



**Universidad  
de Valparaíso**  
CHILE

FACULTAD DE MEDICINA  
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO DE VIDA EN  
ESTUDIANTES MIGRANTES DE 2° a 4° AÑO MEDIO  
EN LAS COMUNAS DE QUILPUÉ Y VIÑA DEL MAR**

**CATALINA OSORIO AMARO**

**FRANCISCA SEGOVIA GONZÁLEZ**

PROFESOR GUÍA

ANDREA FLANAGAN

“Seminario de Título Psicología Educacional presentada a la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, como requisito para optar al grado académico de Licenciado en Psicología y el título de Psicóloga”

DICIEMBRE DEL 2017

VALPARAÍSO, CHILE



## AGRADECIMIENTOS

*Gracias a mis padres, quienes siempre me han impulsado a seguir mis sueños y superarme cada día a ser mejor persona. A mi hermano por ser la inspiración para atreverme a seguir esta carrera. A mis amigos quienes me ayudaron a encontrar la fuerza para luchar.*

*Gracias nuestra la profesora y compañeros de seminario, por andar este trayecto juntos. A nuestros participantes y sus familias, gracias por compartir con nosotras sus experiencias.*

*Y a ti, por interesarte en este trabajo.*

*Catalina.*

*A todos aquellos estudiantes que participaron en esta investigación, por permitirme vislumbrar una mirada de lo que acontece en el mundo a través de sus experiencias.*

*A mi profesora guía, Andrea Flanagan, por sus horas de dedicación y trabajo para sacar lo mejor de nosotras.*

*A Catalina Osorio por ser un complemento a lo largo de este año.*

*A las mujeres guerreras de mi familia: Carmen, Mariela, Claudia, Paulina y Amanda, por impulsarme en mis proyectos.*

*A mi compañero Ignacio Rojas por siempre estar.*

*Fran.*

## ÍNDICE

ÍNDICE.....	iv
RESUMEN. ....	viii
1. INTRODUCCIÓN .....	1
2. DEFINICIÓN DE CONCEPTOS.....	5
2.1 ACERCA DE LAS MIGRACIONES INTERNACIONALES Y LA FIGURA DEL MIGRANTE .....	5
2.2 EDUCACIÓN FORMAL .....	7
3. MARCO TEÓRICO.....	8
3.1. PROYECTO DE VIDA.....	8
3.1.1. PROYECTO DE VIDA Y MARCO HISTORICISTA .....	9
3.1.2. PROYECTO DE VIDA Y LA DIMENSIÓN DE FUTURO .....	10
3.1.3. PROYECTO DE VIDA E IDENTIDAD PERSONAL.....	10
3.1.4. PROYECTO DE VIDA Y EDUCACIÓN.....	11
3.2. TEORÍA DE LA VIOLENCIA SIMBÓLICA Y DE LA REPRODUCCIÓN DE BOURDIEU .....	12
3.2.1. LA TEORÍA DE LA REPRODUCCIÓN DE BOURDIEU Y PASSERON .	13
3.2.2. EL CONCEPTO DE VIOLENCIA SIMBÓLICA .....	15
3.3 EL PROCESO MIGRATORIO .....	17

3.3.1 LA CONSTRUCCIÓN DEL PROCESO MIGRATORIO.....	18
3.3.2 EL DUELO MIGRATORIO.....	19
3.3.3 LA ADAPTACIÓN A LA NUEVA CULTURA .....	19
3.3.4 INSERCIÓN SOCIOCULTURAL DEL MIGRANTE.....	21
3.3.5 MIGRACIÓN Y EDUCACIÓN .....	22
4. OBJETIVOS .....	24
4.1 OBJETIVOS GENERALES .....	24
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	24
5. METODOLOGÍA.....	25
5.1 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS U ONTOEPISTÉMICOS .....	25
5.2 DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN Y TIPO DE ESTUDIO .....	26
5.3 PARTICIPANTES.....	27
5.4. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	30
5.5. PROCEDIMIENTO GENERAL DE ANÁLISIS DE DATOS UTILIZADOS. ....	33
5.6 CREDIBILIDAD .....	34
5.7 CONSIDERACIONES ÉTICAS .....	35
6. RESULTADOS.....	36
6.1. ADAPTACIÓN.....	38
6.1.1 Compañeros de Curso.....	38
6.1.2 Lenguaje.....	39

6.1.3 Beneficios Gubernamentales .....	40
6.1.4 Diferencias Culturales.....	41
6.1.5 Cambio de Contexto .....	42
6.2. DIFERENCIAS EDUCATIVAS .....	42
6.2.1 Estudios Superiores.....	42
6.2.2 Contenido de las Asignaturas.....	43
6.2.3 Profesores.....	44
6.3 PROYECTO DE VIDA .....	44
6.3.1 Proyecto de Vida Previo Migración.....	44
6.3.2 Proyecto de Vida Post Migración .....	45
6.4 FACTORES QUE PROMUEVEN EL PROYECTO DE VIDA.....	45
6.4.1 Personas Significativas .....	46
6.4.2 Efectos de la Migración .....	46
6.4.3 Apoyo Escolar.....	47
6.4.4 Recursos Personales.....	48
6.4.5 Apoyo Familiar .....	48
6.5 FACTORES OBSTACULIZAN EL PROYECTO DE VIDA .....	49
6.5.1 Temores Personales .....	49
6.5.2 Jornadas Académicas Extensas.....	49
6.5.3 Recursos Económicos .....	50

6.5.4 Malas Influencias .....	50
6.6 LA SITUACIÓN DE MIGRANTES EN CHILE.....	51
6.6.1 Prácticas Racistas.....	51
6.6.2 Prejuicios.....	52
6.6.3 Discriminación Escolar .....	52
7. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN .....	53
7.1 CONCLUSIONES .....	53
7.2 DISCUSIÓN .....	56
7.3 LIMITACIONES .....	60
7.4 PROYECCIONES FUTURAS .....	61
9. ANEXOS .....	68
ANEXO 1.....	68
ANEXO 2.....	70

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Información demográfica.....	29
Tabla 2: Principales Temas Emergentes .....	52

## RESUMEN.

La presente investigación se centra en conocer la manera en la que los estudiantes migrantes de 2° a 4° año de enseñanza media de las comunas de Quilpué y Viña del Mar, construyen su Proyecto de Vida, analizando cuán relevante es la educación formal y el hecho de ser migrante en la elaboración de dicho proyecto.

Para llevar a cabo el proceso investigativo, nos guiamos por el paradigma del construccionismo social, sirviéndonos de un diseño metodológico cualitativo emergente de tipo fenomenológico. De esta manera, realizamos dos entrevistas a 5 estudiantes migrantes de diferentes nacionalidades que llevaban a lo menos 2 años viviendo en Chile.

Los resultados más relevantes, señalan que el Proyecto de Vida de los estudiantes migrantes se ha visto modificado con la llegada a Chile, siendo la educación formal un elemento fundamental para este proceso. Encontramos factores obstaculizadores y favorecedores de este Proyecto, entre los primeros se encuentran el miedo a fracasar en los estudios superiores; las jornadas académicas extensas del sistema escolar; las malas influencias del entorno; y la escasez de recursos económicos. Si nos referimos a los factores que lo promueven, vislumbramos: poseer alguna persona significativa; la madurez generada a partir de la migración; el apoyo escolar; y, por último, los recursos personales de estos jóvenes.

*Palabras clave: Migrante, Enseñanza Media, Sistema Educativo, Proyecto de Vida.*

## 1. INTRODUCCIÓN

La migración de personas hacia Chile ha ido en aumento en las últimas décadas, posicionando a nuestro país como uno de los principales destinos del fenómeno migratorio dentro de Sudamérica. De este modo, la migración de población latinoamericana hacia Chile se ha casi quintuplicado desde el fin de la dictadura hasta hoy (INE, 2015; citado en Rojas & Silva, 2016). La “migración internacional de extranjeros en los últimos 30 años ha pasado de alrededor de 83 mil migrantes en 1982 a los 411 mil migrantes en 2014” (Departamento de Extranjería y Migración, 2016, p.21). Este fenómeno se encuentra enmarcado por las dificultades políticas, sociales y económicas que afectan a los países de Sudamérica, lo que lleva a muchas familias a buscar en Chile lo que sus países de origen no pueden brindarles (Rojas & Silva, 2016).

Debido a que la población de migrantes ha aumentado de manera significativa en Chile, el Gobierno ha decretado algunos instructivos con el fin de que las políticas en torno a los temas de migración se modernicen y adecuen a los contextos más recientes de la realidad chilena. Es así como el Decreto más actual, del Gabinete Presidencial (2008), afirma lo siguiente: “La educación, para todos los niños, niñas y adolescentes, siendo prioridad del Gobierno otorgar oportunidades educativas, tanto a los chilenos como a los extranjeros que residen en Chile, para ingresar y permanecer en el sistema educacional en igualdad de condiciones.” (p. 4)

Para el año 2016, 72973 estudiantes en instituciones de educación chilena eran extranjeros (Centro de Estudios MINEDUC, 2017). Cabe destacar, que esta cifra significa un aumento considerable si comparamos las cifras del 2015, donde eran 43601 alumnos (Centro de Estudios MINEDUC, 2016), y las del 2014 donde eran 22425 matriculados extranjeros (0.6% del total nacional) (Centro de Estudios MINEDUC, 2014).

Si nos referimos al término de Proyecto de Vida, D'Angelo (2004) establece que el Proyecto de Vida estructura la apertura de la persona hacia el futuro, proporcionando dirección en las áreas que requieren decisiones vitales. De esta manera, el Proyecto de Vida en sus múltiples dimensiones se vincula con la situación social del individuo, tanto en la actualidad como en la perspectiva futura, estableciendo la disposición para las tareas en una determinada sociedad. Éste se vuelve importantísimo en los estudiantes de Enseñanza Media, debido a la etapa del desarrollo en la que se encuentran, ya que “en la etapa de la adolescencia y la juventud, pasan a primer plano diferentes aspectos relacionados con el sentido de la vida futura del individuo, tales como: la elección de la profesión, la organización de la vida familiar, etcétera” (D'Ángelo, 1986, p. 32). En este sentido, la educación juega un papel preponderante en los jóvenes, al ser un espacio al cual dedican la mayor parte de su tiempo. Formalmente un estudiante de Enseñanza Media, según lo planteado por el Ministerio de Educación Chileno (2017a), posee un Plan de Estudios de entre 38 y 42 horas pedagógicas semanales.

Quevedo (2005, citado en Alejos & Sandoval, 2010) afirma que para que se gesten un Proyecto de Vida hay que considerar el entorno y conocimiento que posee el individuo, las responsabilidades, flexibilidad, habilidades y rectificaciones.

Castillo & Contreras (2014) en su estudio, señalan que el Índice de Desarrollo Humano del año 2012 confirma que todos los grupos sociales consideran el tener un Proyecto de Vida como una capacidad esencial. Además, afirman que para poder tener y desarrollar un Proyecto de Vida, las personas necesitan recursos presentes en el medio social, y es aquí donde se hace presente el papel de la educación formal y la calidad de los recursos entregados por ella, a fin de apoyar la construcción de los proyectos de vida de los estudiantes. El nivel educativo también tendrá un rol

crucial en la formulación del Proyecto de Vida, y en este sentido se hace necesario, vislumbrar las desigualdades arraigadas a perpetuidad en el sistema. Debido a que, “la capacidad de formular proyectos de vida también depende de la posición que se ocupa en la estructura social. Mientras mayor es el nivel socioeconómico de los individuos, mayor es su posibilidad de establecer proyectos y metas” (Castillo & Contreras, 2014, p. 44).

A partir de los antecedentes revisados con anterioridad es que como investigadoras planteamos las siguientes interrogantes: ¿Cómo construyen su Proyecto de Vida los estudiantes migrantes de Segundo a Cuarto año de Enseñanza Media de las Comunas de Quilpué y Viña del Mar? y ¿Cuán relevante es la educación formal y el ser migrante en la construcción de su Proyecto de Vida?

Para poder responder estas preguntas en esta investigación, se pretende conocer la manera en la cual los estudiantes migrantes de Segundo a Cuarto año de Enseñanza Media de las Comunas de Quilpué y Viña del Mar construyen su Proyecto de Vida, y analizar, además, cómo impacta la educación formal y el ser migrante en la construcción de este.

Esta investigación nos resulta relevante, ya que al formularnos las interrogantes de cuáles son las percepciones futuras que tienen los estudiantes migrantes, creemos que es posible que existan dificultades en el sistema educativo chileno que impliquen que los alumnos migrantes no tengan las mismas opciones que sus pares nacionales en cuanto a decidir qué hacer tras terminar la Enseñanza Media. Por ejemplo, uno de los requisitos actuales para la obtención de la gratuidad en educación superior es “Tener nacionalidad chilena, o bien ser extranjero egresado de enseñanza media en Chile y con residencia definitiva en el país.” (Ministerio de Educación Chileno, 2017b). Esto quiere decir, que a pesar de que la familia pueda cumplir con el requisito de pertenecer al

50% con menores ingresos de la población, una posible situación de irregularidad en sus documentos migratorios dificultará la obtención de este beneficio.

Por su parte Hinojal (1991, citado en Ávila, 2005) señala que para Bourdieu y Passeron el currículo escolar está estructurado en base a contenidos que no consideran las exigencias de lo laboral y tan sólo fomentan el acceso a los estudiantes de mayor nivel cultural y clase dominante. Así, “aun cuando se impute a la valía individual, son los privilegios sociales asociados al origen los que determinan el éxito escolar” (Ávila, 2005, p. 163). Asimismo, los estudiantes migrantes tendrían tener otras necesidades que podrían estar interfiriendo en la construcción de un Proyecto de Vida en un país cultural y académicamente distinto al de origen, y pese a que las cifras puedan verse estadísticamente poco significativas, los alumnos migrantes, deberían tener los mismos beneficios que todas y todos los niños, y adolescentes en el sistema educativo chileno.

Si nos referimos al aporte de este estudio, dice relación con que la información dada en él permitiría discutir y tomar decisiones respecto de la elaboración de políticas públicas y planes acordes a la manera en que los migrantes de las comunas perciben la realidad. De este modo, tendría una trascendencia práctica para la sociedad, ayudando a resolver la falta de información que se tiene acerca de cómo estos estudiantes construyen su Proyecto de Vida. Por otro lado, se debe tomar en cuenta que los beneficiados con este estudio, que será, por cierto, la comunidad migrante, constituyen un número significativo, dadas las estadísticas anteriormente presentadas.

