

**Trayectorias Biográficas, Aspiraciones y Expectativas Educativas
y Laborales en Estudiantes de 4° Medio en un Liceo Estatal de
Viña del Mar:
Un Estudio de Caso Sobre la 'Paradoja del Optimismo
Migrante'.**

CATALINA ALEJANDRA MEDEL BARRA

Memoria para optar al Título de Socióloga
Profesor Guía Dr. Félix Aguirre Díaz
Valparaíso, Chile
Diciembre 2025

ÍNDICE

RESUMEN	6
PALABRAS CLAVE	6
KEY WORDS	7
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO 1: FORMULACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA	12
Formulación Del Problema	12
Fenómeno de la Migración Latinoamericana	13
La Migración Sur–Sur	14
La Situación Migratoria Actual	15
La Situación Migratoria de Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes Migrantes	16
Contextualización	17
La Integración Social de Niñas, Niños y Adolescentes en el Sistema Escolar	17
Situación Migratoria Local.....	18
Panorama Migratorio en Sistema Escolar	19
Tabla 1 Estudiantes extranjeros matriculados en enseñanza media según tipo de establecimiento año 2024.....	19
Aspiraciones y Expectativas Educativas en Población Migrante.....	20
Problematización: ¿Por Qué Estudiar Aspiraciones y Expectativas Hoy?	22
Vacíos Existentes y Aportes Esperados	23
Justificación y Relevancia.....	24
Aplicación de la Teoría de la Paradoja del Optimismo Migrante a un Caso Chileno Local–Regional	24
Uso de la Teoría Aplicando un Nuevo Método	25
Impacto Social y Relevancia para la Sociología de la Educación	25
Sistema de Educación Superior y Estructura Estudiantil	25
Sectores Productivos, Movilidad Social y Envejecimiento Demográfico	26
Convivencia Social, Discursos de Odio y Comprensión Situada de la Migración	26
Aportes Específicos a la Sociología de la Educación	27
Formulación de la Pregunta de Investigación y Objetivos	27

Pregunta de investigación.....	27
Objetivo General	28
Objetivos Específicos	28
CAPITULO 2: MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE.....	29
Educación, Desigualdad y Producción de Expectativas: Aportes desde la Sociología de la Educación.....	29
<i>Habitus</i> , Campo y Reproducción Social.....	31
<i>Habitus</i> y Disposiciones Hacia la Educación	31
Campo Educativo y Reproducción Social.....	32
Aspiraciones y Expectativas Educativas en Población Migrante	33
Evolución de los Estudios sobre Aspiraciones y Expectativas	33
Problemáticas y Vacíos en el Caso Chileno	35
Aporte Específico	35
La Paradoja del Optimismo Migrante: Una Esperanza Bajo Tensión Estructural.....	36
Aspiraciones y Expectativas: Distinción Conceptual y Configuración en Jóvenes Migrantes	37
Las Trayectorias de Vida Como Clave de Análisis: Enfoque Biográfico y Sociología del Curso de Vida	38
Perspectiva Etnosociológica.....	38
Sociología del Curso de Vida.....	39
Alcances y Límites del Enfoque.....	39
CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO.....	40
Diseño de Investigación y Tipo de Estudio	40
Enfoque Biográfico y Perspectiva Etnosociológica.....	41
Estudio de Caso.....	41
Población, Universo y Muestra.....	42
Universo Analítico y Contexto.....	42
Estrategia de Muestreo y Selección del Caso.....	43
Muestra y Características de los Participantes	43
Acceso al Campo y Procedimiento de Trabajo de Campo.....	44
Técnicas de Producción de Datos.....	45
Ficha de Caracterización Socioeconómica.....	46
Operacionalización de Categorías Analíticas.....	46

Técnicas de Análisis de Datos.....	48
Criterios de Rigor y Consideraciones Éticas.....	49
Reflexividad Sobre el Trabajo de Campo	51
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS/RESULTADOS	53
CONCLUSIONES	73
REFERENCIAS.....	80
ANEXO A. Tablas	91
ANEXO B. Consentimiento Informado.....	92
ANEXO C. Documento de Consentimiento Informado Apoderados	95
ANEXO D. Registro Cuaderno de Campo.....	98
ANEXO E. Pauta de Entrevista con Enfoque Biográfico	100
ANEXO F. Ficha Socioeconómica de Apoyo al Análisis Biográfico	103
ANEXO G. Matriz de Codificación	107

Índice de Tablas

Tabla 1 Estudiantes participantes en entrevistas 2025.	44
Tabla 2 Matrícula 2024 por nacionalidad y nivel educativo (sólo educación para niños y jóvenes).....	91
Tabla 3 Matriz de códigos ligados al Objetivo Especifico 1	107
Tabla 4 Matriz de códigos ligados al Objetivo Especifico 2	110
Tabla 5 Matriz de códigos ligados al Objetivo Especifico 3	111

