular?

Mariana: Sí, en segundo. También puede ser por parte de que yo no tenía toda mi mente en la universidad y también la exigencia en segundo también fue grande porque había paros y la recalendarización de los paros

Entrevistador: Y coincidió con que te fuiste de la casa también, y el trabajo, todo un cambio

Mariana: Claro, fue todo, sí horrible. Pero, siento que puedo sobrellevar la carga académica, si yo me organizo, estoy mentalizada y me siento bien yo con mi familia, si estoy estable puedo y si no estoy bien en algún factor me puede afectar en la universidad

Entrevistador: Vale, vamos a hablar un poco de la sala de clases ¿Te gustan en general las clases, como la arman tus profesores y las dinámicas?

Mariana: Eh sí y no. Hay ciertos profesores

Entrevistador: ¿Cuáles te gustan y cuáles no?

Mariana: El de inglés no me gusta para nada. En inglés en el colegio me iba espectacular, me iba genial, incluso yo digo que mi profesor de colegio era tres veces mejor que mi profesor de universidad

Entrevistador: ¿Qué no te gusta de del profe de inglés de la U?

Mariana: Que no tiene una metodología para enseñar. Si nosotros estudiamos tres años de inglés, por lo menos deberíamos salir con un nivel intermedio, tampoco exigimos tanto, pero si ya intermedio o básico muy avanzado, muy dominado. La metodología es: abrimos el libro, vemos las actividades del libro, las hacemos y así, todas las clases se avanza en una actividad del libro y así como según salen palabras y oraciones que él va enseñando, pero no, no aprendo con ese tipo de metodología

Entrevistador: ¿Cuáles sí me contabas que te gustaban mucho?

Mariana: Me gustan los ramos que son de cultura y los de turismo. Los de turismo también son buenos, me gustan

Entrevistador: ¿Ahí qué te gustan de esas clases?

Mariana: Quizás no sé por qué, me pasan contenidos, así como teóricos que igual los entiendo e interiorizo más allá que en inglés. Es que no sé porqué se da así, me pasa que en turismo todo lo llevamos a la práctica, o sea, si nos están enseñando teoría en esa clase, en la siguiente vamos a tener que aplicarla. Y sí o sí lo vas a aprender y a entender

Entrevistador: O sea, la aplicación práctica es para ti muy importante

Mariana: Súper importante

Entrevistador: Y en inglés no logran eso

Mariana: No, lo único que digo que yo puedo aprender en inglés es que todos los semestres hacemos una disertación en inglés en donde el tema es libre, entonces, uno busca un tema que le guste, lo pone en inglés y va a aprender palabras nuevas y la pronunciación. Eso es bueno, pero eso es una vez al semestre de todo lo que hacemos

Entrevistador: Vale, tú eres crítica con la metodología que utilizan los profesores. Te gustan mucho a ti la aplicación

Mariana: La aplicación, sí

Entrevistador: Y tú me dices que en inglés no lo logran

Mariana: No

Entrevistador: Vamos a hablar sobre tus compañeros y profesores ¿Cómo sientes tú que es la relación con ellos dentro y fuera de la universidad?

Mariana: Con los profesores bien, sé que los profesores van a estar si yo necesito algo puedo recurrir a ellos, sé que van a estar ahí para mí según lo que necesite para ayudarme. Eso en cuanto a los profesores, la relación es buena incluso con el profesor de inglés puedo conversar y tal decirlo alguna cosa. Con los compañeros súper, o sea, yo me llevo bien con todos, pero tampoco es que soy amiga de todos. Pero sé que si me toca hacer una cosa con una u otra persona lo voy a llevar a cabo y todo sea por hacer el trabajo bien,

entonces, hay buena relación. En general, el curso no es como un ambiente tenso y de envidia, no

Entrevistador: ¿Te juntas con tus compañeros y compañeras fuera del aula? ¿Deporte o carrete?

Mariana: Sí, o sea, antes no lo hacía, en primero lo hice, pero en la semana, así como saliendo de la U de clases estábamos un rato. Salíamos relativamente bien, o sea, bastante. En segundo no, nada, yo iba a clases y me iba. Y en tercero, ahora sí porque no quiero salir de la universidad y no tener recuerdos de mis compañeros no sé afuera, saliendo o haciendo algo diferente, entonces, así como interiorizándome, salimos a carretes y cosas así

Entrevistador: ¿Sientes que tienes buenas relaciones con ellos en general?

Mariana: Sí

Entrevistador: Y con los profesores al interior de la universidad me dices que también, porque ya fuera es más difícil, a no ser que sea un paseo o algo

Mariana: Sí y ellos están dedicados, como todos estudiamos turismo también están motivados con salir y, por ejemplo, en el viaje de la carrera en el cual ahí estamos todos fuera del aula durante como tres días, conocemos a los profes en otra faceta.

Entrevistador: En general ¿Cómo valoras lo aprendido en la universidad? ¿Ha sido gratificante?

Mariana: Sí, súper útil, sin embargo, yo siento que voy a salir de la carrera y voy a querer estudiar más o perfeccionarme en ciertos temas, por ejemplo, inglés es un tema y me gustaría ir directamente a algún país donde se hable inglés para yo mejorarlo porque sé que la carrera no me lo va a entregar. Yo lo he comentado, yo le he dicho a la directora académica, y no es sólo una apreciación mía, sé que más compañeros saben de que no es la metodología correcta. Más allá de eso no se puede, el resto de los ramos son súper útiles y todo lo que me han enseñado no sé, primero me sirvió en segundo, en tercero y de ahí pa adelante me ha servido hartito lo que me han enseñado

Entrevistador: En general, lo valoras bien, pero eres crítica con algunas cosas

Mariana: Con algunas cosas sí, con cosas y temas puntuales

Entrevistador: Mira, hemos hablado sobre tu llegada a Chile, tu vida en la escuela, me has contado de la universidad también y esas cosas, ahora vamos a entrar al último eje que es sobre el mundo del trabajo. Me has hablado de tus recuerdos y vivencias, aún no llegas acá porque sé que te faltan algunos años, en realidad, vamos a hablar de tus proyectos. ¿Qué deseos y expectativas tienes sobre tu futuro profesional?

Mariana: Sí, tengo tantos proyectos que no sé, cuando salga ahí veré cual. Al principio, cuando salga de la carrera me gustaría ser azafata por un tiempo, yo sé que no estaría ejerciendo tanto mi profesión, pero me daría herramientas para en un futuro poder ejercer. Por ejemplo, como azafata podré viajar un montón y voy a aprender cosas de otros países que me van a servir para yo tener mi propio negocio en el rubro turístico, entonces, es lo que yo quiero

Entrevistador: ¿Tener tu propia empresa?

Mariana: Claro, a mí me gusta mucho la hotelería y hostelería, entonces, me gustaría tener algún hostel o no sé algo así. Eso es como mi proyección a futuro

Entrevistador: Trabajar primero como azafata y tener después tu propio negocio

Mariana: Mi propio negocio, claro. El lugar no sé si será el sur, si será acá en Chile no sé realmente. Esa es como mi meta

Entrevistador: ¿Dónde te gustaría realizar tu práctica profesional?

Mariana: Me gustaría que fuera lejos de acá (ríe), lejos de Valparaíso. Me gustaría, no sé si pudiera.

Entrevistador: ¿En turismo o cultura?

Mariana: En turismo, a mí me gusta más el turismo sólo que la cultura es el complemento, aunque la cultura lo es todo igual, pero sí, en turismo

Entrevistador: ¿Te dan la posibilidad de hacer la práctica lejos?

Mariana: Sí, sí me dan la posibilidad, lo que pasa es que igual por trabajar yo prefiero tener un trabajo estable, no sé si lo pueda hacer, pero claro que me gustaría mucho

Entrevistador: Una vez que termines tu carrera ¿Te gustaría volver a Colombia, estar acá en Chile o irte a otro país?

Mariana: Eh yo tengo planificado para el próximo año de mi carrera hacer un intercambio, estaba pensando entre España o México que son países que desarrollan muy bien el turismo

Entrevistador: ¿Y una vez que te titules?

Mariana: Y después de que me titule yo pienso que me gustaría quedarme acá en Chile, no volver a Colombia, quizás de viaje, para buscar ideas, pero para vivir no

Entrevistador: ¿Por qué estás tan segura de que te gustaría quedarte acá en Chile? ¿Por qué no volverías a Colombia?

Mariana: Porque ya hice prácticamente la mitad de mi vida acá y lo último que he hecho ha sido acá, entonces, volver a Colombia sería volver a partir de cero y acá en Chile ya tengo la vida bien avanzada como para volver a eso

Entrevistador: Y te sientes parte de acá

Mariana: Claro, sí. A diferencia de la migración que se está dando ahora, yo cuando llegué no conocía, por ejemplo, otra persona extranjera. Era súper complicado ver más colombianos, ahora hay por todos, todos, todos lados

Entrevistador: ¿Te gusta eso?

Mariana: Siempre y cuando sea favorable para nosotros mismos, o sea, que la gente que llegue sea gente que quiera aportar al país, súper bien, pero esa gente que viene y nos deja mal parados a nosotros mismos como colombianos y da mala imagen, en eso no estoy de acuerdo

Entrevistador: ¿Sientes que ha sido gratificante estudiar esta carrera y en esta universidad en particular?

Mariana: Sí, no me arrepiento de nada, me parece súper grato

Entrevistador: ¿Qué cosas crees que te han faltado pensando en tu inserción profesional? Yo sé que estás en tercero y te faltan un par de años aún, ya me hablaste un poco del inglés. En general, que sientes tú que le está faltando a tu carrera de la malla o de las clases para poder insertarte bien, siendo bien crítica

Mariana: Sí el inglés, básicamente, yo sé que sí o sí yo le necesito para dedicarme a lo que quiero y sí o sí lo tendré que estudiar por fuera porque lo que me entrega la carrera no es suficiente para lo que yo realmente voy a necesitar, por ejemplo, yo hice mi práctica inicial y me desempeñaba muy bien en todas las tareas que me ponían, en la atención al cliente y todo, pero cuando viene un turista que no habla español yo me defiendo porque en el colegio me iba bien, pero igual me ponía muy nerviosa porque no me sentía preparada para eso. Entonces, sé que, si el día de mañana cuando me titule si me quiero dedicar ya a alguna empresa turística o algo, sí o sí voy a necesita el inglés

Entrevistador: Con el tema del trabajo ¿Sabes si la universidad te orienta en búsqueda de trabajo? ¿Hay alguna bolsa de trabajo o de empleo?

Mariana: Sí, hay como una red de contactos y el mismo director te ayuda a eso. Una profesora también que es la misma que ve las prácticas y todo eso, le llegan vacantes y cosas así. A la carrera le llegan, entonces sí, hay ayuda

Entrevistador: El tema de las prácticas ¿Ustedes las buscan o ellos se las dan? ¿Cómo es?

Mariana: Sí, se puede dar de las dos maneras: yo la puedo buscar de manera personal informándole a la universidad que yo quiero hacerla en este lado y que ya lo conversé, o, la misma universidad te ayuda a buscar y te acomoda en algún lugar

Entrevistador: Vale, yo sé que todavía te falta un poco para terminar, te faltan dos años ¿no?

Mariana: Un año y medio

Entrevistador: Si bien es poco, en general ¿Tú te sientes preparada para entrar al mundo del trabajo?

Mariana: Eh sí, sí, sí porque yo lo veo como una ventaja, pero a la vez es una desventaja. En Chile falta mucho desarrollar la industria del turismo y toda la mayoría de las personas que se dedican al rubro turístico no son personas que hayan estudiado turismo, por ejemplo, yo tengo una casa y digo: ya voy a poner un hostel acá y ese es el dueño y él se dedica a eso, entiende el funcionamiento, pero no lo ha estudiado. Entonces, aún así con los conocimientos que tenemos en la universidad es suficiente para como yo misma idear y saber que problemáticas o que les falta y desarrollar yo mi propio negocio

Entrevistador: Vale. Una vez que termines la universidad ¿Te gustaría hacer un magíster, diplomado o doctorado?

Mariana: Sí, me gustaría seguir estudiando y perfeccionarme hasta lo que más se pueda

Entrevistador: ¿Acá en Chile o afuera?

Mariana: Ambos. Algo que sea relacionado netamente al turismo, quiero seguir por esa rama lo más que pueda. Siempre me ha gustado estudiar, entonces, si puedo seguir estudiando mientras trabajo, lo voy a seguir haciendo

Entrevistador: vale, te gustaría seguir desarrollándote en tu área y esto que me decías de tener tu propio negocio al futuro. Mira esta es la línea de tiempo que he ido construyendo a medida que tú me has ido comentando sobre tu vida. Como te comentaba están estos cuatro ejes (mostrándole el esquema dibujado), no sé si estás de acuerdo o si hay algo que te gustaría agregarle, algún hecho importante o sientes que ya está bien. La idea de esto es poder ir construyendo tu cronología como inmigrante y estudiante que vive acá, entonces, si no hay nada más que agregar terminamos acá

Mariana: Sí, eso sería, está súper

Entrevistador: Bueno Mariana, agradezco tu tiempo para esta entrevista

Caso 5

Entrevistador: Hola Adriana, lo primero, te haré entrega de este consentimiento informado que detalla, básicamente, que la entrevista que desarrollaremos sólo es con fines académicos, después yo la quiero publicar por lo que te mostraré parte de los resultados y así saber si estás de acuerdo con el contenido, si quieres que cambiemos tu nombre y todo eso ¿Vale?

Adriana: De acuerdo, sólo que el Rut chileno no me lo sé

Entrevistador: No hay problema, me lo puedes enviar después. Te comentaba que varias de las informantes son colombianas, hay algunas venezolanas y un ecuatoriano. Mira, vamos a hablar de tu llegada a Chile que me dices que llegaste hace muy poco, tu paso por la escuela ¿La hiciste en Colombia?

Adriana: Sí, toda en Colombia

Entrevistador: Entonces, hablaremos sobre la escuela, tu vida en la educación superior en INACAP y, finalmente, vamos a terminar con el mundo del empleo que en realidad es sobre tus deseos y proyectos que tú tienes a futuro. Simultáneamente, yo construiré el recorrido de tu vida en esta hoja acá. Entonces, lo primero que te quiero preguntar es ¿Cómo ha sido tu vida desde que llegaste a Chile hasta ahora? ¿Cuándo llegaste?

Adriana: Yo llegué el 30 de diciembre (2018) a las 6am.

Entrevistador: Oh llegaste y a los dos días después el año nuevo. Cuéntame ¿Cómo ha sido, en general, tu vida hasta ahora? Así como una apreciación

Adriana: En comparación a Colombia, ha sido muy buena porque aquí tú no tienes el peligro de que si estás tarde en la calle te va a pasar algo

Entrevistador: ¿Tú de qué ciudad eres?

Adriana: Tengo una pequeña combinación: nací en El Llano en un pueblo en Granada parte de mi niñez, la escuela la hice en Bogotá, después volví al Llano y después me fui a Santa Marta, entonces, yo no tengo problemas con las culturas y me encanta viajar. Las comidas, gracias a Dios, no se me hizo problema

Entrevistador: ¿Acá en Chile o a medida que cambiabas de lugar?

Adriana: sí, como de pequeña cambié tanto de lugar, entonces, la alimentación no me afectó cuando llegué acá porque eso suelo pasar, lo único fue el agua porque la sentí un poco más densa, entonces, como estábamos en verano en Santiago por el calor necesitaba agua y yo no sentía que me quitaba la sed

Entrevistador: Sobre el tema de la seguridad, me contabas que acá es distinto

Adriana: Sí, bueno un ejemplo, a mi mamá le encanta Mark Anthony y el estuvo aquí en el Festival de Viña y fuimos a verlo al “Fanfest” al lado del Hotel O’Higgins y salimos a las doce. Nosotros vivimos ahí cerca del terminal de Viña y nos fuimos caminando, cosa que en Colombia no podrías hacerlo en la noche, tú no puedes hacerlo si te pasa algo. Nos fuimos caminando y eso es una impresión grande para nosotros, porque eso no lo puedes hacer en Colombia, te pasa algo y debes coger el transporte o irte en grupo, nos fuimos las dos solas

Entrevistador: Tú me dices que, en general, lo aprecias como que ha estado bien tu vida acá

Adriana: Sí, no he tenido problemas con otras personas, no, han sido muy amables y respetuosos. Aquí en Chile fuman demasiado y en Colombia no, entonces, a mis compañeras de la universidad yo les digo que, si van a fumar, por favor díganme, yo me retiro o algo porque no me gusta el olor y fui asmática, entonces, cuidó mucho mi sistema respiratorio

Entrevistador: El tiempo que tú llevas acá ¿Cómo lo valoras? ¿Sientes que tu vida ha ido para mejor o para peor en esta etapa? ¿Sientes que fue una buena decisión el venirte?

Adriana: Ha sido duro la verdad, no lo niego, la vida dejarla. Hace poco, esta semana falleció mi abuela, entonces, sentí mucho más la presión

Entrevistador: Claro, no pudiste estar allá

Adriana: Exacto. Ha sido duro, pero estoy feliz con la decisión que tomé, estoy feliz de que pueda hacer muchas cosas acá en Chile

Entrevistador: El tiempo que llevas acá ¿Hay alguna situación en que te hayas sentido discriminada?

Adriana: No, en ningún momento

Entrevistador: ¿No has sentido discriminación de ningún tipo?

Adriana: No, con los profesores nos reímos del partido de hoy entre Colombia y Chile. No, en ningún momento. Como que se interesan de donde vienes

Entrevistador: O sea, hasta el momento no has sentido que hayan hecho alguna diferencia por tu nacionalidad

Adriana: No

Entrevistador: Vale, mira vamos a hablar un poco de tu viaje hasta acá. ¿Cómo fue el viaje que emprendiste desde Colombia hasta acá?

Adriana: Fue en avión y llegué desde Bogotá a Santiago. Llegué en la madrugada cuando estaba saliendo el sol y me pareció muy lindo, un paisaje muy hermoso. El contraste del

sol no es lo que solemos ver nosotros, cuando también tenemos amaneceres divinos súper reconocidos, pero no sé, era un contraste como amarillo azul muy lindo, ya después amaneció y se me hizo un poco raro sí fue el día largo, nuestro día es como estamos en este momento, hasta las siete de la noche y no más, pero en verano hasta las nueve de la noche es extraño para nosotros. El resto, la ciudad me gustó, Santiago me gustó, pero el calor me sofoca

Entrevistador: ¿Es un calor distinto al de Colombia?

Adriana: No, lo que pasa es que el calor me genera migrañas, entonces, le cogí un cierto fastidio al sol y al calor. Entonces, el verano ya se estaba sintiendo las primeras semanas en Santiago y yo me iba a volver loca en cualquier momento, pero el resto de la ciudad y la gente, muy bonito, no tengo ninguna queja igual que acá en Viña, Viña también muy lindo

Entrevistador: ¿A qué cosas te ha costado más acostumbrarte acá?

Adriana: ¿Cosas? La forma de hablar, los modismos, muchos modismos

Entrevistador: ¿Muy rápido tal vez?

Adriana: No, en la zona norte en Santa Marta hablan también muy rápido, entonces, me ayudó

Entrevistador: Cuéntame sobre los modismos

Adriana: Me ha pasado de todo con los modismos (ríe)

Entrevistador: ¿Hay alguna situación que tú recuerdes en particular?

Adriana: Sí, me lo echan en cara todos los días por así decirlo. En Colombia hay algo que aquí también se le dice: eso, eso, para nosotros es una tula

Entrevistador: ¿Qué es una tula?

Adriana: Eso

Entrevistador: ¿La mochila?

Adriana: Ajá, y eso acá es otra cosa (órgano sexual masculino), entonces, cuando llegué: yo tengo una, está gastada, pero me gusta porque es cómoda, es amplia. Entonces, eso es lo que más recuerdo, siempre que la veo en mi casa me acuerdo de eso

Entrevistador: ¿Y eso te pasó en una situación particular o en general te ha pasado?

Adriana: No, solamente me pasó en la universidad que teníamos que llevar algo y yo: ah puedo llevar mi tula, mi tula y se mataron de la risa y ya me explicaron que, ok, es otra cosa

Entrevistador: Vale ¿Y qué cosas nuevas sí te han gustado mucho de acá? ¿Qué te hayan llamado la atención o que sean muy distintas de allá? La seguridad tú me decías y el trato

Adriana: Me han tratado bien

Entrevistador: La seguridad tú me decías y el trato ¿Te han tratado bien?

Adriana: Sí, eh no he tenido problemas, sí hay algo que me llama la atención, los paisajes me encantan, los paisajes, los atardeceres como el de ayer, estuvo divino. No sé si decir así algo específico

Entrevistador: La comida tú me dices que no ha sido tan terrible la diferencia

Adriana: No, como dije de pequeña viajaba tanto, entonces, ningún problema

Entrevistador: Vale. No te he preguntado ¿Viniste con tu familia o sola?

Adriana: No, lo que pasa es que mi mamá es química farmacéutica especializada en salud pública, ella hizo un concurso en Colombia y ganó con otro compañero que también está aquí en Chile en Santiago, ella firmó contrato e hizo todo con Farmacia Knop y se la trajeron hace dos años, no me acuerdo exactamente, pero ella llegó a Santiago y estuvo un tiempo, sufrió porque estaba en Dominicos y ella es súper friolenta

Entrevistador: Se vinieron, entonces, por el traslado de tu madre, por trabajo

Adriana: Solo me vine yo, tengo un hermano mayor que ya es casi ingeniero y tiene su vida, tiene su novia, su casa en Colombia y vive en Bogotá

Entrevistador: ¿Y tu padre?

Adriana: Mis papás son separados desde los tres años sentimental y legalmente. El vive en Colombia, en Granada donde nació. Vive con otra persona y tiene otra hija, una niña. Él es agricultor comerciante, por así decirlo

Entrevistador: Vale, ellos están separados y tú te viniste con tu madre

Adriana: No, mi mamá se vino primero y después me vine yo

Entrevistador: Vale, tú madre se vino primero y después llegaste tú sola

Adriana: Sí

Entrevistador: Tu hermano y tu padre están allá en Colombia. Cuéntame ¿Cómo ha sido la relación con tu madre acá en Chile? ¿Han vivido alguna situación difícil o compleja? O sea, compleja no pensando en algo tan terrible, sino, por ejemplo, muchas personas con el tema de la nostalgia o el estar lejos de su país

Adriana: Bueno, lo que pasa es que yo hasta el año pasado cumplí los 18 años en octubre. La decisión si la hubiese querido tomar mucho más antes, pero no se pudo, de que yo me viniera a viajar acá eh. Ella tenía nostalgia, mucha nostalgia de sus hijos, de su madre, hemos sido como un grupito pequeño, pero muy unido que ha sido mi mamá, mi hermano, mi abuela y yo. Entonces, la separación para ella fue muy duro porque ella es muy abierta socialmente, ella puede estar sentada en una banca y puede terminar haciéndose amiga de medio parque, en cambio, yo sí he sido más hermética por la situación de mis papás separados, han pasado muchas cosas en mi vida, entonces, yo he sido un poco más hermética en la parte de sentimientos, pero los afronto y sí tuve la nostalgia, pues a mí me prepararon todo un año, entonces,

Entrevistador: Ah tú ya sabías que te venías

Adriana: Sí, ya me iba preparando, ya en el momento hubo que llorar, hubo que dar abrazos. Pero, ella sí que, fue en ese momento que ella sí sintió la nostalgia, pero aquí lo que ha sido como un poco más estresante ha sido el hecho de poder yo entrar a estudiar, porque ella aún no tiene la visa de residencia, la segunda, está en trámite desde diciembre del año pasado y para poder entrar no teníamos el dinero todo, tocó aquí un préstamo que una persona con identidad chilena tenía que hacerlo. La persona más cercana amiga estaba en Los Ángeles, los otros estaban en Chanco que es cerca de Concepción, entonces, estaban muy lejos y no sabíamos a quien recurrir y, en ese momento, ella se sintió impotente y sentí dolor por mi mamá porque ella siempre ha tratado de que todo lo que hace busca tener una solución, si hay algún problema va a haber una solución. Pero, en ese momento no teníamos una solución, nos tocó esperar dos semanas como mínimo. Creo que eso ha sido el único problema (16:18)

Entrevistador: ¿Estabas esperando regular la visa?

Adriana: Ella y yo también

Entrevistador: Pero ¿Tú no tuviste problemas para entrar a estudiar?

Adriana: Eh no, me generaron la matrícula con el pasaporte, entonces, no hubo problema, fue en el momento de pago

Entrevistador: Adriana ¿Qué estás estudiando actualmente?

Adriana: Yo estudio Ingeniería en prevención de riesgos, calidad y ambiente

Entrevistador: Vale, cuando llegaron acá ¿Llegaron a la casa de algún familiar, arrendaron?

Adriana: No, mi mamá por su trabajo conoció a una chilena muy amable y cariñosa y han sido como una familia en el tiempo que ella estuvo acá sola ha sido como un apoyo para mi mamá. Entonces, creo que ellos viven en el sector de Florida, y llegamos ahí estuvimos dos semanas y ya nos vinimos para acá

Entrevistador: Vale ¿Cuánto tiempo estuvo tu madre acá sola, primero?

Adriana: Eh dos años sola, uno en Santiago y otro acá en Viña.

Entrevistador: Y en ese tiempo ¿Viniste para acá?

Adriana: No, porque me tocaba pedir el permiso a mi papá y no creo que lo diera (ríe despacio)

Entrevistador: Claro, tienes que cumplir diez y ocho años

Adriana: Por eso hasta el año pasado nos preparamos y todo eso

Entrevistador: Entiendo, y ella tú me dices que participó en un concurso que hicieron acá, concursó desde allá y se vino

Adriana: Sí

Entrevistador: Y acá trabaja en una farmacia

Adriana: Sí, en la farmacia Knop de Valparaíso frente al Banco de Chile

Entrevistador: Perfecto, es Química Farmacéutica

Adriana: Sí

Entrevistador: vamos a hablar un poco de tu etapa escolar ¿Hay algún momento importante que tú recuerdes de tu escuela en Colombia antes de venirte?

Adriana: Sí, momentos en actividades con mis amigos en el colegio, donde estudié en Bogotá, éramos muy unidos. Éramos como una familia, si alguien hacía una travesura todos nos cubríamos entre los compañeros, incluso les tocó poner cámaras de seguridad para mirar que era lo que hacían (ríe). Recuerdo muchos momentos con ellos y donde yo vivía era un edificio de seis pisos nada más, pero cada piso tenía cuatro apartamentos y en el bloque había dos chicas del mismo colegio al cual yo llegué a estudiar, entonces, fuimos muy unidos, tenemos diez años de amistad y ese ha sido un punto que también me dolió, pero como te dije lo preparé.

Entrevistador: Y los profesores ¿Qué tal era la manera de enseñanza que tú recuerdes? ¿Te gustaba?

Adriana: Eran muy estrictos, me acuerdo una monja que era mi profesora de ética y religión, era un cariño, un total cariño, pero como era cariñosa era estricta. Y yo fui misionera en el colegio y con una parroquia teníamos una unión

Entrevistador: ¿cristiana?

Adriana: Yo soy católica. Entonces, yo fui misionera de la parte de los niños y pasé hasta la juvenil. Con ella siempre ha sido un recuerdo y la quiero demasiado. Otro profesor con el cual sigo en contacto fue en El Llano, él también fue un gran amigo, un apoyo y como docente muy bien, muy estricto, explicaba muy bien, nunca tuve una queja de él y creo que nunca hubo una queja de él como docente con al resto de los alumnos

Entrevistador: Cuando tú estabas en el colegio ¿Ya tenías pensado que ibas a estudiar ingeniería en prevención de riesgos o fue una decisión que tomaste hace poco? Cuéntame sobre eso

Adriana: Eso fue como una historia y fue acá en Chile. Yo no sabía que estudiar hasta que hice décimo, ya me quedaba dos años: décimo y once para terminar el colegio, la escuela

Entrevistador: ¿Son los dos últimos años de la secundaria?

Adriana: Sí, los dos últimos años y no tenía ni idea. Yo decía: ingeniería en alimentos

Entrevistador: Pero, sabías que era por la parte científica o matemáticas

Adriana: No, es que no tenía ni idea, ni siquiera. Fue de nada, a mí siempre me gustó la administración, pero no sabía administración, que me gustaba liderar, pero no sabía en que. Cuando entré a hacer décimo nos tocaba elegir un técnico: secretariado, contabilidad o turismo, yo elegí turismo porque ya en el colegio en Bogotá había hecho algo de secretariado y sabía que era

Entrevistador: ¿Tú estudiaste en colegio técnico allá?

Adriana: Allá todos los colegios públicos y privados tienen que salir los muchachos técnicos en bachilleres

Entrevistador: ¿No existen los colegios humanistas como acá? Acá están los colegios técnicos, como los que me acabas de describir, y también están los humanistas que estudian distintas áreas, pero no sales con ningún título pensando en que vas a entrar a la universidad

Adriana: No, es una ley.

Entrevistador: Todos tienen que salir con algo

Adriana: Los públicos más que todos. Yo terminé en un público, primero estudié en privado y después me pasé al público. Allí hice turismo, hice técnico en agencias de viajes, es como la introducción a la administración hotelera y servicios como dicen acá en Chile. Y esa es la carrera que en realidad me gusta

Entrevistador: ¿Y no quisiste estudiarla?

Adriana: Cuando estudié aquí, ahora voy a eso, mi mamá había preguntado el año pasado y necesitábamos los papeles de noveno, décimo y once, yo tenía esos, pero cuando fui a validarlos acá en Chile me dijeron que me hacían falta dos notas: séptimo y octavo, entonces, tuve que mandar a hacer eso, que los sellos, trámites legales allá, que llegarán a un sitio y que después lo mandarán acá

Entrevistador: La burocracia

Adriana: Un mes, en un mes ya no había ningún cupo en INACAP para turismo, nada que tuviera que ver con turismo ni gastronomía, nada. Necesitaba matricularme en algo, no podía quedar en lista, la situación legal. Entonces, miramos opciones, que no me pidieran la PSU (Prueba de selección universitaria), algo ya inmediato y era esa carrera

Entrevistador: Vale. Y ¿sientes que fue una buena decisión o todavía estás ahí?

Adriana: No, yo voy a hacer el cambio el próximo año

Entrevistador: ¿Próximo año te quieres cambiar a turismo?

Adriana: Sí, en el segundo semestre si pudiera lo haría, pero aquí no hay matrículas en segundo semestre

Entrevistador: Pueden que te den la posibilidad de convalidar algunos cursos, quizás, matemáticas

Adriana: Eh sí, mi profesor de matemáticas en esa carrera también es el de hotelería, así que no hay problema

Entrevistador: Yo digo para que este año lo veas como enriquecedor

Adriana: Igualmente, he tenido que ver medicina laboral, he tenido que ver algo de legislación, como son las pensiones. Me ha servido y me sirve como trabajadora y si acaso llego a administrar algo, tener un puesto de líder en que tenga personas a mi cargo también es buen aprenderlo, en el momento tenía que aprenderlo

Entrevistador: Vale. El que tú hayas estudiado turismo en Colombia y que ahora lo quieres retomar el próximo año ¿Hay alguna persona o situación que haya influido en tu decisión o fue una cosa que tú desarrollaste en el tiempo?