En lo que sigue revisaremos los referentes teóricos utilizados, el diseño metodológico, y, por último, teniendo a la base nuestros objetivos finalizaremos con las conclusiones y discusiones de nuestra investigación.

## 2. DEFINICIÓN DE CONCEPTOS

### 2.1 ACERCA DE LAS MIGRACIONES INTERNACIONALES Y LA FIGURA DEL MIGRANTE

La migración es un fenómeno que ha estado presente desde los inicios de la humanidad y, como tal, no sólo puede ser visto como un proceso demográfico en tanto desplazamiento humano, sino que también como uno socio histórico, ya que éste ha sido influido por el contexto social (local y mundial) en el que se genera, adquiriendo nuevos sentidos más allá del desplazamiento mismo.

Se establecerá para el presente trabajo el término de “migración internacional” como piedra angular para desarrollar el entendimiento de los procesos de desplazamiento humano y la figura del migrante.

Un buen punto de partida nos lo entrega la legislación chilena vigente con respecto a la migración. Así en un documento emanado desde el Gabinete Presidencial (2008) y que se basa en la ley de extranjería de 1975 y el reglamento de extranjería de 1984 declara lo siguiente:

Se entenderá como migración internacional, el movimiento de una persona o grupo de personas de una unidad geográfica hacia otra a través de una frontera administrativa o política, con la intención de establecerse de manera indefinida o temporal en un lugar distinto a su lugar de origen. (p.2)

Desde aquí conviene vincularlo con los tres elementos característicos del fenómeno migratorio internacional que enuncia Abu-Warda (2008) en su texto y que están contenidas en el espíritu de la ley chilena:

- Elemento humano: las migraciones internacionales siempre suponen la movilización del factor humano que se encontraba siendo parte de determinada sociedad, nación o estado.
- Elemento internacional: supone el cambio de un país a otro, un desplazamiento que supere las fronteras. Este elemento es el que lo diferencia de los movimientos humanos habituales que se pueden generar dentro del territorio estatal o nacional.
- Elemento temporal: este factor termina por hacer la diferencia con otros movimientos humanos como puede ser el turismo o el intercambio estudiantil, en tanto la migración internacional supone una cierta estabilidad en el país de destino, es decir, un deseo de permanencia prolongada o el establecimiento definitivo de residencia.

A estas definiciones hay que agregar también el motivo de la migración y si ésta tuvo o no el carácter de voluntaria, puesto que se prestará atención a aquellos migrantes que experimentaron un proceso de desplazamiento voluntario.

Sólo resta incorporar un último elemento con respecto a los migrantes que expresa Hevia (2009) en su texto, aludiendo al migrante como aquella persona que deja su lugar de origen para vivir en otro país en busca de mejorar sus condiciones de vida, en un lugar que ofrezca mayores oportunidades sociales y económicas.

En conclusión, entenderemos a la figura del migrante como un habitante de la comunidad internacional que traspasa las fronteras de su país de origen de forma voluntaria, con el objetivo de asentarse de forma prolongada o definitiva en otro territorio distinto al de origen, y que una de sus motivaciones principales es la búsqueda de mejores condiciones de vida en un lugar que ofrezca mayores oportunidades sociales y económicas que el de origen.

## 2.2 EDUCACIÓN FORMAL

Entenderemos la educación formal según lo estipulado en la Ley General de Educación chilena (LGE):

La enseñanza formal o regular es aquella que está estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial. Está constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo, a lo largo de la vida de las personas. (Ministerio de Educación Chileno, 2009, p.1).

### 3. MARCO TEÓRICO

#### 3.1. PROYECTO DE VIDA

Existen diversos autores internacionales que han definido lo que es un Proyecto de Vida. Para la consolidación de nuestra investigación haremos uso de la mirada de D'Angelo (2003), investigador y constructor teórico del término, quien lo define en su texto como “estructuras psicológicas que expresan las direcciones esenciales de la persona, en el contexto social de relaciones materiales y espirituales de existencia, que determinan su posición y ubicación subjetiva en una sociedad concreta” (p. 3).

D'Angelo (2004) establece que el Proyecto de Vida estructura la apertura de la persona hacia el futuro, proporcionando dirección en las áreas que requieren decisiones vitales. De esta manera, el Proyecto de Vida en sus múltiples dimensiones se vincula con la situación social del individuo, tanto en la actualidad como en la perspectiva futura, estableciendo la disposición para las tareas en una determinada sociedad. Una de las esferas sociales principales de los estudiantes es el ámbito escolar, y el tener un Proyecto de Vida significa también poder guiar las decisiones que deban tomar al término de su proceso escolar.

Por otra parte, Alejos & Sandoval (2010) definen al Proyecto de Vida como “la organización y planificación individual de objetivos, inquietudes, metas personales, considerando experiencias previas y alternativas para transformar y disfrutar la vida” (p. 127). Es así como Maldonado y Dorduche (2004, citados en Alejos & Sandoval, 2010), creen que la construcción del Proyecto de Vida va a requerir que el individuo se conozca a sí mismo y que sea capaz de darle sentido a la vida por medio de metas concretas.

En cuanto a la emergencia del Proyecto de Vida, D'Angelo & Arzuaga (2008) proponen que el Proyecto de Vida se genera a partir de las relaciones e interacciones sostenidas con otros cercanos, los que actúan como mediadores en la elaboración del sentido personal, de tal forma que todo Proyecto de Vida es también un proyecto social, dada su articulación colectiva. Entonces, como fue mencionado anteriormente, gran parte del contexto social de los estudiantes se desarrolla en una institución educativa, por lo que, en este sentido, los actores de las distintas áreas de la educación formal vendrían a ser estos mediadores en la elaboración social del Proyecto de Vida.

### 3.1.1. PROYECTO DE VIDA Y MARCO HISTORICISTA

Por otra parte, para poder comprender los procesos que se encuentran en la base de la construcción de los proyectos de vida de cada individuo, se debe utilizar un marco historicista. Esto quiere decir que, tal como lo expresa D'Angelo (2003), el Proyecto de Vida será el resultado de cómo se vive la historia personal en el contexto de las situaciones que han acontecido. De esta manera “los proyectos de vida pudieran concebirse también como las estructuras de sentido individual, proyectadas en la dimensión temporal, en la historicidad de los eventos individuales-sociales explicativos de su historia de vida” (D'Angelo, 2003, p. 6).

Sáenz & Sarangano (2010) comparten esta mirada y afirman que el proyecto se da dentro de un marco sociohistórico y cultural, compartiendo vínculos también con el medio familiar, influyendo en las preferencias personales del individuo. En este contexto, contribuyen también a la formación del Proyecto de Vida aspectos más bien ligados al desarrollo, como la maduración alcanzada en la adolescencia y la construcción de la identidad, de tal forma de que el individuo sea capaz de desarrollar decisiones que sean mucho más acordes a su propia vida y experiencia.

### 3.1.2. PROYECTO DE VIDA Y LA DIMENSIÓN DE FUTURO

Otro aspecto importante que se debe considerar al momento de hablar de cómo se construye el Proyecto de Vida, sería dirigirse a las distintas realidades que conforma al individuo y su entorno social en cada una de sus dimensiones, tales como, la temporal, social, contexto e historia. Con respecto de estas dimensiones, D'Angelo & Arzuaga (2008) señalan que esta perspectiva es el resultado de la integración de las experiencias tanto en el área personal como social, contribuyendo a la formación de las dimensiones del desarrollo humano. Brinda seguridad frente a las posibilidades de futuro, orientando las decisiones vitales en áreas críticas, de tal forma que con el tiempo se alcance un sentido de pertenencia y utilidad dentro de la sociedad. Es decir, todas las aristas del contexto del individuo, tanto pasadas como presentes, van a influir en cómo se orienta hacia el futuro; y cómo finalmente el tener un Proyecto de Vida le daría un espacio específico en sus contextos sociales.

### 3.1.3. PROYECTO DE VIDA E IDENTIDAD PERSONAL

Los anteriores puntos están íntimamente relacionados a cómo el Proyecto de Vida que posee un individuo se relaciona directamente con la identidad que éste posee. En ese sentido, D'Angelo (2004) plantea la necesidad de vincular la identidad socio personal con un marco historicista al igual que con las posibilidades de crecimiento futuro. De esta forma lo que hace es confeccionar un modelo ideal que pone en juego las necesidades y deseos presentes, los recursos personales y contextuales de los que dispone para conseguirlos y las posibilidades reales que tiene de que se concreten, permitiendo que el individuo establezca su relación con el medio y con sí mismo.

### 3.1.4. PROYECTO DE VIDA Y EDUCACIÓN

Resulta importante, entonces, considerar que la figura del maestro o profesor juega un papel clave en la construcción de los proyectos de vida de los estudiantes. La proyección de metas y expectativas, la toma de decisiones y la vocación, la elección de carrera y de profesión podrían ser, por ejemplo, enfocados de manera más profunda o enriquecida, si formamos a los profesores como profesionales orientadores (D'Angelo, 2003).

González (1996, citado en D'Angelo, 2003) afirma que las funciones del profesor deberían ser:

- Propiciar aquellos elementos que sean capaces de personalizar la educación, de manera que conduzca al desarrollo personal del individuo.
- Potenciar lo moral y cívico de la educación, los valores, actitudes y comportamientos morales positivos.
- Facilitar que los alumnos logren integrarse en la vida escolar en términos generales.

Podemos dar cuenta de cómo resulta primordial para la construcción del Proyecto de Vida que el sistema educativo sea un apoyo y contribuya con los cimientos sociales para que este proceso se dé de manera rica. Cabe preguntarnos si el clima que propenda a contribuir al Proyecto de Vida, ¿se da para todos por igual?

### 3.2. TEORÍA DE LA VIOLENCIA SIMBÓLICA Y DE LA REPRODUCCIÓN DE BOURDIEU

Siguiendo con la idea del sistema educativo como pilar fundamental de apoyo para la construcción del Proyecto de Vida de los individuos, nos encontramos con que existen diferencias que resultan significativas a la hora de comparar este apoyo en los distintos niveles socioeconómicos que dividen a la educación chilena (Castillo & Contreras, 2014).

Es en este sentido, que Bourdieu y Passeron (1970) desarrollan el concepto de violencia simbólica. Concretamente, el concepto lo utilizan para describir una relación social asimétrica (tipo “amo - esclavo”) donde el dominador ejerce un modo de violencia indirecta y no físicamente directa en contra de los dominados, los cuales no la evidencian o son inconscientes de dichas prácticas en su contra, lo que en cierto sentido los hace cómplices de la dominación a la que están sometidos. Así, la violencia simbólica es parte de una multitud de dinámicas de poder como la reproducción de los roles sociales, el estatus, el género, la posición social o las categorías cognitivas.

Así las cosas, las instituciones sociales al realizar el traspaso de las prácticas y representaciones de una sociedad a sus miembros, también estarían perpetuando ciertas dinámicas asociadas a la violencia simbólica. Tal como lo explican Giménez (1997) y Ávila (2005), tanto Bourdieu como un conjunto más amplio de autores constructivistas convergen en la idea de que en el mundo social existen estructuras objetivas (instituciones), las cuales orientan tanto las prácticas como las representaciones que desarrollan los miembros de una determinada sociedad, los que, a su vez en un contexto de juego social, de interacción, construyen las prácticas culturales.

En ese contexto, es que la institución educativa emerge como uno de los núcleos tradicionales y principales de socialización y, por tanto, de reproducción social. Tomando en cuenta lo anterior, Bourdieu & Passeron (1970) definen al sistema educativo como “el conjunto de mecanismos institucionales por los que se halla asegurada la transmisión entre las generaciones de la cultura heredada del pasado” (p. 51). Además, a partir de esta definición los autores añaden un punto importante, y es que comúnmente las teorías clásicas tienden a separar la reproducción cultural de su función de reproducción social, es decir, omiten la influencia de las relaciones simbólicas en la reproducción de las relaciones de poder.

### 3.2.1. LA TEORÍA DE LA REPRODUCCIÓN DE BOURDIEU Y PASSERON

Esta teoría alude “al papel de la educación como reproductora de la cultura, la estructura social y la económica a través de estrategias de clase” (Ávila, 2005, p. 162). Para comprender esto, partiendo del análisis de la sociedad francesa, los autores detectan tres estrategias de clase en relación con la educación, las que Ávila (2005) expone en su artículo:

- La nueva clase media, que invierte en cultura para mejorar su estatus social.
- La élite cultural, ésta intenta conservar su posición de privilegio y no perder estatus.
- La clase dominante, quien tratará de reconvertir parte de su capital en capital cultural, consiguiendo títulos académicos prestigiosos que le ayuden a mantener su posición.

De este modo, continúa Ávila (2005), cada clase social posee un conjunto de características que la definen y la vuelven reconocible, comprendiendo prácticas, representaciones, significados, conocimientos y actitudes culturales y educativas. Así, este conjunto de rasgos mediará la relación de los individuos con el sistema educativo, influyendo notoriamente en el ingreso, permanencia y forma en la que el individuo aborda sus estudios.

Por su parte Hinojal (1991, citado en Ávila, 2005) señala que para Bourdieu y Passeron el currículo escolar está estructurado en base a contenidos que no consideran las exigencias de lo laboral y tan sólo fomentan el acceso a los estudiantes de mayor nivel cultural y clase dominante. Así, “aun cuando se impute a la valía individual, son los privilegios sociales asociados al origen los que determinan el éxito escolar” (Ávila, 2005, p. 163).

En la misma línea, se puede agregar que “la influencia del origen social perdura a lo largo de toda la escolaridad y se hace especialmente sensible en los grandes virajes del recorrido escolar” (Bourdieu & Passeron, 1973, citados en Ávila, 2005, p. 162). Sin embargo, al delimitar la condición estudiantil vinculándola netamente con la actividad concreta de estudiar, se crea la fachada perfecta para vender las bondades del sistema educativo, al mismo tiempo que se oscurece la idea de la escuela como unitaria y homogénea.