RESUMEN

Esta investigación analiza cómo estudiantes migrantes y no migrantes de cuarto medio de un liceo estatal de Viña del Mar construyen sus aspiraciones y expectativas educativas y laborales en un contexto marcado por desigualdad estructural, trayectorias familiares fragmentadas y la creciente diversificación del sistema escolar chileno. El estudio tuvo como objetivo comprender la forma en que el capital cultural, el *habitus* y la posición en el campo escolar configuran los horizontes de futuro de estos jóvenes, e indagar si emergen elementos de la paradoja del optimismo migrante. Se desarrolló un diseño cualitativo de estudio de caso, con enfoque biográfico-etnosociológico, basado en once entrevistas en profundidad a seis estudiantes, cuyas trayectorias escolares, familiares y migratorias fueron reconstruidas e interpretadas mediante análisis temático y narrativo. Los resultados muestran que las aspiraciones educativas son altas en ambos grupos, pero las expectativas se diferencian: los estudiantes migrantes tienden a ajustar sus posibilidades a la baja debido a la precariedad económica, el desconocimiento del sistema de educación superior y el temor a la discriminación, mientras que los estudiantes chilenos proyectan trayectorias más lineales y con menor carga emocional. La paradoja del optimismo migrante aparece de manera parcial, tensionada por las condiciones estructurales que restringen la credibilidad subjetiva del proyecto educativo. La investigación revela la necesidad de **fortalecer políticas y prácticas escolares que reconozcan las desigualdades de origen, acompañen las transiciones educativas y profundicen la formación intercultural del profesorado**, de modo que las aspiraciones de los jóvenes — especialmente de quienes han migrado— no dependan únicamente de la resiliencia individual, sino de condiciones institucionales que amplíen efectivamente sus oportunidades en el campo educativo chileno.

PALABRAS CLAVE

Juventud migrante; aspiraciones educativas; expectativas educativas; *habitus*; capital cultural; paradoja del optimismo migrante; investigación cualitativa; enfoque biográfico; desigualdad educativa; sistema escolar chileno; educación intercultural.

ABSTRACT

This study examines how migrant and non-migrant twelfth-grade students at a public high school in Viña del Mar construct their educational and occupational aspirations and expectations within a context shaped by structural inequality, fragmented family trajectories, and the growing diversification of the Chilean school system. The research sought to understand how cultural capital, habitus, and position within the educational field shape young people's projected futures, and to explore whether elements of the immigrant optimism paradox emerge in this setting. A qualitative case-study design was employed, using a biographical–ethnosociological approach based on eleven in-depth interviews with six students. Their school, family, and migration trajectories were reconstructed and interpreted through thematic and narrative analysis. The findings indicate that educational aspirations are high across both groups, yet expectations differ: migrant students tend to lower their perceived possibilities due to economic precarity, limited knowledge of the higher-education system, and fear of discrimination, whereas Chilean students imagine more linear paths with less emotional strain. The immigrant optimism paradox appears only partially, strained by structural conditions that undermine the subjective credibility of educational projects. The study highlights the need to strengthen school policies and practices that acknowledge inequalities of origin, support educational transitions, and deepen teachers' intercultural training, so that young people's aspirations—particularly those of migrant students—do not rely solely on individual resilience but on institutional conditions that genuinely expand their opportunities within Chile's educational field.

KEY WORDS

Migrant youth; educational aspirations; educational expectations; habitus; cultural capital; immigrant optimism paradox; qualitative research; biographical methods; educational inequality; Chilean school system; intercultural education

INTRODUCCIÓN

En las salas de clase de los colegios públicos urbanos de Chile conviven diariamente trayectorias personales marcadas por múltiples orígenes, recorridos y proyectos de futuro. Jóvenes migrantes y chilenos comparten espacios, profesores y contenidos curriculares, pero no siempre las mismas condiciones sociales ni los mismos horizontes de posibilidad. ¿Qué sueños los habitan? ¿Qué esperan de la educación? ¿A qué futuros aspiran? ¿Y qué papel juega la escuela en la construcción, legitimación o frustración de esas aspiraciones?

A nivel global, la movilidad humana se ha intensificado y diversificado, dando lugar a circuitos migratorios donde el Sur global se vuelve origen, tránsito y destino (Cebolla-Boado et al., 2021). En América Latina, Chile ha pasado en pocas décadas de pensarse como país emisor o de migración limitada a consolidarse como sociedad de inmigración, con flujos sur-sur crecientes y altamente feminizados (Cano & Soffia, 2009; Tijoux, 2015). Este cambio ha tenido un impacto visible en el sistema escolar: en pocos años, las escuelas públicas de varias comunas han debido incorporar niñas, niños y jóvenes extranjeros en contextos marcados por segmentación y desigualdad educativa (Valenzuela et al., 2014; Bellei, 2013; MINEDUC, 2025).

La sociología de la educación ha mostrado que la escuela participa en la reproducción de las desigualdades de clase a través de la distribución desigual de capital cultural y de credenciales, así como de expectativas diferenciadas sobre “hasta dónde pueden llegar” los estudiantes (Bourdieu & Passeron, 1970; Bourdieu, 1990). Al mismo tiempo, la sociología de la migración ha documentado la racialización de la experiencia escolar de jóvenes migrantes y las formas de discriminación que enfrentan en el acceso y en la vida cotidiana (Tijoux, 2015; Lizama & Morales, 2021; Servicio Jesuita Migrante & Fundación 2020, 2021). En este cruce se han abierto nuevas preguntas sobre cómo se configuran las aspiraciones y expectativas educativas de estos jóvenes y qué lugar ocupa la escuela en sus proyectos de vida.

Este estudio mira con atención uno de los fenómenos más sugerentes y paradójicos que ha observado la sociología de la educación comparada en las últimas décadas: la persistencia de

altas aspiraciones educativas en jóvenes migrantes, a pesar de las barreras estructurales, simbólicas e institucionales que enfrentan. Conocida como la *paradoja del optimismo migrante* (Kao & Tienda, 1998), esta hipótesis ha sido documentada en diversos contextos, pero sigue siendo poco explorada en profundidad desde las voces de los propios estudiantes en el escenario latinoamericano y, en particular, el chileno, la llamada “paradoja del optimismo migrante”: la constatación de que hijos e hijas de familias migrantes tienden a declarar aspiraciones educativas más altas que sus pares nativos, aun cuando se encuentran en peores posiciones escolares y sociales (Kao & Tienda, 1998; Engzell, 2019; Acar, 2018; Ferrara & Salikutluk, 2024). Diversos estudios han buscado explicar esta paradoja recurriendo a la selectividad migratoria —la sobre-representación de familias relativamente más educadas en los flujos migratorios— y al papel del sacrificio familiar y de la esperanza como recursos morales (Feliciano, 2005; Feliciano & Lanuza, 2017; Bahena, 2020). En América Latina y en contextos de migración sur-sur, la evidencia es más reciente y fragmentaria, pero sugiere patrones similares de aspiraciones elevadas en condiciones estructurales adversas (Cebolla-Boado et al., 2021; Elías et al., 2020; Pérez Gañán & Pesántez, 2017).