Adriana: No, en el tiempo en que hice el técnico se fue desarrollando el cariño. En mis prácticas también les tomé mucho cariño, me ayudaron demasiado como persona a mejorar puntos de oratoria, hablar, expresarme, me sirvieron también, entonces, fu en el recorrido en que hice el técnico en los últimos dos años de secundaria

Entrevistador: Ahí tú desarrollaste este gusto por el turismo que, por lo que te escucho ahora, lo tienes muy claro ahora sobre que el próximo año lo quieres retomar

Adriana: Sí

Entrevistador: La carrera que estás estudiando ahora ¿Va bien o ha sido un poco desgastante?

Adriana: No, ha sido bien, los profesores son muy amables, también te apoyan si necesitas algo, si quieres estudiar un poco más te mando y te brindo un apoyo. No tengo quejas de

los profesores, no me ha ido mal, no he tenido rojos (malas notas), no voy perdiendo nada, entonces, no me quejo de la carrera tampoco

Entrevistador: ¿Has tenido que trabajar mientras estudias?

Adriana: No, mi mamá es la que me cubre todos los gastos. No he tenido la necesidad de trabajar para cubrir los estudios

Entrevistador: ¿Has tenido alguna situación compleja en INACAP en que hayas tenido que recurrir a la ayuda de ellos? ¿Becas o alguna ayuda?

Adriana: No, no tengo ninguna beca, no, ninguna

Entrevistador: Tú mamá cubre todos los gastos de pago mensual y todo.

Adriana: Sí, ah sólo tengo lo del transporte

Entrevistador: El pase escolar, sí, es que eso es un derecho que lo tienen todos los que estudian en la universidad ¿Allá no tienen eso, en Colombia?

Adriana: No

Entrevistador: Cuéntame ¿Cómo ha sido, en general, este primero año de estudios en la educación superior acá? ¿Alguna situación en particular que me pudieras contar?

Adriana: (silencio)

Entrevistador: ¿Ha sido grato? ¿La relación con los compañeros?

Adriana: Bueno, yo he tenido una crianza muy dura, muy estricta. Mi abuela fue la que me crio y soy, en palabras chilenas, fome: soy aburrída, no fumo, no bebo, no fumo yerba, no me gustan las fiestas, soy muy en mi mundo, en mi persona

Entrevistador: ¿Bailar?

Adriana: Soy el extraño colombiano aburrído, un bicho por así decirlo entre los colombianos. Y sí tuve un mini-encuentro con una compañera que me dejó de hablar por eso

Entrevistador: ¿Por qué?

Adriana: Porque no me gusta nada de eso. Y me dejó de hablar, es algo inmaduro, pero bueno. Ella está creciendo, es un año mayo, no sé, si las cosas que me tocaron vivir fueron o me generaron otro pensamiento

Entrevistador: Pero no lo ves como una cosa de discriminación

Adriana: No lo veo como discriminación, lo veo como un signo de inmadurez diría yo. Del resto no he tenido ningún problema, antes, si necesitan algo o no entienden algo mis compañeros yo lo capto, bueno, mi profesor de matemáticas es muy bueno y explica muy bien, y, si capto las cosas rápido ayudo a mis compañeros que no entienden. En química también, lo capto rápido les ayudo a mis compañeros en el caso que lo necesiten. No he tenido así algo como ¿extraordinario? No

Entrevistador: De acuerdo ¿Qué asignaturas tú sientes que te han costado más?

Adriana: Medicina laboral. Es en realidad medicina del trabajo. No me gusta la medicina del cuerpo humano, no nos entendemos

Entrevistador: Tiene que ver con tu gusto personal

Adriana: Exacto. Entonces, que una fractura, que una lesión, ya listo. Las leyes, los procedimientos, no: el cuerpo humano y yo no nos entendemos

Entrevistador: Este año ¿En algún momento te has sentido muy presionada por la exigencia académica? Como si en algún momento sientes que has tenido muchas pruebas, muchas evaluaciones

Adriana: Se me ha hecho raro que aquí las pruebas no son en una semana, en Colombia en cada bimestre se hace cierre, una semana de exámenes en que tú no duermes, no existes, no eres nadie

Entrevistador: ¿No tienen ese sistema acá en INACAP?

Adriana: En INACAP no. Es, digamos, ayer miércoles tuve un examen, el lunes de la otra tengo otro examen y así, van rotados. Es raro una semana sin exámenes, eso sí es raro

Entrevistador: No los tienen concentrado

Adriana: Exacto, entonces, van rotando los exámenes y no son sólo una semana

Entrevistador: Entonces, en ese sentido no te has sentido tan presionada por eso

Adriana: No, no he sentido presión absoluta

Entrevistador: En general ¿Te gustan las clases que has tenido?

Adriana: Sí, no tengo problemas con los profesores

Entrevistador: ¿Cómo es la relación con ellos?

Adriana: Bien, yo normalmente suelo llevarme bien con los docentes, desde el colegio

Entrevistador: ¿Y con tus compañeras y compañeros, en general?

Adriana: Bien, también. Si tenemos que hacer un trabajo en grupo y nunca nos hemos hablado, normal, son mis compañeros

Entrevistador: ¿Tienes amistades fuera del contexto académico?

Adriana: Sí, dos chicas: una de magíster si no estoy mal y la otra es una mujer de 30 años

Entrevistador: ¿Tú cuantos años tienes?

Adriana: Yo tengo 18. Entonces, han sido ellas dos como mi lado oscuro, por así decirlo, mi lado depresivo es una y mi lado alegre más positivo es la otra (ríe): un equilibrio

Entrevistador: Ah has podido tener amistades, me refiero fuera del ámbito académico

Adriana: Sí

Entrevistador: Yo te quería preguntar ¿Hay alguna actividad extracurricular en la que tú participes, fuera del ámbito académico? ¿Participas en algún grupo misionero, deporte?

Adriana: No, no hasta el momento. Yo en Colombia fui Corista y me habría gustado mucho que tuvieran coro, pero no tienen

Entrevistador: Ah, no tiene coro INACAP

Adriana: No, estoy buscando un coro acá en Viña del Mar

Entrevistador: Mira, esta universidad por ejemplo (PUCV) tiene coro, y no todos los integrantes estudian aquí, se nutren de otras así que también podrías verlo. ¿Te gusta cantar?

Adriana: Sí

Entrevistador: Yo sé que en general llevas poco tiempo aún, te quedan muchos años todavía, pero en general ¿Cómo valoras lo aprendido acá en las clases y en INACAP, en general?

Adriana: Como lo dije antes, ya sea que no sea mi carrera, es algo que me va a servir para mi futuro personal o profesional, entonces, lo valoro porque cuando tú llegas a un país y te dan clases sobre legislación, de cuales son tus pensiones, tus días laborales que te pagan o no te pagan tanto, eso no pasa. Si no sales de mi país y llego a otro, sí, que me lo presenten (ríe) los otros. Entonces, eh no tengo, como dije, problemas con eso y me ha ayudado también a mirar como es la universidad, la conozco como es la metodología de enseñanza, entonces, sí le tengo como aprecio a lo que me han enseñado hasta el momento

Entrevistador: Vale, mira, lo que me ha gustado de la conversación que hemos tenido es que a pesar de que estás estudiando una carrera que tú sabes que no vas a continuar, has podido como asimilar y enriquecerte de algunas cosas que para ti también son útiles que alguien podría decir: estoy estudiando una carrera que quiero estudiar el año sólo para cumplir, en tu caso, lo bonito de esto que veo es has visto las cosas positivas que has podido sacar de eso. Mira, hemos hablado hasta ahora de la escuela en que me dices que en general has tenido buenas experiencias con tus amigas, la llegada a Chile en que me contabas de tu familia, el tema de ahora de la carrera que estás estudiando y que me aclaras que deseas continuar con Turismo el próximo año. Vale, ahora vamos a hablar un poco del mundo del empleo o, en realidad, el mundo profesional. Esta dimensión tiene que ver con tus aspiraciones, los deseos y proyectos que tú tienes a futuro ¿Vale?

Cuéntame ¿Qué deseos y expectativas tienes sobre tu futuro profesional? Pensando en el futuro una vez que termines la carrera que sea ¿Cómo te ves?

Adriana: Bueno, en el colegio no se dimensiona la universidad, siguiente paso en la universidad ¿Qué carrera? Ya estás en la universidad y piensas: después de la universidad ¿Qué voy a hacer? Ya tengo en mis planes está el “que voy a hacer”, aún no voy a entrar en el mundo laboral ¿O sí? Tengo dos planes: Uno es irme a Alemania con respaldo de mi mamá a perfeccionar inglés o hacer algún posgrado, otro título o en el momento en que haga las prácticas para terminar mi parte profesional, ojalá y si dios lo quiere y si es el sitio de quedar, eh quedar ahí trabajando hasta adquirir algo de la famosa experiencia y ya poder salir a hacer el posgrado que quiero y comenzar mi mundo laboral en la parte administrativo-hotelera que es lo que más me gusta

Entrevistador: Vale ¿Porqué a Alemania?

Adriana: Bueno, fue idea de mi mamá quien me dijo: oh mira hay planes de esto. Está Alemania o Australia, Australia es porque una compañera de ella se fue a perfeccionar inglés, y a Alemania fue porque un día ella dijo: Oh mira hay un plan sobre “tal”, te vas y yo pago todo. Y bueno, si me lo van a pagar

Entrevistador: De todos modos acá, cuando regularices tu tema en torno a la visa, hay becas y cosas, porque ahora yo estoy con una beca viviendo allá en España. Cuéntame ¿Dónde te gustaría hacer tu práctica profesional? ¿En qué ámbito?

Adriana: Ojalá y si se pudiera en la parte hotelera.

Entrevistador: ¿Y te gusta más la administración?

Adriana: Sí, bueno, es que Hotelería entra y embarca tanto, entonces, ojalá fuera, no me importa si fuera una recepción en la que tenga que estar doce horas de pie atendiendo personas, no me importa. Es adquirir la experiencia con las personas y los métodos y si quiero ser administradora, algo que sería muy bueno es comenzar de cero y esto lo aprendí de mi mamá quien fue regente en farmacia y comenzó a subir, a subir, a subir y ahora es químico. Entonces, como se dice en Colombia: no le pueden meter los dedos a la boca, o sea, no le pueden decir: es que esto no es así, porque ella ya sabe lo que hay que hacer

Entrevistador: La experiencia tú me dices

Adriana: Exacto. Entonces, ella sabe como va en los sitios, las temperaturas, bueno lo que en una farmacia es mucho. Entonces, quiero eso, hablando más allá de la carrera quiero ser auditora hotelera, entonces, mucho más aún comenzar de cero, desde abajo aprender absolutamente todo, como son las gestiones, entonces, esos son como los planes

Entrevistador: ¿Tú sabes si INACAP orienta en la búsqueda de trabajo? ¿Tienen bolsa de empleos, por ejemplo?

Adriana: Sí, INACAP tiene ayuda para todo. Si eres un estudiante trabajador, te acomodan tu horario, te ayudan a buscar empleo. Digamos, en el momento de la carrera si vas a hacer las prácticas, te ayudan a buscar las prácticas, si quieres hacer un currículum te ayudan y te orientan

Entrevistador: Te apoyan en ese ámbito

Adriana: Exacto, lo apoyan a uno hartito

Entrevistador: ¿Te gustaría encontrar trabajo en Chile o te gustaría volver a tu país, una vez que te titules?

Adriana: Eh no, lo más probable, hay un gran porcentaje de que me quede acá en Chile

Entrevistador: ¿Un tiempo?

Adriana: (Silencio) la vida laboral

Entrevistador: O sea, no tienes pensado a futuro volver a vivir a Colombia

Adriana: Como vacaciones, situaciones familiares, ya al descanso de mi vida, pero ya más no porque las situaciones son un poco pesadas, entonces, mejor por todos los lados es mejor acá Chile

Entrevistador: Valoras como una buena decisión, o sea, muy gratificante y positivo en tu vida el estar acá

Adriana: Sí

Entrevistador: ¿Hay algún aspecto negativo o algunas cosas de Chile que no te gusten? ¿No te has puesto como a reflexionar en eso?

Adriana: Sí, una cosa que me estresó demasiado es que la gente no camina por el lado derecho, sino por el izquierdo. En Colombia tú caminas por donde escribes, por el lado derecho, aquí en el Líder (supermercado) que está al frente del terminal (de buses) las escaleras están en el izquierdo si vas a subir, entonces, voy caminando como vivo cerca le llevo el almuerzo o algo a mi mamá y voy caminando por mi lado derecho y las personas se me paran, me encaran y tengo que darles espacio cuando yo voy por mi lado. Según las normas de educación en Colombia son así, tú caminas por el lado derecho

Entrevistador: Y en las escaleras mecánicas ¿Existe eso que la gente se pone toda para acá (a la derecha), para que el que va más rápido pasa? Por que en España es así, yo allá llegué y (ríe) acá a la escalera mecánica uno se sube no más y espera hasta que termine el recorrido, en cambio, allá tú te tienes que poner al lado derecho porque el que va por acá (lado izquierdo) si va más apurado pasa más rápido

Adriana: No

Entrevistador: Pensaba que era así, yo ahora volví acá y me acordé de que no es así y me estresaba un poco en las escaleras como veía que nadie avanzaba. Volvamos al tema del mundo profesional, me contabas que querías hacer un posgrado ¿En qué te gustaría hacer un máster o algo así?

Adriana: Sí, no he mirado aún “el que”, pero de qué si me gustaría, sí.

Entrevistador: ¿Te gustaría en el área? ¿Seguir hotelería o turismo?

Adriana: Sí, en el área

Entrevistador: Me decías que en Australia o Alemania para mejorar el inglés y después volver a Chile y hacer vida acá

Adriana: Sí o donde me saliera la oportunidad laboral, si me salieran allá bueno, si me salen acá, bueno

Entrevistador: ¿Acá te quedarías un poco por tu madre? ¿Estar cerca de ella?

Adriana: Bueno, mi mamá quiere terminar su vida laboral acá, sobre las pensiones ella está pensionada en Colombia ya que sigue pagando su pensión y aquí también lleva su proceso de pensión, va a cumplir su tiempo y ella quiere irse a descansar a Colombia, entonces, no e detiene algo así acá

Entrevistador: Ella quiere volver un tiempo cuando se jubile

Adriana: Sí, vivir su vida allá y si se quiere venir acá, que se venga

Entrevistador: En tu caso, no tienes ganas de volver a Colombia por lo pronto

Adriana: O sea, sí. Pero no para vivir me refiero, de vacaciones solamente

Entrevistador: Hay algo que no te he preguntado sobre cuando tu llegaste acá a Chile. La decisión de venirse ¿Fue consensuada? ¿Tú mamá te preguntó si te quieres venir o te vienes conmigo y se acabó?

Adriana: Bueno, fue una discusión, fue fuerte porque mi mamá se fue ya, te fuiste, pero nunca pensé que yo también me iba a ir. Nunca se me pasó por la cabeza la opción de: uy mami porqué no me voy a estudiar a Chile, allá, entonces, nunca me lo esperé por lo que fue tema de discusión, entonces, lo dejamos en algo. Yo llegaba plan turismo, conocer todo y si me gustaba bien, yo comenzaba a hacer todo para poderme quedar, o si no me volvía a Colombia

Entrevistador: Y por lo que escucho, finalmente, fue una buena decisión y te quedaste acá

Adriana: Sí

Entrevistador: Mira, acá (mostrándole el esquema dibujado en una hoja) está lo que es tu línea de vida que yo iba dibujando a medida me ibas contando, entonces, quedó de esta forma: acá la escuela, tú a diferencia de las chicas que he entrevistado, ellas hicieron parte de su escuela en su país y acá en Chile, en tu caso no fue así, entonces, queda así: la escuela, la llegada a país, tus estudios posobligatorios, y el mundo del empleo. Esta es tu resumida línea de vida ¿Sientes que hay algo que le falte o que no hemos hablado que pudiéramos agregar o sientes que está bien?

Adriana: Creo que está bien

Entrevistador: ¿Qué te pareció la entrevista?

Adriana: Fue como recordar

Entrevistador: Muchas gracias, ahora yo transcribiré esta entrevista y, llegado el momento, te la voy a enviar.

Caso 6

Entrevistador: Hola Gino esta entrevista contempla cuatro ítems sobre los que vamos a hablar: Le hemos llamado a uno de ellos: la llegada a Chile, un poco para conocer sobre tu vida acá y en Ecuador, después la escuela, como saber si estudiaste tu escuela aquí o allá ¿Estudiaste parte de tu escuela acá?

Gino: sí, también acá

Entrevistador: Vale. También conversaremos sobre la educación superior, en tu caso, tus experiencias en tu instituto (DUOC) y tu vida en ese entorno. Finalmente, vamos a hablar sobre el mundo del trabajo. No sé si estarás trabajando todavía, esto tiene que ver un poco con los deseos y los proyectos que tu tienes a futuro ¿Vale? Uno de mis propósitos es explorar las historias de vida de los inmigrantes latinoamericanos acá, como inmigrantes y como estudiantes también. Lo primero que te quiero preguntar es ¿Cómo ha sido desde que llegaste a Chile en general? Hazme una apreciación

Gino: Mira la verdad me ha pasado de todo

Entrevistador: Cuéntame algún evento que sea importante, que sientas que te haya marcado

Gino: Cuando ya me independicé, eso para mi fue un elemento muy cuático (intenso), como has notado se me ha ido todo el acento porque ya llevo trece años en Chile, yo llegué a los 15 años el 2006. Chuta, fue cuando me independicé la verdad porque estuve harto tiempo viviendo en la casa de mis viejos en Los Andes como hasta el 2015 app. (aproximadamente). Anteriormente no me quería ir y fue porque no quería dejar a mis padres, no tengo más hermano, soy hijo único y estábamos los tres solamente acá en Chile. Cosa que mi mamá se la pasaba viajando por el trabajo y mi papá también en la minería, pero cuando llegaba de bajada en la casa estaba conmigo en este caso y me daba lata (pereza e incomodidad) dejarlo solo. Mi mamá por el trabajo de podía desaparecer, chucha (joder), uno o dos meses fácilmente, entonces, por lo mismo prefería quedarme y para que estamos con cosas, tenía facilidad en la casa, cosas así. Y bueno, en ese tiempo trabajaba en el Casino Enjoy en Santiago y simplemente terminé de trabajar ahí

Entrevistador: ¿Te fuiste de Los Andes a Santiago?

Gino: No, eso fue anteriormente. Esto ya fue recientemente, ahí tomé la decisión de venirme para acá a Valparaíso, ya había venido con anterioridad a Valpo, porque estuvo una orquesta acá cuando tenía como 17 años más o menos. Entonces, me gustó Valpo en ese entonces venía a carretear (de fiesta) mucho y preferí venirme para acá

Entrevistador: ¿Te gustó más que Santiago?

Gino: Me gustó más que Santiago. En Santiago viví un año cuando estudié kinesiología el 2012 y mi experiencia no fue muy buena que digamos. La ciudad, sí, es muy acelerado todo y la gente es agresiva, todo es pelea con decirte que en una ocasión iba en el Transantiago y en tres paraderos distintos vi a weones (jóvenes) peleando ¿Por dónde así? Me aburrió y me chocó todo, así ah ya. Entonces, el asunto es que cuando me vine para acá el cambio fue drástico para mi porque independizarme me cambió igualmente como persona, maduré caleta (mucho), supe lo que es tener hambre y ese tipo de cosas en general

Entrevistador: Valoraste el estar fuera de casa

Gino: Exactamente

Entrevistador: ¿Sientes que la vida para ti ha ido para mejor o para peor en este tránsito migratorio que has vivido en este nuevo espacio de acogida acá en Chile? ¿Ha sido una buena experiencia o no lo sientes así?

Gino: La verdad yo pienso que sí ha sido una buena experiencia, que tampoco puedo decir que ha sido mala porque de las experiencias uno va aprendiendo y uno se va como armando como persona más en la etapa que tuve que fue de los 15 años a la adultez, en este caso. Eso, siento que ha sido una buena experiencia, fue como reventar de la burbuja más que nada en el 2016 cuando ya salí.

Entrevistador: ¿Recuerdas alguna experiencia en que te hayas sentido discriminado?

Gino: En el colegio

Entrevistador: ¿Sí? ¿Me podrías contar un poco de eso?

Gino: Bueno, me hacía bullying por ser extranjero

Entrevistador: ¿Por el idioma?

Gino: O sea, por el acento, por las cosas que decía, por mi forma de ser, por el argot que tengo. Por mi forma de ser. Lamentablemente, justo llegué cuando estaba el boom de las tribus urbanas, llegué cuando estaban los weones de los pokemones, los otakus, llegué cuando estaba todo ese boom con cuática, entonces, yo nunca he sido de las personas que encasillo a otras ¿ya? Tampoco yo me encasillé en lo que a mi me gusta porque ¿en música? Yo te puedo decir: me gusta mucho el metal, me gusta el rock, me gusta mucho la sala por que me gusta escuchar música en general, incluso hay temas de reguetón que los escucho por ocio o porque era de mi época del colegio, pero no me gustó cuando llegué ver como encasillaban a la gente, como se separaban en grupos lo encontraba totalmente absurdo, entonces, eso fue un choque intenso para mi, aparte, igual es un poco

pesado, llegué a un colegio que era huaso flaute (atrasado y desagradable), chocante, muy indisciplinado a cagar

Entrevistador: ¿A qué curso llegaste acá en Chile? ¿Recuerdas?

Gino: Finalizando segundo y pasando a tercero medio. En tercero fue cuando pasé la peor mierda y en cuarto ya me quedé piola (callado y contemplativo) así como que me retraje totalmente, estaba como en una esquina y no pescaba a nadie, si alguien me quería buscar (...) yo hacía todo lo posible para no entrar a la clase. En ese entonces yo estaba en una orquesta, así que prefería mil veces, como tenía permisos por el colegio para ir a la orquesta que en ese entonces estaba en Los Andes, yo vivía en ese tiempo en San Esteban, entonces, me escaba, con decirte que ni siquiera fui a la ceremonia de titulación de cuarto medio, no fui, preferí ir a un concierto que había. De hecho, me llamó la profesora jefa y yo no la pesqué ni en bajada, no me importó (...) no tengo buenos recuerdos del colegio de acá de Chile, de Ecuador no, al contrario, amo

Entrevistador: ¿Cómo fue el viaje que emprendiste desde tu país hasta acá? ¿Fue por tierra o avión?

Gino: Avión, desde Guayaquil a Santiago

Entrevistador: ¿Tú eres de Guayaquil?

Gino: De Guayaquil, a la costa

Entrevistador: Cuéntame ¿Cuál fue tu primera impresión sobre Chile cuando llegaste? Llegaste el 2006 cuando tenías 15 años. Cuéntame como fue

Gino: El frío, frío

Entrevistador: El clima

Gino: Sí, horrible. Recuerdo que era primavera porque llegué a finales de octubre, imagínate era primavera y hacía un frío del carajo. Imagínate, Ecuador país tropical, igual se divide en zonas Ecuador que donde está la isla Galápagos, Sierra y Amazonía. Yo vivía en la costa donde había más calor aún, entonces, horrible, mucho frío acá. En cuanto a la gente, siento que me dieron una buena bienvenida pienso porque el único extranjero del curso que estaba finalizando, pero el siguiente año fue cuando empeoró la cosa

Entrevistador: ¿Tienes algún recuerdo importante de esa etapa cuando recién llegaste a Chile? La adaptación ¿Cómo fue? ¿Amigos? ¿Recuerdas cómo fueron tus primeros días?

Gino: ¿Los primeros días?

Entrevistador: ¿Extrañabas mucho?

Gino: Quería regresar

Entrevistador: ¿Qué extrañabas de Ecuador, principalmente? O ¿Todavía lo extrañas?

Gino: Lo sigo extrañando, pero no tanto como antes

Entrevistador: ¿Qué extrañas en particular? ¿Familia? ¿Comida?

Gino: La comida, el clima, la gente que es mas afectuosa

Entrevistador: ¿Cómo es el chileno para ti?

Gino: Más frío, de repente como que va más a la pelea, muy importista (centrado en uno) uno va en la calle y te van chocando así y ni siquiera te piden disculpas

Entrevistador: ¿A qué más te costó acostumbrarte acá?

Gino: El clima

Entrevistador: ¿Qué otras cosas más extrañas de tu país?

Gino: La comida también podría ser. El clima y la comida

Entrevistador: Ahora cuéntame ¿Qué cosas si te han gustado de acá de Chile en comparación a Ecuador?

Gino: Mira, la verdad no puedo comparar mucho porque justo estaba en una etapa que en que estaba en el colegio, era más chico y no tenía tantas chances de salir, que igual en Ecuador está todo el tema de la delincuencia eh ¿Qué cosas me gustan de Chile? La verdad me quiero ir (ríe) Me quiero ir

Entrevistador: Pero bueno, siempre en las experiencias también hay cosas buenas

Gino: Sí, las hay buenas, mira que he tenido suerte, en todo caso, porque he conocido gente muy buena onda que me apoyado y a estado conmigo en las buenas y en las malas

Entrevistador: ¿Amigos tú dices, principalmente? (11:28)

Gino: Amigos, he creado fuerte lazos acá en Chile por lo que pienso que eso igual me detendría un poco. La verdad que al clima ya me acostumbré acá

Entrevistador: Por lo visto la amistad es una de las cosas importantes para ti y eso te detendría un poco a irte de un momento a otro. Vamos a hablar sobre tu familia ¿Llegaste con toda tu familia acá o sólo con parte de ella?

Gino: Llegué con mi mamá y mi papá ya había llegado antes acá, como que él primero vino para acá para ver como estaba la situación y, después, nos vinimos los dos acá

Entrevistador: O sea llegaste con tu madre y tu padre los estaba esperando. ¿A qué se dedica tu papá?

Gino: En la actualidad él trabaja en la construcción, antes estaba trabajando en la mina, pero ya se volvió muy inestable ahí así que se movió a la construcción, es maestro de primera si no me equivoco.

Entrevistador: Y en Ecuador ¿A qué se dedicaba él?

Gino: El tenía una empresa allá. Era gerente de una empresa que producía carne de soya, pero la crisis económica el país mandó todo al carajo

Entrevistador: ¿Él estudió algo referente a eso?

Gino: Mira, él estudió en la universidad arquitectura, pero no pudo terminar por problemas familiares que tuvo entre medio (...) no pudo seguir. Yo me enteré años después porque no tenía ni idea de eso que mi papá sacó unos títulos de administración de empresa y otras cosas relacionadas al tema

Entrevistador: ¿Y tu madre?

Gino: Psicopedagoga

Entrevistador: ¿Y trabajaba en Ecuador como psicopedagoga?

Gino: Sí

Entrevistador: ¿Y acá igual?

Gino: No, acá le fue difícil y nunca encontró nada con respecto a eso

Entrevistador: ¿Y ya están con residencia permanente y todo?

Gino: Sí, la obtuvimos el 2010 creo, hace rato la obtuvimos

Entrevistador: Ah y tu mamá nunca ha ejercido acá como psicopedagoga, vale. Hermanos me dices que no tienes

Gino: Así es

Entrevistador: ¿Hay algún momento significativo, que hayas vivido con ellos, que sientas que sea algo muy importante para ti?

Gino: ¿Cómo?

Entrevistador: ¿Algún momento que hayas vivido con ellos?

Gino: Cuando teníamos poco tiempo fue difícil porque hubo un tiempo en que mi papá no tenía trabajo, mi mamá estaba súper enferma y, entonces, yo empecé a trabajar ahí mismo entre medio, fue una etapa dura. ¿Momentos felices? Un momento único que recuerdo mucho fue, el año 2017, los traje para acá (A Valparaíso) a ver los fuegos artificiales de año nuevo los llevé a pasear por toda esta zona. Ellos estaban viviendo en Los Andes y siguen viviendo allá

Entrevistador: Fue un bonito momento para ti que hayan venido a pasar el año nuevo y todo eso

Gino: Claro, porque nunca habían visto los fuegos artificiales en toda la costa. Yo en ese tiempo vivía en Recreo y desde el edificio se podía ver toda la costa

Entrevistador: ¿Dónde vives ahora?

Gino: Acá en el plan (Centro de Valparaíso)

Entrevistador: vamos a hablar ahora de la escuela. Yo te contaba que teníamos que pasar por ciertos ejes hasta llegar al mundo del trabajo. Cuéntame ¿Cómo fue tu etapa escolar en Ecuador?

Gino: Uff en esa etapa, bueno, de un lado para otro. En ese tiempo mis padres tenían una buena situación económica y me tenían de un lado para otro (ríe) porque salía del colegio, en ese tiempo estudiaba música, y era al tiro (al instante) partir al conservatorio, entonces, en ese sentido siempre estaba de un lado para otro. En el colegio que estuve igual era fuerte el tema del inglés

Entrevistador: ¿Hiciste la secundaria allá?

Gino: No, hice la primaria. Hice parte de la secundaria también en Ecuador y, después, me vine a terminar la escuela acá

Entrevistador: ¿Cómo valoras los momentos que viviste en Ecuador, en la escuela? ¿Cómo era la relación con tus compañeros?

Gino: Era la raja, la raja (placentera). Lo pasé espectacular, disfruté caleta, tenía amigos, me gustaba cuando hacían campeonatos de fútbol, estaba full metido con la natación también incluso llegué a estar en competencias difíciles allá. Fue muy linda esa etapa allá, sí

Entrevistador: Tenías buenos amigos allá

Gino: Sí, caleta (muchos)

Entrevistador: Y después cuando tus papás decidieron venirse ¿Te preguntaron la opinión en algún momento o “te agarraron y te trabajaron”?

Gino: Al carajo, me trajeron

Entrevistador: ¿Por qué motivo se vinieron acá?

Gino: Por la situación del país, la verdad, no estaba muy bueno allá

Entrevistador: Me decías que fue una bonita experiencia allá en Ecuador. Después te tuviste que venir, tus padres deciden viajar acá porque no estaba muy buena la economía allá tú me decías. Ahora cuéntame ¿Cómo valoras tu vida en la escuela acá en Chile?

Gino: No lo pasé bien en ese entonces acá en Chile

Entrevistador: Cuéntame algún evento en particular sobre porqué no la has pasado bien ¿Algún recuerdo importante de esa etapa?

Gino: En tercero medio varias veces estuve a punto de llegar a los combos (a pelear) con algunos compañeros de colegio porque los locos (sus compañeros) eran flaites (molestos) y me metía pelea por todo y yo, la verdad, era pendejo (de edad menor) y no comprendía porqué me webeaban (molestaban) tanto si no los pescaba la verdad yo estaba en mi mundo cuando lo weones venían y me empezaban a webear

Entrevistador: Me decías que te sentías discriminado por el tema del acento

Gino: Sí, claro, si empezaban así, empezaba el show

Entrevistador: ¿Qué te decían?

Gino: No sé, decía alguna palabra y empezaban a webearme y yo decía ¿Qué onda? Y los manes (compañeros) seguían ahí molestándome y bueno, de ahí cosas físicas y (...)