Ávila (2005) concluirá, que las actitudes culturales se heredarán, de modo que, quienes viven, desde el nacimiento, en un ambiente cultural intelectual, van a tener una cultura afín a la escuela y universidad, al contrario de la cultura de las clases subordinadas la cual será ajena a estas instituciones. La educación impondrá las pautas de autoridad y reproducirá el orden social propio de la sociedad de clases.

Bourdieu & Passeron (1970) agregan que la escuela reproduce la cultura dominante, por medio de mecanismos concretos, tales como, el establecimiento de jerarquías. Por lo que la educación, lejos de ser incompatible con la reproducción de la estructura de las relaciones de clase, permite garantizar el orden social a través de la movilidad de un número limitado de individuos. Esto, a través de la arbitrariedad cultural y la violencia simbólica, vale decir, a través de la imposición subterránea, pero constante, de la cultura legítima (hegemónica) representada por el profesor y que se deposita en los estudiantes.

### 3.2.2. EL CONCEPTO DE VIOLENCIA SIMBÓLICA

Tal como se señalaba anteriormente, el concepto de violencia simbólica se usa para describir una relación de poder asimétrica donde el agente que tiene la posición superior incurre en prácticas violentas indirectas en contra de los que son reconocidos como inferiores, con el objetivo implícito de reproducir el orden social presente. De ahí que Bourdieu & Passeron (1970) lo vinculan fuertemente con la educación en todos sus niveles, dado que esta institución que es parte fundamental del sistema social cumple la función transversal de realizar el traspaso de la cultura a la siguiente generación.

En este sentido, Guerrero (1996, citado en Ávila 2005) refiere que el sistema educativo inculca un currículum creado por los grupos dominantes de la sociedad, y que funciona por una arbitrariedad pedagógica, impuesto en la acción educativa, generando una violencia simbólica.

Es así como el sistema educativo:

“Inculca, transmite y conserva la cultura de las clases dominantes, contribuyendo así a la reproducción de la estructura social y sus relaciones de clase, y enmascara esta función social creando la imagen o ilusión de autonomía y neutralidad, quedando así legitimado. La escuela sanciona y legitima un sistema de hábitos y prácticas sociales impuesto por una determinada clase, pues el sistema de enseñanza presenta dichos valores y normas culturales de clase como si fueran universales”. (Ávila, 2005, p. 163)

Dicho esto, no está demás recalcar que la violencia simbólica, cuyo vehículo propio es la acción pedagógica, no se restringe solamente al entorno escolar formal. sino que es susceptible de aparecer en cualquier espacio destinado a la educación. Al respecto, Bourdieu & Passeron (1970) indican que la violencia simbólica aparece ya en las experiencias primarias de socialización de los niños al interior de las familias, en tanto que los padres representan el poder de la sociedad en el grupo familiar, pudiendo impartir sanciones en pro de la imposición de su acción pedagógica, es decir, para favorecer la inculcación de la cultura hegemónica en el niño.

### 3.3 EL PROCESO MIGRATORIO

Debemos entonces considerar para esta investigación el desarrollo de la familia migrante y sus efectos.

Existen diversos autores que hablan acerca del proceso que viven los migrantes al llegar al país que los recibe, esto según Ruíz (2012) se va a denominar como “proceso migratorio”. Ella afirma que existen diversos motivos precursores de este proceso, que se reflejan en el proyecto que tendrán los migrantes en el país que los recibirá.

Los migrantes al modificar su lugar de residencia, moviéndose desde su origen hacia otro, se encontrarán con una divergencia cultural. Es así como se puede afirmar que:

Un aspecto fundamental de todo traslado de una persona de su lugar de origen hacia otro destino es el de experimentar en mayor o menor medida un cambio en su entorno cultural. El sujeto puede ver cómo se modifican las normas o valores que tenía por rígidos y universalmente adecuados. (Páez, González, Aguilera & Zubieta, 2000, p. 5)

Narbona & Vargas (s.f.) afirman que el migrante a la hora de llegar al país receptor, ve un mundo que difiere al de la sociedad de la que proviene. Así, le costará reconocer los términos utilizados en el lugar de llegada, formas en las que se expresan, manera de comportarse. Estos serían algunos de los ejemplos de los límites que se gestan entre lo propio y lo extraño, lo que puede llegar a generar un shock cultural en el migrante. Es así, como el migrante va a pasar por diversos estados durante el proceso migratorio que revisaremos a continuación.

### 3.3.1 LA CONSTRUCCIÓN DEL PROCESO MIGRATORIO

A partir de los resultados de la investigación “La construcción del proyecto migratorio y las razones para emigrar” (Velandia & Lacassagne, 2011) se puede establecer que existen cuatro factores precursores de la partida del país de origen:

- El primero, se relaciona con la búsqueda de mejores condiciones económicas y sociales, ya sea en el ámbito personal como familiar.
- El segundo, son las guerras u otro tipo de situaciones contextuales de peligro, lo que los hace vivir en condiciones inestables.
- El tercero, es el hecho de ver en el futuro país de llegada, seguridad y acceso a derechos, que les brinden la capacidad de poder planificar un mejor futuro.
- El último factor y que posee la menor relevancia para la presente investigación, son las razones turísticas que se pueden tener.

Si bien estas cuatro razones para tomar la decisión de migrar son distintas, ellas se asemejan en que todas buscan mejorar algún área de su contexto familiar o individual, ya sea en términos económicos, de seguridad para su vida, de derechos, o de recreación; nuevamente haciendo hincapié en que este último motivo no atañe a nuestro sentido investigativo.

Como se puede observar, esta construcción del proceso migratorio tiene elementos en común con la construcción del Proyecto de Vida, como la búsqueda de oportunidades y la planificación de futuro. Es en este sentido, entonces, que el Proyecto de Vida puede verse influido directamente por estos cambios contextuales que se dan en la vida del estudiante migrante.

### 3.3.2 EL DUELO MIGRATORIO

Ruíz (2012) afirma que, si bien el migrar puede traer beneficios importantes para la persona, también traerá consigo dificultades que configurarán un proceso denominado por la autora como “duelo” o estrés migratorio. Lo define como “un conjunto de procesos psicológicos y psicosociales por la pérdida de algo o de alguien con lo cual se ha estado emocionalmente vinculado. Con esta ausencia se pone en marcha un proceso de reorganización y de adaptación a la nueva realidad y dicha adaptación necesita ser expresada de alguna manera y, en ocasiones, es el organismo el que se manifiesta con una serie de síntomas que podrían parecerse a los típicos de la depresión (Ruíz, 2012, p. 260).

Achotegui (2009, citado en Ruíz, 2012) señala al respecto que los problemas que se suscitarán serán vislumbrados a nivel afectivo, y podrán estar relacionados con síntomas de ansiedad, confusión, insomnio, sentimientos de soledad, entre otros.

Ruíz (2012) además señala que, para poder elaborar el duelo, la persona debería tener capacidad de afrontamiento, de resolución de conflictos, y disponer de un entorno social favorable, que facilite el apoyo y la pronta reinserción al trabajo, educación y salud. Se hace entonces, necesario e importante destacar el rol del sistema educativo chileno en cuanto al apoyo que puede brindar en este proceso de duelo, a los estudiantes migrantes.

### 3.3.3 LA ADAPTACIÓN A LA NUEVA CULTURA

La persona migrante al encontrarse con la nueva cultura de su lugar de destino, “por distintos motivos y en mayor o menor medida, deberá adaptarse a este nuevo contexto cultural, lo que busca de alguna manera mitigar su "destierro"” (Páez et al., 2000, p. 5).

Moghaddam, Taylor & Wrigth (1993, citados en Páez et al, 2000), afirman que este ajuste a la cultura del país receptor implica una adaptación de carácter psicológico, que se traduce en equilibrar los afectos, lo que lleva consigo, sentir satisfacción en el nuevo medio cultural y la consiguiente aceptación a éste. También se debería dar lo que llaman el aprendizaje cultural, esto es, la adquisición de las habilidades sociales que generen la adaptación al nuevo lugar. Finalmente, lograrán tener conductas adaptativas en torno a la resolución de los requerimientos sociales. Estos últimos, dicen relación con los requerimientos de la institución educativa donde se encuentren, y de sus actores, puesto que tienen que ver con el contexto en el cual el estudiante migrante se desenvuelve y pasa la mayor parte de su tiempo. En este sentido, todas aquellas habilidades sociales que deberá aprender vendrán de la mano directamente de profesores, compañeros de clase, asistentes de la educación y toda aquella persona con la que interactúa en dicho contexto.

Ruiz (2012) señala también, que cuando este proceso no se ha realizado de manera adecuada, podría ocurrir que, en duelos posteriores, se activen las emociones que no se vivieron en su momento. Dicho esto, de otro modo, cuando la persona no ha sido consciente de lo que su nueva situación le está generando a nivel emocional, las pérdidas o los cambios que pudiesen experimentar, ya sea separaciones de pareja, cambios de trabajo, de ciudad, etc., pudieran ser utilizados como canal de descarga del duelo que, por cierto, no se hizo por haber emigrado. Por esta razón, es común que cuando alguien se encuentra inmersa en una situación vital dolorosa, la primera opción que aparece en la mente de esa persona sea volver.

Lo anteriormente expuesto tiene su lógica, en tanto está allí presente el arraigo y cuando estamos en una situación de crisis emocional, lo que buscamos normalmente es el lugar donde está la raíz, vale decir, la tierra.

Así las cosas, pretender elaborar el duelo migratorio de manera absoluta y completa resulta poco creíble y en algunos casos incluso, inconveniente. El duelo que conlleva la migración supone una pérdida inconclusa, en la medida en que se renuncia a un lugar que permanece donde se dejó y cuyos seres queridos están lejos, pero vivos, y del mismo modo, se sigue manteniendo contacto en la distancia. La persona sabe, aunque no los vea, que los referentes a los que está vinculado permanecen y de diferentes formas puede buscar acceso a ellos. Hoy en día, los medios de comunicación permiten acercarse a esos seres queridos, aunque se plantee que este tipo de comunicación, al no ser directa, resulta incompleta y tiene el riesgo de mantener estáticos los lazos, haciendo que la persona permanezca mentalmente anclada en un lugar y a un tiempo pasado.

#### 3.3.4 INSERCIÓN SOCIOCULTURAL DEL MIGRANTE

Otros aspectos que se deben considerar son los señalados por Alvarado (2008) y que contemplan la inserción sociocultural del inmigrante en su país de destino. Esto se podrá presentar de cuatro alternativas:

- Asimilación: En ella el individuo adoptará la nueva cultura y la original se perderá.
- Integración: En esta alternativa el sujeto preserva su propia cultura, pero puede además adherir elementos de la cultura que lo acoge.
- Marginalización: La persona se marginará de ambas culturas, esto es, de la cultura de origen y de la de destino.
- Segregación: Se preserva la cultura de origen, pero se genera un profundo rechazo a la cultura del nuevo lugar.

Para el autor Spring (2016) en cambio, la inserción del migrante está directamente relacionada con el proceso educativo con el que se encontrará en el país de destino; es así como presenta cinco prácticas educativas que se pueden dar:

- Genocidio cultural: el grupo dominante usa la educación para destruir la cultura del grupo dominado.
- Desculturización: es el proceso de destruir la cultura de un grupo dominado (genocidio cultural) y reemplazarla por una nueva cultura. Un ejemplo importante es el uso del lenguaje y como se exige a los grupos dominados utilizar las terminologías exigidas por el grupo dominante.
- Asimilación: se da cuando los programas educativos están diseñados para absorber e integrar culturas en la cultura dominante.
- Pluralismo cultural: prácticas educativas diseñadas para mantener el lenguaje y cultura de cada grupo cultural.
- Hibridez: es el término utilizado para describir el cambio cultural resultado de la intersección de dos culturas diferentes. Suele suceder cuando un grupo o individuo está expuesto a más de un contexto cultural; por ejemplo, ocurre que algunos migrantes mantienen la cultura de sus padres en su vida privada y reproducen los valores culturales de la cultura anfitriona en su vida pública.

### 3.3.5 MIGRACIÓN Y EDUCACIÓN

Para que la inserción del migrante se pueda dar de la mejor forma posible, es importante reconocer a la educación como un factor primordial a la hora de poner al servicio de la sociedad en general, los espacios que permitan la integración de la diversidad. Santos (2009) sostiene que:

“El factum educación marca diferencias en los proyectos y los procesos migratorios por parte de individuos y grupos, en la misma medida que es susceptible de afectar a los patrones de aculturación en las sociedades de acogida, y también a los conocimientos, actitudes y destrezas consistentes con dinámicas de sostenibilidad. Entre los recursos con los que cuentan los inmigrantes están los educativos y, con frecuencia, las redes de acogida y el tercer sector” (p. 134).

Esto quiere decir que la educación resultaría también un factor importante a la hora de determinar los proyectos de vida de las personas migrantes y cómo la sociedad puede acogerlos y otorgar los recursos necesarios para luchar contra la violencia simbólica que se da en el contexto y por, sobre todo, romper con la barrera de la reproducción social.

“Otra cuestión de gran calado es si la educación puede desbordar o no los factores y condiciones sociales que ayudan a mantener la inercia fatal de la injusticia y su cotidiana traducción en desigualdad de oportunidades o en falta de equidad para los alumnos y las familias migrantes.” (Santos, 2009, p. 135)

## 4. OBJETIVOS

### 4.1 OBJETIVOS GENERALES

1. Conocer la manera en que los estudiantes migrantes de segundo a cuarto año de Enseñanza Media en las Comunas de Quilpué y Viña del Mar construyen su Proyecto de Vida.
2. Analizar cuán relevante es la educación formal y el ser migrante en la construcción de su Proyecto de Vida.

### 4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Comprender y describir los proyectos de vida de los estudiantes en cuanto a continuidad de estudios, proyecciones de trabajo e intereses.
2. Identificar los factores que promueven y desafían la construcción del Proyecto de Vida de los estudiantes.
3. Identificar los elementos de la educación formal que promueven y desafían la construcción del Proyecto de Vida de los estudiantes.