En Chile, algunos trabajos han comenzado a explorar las experiencias escolares y proyectos de vida de estudiantes migrantes, subrayando la ambivalencia de la escuela como espacio de integración y de reproducción de desigualdades (Centro de Medición UC & UNICEF, 2018; Ramírez Varela, 2024; Observatorio de Políticas Públicas UV, 2023). Sin embargo, aún son escasos los estudios que articulan de manera sistemática las trayectorias biográficas escolares, familiares y migratorias con la producción de aspiraciones y expectativas educativas, en diálogo con el marco teórico de Bourdieu y con la discusión sobre la paradoja del optimismo migrante.

Este vacío motiva la pregunta central que orienta esta tesis: ¿cómo se relacionan las trayectorias de vida y las condiciones estructurales de estudiantes de cuarto medio de un liceo estatal de Viña del Mar con las aspiraciones y expectativas educativas y laborales que proyectan, y en qué medida en este caso se observan elementos de la paradoja del optimismo migrante? La relevancia de esta pregunta es doble. Por un lado, permite comprender cómo se configuran los horizontes de futuro de jóvenes que viven en un sistema escolar altamente segmentado y en una

ciudad universitaria donde coexisten instituciones de muy distinto prestigio y selectividad. Por otro, ofrece elementos para discutir las implicancias que estos proyectos tienen para el sistema de educación superior y para la sociedad chilena en un contexto de envejecimiento demográfico.

El objetivo general de la investigación es analizar de qué manera el capital cultural, el *habitus* y la posición en el campo escolar inciden en la construcción de las aspiraciones y expectativas educativas y laborales de estudiantes migrantes y no migrantes de cuarto medio de un liceo científico–humanista estatal de Viña del Mar, e indagar en la posible manifestación de la paradoja del optimismo migrante en este caso. Para ello se abordan cuatro objetivos específicos: caracterizar el perfil socioeconómico de los estudiantes; reconstruir sus trayectorias biográficas escolares, familiares y migratorias; relacionar sus aspiraciones y expectativas con el capital cultural y el *habitus*; e indagar en la posible presencia de la paradoja del optimismo migrante, contrastando población migrante y no migrante.

Teóricamente, el estudio se apoya en la sociología de la educación y en la teoría de Bourdieu sobre *habitus*, capital y campo (Bourdieu, 1990, 2012), en la literatura sobre aspiraciones y expectativas juveniles (PNUD, 2000; Elías et al., 2020; Cazzuffi et al., 2020), en los trabajos sobre la paradoja del optimismo migrante (Kao & Tienda, 1998; Feliciano & Lanuza, 2017; Engzell, 2019; Bahena, 2020) y en la sociología del curso de vida y el enfoque biográfico–etnosociológico, que permiten reconstruir trayectorias y sentidos en perspectiva temporal (Elder, 1994; Bertaux, 2005; Bessin, 2020).

Metodológicamente, se trata de un estudio cualitativo de caso, basado en entrevistas en profundidad con enfoque biográfico a seis estudiantes —tres migrantes y tres chilenos— de cuarto medio de un liceo estatal de Viña del Mar. Desde la perspectiva etnosociológica, los relatos se analizan como producciones situadas que permiten articular biografía e historia, identificando transiciones, rupturas y continuidades en las trayectorias de vida (Bertaux, 2005; Cornejo et al., 2008). El análisis combina reconstrucción de trayectorias y análisis temático de contenido, a partir de categorías analíticas derivadas del marco teórico.

La investigación se organiza en cuatro capítulos principales, además de esta introducción y las conclusiones. El primer capítulo desarrolla el marco conceptual y contextual:

presenta la evolución de la migración internacional y sur-sur, el panorama migratorio chileno y local, el enfoque sobre integración escolar y la discusión sobre aspiraciones, expectativas y paradoja del optimismo migrante. El segundo capítulo expone el marco teórico en detalle, articulando sociología de la educación, teoría de Bourdieu, literatura sobre aspiraciones y expectativas y enfoques biográficos y de curso de vida. El tercer capítulo describe el diseño metodológico, el estudio de caso y las estrategias de producción y análisis de datos. El cuarto capítulo presenta los hallazgos del análisis: reconstruye el perfil socioeconómico y las trayectorias de los estudiantes, examina la configuración de sus aspiraciones y expectativas y discute la posible manifestación de la paradoja del optimismo migrante en este liceo estatal de Viña del Mar.

De este modo, la investigación se sitúa en un campo de debate donde convergen discusiones sobre desigualdad educativa, migración, juventudes y futuro, y propone un estudio empírico situado que busca aportar a la sociología de la educación chilena y latinoamericana desde las voces de jóvenes que hoy habitan una escuela pública marcada por la diversidad y la precariedad estructural, pero también por la persistencia de proyectos de vida que se resisten a aceptar como natural la reproducción de la desigualdad.