Entrevistador: ¿Y nunca llegaste a los golpes?

Gino: Estuve a punto muchas veces. En una ocasión, casi le mandé un aletazo (golpe) a un loco

Entrevistador: ¿A qué curso tú llegaste acá a Chile?

Gino: Acá llegué finalizando segundo medio, de hecho, me habían puesto en primero. Se equivocaron y me mandaron a segundo medio, finalicé segundo y luego tercero y cuarto completo

Entrevistador: En cuarto medio ¿No se mejoró un poco tu vida escolar o seguía igual? ¿Querías solo salir o tuviste amistades después?

Gino: ¿Cómo?

Entrevistador: Que si en cuarto medio ¿Lograste amistades?

Gino: En el preuniversitario y en la orquesta porque en el colegio tenía un par de amigos y con decirte que, en la actualidad, yo no converso con ninguno

Entrevistador: ¿Y estudiaste en colegio público, subvencionado o privado?

Gino: Público, en San Esteban que queda cerca de Los Andes. San Esteban es como pueblo

Entrevistador: Estudiaste y saliste de cuarto medio de ahí. ¿Y al año te viniste a estudiar o trabajaste un tiempo?

Gino: Mira, quería estudiar al tiro, pero no se me dieron las chances. Tampoco fue un buen tiempo en ese momento porque mi papá no tenía trabajo y yo empecé al tiro a trabajar. Me sentía un poco perdido la verdad, no sabía que estudiar, estaba súper de un lado para otro. Hice mi práctica en la clínica Río Blanco

Entrevistador: Perdón ¿Estudiaste en colegio técnico?

Gino: Sí, salí de técnico en administración de empresas. Llegué a hacer la práctica a la clínica Río Blanco y estuve una temporada de un semestre más o menos, me extendieron la práctica y luego me salí. Después de eso empecé a trabajar en una ferretería, después de la ferretería a la construcción y así hasta que empecé a trabajar en el mundo de la hostelería como garzón, luego como bartender estuve trabajando. Eso entre Los Andes y Santiago. Laboralmente, siempre me he mantenido como trabajando

Entrevistador: ¿Siempre has tenido que trabajar mientras has estado estudiando?

Gino: Mira, la única vez que te puedo decir que no trabajé fue cuando estudié kinesiología. Estudié un año kinesiología en la Universidad Pedro Valdivia, me salí por el mismo motivo de que la universidad era penca (de mala calidad) y muy mala administrada. Estuve un año allí y preferí salirme

Entrevistador: ¿Y de ahí te viniste a Valparaíso o estuviste un tiempo más en Santiago?

Gino: Hice el año y al finalizarlo me vine a Los Andes. Año 2012

Entrevistador: El 2012 vuelves a Los Andes

Gino: Sí, finalizando el 2012. El 2013 me quedé en Los Andes, 2014 volví a estudiar, esta vez Telecomunicaciones en INACAP durante un semestre estuve estudiando, me salí porque en ese tiempo estaba trabajando en el casino y los horarios muy complicados; tenía a veces turnos de cierre por lo cual dormía con suerte una hora diaria y cosas así, pasaba viajando de la casa a la U, de la U al casino, había veces que del casino directamente a la U los viernes en que no dormía nada. Entonces, ese semestre la verdad me pasó la cuenta y preferí salirme porque no me la pude con los horarios

Entrevistador: ¿Después de eso?

Gino: Después de eso, seguí trabajando en el casino como un año y medio más y bueno finalicé mi contrato, ahí fue cuando dejé de trabajar y me vine para acá a Valparaíso. Y bueno, cuando ya estuve acá en Valpo me costó un poco encontrar pega (empleo) y trabajé un rato en un pub que se fue a quiebra porque estaba mal administrado. Ahí no encontré pega, después me salió y llegué a trabajar al Restaurant Molinou, ahí lo pasé bien, fue una etapa intensa, pero para mí ahí fue el reventar de la burbuja porque pasé muchas cosas en ese tiempo. En diciembre del 2016 ya me decidí por estudiar nuevamente por insistencia de un amigo quien me decía que no dejara pasar más tiempo y tenía razón ya que yo no quería ser sólo un técnico, quería estudiar ingeniería, entonces, me decidí finalmente por estudiar, pensaba: chuta tenía 25 en ese tiempo e iba a cumplir 26 y mi amigo me decía: deberías estudiar, deberías hacerlo porque el tiempo pasa y después llegan los hijos, yo no tengo hijos por si acaso, no vas a tener tiempo la verdad se te va hacer difícil para que estamos con cosas

Entrevistador: ¿Quién te decía todo eso? ¿Tus padres?

Gino: No, un amigo. Mis padres hace rato que me venían jodiendo con que estudiara y eso era una presión para mí y el hecho de ser hijo único y no tener un título de por medio para sentir: ya mamá acá está el cartón. Así, me decidí y entré a estudiar al DUOC, me daba paja (pereza) la verdad hacer el tema de la PSU (Prueba de selección universitaria)

porque la verdad las veces que lo hice siempre me pasó que algo: la primera vez que la di me pasó algo a la cuchara (corazón) que me dieron una especie de arritmia que ni siquiera los doctores sabían que me pasaba

Entrevistador: ¿Por los nervios?

Gino: No, no, ni siquiera nervios, coincidió no más. Imagínate que después dila PSU por segunda vez y me dio varicela, chuta, estaba dando la PSU a los 18-19 años con varicela la prueba de lenguaje y con fiebre uf y me fui desmayando loco. Me fue mal las dos veces por alguna razón y me resigné

Entrevistador: ¿No quisiste darla por tercera?

Gino: No, no, al carajo

Entrevistador: Y después de eso entraste a tu actual carrera: ingeniería eléctrica

Gino: Sí, aunque ahí no tenía la más mínima idea de nada

Entrevistador: Cuéntame ¿Qué te llevó a elegir esta carrera?

Gino: La amistad con mi amigo Matías.

Entrevistador: Tu amigo Matías te influenció para que estudiaras la carrera que estás estudiando ahora

Gino: Sí

Entrevistador: Eso influyó, fundamentalmente, en la elección

Gino: O sea, por mi, si hubiese escogido una carrera The real habría escogido una carrera del ámbito de la salud, no sé, seguir con kinesiología o medicina

Entrevistador: ¿Y por qué tomaste esta decisión, finalmente?

Gino: Porque sentía que, en medicina, tenía que sí o sí trabajar y estudiar, porque es una carrera que te demanda mucho tiempo el hecho de estar estudiando, no podía farrearla en ese sentido y mis padres tampoco estaban económicamente listos como para estarme pagando eso, así que preferí algo más rápido

Entrevistador: Y en la noche siempre (vespertino)

Gino: Sí, en las noches. O sea, al comienzo estudié de día las dos veces y me fue mal, así que preferí en las noches y me ha ido bien, prefiero más estudiar en las noches que estudiar de día

Entrevistador: Estudiaste kinesiología, primero, en Santiago en la Universidad Pedro Valdivia, después técnico en telecomunicaciones en el INACAP de Santiago, también lo dejaste, y ahora actualmente estás estudiando Ingeniería eléctrica en el DUOC de Valparaíso

Gino: Sí, telecomunicaciones igual era lindo no es que no me haya gustado, me gustó mucho, programación era hermoso, por eso igual me gusta mucho esta carrera porque tiene mucho eso de programar cosas: soy muy informático igual para mis cosas

Entrevistador: ¿Crees que ha sido una buena decisión estudiar esta carrera? (25:50)

Gino: Sí, sí.

Entrevistador: ¿Estás conforme?

Gino: Mira, me da miedo no te lo niego porque muchos de mis compañeros han salido del colegio con base en eléctrica o muchas cosas más. En este caso, por la edad que tengo, hay muchos compañeros los cuales también tienen mi edad o mucho mayores y tienen ya carrera por así decirlo, ya tienen años en el rubro. Entonces, en comparación con alguien que no ha tenido experiencia de nada (...)

Entrevistador: Y bueno, la irás a tener

Gino: Sí, obviamente, pero ahí se nota. Muchos temas de repente mis compañeros cachan y yo quedo así colgando como: que mierda es, no sé

Entrevistador: Ellos conocen más por su experiencia laboral

Gino: Exactamente

Entrevistador: Sí, ya la irás a tener, sin apurarse tanto

Gino: Sí

Entrevistador: Entonces, tú me dices que ha sido una buena decisión en general. Cuéntame ¿En qué áreas te va mejor o en qué te sientes más bueno?

Gino: Números

Entrevistador: Y cuando estabas en el colegio ¿También eras bueno en eso? ¿Matemáticas?

Gino: Siempre me gustaron los números, en idiomas también me iba bien y en el área de música también

Entrevistador: Vale, te iba bien en la escuela en: música, lengua y ciencias

Gino: O sea, en la escuela ahora que me acuerdo era malo en números, pero fue en el colegio donde me empezaron a gustar las matemáticas, pero es porque en ese tiempo me iba mal en las matemáticas porque tengo déficit atencional. Entonces, me cuesta mucho concentrarme y cosas así, mis padres contrataron a un profesor que iba a mi casa y me enseñaba, y cuando me enseñaba me terminaron gustando caleta los números. Chuta, allá se califica sobre veinte, imagínate, de estar sacando, no sé once, o doce sobre veinte, empecé ya a subir de diez y ocho sobre veinte, veinte sobre veinte, cosas así. Allá es por trimestres, recuerdo haber terminado los dos últimos trimestres con diez y nueve de promedio más o menos. Sí, me gustaba

Entrevistador: Vale ¿Hay algún evento importante que tú recuerdes del primer año de tu carrera actual, ingeniería? ¿Algún momento difícil o grato que hayas tenido durante ese tiempo? ¿Qué es lo primero que se te viene a la cabeza de tu primer año?

Gino: Sí, el primer día, primera clase, esta el profesor Andrés González quien hice presentarse a todos los manes en una sala gigantesca con mucha gente, éramos como treinta más o menos y todos hablando así de que tenían carrera y experiencias en el rubro y yo quedé, así como helado. Yo dije: soy bartender y el profesor me quedó viendo como con cara de ¿en serio? Eso. Y momentos bacanes (excelentes) fue cuando pasé el primer semestre con ese mismo profesor

Entrevistador: ¿Fue grato?

Gino: Sí, la raja porque pasé rosando (a penas) jajaja

Entrevistador: ¿Era difícil el ramo (asignatura)?

Gino: Sí, era peludo (muy difícil) el ramo “Corriente continua”. Y el profesor era cabrón y yo estudiaba caleta. El área práctica era donde me iba mal, en el área teórica no tanto. Y cuando sentí que pasé el primer semestre sentía que me la podía, después, el segundo se había terminado el primer año y me dije: si me está yendo bien y no me he echado ningún ramo, tengo que seguir dándole y (...) aquí estoy. Ahí me decidí por estudiar ingeniería, no el técnico

Entrevistador: ¿Hay algunos ramos que te han costado más que otros? ¿Algunas áreas más difíciles?

Gino: Sí, va igual por un tema que no hay muy buenos profesores en mi institución. Ya tuve un ramo que era de Malla tierra y el profesor no enseñaba nada, onda, el man se sentaba y empezaba a leer las diapositivas y esa era clase. Al examen nos hizo cagar porque hizo dos exámenes: un informe y otro teórico

Entrevistador: ¿Qué no te gustaba? ¿Su metodología de enseñanza?

Gino: Su metodología era mala, no explicaba bien y los ejercicios que nos pasaba, que eran muchos, el man nos ponía un ejemplo y ahí tienen, si entendieron bien y si no, bacán. Tú le preguntabas algo y el man te decía: mira aquí está el paso y tú tienes que hacer esto, esto y esto. Pero profe ¿Porqué esto y lo otro? ¿Por qué se movió ¿Por qué la Z tiene esto y no lo otro? Es que es así o ¿Qué no ves que acá va pasando así?

Entrevistador: O sea, tú lo que criticas es la forma de enseñar de tus profesores (30:38)

Gino: Sí, ha habido malos profesores ahí (...) hay

Entrevistador: Vale. ¿Ha habido momentos en que hayas sentido presionado por la exigencia académica?

Gino: Sí, cuando nos invaden de informes de un momento a otro y sabiendo ellos que ya tenemos pruebas. Mira, no niego que los profesores tengan que hacer trabajos, está bien que lo hagan ya porque es su pega (trabajo) y es la forma de enseñanza, por así decirlo,

con la cual tenemos que aprender en este caso, pero siento a veces que si estamos vespertino (tarde noche) es obvio que no tenemos tanto tiempo porque trabajamos, pero los manes así y todo nos terminan colapsando de trabajos, por ejemplo, de repente nos tenemos tiempo de poder estar haciendo las cosas. Antiguamente, trabajé en Claro (empresa de telefonía) atendiendo público durante todo el día, uno tras otro, y no te deba tiempo de estudio de poder, por ejemplo, pegar una repasada para la prueba o poder terminar un trabajo o cosas así. Tenía buenos panas ahí en la pega y tenía la chance de escapar y poder hacer como algo rápido y estar saliendo para la U a hacer los trabajos igual es agotador ya que no te da la mente

Entrevistador: Veo que la exigencia era mucha en ese tiempo de trabajo y estudio

Gino: Sí. Bueno, en estos momentos estoy cesante durante un mes más o menos. Estoy buscando pega. Y bueno, se me fue que te iba a decir (...) estuve trabajando y ahí como que me relajé un poco más

Entrevistador: ¿Tú estudias con gratuidad o con beca?

Gino: Gratuidad, pero un año me lo pagué. Siempre he estudiado yo pagándome mis cosas, el 2018 se me dio l chance de poder sacar la gratuidad, en un comienzo la traté de sacar el 2017, pero no pude porque los idiotas del MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile) perdieron mis notas, se les perdieron de cuando llegué a Chile, imagínate, con mi mamá tuvimos que pedir las notas a Ecuador para que nos las enviaran acá, fue un gran problema, entonces, todo ese año me lo tuve que pagar. Yo recuerdo que trabajaba dobles turnos a veces para poder pagarme la U y donde vivía que te juro que no me la podía trabajando un solo turno, entonces, empecé a trabajar doble turno en el restaurant y así me podía pagar mis cosas. Fue agotador el año 2017, bueno, el primer semestre porque el segundo se semestre ya empecé a trabajar en Claro y eran un poquito mejor las lucas (el sueldo) que en el restaurant, entonces, ahí ya podía en este caso pagarme las dos cosas. Ya el 2018 volví a postular a la gratuidad, coincidentemente, atendiendo en Claro conocí a una chica que trabajaba en la Municipalidad quien me aconsejó mucho y me dio muchos tips con respecto a sacarla, y eso me sirvió de base para poder sacar esta movida. Mi mamá me ayudó mucho en esto, yendo a san Felipe que era donde se hacían los trámites administrativos

Entrevistador: En los momentos difíciles ¿El instituto DUOC te ha ayudado de alguna forma? ¿Tienen becas o servicios de ayuda psicológica?

Gino: Sí, se que DUOC tiene una beca que desconozco de que se trata, yo no la tengo. Era una u otra, si no me salía la gratuidad tenía una chance para la beca, tengo un pana que no le fue bien con el tema de la gratuidad eh por un tema de cargas, no sé muy bien, y pudo acceder a la beca de DUOC

Entrevistador: ¿Tú participas en alguna actividad extraacadémica de DUOC?

Gino: No, no, estudio vespertino y no tengo mucho tiempo

Entrevistador: ¿Qué tal las relaciones con tus profesores y los compañeros de clase?

Gino: Con los compañeros un siete (nota máxima en la educación chilena) yo soy una persona muy amigüera, en la actualidad, hablo con todo el mundo y no ando formando grupos, o sea, igual tengo mi grupo de estudio, pero igual me considero que hablo con todo el mundo. ¿Con los profesores? También, si hay algún tipo de rencor de ellos hacia mí, no sé (ríe), siempre trato de tenerlos en buena

Entrevistador: ¿Te relacionas con todos ellos también fuera del aula o sólo adentro?

Gino: (35:22) Dentro del aula. Fuera del aula es sólo cuando me los pillo en el pasillo así. Con mis compañeros sí y cuando se puede la verdad porque como es vespertino, no hay tiempo ya que todos mis compañeros tienen familia por detrás

Entrevistador: Claro, cambia un poco el contexto en la no che. Mira, vamos a hablar sobre el último eje que es el mundo del trabajo. Ya me has contado un poco tu historia de que tú llegaste a Chile con tu madre, cierto, que tu padre los estaba esperando acá, algunos episodios de la escuela en Ecuador y Chile, después, me hablaste de tu experiencia en educación superior que has estudiado tres carreras y, actualmente, estudias ingeniería. Vamos a hablar sobre tus deseos a futuro ¿Qué expectativas tienes sobre tu futuro profesional?

Gino: Mira, yo quiero salir de la U y hacer la práctica en un lugar que me permita terminar trabajando allí, esto es siempre ciertos lugares donde pueda hacer la práctica

Entrevistador: ¿Dónde te gustaría hacer la práctica?

Gino: Pucha, acá en Valpo ya que tengo la movida con un pana de la U. Y en Santiago por mi mismo amigo que me influenció en estudiar

Entrevistador: ¿En qué áreas te gustaría hacerla?

Gino: Eh electricidad. Es que tengo dos áreas, al tiro: automatización y electricidad, pero en este caso más me voy por el tema de electricidad porque ahí hay más lucas la verdad (más dinero) jajaja

Entrevistador: ¿Hay bastante trabajo ahí?

Gino: Sí, imagínate que, para el sur, caleta de instalaciones que se pueden hacer. Hartos proyectos que vienen entremedio

Entrevistador: Una vez que seas ingeniero o profesional ¿Te gustaría trabajar y vivir acá en Chile o volver al Ecuador?

Gino: ¿Volver a Ecuador? No, si voy a Ecuador es por un tema únicamente de vacaciones, visitar familia, cosas así ¿Pero vivir? No. La situación sigue jodida, lamentablemente, la gente no cambia su forma de pensar y la verdad me decepcioné con ciertos temas que han pasado con la xenofobia allá en Ecuador

Entrevistador: ¿Ha sido gratificante para ti estudiar esta carrera y en el Instituto DUOC? ¿Estás conforme o sientes que hay contenidos que te faltan?

Gino: Mucho, mira la verdad siento que, siendo honesto, DUOC, por lo menos en mi carrera porque he visto que en otras carreras están muy bien armadas y, por lo menos la mía, siento que le deben más apoyo, como más (...) no sé, que los coordinadores y director de carrera se pongan las manos, que se la jueguen porque: nuestros laboratorios son “ahí no más” (de dudosa calidad), hay muchas cosas que están dañadas, mucho implementos de trabajos que también “ahí no más”, los profesores igual hay profesores que los ponen a dar clases y siento que ni siquiera están bien preparados ¿entiendes? Y aparte ni si quiera están capacitados porque no han trabajado respecto al área. Tengo un profesor que es de Telecomunicaciones y nos está enseñando clases de electricidad, por donde, o sea.

Entrevistador: ¿Tú crees que le falta un poco de preparación al profesorado?

Gino: Sí

Entrevistador: ¿DUOC los apoya en, por ejemplo, con bolsas de empleo o cosas de ese tipo? ¿sabes?

Gino: Sí, si hay como para buscar trabajo y para hacer las prácticas

Entrevistador: ¿Las prácticas las eligen ustedes o se las buscan ellos? ¿Sabes como es?

Gino: Las dos, creo que uno también las puede buscar

Entrevistador: Te lo pregunto porque hay personas a quienes les he hecho estas preguntas sobre donde quieren hacer sus prácticas y me dicen: no, acá me mandan a un lugar, o sea, me buscan el lugar y ellos me lo determinan

Gino: Parece que yo me lo busco porque varios compañeros que hicieron el técnico solamente tuvieron que buscarse la práctica, pero desconozco

Entrevistador: Pensando en tu inserción profesional ¿Qué cosas crees que te faltan, algunos contenidos o algunas materias? Sé que aún te falta un tiempo para titularte. Hasta acá ¿Sientes que hay algún aspecto en que te sientas más débil?

Gino: Sí, en electricidad siento que la base, pudieron darnos más fuerte, nosotros trabajamos mucho en el área de planos y siento que no nos han preparado muy bien con el tema de ciertos programas, por ejemplo, AutoCAD. Los profesores como que, ahí no más, como arréglenselas si saben ocuparlo sino no. Igualmente indago, me gusta investigar y estudiar así aparte, más cuando es un programa y me ha ido bien con eso

Entrevistador: ¿Y en qué áreas sí te sientes muy fuerte y bien preparado? En algún área de tu carrera en que te sientas mejor

Gino: Diseño de planos, sí. Cubicación también me sienta bien

Entrevistador: Vale, me dices que tú te ves trabajando en Chile acá en la Región de Valparaíso o estás abierto a irte a otra región si encuentras trabajo

Gino: Mmm Santiago. La verdad, loco, me voy a Santiago, no es algo que quiera

Entrevistador: ¿Y para el norte o al sur? ¿A una mina?

Gino: Mmm la minería, no tengo tantas ganas, pero están las lucas cosa que no he dejado de lado, lo tengo en mente, pero fumo marihuana⁴³ (ríe).

Entrevistador: ¿Por lo test dices tú?

Gino: Sí, te joden caleta, sí igual trabajé en minería y sé como es la cosa.

Entrevistador: Bueno, pero nadie te dice que vas a fumar para siempre ¿o no?

Gino. Obviamente jajaja. Mira, la verdad me iré a Santiago a trabajar a algún lugar, así alguna empresa que esté en la ciudad, alguna empresa, industria, fábrica o algo por el estilo. No me motiva la minería, capaz que no ahora, capaz que sí que ahí esté mi norte, no te puedo decir

Entrevistador: Y hacer una empresa independiente ¿No has pensado en eso?

Gino: Sí, sí me gustaría, pero todavía me falta titularme para eso, para poder obtener ya conocimiento y bases y aparte, firmas para las certificaciones porque con el tema eléctrico tienes que tener certificaciones para todo. La certificación SEC está más estricta que nunca

Entrevistador: Vale, mira, hemos hablado hasta sobre cuatro ejes cronológicos, yo te invité a que habláramos sobre: La llegada a Chile donde me contaste sobre el año en que llegaste, el tema de tus padres, después, como fueron tus vivencias escolares en Ecuador y que hiciste parte del segundo, y todo tercero y cuarto medio acá en Chile, después la universidad y las dos carreras que no sacaste, primero kinesiología y después telecomunicaciones en INACAP, finalmente, estudiando actualmente ingeniería eléctrica vespertino en DUOC en Valparaíso. También me hablaste sobre tus proyectos futuros hacia el mundo del trabajo. Mira, esta es la línea de tiempo que hemos construido, no sé si quieres que agreguemos algo que se nos haya ido

Gino: Me parece bien

Entrevistador: Bueno Gino, con esto terminamos esta entrevista. Muchas gracias.

Caso 7

Entrevistador: Gerardo de Venezuela.

Gerardo: Sí

Entrevistador: mira, mientras tú me vas contando de tu vida, yo voy a hacer lo que se llama una línea de vida. Voy a ir haciendo un esquema, de tu vida. Que va... desde la escuela, que es los tres temas que vamos a hablar. El mundo de la educación superior. Vale? Que es en realidad vida que llevas ahora estudiando en INACAP cierto?

Gerardo: mmhummm

⁴³ Aludiendo sobre que para entrar a trabajar a este tipo de empresas deben rendir un examen de drogas como requisito de ingreso.

Entrevistador: Y finalmente el mundo del trabajo que tiene que ver con tus deseos, con los proyectos que tú tienes a futuro que ahí me vas a comentar. Vamos a hablar de estas tres cosas, vale? Y la llegada a Chile, que la vamos a ubicar ahí según tú lo que me vayas contando.

Gerardo: ok

Entrevistador: Eee bueno. Te contaba que mi investigación es sobre como la trayectoria de vida de los inmigrantes latinoamericanos que están llegando a Chile que es un fenómeno que en realidad no es tan tan nuevo pero que ahora, como que llegaron todos juntos! Entonces está como muy en boga.

Entrevistador: Mira lo primero que te quería contar, es como ha sido, o sea preguntar, como ha sido tu vida desde que llegaste a Chile hasta ahora? Si tú me hicieras como una evaluación.

Gerardo: ehm, pues se ha ido, bueno que mis expectativas.

Entrevistador: mhmm

Gerardo: Por ejemplo allá era muy difícil conseguir transporte, la vida era muy diferente

Entrevistador: mmmhmm

Gerardo: principalmente porque para salir buscamos un... una manera muy económica, no habían muchos lujos, ya hu... este, al principio en clases, cuando estaba con el colegio, era bien, pero cuando llegue a la universidad. Allá porque yo... tocó el primer semestre de infor... de ingeniería informática allá.

Entrevistador: ah ya, vale. estudiaste parte de tu universidad allá en...

Gerardo: sí, un poco pero no fue tanto pa convalidar.

Entrevistador: ahaaa

Gerardo: y (tos de entrevistador) y se nos hacía muy difícil, compartir y todo eso. Entonces cuando me vine para acá fue un cambio muy grande. También lo que son las maneras de hablar. Tuve que retener muchas mm frases y no sé...mmm (duda) garabatos

Entrevistador: vale

Gerardo: de allá mismo, porque muchos no los entendían, o oo...

Entrevistador: tú acá qué es lo que estudias, acá en Inacap?

Gerardo: analista programador

Entrevistador: Vale. (pausa) y cuántos años tienes?

Gerardo: 18

Entrevistador: vale... sígueme contando.

Gerardo: y pues bueno. Me gustó mucho. bueno yo, por suerte, no he tenido malas experiencias. Con ejemplo, por ejemplo, xenofobia o alguien que me haya discriminado, por suerte no he tenido, de hecho he tenido una gran recepción por parte de todos lo que yo conozco, de mis conocidos tengo muy buenos amigos. Y principalmente eso, laaaa. Como se llevan los deportes aquíiii y la pasión que sienten por el fútbol, por la diversidad de deportes, el accesibilidad... tantas cosas que tienes aquí, como cursos, carreras

Entrevistador: Mmmhmmm

Gerardo: Recursos también.

Entrevistador: eso te ha gustado?

Gerardo: me gusta mucho (con intención), porque por cualquier cosa, por ejemplo, tengo un proyecto en mente, es fácil conseguir métodos para llegar a eso.

Entrevistador: vale. Tú a que edad llegaste a acá, a Chile?

Gerardo: a los 17

Entrevistador: Vale, llegaste a los 17 al... directamente a la universidad?

Gerardo: No, yo llegué en enero del año pasado

Entrevistador: ahhh vale

Gerardo: y a mí me habían dicho que me podían dar un cupo en la Universidad Santa María,

Entrevistador: Mmhmm

Gerardo: Pero tristemente recién acabábamos mos de llegar, no teníamos casi ningún, bueno, yo no tenía trabajo, porque yo no podía trabajar en ese momento. Mi mamá apenas consiguió un trabajo y mi papá, que era quien nos mantenía, pueh no le alcanzaba para pagar una universidad a nosotros.

Entrevistador: Vale perfecto.

Gerardo: Yo me vine para acá con mi mamá, con mi tía y su esposo. Y aquí ya estaba mi padrastro. y parte de la... (interrupción)

Entrevistador: Mmhm es Chileno?

Gerardo: no. Él es venelozano pero había llegado antes. Y entonces duré como unos meses sin hacer nada hasta que nos enteramos que había... este, la PSU. Que nos podía facilitar becas o me servía para entrar en la universidad, entonces mi mamá, me dijo de una vez, vas a entrar a un preuniversitario, vas a presentar la PSU. Y bueno estuve en el preuniversitario

Entrevistador: Y?

Gerardo: Y no me fue muy bien en la PSU (descontento), pero mm o sea, en ese tiempo lo único que hice fue estudiar en el preuniversitario.

Entrevistador: Mmm vale ehhh (tose), en general como valoras el estar acá, sientes que la vida ha ido para mejor o para peor con este cambio de venir acá a Chile.

Gerardo: para mejor!

Entrevistador: Sí?

Gerardo: muchísimo! Allá... allá en Venezuela era algo horrible. Porque todos los días tenía que irme, por ejemplo, a mi colegio a mi casa tenía que irme a pie, porque era muy difícil conseguir carro, y la inseguridad era grandísima en cada momento.

Entrevistador: En que ciudad vivías allá?

Gerardo: Yo vivía en Chivacoa, Estado de Yaracuy. Y, pues yo vivía en Lamburchini, que es allá un barrio de Chivacoa. Y era algo que, era peligroso porque tú bajabas, por ejemplo había una manga de coleo, no se como se llama... no se como, la conoces?

Entrevistador: No. Qué es?

Gerardo: Eso es cuando se reúnen varios caballos y los jinetes y sale un toro y la meta es tumbar al toro, este jalándolo por la cola o

Entrevistador: Ahh vale.

Gerardo: es un poquito otra cosa....

Entrevistador: Como el rodeo acá. Se parece un poco.

Gerardo: Si

Entrevistador: aunque acá...

Gerardo: Eee pues eso. Hay una manga, por eso mismo siempre habían muchas personas tratando de asaltarte o cosas así, pero por suerte yo conocía a varios, entonces pasaba tranquilamente, pero era muy inseguro. Me intentaron a mí robar como tres veces.

Entrevistador: Vale. El... (carraspea) hay alguna situación tú en Chile en que te hayas sentido discriminado?

Gerardo: la verdad no. Mis compañeros tienden a sacar chistes de allá de Venezuela

Entrevistador: por la nacionalidad o el acento o cosas así?

Gerardo: Sí, de hecho a mí me dicen huevo.

Entrevistador: Ya. Y tú. Cómo te lo tomas?

Gerardo: Naaa bien no tengo ningún problema. De hecho porque no tienen esa intención de lastimarlo. Se nota que los conozco ya a ese nivel de que sé que no lo hacen con ofender. Y de hecho yo también a veces le hecho vaina con algunas cosas...

Entrevistador: Cosas nuestras.

Gerardo: Sii, Entonces es como una relación de... (tos) equivalente. No tiene ese problema como te dije.

Entrevistador: Cómo... cuéntame cómo fue el viaje que emprendiste hasta acá. Lo hiciste en bus, en avión?

Gerardo: En bus.

Entrevistador: En avión? Cuéntame cómo fue el viaje.

Gerardo: fue. Primero nos fuimos, de Jaracuy tuvimos que ir a Barquisimeto al estado de Lara... Eso fue el primer día. Y viajamos... (pausa) durante toda la noche hasta la frontera con Colombia. Ahí pasamos por....

Entrevistador: cómo cuánto tiempo fue eso? ... cómo un día?

Gerardo: fueron como 8 horas.

Entrevistador: vale.

Gerardo: allá, el problema que tuvimos fue con mis papeles.

Entrevistador: mmhmm

Gerardo: porque como yo era menor de edad, mi papá le había dado autorización, la potestad completa a mi madre. Pero ella no había sacado el permiso para sacarme del país. Entonces tuvimos que quedarnos una día allá haciendo un registro. Fue rápido pero no nos daba tiempo de agarrar carro y todo. Entonces pasamos un día allá. Colombia fue... (pausa) entre bonito y ... (dudativo) asusto. Porque era mucha montaña, mucha humedad, pero eran paisaje muy hermoso

Entrevistador: y tú no conocías Colombia antes?