## 5. METODOLOGÍA

### 5.1 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS U ONTOEPISTÉMICOS

Para llevar a cabo nuestra investigación nos posicionamos desde el paradigma del construccionismo social. Esta es una teoría sociológica y psicológica del conocimiento propuesta por Gergen (citado en Sandoval, 2010), a premisa central de esta propuesta consiste en que, si las sociedades humanas son históricamente cambiantes, entonces también lo deben ser las prácticas, representaciones, conocimientos y significados atribuidos a los hechos del mundo. En otras palabras, todo fenómeno social pasa a ser un artefacto cultural confeccionado por los miembros de una sociedad en un lugar y momento determinado. A lo anterior Hoffman (1991) agrega que los teóricos de la construcción social creen que las ideas, los conceptos y los recuerdos surgen del intercambio social y son mediatizados por el lenguaje. Por lo tanto, todo conocimiento evoluciona en el espacio entre las personas, en el ámbito del mundo común y corriente. Lo anterior sólo refuerza el propósito del construccionismo social de descubrir los mecanismos a través de los cuales los individuos y los grupos participan en la creación de su percepción social de la realidad.

Son precisamente las características antes expuestas, las que hacen que esta investigación se guíe por el paradigma construccionista, pues el propósito de este trabajo es explorar los significados de las experiencias de los participantes con respecto a sus proyectos de vida, su construcción, y cómo éste se vincula con la condición de migrante de los estudiantes y sus vivencias en el sistema educativo chileno.

## 5.2 DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN Y TIPO DE ESTUDIO

Para la realización de este estudio, se utilizó un diseño emergente, principalmente porque se buscó explorar y comprender la manera en que los estudiantes migrantes van construyendo su Proyecto de Vida. Al respecto, Creswell (2007) afirma que se realizan análisis cualitativos en investigación cuando se quiere realizar una exploración de un tema en cuestión sobre un grupo determinado, para escuchar voces silenciadas o por la necesidad de realizar un estudio complejo. Cabe destacar que “la investigación cualitativa comienza con suposiciones, una cosmovisión, uso de una lente teórica, y el estudio de los problemas de investigación que el significado, que los individuos o grupos atribuyen a un problema social o humano” (Creswell, 2007, p. 37).

El carácter de emergente es pertinente de ser incluido, dada la recomendación de Creswell (2007) con respecto a este tipo de estudios. El autor señala que el plan inicial para el estudio no debería estructurarse firmemente, ya que puede cambiar durante el proceso, luego de entrar en contacto con el campo o cuando se comience a recolectar los datos. Esto concuerda con nuestro propósito investigativo en el que, si bien hubo guías y estrategias iniciales, nos permitimos adaptarnos a las situaciones no previstas e inconvenientes que surgieron.

Al diseño cualitativo emergente anteriormente descrito, se le incorpora la aproximación fenomenológica, que es definida por Creswell (2007) como aquella que “describe el significado de las experiencias vividas por una persona o grupo de personas acerca de un concepto o fenómeno” (p. 51). Esto debido a que, según Creswell (2007), el tipo de problema que se investiga es aquel en el que es importante comprender las experiencias comunes o compartidas de un individuo acerca de un fenómeno. Por su parte, Donoso (2004) agrega que este enfoque busca comprender un fenómeno social, haciendo énfasis en las reflexiones que emergen en el espacio

conversacional grupal, eludiendo las generalizaciones. De esta forma, el investigador puede acceder directamente a la descripción de los sujetos, posibilitando la captura de las vivencias y las distinciones que tienen las personas con respecto a un tema o un concepto, es decir, acercarse a la comprensión del significado que se le asigna. Lo anterior nos permitió explorar los significados de sus experiencias con respecto al Proyecto de Vida, que poseían los estudiantes.

En este contexto, cabe destacar que nos orientamos por un tipo particular de fenomenología denominada Fenomenología Trascendental o Psicológica, la cual según Moustakas (1994) consiste en una aproximación que prioriza sistemáticamente las descripciones de las experiencias de los individuos por sobre las interpretaciones que puedan hacer los investigadores sobre ellas. Según Moustakas (1994) "los investigadores ponen a un lado sus experiencias, en la medida de lo posible, para tomar una nueva perspectiva hacia el fenómeno que se examina (p.33). Por lo tanto, "trascendental" significa: "en el cual todo se percibe recién, como si fuera por primera vez" (Moustakas, 1994, p.34).

### 5.3 PARTICIPANTES

Para poder conocer acerca de los Proyectos de Vida de estudiantes migrantes de enseñanza media, conformaron nuestra investigación cinco estudiantes migrantes cuya lengua nativa es el español y que llevaban al menos dos años viviendo en Chile, puesto que era necesario que tuvieran algunos años de experiencia en cuanto ser migrante en el contexto educativo chileno.

Inicialmente planificamos entrevistar a estudiantes de primero y segundo año de enseñanza media, a fin de que sus Proyectos de Vida se encontraran aún en construcción, pero a medida que fuimos contactando a los participantes, nos percatamos de que los estudiantes de tercero y cuarto medio se mostraron interesados en participar de la investigación y tenían más claridad de cuáles podrían ser sus Proyectos de vida.

Comenzamos, entonces, con ocho participantes: tres estudiantes de primero medio, uno de segundo medio, uno de tercero medio y tres de cuarto medio. Sin embargo, ninguno de los estudiantes de primero medio quiso continuar con la investigación, por lo que sus experiencias no serán parte de los resultados obtenidos en el análisis de las entrevistas.

Explicado lo anterior, es que esta investigación, cuenta con la participación de cinco estudiantes migrantes de enseñanza media, lo que se adecúa a lo dicho por Polkinghorne (1989, citado en Creswell, 2007, p.61) en cuanto a investigaciones cualitativas fenomenológicas, quien: “recomienda que los investigadores entrevisten de 5 a 25 individuos que han experimentado el fenómeno”.

Los participantes estudiaban en dos comunas distintas; tres de ellos en Quilpué y dos de ellos en Viña del mar. Del mismo modo, esos tres estudiaban en un establecimiento subvencionado y los otros dos en un establecimiento municipal.

Sus edades fluctuaban entre los 15 a 18 años; tres participantes fueron mujeres y dos hombres. Uno de ellos cursaba segundo año medio y el otro tercer año, mientras que las tres mujeres eran de cuarto año medio.

Con respecto de los países de procedencia de los estudiantes eran España, Bolivia, Colombia y Ecuador (dos estudiantes), y los años viviendo en Chile van desde dos a los diez (ver tabla 1).

Para elegir a nuestros participantes utilizamos un muestreo por conveniencia de bola de nieve (Creswell, 2013), modificando algunos elementos. Así, un informante clave nos decía en qué lugar podíamos encontrar participantes para la investigación, que cumplieran los criterios de selección, y nos acercamos a éste directamente o a su establecimiento educativo para poder concertar las entrevistas.

*Tabla 1: Información demográfica*

	Sebastián	Javiera	Marcela	Vicente	Florencia
Sexo	Masculino	Femenino	Femenino	Masculino	Femenino
Edad	16	17	18	15	18
Curso	3°	4°	4°	2°	4°
Tipo Colegio	Subvencionado	Municipal	Subvencionado	Subvencionado	Municipal
País de Procedencia	España	Bolivia	Ecuador	Ecuador	Colombia
Años en Chile	2	4	10	2	2

Nota: Se utilizaron seudónimos de nombres comunes presentes en Chile para preservar la identificación de nuestros participantes, respetando su identidad de género.

#### 5.4. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Para esta investigación buscamos recolectar información respecto del fenómeno de nuestro interés: la construcción del Proyecto de Vida de jóvenes migrantes del sistema educativo chileno en las comunas de Viña del Mar y Quilpué.

Para esto debíamos centrarnos en los relatos de quienes experimentan el fenómeno de primera fuente, esto es, los jóvenes migrantes. Para recopilar sus experiencias vividas, Creswell (2007) indica lo siguiente: “la recopilación de datos en estudios fenomenológicos consiste en entrevistas en profundidad y/o múltiples entrevistas con los participantes” (p. 61).

Finalmente buscamos entender los significados que cada uno de ellos da a su propia experiencia (Seidman, 2006) y cómo surgen significados en común entre los participantes. Es por ellos por lo que los relatos de aquellos que vivencian el fenómeno son relevantes y tienen un valor único, pues ellos son quienes experimentan tales vivencias.

Para acercarnos a estas experiencias y los significados en torno a ellas, es que utilizamos la entrevista como método de recolección de información. Para explicar mejor nuestra postura en torno al uso de la entrevista nos apoyamos en lo dicho por Patton (citado en Merriam, 2009):

Entrevistamos personas para encontrar en ellos las cosas que no podemos observar directamente. Así, por ejemplo, no podemos observar cómo las personas organizan el mundo y el significado que le dan a lo que pasa a su alrededor. Y para llegar a ello, es requisito, preguntarles sobre dichos temas. El objetivo de las entrevistas, entonces, es permitirnos entrar en la perspectiva de la otra persona. (p. 88)

En este mismo sentido, y para acceder a lo experimentado y sentido por los participantes al vivenciar el fenómeno de nuestro estudio, nos reunimos con ellos y les hicimos una serie de preguntas para que, con sus propias palabras, pudieran relatar todo aquello que pudiera ser relevante de contar acerca de su vivencia relacionada con nuestro tema investigativo. Dichos relatos, nos fueron entregados de modo voluntario y sin intervención de terceros.

Decidimos utilizar un tipo de entrevista semiestructurada, ya que este formato nos permitió trabajar bajo la suposición de que cada uno de los entrevistados define el mundo de manera única (Merriam, 2009), por lo que el tener un guion con preguntas generales permite mantener la conversación dentro de los límites de lo que el estudio busca, pero a la vez da la posibilidad de explorar temáticas que surgen de forma espontánea y que, por ende, no habíamos considerado relevantes de manera previa. Conforme a lo anterior, es que el presente estudio cuenta con un guion semiestructurado de preguntas diseñadas por las autoras (ver ANEXO 1).

Junto con lo anterior, para la realización de estas entrevistas nos guiamos por el diseño creado por Dolbeare y Schuman (citado en Seidman, 2006) quienes propusieron una serie de tres entrevistas que permiten al entrevistador y participante situarse en el contexto de la investigación.

Si detallamos lo anterior, tenemos que la primera entrevista busca contextualizar la experiencia del participante, tanto de sí mismo como de la temática de la investigación.

La segunda entrevista, en tanto, se concentra en los detalles importantes para el tema de la investigación, de la experiencia vivida actual de los participantes.

Y la tercera, ayuda al participante a que el significado sea el centro de atención, a fin de realizar una construcción de temáticas en conjunto con los participantes (Seidman, 2006).

Para la realización de esta investigación decidimos utilizar este diseño de entrevistas, adaptada eso sí, en honor al tiempo, tanto de los participantes como de las investigadoras, y por factibilidad técnica.

Las primeras dos partes del diseño propuesto se realizaron en la primera entrevista, mientras que en una segunda se efectuaron aquellas preguntas de detalles que hayan faltado en la primera; agregando, además, flexiones propias a propósito de los significados.

Originalmente quisimos guiarnos por lo sugerido por el autor del diseño, realizando entrevistas de 90 minutos (Seidman, 2006); pero cómo ya explicamos, debimos flexibilizar dichas entrevistas, adaptándonos al tiempo del que disponían los participantes, por lo que las entrevistas duraron alrededor de 45 minutos cada una. Recordemos que entrevistamos a alumnos de liceos y colegios y menores de edad, por lo que el tiempo disponible para nosotros se limitó a aquel que la institución educativa donde asisten, nos otorgaba como asimismo del tiempo libre extra de los entrevistados. El lapso entre la primera y la segunda entrevista fue de una semana como mínimo y tres como máximo.

Siguiendo las recomendaciones de Merriam (2009), usamos grabaciones en las entrevistas para asegurar que todo lo dicho fuera conservado para el análisis. Además, anotamos aquellos comportamientos no verbales que surgieron durante la entrevista, como, asimismo, aquellos detalles que nos resultaron relevantes en el momento y posterior a la entrevista.

Realizamos, además, transcripciones textuales de las grabaciones de las entrevistas, proceso que resulta primordial si se trata de tener datos claros y precisos al momento del análisis. En este sentido seguimos las recomendaciones de Merriam (2009) quien indica que sea el mismo investigador o entrevistador el que haga las transcripciones para llenar los huecos que puedan faltar en una grabación de baja calidad.

## 5.5. PROCEDIMIENTO GENERAL DE ANÁLISIS DE DATOS UTILIZADOS.

Para esta investigación nos hemos guiado por lo dicho según Moustakas (1994), quien indica que existen cuatro etapas claves en el análisis de la información recopilada para investigaciones fenomenológicas:

1. La primera etapa es la horizontalización y consiste en seleccionar en las transcripciones aquellas afirmaciones que hacen referencia al fenómeno estudiado y que permiten una descripción de él.
2. La segunda etapa es la descripción textural donde se debe realizar una descripción de lo que fue experimentado por los participantes.
3. En tercer lugar, se realiza una agrupación de temáticas comunes entre los relatos dándoles una etiqueta o clasificación.
4. Por último, se realiza la descripción exhaustiva de la experiencia o descripción estructural, donde se presentan las experiencias más significativas encontradas en los pasos previos, en una descripción breve que engloba la experiencia de todos los participantes en el estudio.

Para esta investigación en particular revisamos cada transcripción de las entrevistas y fuimos destacando todos aquellos relatos relacionados con nuestro objeto de estudio; luego fuimos categorizando estos relatos según similitudes entre los participantes. Finalmente agrupamos los relatos ya categorizados en temáticas superiores que engloban las experiencias en común para todos los participantes o para la mayoría de ellos, para luego realizar una descripción del fenómeno a través de estos relatos.

## 5.6 CREDIBILIDAD

La credibilidad en estudios cualitativos será entendida como aquello que se consigue cuando los resultados de un estudio son reconocidos como verdaderos por los participantes y quienes experimentan el fenómeno investigado (Rada, 2007). En este sentido, los resguardos para la credibilidad fueron tomados también desde el texto de Rada (2007), puesto que no sólo resultan apropiados para el modelo cualitativo, sino que también hacen eco con la aproximación fenomenológica que utilizamos para esta investigación.

A partir de lo anterior, las consideraciones adoptadas fueron las siguientes:

- Resguardo de las notas de campo que surgieron durante la investigación.
- Uso de transcripciones textuales de las entrevistas para respaldar los significados e interpretaciones presentadas en los resultados del estudio.
- Realización de dos entrevistas con cada participante, para corroborar que los relatos de la primera y la segunda entrevista tengan congruencia entre sí (Seidman, 2006).
- Consideración de los efectos de la presencia del investigador sobre los datos.
- Uso de la triangulación en la recolección de datos para determinar la congruencia entre los resultados. Dentro de nuestra investigación el análisis de la información fue realizado por cada una de las investigadoras de manera independiente en primera instancia, para posteriormente comparar los resultados. Los hallazgos que luego serán reportados son producto del consenso de ambas.