CAPÍTULO 1: FORMULACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

Formulación Del Problema

La movilidad humana ha acompañado a las sociedades desde tiempos tempranos, pero adquiere en la modernidad un carácter estructural que redefine territorios, economías y relaciones sociales. En el plano global, la migración contemporánea se configura en el cruce entre desigualdades persistentes, transformaciones del capitalismo y proyectos familiares de movilidad social, donde la educación aparece como un recurso central para imaginar futuros posibles (OIM, 2011; PNUD, 2000). Esta dimensión intergeneracional conecta directamente con la pregunta que guía esta investigación: comprender cómo jóvenes migrantes y no migrantes elaboran trayectorias y expectativas educativas en un contexto escolar chileno marcado por segmentación y desigualdad.

Históricamente, los desplazamientos han respondido tanto a crisis económicas y políticas como a la búsqueda de entornos que ofrezcan mayor estabilidad. En la literatura sociológica, este fenómeno se entiende como parte de estrategias familiares orientadas a asegurar mejores condiciones para las generaciones jóvenes, especialmente en términos de acceso educativo y movilidad social. Así, las decisiones migratorias no solo reubican geográficamente a las familias, sino que también reorganizan temporalidades y trayectorias vitales. Desde una perspectiva de curso de vida, la migración altera los calendarios esperados de transición a la adultez, obligando a los jóvenes a recomponer sus proyectos y a reinterpretar sus aspiraciones en el nuevo contexto institucional al que se incorporan (Bessin, 2020; Blanco & Pacheco, 2003).

Aunque este estudio se sitúa en Chile, comprender la migración global permite situar las trayectorias juveniles en procesos históricos de más largo alcance. **El caso chileno, por ejemplo, ilustra cómo la migración no es un hecho reciente sino una experiencia recurrente con significados** cambiantes según el momento histórico. Si bien la presencia de población extranjera puede rastrearse desde la llegada de conquistadores españoles, la historiografía reconoce la migración como fenómeno social propiamente tal a partir de la formación de la República (Cano & Soffia, 2009). Durante el siglo XIX, la Ley de Colonización de 1845 buscó poblar territorios **fronterizos mediante el asentamiento de colonos europeos**, a quienes se otorgaron tierras,

insumos y nacionalidad para asegurar su establecimiento (Memoria Chilena, s.f.; Anguita Acuña, 1902). En palabras de Villalobos et al. (1974, como se citó en Cano & Soffia, 2009), el objetivo no era únicamente poblar, sino atraer “gente mejor”, lo que evidencia la dimensión racializada y jerárquica de los primeros intentos estatales por moldear la composición demográfica del país. En consecuencia, los extranjeros que fueron animados a venir eran europeos y para garantizar su permanencia en el país se les otorgó la nacionalidad chilena (Anguita Acuña, 1902).

Este trasfondo histórico es relevante porque muestra que la migración ha sido interpretada de manera distinta según las necesidades y expectativas del Estado chileno. Tras la declinación de los proyectos colonizadores, la población extranjera se mantuvo en niveles relativamente estables hasta fines del siglo XX, con predominio de migrantes europeos por sobre flujos latinoamericanos (Canales, 2019). Sin embargo, desde la década de 1990, un cambio estructural redefine el escenario migratorio regional: la disminución de la pobreza, la apertura económica y la transición democrática convierten a Chile en un destino atractivo para migrantes intrarregionales (Cano & Soffia, 2009). Ello refleja un giro en el patrón migratorio latinoamericano, marcado por la intensificación de flujos entre países del Sur global (Tijoux & Palominos, 2015).

En este contexto, una sociedad caracterizada por la recepción deseada de **extranjeros** europeos tiene una transición a un modelo de recepción de **inmigrantes** latinoamericanos (Canales, 2019). Entre las explicaciones al respecto, están los factores que motivan la migración en general, tales como la inestabilidad política o las condiciones económicas desfavorables. Sin embargo, en el caso chileno también se encuentran los vínculos históricos existentes con los países fronterizos -sobre todo en las regiones extremas del país-, la cercanía cultural, la inserción en redes migratorias y en procesos de integración regional como el Mercosur, la Comunidad Andina de Naciones, la Alianza para el Pacífico, entre otros (Biblioteca del Congreso Nacional [BCN], 2020)..

Fenómeno de la Migración Latinoamericana

En América Latina, la movilidad humana ha sido históricamente intensa y heterogénea. Durante gran parte del siglo XX, los flujos migratorios se dirigieron hacia Estados Unidos y Europa, en busca de mejores condiciones laborales y estabilidad política. Sin embargo, desde fines

de los años noventa se observa un cambio significativo: el aumento de la migración intrarregional. Cano y Soffia (2009) describen este giro como una reconfiguración del patrón migratorio latinoamericano, en el cual los países de la región se transforman simultáneamente en emisores y receptores de población (Cano & Soffia, 2009)

Este cambio se explica por una combinación de factores: crisis económicas recurrentes, inestabilidad política, procesos de integración regional (MERCOSUR, Comunidad Andina, Alianza del Pacífico), redes familiares transnacionales y desigualdades persistentes entre países vecinos. La migración venezolana reciente, por ejemplo, constituye uno de los mayores desplazamientos humanos en la historia regional contemporánea, generando nuevos asentamientos en Colombia, Perú, Ecuador, Brasil y Chile.

Para los sistemas escolares latinoamericanos, este reacomodo migratorio plantea desafíos concretos: inclusión de estudiantes que provienen de sistemas educativos distintos, barreras lingüísticas en el caso haitiano, racismo estructural, y desigualdades territoriales que condicionan las oportunidades educativas de niños, niñas y jóvenes.