Gerardo: no. Yo había salido del país una sola vez y era para España.

Entrevistador: vale.

Gerardo: 9 meses pasé mi primer grado allá termine el primer grado allá y me devolví.

Entrevistador: ahh y en qué ciudad viviste allá?

Gerardo: en Murcia. España

Entrevistador: después llegaste a Colombia y ahí estuviste un tiempo.

Gerardo: eee. No, ahí duramos, viajando. Primero viajamos de la frontera, no me acuerdo cómo se..., por qué frontera entramos.

Entrevistador: mmhm

Gerardo: llegamos a Bogotá, de Bogotá a Calí y de ahí.... ya pasamos... llegamos a la frontera con Ecuador.

Entrevistador: vale.

Gerardo: eso duro como dos días y medio, por ahí. Y, este, Ecuador lo pasamos en dos días. Ecuador lo pasamos..., cuando llegamos a Quito. Hacia un frío espantoso.

Entrevistador: (riendo) vale.

Gerardo: Pasamos la noche en Quito y a la siguiente mañana terminamos de llegar a Perú. Perú fue el trazo más largo

Entrevistador: mmhm

Gerardo: duramos ahí como unos 5 días. Pero fue entre viaje, esperando, viaje, esperando... en total el viaje duró como unos 12 - 13 días. Y cuando llegamos aquí a la frontera duró como dos días llegar hasta acá.

Entrevistador: vale. Total que te demoraste como una semana más o menos.

Gerardo: como casi dos semanas.

Entrevistador: guaaaa... y loooo. Como sentiste tú ese viaje? Muy agotador? Muy pesado? Cómo fue tu impresión cuando llegaste a Chile, cómo llegaste acá?

Gerardo: bueno al principio todo, el viaje fue muy agotador.

Entrevistador: mmhm

Gerardo: Porque principalmente no teníamos muchos recursos, entonces teníamos que utilizar un almuerzo. Un almuerzo o una cena...o sea viendo como, cuando bajamos del autobus, en cada parada comíamos.

Entrevistador: comian.

Gerardo: Ehmm, llegar a Chile fue fantástico. Bueno primero porque mi mamá queríamos que llegáramos pa acá. porque yo soy... yo fumo cigarros, pero allá, ya como una semana sin fumar y cuando llegué me sentí muy feliz.

Entrevistador: jaja (risas) llegaste a Arica no? Al norte?

Gerardo: mmmm (pregunta)

Entrevistador: llegaron por el norte de Chile?

Gerardo: Sí, entonces cuando llegamos aquí, mi papá me... mi padrastro, que se llama Carlos. me mostró el cigarro. Qué quieres? Sandía? Naranja? (risas del entrevistador) Me dice y yo, cualquiera! también me sentí muy feliz con la facilidad porque habían dulces, habían... yo iba a comprar tomates, cebollas iba para allá mismo. Me dan ganas de comer pan y guauu iba para allá y no era de estar tres horas esperando un pan que posiblemente no iba a llegar.

Entrevistador: Por qué en Venezuela es así?

Gerardo: cuando yo me fui... ahora de verdad ya no sé si ha empeorado más o ha mejorado. Eee para comprar pan, el pan lo sacaban a unas horas específicas en las panaderías. una hora específica y tú tenías que estar desde antes, si ibas a pagar con tarjeta. dejabas tu tarjeta. ibas a pedir todo lo que pedías, los que podías, por ejemplo, había veces que habían limitaciones, por ejemplo, una bolsa de 15 panes para cada persona

Entrevistador: ahh vale.

Gerardo: o 15 panes cada vez que pasas la tarjeta. Entonces era medio complicado ir a comprar pan.

Entrevistador: Y sentiste agrado como en Chile un poco con esa libertad de...

Gerardo: Sí, eso de no tener que estar estresado de ee... de hecho yo me sentí muy feliz porque no era estar estresado era por fin estar tranquilo como era antes.

Entrevistador: mmhm hay alguna situación acá que te ha costado acostumbrarte? alguna cosa... difícil?

Gerardo: Primero, el frío.

Entrevistador: mmhmm

Gerardo: primero que todo el frío, porque es muy fuerte. Imaginate que yo vengo de un lugar donde el mayor frío que tú puedes sentir son 20 grados

Entrevistador: aah ya vale... sí y acáaa

Gerardo: y aquí me paré a 4 grados estos días

Entrevistador: sí, ahora ha estado más helado que otros días, la lluvia es fría acá.

Gerardo: Sii. La lluvia (nostálgico)allá era hermosa, la lluvia. Uno salía a bañarse porque había mucho calor y aquí nooo

Entrevistador: nooo (risas) y qué tal la comida de acá?

Gerardo: me gusta! Pero sí he tenido que acostumbrarme a muchos... porque yo veo que aquí comen mucho por ejemplo el completo, el sushi... la empanada. La empanada a mí me encanta

Entrevistador: vale.

Gerardo: En todo, la venezolana, la chilena de dónde sea.

Entrevistador: sí ahora hay más cosas venezolanas ahora que hace unos años, todavía no habían...

Gerardo: pero por ejemplo, lo que es el completo, yo no me acostumbro, porque allá en Venezuela le decimos perro caliente y esos perro calientes te lo servías de noche porque era una cosa de comida chatarra, comida chatarra, comida chatarra. Eso era... le ponían

el pan, la salchicha. Era repollo, cebolla, tomate, carne, pollo, jamon, queso. Esa cosa era gigante. Era como que el pan dos veces, el relleno.

Entrevistador: vale.

Gerardo: y pues aquí lo comen como un bocadillo.

Entrevistador: siiii

Gerardo: es como algo normal. Oye que vamos a comernos un completo...

Entrevistador: sii a cualquier hora. (risas)

Gerardo: a cualquier hora...y no sé como que no me acostumbro a eso. Pero no es algo que me disguste.

Entrevistador: vale. Ahhh qué cosas si te han gustado mucho de acá, sientes tú que no te ha costado acostumbrarte?

Gerardo: Si bueno el paisaje hermoso, me encanta salir a caminar por cualquier lado de Chile, Quilpue, aquí en Vina.

Entrevistador: tú en qué partes tú vives acá?

Gerardo: Yo vivo en Quilpue, en Los Pinos. antes vivía en Paso Hondo, cerca de la universidad.

Entrevistador: Tú siempre has vivido acá en la Quinta Region?

Gerardo: Sí..

Entrevistador: vale.

Gerardo: de hecho he salido dos veces para Santiago. Y ha sido por los partidos.

Entrevistador: Y te gusta el... te gusta el tema de los paisajes acá?

Gerardo: Sii... mmm también me encanta la tecnología que hay aquí, como se mueve la tecnología, yo me pongo a hablar con cualquier persona y es fantástico... y.

Entrevistador: Sí acá la tecnología es un poco más barata que en otros países.

Gerardo: noo y se consigue allá era muy difícil conseguir un teléfono o algo.

Entrevistador: vamos a hablar un poco ahora de tu familia. Tú cuéntame un poco de ella. Llegaste sólo o con parte de ella? Me contabas que llegaste con tu madre, verdad?

Gerardo: mi mamá y mi tía

Entrevistador: vale

Gerardo: Y la pareja de mi tía.

Entrevistador: tu mamá a qué se dedica?

Gerardo: Mi mamá es estilista.

Entrevistador: vale y tu padre vive en... en... Venezuela

Gerardo: Mi papá biológico sí, está en Venezuela. Es jefe de vigilancia en Valencia y mi padrastro, él aquí es chef. De hecho trabaja en Cevasco en...

Entrevistador: ahh vale sí lo conozco

Gerardo: Él se llama Carlos y eee bueno, es una persona muy fantástica.

Entrevistador: y hermanos no tienes?

Gerardo: Por parte de mi papá (ríe) mi papá biológico, vamos a decirle a Carlos aaa Carlos a Carlos y papá a mi papá.

Entrevistador: vale.

Gerardo: Por parte de mi papá tengo un hermano menor, tiene 7 años y una media hermana de 12 años

Entrevistador: de parte de él?

Gerardo: Mmmhmmm

Entrevistador: Y por el otro lado?

Gerardo: Por parte de mi mamá soy hijo único, (vale) bueno mi mamá no puede tener más hijos así que ahí me quede y tengo dos hermanastros, una hermana mayor y un...

Entrevistador: por parte de tu de... de tu padrastro.

Gerardo: De Carlos.

Entrevistador: Dos hermanastras

Gerardo: No, un hermano y una hermana.

Entrevistador: ahh vale.

Gerardo: Hermanastros. Yo los considero hermanos a todos.

Entrevistador: un hermanastro y una hermana (tomando nota) y ellos viven acá o en...?

Gerardo: Bueno mi hermanastra, ella está en Perú. Ella decidió quedarse en Perú porque tiene muchos amigos y conocidos allá. Y se le fue fácil. Y mi hermano, mi hermano si está acá.

Entrevistador: ahh están como un poco repartidos ahora ...

Gerardo: Sí sí, él llegó recién.

Entrevistador: vale. Tienes algún recuerdo importante que hayas vivido con tu familia? Como la etapa de llegada fue difícil, el establecerse acá, el trabajo... cuéntame como fue eso.

Gerardo: Bueno, principalmente a mí... a mí me costó porque yo era menor de edad, entonces no trabajé hasta que cumplí los 18.

Entrevistador: vale.

Gerardo: Pero por ejemplo mi tío, la pareja de mi tía, consiguió trabajo de una vez con mi papá, mi padrastro, con Carlos

Entrevistador: mmhmm

Gerardo: Porque ella tenía tiempo allá en la cocina tenía como tres meses y de una vez lo metió a trabajar desde el primer día que llegó se puso a trabajar. Mi mamá...este.. por suerte los familiares de Carlos también conocen gente de peluquería, entonces, de una vez le dijeron...

Entrevistador: acá en Chile?

Gerardo: Acá en Chile en Quilpue. Y ella de una vez empezó a trabajar ahí part time y ahorita está fija. Tiene un buen salario.

Entrevistador: bien

Gerardo: Y mi tía...Bueno, mi tía si ha cambiado mucho de trabajo, pero ella también resolvió como al mes ya tenía trabajo. Pero siempre de lo mismo, como de cajera, secretaria, cosas así.

Entrevistador: y están con el tema de la visa al día no?

Gerardo: Mmhmm (afirma)

Entrevistador: Sí?

Gerardo: De hecho estamos pronto, esperemos este año, nos den la visa por fin y yo poder aplicar a la beca

Entrevistador: ahhh definitiva! Y con eso vas a poder postular a una beca de estudio

Gerardo: Si

Entrevistador: ahh muy bien (felicitándolo). Cuéntame...(carraspea) has vivido algún momento difícil con tu familia acá... en Chile que me quisieras contar?

Gerardo: Bueno difícil es cada día. Por que todos los días tenemos que estar habando con nuestras familiares, nuestros amigos y uno siempre tiene el miedo de que pase algo, por ejemplo, mi abuela es diabética y tiene que consumir pastillas para poder dormir bien, para no tener problemas...

Entrevistador: y cómo es el tema de los medicamentos allá... en Venezuela?

Gerardo: Muy difícil, muy difícil de encontrarlos. Tienes que conseguirlos así como que alguien los trajo de otro país y por fin y se los compras como al doble del precio, el triple.

Entrevistador: no tienes la posibilidad de enviar desde acá?

Gerardo: La verdad creo que no...aún no. esperemos si se los podemos enviar desde aquí mejor.

Entrevistador: los medicamentos son algunos mas baratos quizás

Gerardo: Sí pero lo que pasas es que mi abuela como tiene un trastorno del sueño muy fuerte tiene que tomarse unas que funcionan con medi... con receta médica, entonces no podemos decirle que nos envíe... y nosotros enviárselas desde aquí

Entrevistador: ahhh sí. vale

Gerardo: Enviárselas de aquí constaría más.

Entrevistador: o sea uno de los temas más difíciles para usted es la... la situación que usted imagina de su familia allá en Venezuela, la estabilidad de ellos...

Gerardo: La inseguridad. La inseguridad, de que... por ejemplo, tengo dos primas pequeñas que a mí me da miedo todos los días que alguien llegue y les haga daño o que pasen hambre...

Entrevistador: mmhmm vale

Gerardo: Es muy difícil pero se llevan bien, no la pasan mal pero uno siempre tiene ese temor. Cuando te dicen que hubo una revuelta o algo así, tienes miedo, por ejemplo, yo tengo un amigo... la otra vez estaba, este, una protesta y unos amigos míos participaron, no hicieron nada solamente gritaron y llevaban unos carteles y cuando iban llegando a sus casas los policías los pararon y se los llevaron presos y eran menores de edad y no les importo y la jueza de hecho los metió a la cárcel.

Entrevistador: vale.

Gerardo: Por suerte ya los soltaron. No les importo nada

Entrevistador: eso es un tema importante para usted, la familia que se quedó allá en Venezuela.

Gerardo: Síiii

Entrevistador: vamos a hablar un poco de la escuela. Vale? De tu educación secundaria y primaria. Tú me dices que estudiaste una parte en Venezuela y otra en España

Gerardo: No. De hecho estudié un 99 por ciento en Venezuela. En primer grado, mi papá se fue a trabajar a España y pues yo lo seguí con mi mamá. Y allá estuvimos... Fue a los 6 años, así que solo duré como nueve meses y mi mamá dijo que no le gustaba la vida allá, porque ella no trabajaba, entonces era muy difícil para ella la vida de inmigrante y entonces

Entrevistador: el primer grado lo hiciste en...

Gerardo: Sí el primer grado lo hice en España. En Murcia.

Entrevistador: de la primaria.

Gerardo: Sí. allá sí que me costó hacer amigos.

Entrevistador: en España.

Gerardo: Sí

Entrevistador: y de ahí volviste a Venezuela.

Gerardo: Sí

Entrevistador: vale cuéntame como fue tu vida en la educación secundaria en Venezuela. Hay algún momento importante que tu recuerdes de allá? Fue grato, fue difícil como fue?

Gerardo: Al principio, en primaria se me hizo difícil. Porque yo era gordito, asmático y tenía problema, por ejemplo, de la vista, tenía como un hongo en el ojo, y tenía que estar poniéndome crema y se hinchaba y tendía a tener asma entonces era como muy difícil decirle, voy a jugar fútbol con ustedes y cosas así. Pero ya en secundaria... eee se dividieron un poquitito más las secciones y por suerte toqué con buenos compañeros y se volvió fantástico, no tenía unas notas excepcionales pero sí me mantenía muy bien y con ellos fue genial pasar todo

Entrevistador: y cuando estuviste en la primaria viviste situación de bullying o que te molestaban o cosas así, no?

Gerardo: Sí, de hecho me pusieron apodo de tetis, de tética.

Entrevistador: como apodos

Gerardo: Apodos. Pero de hecho eso yo veo algo... no se si fue solamente algo mío, como que madure. no me importaba que me insultaran entonces como que ellos ya empezaron a notar que no me ofendía y como yo no cambiaba mi actitud y yo seguía adelante, ellos se terminaron con ofende... este, aceptarlo, aceptar que no me ofendía y se volvieron amigos de hecho. Muchos de los que me hacian bulling se volvieron amigos míos.

Entrevistador: ahh vale cuando después pasaste a la secundaria

Gerardo: Sii

Entrevistador: cuéntame que tal era, como te iban las notas en el colegio, el rendimiento académico, para que materias tú eras bueno. Tú recuerdas, para cuáles no?

Gerardo: Yo tenía algo, que era que, yo era muy bueno para matemáticas, para religión, aunque soy agnóstico, pero me encantaba mucho lo que era investigar. Entonces cuando el profesor decía, investiguen y yo de una empeece a sacar muchos temas, física y.... pués más nada verdaderamente. Por que en las demás materias nooo, siento que era bueno pero no bueno bueno bueno

Entrevistador: eras más bueno para las cosas científicas más que para las humanistas.

Gerardo: Lógicas. Me encanta. De hecho

Entrevistador: matemáticas...

Gerardo: Si, Pero yo tenía algo que en el primer semestre, el primer laxo, nosotros lo dividimos en laxo como de tres meses.

Entrevistador: vale

Gerardo: En los primeros laxos yo no, yo no me aplicaba mucho, porque el tercer laxo tendía a ser más corto y yo decía en el tercer laxo remonto con 20 y paso tranquilamente la materia. Y por lo general en primer laxo eran 15 sobre 20. O sea allá medimos de 0 a 20, entonces, los primeros laxos eran 15, el segundo era 17 y el tercero era 20 de una vez, lanzaba un 20 para tener un promedio más o menos ahí.

Entrevistador: vale.

Gerardo: Y poder postular ahí a mi carrera que yo quería estudiar... yo quería estudiar... y de hecho estudié un poco, ingeniería informática, eeee allá enmmn, cerca de donde yo vivía

Entrevistador: ah por que me contaste que hiciste una parte allá

Gerardo: Sí, duré como un introductorio, duré como un... dos meses de la carrera. Y...

Entrevistador: y ahí te viniste para acá

Gerardo: Sí

Entrevistador: vale... cuéntame... vamos, ahora mira, hemos hablado un poco de la escuela, de tu llegada a Chile. Vamos hablar un poco ahora del mundo de la educación superior. Tú me contabas primero que estudiaste ingeniería en informática en Venezuela.

Gerardo: Mmhmmm

Entrevistador: cuéntame qué te llevó a elegir esta carrera y por qué entraste a estudiar informática

Gerardo: Yo tenía una maña de dibujar. Me encantaba dibujar y yo quería hacer comics. Me encantaban las animaciones y de pronto mi papá me influyó en el videojuego. Mi papá como para ganar carino (rie) este me regaló una play station 2 y me empezaron a gustar los videojuegos y pues descubrir que los dibujaba y yo le dije a mi mamá... yo quiero hacer videojuegos. En ese momento no sabía que era informática ni computación ni nada. Y ella me dijo, Gerardo pero yo no quiero que estudies una carrera de, de dibujo, cosas así, si quieres hacer eso, sé arquitecto. Pero yo le dije no quiero ser arquitecto, como se dice, las estructuras me encantan pero no me quiero, estar trabajando para otros

Entrevistador: vaale.

Gerardo: Quiero hacer lo que yo quiera. Entonces me dice, ok estúdiate informática y yo me puse a investigar y me gustó la carrera, pa hacer programas, softwear. Me enamoré

del softwear. Y de hecho hace como dos años, aprendí a programar en C y de ahí fui con otros muchos lenguajes he experimentado muchos con aplicaciones y cosas así

Entrevistador: mmhmm

Gerardo: Porque me gusta eso. El experimentar con un mundo que yo puedo crear

Entrevistador: vale. y ahí estuviste un par de meses y te tuviste que venir a Chile.

Gerardo: Sii

Entrevistador: y acá en Chile entraste a estudiar en el INACAP... el analista programador

Gerardo: Programador si

Entrevistador: bueno acá igual debe ser caro

Gerardo: Ahhh?

Entrevistador: igual debe ser caro

Gerardo: Sí, de hecho yo le digo que es un técnico en informática, porque de hecho me da pie a la ingeniería. Porque es la misma malla que los ingenieros

Entrevistador: y tienes pensado terminar el técnico y continuar con la ingeniería después?

Gerardo: Definitivamente

Entrevistador: sí? No quisiste entrar directamente ahh ingeniería.

Gerardo: No porque quería tener el título para poder estudiar cuando salga, digo, trabajar cuando salga.

Entrevistador: ahh vale

Gerardo: Y así tener por ejemplo un título para presentar cuando mande los currículums.

Estudió analista programador

Entrevistador: y esa carrera está en la noche también en Inacap.

Gerardo: Siii

Entrevistador: si, vale. O sea tienes pensado estudiar trabajar paralelamente

Gerardo: Sii ayudar a mi mamá porque...

Entrevistador: cuéntame... ahh tú me contaste que quien influyó en que hayas elegido informática fue tu padre o tu padrastro, con el tema de los videojuegos.

Gerardo: Fue emm miiii papá me encamino a lo que era la idea de informática

Entrevistador: vale.

Gerardo: Pero mi mamá me dijo que era informática.

Entrevistador: ahh vale

Gerardo: Mi mamá fue la que me...

Entrevistador: o sea que entre tus dos padres sientes que te influyeron para que tu estudiaras esto

Gerardo: Pero específicamente mi mamá, porque mi papá apoyaba como diseño gráfico o otras cosas. Mi mamá me dijo informática, sé que te va a gustar.

Entrevistador: vale. Sientes que fue una buena decisión haber elegido este camino de la informática?

Gerardo: De hecho siento que no tiene otra decisión porque no me llamaba la atención...

Entrevistador: nada más.

Gerardo: Nada más.

Entrevistador: te gusta mucho o sea esta área?

Gerardo: Me gusta mucho Eso. Si no hubieses conocido esta área hubiera terminado siendo profesor de matemáticas o psiquiátrico o algo así porque no va a terminar siendo

Entrevistador: vale. Tus padres o tu padrastro... tu familia. Sientes que te ha apoyado en este proceso de... de estudio?

Gerardo: Siii mi familia, este, me apoya siempre. Me dicen ahhh él es el genio de la casa. Porque yo me la paso siempre diciéndole cosas científicas, informaciones, cosas así. Él es muy inteligente cuando saco un código me dicen ohhh como hiciste eso? (entrevistador rie) Me piden que se los explique es como que todos me dicen siempre que soy muy

bueno y como que siempre me están apoyando y diciendo pero puedes hacer esto, por ejemplo mi padrastro se pone a investigar de algunos temas y me los manda. No y yo le digo esto es verdad esto es mentira y le envío investigaciones así

Entrevistador: vale perfecto. Tú me contabas que no puedes optar a becas por el tema de la visa, cierto?

Gerardo: Sí, porque en la becas nos dijeron que eran solo para personas con residencia definitiva

Entrevistador: vale estas esperando sacárlas para poder optar a ella

Gerardo: Sí, de hecho ahorita. el fútbol lo he estado dejando un poco de lado porque quiero subir las notas para optar a una beca muy buena o al menos tener más posibilidades a la beca cuando me postule

Entrevistador: vale nooo, por la situación en que tú estás no puedes optar a ningún beneficio del Inacap, como almuerzo o el pase escolar

Gerardo: Sí, el pase escolar sí que lo tengo la TNE la saqué ya hace varios meses

Entrevistador: vale

Gerardo: Y me ha servido mucho pero solamente me afecta en las becas.

Entrevistador: vale. La gratuidad tampoco has podido....

Gerardo: Nada tiene que ser con residencia definitiva

Entrevistador: ahh perfecto. Tú sientes que Inacap te ha ayudado en algún momento difícil que tú has vivido o no has tenido la posibilidad producto de esto?

Gerardo: No he tenido la experiencia difícil porque por lo general cuando tengo algo difícil tiendo a apartarme, resolver o sea. Aparto, medito y ya luego busco personas para que me aconsejen, cuando tengo ya la idea de que es lo que me molesta y que quiero conseguir para resolverla, busco a alguien para que me vaya entendiendo, dialogue conmigo y me ayude más a comprender eso

Entrevistador: o sea que tú te sientas a reflexionar primero, no tomas la decisión rápidamente

Gerardo: Sí por lo general cuando me siento abrumado tiendo a alejarme para eso para que las demás personas no salgan como que molestas por ejemplo me pongo a parafrasear y termino confundiéndolos mucho entonces prefiero

Entrevistador: eso está muy bueno porque puedes darle vuelta a las cosas antes de tomar una decisión. Me parece bien.

Gerardo: Mmmhmm

Entrevistador: ahh mira eee (tos) vamos a hablar de tú. Este es tu primer año estudiando en Inacap. ¿Cómo lo evalúas tú? ¿Cómo ha sido este primer año? hay algún evento importante que me quisieras contar de este primer año, en general, cómo lo aprecias

Gerardo: Me pareció fantástico porque verdaderamente tengo una facilidad con todos los profesores muy buena muy buena vibra con todos, me pongo a hablar siempre porque soy de esos que se sienta adelante o se pone a hablar con el profesor o pregunta mucho, me encanta mucho eso, me encanta porque mi mamá es muy motivadora (imitando a su mamá) porque era terminar la carrera empezar otra vez la universidad porque ya tenía muchas ganas ya y pues sí me ha ido muy bien pues no he tenido malas experiencias de eso por eso me siento feliz, no tengo malas experiencias acá en Chile

Entrevistador: vale eh tú has tenido que trabajar mientras tu estudias acá o no?

Gerardo: Trabajar sí, pero no mientras que estudias. Antes de estudiar me metí a trabajar en un restaurant de sushi a donde trabaja mi papá

Entrevistador: ahh vale acá en Chile.

Gerardo: Donde trabajaba. Ya se salió. Yo me metí a trabajar y trabajaba de lunes a lunes de 12 a 12.

Entrevistador: eso mientras no estabas estudiando

Gerardo: Mientras no estaba estudiando porque quería reunir lo más posible

Entrevistador: ahh vale y ahora que estudias no has necesitado trabajar?

Gerardo: Noo no he podido, porque mi mamá no me lo permite. Porque yo le digo, yo quiero trabajar y me dice nooo porque si trabajas vas a dejar de lado la universidad y si le das mal a la univerrsidad te van a terminar botando o sancionando algo entonces para evitarte eso trabajas en vacaciones cuando tengas tiempo libre y así

Entrevistador: tus padres te han apoyado bastante entonces por lo visto en eso tu familia.

Gerardo: Sí, mi mamá dice que el único legado que me puede dejar es el título entonces

Entrevistador: ahh me parece muy bien. cuéntame en que áreas te va mejor en tu carrera, sientes tú que hay un... una materias que te gustan más, unas que te van mejor que en otras

Gerardo: Me va super bien y me encanta es Fundamentos e introducción.

Que es arquitectura, verdaderamente no me llevaba para nada bien con el softwear, venga digo, con el hardware, se me hacía muy difícil, nunca lo había investigado y cuando llegué así fue como que una guía para poder irme facilitando en esa vía y me hizo comprender muchas cosas de softwear y verdaderamente me pareció fantástico (inaudible) y fundemento en programación en especial por el profesor que es una persona que sabe como explicar y hace la educación, la clase muy divertida muy entretenida

Entrevistador: qué tal la... te gustan los profesores como enseñan en el Inacap, te gusta su estilo, algunos sí otros no? cuéntame un poco de eso.

Gerardo: Sí, la mayoría hay una profesora que como que yo la noto que es muy realista o sea me gusta eso, pero también me desanima porque hay veces también que uno le dice, profe pero yo quiero sacar el yo le dije, yo quiero sacar el título de analista y después de ingeniero para poder tener más posibilidades de trabajo y me dice de hecho tú puedes trabajar ahora no te sirve puedes trabajar ahora en tal cosa o no se ilusionen con tanto porque las carreras no no no influyen tanto en esa área en informática hay trabajos muy específicos piden titulaciones certificados y cursos y cosas así, entonces como que me gusta porque me enseña como sería el mundo real pero también desanima mucho

Entrevistador: ahh vale como un poco pesimista

Gerardo: Es un poco... no. es muy realista. Bueno y el profesor de fundamento me parece un profesor fantástico, se llama Sebastián Araya y es un profesor que se pone a hablar con él y te cuenta de todo... ama la informática. Eso, se nota cuando uno le pregunta y ayuda más... alienta más a estudiarlo

Entrevistador: o sea te gusta la forma de enseñanza que tiene ellos, la didáctica en general.

Gerardo: Sí

Entrevistador: Cuéntame que tal los compañeros? Como es la relación con tus compañeros de carrera?

Gerardo: Fantastica miii, bueno por ejemplo, mi mejor amigo se llama matías y como yo soy muy social, a mi no me molesta hablar con alguien, si de hecho me dicen, parece que conozco a alguien o quiero conocer a alguien yo voy y le hablo directamente esa persona. Y pues he tenido muy buena experiencia con todos. Nooo, si hay compañeros que si me causan cierta irritacion pero yo mismo se los digo

Entrevistador: bueno!

Gerardo: Mira no me gusta tal cosa tuya pero no llega ni a golpes ni a discusiones ni nada, simplemente se habla y ahí en este punto de la carrera no tengo ningun...

Entrevistador: vale hay... o sea has logrado establecer con ellos relaciones fuera del mundo de la educación superior, o sea afuera de Inacap, se juntan, carrete, deporte, cosas asi? Si?

Gerardo: Si, siiii, este por ejemplo con mi compañero, con mi mejor amigo Matías. Con el salgo siempre pal mall, o salimos a hacer investigaciones, nos quedamos. Este, por

ejemplo, estos días me invito pa su casa en los andes y a freestylear cosas así me invita y me parece muy genial. Estos días para el eclipse nos reunimos varios allá en la playa frente al reloj de flores

Entrevistador: ah vale

Gerardo: Y hace como dos semanas salimos a tomar todos, nos volvimos un poco locos pero todo bien

Entrevistador: (rien) o sea has no te ha costado relacionarte acá con chilenos

Gerardo: No no no

Entrevistador: te has hecho buenos amigos y cosas así

Gerardo: De hecho, gracias al futbol americano fue que yo aprendí como a compartir más con ellos. El profesor, el couch, el vio como que yo era muy tímido y me empezó a acoplar a las cosas, que preguntara y me enseñaba cosas y al día de hoy entiendo casi todas referencias de aquí

Entrevistador: vale, entre tus actividades extracurriculares, bueno me contabas que juegas futbol americano, pero eso es fuera del Inacap o eso es para el equipo de Inacap

Gerardo: Actualmente fuera de Inacap porque yo juego para “Los Cañoneros de Viña del Mar“

Entrevistador: mmhmm

Gerardo: Y la y ahorita estamos haciendo en Inacap, varios, por ejemplo de Quillota, La Calera, los mismos de aquí estamos haciendo un equipo de club de futbol americano

Entrevistador: ahh que se relaciona un poco con la gente de INACAP

Gerardo: Sí

Entrevistador: con compañeros tuyos. Hay alguna otra actividad extracurricular en la que tú participes? O no da el tiempo?

Gerardo: Bueno deporte no. Pero yo por ejemplo en el INACAP hay como una zona hay como dos actividades una donde se desarrolla emprendimiento y otra donde estamos los de hackneticos cosas así. en la carrera de nosotros no vemos hackneticos pero hay una cosa que se llama guerrero que es donde nos enseñan a usar linux, cosas así, fundamentos de ataque, vulnerabilidades, cosas así

Entrevistador: ahhhh hackear, hacking, ahh es que no te había entendido.

Gerardo: Hackneticos.

Entrevistador: es una actividad que es fuera de tu plan de estudio.

Gerardo: Sí

Entrevistador: ahh y eso quien lo imparte? Un profesor un alumno?

Varios profesores y por ejemplo hay muchos estudiantes de... seguridad

Entrevistador: pero ellos enseñan a se hacker? Vale. Y eso es legal?

Gerardo: Si porque de hecho es ilegal cuando tú afectas a otras personas,

Entrevistador: ahh vale. Ya entiendo.