## 5.7 CONSIDERACIONES ÉTICAS

Al realizar la investigación debimos tener en cuenta las consideraciones éticas básicas, propuestas por Seidman (2006), según las cuales construimos un consentimiento informado que abarcó los siguientes puntos:

- Invitación a participar: Se explicitó a nuestros participantes en qué estarán participando, el objetivo de su participación, la forma, el modo, el tiempo de duración y las personas responsables en llevar a cabo el proceso investigativo.
- Riesgos posibles: El uso de la información en nuestro estudio no trajo ni traerá ninguna consecuencia para los participantes.
- Derechos: Se realizó una declaración explícita de que la participación en la investigación es voluntaria y el no participar no implicaría ninguna sanción.
- Confidencialidad: La información obtenida dentro de las entrevistas fue revisada y utilizada únicamente por las investigadoras.
- Condiciones especiales para menores de edad: debido a que los participantes tenían menos de 18 años en el momento en que se realizó esta investigación, se requirió la firma de un consentimiento informado extra para poder ser participar, la que debió ser por parte de madre, padre o tutor legal.
- Información de contacto y copia del consentimiento: Dejamos a disposición de los participantes, ante la posibilidad de que surjan dudas o inquietudes, los números de contacto de las investigadoras y el de la profesora guía de la Universidad. Por último, se les dejó una copia de la firma del consentimiento informado antes de comenzar la realización de las entrevistas

## 6. RESULTADOS

A continuación, se presentan los seis temas que emergieron de las entrevistas a los estudiantes (Ver Tabla 2):

*Tabla 2: Principales Temas Emergentes.*

1. Adaptación	Compañeros de Curso	Bullying Escolar
		No interacción
	Dificultades Culturales	Sistema de Normas
	Lenguaje	Inentendimiento
		Asimilación Lingüística
	Beneficios Gubernamentales	Becas Estudiantiles
		Vivienda
		Bonos por hijo
Cambio de Contexto	Laboral	
	Académico	
2. Diferencias Educativas	Estudios Superiores	Financiamiento
		Sistema Ingreso
		Edad de Ingreso
	Asignaturas	Complejidad
		Contenidos
	Profesores	Respeto
		Enseñanza
		Calidad Educativa
3. Proyecto de Vida	Pre Migración	Carrera Técnica
		Carrera Militar
	Post Migración	Educación Superior
		Esparcimiento
	Personas Significativas	Padres

4. Factores que Promueven el Proyecto de Vida		Profesores
		Primos
		Hermanos
	Efecto Migración	Madurez
	Apoyo Escolar	Talleres y Actividades Extracurriculares
		Orientación Vocacional
		Programas Extraescolares
	Recursos Personales	Perseverancia
		Autonomía
		Responsabilidad
Apoyo Familiar	-	
5. Factores que obstaculizan el Proyecto de Vida	Temores Personales	Fracaso
	Jornadas Académicas Extensas	-
	Malas Influencias	Compañeros de Curso
	Recursos Económicos	Costos de Educación
		Falta de Cobertura Becas
6. Situación Migrantes en Chile	Prácticas Racistas	Color de Piel
	Prejuicios	Xenofobia
		Narcotráfico
		Prostitución
	Discriminación Escolar	Profesores
		Compañeros

Cabe destacar, que los primeros cinco fueron elaborados a partir de los objetivos de la investigación, mientras que el número seis, se constituye como un resultado emergente, en base a lo señalado por nuestros participantes.

## 6.1. ADAPTACIÓN

Esta categoría alude a la manera en que los estudiantes migrantes se han adaptado al llegar a Chile. Según nos relataron los jóvenes, en esta adaptación influyen los compañeros de curso, las diferencias culturales, el lenguaje, las ayudas que existen en el país para sus habitantes y el cambio de contexto.

### 6.1.1 Compañeros de Curso.

La mayoría de los participantes, al momento de hablar acerca de su llegada a la educación formal chilena, señalaron la forma en que inicialmente se relacionaban con sus compañeros de curso. Los participantes hicieron alusión al bullying escolar del que fueron víctimas por parte de sus pares. La mayoría también afirmó que inicialmente no interactuaba con el resto, ya que se hallaban fuera de lugar. Fue con el pasar del tiempo que comenzaron a sentirse parte del contexto escolar. Así es como Javiera nos relata:

Al principio, como le había contado, me hacían bullying; pero ahora ya no, ahora me llevo mejor con mis compañeros, conozco a las personas que en algún momento como que me hicieron sentir mal. Ahora ya los sé entender e igual eso no tiene que afectar.

Marcela contó al respecto:

Es como extraño, cuando recién llegué yo no hablaba casi con nadie, comencé a hablar con mis compañeros como en quinto básico, porque no, no me sentía, así como agradable, como normal; pero después poco a poco iba como sintiéndome más normal, así como sintiéndome dentro de este mundo entonces iba de a poco. Tuve problemas, altos, bajos, según como lo esté pasando.

### 6.1.2 Lenguaje

Desde el punto de vista del lenguaje, se percibe que los participantes han tenido que adaptarse, y éste es un tema que, aun llevando al menos dos años en Chile, sigue siendo deficitario, puesto que hay una serie de términos que se hacen ininteligibles. En este sentido relatan que pasaron por un proceso de asimilación lingüística, en el que, van comprendiendo el uso de la palabra a medida en que lo escuchan en contexto y se percatan cómo los términos son utilizados.

Sobre esto, Marcela nos relató:

El lenguaje fue lo más complicado para mí, hasta el día de hoy todavía me cuesta de repente. Como voy regularmente a Ecuador, a veces regreso con el acento y de por sí, yo a pesar de llevar tantos años, no puedo hablar así. O sea, hablo igual chileno, pero cuando estoy con mis papás no puedo hablar chileno; no le puedo decir a mi mamá “¿qué?” cuando me llama.

### 6.1.3 Beneficios Gubernamentales

Nuestros participantes, nos contaron que existen ayudas en Chile que han contribuido a su ajuste. Las becas escolares y universitarias estatales se han instalado como una gran ayuda para ellos al momento de llegar a adaptarse. De este modo, no pagan por estudiar y les brindan útiles escolares. También afirmaron que se les ha dado subsidio a sus familias para poder optar a vivienda; y mencionando, además, los bonos por hijo. Marcela expresó:

Es muy buena la educación aquí en Chile y no solamente eso, sino que también los beneficios que dan el gobierno respecto a las becas, los utensilios, los cuaderno y lápiz que da el estado son bastante buenos cuando uno no tiene, por qué yo llegué y a usarlos mucho porque incluso a mí me tocó escribir en los cuadernos y para el segundo semestre borrar toda la materia y escribir en el mismo cuaderno porque no había dinero, era muy caro, éramos muy pobres; pero fue de mucha ayuda (...).

Javiera indicó:

Mi mamá está registrada en el registro civil y este le dio subsidio a mi mamá; no es chilena, le dio subsidio y mi mamá tiene una casa ahora (...) El gobierno en lo que es económico, le paga a mi mamá por cada hijo que tiene, a pesar de que no seamos chilenos. Nos dan becas, mi hermano tiene la beca de la gratuidad de la universidad, lo privilegiaron a él porque tenía muy buenas notas y aparte por el nivel socioeconómico.

#### 6.1.4 Diferencias Culturales

En este sentido, existen algunas diferencias culturales que influyen también en la adaptación de los estudiantes migrantes que se conectan con el sistema de normas instaurados por sus padres y que son propias del país de origen. Al llegar a Chile, por ejemplo, percibían a los padres de sus compañeros como permisivos, pues sentían éstos les otorgaban más libertades a sus hijos. A raíz de este tema, se sentían diferentes con respecto de sus pares, al no poder participar, en un principio, de algunas de las actividades extra curriculares de su establecimiento educativo.

De esta manera, Marcela nos contó:

(...) mis papás son muy serios, a mí no me dejaban salir acá, no me dejaban hacer tales cosas. No tenía la cierta libertad que tenían los demás que vivían aquí. Entonces, hasta el día de hoy todavía siento esa presencia de libertad, porque acá mis compañeros se juntan, se quedan a dormir, hacer cualquier cosa y yo no puedo. Incluso yo estoy en la banda y mi mamá no me dejaba ir a los viajes de la banda. (...) Y acá yo encuentro que son muy liberales, pueden hacer lo que quieran.

Javiera por otra parte dijo:

Lo que a mí me molestaba era que yo tenía buen rendimiento, entonces si yo tuviera mal rendimiento ahí yo ya digo “ya, soy una persona irresponsable y por eso no me dejan hacer nada”, pero yo estaba rindiendo y aun así no me dejaban, por la cultura. Era por la cultura que no dejaban, porque me controlan (...).

### 6.1.5 Cambio de Contexto

Los jóvenes han tenido que adecuarse al cambio de contexto producido tras la migración, esto se ha percibido en cuanto a la necesidad de trabajar de algún padre de los estudiantes, que antes no lo hacía.

Por otra parte, esto se presentó en lo académico, puesto que nos comentaron que en Chile se estudia más en relación con sus países de origen. Además, es acá donde han aprendido a valorar lo que tienen, porque todo aquello lo deben obtener por sí mismos. En este sentido Javiera afirmó:

Fue dura la llegada a acá, cuando llegué mi mamá empezó a trabajar y yo a estudiar; estudiaba más de lo que estudiaba antes porque igual no tenía amigos así que me dedicaba sólo al estudio. Aprendí a valorar las cosas, porque allá yo decía “quiero tal cosa” y allá me lo dan y aquí no, aquí me las tengo que ganar, tengo que sacar buena nota o hacer algo para ganarme lo que yo quiero o trabajar.

## 6.2. DIFERENCIAS EDUCATIVAS

Los participantes cuentan que perciben diferencias educativas entre la educación formal en Chile y la de su país de origen. Éstas se presentan en los estudios superiores, en el contenido de las asignaturas escolares, y en la relación forjada con sus profesores.

### 6.2.1 Estudios Superiores

Comenzando con el sistema de financiamiento de la educación superior, ellos perciben diferencias, pues los participantes comentan que en ese sentido el apoyo es escaso a la hora de costear los estudios al finalizar el colegio. Además, el sistema y edad de ingreso sería diferente en otros países; y que, en algunos, incluso, no se podría siquiera elegir la institución educativa en la que continuar con estudios superiores. Florencia nos contó:

Hay sólo una beca que dan por puntaje PSU, que en Colombia se llama ICFES el alumno más pila. Pero según lo que me han contado alumnos que se la han ganado no te apoya en la universidad, te dicen tienen que seguir viéndose por sí mismos.

Javiera por su parte nos relató:

No es como aquí. A uno le dan una pauta de las universidades a las que puedes ir, relacionado a tus notas. Entonces te dicen las carreras que puedes optar, no es como “ya, yo quiero esto, voy a esto”. Y te mandan a lugares, no siempre puede ser lo más cerca que tengas.

### 6.2.2 Contenido de las Asignaturas

Con respecto a los contenidos de las asignaturas escolares, los participantes argumentan que éstos tendrían una mayor cantidad de tópicos en Chile, por lo cual los encuentran más difícil que en los respectivos países de origen y que, muchas veces, esos contenidos no guardan relación con lo anteriormente aprendido.

A su vez, perciben que se integran una mayor cantidad de contenidos a las cátedras, por ejemplo, en la de Historia y Ciencias Sociales, en la que se incorporan temas relacionados con las características históricas de Chile. Vicente dijo:

Acá es más difícil enseñanza media y vine a conocer cosas que nada que ver con lo que yo había aprendido allá. Igual yo creo que me afectó un poco el cambio así de país porque yo vine aprendiendo cosas diferentes (...).”

Florencia afirmó:

La historia de Colombia no tuvo tantas guerras como ha tenido Chile, pero en Chile se me pierden las guerras y entonces se me dificulta mucho y para saber quien salió libre de esa guerra, como los nombres se me confunden, las fechas (...).

### 6.2.3 Profesores

En cuanto al rol del profesor, los participantes manifiestan que existen diferencias en cuanto al respeto que se mantiene hacia ellos, comentaron que en sus países de origen éste sería mucho mayor comparado con lo que ocurre en Chile.

Además, se tiene la visión de que la enseñanza brindada al interior de la educación formal por parte de los profesores es buena, y que su labor no sólo se queda en la enseñanza de los contenidos formales, como en sus países de origen, sino que, además, les brindan enseñanzas de vida. Vicente en este caso señaló: “Allá yo creo que le tomaban el peso al profesor, era respetado. El profesor en las clases era profesor y ya en la hora de recreo podía ser tu amigo (...).”

Javiera por su parte dijo:

Los profesores de acá son buenos, los de mi colegio, te aconsejan hartito, te enseñan a qué hacer con los problemas; no es sólo estudio, pasas sus dos horas y chao, no, ellos tratan de que tu salgas adelante con los problemas que tú tengas y todo eso. Allá eso en Bolivia no lo hacían.

## 6.3 PROYECTO DE VIDA

Con relación a preguntar acerca de cuál es su Proyecto de Vida, nos encontramos con que ellos nos manifestaron que tenían un Proyecto de Vida previo a la migración y uno post migración.

### 6.3.1 Proyecto de Vida Previo Migración

Previo a la migración, sus proyectos de vida se relacionaban con realizar alguna carrera técnica, para luego poder trabajar, no encontrándose en sus planes el ingreso a la educación superior en la mayoría de los casos. En cambio, se hallaba entre una de las opciones ingresar a una carrera militar. Florencia en su caso nos contó: “Si me hubiera quedado haría como un tipo técnico, en Colombia y ahí me pondría a trabajar. Pero tener una profesión, así como tal, no.”

Marcela por su parte pudo agregar: “Si me hubiera quedado, yo hubiera ido al ejército. Igual siempre me ha gustado lo militar.”

### 6.3.2 Proyecto de Vida Post Migración

Los estudiantes coinciden en que, con la llegada a Chile, han modificado sus proyectos de vida previos y pueden vislumbrar que emergió uno nuevo relacionado con las oportunidades que han encontrado en el nuevo contexto donde están inmersos. De este modo, nos contaron que en su mayoría planean ingresar a la educación superior.