La Migración Sur–Sur

El concepto de migración Sur–Sur refiere a los movimientos que ocurren entre países del llamado “Sur Global”, caracterizados por compartir patrones de desigualdad estructural, economías semiperiféricas y trayectorias históricas de subordinación geopolítica. En América Latina, este tipo de migración se expresa en desplazamientos entre países que, pese a sus diferencias, poseen niveles de desarrollo relativamente similares.

Tijoux y Palominos (2015) advierten que estos flujos no pueden explicarse únicamente por “atractores económicos”, sino que deben ser leídos en el marco de relaciones históricas entre países, jerarquías raciales heredadas, redes familiares, políticas de integración regional y expectativas de movilidad social.

Históricamente las nacionalidades latinoamericanas con mayor representación en Chile son las correspondientes a naciones limítrofes: Argentina, Perú y Bolivia. No obstante, este patrón experimentó un cambio entre 2002 y 2012. Durante este periodo, aumenta significativamente la

población peruana en el país, pero ya emerge la comunidad colombiana como tercera población migrante más populosa; desplazando a Bolivia. Además, se observa la gran llegada de migrantes dominicanos y haitianos. A su vez, se logra atisbar lo que será la constitución de la comunidad venezolana como la principal comunidad migrante del país (Canales, 2019).

La Situación Migratoria Actual

Actualmente el Servicio Nacional de Migraciones define a “personas extranjeras residentes a aquellas que nacieron fuera del territorio nacional (según el Censo 2017) o que no tienen nacionalidad chilena (según registros administrativos) y que son residentes habituales del país o declararon su intención de residencia en el país mediante un acto administrativo”. De este modo, las cifras de migración en Chile indican que a diciembre de 2023, en Chile se encontraban 1.918.583 personas extranjeras, distribuidas en más de 19 nacionalidades, lideradas por Venezuela (38%), Perú (13,6%), Colombia (10,8%), Haití (9,8%), Bolivia (9,4%) y Argentina (4,3%) que hacen en conjunto un 86,1% de la población extranjera estimada. A nivel regional la mayor concentración se encuentra en la Región Metropolitana con 56,8%, Antofagasta con un 6,7% y Valparaíso con 6,4% (INE, 2024).

Teniendo en contexto la historia de la inmigración latinoamericana en Chile, el periodo comprendido entre el 2015 y el presente, es particularmente interesante en cuanto a los desafíos que se van presentando en su evolución, especialmente en la población joven en la que se centra esta investigación.

En términos sociales, la migración representa un nuevo reto para las sociedades de acogida, sobre todo en términos de integración social. En el caso de los niños, el acceso en igualdad de condiciones al sistema escolar es un tema prioritario, aunque como señala evidencia internacional y nacional, los hijos de migrantes tienden a concentrarse en establecimientos que no aseguran la calidad, en una proporción mayor a sus contrapartes locales (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2025; Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2024; Cebolla-Boado, 2022).

La Situación Migratoria de Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes Migrantes

Los niños, niñas y adolescentes [NNA] están migrando a la región (América Latina y el Caribe) en cifras récord, lo que significa una de las crisis más complejas de migración infantil en el mundo (UNICEF, 2023), dejando en evidencia el especial interés por la migración infantil en Chile del grupo etario de 0 a 19 años. En 2023, la estimación de NNA migrantes en Chile se estimó en 302.306, es decir, 15,8% de la población total (INE, 2024). De ellos, la gran mayoría se encuentra en etapa escolar. Se destaca que dentro de los colectivos migrantes las Niñas, Niños y Adolescentes [NNA] están más presentes en las comunidades estadounidense (38,5%), españolas (28%) y mexicanas (17%). Algo llamativo es que, colectivos mayormente representados en la población general, tales como bolivianos (22%), venezolanos (19%), peruanos (13%), argentinos (14%) o haitianos (7%) no tienen una población en etapa escolar tan presente dentro de sus comunidades como las primeras mencionadas.

Si bien históricamente el migrante latinoamericano era argentino, peruano o boliviano, el panorama actual muestra un migrante, por lo general, venezolano, colombiano o haitiano (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2024; Servicio Nacional de Migraciones [SERMIG], 2025) con un perfil del infante migrante bastante diferente a este escenario.

Esta distribución podría vincularse a factores como la distancia geográfica y las condiciones socioeconómicas de los países de origen. Mientras que colectivos como el estadounidense y español presentan una mayor proporción de infancia migrante, posiblemente debido a mayores facilidades materiales para la reunificación familiar, en el caso de grupos limítrofes —como bolivianos, peruanos o argentinos— la cercanía territorial favorece dinámicas migratorias temporales o pendulares que no necesariamente implican el traslado de NNA. En contraste, la presencia de población infantil venezolana, pese a las barreras estructurales que enfrenta, va de la mano con procesos migratorios forzados y de carácter más permanente, donde la reunificación se torna una estrategia de supervivencia ante la imposibilidad de retorno.

Contextualización

La Integración Social de Niñas, Niños y Adolescentes en el Sistema Escolar

El sistema escolar chileno se ha convertido en uno de los principales espacios de encuentro entre población migrante y nativa. Sin embargo, este encuentro no se produce en un terreno neutro: las trayectorias educativas están fuertemente mediadas por desigualdades de clase, segregación territorial, regímenes de financiamiento y lógicas de mercado educativo (Brígido, 2006).

Uno de los principales desafíos que enfrenta esta población joven migrante, es el acceso equitativo al derecho a la educación. Hasta 2016, los NNA que no tenían su situación migratoria regularizada, eran inscritos con el “RUT cien millones”, lo que dificultaba el seguimiento de su trayectoria educativa al cambiar de establecimiento, puesto que implicaba una nueva asignación de número de RUT.