Gerardo: Por ejemplo utilizamos plataformas como hack de voz o conquistar el mundo, conquistar the world o algo así se llama, que es capturar la bandera. Te ponen un servidor virtualizado, una computadora por ejemplo te pone especificaciones en el en las descripciones de las cosas, por ejemplo la IP es tal. Esta una computadora Windows, XP...

Entrevistador: lo hacen como un estilo de juego una cosa así

Gerardo: Ahaa Son situaciones de juego pero no afectamos a nadie

Entrevistador: ahh claro y eso está bastante bueno porque si después llegan al mundo laboral ya saben como ataca una persona que lo hace con fines fraudulentos y cosas así y eso lo realizas con compañeros de Inacap y con otros de otros lados o son solo de Inacap?

Gerardo: De hecho solo somos Inacap porque es dentro de la universidad, por ejemplo, de telecomunicaciones de ciberseguridad, analistas e ingenieros

Entrevistador: en general el tiempo que llevas estudiando en Chile has sentido algun momento de stres, te has sentidos muy presionado con mucha carga academica?

Gerardo: Si

Entrevistador: Sí? Cuéntame que te paso ahi.

Gerardo: Me acuerdo que fue como una semana en la que teniamos dos pruebas, tenia trabajos queria adelantar para poder estar libre a la semana siguiente y tenia un partido y antes de ese partido los couch nos estaban escribiendo por los grupos para que fuéramos a las practicas. Entonces yo intentabas sacar tiempo de las practicas para hacer los trabajos, o sea, para no terminar colapsando, pero termine colapsando, termine no yendo a las practicas, postergando unos trabajos que les dije a unos profesores que se los entregaba después, no no hay problema puedes entregarlo después. Porque hubo un momento donde se acumulo mucho

Entrevistador: sii una chica yo he entrevistado aca que es venezolana tb me dica que le llamaba la atencion que aca todo concentrado en un mes, todas las evaluaciones, entonces me decia que era un mes en que casi no dormia, que no tenia vida. Entonces claro si tienes vida extra academica seguramente compatibilizar todo eso debe ser muy dificil. Muy bien mira ahora vamos a entrar al ultimo eje que es el mundo del trabajo. El mundo profesional. Lo primero que te quiero preguntar es ¿Qué expectativas tienes sobre tu futuro profesional? cuéntame un poco de eso

Gerardo: Yo primero quiero tener un emprendimiento, quiero trabajar porque verdaderamente no tengo problemas con tener un trabajo asi sea haciendo paginas web o en alguna empresa de softwear verdaderamente aca la tecnologia es muy buena y seguramente termine en alguna empresa de ayuda o algo, pero mientras tanto y hacer aplicaciones por mi cuenta, porque verdaderamente quiero tener eso mi, como mi propia compania, ya de hecho con un companero estamos desarrollando aplicaciones

Entrevistador: te gustaria tener mas tu propia compania que trabajar como contratado o con un jefe. Te gustaria ser mas independiente o no?

Gerardo: Sí, pero más que todo disfrutaría mucho trabajando en cualquier área, me gusta mucho todo lo que rodea a la informatica

Entrevistador: y estas con un companero, me estabas contando, como generando un proyecto de emperndimiento, una cosa asi?

Gerardo: Sí, pero aun nos falta un poco porque tenemos, por ejemplo, patentar un poquito mas la idea, potenciarla estabilizarla, pero vamos bien.

Entrevistador: estás en primer año o sea tienes tiempo.

Gerardo: Sí

Entrevistador: ha sido gratificante estudiar esta carrera y acá en esta universidad, en Inacap?

Gerardo: Sí

Entrevistador: Qué ha tenido de gratificante? Qué te ha gustado de estudiar ahi?

Gerardo: Me ha gustado, porque es muy facil conseguir mucha gente que te diga que es muy buena y verdaderamente se nota que hay muchos que tú conoces y son profesionales mismos alumnos que tu conoces y son personas que son un coco con esto de la informática y es un ambiente donde tu estás aprendiendo todos los dias, todos los dias tu llegas y le comentas a un compañero algo interesante y se pone a investigarlo, investigarlo

Entrevistador: son muy activos

Gerardo: Exactamente, es un ambiente muy activo en el que siempre estan tratando de mejorar mejorar y por eso eso me gusta de aqui.

Entrevistador: vale cuentame donde te gustaria hacer tu practica profesional? Has pensado en eso?

Gerardo: No no trato de investigar mucho.

Entrevistador: tu sabes si INACAP tiene bolsas de empleo o alguna base de datos para hacer la prácticas o no te has puesto todavía a...

Gerardo: No no me he puesto ha pensar en eso.

Entrevistador: tu carrera dura tres años? Vale. Pero si tuviéramos que imaginarnos una situación, tuviéramos que mañana tu tuvieras que elegir donde hacer tu práctica. Qué te imaginas? Donde te gustaria hacerla?

Gerardo: Una empresa conocida, por ejemplo...

Entrevistador: ¿Un holding grande? ¿Una empresa grande te gustaría?

Gerardo: Si, de hecho mi meta estoy apuntando fuertemente es a Google. Ya sea aquí o en otro lugar. Porque no sé siento que es una meta muy alta y que se puede alcanzar.

Entrevistador: vale

Gerardo: No es imposible de hecho mi, de hecho este me motive mucho más porque por ejemplo mi mamá tiene un amigo que esta viviendo actualmente en Colombia y ha pasado por Colombia, México, Ecuador, Chile, Perú, Argentina, dando conferencia sobre informática y el tiene mucha experiencia y el me ha dicho que no importa este, si yo le pongo mucho empeño puedo llegar a hacer muchas cosas y se gana bien. A mi no me importa tanto el dinero, de hecho, ganar mucho dinero no me importa, yo podre ahorar pa comprarme mi casa y tener lo que me gusta con el tiempo. No estarme estresando

Entrevistador: te interesa mas que te guste tu área de trabajo o el lugar donde te realices. Ese punto me gustaria tener ese punto donde haga lo que me gusta y gane lo suficiente.

Gerardo: O sea un poquito mas de lo suficiente

Entrevistador: mmhmm mira yo se que llevas muy poco tiempo estudiando, pero de todas formas yo te queria preguntar. Te sientes preparado para el mundo del trabajo?

Gerardo: Si

Entrevistador: Sí? Te gustaría trabajar aca en Chile o en otro país o volver a Venezuela?

Gerardo: Acá en Chile.

Entrevistador: ¿Te gustaria trabajar aca en Chile?

Gerardo: Porque volver a Venezuela sería muy difícil porque aunque se arreglen las cosas de hoy pa mañana, tardamos muchos anos en quitar la delincuencia, volver a mejorar el sistema económico, a recuperar lo que era la politica alla o sea la credibilidad de los recursos, entonces sería muy difícil. Y en otro paises la verdad no sé, porque apenas estoy aqui y entonces me parece un pais muy bueno, la tecnología se mueve mucho aqui y de hecho hay muchas empresas que se relacionan con chile y entonces no sería tan necesario viajar a Estados Unidos o viajar a otro país o a México o cosas así. Que desde acá mismo puede llegar, como ya te dije no apunto a tener millones de dólares

Entrevistador: pero lo más probable es que te quedes acá y no vuelvas a Venezuela, tu país, si es que encuentras un trabajo o puedes desarrollar tu proyecto y eso.

Gerardo: No de hecho no estaba pensando en volver a ...

Entrevistador: A Venezuela?

Gerardo: A Venezuela porque como te dije tardaría mucho y sería muy difícil. Espero que me trague mis palabras y en algún punto de los 30 o los 20 diga: quiero volver a Venezuela porque está genial

Entrevistador: pero tu puedes ir de vacaciones a ver a la familia, si en algún momento después, bueno tu me dices que están esperando la visa y que lo mas seguro es que le vaya a salir y vas a poder realizar todo eso. Bueno tu me dices que si te sientes preparado para el mundo del trabajo, talvez es muy pronto para preguntar esto, pero tu, asi como vas en INACAP, ya evaluendo tus profesores y su enseñanza, sientes que hay cosas que te han faltado todavía?

Gerardo: De momento si, es que llevo sólo un semestre de primer año, siento que aun me faltan muchas cosas porque igualmente cuando yo iba a entrar a la universidad me puse a investigar muchas cosas (entusiasta) y...

Entrevistador: en qué te sientes más fuerte? Más preparado?

Gerardo: En programación.

Entrevistador: y hay algún área en que tú sientas que eres mas débil, que no es lo tuyo?

Gerardo: Actualmente. de momento no. O sea en este primer semestre estamos viendo materias que no vamos a ver en el siguiente pero

Entrevistador: por lo general en una profesion uno sabe... yo soy más bueno en esto y en esto no tanto

Gerardo: Bueno yo muy bueno en el softwear ahi si, pero por ejemplo yo se que voy a ver talleres de base de datos, vamos a ver redes y comunicaciones y ahi la vida se me va a hacer este cuadritos porque voy a estar con muchos cables muchos hardware y no voy a saber identificar nada

Entrevistador: Vale. Pensando un poco en tu futuro hay algún miedo algun temor que tengas? como alguna inseguridad o alguna incertidumbre.

Gerardo: No

Entrevistador: no?

Gerardo: No, o sea no me he puesto a pensar asi a esos extremos, pero yo digo si yo no tengo trabajo como informático, trabajo como cocinero. Si no tengo trabajo como esto... consigo una manera de resolverlo. No tengo miedo de resolverlo de cualquier manera, por eso ese miedo de estar parado en mi área, no

Entrevistador: o sea que no le tienes miedo a la inestabilidad?

Gerardo: No. El miedo... eso del problema del dinero se resuelve rápido, el dinero es simplemente un pedazo de metal o papel y eso se consigue rápido

Entrevistador: y hay alguna ilusion o algún proyeto asi muy esperanzador que tú tengas hacia el futuro?

Gerardo: Personal o?

Entrevistador: personal o laboral o académico?

Gerardo: Personal, tengo muchas ganas de comprarme un terreno grande y hacer una casa asi como de ensueño, dos pisos, con mi estudio, piscina térmica

Entrevistador: ahh claro por el frio, (rien)

Gerardo: Una cancha o cosas asi. Es lo que nos gustaba allá, porque mi mamá siempre trabajaba asi en parcelas. también quiero, Mi sueño es darle a ella una casa y un negocio, porque ella siempre trabajo mucho, en venezuela trabajaba de siete de la mañana a diez de la noche

Entrevistador: vale

Gerardo: Todo el dia parada, ella sufre del hombro y yo siempre he querido como que ella, devolver ese favor que ella me hizo a mi y darle eso que ella quiera como un negocio y darle esa vidaque ella se pueda dar esa vida de lujos, de descanso. No estrés

Entrevistador: porque tú sientes que ella se ha sacrificado mucho, como con el tema del trabajo.

Gerardo: Ella, de hecho ella es mi mayor ejemplo a seguir, poque desde que yo nací ella es estilista, ella comenzó siendo peluquera de casa en casa, empezó a trabajar en una peluqueria y con eso ella mantenía a mi mamá, o sea a mi abuela, mantenía la casa, le pagó los estudios a mi tia. De hecho, con su dinero mi padrastro se vino para aca y mi tia también se fue para panama y volvió y cuando volvió ella con los dólares que tuvo se vino para aca con nosotros

Entrevistador: vale

Gerardo: Y, o sea me gusta aqui porque eso se le ha retribuido, porque ella ya no tiene que estar estresándose tanto por respecto al trabajo y ella siempre ha hecho lo que quiso, ella no es como que ser estilista no da tanto voy a ser tal cosa, voy a trabajar de secretaria, voy a ser esto otro. Ella ama la peluqueria, se le nota que la ama y cuando le sale un trabajo mal ella dice ven mañana quete lo hago gratis, no me importa pero quiero que te veas bien.

Entrevistador: vale

Gerardo: Y eso me motiva a mi a decir, voy a hacer un código, un programa y si no me sale bien pues lo mejoro y asi

Entrevistador: vale tu me dices que quieres terminar el técnico e inmediatamente quieres comenzar la ingeniería

Gerardo: Si

Entrevistador: has pensado como después de la ingeniería quieres seguir estudiando como algun post grado, otra carrera, un doctorado, ingles

Gerardo: Bueno, de hecho este... al principio igual pensaba en estudiar, como se llama, inglés pero dije no, eso igual lo puedo estudiar por mi cuenta y me saco un titulo un curso algo, porque obviamente no quiero estudiarlo a fondo. Pero si quiero tener como ese conocimiento, siempre he tenido las ganas de saber como se hace un robot

Entrevistador: robot

Gerardo: Entonces quisiera estudiar, primero mecatrónica, ya que abarca todo ese sistema de mecanica, electricidad, bueno electronica, informatica y robótica, las amalgamas a mi me encantan y de paso a mi me gusta mucho lo que es la inteligencia artificial y desarrollar códigos para redes neuronales y me gustaria crear asi como un robot

Entrevistador: vale mira el otro chico que entrevistaste que era de Venezuela, también estudiaba en INACAP y estaba haciendo unos cursos que son libre en la Universidad Federico Santa Maria, te lo voy a presentar a el para que te cuente. Mira esta es la linea de vida que yo he construido sobre lo que tu me has contado. Vale? Bueno comenzamos el año que tu naciste en Venezuela, la escuela que me contaste que hiciste parte del primer grado en espana después todo es venezuela, llegaste a Chile a los 17 años, el año pasado. El mundo de la educación superior, me has contado de INACAP y tus deseos cierto... bueno que más pusimos aca, de que vas a seguir estudiando ingeniería. Cuéntame si hay algo que le falte a esto, que es sobre lo cual no has hablado, que pudieramos incluir o que represente un poco tu historia de vida

Gerardo: Está bien, yo lo noto muy bien

Entrevistador: Bueno, lo dejamos hasta acá. Muchas gracias.

Caso 8

Entrevistador: Hola Valeria, antes de comenzar te entregaré este consentimiento informado para que lo leas. Aquí se explican, básicamente, tus derechos como informante y el uso que le daré a la información que recogeré ¿vale? Cuando publique esta investigación podemos cambiar vuestros nombres si así lo desean, entre otras cosas

Valeria: Bueno. No tengo Rut ¿No importa?

Entrevistador: No hay problemas, yo sé que muchos extranjeros están en este proceso de regularización de visa y eso. No hay problema

Valeria: Recién tengo cinco meses acá (en Chile)

Entrevistador: Vale, mira, mientras vamos conversando yo iré construyendo un esquema sobre tu vida en esta hoja, es una línea de vida sobre los eventos importantes que tú me vas contando. Vamos a hablar sobre cuatro temas: la escuela, que por lo que veo tú la hiciste toda en Venezuela. Sobre INACAP, más precisamente lo que tiene que ver con la educación superior, también cuando tú llegaste a Chile, le llamaremos “La llegada a Chile” y, finalmente, vamos a hablar del mundo del trabajo o profesional, que se relaciona con los deseos y proyectos que tú tienes hacia el futuro. Valeria Parra Villegas de Venezuela ¿Estás con tus padres acá?

Valeria: Sí, con mi mamá

Entrevistador: ¿A qué se dedica ella?

Valeria: Ella ahorita está en la casa, la que se dedica a trabajar es mi hermana

Entrevistador: ¿Y están solo las tres?

Valeria: No. Están mi hermana con su familia que serían: su esposo y sus dos hijas, y mi hermano con su esposa y su hijo. Está toda mi familia aquí en Chile

Entrevistador: ¿Se vinieron todos juntos o por parte?

Valeria: Primero se vino mi cuñado, después de seis meses se trajo a mi hermana con sus hijas. Y después de un año se vino mi hermano, que fue el año pasado, y como yo estaba esperando terminar mi bachillerato para poder venirme con el título y comenzar a estudiar acá cuarto medio o que me regresaran un año, cuando me faltaban meses para terminar

Entrevistador: Entiendo, se viene tu familia antes

Valeria: Sí, nos vinimos todos en años distintos. Yo me vine última con mi mamá

Entrevistador: ¿En qué año llegaste tú acá?

Valeria: Yo llegué el 22 de enero del 2019

Entrevistador: En general ¿Cómo ha sido tu vida desde que llegaste a Chile? Sé que llevas muy poco, pero me imagino que han sido muy significativos ¿No?

Valeria: Sí, han sido muy distintos porque en Venezuela tenía una vida totalmente distinta en que yo era muy consentida, o sea, de no salir sola, todos me llevaban y me traían siempre estaba acompañada de mi mamá o de cualquier persona, entonces, al llegar a Chile como que me tocó esta parte de independizarme, de empezar a salir sola y a andar en micro porque yo no andaba en micro en Venezuela. Yo no andaba así, entonces, eso me pegó duro los primeros meses

Entrevistador: Como de independencia forzada o algo así

Valeria: Sí

Entrevistador: ¿Cuántos años tienes Valeria?

Valeria: Yo tengo 18. Entonces fue como que, guau, nunca había agarrado una micro sola y aquí me tocó agarrar una micro sola. Después, andar de noche, eso de regresarme de noche de la universidad era como uf (suspira de asombro) ¿Valeria que hiciste?

Entrevistador: ¿Y allá no estabas acostumbrada a hacer eso?

Valeria: No porque allá me iban a buscar. No, es que como mi mamá siempre ha estado para mí, entonces, ella siempre me buscaba y me traía o los papás de mis amigos me buscaban o me traían y era como que siempre tenía un apoyo

Entrevistador: Entonces, para ti ha sido significativo el hecho de salir sola

Valeria: Claro, he crecido mucho como persona, ya no soy la misma niña de antes y hago todo de una forma más distinta

Entrevistador: ¿Cómo valoras el estar acá? ¿Te ha gustado la experiencia?

Valeria: Me ha parecido que ha sido bien porque ya llega un momento de aceptación, a todos los inmigrantes, entonces, como que me han aceptado muy bien. No ha sido fácil, pero me han abierto las puertas bien

Entrevistador: ¿Tus papás te preguntaron si querías venirte o agarraron las cosas y se vinieron?

Valeria: Ellos me dieron elección porque cuando yo tenía 15 años (hace 3 años) nos robaron, en ese momento, mi hermana me dice: nos vamos del país. Y nos íbamos a ir todos de una sola vez, nos íbamos para Panamá y yo les dije: yo no me quiero ir, uno, del país ahorita, y menos a Panamá, no me gustaba mucho Panamá ya que me parecía que era muy caliente. Panamá no fue lo mío y, entonces, yo les dije: quiero terminar mi bachillerato con mis amigas, en mi colegio y en mi país. Entonces, ellas me dejaron en una oportunidad y me ayudaron a cumplir mi sueño de terminar allá

Entrevistador: ¿Ellas llegaron a vivir antes?

Valeria: Sí, mi hermana se viene hace dos años y después se vino mi hermano

Entrevistador: ¿Porqué razón se vinieron con tu familia para acá?

Valeria: ¿A Chile? Porque la familia de mi cuñado estaba muy establecida en Chile, entonces, le brindaron el apoyo le dijeron vente y aquí te ayudamos, los primeros meses de apoyo

Entrevistador: Y en el caso de tu hermana o tu mamá ¿Decidieron venirse por alguna situación en particular desde Venezuela?

Valeria: Bueno, mi hermana tenía un alto cargo en el ministerio público y sí, pasamos varias situaciones feas por eso porque a veces nos amenazaban de muerte y todo eso, decidió salirse y la mejor forma de salir de todo eso, salir de lo feo de la política de Venezuela era saliendo del país

Entrevistador: ¿Se vinieron más que nada por la situación política actual?

Valeria: Sí, la situación política y ya después al final la parte de familia cuando yo quedé el año pasado, en diciembre, yo estaba sola con mi mamá en el país, o sea, toda mi familia estaba afuera. Esa parte es triste también

Entrevistador: ¿Ustedes estaban solas en Venezuela?

Valeria: Sí, y la cosa es que mi familia ya estaba aquí pues (en Chile)

Entrevistador: ¿Sientes que la experiencia de haber venido acá, tu experiencia migratoria, ha sido para mejor o para peor? ¿Cómo lo ves?

Valeria: Yo lo veo como que ha sido muy bueno porque vamos a decir que se me ha dado fácil. Como que llegué y empecé a buscar universidad, llegué el 21 y el 15 ya estaba buscando universidad y el 20 estaba inscrita

Entrevistador: ¿Fue rápido?

Valeria: Sí, fue muy rápido y claro, en algunas me rechazaron por no tener PSU y no tener documentos. Y yo ¿qué? No tengo documentos ni PSU cuando llegué a INACAP y ellos me dicen: te damos la oportunidad mientras están en trámite tus documentos y tu título lo tienes que traer convalidado. Fui para el Ministerio de Educación, les di todos los títulos y me los convalidaron, en menos de una semana ya tenía mi título y mi licencia de estudios. Entonces sí, ha sido fácil

Entrevistador: Vale, no fue difícil integrarte acá

Valeria: No, Ya he conocido a muchos venezolanos (ríe)

Entrevistador: Bueno, yo en mi caso me fui hace dos años de acá a Barcelona, acá en Chile estoy hace un par de meses, y claro en dos ha cambiado la situación ahora hay más inmigrantes y veo gente de otros países porque antes acá en Valparaíso no se veían muchos, la verdad estamos bastante lejos del mundo, así que ha sido bien interesante para mí. Cuéntame Valeria, en este tiempo ¿Has vivido alguna situación de discriminación?

Valeria: No

Entrevistador: ¿Ni de algún trato en que te hayan diferenciado por ser extranjera?

Valeria: Siento que por ser extranjera me abren más las puertas. Y como soy mujer-extranjera en una carrera de hombres, si se puede decir, porque estudio Ingeniería en ciberseguridad en la cual soy la única mujer en mi año, y como tal en la carrera somos sólo dos mujeres, entonces, como que cuando necesito algo todos me ayudan y me apoyan tantos mis compañeros como los directores de carrera, siento que eso me ha ayudado bastante

Entrevistador: ¿Y te has sentido integrada?

Valeria: Sí, súper

Entrevistador: ¿No has sentido mayor diferencia?

Valeria: No, a veces en las palabras, pero eso es algo normal sobre la forma en que hablan a veces tengo que, así como ¿Qué están diciendo?

Entrevistador: Sí, la mayoría se queja de que hablamos muy rápido y mucho modismo

Valeria: Sí, mucho modismo

Entrevistador: Vale, mira vamos a hablar sobre el viaje que tú emprendiste hasta acá ¿En qué medio de transporte llegaste?

Valeria: Yo llegué por avión, salí de Maiquetía, fui para Panamá, de Panamá a Colombia y de Colombia a Chile. Todo en avión

Entrevistador: ¿Cuál fue tu primera impresión de cuando llegaste acá?

Valeria: La verdad tenía mucho sueño (ríe) porque llegué como a las 5 de la mañana, el día anterior no había dormido nada terminando las maletas que después de eso se volvió una locura y no había dormido. Llegué así a Santiago y caí dormida cuando llegué. Cuando llegué a casa todo muy distinto, o sea, la zona en que yo vivo es Miraflores Alto y ahí son las casas como más de madera y no estaba acostumbrada porque allá vivía en una zona que era más de edificios, más ciudad. Y eso, el primer día como que no conocía nada, después fui al Mall Marina y guau, me gustó bastante por ver la forma distinta y ver a las personas tranquilas porque allá en Venezuela uno no salí al mall, cualquier cosa uno no estaba tranquilo, uno estaba nerviosa de que me fueran a robar cualquier cosa

Entrevistador: ¿En el mall adentro?

Valeria: Sí, porque llegó el momento a tanta la necesidad que las personas tenían, que no importara donde fuera, ellos te iban a robar. Hasta fuera una iglesia ellos entraban y te robaban, entonces, era como que ya uno no estaba tan tranquilo

Entrevistador: ¿Y qué te llamó la atención acá, la tranquilidad?

Valeria: Sí, como eso de que guau todo el mundo normal así sacando el teléfono, yo recuerdo que el primer día yo estaba, así como: oh ¿qué están haciendo? Después ya me acostumbré, ahorita ya estoy media chilena total

Entrevistador: Y Viña del Mar ¿Te ha gustado?

Valeria: Sí, me parece muy lindo. Siempre quise vivir cerca del mar porque donde yo vivía, en Maracaibo en la ciudad, y el mar quedaba a una hora y casi que no podía ir porque quedaba lejos, en cambio aquí tengo la playa al frente de la universidad y así quiero ir a otra playa voy en micro y llego. Eso es espectacular

Entrevistador: Allá era más alejado

Valeria: Sí, pero allá me podía meter a las playas y aquí no

Entrevistador: Vale. Cuéntame ¿A qué cosas te ha costado acostumbrarte acá?

Valeria: La comida. La comida porque aquí la hacen con poca sal. Y las tortas y los dulces son malos, sí, es que son como secos y allá nosotros como que los hacemos más esponjoncitos. Por lo menos, el otro día compré un Pie que se veía bellissimo, cuando veo la galleta era como así (hace un gesto de inmensidad con las manos), como de diez centímetros, sí, demasiado grueso y muy seca. Y el sabor, no sé, le faltaba y no estaba bueno

Entrevistador: ¿Te ha costado acostumbrarte a los sabores?

Valeria: Sí, a los sabores y al agua, no por el sabor, sino que me cae mal. Mi piel es muy sensible, entonces, el agua como que me reseca mucho cuando me baño como que me quema. El agua y que todo esté muy frío, yo soy una persona como que no siente los fríos corporales, o sea, yo no tengo frío, pero las cosas que yo noto que están frías me molestan. ¿Qué más? Creo que esas son las cosas a las cuales me ha costado acostumbrarme aquí

Entrevistador: ¿Y a qué cosas tú sientes que sí te ha sido fácil acostumbrarte? ¿Qué cosas te han gustado mucho de acá?

Valeria: Eh la universidad.

Entrevistador: ¿El contexto? ¿La relación con tus compañeros?

Valeria: Sí, la relación con mis compañeros me ha ayudado mucho, pues porque yo soy muy sociable y no de las cosas que me hacía falta cuando llegué, los primeros dos meses, era que yo sentía que no conocía a nadie y no hacía nada, era como estar 24/7 con mi familia. Y yo sentía que me faltaba como: amigos, alguien con quien yo poder salir, echar bromas, una es la forma de echar bromas con la familia y la otra es con los amigos. Y cuando llegué a la universidad fue así como que, guau, conocí a mucha gente nueva y eso me ayudó bastante a acostumbrarme

Entrevistador: Vale, me contabas que primero se vino tu cuñado Chile

Valeria: Sí, después mi hermano, mi hermana y al final yo con mi mamá

Entrevistador: Y tú ¿Llegaste a la casa de ellos?

Valeria: de mi hermana

Entrevistador: Actualmente ¿Viven todos juntos? ¿Se separaron?

Valeria: Mi hermano vive en otro lado, no sé como se llama la zona. Y yo vivo con mi hermana, su familia, mi mamá y yo

Entrevistador: Estos meses ¿Has tenido algún momento complejo acá con tu familia que hayan logrado sobrellevar?

Valeria: Sí, lo más complejo para mí fue adaptarme a los espacios. Porque aquí como ya vivimos tantas personas, somos seis que vivimos, eh yo allá tenía una casa para mi sola y

mi mamá, tenía mi baño independiente, mi cuarto gigante para mi sola y aquí llegar y ver que tenía que ser todo compartido un poquito más, o sea, si son dos baños tenía que compartir los dos baños con las personas que están. Eso me ha costado un poco, el tema del espacio, pero después veo a mi sobrinita que me abraza y me dice: yo te amo es como que ay, no importa lo del espacio, ya quedó todo bien (ríe)

Entrevistador: ¿Tú sientes que tu familia te ha apoyado en este proceso de venir de un país lejano a acá?

Valeria: Sí, si me familia no me hubiera apoyado no sé como estaría, estaría mal a lo mejor, pero como me han apoyado tanto y siendo que ellos pasaron por lo mismo, como que todos nos apoyamos en esta experiencia. Y sí, estamos como más unidos, en Venezuela mi hermano vivía como a 8 horas de mi casa y mi hermana vivía a 6 horas de mi casa, entonces, en ese momento era más difícil para nosotros vernos o estar juntos en familia, ahora en cambio vivimos todos juntos en Viña y nos vemos a cada ratico, como que estamos más unidos

Entrevistador: ¿Sientes mucha nostalgia por tu país?

Valeria: No tanto del país, sino de mi casa y de mis amigos allá. Creo que es lo que más extraño de allá

Entrevistador: Y así como la cultura, las fiestas y eso

Valeria. No eso no extraño. Extraño los sabores y la comida

Entrevistador: Lo bueno es que ahora hay más cosas para hacer comida caribeña

Valeria: Lo que extraño es mi casa, mis amigos, tener mi grupo de amigos con los que yo salía y echaba bromas, eso lo extraño porque creo que eso no lo puedo sustituir aquí, puedo conseguir nuevos amigos, pero no son como ellos

Entrevistador: Es un poco lo que me pasaba a mí en España cuando llegué los primeros meses, estaba como feliz con todo, el lugar, conociendo gente, pero claro no tenía eso que tú me dices que en algún momento uno desearía tenerlo

Valeria: A veces, mi mejor amiga me escribe y me llama diciéndome: te extraño, como desearía que estuvieras aquí, no me digas eso que me voy a poner a llorar aquí (ríe)

Entrevistador: Sí, yo extrañaba algunas cosas como estar con mis abuelos, tomar un té en la casa porque yo estoy solo en España, mi familia está toda acá y yo vine unos meses a Chile, pero ya vuelvo ya. Claro, te entiendo totalmente. Mira, vamos ahora a hablar un poco de la escuela. Tú hiciste la enseñanza primaria y secundaria toda en Venezuela ¿Tienes algún hecho significativo que me quisiera contar? ¿Algún recuerdo importante que tengas?

Valeria: Lo que pasa es que mi básica fue muy distinta a mi media porque, aunque estaba en el mismo colegio, en la básica era muy tímida, era una niña que no le gustaba hacer nada malo para que no me regañaran, toda la vida me ha molestado que me regañen. Entonces, en ese momento en que yo estaba en básica yo ni hablaba, digamos era una

nerd, puros 20 y ya, pero no disfrutaba lo que era compartir o por lo menos ir a fiestas, o los bailes o las obras yo nunca iba porque me parecía como que era algo estúpido sin sentido. Eso era en la básica, cuando pasé a media en que empecé a crecer y todo eso, fue como que fui conociendo un poquito más lo que es época de colegio, o sea, tratándose de eso de obras y compañeros, salir de fiesta y todo, sin descuidar mis estudios, obviamente. Entonces, ahí fue cuando disfruté en verdad lo que era el colegio. Ahí sí se me quitó lo tímida, bueno, todavía soy tímida, pero se me quitó un poquito y ya empecé a conocer más

Entrevistador: ¿Qué tal iban las notas y el rendimiento académico en la escuela?

Valeria: Mi rendimiento académico siempre fue muy bueno, siento que tengo muchas habilidades para aprender, entonces, no me cuestan las cosas. Allá nosotros medimos del 1 al 20, mis notas eran entre 18-19-20. Entonces, era como que siempre me fue bien

Entrevistador: ¿Para qué sientas que eras buena en ese tiempo? ¿Qué materias te gustaban más?