Por otra parte, nuestros participantes además de ingresar a estudiar tienen entre sus proyectos de vida otros planes que no están relacionados directamente con una profesión o con un trabajo. Estos otros proyectos los verían como algo complementario a sus estudios en educación superior. Al respecto, Florencia nos indicó:

Fue un cambio brusco el llegar, porque yo venía acá con la visión de ayudar a mi mamá, entrar a trabajar, pero tuve la oportunidad de estudiar y ahí cambió todo, porque me di cuenta de que en Chile sí hay oportunidades, que sí te brinda, que, si valoran tus esfuerzos, entonces ahí comencé a proyectarme a futuro, con una carrera.

Sebastián por su parte afirmó: “Cuando llegue acá y podía formar una banda, vi que podía tener la oportunidad de tener una banda, de que sonara bien, de que nos fuera bien igual tocando (...).”

### 6.4 FACTORES QUE PROMUEVEN EL PROYECTO DE VIDA

Se pudo observar que dentro de los factores que promueven el Proyecto de Vida de nuestros participantes, están las personas significativas, el efecto de la migración, los apoyos escolares, los recursos personales y el apoyo familiar.

#### 6.4.1 Personas Significativas

Los estudiantes poseen personas significativas que han promovido su Proyecto de Vida, tal como, sus padres, quienes los han acompañado en el proceso de formación. Los profesores también han incidido, otorgándoles apoyos y dándoles la confianza que los estudiantes necesitan para llevar a cabo sus proyecciones.

Los primos y hermanos han contribuido, así, los estudiantes los tendrían como referentes cercanos de lo que ellos quisieran hacer, incluso se han visto motivados a perfeccionar la labor que ellos realizan. Marcela afirmó: “Yo creo que mis padres siempre me han influenciado bastante en lo que yo quiero seguir.” En su caso Sebastián nos dijo: “Más que nada me siento apoyado con el profe Camilo, el de música que es con el que tengo más confianza que he hablado con él muchas veces, él me ha apoyado en lo que quiero hacer.”

Vicente cuenta:

Una de las cosas que más me incentivó, así como a esto fue que yo tengo un primo que ahora está jugando la selección de Ecuador y es titular y todo, y él jugaba a la pelota conmigo y yo nunca pensé que iba a llegar a hacer eso porque él a los 16 años jugaba en el barrio así normal y un día no más se fue a hacer unas pruebas a un equipo, y siguió esforzándose y llegó a la selección con 18 años. Si él lo hizo, una persona como yo, que lo está haciendo ahora desde chico, por qué no.

#### 6.4.2 Efectos de la Migración

Para los participantes una de las cosas que han influenciado sus proyectos de vida han sido los efectos de la migración, el hecho de haber llegado a Chile los ha hecho madurar al hallarse insertos en una realidad diferente a la de su país de origen. Es en este contexto que Florencia nos contó:

Ha afectado la migración a mi personalidad creo que en medida de madurar porque en Colombia el pensamiento que tenía era muy diferente al que encontré acá, allá era solo de pasarlo con los amigos, de gastar plata, además que no tenía los recursos, pero cuando llegué me di cuenta de que tengo que ahorrar primero que todo, que hay que estudiar, que no sólo debo pensar en mí misma, sino pensar en mi hermana. Además, me hizo aprender por mí misma, madurar por mí misma, en ese sentido emigrar me hizo bien. Y, a pesar de que tengo a mi mamá, a uno como migrante, le toca defenderse por sí mismo, valérselas por sí mismo.

#### 6.4.3 Apoyo Escolar

El apoyo escolar también habría sido uno de los factores que contribuye en la formación de la visión de sus futuros en Chile. Las actividades extra curriculares en los establecimientos educativos que tienen que ver con los intereses particulares los estudiantes han fomentado lo que ellos quieren realizar a futuro, proporcionándoles herramientas y experiencias significativas.

Además, la orientación vocacional brindada a nuestros participantes en sus establecimientos les ha permitido visualizar la posibilidad de estudiar en la educación superior.

Finalmente, existirían programas extra escolares coordinadas por los mismos establecimientos educativos que han ampliado su visión en cuanto a distinguir que las posibilidades de ingreso a la universidad. Sebastián en ese sentido dijo:

El colegio es súper preocupado igual con los alumnos en el sentido de lo que le gusta hacer a ellos, con los talleres, (...) el taller de música me enseña mucha teoría musical, me enseña a desarrollarme como guitarrista, yo creo que me enseña hartito, si no hubiera los talleres yo creo que no tendría tanta experiencia.

Javiera por su parte mencionó:

Gracias al propedéutico se puede entrar a la universidad, no es como antes que decía “de pronto no entro, de pronto si entro...me debo tomar un año sabático...” cosas así, yo creo que sí se puede en el propedéutico.

#### 6.4.4 Recursos Personales

Nuestros participantes poseen recursos personales que creen los ayudaran a alcanzar sus metas. Entre ellos encontramos la perseverancia, la autonomía y la responsabilidad, que son fundamentales para realizar lo que se propongan. Marcela nos relató lo siguiente:

Lo otro que me ha ayudado a lo que quiero ser, es que soy bastante perseverante, yo creo que siempre me gusta hacer lo que yo quiera hacer entonces buscó las idas, las cabidas, para llegar a ser lo que quiera ser.

Javiera también afirmó: “La autonomía yo creo que me ha ayudado para lo que quiero hacer, porque aquí aprendí a decidir por mi sola, aprendí lo que es lo bueno lo malo.”

#### 6.4.5 Apoyo Familiar

Un pilar fundamental para los participantes es el apoyo de su familia, que los ayuda a alcanzar el Proyecto de Vida. En este sentido Sebastián señaló: “He tenido dos casas con dos familias distintas en verdad...y siempre me han apoyado, en la música, en mi familia todos saben que quiero hacer con mi vida, eso es muy importante para mí.”

## 6.5 FACTORES OBSTACULIZAN EL PROYECTO DE VIDA

Existen factores que obstaculizan el Proyecto de Vida de los participantes; los cuales serían el tener algunos temores personales, las jornadas académicas extensas, los escasos recursos económicos y el poseer malas influencias en su entorno.

### 6.5.1 Temores Personales

La posibilidad de fracasar con sus planes académicos es una idea que está muy presente y que generaría una constante preocupación en los estudiantes. Marcela señaló que:

(...) Tengo miedo a derrumbarme, le tengo miedo a la PSU. Me da miedo como me va a ir, siempre me da miedo las pruebas antes de darla, el NEM. Incluso pienso de repente si quiero estudiar medicina y llego a quedar embarazada que voy a hacer. Tengo mucha tensión cuando tengo muchos trabajos que hacer, me frustro.

### 6.5.2 Jornadas Académicas Extensas

Coinciden nuestros estudiantes en que las jornadas académicas extensas en Chile de la educación formal no les dejan mucho tiempo libre para desarrollar actividades recreativas o que tengan que ver con su Proyecto de Vida, tales como su preparación para las pruebas de selección o práctica de deportes y música. Sebastián dijo:

Acá en Chile lo que más me frena es el colegio, en la música, porque tengo que andar preocupado de talleres que tengo acá en el colegio, eso más que nada me frena (...) uno puede surgir si lo quiere lograr, pero con trabajo y esfuerzo, entonces mientras uno antes empiece, más fácil lo va a conseguir, te da más experiencia. Entonces si yo quiero empezar ahora ya el colegio me quita tiempo de trabajar, de grabar, componer, entrenar en la guitarra, trabajar para poder invertir en herramientas del sonido o de desarrollarme también en la música.

Florencia también nos relató:

Me está yendo mal en los ensayos PSU, más que todo porque nos ponen muchas tareas en el colegio y para estudiar no me da el tiempo, entonces llego a mi casa e intento leer unas hojitas y me quedo dormida.

### 6.5.3 Recursos Económicos

Nuestros participantes señalaron que los recursos económicos serían un factor que podría ser un obstaculizador en su Proyecto de Vida, debido a que los costos de las carreras de educación superior son muy elevados. Por otra parte, las becas para personas vulnerables no cubren todas las necesidades que ellos poseen. Vicente relató:

Yo creo que sería mejor si la educación, en lo que es la universidad diera como más factibilidad de pago o las becas fueran más para personas vulnerables; porque, por ejemplo, yo encuentro que mi primo que también es migrante y está en la universidad, es vulnerable. Ya en su situación es vulnerable porque se esfuerza mucho para pagar, y aparte está estudiando esto de ingeniero en minas, y es el doble de esfuerzo. Yo lo veo como eso porque a él le ayudaría mucho una beca ya que su situación no es buena (...).

### 6.5.4 Malas Influencias

Los estudiantes han reconocido entre sus pares algunas malas influencias que han dificultado sus metas actuales, y que los habrían hecho desviarse momentáneamente de sus objetivos y proyectos futuros. Así, Javiera señaló:

Al principio ya yo me junté con compañeros, traté de hacer amigos, pero igual me quisieron influenciar, llevarme por el mismo camino de ellos. Entonces yo no soy una persona de tomar, de estar fumando; si ellos quieren yo comparto feliz, sanamente con mi vaso de

bebida, de soda, pero yo no quiero eso.

Sebastián también dijo:

Cuando yo llegué acá me hice amigos, pero algunas personas no fueron buenas por así decirlo, hablan, había rumores, hablaban a tus espaldas, y ahí uno se da cuenta que hay que saber elegir las personas, porque cuando uno es más grande en el colegio más que nada pasaban la droga y cosas más graves que eran un tabú. Entonces tuve que ir eligiendo con quien me juntaba, tuve que ir tachando así mis amistades, entonces fue eso, y más que nada me quedé con mis amigos los de ahora, los músicos.

## 6.6 LA SITUACIÓN DE MIGRANTES EN CHILE

Con respecto a la situación de los migrantes en Chile, podemos ver que nuestros participantes sienten que han existido prácticas racistas hacia sus familiares cercanos, prejuicios sociales y discriminación escolar en torno a la idea del migrante en Chile.

### 6.6.1 Prácticas Racistas

Los estudiantes argumentaron que se han dado prácticas racistas hacia sus familiares cercanos, específicamente por su color de piel. Marcela en su caso nos contó:

Mi papá ha tenido temas legales, ha tenido conflictos sólo por el color de piel; porque mi papá es moreno moreno entonces igual cómo lo tratan diferente cuando ésta trabajando. Como es micrero lo paran y piden los papeles, los documentos de todo o también cuando se le sube un delincuente y le pega por eso. Como lo tratan en la fiscalía no me gusta mucho y lo mismo con la PDI; una vez tuvo un problema, tenía que ir a la PDI y no lo trataban bien y solo por el color de piel; y yo lo entiendo.

### 6.6.2 Prejuicios

Nos cuentan los estudiantes que se vislumbran prejuicios en torno a la idea del migrante en Chile, por ejemplo, en algunos servicios públicos se darían conductas xenófobas manifestando que sólo por la condición de ser migrantes serían inferiores que el resto de las personas o que se están quedando con los empleos de los chilenos.

También existiría el prejuicio en torno a la figura de la mujer migrante, se creería en Chile que estas vienen a prostituirse como forma de obtener recursos. En el caso del hombre, este vendría a comercializar drogas ilícitas. Marcela dijo: “Hay gente todavía que tiene el prejuicio al respecto a nosotros, sobre todos en los cargos que son de carabinero o PDI; lo que es la armada, la marina, lo ven como menos.”

Florencia, también, relató:

Se ve en una colombiana que la mujer tiene que ser como trabajadora sexual, el hombre tiene que tener mucha plata ya que tiene que ver o es una persona que vende drogas (...) me preguntan todos sobre las drogas, si había muchas drogas, lo de la guerrilla, si donde yo vivía había guerrilla...eh... y como fue la época de Pablo Escobar.

### 6.6.3 Discriminación Escolar

Nuestros participantes señalaron que existe discriminación escolar en Chile al interior de los establecimientos educativos a los que asistían, ejercida tanto por parte de profesores como de sus compañeros, acentuando las características de los estudiantes según su país de origen. Javiera señaló:

Me sentí discriminada por mi profesora y compañeros. Una profesora me molestaba, estuve como una semana sin ir al colegio, sin salir de mi casa (...), me molestaban por el mar, o porque en mi país todos son feitos, cosas así.

## 7. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

### 7.1 CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos y orientados por los objetivos de esta investigación, hemos podido concluir que los estudiantes migrantes pertenecientes a las comunas de Quilpué y Viña del Mar construyen su Proyecto de Vida según las oportunidades laborales y académicas que han percibido en Chile. En este sentido, cabe mencionar que ellos tenían un Proyecto de Vida previo a la migración, la mayoría relacionado con seguir estudios técnicos o militares, y que se vio modificado por las características y realidad propia de Chile. A raíz de esto, la mayoría de los estudiantes migrantes de enseñanza media tienen como Proyecto de Vida post migración, el continuar sus estudios de educación profesional en Chile. Por otra parte, es importante destacar que los estudiantes tienen otros proyectos de vida que no están necesariamente relacionados con estudios superiores o con lo que planean realizar como trabajo para generar ingresos económicos; si no que estos otros proyectos tienen que ver principalmente con actividades que se pudieran llevar a cabo de forma paralela a la continuidad de estudios en la educación superior.

Existen, además, en estos estudiantes, diversos factores que influyen en su Proyecto de Vida; como, por ejemplo, aquellos que obstaculizan dicho proyecto, y que se asocian con los temores personales, y de manera específica, el temor al fracaso.

Junto a lo anterior, podemos mencionar las extensas jornadas académicas que caracterizan nuestro sistema escolar, que significan una dificultad para estos jóvenes, quienes deben invertir su tiempo en tales actividades, reduciendo al mínimo su tiempo libre de recreación o de preparación para sus proyectos de vida. Es posible que esto también sea una dificultad para los estudiantes chilenos que tengan jornada escolar completa.

Por otra parte, muchos de ellos, se han visto influenciados por algunos compañeros de curso que los han desviado momentáneamente de sus objetivos futuros. Finalmente, se han convertido en un factor relevante los elevados costos de la educación superior en Chile y las escasas coberturas que poseen las becas estudiantiles, que no cubren todas las necesidades que pueden presentar los estudiantes migrantes.