En este sentido, Chile ha instruido normativas a través del MINEDUC para acoger a las personas extranjeras desde la década de los noventa. El 2016, toma mayor relevancia, cuando surge la “Política de Niños, Niñas y Estudiantes Extranjeros 2018-2022”, a través de la implementación del Identificador Provisorio Escolar [IPE], mecanismo que facilita el acceso y ejercicio al derecho de la población en edad escolar para personas que aún no cuentan con un permiso de residencia en Chile y que sigue vigente en la actualidad (MINEDUC, 2025), permitiendo al Estado monitorear el avance curricular de manera más eficaz y otorgando acceso a beneficios como la Tarjeta Nacional Estudiantil, el seguro escolar y textos escolares. No obstante, persisten exclusiones significativas, como la alimentación escolar y la posibilidad de rendir la Prueba de Transición a la Educación Superior asociadas a esta falta de regularización migratoria (MINEDUC, 2022).

Otra desigualdad, se plasma en que los estudiantes migrantes se matriculan mayoritariamente en escuelas estatales, donde no se garantiza calidad educativa (MINEDUC, 2025; Cebolla-Boado, 2022). Esta situación es crítica, considerando que un 30% de los NNA tiene entre 15 y 19 años, etapa clave para definir alternativas educativas y ocupacionales

(UNICEF et al., 2023) y una educación deficiente podría limitar seriamente sus posibilidades de ingreso a la educación superior, aun considerando que la juventud migrante presenta mayores años de escolaridad que la chilena (Centro de Medición UC, 2016).

Los últimos datos entregados por el Centro de Estudios del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2025) muestran que las matrículas de estudiantes migrantes en el sistema escolar aumentaron un 225% desde el 2017 al 2024, lo que representa en este último año un 7,7% de la matrícula total en los colegios y con matrículas de estudiantes migrantes superiores en masculinización a la de estudiantes no migrantes, esto es, 130 hombres por cada 100 mujeres, versus 105 hombres por cada 100 mujeres en el grupo de estudiantes chilenos. Otro dato interesante, es que desde el 2017 la concentración de estudiantes migrantes ha cambiado, en ese año el 82,5% se concentraban en las regiones de Tarapacá, Antofagasta y Metropolitana, experimentando un descenso el 2024 a un 68,6% debido al desplazamiento a la zona centro sur del país.

Durante este mismo período, los colegios estatales concentraron la mayor cantidad de matrículas de estudiantes migrantes, ocupando la matrícula que había disminuido en los últimos años en estos establecimientos y encontrando sólo una parte de ellos en colegios particulares subvencionados donde la concentración mayoritaria es de estudiantes no migrantes.

Por su parte, la “**Actualización Política de Niños, Niñas y Estudiantes Extranjeros**” (MINEDUC, 2024b), cuenta con varios indicadores para realizar un seguimiento a las trayectorias académicas de los estudiantes migrantes durante su estadía en el sistema escolar chileno, a la luz de los datos, éstos tienden a ser más bajos en comparación con sus pares no migrantes, mostrando al indicador “retiro” como la principal dificultad.

Situación Migratoria Local

A nivel país, los datos entregados por el SERMIG (2024), muestran que a partir de 2006 y hasta 2022 la proporción de migrantes ha aumentado significativamente pasando de un 1% a un 8,8%, dejando un mapa con aproximadamente 35,1% de población migrante venezolana, 18% de haitiana y 9,5% argentina.

En una mirada más acotada, la Región de Valparaíso se titula como la segunda región con mayor concentración migrante en Chile llegando a un 6,3% de esta población (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2024) distribuida en un 21,6% en la comuna de Viña del Mar y un 14,6% en la comuna de Valparaíso (SERMIG, 2024).

Panorama Migratorio en Sistema Escolar

Cabe preguntarse cómo se comporta el sistema escolar en la escena local en relación a sus estudiantes migrantes. En este sentido, los datos muestran que al 2024, Chile cuenta con 3.582.932 estudiantes matriculados distribuidos en 11.048 establecimientos del sistema educativo, 938.945 pertenecen a la Enseñanza Media (I a IV medio), 742.520 estudiantes lo hacen a colegios científico humanistas y 241.425 a colegios técnico-profesionales (Centro de Estudios MINEDUC, s.f.).

En el caso de Viña del Mar, existe un universo de 58.107 estudiantes incluyendo a todos los colegios de los diferentes tipo de administración, esto es, municipal, particular subvencionado, particular pagado, corporación de administración delegada y pertenecientes a los SLEP (Servicio Local de Educación Pública). De la totalidad de estudiantes, 12.442 están matriculados en colegios estatales, albergando dentro de ellos a 3.526 estudiantes extranjeros, de los cuales 2.475 pertenecen a enseñanza media (I a IV medio). En esta comuna, los colegios estatales con educación científico humanista y técnico profesional, cuentan con 925 estudiantes extranjeros reflejados en la siguiente tabla, que muestra además el contraste a nivel nacional (Centro de Estudios MINEDUC, s.f.).

Tabla 1

Estudiantes extranjeros matriculados en enseñanza media según tipo de establecimiento año 2024

Tipo de Educación	Extranjeros Matriculados en E. Media Chile	Extranjeros Matriculados en E Media Viña del Mar
Educación Científico Humanista	48.162	759
Educación Técnico Profesional	23.187	166
Total	71.349	925

Nota: Elaboración propia a partir de datos del Centro de Estudios MINEDUC (s.f.).

Aspiraciones y Expectativas Educativas en Población Migrante

El análisis de las aspiraciones y expectativas educativas en población migrante ha experimentado una transformación importante en las últimas tres décadas. Los primeros estudios, concentrados principalmente en Estados Unidos, se centraron en **comparar aspiraciones entre jóvenes nativos y jóvenes de origen inmigrante**, sin incorporar aún el peso de las trayectorias familiares o de las condiciones estructurales que moldean estas proyecciones.