Valeria: Siempre me gustó la informática, por eso estudio informática. Desde que yo era niña, como mi mamá trabajaba como docente, era profesora, a ella la mandaban a cursos para aprender a usar las redes y yo iba y hacía todas las actividades que hacían los profesores y a veces hasta mejor. Entonces, como que fui aprendiendo cada una de las cosas, yo sé hablar un poco lenguas de señas y así, me fui abriendo y armando redes y siempre me dije que mi enfoque era estudiar informática

Entrevistador: Y tu padre ¿No vivías con él en Venezuela?

Valeria: No, porque mis papás se separaron cuando tenía cuatro años y mi papá vivía muy lejos de mi casa, vivía casi a 8 horas y a veces se mudaba más cerca, pero era difícil verlo

Entrevistador: ¿Tenías contacto con él?

Valeria: Sí tuve, pero como que mi papá nunca estuvo para cuando yo lo necesité, pero es mi papá (ríe)

Entrevistador: ¿A qué se dedica él allá?

Valeria: Es negociante, tiene negocios. En una playa que te contaba queda a casi 12 horas, él tiene como diez puestos de negocios de víveres, carnicerías, restaurantes y cosas y él está allá

Entrevistador: ¿Y no tienes mucho contacto con él desde acá?

Valeria: A veces hablo con él. Lo que pasa es que mis otros hermanos por parte de mi papá, ellos están aquí, entonces, me escribe para saber de todos nosotros y eso

Entrevistador: Vale. Entonces, me dices que siempre te gustó la tecnología y la computación

Valeria: Siempre. Recuerdo que la primera vez que prendí una computadora tenía como 3 años, ni siquiera sabía lo que hacía. Recuerdo que fui dándole los botones y prendió, y dije: ya, este botón prende y fui dándole a la otra y cada vez que iba reaccionando algo yo iba anotando en mi mente: yo sé que esa cosa hace algo y así fui. Cuando aprendí a imprimir eso fue patético porque gasté como quinientas resmas de hojas, imprimiendo cualquier cosa que se me ocurría

Entrevistador: Igual eras chica ahí (22:23)

Valeria: Sí, era muy chica, pero siempre me llamó la atención, entonces, después o se dañaba algo iba a buscar el desatornillador y le daba, lo desarmaba y lo dañaba, pero bueno

Entrevistador: De ahí terminaste el bachillerato y te viniste inmediatamente para acá

Valeria: Sí, bueno, estaba haciendo un curso de inglés que traté de terminarlo, pero no pude porque llegó la hora de irme y bueno

Entrevistador: Vale, vamos a hablar ahora de las experiencias que has tenido en la educación superior en INACAP. Cuéntame ¿Qué te llevó a elegir estudiar la carrera de Ingeniería en ciberseguridad?

Valeria: Lo primero fue que cuando llegué a buscar una carrera, como estaba limitada en opciones de universidad, empecé a buscar universidades donde pudiera entrar, que no eran las tradicionales dado que no pude rendir la PSU, así fui buscando carreras y esta carrera es muy nueva, no tiene ni dos años, entonces, fue como que la vi y me llamó la atención porque a mi siempre me gustó la informática y la ciberseguridad, como que puedes estar en los dos lados y ver las perspectivas de los dos lados. Y bueno, me decidí por ella, estaba entre analista programador y ciberseguridad. Cuando llegué me puse a analizarlo bien y me dije: analista programador es bonito, pero no es lo que yo quiero y me cambié a ciberseguridad. Ahí entré a ciberseguridad

Entrevistador: ¿Hay alguna persona que te haya motivado, lo aprendiste por alguien o autoexploración?

Valeria: Por mí la verdad, mi mamá no estudió informática, sino que estudió biología. Mi mamá siempre me dijo: has lo que tú quieras. Ella dice: yo te veo a ti como ingeniero, te sueño como ingeniero a ti, pero mi papá y mi familia como que me decían estudian medicina, acá en Chile era muy buen pago, entonces, como que medicina está bien y yo estaba sí como que: Ok, no me gusta la medicina, no es algo que me muera si lo estudio, aunque me parece raro estudiar el cuerpo humano, pero igualmente no era lo que yo quería

Entrevistador: Cuéntame ¿Cómo valoras tu primer año de universidad? ¿Cómo ha sido?

Valeria: En este primer semestre ha sido súper, ha sido fuerte porque yo tenía más conocimiento en telecomunicaciones y redes, eh llegué a la parte de seguridad y vi mucha telecomunicación, pero más enfocado a redes. Ha sido espectacular, he aprendido tantas cosas nuevas en menos de unos meses que guau

Entrevistador: ¿Ha habido momentos en que tú te hayas sentido más estresada o con mucha carga académica?

Valeria: Esta semana (ríe) el lunes tenía dos pruebas: una de matemáticas y otra de fundamentos de seguridad, la cual trata más de la parte de seguridad y gestión de redes, pero nos exponen mucho a la parte de entrar a un servidor, como hackear un servidor y entrar a la información de él. Esa parte, o sea, yo la sé hacer, pero en las pruebas me ponía muy nerviosa, yo pensaba: se me van a olvidar los comandos de una y ¿cómo entro ahorita?

Entrevistador: La prueba es práctica

Valeria: Sí, porque nos hacen teórico y práctico. Hacemos la escrita y ya, rápido, pero era la práctica la que se las traía

Entrevistador: ¿Y te pone nerviosa un poco la situación de evaluación?

Valeria: No, o sea, me pone nerviosa cuando yo siento que puedo fallar y como no me gusta fallar porque siempre he tenido buenas calificaciones, como que si fallo me choca. Y bueno, presenté el de matemáticas que estuvo bueno, fue la mayor nota de mi año por lo menos y el de fundamentos aún no han mandado el resultado, pero sé que salí muy bien (ríe)

Entrevistador: Cuéntame ¿Te gusta la forma en como enseñan tus profesores y sus metodologías?

Valeria: Sí, yo creo que la forma de ellos no es tan, así como que se sienten superior a uno, son muy cercanos, tratan de a uno tratarlo bien, puedes preguntar en cualquier momento, siempre te van a responder bien, eso es muy importante: Yo recuerdo que en Venezuela tenía profesores que se sentían ellos como si fueran dioses y no se qué, cuando a las personas no las hacen los títulos, sino el conocimiento

Entrevistador: Te gusta la cercanía y el carácter humano de ellos

Valeria: Sí

Entrevistador: ¿Y qué tal con tus compañeros? Tú me dices que eres la única mujer en tu generación y en toda la carrera solo dos

Valeria: Sí, solo dos

Entrevistador: Cuéntame ¿Cómo ha sido tu relación con tus compañeros?

Valeria: súper bien (ríe) claro, lo bueno de ser la única mujer es que yo puedo tener como un cierto control, porque es como que: ¿Qué vamos a hacer? Vamos a hacer tal cosa y siempre como que me siguen, súper divertido (ríe). Es como que cualquier cosa es como que ¿La Vale está de acuerdo? Sí, está de acuerdo, muy bien (ríe)

Entrevistador: Con tus palabras ¿Qué significa para ti ser la única mujer de tu generación?

Valeria: Es una responsabilidad porque, más en Chile, como que la directora de mi carrera tiene los ojos muy montados sobre nosotras las mujeres porque mi directora de carrera es mujer y ella quiere ayudarnos a todas e impulsarnos a todas las mujeres a ser más fuertes

y reconocernos más en el mundo, entonces, siento que tengo esa carga de que tengo que demostrar más de lo que yo sé, o sea, demostrar todo lo que sé para poder llegar allá

Entrevistador: ¿Tú como te sientes por ser la única mujer de tu generación? ¿Desvalorizada tal vez?

Valeria: Me siento más arriba porque me consienten más. El otro día fui al “Ciberwoman challenger”, no sé si escuchaste algo, es una práctica donde llegan todas las mujeres que estamos en el área de las TIC`S. Entonces, nos pusieron a hacer una competencia entre nosotras donde debemos hackear y todo el cuento

Entrevistador: ¿Sólo mujeres?

Valeria: Solo mujeres, no puede haber hombres allí. Y todos mis compañeros estaban, así como que: yo me siento mujer, yo quiero ir y sabes que, no eres mujer y yo soy la única mujer. Entonces, eso te lleva a ver mucho como todas esas mujeres, por lo menos, la senadora de Canadá dice: todas las mujeres somos fuertes, pero podemos ser más fuertes todavía si tenemos conocimiento y dinero (ríe). Entonces, fue así súper cool

Entrevistador: Entonces, me dices que la relación con tus compañeros es súper bien, vale. Cuéntame ¿Participas en alguna actividad extra-programática en INACAP? ¿Actividad fuera del ámbito académico?

Valeria: No

Entrevistador: ¿Y fuera de INACAP?

Valeria: Intenté meterme a yoga y esas cosas, pero nunca fui, porque Brandon nunca quiso ir (ríe). Lo que pasa es que yo le dije: sola no voy a ir, está bien yo me meto contigo y nunca fue (ríe)

Entrevistador: En INACAP ¿Tienes beca o gratuidad?

Valeria: No, no puedo tener beca porque mi visa es de estudiante, entonces, mi visa como que yo dice que yo nada más tengo derechos académicos y ya mi cuñado se comprometió con que me iba a costear todos mis gatos, entonces, al pedir esas cosas nos puede echar para atrás la visa

Entrevistador: Y una vez que regularices tu visa ¿Podrías?

Valeria: No, si no cambio el estatus. Mientras siga siendo estudiante no puedo, ni trabajar ni nada de esas cosas

Entrevistador: ¿Y en algún momento tienes pensado o todavía no?

Valeria: Bueno, todavía no tengo pensado cambiar eso porque está bien con los estudios, muy bien. Si en el caso de que pasara algún tipo de situación y me tocara cambiar, sí

Entrevistador: ¿Qué ramos te han costado más que otros en tu carrera? Me imagino que hay algunas áreas que te gustan más que otras

Valeria: Sí, me ha costado “Normas y estándares” que es como gestión de riesgos y me parece que es mucho papeleo. Sí, es como estudiar los activos, analizar los activos y como que ah es una computadora, una computadora que se utiliza un dispositivo aparte, ah que puede tener una vulnerabilidad y ¿Cuál es la vulnerabilidad? Toda esa parte como que me aburre, no veo ningún resultado positivo en él todavía. La otra que no me gusta es “Autogestión”, como dicen aquí: es fome autogestión, muy administrativo, es como muy ¿Qué tipo de aprendizaje es? ¿Por qué no tomas otro aprendizaje? Todas esas cosas como que me aburren

Entrevistador: ¿Y qué ramos si te sientan mejor?

Valeria: Me gusta “Fundamentos de seguridad” que esa parte de hackeo que nos enseñan a como entrar a una red, esa parte me parece grandiosa. Otra que es “It essential” que es más técnica en que nos ponen a desarmar computadores, hacer pc y hacer cables de red, esa parte me encanta. Esas son las tres de las que veo de mis ramos son esas

Entrevistador: Por lo visto, te gusta más lo práctico que tiene que ver más con computación que lo asociado a lo administrativo y cosas así

Valeria: Sí, es que yo siempre tengo que hacer algo por alguna reacción, o alguna respuesta, algo que me traiga algo a las manos, sino es como que ya siento que estoy fallida

Entrevistador: Eres mucho más concreta que teórica. A mí me pasaba algo similar en la universidad en que tuve que aprender que hay cosas complementarias en que uno debe tener un poco más de paciencia, más flexible ¿No?

Valeria: Es que yo creo que como me gusta tener buenas notas, nunca voy a dejar de hacer algo por notas, o sea, es como que tiene nota lo hago. Pongo todo lo que tengo que poner y ya. ¿Lo disfruto? No, pero bueno, así está bien

Entrevistador: Mira, hemos hablado un poco de la escuela, la llegada a Chile, el tema de tu familia y ahora lo que has vivido en educación superior. Vamos a hablar de último eje que es el mundo del trabajo que tiene que ver con los deseos y los proyectos que tú tienes a futuro. Lo primero que te quiero preguntar es ¿Qué deseos y expectativas tienes sobre tu futuro profesional?

Valeria: Como vamos a ser la primera generación de ciberseguridad en todo el país, siento que a la hora de trabajar va a haber mucho campo. Me gustaría trabajar en el gobierno, una parte de delitos como puede ser la PDI (Policía de Investigaciones). Aparte, siempre he tenido esa espinita por las cosas de delitos, información e investigación, toda esa parte me ha gustado

Entrevistador: ¿Cómo la parte del cibercrimen?

Valeria: Cibercrimen, exactamente. Me llama mucho la atención y me gustaría estudiar esa parte

Entrevistador: ¿Temas de hackeo y eso?

Valeria: Me encanta

Entrevistador: ¿Dónde te gustaría realizar tu práctica profesional? Se me olvidaba preguntarte si INACAP les ayuda en la búsqueda de prácticas

Valeria: Creo que tenemos una práctica profesional en el segundo o tercer año, no estoy muy segura, y otra después

Entrevistador: Vale ¿Y dónde te gustaría hacerla?

Valeria: No conozco mucho. En cibercrimen igual, me gustaría dedicarme a esa parte

Entrevistador: Te quería preguntar si acaso sabes si INACAP tiene una bolsa de empleo ¿Les ayudan a buscar trabajo?

Valeria: Sí, INACAP tiene como una feria para el empleo en que tú pones tu curriculum y ellos te ayudan a buscar trabajo en distintos tipos de lugares y eso

Entrevistador: ¿Te gustaría encontrar trabajo en Chile o tienes pensado volver a Venezuela?

Valeria: No, yo creo que ya me quedaría en Chile

Entrevistador: ¿Porqué no te gustaría volver a Venezuela?

Valeria: No es que no me gustaría volver a Venezuela, sino que a mi Chile eh se está haciendo mi vida profesional. Entonces, irme a Venezuela es como un retraso, es como el cambio que hice ahorita: me vine y mi título para que lo pudieran aceptar aquí tuve que hacer mucho papeleo para que me lo aceptaran, entonces, si me voy para Venezuela tendré que hacer todo ese mismo papeleo en Venezuela, aunque sea venezolana porque mi título va a ser chileno. Entonces, sería como que podría pensar en otro país, pero no en Venezuela. Ir a vivir, no, sí ir a visitar puede ser

Entrevistador: Te queda familia allá ¿No?

Valeria: No, mis abuelos todos murieron, las que me quedan son algunas tías que también se van a venir, que toda mi familia está afuera literal

Entrevistador: Porque tu núcleo familiar está acá

Valeria: Sí, y bueno mi papá que queda allá

Entrevistador: ¿Y no has pensado en la posibilidad de irte fuera de Chile, fuera de Venezuela, otro continente?

Valeria: Sí, fuera de Chile, sí. Yo le dije a mi mamá: después que yo salí de mi país ahora ya cualquiera, el que me abra las puertas y me de buenas oportunidades, cambio

Entrevistador: O sea, no te cierras a que, si en el futuro pudieras encontrar trabajo en otra parte, otro lugar, otro país

Valeria: No, depende mucho de cuanto gane (ríe)

Entrevistador: Mira yo sé que es muy pronto para preguntarlo, pero me gustaría que pudieras reflexionar sobre eso. ¿Tú te sientes preparada como para insertarte profesionalmente? O sea, yo sé que llevas muy poco tiempo aún ¿Sientes que estás aprendiendo rápido y logrando herramientas como para insertarte en el mundo del trabajo?

Valeria: Sí siento que, o sea, ahorita no, pero en algún futuro yo creo que en dos años ya me sentiré capacitada para hacerlo

Entrevistador: ¿Hay algunas cosas de INACAP que no te hayan gustado o que sientas que no estés conforme?

Valeria: No, en verdad creo que a INACAP le agradezco todo porque me aceptaron cuando nadie me aceptaba, porque DUOC también me rechazó diciéndome: a ver no te traumas porque no vas a poder ser estudiante DUOC este año, si quieres anda al psicólogo para que no vayas a caer en depresión y todo eso (ríe) y yo quedé así como que yo vine porque me quedaba más cerca de mi casa, y yo llegué a INACAP y no sé, me gustó INACAP, vi como un segundo hogar en INACAP, entré y me dije: yo quiero estudiar aquí, es fue todo lo que dije cuando entré a INACAP. Y después, todo como me han tratado y como he compartido, no, no tengo quejas de INACAP

Entrevistador: ¿Te gustaría seguir estudiando? Así como otra carrera, un posgrado o inglés

Valeria: Tengo un amor por la electrónica mecatrónica y me gustaría sacar en el futuro la Ingeniería en electrónica mecatrónica que trata sobre la parte más mecánica, es parte más relacionada con robotización, si se puede decir, porque en mi plan desde niña que he querido hacer un robot, entonces, para poder hacer mi robot necesito conocer esa parte mecánica y la mecatrónica para que pueda ser más completa

Entrevistador: Vale, se llama mecatrónica, es una relación entre robótica y electrónica ¿Una cosa así?

Valeria: Sí

Entrevistador: Y eso te gustaría estudiarlo como otra carrera tú me dices

Valeria: Sí, como otra carrera o un diplomado. Yo quisiera, espero, por cuestión de tiempo, hacer más certificaciones sobre mi carrera, más seguridad y más cosas para complementarme más

Entrevistador: ¿Tú sientes que el mundo que has elegido de la electrónica y la ciberseguridad es más un mundo de hombres?

Valeria: No, porque las mujeres somos mejores (ríe). No, no, no en ese sentido, me explico

Entrevistador: Yo lo preguntaba en términos de cantidades

Valeria: Ah en cantidades somos menos, pero como están las mujeres muchas veces para hacer este tipo de carreras tenemos que fijarnos mucho en los detalles que queremos y eso hace que la mujer tenga una vista más profunda, a veces. Entonces, como que tenemos la mete más profunda y podemos ver las cosas más detalladas y distintas, entonces, a veces como que se aporta una forma distinta a los grupos. Claro, la mayoría es de hombres porque yo creo que ha llegado el machismo y toda esa parte atrás que yo me decían: no, esta carrera es de hombres, eso me dijeron, que esa carrera es de hombres y es lo que me gusta

Entrevistador: ¿Eso te lo decía la familia o amigos?

Valeria: Mis tías, para todas ellas era como que no, esa carrera es de hombres y yo así que, es lo que me llama la atención ¿Qué puedo hacer?

Entrevistador: vale, yo te lo preguntaba un poco como una cosa de tendencias, por ejemplo, a mi me pasa que en mi área veo más mujeres que hombres, pero sólo es una cosa de tendencias, a eso me refería sobre una carrera como de hombres

Valeria: Dicen que en ingeniería el 91% es de hombres en Chile y el 9% son mujeres. Yo quedé, así como que oh 9%, pero cuando vi que en mi carrera era la única mujer dije: oh, bueno

Entrevistador: ¿A qué crees que se debe eso de que haya más cantidad de hombres?

Valeria: Yo creo que se debe a que buscan la facilidad, porque la ingeniería se las trae. Y claro, todos los trabajos se las traen y todas las carreras tienen su parte difícil, pero uno dice: quiero estudiar pedagogía y te pueden decir que es más fácil, no, mentira, es igual de complicado, pero como que siempre se limitan

Entrevistador: Y tú me decías de antes que sentías como una responsabilidad inmanente por ser la única mujer

Valeria: Sí, porque tienes que mostrar, o sea, hacer más y llevar más, sabemos que todavía hay muchas empresas que les pagan menos a las mujeres que a los hombres. Lo bueno es que vengo de una familia de puras mujeres ingenieras, entonces, eso me ponía muy bien

Entrevistador: ¿Tus hermanos y hermanas son ingenieros?

Valeria: No, mi hermana es abogada y mi hermano ingeniero eléctrico

Entrevistador: ¿Y por ahí, nunca compartiste el gusto por la ingeniería con tu hermano?

Valeria: Yo, al principio cuando era niña, yo quería ser ingeniera por mi hermano, claro después eléctrico no me gustó, estudié un poquito electricidad y no fue lo mío. Abogada nunca quise ser porque viví muchas cosas feas con el cargo de mi hermana, muchas amenazas, mucha violencia, me parece que la política allá es muy sucia y las leyes no sirven, por lo menos en Venezuela las leyes no sirven, entonces, me parece que es una carrera perdida. Ingeniería sí, pero no eléctrica, entonces, fui buscando que ingeniería me gustaba más y terminé teniendo como diez ingenierías, y después, en esas diez fui buscando en la que me veía a futuro

Entrevistador: Eso me contabas fue más por exploración, no fue que un profesor, algún tío o alguien te haya transmitido eso

Valeria: No, fue como que yo misma fui aprendiendo, como iba mucho en los cursos vi que se me hacía fácil. Después, este último año, en quinto año sí tuve un profesor que me ponía, ajá ¿Qué vas a estudiar? Informática, ok, empieza a programar. Empecé a programar ¿No sabes programar? Bueno, empieza con el sistema L5. Empecé a programar juegos, diseños, estructuras, como explorando más, después, me metí a un curso de redes, telecomunicación y conectividad, entonces, fue como fui aprendiendo telecomunicación. Vi como telecomunicación no es feo, me encanta telecomunicación, pero no quería dedicarme a eso, entonces, me sirvió nada más como aprendizaje. Y entre todo eso, mi mamá me dijo: debe estudiar inglés, el inglés mueve el mundo, así que tomé un curso de inglés en Venezuela y bueno hice mi curso de inglés que no lo terminé, me faltó un mes para terminarlo, pero bueno, ahí vamos

Entrevistador: Bien Valeria, te muestro en esta hoja lo que ha salido de esta línea de vida que yo he ido construyendo a medida que hemos ido conversando, estos son los cuatro ejes. Escuela, la llegada a Chile, INACAP y el mundo del trabajo ¿Sientes que es representativo o que le falta algo?

Valeria. Siento que está bien, sí

Entrevistador: Bueno, no me queda más que agradecerte por esta entrevista

GRUPO DE DISCUSIÓN

Seis participantes: Cuatro jóvenes inmigrantes latinoamericanos que, anteriormente, habían participado de la ronda de entrevistas personales. Participan: Milena (M), Brandon (BR), Valeria (V), Adriana (AD), César (Moderador) y Giselle (Moderadora)

Fecha: 11-07-2019

Lugar: Casa central de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Hora: 18:00 horas

Duración: 1 hora y 30 minutos

Moderador: Bienvenidas a todas y todos, el día de hoy como se los había comentado, vamos a trabajar sobre un caso ficticio sobre el cual vamos a trabajar. Es el caso de la vida de un/a inmigrante similar a Uds. así vamos a construir entre todos la línea de vida de esta persona. Quien me acompañará moderando es Giselle. Antes de comenzar me gustaría que se presenten y que se conozcan entre Uds.

BR: Soy Brandon Aldana, venezolano y estudio ingeniería en ciberseguridad en INACAP. Ahorita en septiembre cumpla tres años viviendo en Chile.

VR: Mi nombre es Valeria y también estudio ingeniería en ciberseguridad en INACAP. Soy la única de mujer en mi generación. Me han tratado bastante bien la verdad.

AD: Soy Adriana de Colombia y estudio en INACAP ingeniería en prevención de riesgos. Llevo siete meses viviendo acá y la verdad, todo bien, no me puedo quejar, a pesar de la diferencia del clima de Bogotá que es un poco diferente. Acá está haciendo tanto frío eso sí.

M: Yo soy Milena y estudio mi tercer año de fonoaudiología. Soy colombiana y llevo diez años viviendo en Chile. Tengo 22 años y un hijo chileno de cinco. Estoy casada con un chileno también y no puedo usar anillos por mi trabajo en laboratorios. Llevo viviendo acá toda una vida, digamos, llegué al sexto básico y hasta ahora en mi tercer año en la Universidad Viña del Mar estudiando fonoaudiología especializada en adultos y no en infantil. Por eso estudio allí porque es la única universidad que te permite tomar ramos específicos de adultos como electivos, versus las otras Ues que te permiten solo de la malla general.

Moderadora: Vale gracias por sus presentaciones. Nos ubicaremos bien en una mesa antes de comenzar con el trabajo.

Moderador: De acuerdo. Acá en el pizarrón tenemos en esta cartulina una línea de vida similar a la que yo construí con Uds. a medida que los entrevistaba y hablábamos sobre la llegada a Chile, la etapa de escuela, las vivencias de la educación superior y sus deseos y proyectos futuros en torno al mundo profesional. En este caso, esta línea está vacía aún y vamos a construir acá la historia de vida de esta persona, en este caso, ficticia. Acá les vamos a entregar una guía de trabajo a cada uno y la leeremos todos, dice así: Julián/a es una chica o chico extranjero que asiste al sexto grado, tiene algo así como diez años a quien le gustaba vivir en su lugar de origen, pero, por necesidad familiar, se va con sus padres a vivir a Chile. Así, asume la decisión de los padres y comienza a vivir esta nueva experiencia en el extranjero. Construyamos la historia de vida ficticia de esta persona ¿Qué sucederá con ella? ¿Cómo será esta nueva etapa? ¿Qué acontecimientos vivirá? ¿Cómo será esta nueva experiencia de vida? Pueden usar como guía las preguntas allí señaladas en la guía de trabajo ¿Qué vamos a hacer? Ahí hay una línea de vida que Uds. deben completar en base a lo que Uds. creen que le sucederá a esta persona y la idea es que vayan construyendo un esquema muy similar al que hicimos en la entrevista ¿Se acuerdan que yo iba marcando, subrayando, poniendo fechas y haciendo monitos? Pueden hacer un trabajo similar si lo desean. Para activar las ideas pueden usar las preguntas que les traje, en base a estos tres momentos que vamos a trabajar: mundo escolar, educación superior y mundo del trabajo. Sólo si lo necesitan. Pueden escribir, hacer símbolos y dibujos, como Uds. quieran. Cuando terminan una etapa pueden pasar a la otra. Es una actividad creativa en la que pueden inventar a su gusto o incluir elementos de sus propias vidas, como quieran. La idea es que mientras completan sus esquemas, después, entre todos, completamos este en el pizarrón y vemos que tal sale. ¿Alguna duda? De acuerdo. Cualquier cosa le pueden preguntar a Giselle o a mí.⁴⁴

M: Esta semana tuve tres pruebas jajaj así se siente Juliana. A Julián le gusta Chile porque sí hay cosas en el supermercado jajaja⁴⁵

BR: A Julián le gusta Chile, pero no le gustan las chilenas

⁴⁴ Realizan una etapa de trabajo individual durante 25 minutos.

⁴⁵ Aludiendo a temas conversados durante la entrevista personal

M: Ohhh jajja Julián vive en el lugar equivocado. A mí que me encantan los chilenos. Los colombianos no me gustan mucho la verdad

V: Eso es más triste

M: ¿Por qué? Son muy ruidosos. Es mi idiosincrasia, bueno, no todos, pero la mayoría. Me pasa que cuando veo un grupo de personas, yo digo: son súper colombianos jajaja
Moderadora: ¿Cómo un estereotipo?

M: Sí, un estereotipo de como que hacen mucho bochinche, mucho ruido y grito y no sé que, bueno, yo soy una persona bastante extrovertida y mi mamá me dice que soy muy graciosa porque ella mantiene toda su colombianidad y muy a flor de piel, obviamente.

Moderadora: Una manera de resistencia ¿no? De identidad, quizás

M: Sí, es natural, pero yo la verdad estoy en contra de eso de mantener tu identidad porque yo creo en eso de ser ciudadano de mundo y no ser del lugar de donde naciste ¿cachay? Esa es mi ideología, entonces, como que no le pertenezco a un país creado por una persona que yo no conozco, que delimitó tierra que no le pertenece a nadie

BR: Yo me considero ruso y nunca he visitado Rusia jajja

Moderador: Cuando terminen lo trabajado vamos a compartirlo acá en el pizarrón

BR: ¿Las fechas pueden ser ficticias?

Moderador: Claro que sí

Moderadora: Si bien la historia es ficticia, importante es que sea realista

M: La mía es súper realista, antes bromeábamos jajaj Va a ser súper feliz, yo sólo hago chistes. Va a ser dueña del mundo, ya verás

Moderador: Recuerden que sus historias son libres y pueden vincular cosas que a Uds. les han pasado también

BR: Julián va a ser médico

M: Mi personaje también va a ser médico, muchos sueños frustrados

V: Una vez pensé en estudiar medicina, pero pensé que el paciente se me puede morir. En cambio, tomar una computadora la puedo revivir

M: A mí me pasó algo peor, di la PSU y pensé en estudiar medicina y quedé. Lo peor, no fui capaz de ir. No es compatible ser una mamá anegada como yo y estudiar medicina. No es lo mismo estudiar seis años cuando el promedio de egreso de medicina es como diez. Me encanta lo que estudio eso si, no tengo ningún problema con eso.

Moderador: Piense de que lugar va a venir, donde va a vivir, que cosas les va a pasar, en las dificultades y oportunidades que se van a presentar. Llegará en avión, en bus o en barco

BR: Julián entra a la universidad pensando en que terminará en cinco años jajaja

M: Yo tengo una amiga que estudió cuatro años arquitectura y después cuatro años de fonología ¿Por qué no terminaste? Le pregunté

V: Tengo un amigo que le faltaba un mes para terminar ingeniería y se fue a Estados Unidos y perdió toda la carrera. Ahora está convalidando para continuar en INACAP

M: Esta mañana me acosté a las doce de la noche y me levanté para estudiar a las cuatro de la mañana

AD: Yo no me puedo levantar para estudiar, me quedo dormida. Tengo que estudiar de corrido, o sea, no a las dos de la mañana

M: Un día de prueba normal me duermo a las nueve de la noche y me despierto a las tres de la mañana. Me funciona mucho mejor porque tu cuerpo ya durmió las seis horas que necesita para hacer tres ciclos de sueño. Ya, pero yo no puedo dormir doce horas, tengo siete ramos jajjaa no pasaría ninguno

V: A Julián le gusta la pizza jajaj que rico

M: A mi Juliana también jajja es que las pizzas colombianas son muy ricas. Bueno, las de aquí también son ricas

V: No sé, la masa o lo que le echan, no

M: Pizza con plátanos me gusta

AD: Y con cerezas y chocolates

M: Ah eso para mí es asqueroso jajaja

BR: Esta hoja ¿Se supone que la tiene que entender Ud.? Jajaja

Moderador: No te preocupes, después lo compartiremos todos acá (pizarrón)

M: Yo no tengo ningún compañero extranjero que estudie conmigo

AD: Yo tampoco

V: Nosotros sí, venezolanos

M: Entonces pueden hacer entre Uds. chistes sobre gente que “no hay papel confort” jajja. Lo que pasa es que unos años no llegó papel higiénico a Venezuela, entonces, el papel higiénico estaba más caro que los billetes. Entonces no había confort y yo siempre hago chistes que se limpien con billetes

V: Recuerdo que cuando ibas a sacar efectivo tenías que pagar un impuesto encima para que te dieran los billetes.

M: Por ejemplo, diez Lucas de allá son como cien billetes de acá porque la moneda está muy inflada. Es un problema económico, entonces, se compra con tarjeta porque tienes que pagar impuesto

Moderadora: Entonces, sino tendrías un montón de monedas

M: Imagínate que, para comprar un chupete, necesitarías treinta kilos de monedas

BR: No sé, yo nunca viví eso, menos mal. Yo la verdad me vine obligado para acá. Al final me acostumbré

Moderador: Y bien ¿Ya cómo vamos?