Existen, además, factores exteriores al sistema educativo o familiar, como lo son el temor a la discriminación en situaciones laborales.

Si nos referimos a los factores que promueven el Proyecto de Vida, vislumbramos como elemental, contar con alguna persona significativa que haya tenido algún tipo de influencias en la elaboración de metas futuras, ésta puede ser alguno de los padres, profesores u otros familiares.

La migración, además, ha generado efectos positivos en su mayoría, pues ha ayudado o contribuido a que estos estudiantes posean mejores herramientas a la hora de determinar qué quieren hacer en el futuro; por otra parte, el apoyo escolar brindado por el establecimiento educativo ha sido fundamental, como también lo han sido algunos recursos personales que poseen estos jóvenes, tales como la perseverancia, la autonomía y el sentido de responsabilidad.

Así las cosas, la educación formal en Chile en estos estudiantes se ha constituido como un pilar fundamental, existiendo en ella componentes que favorecen su visión de futuro, orientando, consolidando y propiciando su Proyecto de Vida. Algunos elementos presentes en ella que han contribuido son la existencia de talleres y actividades extracurriculares, la entrega de orientación vocacional a los estudiantes en los diferentes colegios, y la existencia de programas extraescolares de vinculación con la vida universitaria e ingreso especial. En este ámbito, es que algunos nuestros participantes han asistido a Fab Lab y Propedéutico de la Universidad de Valparaíso.

Junto con ello, debemos mencionar y destacar que el rol de algunos profesores ha sido relevante, pues su labor no sólo se queda en la enseñanza de los contenidos formales, sino que, también les brindan enseñanzas de vida y han sido parte esencial a la hora de orientarse en futuras proyecciones.

Cabe destacar que un pilar fundamental para la construcción del Proyecto de los estudiantes es el apoyo y expectativas de sus familiares más cercanos, que si están alineadas con lo que ellos desean o planean decidir, se constituyen en un poderoso recurso. Además de todo lo anterior, nos encontramos con la presencia de la influencia ejercida por las expectativas sociales, que los conlleva a elegir estudios en carreras consideradas como tradicionales.

En base a nuestros resultados emergentes, podemos afirmar que, a pesar de que los estudiantes perciben una gran oportunidad al desarrollar su Proyecto de Vida en Chile, creen que en este país se presentan algunas prácticas racistas, que tienen que ver con la discriminación por tener un color de piel diferente a la mayoría de los chilenos. Lo anterior se ve acrecentado por la existencia de ciertos prejuicios, por parte de la población chilena, en torno a la idea de migrante, tales como conductas xenófobas o el pensar que vienen a realizar narcotráfico o prostitución. Esto se traduce muchas veces en el entorno escolar con la experimentación de conductas discriminatorias o burlas por parte de profesores y compañeros.

## 7.2 DISCUSIÓN

Se pudieron observar cambios en los estudiantes migrantes con respecto a su Proyecto de Vida pre y post migración, como lo que nos comentó Florencia respecto de sus intenciones de venir a trabajar y luego darse cuenta de que tiene la oportunidad de estudiar; esto se explica, según D'Ángelo (2003), porque es el resultado de cómo el individuo vive su historia personal según las situaciones que va pasando a lo largo de su vida, que de algún modo van generando modificaciones, constituyéndose en un proceso dinámico.

Cómo ya señalamos, pilar fundamental para la construcción de las metas futuras de los jóvenes es el apoyo y expectativas de sus familiares más cercanos, además de la influencia ejercida por las expectativas sociales en cuanto a la elección de una continuidad de estudios en carreras tradicionales. En este sentido, pudimos vislumbrar que los estudiantes migrantes al elaborar su proyecto futuro consideran las relaciones e interacciones que sostienen con sus cercanos, actuando como mediadores en su elaboración del sentido personal. Esto se condice con lo propuesto por D'Ángelo & Arzuaga (2008), al hablar acerca de los elementos de un Proyecto de Vida, específicamente que posee una articulación colectiva en su conformación.

Dentro de la teoría de la creación del Proyecto de Vida, D'Ángelo (2004) afirma que es relevante considerar la figura de los profesores en su formación, ya que juegan un papel elemental en la vida de los estudiantes. En este sentido, nos hallamos entre los resultados de esta investigación con que cuando aparece la figura del profesor como un apoyo significativo, el Proyecto de Vida efectivamente se ve fortalecido; como el caso de Sebastián, que nos contó sobre la importancia que tuvo para él su profesor.

Si nos referimos a las ideas de Bourdieu y Passeron (1970), en base a estas podemos afirmar que en el sistema educativo chileno está presente el papel de la educación como reproductora de la cultura, estructura social y la económica a través de estrategias de clase. Se ejercería la violencia simbólica hacia los estudiantes por parte de algunos profesores al interior de la educación formal, que, si bien son indirectas, implican el reproducir el orden social presente en el contexto chileno. De esta manera, visualizamos procesos de discriminación naturalizados en las instituciones educativas como usar “cariñosamente” la nacionalidad como alias de la persona o exigir que no se utilicen las palabras que conocen para algunas cosas y aprendan los términos chilenos. Esto último también tiene relación con la teoría propuesta por Spring (2016) donde indica que uno de los medios para el genocidio cultural es el programa educativo de la institución donde se desarrolle el estudiante migrante.

Según lo descrito por el texto de Páez (2000) en el proceso migratorio se debería dar un “aprendizaje cultural” para adquirir habilidades sociales que propicien la adaptación al nuevo lugar. Esto tendría que ver con el contexto en el cual el estudiante migrante se desenvuelve la mayor parte de su tiempo, por lo que las habilidades sociales se aprenderán directamente de profesores o compañeros de clase; como lo que les ocurrió a nuestros participantes cuando sus compañeros les enseñaron las terminologías utilizadas en Chile o las costumbres que se distinguían de las del país de origen. Si bien esto para el autor supone un proceso exitoso de adaptación, consideramos como investigadoras que éste podría darse de otra manera; ya que como Spring (2016) indica, sería un caso de desculturización y consideramos que la metodología educativa más apropiada sería una aproximación al pluralismo cultural.

Guerrero (1996, citado en Ávila 2005) refiere que el sistema educativo inculca un currículum creado por los grupos dominantes de la sociedad, lo que no es muy diferente en los establecimientos chilenos, ya que éste se elabora en base a contenidos que sólo fomentan el acceso de un tipo de estudiantes, los que poseen un mayor nivel cultural y son clase dominante. Así, los estudiantes nos mencionaron que los contenidos que revisaban muchas veces se les hacían difíciles o que no los entendían, ya que no era considerado el hecho de que ellos provenían de otra cultura. Esta situación se hace mucho más evidente en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales o al revisar los contenidos de la Prueba de Selección Universitaria, que contempla un alto contenido de historia de Chile, con la que los migrantes no estarían familiarizados, por lo que deben poner una gran cantidad de esfuerzo para lograr los mismos resultados en las evaluaciones que el resto de sus compañeros.

Ávila (2005) nos dice que las actitudes culturales se heredan, de modo que, quienes viven desde el nacimiento en un ambiente cultural intelectual, van a tener una cultura afín a la escuela y universidad; al contrario de la cultura de las clases subordinadas, la cual será ajena a estas instituciones. A pesar de que los padres de los estudiantes migrantes participantes no poseen estudios en educación superior, nos encontramos con que ellos buscan salir del círculo de la reproducción social, en una lucha diaria, pretendiendo optar por una educación de educación superior. Nos parece que esto se da principalmente porque el motivo de la migración familiar es la búsqueda de una mejora en la calidad de vida y de su contexto socioeconómico. Lo anterior se relaciona claramente con la teoría expuesta por Ruiz (2012), donde indica que los diversos motivos precursores del proceso migratorio se verán reflejados en el proyecto que tendrán los migrantes en

el país que los recibirá; sería por esta razón entonces que, al migrar en búsqueda de mejoras en su contexto, los estudiantes tenderán a tomar decisiones que los lleven a romper las barreras de la reproducción social.

Si nos referimos al proceso migratorio y al duelo migratorio (Ruiz, 2012), uno de nuestros participantes nos señaló sus intenciones de volver a su país de origen, lo que puede deberse a que no fue completado el proceso de duelo de la migración. Esta teoría explica que, al no terminar bien estos procesos en momentos de crisis, como lo puede ser el poco apoyo de su madre, la primera intención sea la de regresar al lugar de origen que representa un estado de bienestar.

Se visualizó, además, que entre los estudiantes migrantes existe el temor a la discriminación en situaciones laborales o que temen sentirse diferentes a los demás profesionales de su área. Cabe destacar que, desde otros estudios, como el de Aravena & Alt (2012), se dice que existe evidencia de que en Chile se genera una diferencia entre profesionales chilenos y migrantes. En este sentido habría una discriminación hacia los migrantes en el espacio laboral profesional chileno, los que, por ejemplo, recibirían un salario inferior al resto, serían sometidos a mayor carga laboral, y tendrían que demostrar de manera constante, sus habilidades; no así sus pares nacidos en el territorio nacional.

### 7.3 LIMITACIONES

Dentro de las limitaciones de la presente investigación, es importante considerar la duración de las entrevistas que, en términos generales, duraron aproximadamente 45 minutos cada una, lo que a nuestro parecer se debió a la inexperiencia de nosotras como entrevistadoras. Por otra parte, y como realizamos algunas entrevistas al interior de liceos y/o colegios, contábamos con tiempos acotados, que se reducía a aquel que nos otorgaba la institución educativa. Lo mismo ocurría con aquellas entrevistas realizadas en locaciones externas a instituciones educativas, las que se veían reducidas dada la escasa disponibilidad de tiempo libre de los estudiantes, estando algunos en período de preparación de la PSU.

Además, el que algunas entrevistas se realizaran dentro de las instituciones educativas no permitió que los participantes pudieran expresarse con total sinceridad y comodidad, esto se vio explícito en los casos donde la segunda entrevista se realizó en una locación externa y algunos de los relatos cambiaron, pasando de ser muy positivos a algunas críticas. Siguiendo con las limitaciones respecto de los lugares donde se realizan las entrevistas, el realizar los encuentros en lugares muy públicos o expuestos a mucho ruido afectan la calidad de las grabaciones, por lo que las entrevistas en algunos casos no pudieron ser transcritas en su totalidad al no escucharse palabras de algunas frases emitidas.

#### 7.4 PROYECCIONES FUTURAS

Se nos hace importante agregar, tal como ya mencionamos en la sección metodológica, que no todos los participantes pudieron finalizar el proceso de las 2 entrevistas. Todos los que desertaron fueron estudiantes de 1° medio, quedándonos sólo con las experiencias de estudiantes de 2° a 4° medio. Por lo que, para investigaciones futuras se podrían integrar estudiantes migrantes pertenecientes a todos los cursos de la enseñanza media, para así construir la experiencia completa de estos en torno a la construcción de su Proyecto de Vida.

Por otro lado, si tomamos en cuenta los resultados vertidos en nuestra investigación vislumbramos diversas medidas que van en pro del Proyecto de Vida y educación formal de los estudiantes migrantes. En este sentido se nos ocurre, a priori, que se podrían:

- Implementar planes y programas que medien entre las culturas de los distintos países de origen de los estudiantes migrantes y la chilena. Un ejemplo claro de lo anterior sería poder integrar los conceptos expuestos por Spring (2016) sobre el pluralismo cultural a los currículums de la educación formal en Chile, donde se buscaría mantener el lenguaje y cultura de cada grupo cultural.
- Adaptar los planes y programas de gobierno ya existentes, a la nueva realidad que se suscita en Chile a propósito del fenómeno migratorio, que por cierto es una nueva realidad que recién está en los albores y en constante crecimiento, y, por ende, se debe pensar en otra idea de país en donde sean capaces de convivir diferentes culturas.

- Desarrollar, vías de comunicación para que los migrantes tuviesen la información existente respecto de los beneficios a los que pueden optar al estar dentro de la sociedad chilena.
- Generar instancias de campañas de educación hacia la comunidad en tanto sean capaces de respetar y convivir con quienes llegan a Chile en busca de mejores horizontes.

Finalmente quisiéramos sugerir como nuevas investigaciones complementarias y futuras el ampliar el estudio sobre la elaboración de los proyectos de vida de los estudiantes en un seguimiento desde estudiantes de enseñanza básica, y cómo los prejuicios a los que se ven expuestos desde pequeños en los contextos escolares han influido en sus decisiones de vida a futuro. Otra arista posible por investigar sería los proyectos de vida de los migrantes que se encuentran en el sistema educativo chileno en instituciones de enseñanza para adultos.

Por otro lado, si se quisiera tener una visión educativa completa se podría ampliar la investigación a todo tipo de institución educativa, ya que nosotras nos enfocamos en establecimientos subvencionados y municipales.

Por último, quisiéramos destacar que por motivos de recursos preferimos realizar esta investigación con participantes cuyo lenguaje nativo fuera el español, para no requerir de traductores. Pero considerando el contexto actual chileno, sería apropiado que futuras investigaciones relacionadas a este tema pudieran incluir participantes cuya lengua nativa no sea el español, para obtener un reflejo más aproximado de la realidad del fenómeno investigado.