El punto de partida suele situarse en el trabajo clásico de **Kao y Tienda (1998)**, quienes observaron que los estudiantes inmigrantes y los hijos de inmigrantes manifestaban **metas educativas más altas** que sus pares nativos, incluso cuando enfrentaban peores condiciones socioeconómicas o desempeños escolares más bajos (Kao & Tienda, 1998). Este hallazgo inauguró una línea de investigación que buscó explicar por qué el optimismo educativo parecía persistir entre quienes vivían situaciones de mayor desigualdad.

Durante los años 2000 y 2010, el foco comenzó a desplazarse desde las expectativas declaradas hacia las **trayectorias sociales y familiares** que configuran esas expectativas. Fue en este contexto que **Feliciano (2006; 2017)** propuso que las aspiraciones de estudiantes migrantes debían entenderse en relación con el nivel educativo y ocupacional de sus familias en el país de origen, incorporando el concepto de **selectividad migratoria**. Este giro analítico permitió mostrar que ciertos grupos migrantes mantienen altos niveles de ambición educativa no sólo por factores culturales, sino porque provienen de hogares con capital escolar relativamente alto, que experimentan una **pérdida de estatus** al migrar y depositan en los hijos la expectativa de “recuperar” esa posición mediante la educación.

Con el tiempo, los estudios comenzaron a reconocer que las aspiraciones no pueden leerse únicamente desde indicadores generales, sino desde la forma en que los jóvenes **interpretan sus trayectorias de vida**, las rupturas biográficas que introduce la migración, y las oportunidades—o límites—que atribuyen al sistema escolar del país de destino. En esta etapa, investigaciones como la de **Engzell (2019)** incorporaron el efecto de los sistemas educativos en

la **traducción desigual de aspiraciones en logros**, mostrando que los jóvenes migrantes enfrentan estructuras escolares que, aunque no eliminan su ambición, sí modelan sus expectativas realistas a medida que avanza su trayectoria educativa.

En América Latina, estudios como los de **Barzola Barrientos & Loyola Mejorada (2009)** y **Martínez Curiel & Goyas Mejía (2017)** mostraron que la educación aparece como una vía simbólica para la movilidad y como un medio para dignificar el sacrificio migratorio de padres y madres, lo que sitúa las aspiraciones juveniles en el marco de **historias familiares de desplazamiento y recomposición**.

En Chile, la evidencia empírica emergió más recientemente. El **Centro de Medición UC (2016)** identificó que jóvenes migrantes sostienen aspiraciones altas incluso cuando conviven con condiciones de precariedad residencial, barreras lingüísticas y procesos de regularización inciertos. Estudios posteriores basados en la **CASEN** y analizados por el **Servicio Jesuita a Migrantes (SJM)** mostraron que, pese a la concentración de estudiantes migrantes en escuelas con menores recursos, estos mantienen expectativas educativas similares o superiores a las de jóvenes chilenos de origen social comparable (SJM, 2021).

La inclusión progresiva de **trayectorias biográficas** en el análisis respondió a la necesidad de comprender por qué estas aspiraciones persisten y cómo se entrelazan con experiencias de discriminación, movilidad territorial, expectativas familiares y sentidos de pertenencia. Investigaciones cualitativas como la de **Ramírez Varela (2024)** han mostrado que los proyectos de vida de jóvenes migrantes se sostienen en historias de pérdida, reconfiguración familiar y decisiones parentales que atribuyen a la educación un lugar simbólico central, aunque las condiciones materiales del sistema escolar chileno puedan limitar la realización de esas metas.

En síntesis, la evolución del campo ha ido desplazándose desde: **aspiraciones como preferencias individuales**, hacia **aspiraciones como construcciones sociales**, ancladas en trayectorias familiares, y finalmente hacia **aspiraciones como experiencias biográficas encarnadas**, en diálogo con estructuras desiguales y sistemas escolares que modelan su viabilidad.

Esta transición evidencia por qué hoy resulta imprescindible estudiar aspiraciones y expectativas **en clave de trayectorias**, comparando estudiantes migrantes y no migrantes en contextos escolares específicos.

Problematización: ¿Por qué Estudiar Aspiraciones y Expectativas Hoy?

El interés contemporáneo por las aspiraciones educativas de jóvenes migrantes surge de un conjunto de **tensiones sociales que atraviesan América Latina y Chile**. Por un lado, los sistemas educativos se han consolidado como **mecanismos institucionales de movilidad social**, pero también como espacios donde se reproducen desigualdades de clase, etnia y origen migratorio. Por otro, los procesos migratorios sur-sur han llevado a que estudiantes migrantes se concentren en escuelas públicas con menores recursos, precisamente en los espacios donde la promesa meritocrática se enfrenta a sus límites más evidentes.

A nivel global, la investigación ha mostrado que aspiraciones elevadas pueden coexistir con estructuras que dificultan su cumplimiento, lo que genera **desencuentros entre expectativas y posibilidades reales** (Engzell, 2019). En Chile, esta problemática adquiere un contorno específico: la segmentación del sistema escolar, las políticas de admisión, las brechas de capital cultural y las experiencias de discriminación influyen en la forma en que los jóvenes proyectan su futuro y ajustan sus expectativas.