BR: Yo ya terminé

AD: Se nota que Milena es colombiana, habla demasiado jajaja

M: Es que me aburro mucho

Moderador: Milena tú me ayudarás con los dibujos en la cartulina que yo no soy muy bueno, se me corren a veces las líneas

M: Ya, sí, yo soy una buena profe jajaja

Moderadora: Yo soy profesora básica y siempre me vigilaban que me fuera para abajo cuando dibujaba

M: Próximo año mi hijo entra a primer año básico y tengo miedo de la lectoescritura jajja.

Moderador: ¿Estamos listos?

M: No me apuren. ¿Cómo Adriana ha escrito toda su vida?

AD: Recién comienzo la vida universitaria

BR: Yo puse palabras claves

M: Ella las palabras claves, hizo un mapa conceptual. ¿Qué es eso de autogestión?

V: O sea, aprender a aprender

M: Ah yo me eximí de ese ramo, se podía dar una prueba y así no dar ese ramo

Moderador: Y bien ¿Estamos listos?

M: Pero yo aún no

Moderador: ¿Pero la etapa del mundo escolar? Entonces, miren, vamos a partir con Valeria ya que ella trajo sus fotos. Valeria cuéntanos ¿De qué se tratan tus fotos?

V: Esta foto fue del día de mi graduación de mi título de bachiller en Venezuela

Moderador: Vale, ahora ¿Podrías compartirnos tu trabajo sobre la vida de tu personaje?

V: Sí, se llama July

Moderador: Cuéntanos ¿Se irá a encontrar con obstáculos o cosas difíciles en esta nueva experiencia?

V: ¿Cosas difíciles? El idioma porque ella es sueca, entonces, ella se viene a Chile y cuando llega se encuentra de golpe con el español más todas las palabras chilenas.

Moderador. Entonces, tú crees que una de las cosas difíciles es el idioma

V: Claro, porque era una niña pequeña

Moderador: ¿Y lo ves más como un obstáculo u oportunidad?

V: Oportunidad, sí, de crecimiento para ella al aprender un idioma

M: Muy útil, así puede trabajar

Moderador: En el caso de Uds. yo pensaba esto no sería un obstáculo porque hablan el idioma, a diferencia del caso de gente de Haití. En este caso, tú me dices que es una oportunidad

BR: Yo cuando llegué acá pensaba que no hablaban español jajaja

Moderador: Bueno, todos dicen que hablamos un español bien particular

M: Bueno, toda el habla española es particular según los países

BR: Bueno, yo estuve en Colombia y en otros países y....

Moderador: A mi me ha pasado similar, todos los que llegan acá se quejan de la pronunciación y eso

M: Sí, y que no pronuncian la S

Moderador: Bueno Valeria, que más

V: Ella amaba su colegio donde estudió porque tenía amigos

Moderador: Vale, tú dices que el tema de las amistades es importante cuando llegas a una nueva escuela. ¿Adriana?

AD: Porque cuando eres niño te estás desarrollando, entonces, el tener amigos como que se complementa más

Moderador: Bien, perfecto, lo vamos a anotar acá en la pizarra. Las amistades son muy importantes en esta etapa del desarrollo humano, perfecto.

Moderadora: ¿Los demás coinciden con eso? ¿Están de acuerdo?

M: Acá yo un poco en desacuerdo porque a mi personaje no le gustaba su colegio

Moderador: Cuando avancemos a la educación superior nos lo vas a explicar en detalle ¿Vale? Sí ¿Valeria?

V: Sí, bueno, llegó a Chile y sufrió bullying. Una dificultad, ya que como nadie la entendía la molestaban.

Moderador: Entonces, me dicen que una dificultad es el abuso ¿De qué tipo?

V: Los sobrenombres y burlas por su forma de hablar el español

Moderador: Brandon dígame

BR: Mi personaje Julián llega en avión, al principio no siente nada más que frío. El era caribeño y extrañaba a sus amigos, pero después ya no.

Moderador: ¿Qué más le sucedió a él en la escuela?

BR: Al principio tenía un pequeño problema: no le gustaba la comida chilena.

M: Sí, quien les enseñó a cocinar así y como comen porotos con fideos ¿Alguien me puede explicar eso? Los porotos van con arroz jajaja

V: Yo digo que le falta azúcar y sal a la comida chilena

Moderador: Entonces, vamos a notar como un obstáculo el que no le gustan nuestras comidas, aunque pienso que también puede llegar a ser una oportunidad, bueno

BR: Y las salchipapas que nunca las había probado jajaja

M: Mi personaje se llama Juliana y es mujer. Es colombiana y vino a vivir con su mamá y sus tíos. Igual yo creo que la familia es un concepto que cada uno considera diferente. Puede ser que sus tíos le cayeran mal, eso no me lo dijo. Eh jajja vino en bus y pensaba que viviría en un país con mucha lluvia y mucho frío y, eso basado en hechos reales, llegó al desierto más árido del mundo. Como que las expectativas de Juliana era vivir en un lugar de mucha nieve y frío y llegó a vivir a Antofagasta, entonces, lo divertido de Chile para Juliana era que ella soñaba con nieve, montañas y frío, y a Juliana la llevaron al desierto más árido del mundo: no a Chillán, no a Valdivia sino a Antofagasta

BR: igual puede ser que la hayan traído secuestrada jajaja por si acaso

M: Pero Juliana si quería venir y estaba emocionada por venir como expectativa ya que a ella no le gustaba su colegio en Colombia, así que estaba contenta con esta oportunidad de cambiar de colegio y no tener que ver más a sus compañeros. Cambiarse colegio y de país fue una oportunidad.

Moderador: Entonces, eso lo vamos a notar aquí como una oportunidad

M: Claro. Después igual le hicieron bullying, pero eso es después.

Moderador: Eso es interesante porque el cambio de colegio puede llegar a ser muy estresante para algunas personas, pero para otras, no.

BR: Sí, en mi caso, estudié casi todos los grados en colegios diferentes

M: Yo también. De hecho, hice una lista de tareas para la U. Hasta llegar a la enseñanza media estudié en diecisiete colegios diferentes, de primero a octavo básico. De hecho, en uno ni alcancé a estudiar el año completo. Bueno, además, Juliana hizo muchos amigos y la pasaba muy bien en el colegio, al contrario de la cuestión del bullying y también puse que a Juliana no le gustaba la comida, eso era triste

Moderador: Muy bien. ¿Adriana? ¿Tu personaje?

AD: ¿Similar? Nada. Y mi personaje es mujer, Juliana. Colombiana y llegó en avión con su familia. Estudió hasta sexto grado en Colombia en una escuela pública, sus padres estaban preocupados por la situación social del país, entonces, tomaron la decisión de venirse a Chile con su hermanito de tres años

Moderador: Vale. Un poco lo que les ha pasado ¿Qué más?

AD: Los papás de Juliana llegaron preocupados porque el cambio de moneda eh tenían dinero sólo para un mes y como eran cuatro personas se necesitaba dinero. Juliana y su hermanito estaban muy felices porque iban a conocer un país nuevo, por la cultura y por estudiar

Moderador: Interesante lo que cuentas porque la necesidad económica es unos de los motivos más importantes de las personas que migran en el mundo. Entonces, lo vamos a notar con rojo como es una dificultad, que después igual se pudiera transformar en una oportunidad

Moderadora: ¿Dijiste que iba en una escuela pública?

AD: Sí

Moderadora: Dijiste que estudiaste en una escuela pública en Venezuela. Y después de llegar a Chile ¿A qué tipo de escuela llegas?

AD: También a una pública, sí

Moderador: Vale, entonces, unos minutos para que terminen la etapa de la educación superior para que continuemos. Recuerden que pueden incluir dibujitos si quieren (45:00)

BR: De hecho, la historia de Juanito está basada en hechos reales jajaja Digo lo de tomar café por el estrés, que yo entremedio igual hago hartas cositas. Y esto no es café, es polvo con sabor a café jajajja

M: Igual yo encuentro que es un tema importante (haciendo referencia a una pregunta de la guía de trabajo) que, a esa edad, nadie te pregunta donde quieres vivir, tú tienes que vivir donde te toca. Aunque suene como chiste, a esa edad o por lo menos a mí nadie me preguntó: oye ¿Tú te quieres ir a vivir a un país como Chile? En mi caso fue: nos vamos en dos semanas y tú dices, ah, entonces ya.

Moderador: Y acá ¿Hay gente a quienes les hayan preguntado si?

M: Es que a los once años no le preguntan a nadie. Un papá colombiano no te pregunta nada, jamás te preguntaría ¿Oye, tú quieres vivir aquí? ¿Te gusta esta pieza o la otra? A ti te dicen: esta es tu pieza, esta es tu cama y tú haces caso y dices ya mamá¡ Sí señora¡ jajaja

V: Bueno, a mí se me lo han preguntado

AD: En mi caso, eran mis dieciocho allá, mayoría adulta legalmente y aún así: tú vas a hacer esto, tú vas a comer esto. Ahora ya puedo tomar mis decisiones

M: Oye yo tengo un hijo y todavía mi mamá me llama todo el tiempo para decirme: ¿Oye llegaste a la casa? Y vive en Chillán

Moderadora: ¿Quiénes o quién de los personajes fue que decidió venirse? O sea, que lo diga en el texto

BR: Juanito Pérez, no

Moderadora: O sea, no lo decidió

V: Juli si lo decidió, sí

M: El mío tampoco

Moderador: Que yo un conozco un par de casos de amigas que se han ido a los Estados Unidos y les han preguntado a sus hijos, pensando, si quieren me quedo, y sino me vengo. Igual, ellos no son colombianos

M: No, un papá colombiano, no

BR: Se nota que no es caribeño jajaja

M: Aquí se tiene mucho más en cuenta la educación de los hijos, por ejemplo, yo nunca esperarí que mi hijo, el Franco, me dijera: Sí señora, no señora¡ Jamás en la vida. Si yo a mi mamá le responde: Que¡ Me puede llegar el golpe aquí (señalando su mejilla) Volando hasta por allá

Moderador: Allá se tratan mucho de “usted” ¿no?

M: Así es. Y qué a los papás tú le vayas a decir así, cómo ¿Qué querís? Uh

Moderador. En España se les dice por el nombre a los papás

M: Sí tu mamá te dice: Juliana¿ ¿Tú qué dirías?

V: Mami ¿Qué pasó?

M: Viste. Si tú acá, la gente te dice ¿Qué querí? Mi mamá me hubiese mandado un golpe hasta allá al cerro

V: A mi nunca me pegaron jajaja

AD: A mi me arañaron un cinturón conmigo, o sea

M: A mi si me pegarían jajaja. Nah es que mi mamá me mantiene

Moderadora: ¿Les parece que pasemos a la otra etapa?

V: Sí, mi personaje entra a estudiar gastronomía

Moderador: Haber de nuevo, por favor. Miren aquí (pizarrón) están otras de las fotos que me han compartido. Hay fotos con el tema del deporte y eso, cuando uno se va a otro país y hace amigos. Sigamos

V: July quería ser futbolista y le dijeron que no por se deporte para hombres. Después entró a estudiar gastronomía, pero no sabía cocinar jajaja. No tenía el don, sólo entró pensando que era más fácil

Moderador: Vale. Miren cuando yo empecé a buscar a mis informantes me costó porque la mayoría no está estudiando en la educación superior, ni en la universidad, ni en los institutos, ni en los centros de educación técnica. La mayoría trabaja. Entonces, la institución educativa funciona como cierto ente protector en que te puedes desarrollar, como una forma más fácil de integrarse al nuevo país. Bueno ¿Qué más?

V: Bueno, quemó la cocina de la universidad, no sabía cocinar, le puso corazón y aprendió las recetas

Moderadora: Finalmente ¿Logra sacar la carrera?

V: O sea la saca, no es la mejor, pero le va bien

M: Que fome estudiar algo que no te guste, a mí me encanta lo que estudio

Moderador: ¿Qué situación compleja ha vivido su personaje en la educación superior?

BR: A Juanito no le dieron beca, pero Juanito va al Ministerio a pegarles jajaja. Cuando las carreras son baratas aquí en Chile, yo creo que es una dificultad

Moderador: Él me contaba que no tiene acceso a beca, igual hay gente para quienes eso es una dificultad ya que los padres deben hacer un sobreesfuerzo

M: Por eso yo creo que la mayoría no estudia

BR: A Juanito el papá no le paga la carrera, él trabaja

Moderador: Y en este caso ¿el trabajo lo ves como una oportunidad?

BR: O sea, el trabajo de Juanito no es legal, pero tampoco ilegal jajajja

M: Juanito se fue deportado. Existe la posibilidad, claro que sí, si haces algo ilegal te deportan. Si tienes visa de estudiante

BR: A Juanito, el papá lo obliga a estudiar gastronomía. Juanito se matricula en informática, pero no le ha dicho al papá. Juanito no quiere seguir viviendo en Chile, le gusta Chile, pero no los chilenos, nah es broma. Juanito no quiere seguir en Chile porque no se siente bien consigo mismo

Moderador: O sea, no se logra adaptar

BR: No es que no se logre adaptar. Juanito no se siente bien consigo mismo

Moderadora: ¿Es una cuestión más personal?

BR: Claro

M: ¿Y es político?

BR: No

Moderador: Imaginémonos ¿Por qué no se podría sentir bien?

BR: Pongamos que no quería venirse para acá. Todo es ficticio, por si acaso. Juanito se enamora y le rompen el corazón

V: A July también, un chileno, sí

M: Bueno, a mí también me ha roto el corazón gente chilena muchas veces en mi vida. Y claro, no un colombiano porque llegué acá a los nueve y a esa edad nadie tiene pololo jajaja

V: Bueno, a mi July la pareja lo dejó

BR: La historia es mía, por favor, no intervengan jajaja. Juanito después ya no se quiere ir

Moderador: ¿Por qué tiene nueva pareja?

BR: No recuerdo bien aquí que anoté. Lo inventaré

Moderador: Bueno, mientras lo completas damos paso a Milena ¿Vale? ¿Qué obstáculos y oportunidades tu destacas en esta etapa?

M: La PSU para mí fue, haber, marcó mi vida el estudiar para la PSU. No sé si, a lo mejor para Uds., pero para mí sí marcó la existencia

BR: A mí se me olvidó decir que ha Juanito, dos semanas antes de dar la PSU, le dijeron que no iba a tener derecho a becas

Moderador: Recuerdo que en el momento de vuestras entrevistas varios de Uds. me decían que intentaron entrar a las universidades públicas, pero que les fue muy difícil por la burocracia, la PSU y todo. Y esa es una de las razones de porqué muchos entraron a los institutos ya que no te ponen muchas trabas y, lo que me cuentan, es que les han dado la posibilidad de entrar, a diferencia de las universidades en que es un poco más difícil entrar

BR: Igual a mí me han dado la oportunidad de estudiar en universidades públicas, sólo que no he querido

Moderador: Y en tu caso ¿Tú estás con tu visa al día?

BR: Mmm no, históricamente, tengo la temporal todavía

M: A mí me ha pasado algo realmente diferente. Tengo visa de residente en Chile, de hecho, puedo votar y, o sea, soy un ciudadano chileno totalmente y ¿Qué me pasó a mí? Que yo di la PSU a los dieciocho años, fui puntaje regional, tuve así un puntaje estratosférico en la PSU siendo el mayor del colegio, así, estudiaba y estudiaba como si no hubiese un mañana estudiando todos los días del cuarto medio. Y después entré a una universidad pública, la Universidad de Antofagasta, y mi mamá decidió mudarse y terminé viviendo en donde viviera mi mamá porque, económicamente, no me podía mantener yo sola. Y ¿Qué pasó? Ahora estudio en una universidad privada estudiando lo mismo, fonoaudiología, lo que pasa es que Universidad de Valparaíso tiene fonoaudiología, pero no me convalidaban ningún solo ramo, y para mí es muy importante salir de la universidad en dos años más porque yo tengo un hijo que necesita que yo lo mantenga y dejar de ser mantenida por otras personas ¿Cachay? Porque ya es difícil que te mantengan a ti, imagínate que te tengan que mantener a ti y a una persona X ¿Cachay? Igual, yo no tuve ningún problema al entrar a la universidad, antes, salí de cuarto medio y después entré a la U a la carrera que yo quería. La universidad funcionaba súper bien, mejor que en la que estoy ahora, con el tema de los niños, tenían un jardín dentro de la U en que podías llevar a tu hijo y funcionaba súper bien, para mí. Con todo, yo no decido donde vivo. Cuando hablábamos acá con mi compañera, cuando se tiene papas caribeños ellos son los que deciden lo que uno hace. Les comentaba que me casé este año y ahora dependo de mi misma y del apoyo económico de mi madre, pero antes, como les contaba, dependía cien por ciento de mi mamá y si bien, no lo sentí como un secuestro como el pobre Juanito jajajja, es eso o tener que hacerte cargo tú sola económicamente de ti misma, es una situación complicada porque si te haces cargo tu solo, no puedes estudiar una carrera del área de la salud porque ninguna de ellas se da vespertino, por ejemplo, entonces no podrías trabajar en el día y estudiar en la noche como muchas personas

Moderador: ¿Entonces?

M: Yo puse aquí que Juliana fue puntaje regional y entró a la universidad a estudiar obstetricia, pero con mi experiencia personal, la PSU fuera un hito, así como que, si me fuera mal, mi mundo entero se derrumbaba

Moderador: Así pasa que la PSU, yo creo, mucha ansiedad

M: Sí, una ansiedad terrible

Moderadora: Les propongo que avancemos a la siguiente etapa ¿Les parece?

M: Y sí, Juliana estudió obstetricia y ama Chile. Juliana no se quiere devolver, a ninguna parte. Le fascina Chile

Moderador: Vale. Adriana ¿Quisieras aportar algo?

AD: Juliana se graduó con muy buenas notas en el colegio, pero, cuando se presentó a la PSU le fue muy mal. Entonces, le tocó la primera carrera que había y que no exigiera la PSU, como el caso de INACAP. Y le quedó gustando mucho la carrera y se graduó de administración hotelera.

Moderador: De acuerdo, iré anotando todo aquello en el pizarrón. Muy bien, y pasamos a la última etapa del mundo del trabajo, que se relaciona con los deseos del personaje de Uds. y sobre cuáles son sus proyectos, temores, si se queda en Chile o vuelve a su país de origen ¿Vale? En sus hojas están las preguntas de apoyo y con eso vamos a terminar

V: Mi personaje, July, se va para Australia y monta un restaurant allá

Moderadora: De veras que ella había estudiado gastronomía

BR: Mi historia pareciera ser que es la única ficticia

Moderadora: Pero, dijiste que estaba basada en hechos reales

BR: Algunas cosas

M: El mío no se va ni a Australia ni estudia gastronomía.

V: El mío estudia gastronomía y quema la cocina jajaja

M: A mí me encanta cocinar

Moderadora: ¿Entonces?

V: Entonces, se fue para Australia y puso su propio restaurant

Moderador: O sea, su propio negocio de cocina. ¿Qué más?

V. Sí, y bueno se volvió rica, July, y también puso en restaurant en su país de origen, que era Suecia. Pero no regresa a vivir a Suecia, mas sólo monta el restaurant.

Moderador: Muy bien. Brandon ¿Y en tu caso?

BR: Juanito finaliza la universidad, se reserva el derecho de decir en cuantos años. Juanito crea una empresa y se hace barman. Juanito se va a Alemania en busca de respuestas

Moderador: Brandon ¿Qué cosas difíciles crees que a él le van a pasar?

BR: Momento. Juanito se da cuenta de que no valió la pena estudiar una carrera porque Juanito se da cuenta de que es mejor vivir la vida a su manera y darse cuenta que la felicidad vale más que cualquier cosa en la vida

Moderador: O sea que no fue una buena inversión haber estudiado

BR: Exacto

Moderador: ¿Algo más?

BR: No, fin

Moderador: ¿Milena?

M: Juliana logró titularse de la universidad en obstetricia y puericultura. Finalmente, se graduó. Con mucho esfuerzo y sueño acumulado ella gradúa. Es muy feliz con lo que estudió, aunque le costó mucho trabajo. Juliana es una buena ciudadana, siente a Chile como su país y trabaja en mejorar sus aspectos sociales. Juliana apoyó a muchas niñas, mejorando la calidad de estas niñas en riesgo social. Juliana tenía miedo de no ser contratada por ser extranjera, pero logró ser contratada y trabaja en un consultorio.

Moderador: O sea, una de las cosas importantes acá es el compromiso social ¿No?

M: Sí, ella tiene un compromiso social. Ella no está pensando en ser barman ni millonaria, ella quiere ser un aporte a la comunidad y trabajar.

Moderador: ¿Y pensando un poco en los miedos que podría tener?

M: Eso, el miedo de no ser contratada porque había muchos profesionales chilenos, versus, ella quien era una profesional extranjera. Entonces, como que ella tenía miedo de no ser contratada en el sector público porque siempre iban a preferir a alguien chileno.

Moderadora. ¿Por un estereotipo?

M: Porque así se ve en los trabajos que eso pasa, entre un chileno y un extranjero siempre eligen a un chileno. En realidad, es la competencia del empleo porque cuando uno sale de una carrera va a competir contra otras personas que salieron de la misma carrera por el mismo puesto de trabajo. Es una desventaja ser un extranjero en esos casos

Moderador: Hay como un tema proteccionista de la sociedad

M: Y claro, por ejemplo, en las empresas pequeñas hay un porcentaje máximo de extranjeros que pueden ser contratados por la empresa, entonces, si a lo mejor en un centro de salud pequeño, si tiene dieciocho personas contratadas, máximo el veinte por ciento

de esas dieciocho personas pueden ser extranjeros, y si fueran veinte serían dos personas, entonces

V: Nueve nacionales un extranjero

M: Claro, entonces, si tuvieran que contratar a una matrona y a lo mejor había un médico venezolano no iban a poder contratarla a ella. Entonces, ella creyó que iba a ser mucho más difícil para ella conseguir un trabajo a pesar de lo mucho que se había esforzado estudiando

Moderador: Muy bien, me gustó eso último que dijiste. ¿algo más?

M: Eh Juliana es feliz, no millonaria, sólo feliz. Y no se fue a ninguna parte, se quedó en Chile

Moderador: ¿Adriana?

AD: Juliana se graduó y se fue a Inglaterra a estudiar inglés para aprender otros idiomas. Ayuda a su mamá económicamente, emocionalmente y ¿Qué más? Que ha sido su apoyo, entonces, muy enfocada en su mamá. Administra un hotel cinco estrellas, le va muy bien. Con el dinero ganado invierte en Colombia y ayuda a su familia a superarse. Sobre sus miedos, como su familia no está en el país, están en Colombia, es una situación crítica emocionalmente el no poder acompañarlos, el no poder estar con ellos. Y Juliana tiene mucha confianza en si misma.

Moderador: La separación es un tema muy recurrente que yo en veo en las personas que migran a otros países. “Si les pasa algo yo no voy a poder estar”, es una cosa que le pasa a todo el mundo. Bien, aquí está la línea de vida que hemos construido sobre esta persona ¿Les gusta?

AD: Sí, muy interesante

Moderador: Chicos, les quería agradecer por la participación y aquí les traigo un regalo a cada uno de Uds. La idea de todo este trabajo, les comentaba, uno nunca tiene la oportunidad de poder reflexionar sobre su vida y sobre las trayectorias que Uds. han vivido. Yo les comentaba que Uds. tienen la posibilidad de estudiar y desarrollarse, sin embargo, hay muchos inmigrantes que no están en la universidad, ni en los institutos ni en centros de formación técnica, entonces, es más difícil poder desarrollarse e integrarse acá a nuestra realidad

Moderadora: Yo la verdad tengo muchas preguntas que me gustaría hacerles. Les parece que esta trayectoria, en general, ¿Representa etapas de sus propias historias? Si es que lo pueden mirar desde sus propias historias. Se los pregunto muy en serio y agradezco la sinceridad

M: O sea sí, algunas cosas sí, por ejemplo, eso de la PSU a mí me representa totalmente. Otra cosa, más que el colegio, cualquier otra cosa que me haya costado a mí, fue un momento de mucho estrés eso de la PSU, siendo el mayor logro de mi vida ¿Cachay? Cuando te dicen alguna cosa así ¿Y qué es el mayor logro de la vida? Ah yo digo: fui puntaje regional de historia de Chile, una cosa que nah que ver con lo mío.

Moderadora: Y a los demás ¿Algo que los representa? Perdón, quería preguntarles si algo de esto los representa en las etapas de tu propia vida o, quizás, en algunos momentos

V: Eh mis amigos se extrañan, aunque acá tengo buenos también

BR: A mí lo que me identifica fue en esa parte donde decía que extrañaba a sus amigos y la comida

Moderadora: La comida. Eso fue muy chistoso que todos dijeran que no les gusta la comida

M: Ya, a mí tampoco me gustaba la comida

Moderadora: Y en tu caso Adriana ¿Te representa?

AD: En mi caso yo no hice el colegio acá

Moderador: Algunos de Uds. ¿Tiene el deseo de volver a Colombia o Venezuela?

M: No

AD: No

V: No. De vacaciones

M: O sea, de vacaciones es divertido, pero ¿A vivir? No

AD: No, a vivir no

Moderador: Entonces, a vivir no. Me llama la atención que todos me han respondido lo mismo

M: Es que, para mí Chile dentro de Latinoamérica es un buen país para vivir. Te entrega una calidad de vida mejor, aunque acá es más caro y allá la comida es mejor igual es más peligroso, conseguir trabajo es más difícil y no sólo para la gente que no tiene una profesión, sino para la gente en general porque en Colombia viven seis veces más personas que las que viven en Chile, entonces, son muchas más personas que deben postular a un puesto de trabajo. Si bien yo no he tenido que buscar aún trabajo como fonoaudióloga yo puedo hablar desde mi mamá, por ejemplo, es asistente social con un posgrado en políticas públicas con enfoque de género y una especialidad en migración. Está súper estudiada y así y todo en Colombia le costaba un montón el tema del trabajo y, cuando llegamos acá, trabajó muchos años en SERNAM⁴⁶, hacía clases en la U, estando bien reconocida. Y cuando ella deja de trabajar ahí es porque le cuesta mucho emocionalmente los casos de violencia intrafamiliar en Chile, los cuales son muy fuertes, en Colombia la violencia es muy fuerte con los niños, es muy fuerte la violencia física hacia los chicocos, pero aquí se matan más mujeres que en Colombia por femicidios de pareja ¿Y qué pasa? Que le cuesta mucho a mi mamá y por eso deja de trabajar en SERNAM. Pero, ella si pudo, por ejemplo, encontrar un trabajo con el gobierno y trabajar

⁴⁶ Servicio Nacional de la Mujer

acá y hacer su carrera, cosas que allá le costó mucho más hacer y tuvo que trabajar, muchas veces, en cosas que no tenían nada que ver con lo que había estudiado

Moderadora: Había otras cosas que me habían llamado mucho la atención, pero no tenía que ver con lo que estaba discutiendo, sino que Uds. ¿Hacen la comparación constante entre sus experiencias anteriores y lo que les está pasando? Por ejemplo, comparando cosas de la comida acá y saben de las cosas que pasan en sus países, ni yo sé todo lo que pasa acá

V: Es que Colombia y Venezuela son hermanos, por ejemplo, mi abuelo era colombiano

M: Creo que en algún momento fuimos el mismo país. Como Uds. que eran del Virreinato del Perú, que era el español que en ese momento maneja la tierra, nosotros pertenecíamos a la Gran Colombia y éramos todos juntos un solo país, entonces, a uno le parece interesante y clickea las noticias en verdad, no es que sepamos la realidad, así como súper bien, y sí son países hermanos. Una de las cosas que querían en algún momento en Venezuela era volver a ser La Gran Colombia para ser una potencia económica que pudiera sobrellevar el desempleo, aunque Colombia tiene una guerra bien grande con el narcotráfico, todavía. Todos conocen a Pablo Escobar y no sé que, pero Venezuela tiene unas posibilidades económicas muy grandes con el tema de su petróleo ya que tiene la reserva más grande del mundo. Son países con tierras muy ricas, Colombia exporta esmeraldas y diamantes, un montón de cosas de ese estilo, pero como son países latinoamericanos y viven bajo el yugo gringo porque eso es lo que pasa, Estados Unidos nos nivela, entonces, el país no puede crecer. A Chile le pasa lo mismo, Estados Unidos le pone el precio del cobre, y si Estados Unidos no nos pusiera el precio del cobre nosotros podríamos vender el cobre más caro, incluso, en algún momento cuando se pelea con Corea, China le da su apoyo y Estados Unidos le dice: No puedes venderle más cobre a China, los mayores productores de tecnología en el mundo que ocupa más cobre. Y cuando Estados Unidos le dice eso a Chile, Chile dice: ya nos vendamos nada porque, obviamente, nadie quiere pelearse con los gringos y ¿Qué pasa? Entramos en recesión económica. Fue el caos económico que tuvimos hace unos años atrás, entonces, eso mismo pasa con nuestros países, pero a diferencia de eso es que tienen gobiernos que no están dispuestos a ceder tan fácilmente a las presiones norteamericanas.

Moderadora: ¿Qué opinas tú respecto a eso? Decías que fue la política lo que movilizó a la familia

AD: Fue la situación social. El año pasado yo terminé el colegio y me fui a vivir a Bogotá, donde viví sola todo un año. Y bueno, yo tenía mi casa y mis alimentos y eso, los servicios públicos

Moderadora: ¿Te refieres a la comida?

AD: Lo que pasa es que como no vivía con otra persona era que no tenía apoyo económico. Entonces, mis padres son separados por lo que hay una cuota alimentaria, que son trecientos y trecientos, entonces, con seiscientos mil pesos yo tenía que comer, transportarme, pagar los materiales, universidad, un curso de estética que estudiaba en aquel entonces y la verdad es mucho lo que uno gasta en materiales, entonces, el dinero se me iba fácil

M: Seiscientos mil es un salario mínimo en Chile cuando el salario mínimo costaba dos cuarenta y cinco

AD: Entonces, el año pasado viví diez años en el mismo apartamento dentro de conjunto habitacional el cual era muy seguro, pero aún así cuando salía o me tocaba ir a la universidad distrital cerca del Pedagógico que era más violento, entonces, el estrés de que pasara algo o que me robaran cuando yo salí tarde. A mí allá me robaron en un sitio a media cuadra de mi casa donde yo cogía todos los días de la semana el mismo transporte. En pleno medio día me tomaron y me quitaron la chaqueta, el teléfono, me abrieron la maleta y sólo me dejaron mis cuadernos y mis cosas materiales, no me dejaron nada más

M: Por lo menos te dejaron viva

AD. Sí y lo siento mucho, porque eran venezolanos y esa situación ha generado mucha inseguridad en Colombia. Allá yo no vivía en una ciudad como dicen acá cuica, tampoco era una mala zona, y aún así tuve que pasar por eso en una zona donde toda la gente me conocía, pero nadie podía hacer nada por mí pues les podía ir mal. Mi mamá aquí, se generaron tantas cosas que me dejara pensando: esto no debió haber pasado. Fue muy raro, pero fue real y eso fue lo que me motivó a venirme. Un día mi mamá dice: Adriana, te vas a venir a vivir a Chile. Y bueno.