## 7. REFERENCIAS

- Abu-warda, N. (2008). Las migraciones internacionales. *Ilu. Revista De Ciencias De Las Religiones*, 33 - 50. doi:10.5209/rev\_ILUR.2007.26990
- Alejos, Y. & Sandoval, E. (2010). Significatividad del Proyecto de Vida en el estudiante de educación. *Revista Educare. Vol. 14* (3), 123-134.
- Alvarado, R. (2008). Salud mental en inmigrantes. *Revista Chilena de Salud Pública. Vol. 12* (1), 37-41. doi:10.5354/0719-5281.2010.2075
- Aravena, A. & Alt, C. (2012). Juventud, migración y discriminación en el Chile contemporáneo. *Última década*, 20 (36), 127-140. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100006>
- Ávila, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Vol. 19* (1), 159-174.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1970). *La Reproducción*. Barcelona: Editorial Laia.
- Castillo, J. & Contreras, D. (2014). *El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano: Una revisión al caso chileno*. Recuperado de <http://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2014/10/Libro-informe-desarrolloprod-10619p.pdf>
- Centro de Estudios MINEDUC. (2014) *Tabulación resumen Base de Datos de Matrícula Oficial año 2014*. Recuperado de <http://datos.mineduc.cl/datasets/176599-frecuencias-matricula-oficial-2014.download/>
- Centro de Estudios MINEDUC. (2016). *Estadísticas de la Educación 2015*. Recuperado de [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/08/Anuario\\_2015.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/08/Anuario_2015.pdf)

- Centro de Estudios MINEDUC. (2017) *Estadísticas de la Educación 2016*. Recuperado de [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Anuario\\_2016.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Anuario_2016.pdf)
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches 2nd ed.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches (4th ed)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Departamento de Extranjería y Migración. (2016). *Migración en Chile 2005 - 2014*. Recuperado de <http://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/02/Anuario-Estad%C3%ADstico-Nacional-Migraci%C3%B3n-en-Chile-2005-2014.pdf>
- D'Angelo, O. (1986). La formación de los proyectos de vida del individuo. Una necesidad social. *Revista Cubana de Psicología*. Vol. 3 (2), 30-39. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v3n2/05.pdf>
- D'Angelo, O. (2003). Proyecto de Vida y desarrollo integral humano. *Revista Internacional Creemos*. Vol. 6 (1), 1-31. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/07D050.pdf>
- D'Angelo, O. (2004). Proyecto de Vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revista cubana de psicología, 2000 Vol. 17 (3)*, Pág. 270-275. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20120827125359/angelo8.pdf>
- D'Angelo, O. & Arzuaga, M. (2008). *Los proyectos de vida en la formación humana y profesional. Retos del desarrollo integral complejo en aplicaciones al campo educativo*. Recuperado de [bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/angelo22.rtf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/angelo22.rtf)

- Donoso, T. (2004). Construcción Social: Aplicación del Grupo de Discusión en Praxis de Equipo Reflexivo en la Investigación Científica. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*. Vol. 13 (1), 9-20. doi:10.5354/0719-0581.2012.17459
- Gabinete Presidencial. (2008). *Imparte Instrucciones sobre la "Política Nacional Migratoria"*. Recuperado de <http://transparenciaactiva.presidencia.cl/Otros%20Antecedentes/16-%20Inst.%20N%C2%BA%209.pdf>
- Giménez, G. (1997). *La Sociología de Pierre Bourdieu*. Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://www.paginasprodigy.com/peimber/BOURDIEU.pdf>
- Hevia, M.P. (2009). *Niños Inmigrantes Peruanos en la Escuela Chilena* (Memoria de Título). Universidad de Chile, Santiago. Recuperado de [http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2009/cs-hevia\\_m/pdfAmont/cs-hevia\\_m.pdf](http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2009/cs-hevia_m/pdfAmont/cs-hevia_m.pdf)
- Hoffman, L. (1991). A reflective stance for family therapists. *Journal of Strategic and Systemic Therapies*. Vol. 10 (3-4), 4-17.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass
- Ministerio de Educación Chileno (2009). Ley N.º 20,370. Establece la ley general de educación. Publicada en *la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile* del 12 de septiembre de 2009. Chile. Recuperado de [http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201103050142570.Ley\\_N\\_20370\\_Ley\\_General\\_de\\_Educacion.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050142570.Ley_N_20370_Ley_General_de_Educacion.pdf)
- Ministerio de Educación Chileno (2017a). *Currículum Vigente año 2017*. Recuperado de [http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30016\\_recurso\\_1.pdf](http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30016_recurso_1.pdf)

- Ministerio de Educación Chileno (2017b). *Lo que debes saber*. Recuperado de <http://www.gratuidad.cl/lo-que-debes-saber/>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, CA; Sage.
- Narbona, M. & Vargas, M. (s.f.). *Inmigración y cultura: Reflexiones críticas sobre las diferencias sociales y culturales que produce el hecho migratorio*. Recuperado de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5889/1/ALT\\_02\\_15.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5889/1/ALT_02_15.pdf)
- Páez, D., González, J., Aguilera, N. & Zubieta, E. (2000). *Identidad cultural, Aculturación y Adaptación de los Inmigrantes Latinoamericanos (chilenos) en el País Vasco*. Recuperado de <http://www.ehu.es/documents/1463215/1504270/Paezetal00Inm.pdf>
- Rada, D. (2007). El Rigor en la Investigación Cualitativa: Técnicas de Análisis, Credibilidad, Transferibilidad y Confirmabilidad. *Sinopsis Educativa*. Vol. 7 (1), 17-26. Recuperado de [http://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis\\_educativa/article/view/3539/1715](http://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/view/3539/1715)
- Rojas, N., & Silva, C. (2016). *La Migración en Chile: Breve Reporte y Caracterización*. Madrid: OBIMID.
- Ruiz, M. (2012). Inmigración y Salud Psicosocial: Creando Puentes, Formando Redes. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (13), 253-273. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3221/322127623016/>
- Sáenz, E. & Sarango, L. (2010). *La elección vocacional como parte del proyecto de vida*. Recuperado de [http://fresno.ulima.edu.pe/wu/wube\\_bd001.nsf/OtrosWeb/19F3CE7FE11BDBE8052575BA007109DD/\\$file/vocacional.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/wu/wube_bd001.nsf/OtrosWeb/19F3CE7FE11BDBE8052575BA007109DD/$file/vocacional.pdf)
- Sandoval, J. (2010). Construccinismo, conocimiento y realidad: una lectura crítica desde la Psicología Social. *Revista MAD*. Vol. 12 (23), 31-37. doi:10.5354/0718-0527.2010.13633

- Santos, M. (2009). Migraciones, sostenibilidad y educación. *Revista de Educación, número extraordinario 2009*, pp. 123-145.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research. A guide for researchers in education and the social sciences (4th ed.)*. New York: Teachers College Press.
- Spring, J. (2016). *Deculturalization and the Struggle for Equality: A Brief History of the Education of Dominated Cultures in the United States (8th ed.)*. New York, NY: Routledge.
- Velandia, C. & Lacassagne, M. (2011). La construcción del proyecto migratorio y las razones de emigrar en la población de África subsahariana de habla francesa. Un estudio intercontinental Europa - África. *Revista Universitas Psychologica. Vol. 11 (3)*, 743-753.

## 9. ANEXOS

### ANEXO 1

#### GUIÓN DE LAS ENTREVISTA

##### 1. Primera Entrevista:

Tema: Conocer al participante, su contexto previo a la migración y su contexto actual.

Introduciremos lo que es el concepto de “Proyecto de Vida” y consultaremos por el suyo.

Introducción: “Hola, muchas gracias por aceptar participar de nuestra investigación.

Mi/nuestros nombre/s es/son \_\_\_\_\_ y quiero/queremos realizarte algunas preguntas sobre tu vida.”

- 1.1. ¿Cómo te llamas?
- 1.2. ¿Cuántos años tienes?
- 1.3. ¿Cómo está conformada tu familia?
- 1.4. ¿Con quiénes vives actualmente?
- 1.5. ¿En qué lugar naciste? (Ciudad/País)
- 1.6. ¿Cuánto tiempo viviste allí? ¿Cómo era tu vida en ese entonces?
- 1.7. ¿Cuál fue el motivo para dejar tu país de origen?
- 1.8. ¿Cuántos años llevas viviendo en Chile?
- 1.9. ¿A que se dedican los adultos con los que vives?
- 1.10. ¿Quiénes han sido las personas que han tenido mayor influencia en tu vida?
- 1.11. ¿De qué manera han influido estas personas en tu vida?
- 1.12. ¿Cómo te sientes dentro de tu establecimiento escolar?

- 1.13. ¿Qué es lo que deseas hacer luego de que egreses de la educación media?
- 1.14. ¿Cuál es tu Proyecto de Vida?
- 1.15. ¿Cómo planeas lograr esto?

## 2. Segunda Entrevista

Tema: Preguntas de detalles que hayan faltado en la primera y sumado el paso de la reflexión de significados (sujeto a modificaciones, a partir de lo que arroje la primera entrevista)

Introducción: resumen de la entrevista anterior.

- 2.1. ¿Han cambiado tus proyectos con la llegada a Chile? ¿De qué manera se ha dado esto?
- 2.2. ¿Qué condiciones han facilitado tu desarrollo (personal y contextual)?
- 2.3. ¿Cuáles lo han obstaculizado?
- 2.4. ¿Cuáles crees que han sido los aportes de la educación formal en tu desarrollo?
- 2.5. En caso de tener un Proyecto de Vida ¿Qué factores han promovido su formación?
- 2.6. ¿Cuáles factores han obstaculizado la formación de tu Proyecto de Vida?
- 2.7. ¿Crees que tu entrada al liceo/colegio en Chile ha modificado alguno de los temas que conversamos anteriormente? ¿Cuáles?
- 2.8. ¿Cómo afecta el haber migrado a tu desarrollo personal?
- 2.9. ¿Y a tu Proyecto de Vida?
- 2.10. ¿Qué te gustaría cambiar de tu contexto actual para lograr tus proyectos?

## ANEXO 2

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

**Título:** Construcción del Proyecto de Vida en estudiantes migrantes de 1° y 2° año medio en la comuna de Valparaíso

Estimados Padres y Tutores:

El presente documento tiene por objetivo solicitar su autorización para que su hijo/a participe en una investigación que busca examinar las experiencias de estudiantes migrantes en el sistema educativo chileno y cómo construyen sus proyectos de vida. Le estamos haciendo entrega de esta información con el fin de ayudarlo a tomar una decisión informada sobre si acepta o no a que su hijo/a participe en la presente investigación. Si Ud. tiene alguna pregunta, no dude en consultarnos.

Su hijo/a es elegible para participar en este estudio porque él/ella es estudiante de primero o segundo año medio en alguna institución de la comuna de Valparaíso y ha residido durante por lo menos dos años en Chile. Su hijo/a también será consultado sobre su voluntad para participar en esta investigación.

Básicamente, trabajaremos con su hijo/a:

- Realizando dos entrevistas que no tomarán más de 90 minutos cada una. Estas entrevistas se realizarán en días distintos y serán previamente coordinadas con él/ella.

Como padre, su papel en este estudio involucra proveer el permiso o autorización necesaria para que su hijo/a participe en este estudio.

Esta investigación nos ayudará a entender mejor la forma en que se construyen los proyectos de vida de los estudiantes en calidad de migrantes en las instituciones educativas de la comuna de Valparaíso. No existen riesgos conocidos o incomodidades asociadas al participar en este estudio.

La información recolectada será confidencial. Las únicas personas que tendrán acceso a la información recolectada serán los investigadores abajo escritos. Se utilizarán seudónimos en alguna publicación que se efectúe sobre los resultados del presente estudio para proteger la identidad de los participantes. Adicionalmente, la información recolectada será mantenida en archivos con códigos de seguridad. Los estudiantes y sus padres tendrán la oportunidad de leer el informe escrito antes de que éste sea enviado para publicación y serán también capaces de solicitar la exclusión de alguna información que ellos hayan entregado y que prefieran que no sea revelada en el informe escrito.

\_\_\_\_\_ Iniciales del Padre o Madre/Tutor

Si Ud. tiene alguna pregunta acerca de este estudio titulado “Construcción del Proyecto de Vida en estudiantes migrantes de 1° y 2° año medio en la comuna de Valparaíso”, Ud. puede contactar a cualquiera de los investigadores o a la profesora guía Andrea Flanagan.

Ud. y su hijo/a pueden elegir no participar en este estudio. Aun cuando Ud. haya decidido inicialmente permitir la participación de su hijo/a en este estudio, Ud. puede cambiar esa decisión en cualquier momento. Si Ud. decide que su hijo/a no participe en esta investigación, ningún tipo de castigo o sanción habrá para Ud. o su hijo/a de parte del maestro de su hijo/a, la escuela o la Universidad de Valparaíso.

Al momento de firmar este documento, Ud. está manifestando su acuerdo en que ninguna persona lo/la ha forzado a Ud. o a su hijo/a a participar en este estudio y que Ud. ha sido capaz de entender la información acerca de esta investigación y que ha sido descrita en este documento. Ud. recibirá una copia de este consentimiento para su archivo personal.

Muchas gracias.

Sinceramente,

Catalina Osorio y Francisca Segovia

Por favor, escriba el nombre de su hijo/a \_\_\_\_\_

---

Firma del Padre/Madre o Tutor

---

Fecha

Nombre e Información de Contacto de los Investigadores

Catalina Osorio  
Estudiante de Psicología  
Universidad de Valparaíso

Francisca Segovia  
Estudiante de Psicología  
Universidad de Valparaíso

## FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO DEL NIÑO/A

### **Construcción del Proyecto de Vida en estudiantes migrantes de 1° y 2° año medio en la comuna de Valparaíso**

Estimado estudiante:

A través del presente documento nos gustaría invitarte a tomar parte de esta investigación. Te estamos invitando a participar porque como estudiante de primero o segundo año de enseñanza media tu Proyecto de Vida para luego de terminado el colegio está aún en construcción. Además, llevas dos años o más en Chile y queremos aprender de tu experiencia como estudiante en calidad de migrante en el sistema educativo chileno. Para esto queremos saber si podrías reunirte con alguno de nosotros para realizar una entrevista donde conversaremos sobre estos temas en los lugares y horarios que sean convenientes y acordemos previamente.

Tus padres serán también consultados acerca de si te autorizan o no para participar en este estudio. Por favor, conversa con ellos antes de decidir si participas o no en esta investigación.

Tú no tienes que participar en este estudio si no lo deseas. Si tú decides tomar parte de este estudio, puedes decidir dejar de participar de éste en cualquier momento. Si tienes alguna pregunta en este momento, por favor hazla a una de las investigadoras.

SI FIRMAS ESTE DOCUMENTO SIGNIFICA QUE HAS DECIDIDO PARTICIPAR Y HAS LEÍDO TODOS LOS PUNTOS DESCRITOS EN ESTE. TU Y TUS PADRES TENDRAN UNA COPIA DE ESTE DOCUMENTO PARA SU ARCHIVO PERSONAL.

---

Firma del/la Estudiante

Fecha

---

Firma de la Investigadora  
Fecha  
Catalina Osorio  
Estudiante de Psicología  
Universidad de Valparaíso

---

Firma de la Investigadora  
Fecha  
Francisca Segovia  
Estudiante de Psicología  
Universidad de Valparaíso