BR: Podías decir que no

AD: No podía decir que no porque, como decirlo, me dejó una barrera en que, si yo no me venía, no me podía ayudar a hacer la etapa de la educación superior. Había pasado un antecedente con mi hermano, en que yo soy la que paga los trastos viejos de las cosas que hizo mi hermano, entonces, el no sentía confianza de dejarme ir a estudiar una carrera. Pues aquí yo estoy bien, aunque mi niñez fue muy dura, entonces, ha sido como un reencuentro entre madre e hija que no habíamos tenido, aunque a veces igual chocamos porque nunca, o sea, nunca habíamos compartido tanto

Moderadora: Yo les quería agradecer este compartir. Si bien la actividad era ficticia también hay muchas situaciones que son de Uds., entonces, poder compartirlas con otras personas que Uds. no conocen es enriquecedor. Así que se los agradezco mucho

Moderador: Sí chicas, muchas gracias. Necesito sus hojas en las que han estado trabajando. Como se los dije, desde España voy a compartir parte de los resultados con Uds. llegado el momento, para ver si les gusta y eso. Muy agradecido.

BR: Punto importante, mi papá quería que yo estudiara gastronomía porque decía que daba mayor estabilidad. Es que en un momento mi papá en su trabajo le fue mal en el mundo de la tecnología, entonces, era el miedo de que yo también fracasara. Y no, yo no he fracasado, me ha ido muy bien en mundo de la tecnología y así le callé la boca: Tú no te metas en mis estudios, porqué me quitas el vasito si estaba tomando café, le dije, tuvimos muchas discusiones. Pero ahora todo bien ¿Me das otro café? Jajaja Eso quería decir. Mi papá trabaja en un restaurant ahora

M: ¿Y tú en qué trabajas?

BR: Muchas cosas, doy clases de robótica y hacking, como profesor o dando charlas, lo que sea

M: Ah buena. Yo ahora trabajo en una productora de eventos infantiles

V: Esa foto que traje es de un concurso de baile en que participe jajaja

Moderadora: De verdad, gracias, fue súper interesante haber podido generar toda esta conversación. Chao a todos.

ANEXO 3. RESULTADOS DE FRECUENCIA TEMÁTICA

Resultados de frecuencia temática arrojados por el software ATLAS.ti (versión 8.4.5)

ELEMENTOS DE CODIFICACIÓN	FRECUENCIA	COMENTARIO
ESCUELA	103	Se identificaron todas las subcategorías planteadas inicialmente.
Remembranzas escolares	27	
Figura adulta/Influencias	24	
Recuerdos lejanos	19	
Nuevos significados	15	
Obstáculos/Oportunidades	14	
Rendimiento académico	9	
LA LLEGADA A CHILE	216	Emergieron dos nuevas potenciales subcategorías, aunque sólo en un par de casos: <i>orientación</i> y <i>deserción académica</i> .
Separación/Reagrupación	56	
Impacto emocional	55	
Primeras experiencias	39	
Discriminación	30	
Relación entre pares	22	
Protectores de apoyo	15	
Vida comunitaria	1	
EDUCACIÓN SUPERIOR	282	Se incluyó subcategoría referida a: <i>obstáculos/oportunidades</i> . Emergieron temas de <i>género</i> y <i>maternidad adolescente</i> , aunque sólo en dos casos.
Pertenencia/Identidad	61	
Relación profesores/Compañeros	49	
Obstáculos/Oportunidades	45	
Persistencia/Retención educativa	34	
Comunidad de aprendizaje	27	
Experiencia del primer año	23	
Rendimiento académico	21	
Ocio/Deporte/Recreación	16	
Sentimiento de bienestar/malestar	7	
PROYECTOS FUTUROS	100	Se identificaron todas las subcategorías proyectadas en el diseño elaborado.
Deseos futuros/Retos/Expectativas	22	
Proyecto de residencia/Retorno	19	
Práctica profesional	19	
Intereses profesionales	19	
Formación continua	16	
Proyecciones laborales	5	

Fuente: Elaboración propia en base a resultados de la ronda de entrevistas

Resultados de frecuencia temática arrojados por el software ATLAS.ti (versión 8.4.5)

ELEMENTOS DE CODIFICACIÓN	FRECUENCIA	COMENTARIO
NIVEL MACRO	53	Se incluyen los factores estructurales sociales, culturales y económicos) que impactan en las vidas de los sujetos. Todo lo que no pueden controlar.
Tipo de viaje realizado	5	
Características geográficas	4	
Barreras sociales	16	
Acceso al empleo	14	
Oportunidades de la residencia	14	
NIVEL MESO	42	Se observan los espacios de interacción social, en relación con “otros” en contextos comunes
Relaciones escolares	13	
Dinámicas universitarias	5	
Particularidades familiares	24	
NIVEL MICRO	64	Los elementos que conforman el espacio personal del individuo, todo su mundo interior: emociones, intereses, temores, proyecciones, deseos, etc.
Recuerdos del origen	8	
Nostalgias	5	
Intereses personales	22	
Persistencia académica	23	
Formación continua	2	
Actividades extraacadémicas	5	

Fuente: Elaboración propia en base a resultados del grupo de discusión

ANEXO 4. RESULTADOS DE COOCURRENCIA

En este apartado de anexos se muestran los resultados de los cruces de coocurrencia proveniente del trabajo de codificación realizado. Para ello, una de las estrategias de análisis de los datos fue valorar las relaciones entre las distintas categorías constituyentes de las dimensiones temporal y temática, conceptualizadas previamente. Como se observa en las siguientes imágenes, los cruces de mayor coocurrencia numérica fueron valorados, posteriormente, pensando en la presentación de los resultados. Como bien ha sido explicado en las páginas del informe de tesis, estos resultados fueron utilizados como diagnóstico al momento de ir decidiendo la forma de presentación de los resultados, sin embargo, en ningún caso condicionaron dicho proceso. En este sentido, fueron las preguntas y los objetivos de investigación los que guiaron las decisiones tomadas, con todo, es innegable lo práctico que resulta para los diversos propósitos investigativos contar con este tipo de indicadores.

<input type="text" value="Buscar códigos"/>		<input type="checkbox"/> 2.1. Impacto emocional 55	<input type="checkbox"/> 2.2. Primeras experiencias 39	<input type="checkbox"/> 2.3. Relación... 22	<input type="checkbox"/> 2.4. Vida com... 1	<input type="checkbox"/> 2.5. Discrimin... 30	<input type="checkbox"/> 2.6. Separaci... 56	<input type="checkbox"/> 2.7. Protector... 15
<input type="checkbox"/>	2. LA LLEGADA A CHILE	216						
<input checked="" type="checkbox"/>	2.1. Impacto emocional	55	<input type="checkbox"/> A.1. Ibis Alibis 62	15	10	1	1	2
<input checked="" type="checkbox"/>	2.2. Primeras experiencias	39	<input type="checkbox"/> A.2. Movilidad 51	9	12		2	7
<input checked="" type="checkbox"/>	2.3. Relación entre pares	22	<input type="checkbox"/> A.3. Adaptación 47	13	11	5	1	
<input checked="" type="checkbox"/>	2.4. Vida comunitaria	1	<input type="checkbox"/> B.1. Bienestar 18	5	2	1	6	
<input checked="" type="checkbox"/>	2.5. Discriminación	30	<input type="checkbox"/> B.2. Malestar 48	8	6	2	19	1
<input checked="" type="checkbox"/>	2.6. Separación/reagrupación fam...	56	<input type="checkbox"/> B.3. Integració... 43	9	2	8	1	
<input checked="" type="checkbox"/>	2.7. Protectores de apoyo	15	<input type="checkbox"/> B.4. Obstáculos 33	2		4	4	1
<input type="checkbox"/>	3. EDUCACIÓN SUPERIOR	282	<input type="checkbox"/> B.5. Oportuni... 73	2	1	3		3
<input type="checkbox"/>	3.1. Primer año	23	<input type="checkbox"/> C.1. Separación 34	2				26
<input type="checkbox"/>	3.2. Bienestar/malestar	7	<input type="checkbox"/> C.2. Reagrupa... 25					20
<input type="checkbox"/>	3.3. Rendimiento académico	21	<input type="checkbox"/> C.3. Cooperac... 50			2	1	10
<input type="checkbox"/>	3.5. Ocio/deporte/recreación	16						11
<input type="checkbox"/>	3.6. Pertenencia/identidad	61						
<input type="checkbox"/>	3.7. Persistencia/retención educ...	34						
<input type="checkbox"/>	3.8. Comunidad de aprendizaje	27						
<input type="checkbox"/>	3.9. Relación profesores/compañ...	49						
<input type="checkbox"/>	3.10. Obstáculos/opportunidades	45						
<input type="button" value="Todos"/> <input type="button" value="Ninguno"/>								
<input type="text" value="Buscar códigos"/>								
<input type="checkbox"/>	A. TRÁNSITO	156						
<input checked="" type="checkbox"/>	A.1. Ibis Alibis	62						
<input checked="" type="checkbox"/>	A.2. Movilidad	51						
<input checked="" type="checkbox"/>	A.3. Adaptación	47						
<input type="checkbox"/>	B. ESTANCIA	204						
<input checked="" type="checkbox"/>	B.1. Bienestar	18						
<input checked="" type="checkbox"/>	B.2. Malestar	48						
<input checked="" type="checkbox"/>	B.3. Integración social	43						
<input checked="" type="checkbox"/>	B.4. Obstáculos	33						
<input checked="" type="checkbox"/>	B.5. Oportunidades	73						
<input type="checkbox"/>	C. FAMILIA	102						
<input checked="" type="checkbox"/>	C.1. Separación	34						
<input checked="" type="checkbox"/>	C.2. Reagrupación	25						
<input checked="" type="checkbox"/>	C.3. Cooperación	50						
<input type="text" value="Buscar citas"/>		Citas de códigos en columna			Citas de códigos en fila			
<input type="text" value="Buscar citas"/>								

Resultados arrojados por el software ATLAS.ti (versión 8.4.5) en base a la ronda de entrevistas

Buscar códigos		1.1. Remembr...	1.2. Recuerdo...	1.3. Rendimie...	1.4. Obstácul...	1.5. Nuevos si...	1.6. Figura ad...
<input type="checkbox"/>	1. ESCUELA	27	19	9	14	15	24
<input checked="" type="checkbox"/>	1.1. Remembranzas escolares	27					
<input checked="" type="checkbox"/>	1.2. Recuerdos lejanos	19					
<input checked="" type="checkbox"/>	1.3. Rendimiento académico	9					
<input checked="" type="checkbox"/>	1.4. Obstáculos/oportunidades	14					
<input checked="" type="checkbox"/>	1.5. Nuevos significados/experie...	15					
<input checked="" type="checkbox"/>	1.6. Figura adulta/influencias	24					
<input type="checkbox"/>	2. LA LLEGADA A CHILE	216					
<input type="checkbox"/>	2.1. Impacto emocional	55					
<input type="checkbox"/>	2.2. Primeras experiencias	39					
<input type="checkbox"/>	2.3. Relación entre pares	22					
<input type="checkbox"/>	2.4. Vida comunitaria	1					
<input type="checkbox"/>	2.5. Discriminación	30					
<input type="checkbox"/>	2.6. Separación/reagrupación fam...	56					
<input type="checkbox"/>	2.7. Protectores de apoyo	15					
<input type="checkbox"/>	3. EDUCACIÓN SUPERIOR	282					
<input type="checkbox"/>	3.1. Primer año	23					
<input type="checkbox"/>	3.2. Bienestar/malestar	7					
Todos Ninguno							
Buscar códigos							
<input type="checkbox"/>	A. TRÁNSITO	156					
<input checked="" type="checkbox"/>	A.1. Ibis Alibis	62					
<input checked="" type="checkbox"/>	A.2. Movilidad	51					
<input checked="" type="checkbox"/>	A.3. Adaptación	47					
<input type="checkbox"/>	B. ESTANCIA	204					
<input checked="" type="checkbox"/>	B.1. Bienestar	18					
<input checked="" type="checkbox"/>	B.2. Malestar	48					
<input checked="" type="checkbox"/>	B.3. Integración social	43					
<input checked="" type="checkbox"/>	B.4. Obstáculos	33					
<input checked="" type="checkbox"/>	B.5. Oportunidades	73					
<input type="checkbox"/>	C. FAMILIA	102					
<input checked="" type="checkbox"/>	C.1. Separación	34					
<input checked="" type="checkbox"/>	C.2. Reagrupación	25					
<input checked="" type="checkbox"/>	C.3. Cooperación	50					

	1.1. Remembr...	1.2. Recuerdo...	1.3. Rendimie...	1.4. Obstácul...	1.5. Nuevos si...	1.6. Figura ad...
A.1. Ibis Alibis	7	11	1	1	1	
A.2. Movilidad	6	3		1		1
A.3. Adaptación	4		1		4	
B.1. Bienestar		1				
B.2. Malestar	2				2	
B.3. Integración social	1	1	1	1	3	
B.4. Obstáculos	2			2	2	2
B.5. Oportunidades	3			6	2	1
C.1. Separación		1			1	
C.2. Reagrupación						1
C.3. Cooperación		3				12

Citas de códigos en columna		Citas de códigos en fila	
Buscar citas		Buscar citas	

Resultados arrojados por el software ATLAS.ti (versión 8.4.5) en base a la ronda de entrevistas

Buscar códigos			<input type="checkbox"/> B.4. Obstáculos	<input type="checkbox"/> B.5. Oportuni...	<input type="checkbox"/> D.1. Gestión in...	<input type="checkbox"/> D.2. Relación...	<input type="checkbox"/> D.3. Complici...	<input type="checkbox"/> E.1. Persisten...	<input type="checkbox"/> E.2. Deserción	<input type="checkbox"/> E.3. Dinámica...	
<input type="checkbox"/> B. ESTANCIA	204		33	73	54	62	59	103	10	49	
<input type="checkbox"/> B.1. Bienestar	18	<input type="checkbox"/> 3.1. Primer año	23	3	1	2	3	1	8	4	2
<input type="checkbox"/> B.2. Malestar	48	<input type="checkbox"/> 3.2. Bienestar/malestar	7	1	2			4			
<input type="checkbox"/> B.3. Integración social	43	<input type="checkbox"/> 3.3. Rendimiento académi...	21	1	1	2		16		6	
<input checked="" type="checkbox"/> B.4. Obstáculos	33	<input type="checkbox"/> 3.5. Ocio/deporte/recreaci...	16		5	1	1	6	1		
<input checked="" type="checkbox"/> B.5. Oportunidades	73	<input type="checkbox"/> 3.6. Pertenencia/identidad	61	1	7	3	3	2	29	1	13
<input type="checkbox"/> C. FAMILIA	102	<input type="checkbox"/> 3.7. Persistencia/retención...	34	1	2	18		2	8	2	1
<input type="checkbox"/> C.1. Separación	34	<input type="checkbox"/> 3.8. Comunidad de apren...	27			5	10	7	5		11
<input type="checkbox"/> C.2. Reagrupación	25	<input type="checkbox"/> 3.9. Relación profeores/co...	49			1	4	32	26	2	1
<input type="checkbox"/> C.3. Cooperación	50	<input type="checkbox"/> 3.10. Obstáculos/oportuni...	45	6	21	10			8	1	4
<input type="checkbox"/> D. REDES DE APOYO	160										
<input checked="" type="checkbox"/> D.1. Gestión institucional	54										
<input checked="" type="checkbox"/> D.2. Relación profesores	62										
<input checked="" type="checkbox"/> D.3. Complicidad compañeros	59										
<input type="checkbox"/> E. PROCESO EDUCATIVO ACT...	151										
<input checked="" type="checkbox"/> E.1. Persistencia	103										
<input checked="" type="checkbox"/> E.2. Deserción	10										
<input checked="" type="checkbox"/> E.3. Dinámicas de estudio	49										
<input type="checkbox"/> F. PROYECTO PROFESIONAL	75										
<input type="checkbox"/> F.1. Proyecto académico	32										
<input type="checkbox"/> F.2. Intereses profesionales	21										
Todos Ninguno											
Buscar códigos											
<input type="checkbox"/> 3. EDUCACIÓN SUPERIOR	282										
<input checked="" type="checkbox"/> 3.1. Primer año	23										
<input checked="" type="checkbox"/> 3.2. Bienestar/malestar	7										
<input checked="" type="checkbox"/> 3.3. Rendimiento académico	21										
<input checked="" type="checkbox"/> 3.5. Ocio/deporte/recreación	16										
<input checked="" type="checkbox"/> 3.6. Pertenencia/identidad	61										
<input checked="" type="checkbox"/> 3.7. Persistencia/retención educ...	34										
<input checked="" type="checkbox"/> 3.8. Comunidad de aprendizaje	27										
<input checked="" type="checkbox"/> 3.9. Relación profeores/compañ...	49										
<input checked="" type="checkbox"/> 3.10. Obstáculos/oportunidades	45										
<input type="checkbox"/> 4. PROYECTOS FUTUROS/PRO...	100										
<input type="checkbox"/> 4.1. Intereses profesionales	19										
<input type="checkbox"/> 4.2. Proyecciones laborales	5										
<input type="checkbox"/> 4.3. Práctica profesional	19										
<input type="checkbox"/> 4.4. Formación continua	16										
<input type="checkbox"/> 4.5. Proyecto de residencia/retor...	19										
<input type="checkbox"/> 4.6. Deseos futuros/retos/expec...	22										
<input type="checkbox"/> A. TRÁNSITO	156										
<input type="checkbox"/> A.1. Ibis Alibis	62										
<input type="checkbox"/> A.2. Movilidad	51										
<input type="checkbox"/> A.3. Avanzamiento	47										







Resultados arrojados por el software ATLAS.ti (versión 8.4.5) en base a la ronda de entrevistas

Q Buscar códigos		<input type="radio"/> 4.1. Intereses profesio... 19	<input type="radio"/> 4.2. Proyecciones labor... 5	<input type="radio"/> 4.3. Práctica profes... 19	<input type="radio"/> 4.4. Formación contí... 16	<input type="radio"/> 4.5. Proyecto de resid... 19	<input type="radio"/> 4.6. Deseos futuros... 22
<input type="checkbox"/> 4. PROYECTOS FUTUROS/PRO...	100						
<input checked="" type="checkbox"/> 4.1. Intereses profesionales	19	5	1	9	11		2
<input checked="" type="checkbox"/> 4.2. Proyecciones laborales	5	8		4	1		4
<input checked="" type="checkbox"/> 4.3. Práctica profesional	19						
<input checked="" type="checkbox"/> 4.4. Formación continua	16	10	5	3	1	3	11
<input checked="" type="checkbox"/> 4.5. Proyecto de residencia/retor...	19						
<input checked="" type="checkbox"/> 4.6. Deseos futuros/retos/expec...	22						
<input type="checkbox"/> A. TRÁNSITO	156						
<input type="checkbox"/> A.1. Ibis Alibis	62						
<input type="checkbox"/> A.2. Movilidad	51						
<input type="checkbox"/> A.3. Adaptación	47						
<input type="checkbox"/> B. ESTANCIA	204						
<input type="checkbox"/> B.1. Bienestar	18						
<input type="checkbox"/> B.2. Malestar	48						
<input type="checkbox"/> B.3. Integración social	43						
<input type="checkbox"/> B.4. Obstáculos	33						
<input type="checkbox"/> B.5. Oportunidades	73						
<input type="checkbox"/> C. FAMILIA	102						
<input type="checkbox"/> C.1. Separación	34						
<input type="checkbox"/> C.2. Reagrupación	25						
<input type="checkbox"/> C.3. Cooperación	50						
<input type="checkbox"/> D. REDES DE APOYO	160						
<input type="checkbox"/> D.1. Gestión institucional	54						
<input type="checkbox"/> D.2. Relación profesores	62						
<input type="checkbox"/> D.3. Complicidad compañeros	59						
<input type="checkbox"/> E. PROCESO EDUCATIVO ACT...	151						
<input type="checkbox"/> E.1. Persistencia	103						
<input type="checkbox"/> E.2. Deserción	10						
<input type="checkbox"/> E.3. Dinámicas de estudio	49						
<input type="checkbox"/> F. PROYECTO PROFESIONAL	75						
<input checked="" type="checkbox"/> F.1. Proyecto académico	32						
<input checked="" type="checkbox"/> F.2. Intereses profesionales	21						
<input checked="" type="checkbox"/> F.3. Proyecciones laborales	35						

Q Buscar códigos		Citas de códigos en columna		Citas de códigos en fila	
Q Buscar códigos		Q Buscar citas		Q Buscar citas	
<input checked="" type="checkbox"/> B.5. Oportunidades	73	No hay citas		No hay citas	

Resultados arrojados por el software ATLAS.ti (versión 8.4.5) en base a la ronda de entrevistas

ANEXO 5: MATRICES VALORADAS PARA EL DISEÑO DE LA ENTREVISTA

DIMENSIONES	PREGUNTAS DEL INVESTIGADOR	PREGUNTAS DEL ENTREVISTADOR
TRÁNSITO 	¿Cuáles son los factores de mayor tensión que afectan el proceso de adaptación social del inmigrante en la nueva experiencia migratoria?	¿Algún evento importante que quisieras relatarnos antes de tu llegada a Chile? ¿Algún recuerdo que quisieras relatar, que haya marcado un antes y un después? Y ahora ¿Cómo valoras el estar acá, en este nuevo país?
ESTANCIA 	¿Cómo se caracteriza el proceso de integración del inmigrante en la nueva experiencia migratoria?	Cuéntanos como fue la ruta que emprendiste desde tu país hasta acá ¿Cuál fue tu primera impresión sobre Chile? ¿Cómo te has sentido después de eso? ¿Algún recuerdo o situación importante en tu nueva vida en Chile? ¿Sientes que ha sido una buena experiencia venir a vivir acá?
FAMILIA 	¿De qué forma influye la presencia o ausencia de la familia durante el proceso de integración socioeducativa del inmigrante?	Cuéntanos sobre tu vida familiar en tu país ¿Llegaste con toda tu familia o sólo con parte de ella? ¿Has estado acompañado de tus padres y hermanos (as) siempre, mientras has estado estudiando? ¿Has tenido que trabajar mientras estudias?
REDES DE APOYO 	¿Qué tipos de redes, protectores o mecanismos de apoyo han acompañado el proceso de integración socioeducativa del estudiante?	¿Alguien o algo que haya influido en la elección de tu carrera universitaria? ¿Cómo se han desarrollado tus estudios durante esta nueva etapa en Chile? Cuéntanos como ha sido la relación con tus compañeros y profesores tanto dentro como fuera del aula
PROCESO EDUCATIVO 	¿Cómo se (re)construye, mediante relatos, la transición que va desde la escuela a la universidad?	¿Qué es lo primero que “se te viene a la cabeza” sobre tu etapa escolar? Y sobre tu etapa universitaria ¿Algún evento importante que quisieras relatar? ¿Cómo fue tu primer año de universidad? ¿Algún momento difícil? Durante tus estudios ¿Te has sentido “muy estresado” por la exigencia académica?
PROYECTO PROFESIONAL 	¿Cómo se (re)construye, mediante relatos, la transición que va desde la educación superior al mundo del empleo?	¿Qué deseos y expectativas tienes sobre tu futuro profesional? ¿Te gustaría seguir estudiando? Cuéntanos sobre tus sueños o temores ¿Te gustaría encontrar un trabajo en Chile o piensas regresar a tu país una vez titulado?

Matriz de Preguntas Investigador-Entrevistador – Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	OBJETIVOS DE LA ENTREVISTA	PREGUNTAS DEL INVESTIGADOR	PREGUNTAS DEL ENTREVISTADOR
TRÁNSITO	Ibis Alibis (“Estar acá o estar allá”)	Berry (2003, 2005, 2008); Boos y Salvucci (2018); Dorio y Corti (2014); Figuera y Torrado (2014a, 2014b); Páez et al. (2000); Sandín y Sánchez (2015); Villar y Triadó (2006); Williams y Berry (1991)	(OBJ.2) Describir y valorar los incidentes críticos más significativos vivenciados por los sujetos durante el tránsito “escuela-universidad-empleo”	¿Cuáles son los factores de mayor tensión que afectan el proceso de adaptación social del inmigrante en la nueva experiencia migratoria?	¿Algún evento importante que quisieras relatarnos antes de tu llegada a Chile?
	Adaptación				
	Movilidad y cambio		(OBJ.1) Narrar, mediante una línea de tiempo, las principales experiencias, episodios y encrucijadas que dan vida a las transiciones vitales de los informantes		
	Experiencia educativa				Y ahora ¿Cómo valoras el estar acá, en este nuevo país?
ESTANCIA	Experiencia educativa	Achotegui (2005, 2008, 2009); Berry (2005, 2008); Salgado (1996); Suanet y Van de Vijver (2009); Vilar y Eibenschutz (2008); Tijoux y Córdova (2015)	(OBJ.3) Identificar los estresores, obstáculos y protectores de mayor impacto en la trayectoria educativa del alumno-inmigrante	¿Cómo se caracteriza el proceso de integración social del inmigrante en la nueva experiencia migratoria?	Cuéntanos como fue la ruta que emprendiste desde tu país hasta acá
	Adaptación		(OBJ.2) Describir y valorar los incidentes críticos más significativos vivenciados por los sujetos durante el tránsito “escuela-universidad-empleo”		¿Cuál fue tu primera impresión sobre Chile? ¿Cómo te has sentido después de eso?
	Bienestar psicosocial				¿Algún recuerdo o situación importante en tu nueva vida en Chile? ¿Sientes que ha sido una buena experiencia venir a vivir acá?
	Integración social				
	Síndrome de Ulises				
FAMILIA	Separación familiar	Achotegui (2005, 2008, 2009); Cano et al. (2016); Li et al. (2016); Sánchez (2016); Sandín y Sánchez (2013, 2014); Vilar y Eibenschutz (2007)	(OBJ.3) Identificar los estresores, obstáculos y protectores de mayor impacto en la trayectoria educativa del alumno-inmigrante	¿De qué forma influye la presencia o ausencia de la familia durante el proceso de integración socio-académica del inmigrante?	Cuéntanos quienes integraban tu núcleo familiar en tu país ¿Llegaste con toda tu familia o sólo con parte de ella?
	Reagrupación familiar				¿Has estado acompañado de tus padres y hermanos (as) siempre, mientras has estado estudiando?
	Estresores				¿Has tenido que trabajar mientras estudias?
	Protectores				
	Integración socio-académica				
REDES DE APOYO	Estresores	Cabrera et al. (2014); Sandín y Sánchez (2013; 2014); Sandín y Pavon (2015); Tinto (1993, 2010,	(OBJ.2) Describir y valorar los incidentes críticos más significativos vivenciados por los sujetos durante el tránsito “escuela-universidad-empleo”	¿Qué tipos de redes, protectores o mecanismos de apoyo han acompañado el proceso de integración	¿Alguien o algo que haya influido en la elección de tu carrera universitaria?
	Protectores				¿Cómo se han desarrollado tus estudios durante esta nueva etapa en Chile?
	Relaciones sociales				
	Integración socio-académica				

		2012, 2017); Torrado (2012)	(OBJ.3) Identificar los estresores, obstáculos y protectores de mayor impacto en la trayectoria educativa del alumno-inmigrante	socio-académica del estudiante?	Cuéntanos como ha sido la relación con tus compañeros y profesores tanto dentro como fuera del aula
PROCESO EDUCATIVO	Experiencia educativa	Alheit (2012); Bolívar et al. (2001); Butterfield et al. (2009); Dorio (2016); Dorio y Corti (2014); Figuera y Coiduras (2013); Tinto (2010, 2012, 2017); Villar y Triadó (2006)	(OBJ.1) Narrar, mediante una línea de tiempo, las principales experiencias, episodios y encrucijadas que dan vida a las transiciones vitales de los informantes	¿Cómo se (re)construye, mediante relatos, la transición que va desde la escuela a la universidad?	¿Recuerdas alguna experiencia especialmente significativa de tu etapa escolar?
	Comunidad de aprendizaje				Y sobre tu etapa universitaria ¿Algún evento importante que quisieras relatar?
	Nuevos aprendizajes				¿Cómo fue tu primer año de universidad? ¿Algún momento difícil?
	Primer año académico				Durante tus estudios ¿Te has sentido “muy estresado” por la exigencia académica?
	Persistencia académica				
	Integración académica				
PROYECTO PROFESIONAL	Proyecto académico	Bolívar (2016); Dorio (2016); Figuera (1996); Figuera et al. (2012); Golovushkina (2016); Llanes (2015); Martínez (2009)	(OBJ.4) Apreciar los deseos, intereses y motivaciones que conforman el “proyecto profesional futuro” de cada estudiante	¿Cómo se (re)construye, mediante relatos, la transición que va desde la educación superior al mundo del empleo?	¿Qué deseos y expectativas tienes sobre tu futuro profesional?
	Intereses profesionales				¿Te gustaría seguir estudiando? Cuéntanos sobre tus sueños o temores
	Proyecciones laborales				
	Proyecto de residencia/retorno				¿Te gustaría encontrar un trabajo en Chile o piensas regresar a tu país una vez titulado?
			(OBJ.2) Describir y valorar los incidentes críticos más significativos vivenciados por los sujetos durante el tránsito “escuela-universidad-empleo”		

Matriz cualitativa detallada - Fuente: Elaboración propia

ANEXO 6. RESULTADO COMISIÓN BIOÉTICA UB



Oficina de Gestió de la Recerca
Pavelló Rosa (recinte Maternitat) primer pis
Travessera de les Corts, 131-159 93-4035398
08028 Barcelona

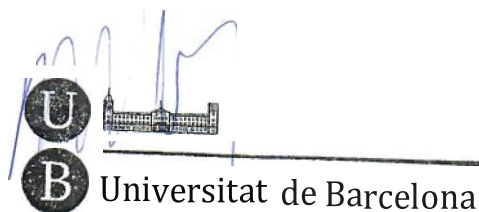
COMISSIÓ DE BIOÈTICA

En Albert Royes i Qui, Secretari de la Comissió de Bioètica de la Universitat de Barcelona

CERTIFICÀ

Que analitzada la sol·licitud presentada pel Sr. César Marcelo Díaz Pacheco, doctorand en el departament de Mètodes d'investigació i Diagnòstic en Educació, de la Facultat d'Educació referent a la Tesi intitulada "PROCESOS DE INCLUSIÓN SOCIAL: HISTORIAS DE VIDA DE INMIGRANTES LATINOAMERICANOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA", dirigida per la Dra. Maria Paz Sandín i pel Dr. Juan Llanes, aquesta Comissió, per acord de data 25/04/2019, va aprovar informar favorablement des del punt de vista bioètic, la realització de l'esmentada tesi.

I perquè en quedi constància a tots els efectes, signa aquest document, amb el vist i plau del President de la Comissió, a Barcelona, 25/04/2019



Comissió de Bioètica

Departament de Patologia i Terapèutica
Experimental

Vist i Plau
El president de la Comissió de
Bioètica de la Universitat de
Barcelona

Institutional Review Board (IRB00003099)