La pregunta se vuelve entonces sociológicamente relevante: **¿Cómo sostienen sus aspiraciones quienes enfrentan barreras estructurales, raciales, administrativas y económicas?** Y aún más importante para este estudio: **¿Cómo se articulan estas aspiraciones con las trayectorias de vida de estudiantes migrantes y no migrantes dentro de un mismo establecimiento estatal?**

Además, las tensiones entre aspiraciones elevadas y estructuras rígidas se vuelven críticas en momentos de **transición educativa**, especialmente al finalizar la educación media, donde los jóvenes enfrentan decisiones que articulan recursos familiares, expectativas de movilidad, experiencias escolares acumuladas y el sentido de futuro que han construido.

Este escenario exige investigaciones que no se queden en la comparación cuantitativa entre aspiraciones de migrantes y nativos, sino que profundicen en la **experiencia vivida de esas aspiraciones**, sus fundamentos biográficos, sus límites, y las condiciones que permiten o restringen su despliegue.

Vacíos Existentes y Aportes Esperados

A pesar de los avances señalados, persisten vacíos importantes que justifican y orientan esta investigación. En primer lugar, **el predominio de estudios cuantitativos y ausencia de análisis biográficos situados**. La mayor parte de la evidencia sobre aspiraciones de jóvenes migrantes en Chile se basa en encuestas nacionales o análisis estadísticos que no permiten comprender **cómo** se configuran las expectativas en el plano cotidiano ni cómo las experiencias escolares, familiares y migratorias moldean esas proyecciones. Falta evidencia **cualitativa**, especialmente desde enfoques biográficos y etnosociológicos.

En segundo lugar, **la escasez de estudios comparativos dentro de un mismo espacio escolar**. No existen investigaciones que comparen trayectorias y expectativas de estudiantes migrantes y no migrantes **en un mismo establecimiento estatal**, lo que impide distinguir qué diferencias derivan de la condición migratoria y cuáles responden a desigualdades compartidas.

Como tercer punto, **la insuficiente articulación entre aspiraciones y teoría del *habitus*, capital cultural y campo escolar**. Aunque la literatura internacional ha vinculado expectativas educativas con capital cultural y *habitus* (Feliciano & Lanuza, 2017), en Chile aún no se investiga cómo estas categorías operan **en escuelas públicas concretas**, ni cómo se negocian simbólicamente las posiciones de estudiantes migrantes y chilenos al interior del campo escolar.

En cuarto lugar, **la escasez de estudios regionales fuera de Santiago**. La mayor parte de la investigación chilena se ha realizado en la Región Metropolitana. En contraste, la Región de Valparaíso no cuenta con estudios cualitativos comparativos que exploren cómo jóvenes migrantes y no migrantes proyectan su futuro desde establecimientos estatales de la zona.

Como quinto y último punto, **la débil comprensión de la dimensión temporal**. A pesar de la importancia de las trayectorias, la mayoría de los estudios no reconstruyen la **biografía escolar y familiar** de los jóvenes, perdiendo de vista la temporalidad como elemento constitutivo de las aspiraciones.

Este estudio aporta a estos vacíos al: reconstruir **trayectorias biográficas** de estudiantes migrantes y no migrantes, analizar comparativamente sus **expectativas educativas y laborales**, incorporar marcos conceptuales de **Bourdieu, la sociología de la educación y la perspectiva del curso de vida**, situar el análisis en un **colegio estatal de Viña del Mar**, y examinar si el caso chileno presenta rasgos propios de la **paradoja del optimismo migrante** o si produce configuraciones distintas.

Justificación y Relevancia

Aplicación de la Teoría de la Paradoja del Optimismo Migrante a un Caso Chileno Local-Regional

La literatura internacional ha mostrado que jóvenes migrantes y de origen migrante tienden a declarar aspiraciones educativas más altas que sus pares nativos, incluso en condiciones de desventaja estructural (Kao y Tienda, 1998; Feliciano & Lanuza, 2017). Sin embargo, la forma en que esta paradoja opera depende de los regímenes escolares, las políticas migratorias y las desigualdades sociales propias de cada país.

En Chile, donde el sistema escolar combina segmentación estructural, procesos de exclusión por estatus migratorio y experiencias de discriminación racializada (Tijoux & Palominos, 2015), aún no se sabe con claridad cómo este fenómeno se expresa en contextos locales concretos. La Región de Valparaíso ofrece un escenario particularmente relevante: concentra un 6,4% de la población migrante del país (SERMIG, 2024) y presenta altos niveles de escolarización de adolescentes extranjeros.

Aplicar la teoría de la paradoja del optimismo migrante a un colegio estatal de Viña del Mar permite examinar si las aspiraciones elevadas observadas internacionalmente se sostienen, se transforman o se erosionan en un sistema educativo marcado por la desigualdad territorial y las

limitaciones institucionales. Esta mirada situada contribuye a evaluar si la paradoja constituye un patrón generalizable o si adquiere matices específicos en el contexto sur-sur.

Uso de la Teoría Aplicando un Nuevo Método

La mayoría de las investigaciones sobre aspiraciones migrantes en Chile y América Latina se han basado en encuestas nacionales, datos administrativos o análisis estadísticos a gran escala (Centro de Medición UC, 2016; SJM, 2021). Aunque estas herramientas son valiosas, no permiten comprender **cómo se construyen biográficamente las aspiraciones**, ni cómo se interpretan en el contexto de trayectorias familiares marcadas por desplazamientos, rupturas y recomposiciones.

Este estudio se sitúa en la tradición de la **etnosociología** y del **enfoque biográfico**, siguiendo los aportes de Bertaux (2005) y Bessin (2020), para reconstruir los procesos a través de los cuales estudiantes migrantes y no migrantes **interpretan su pasado, organizan su presente y proyectan su futuro**. Este enfoque permite observar la relación entre aspiraciones, *habitus* y campo escolar (Bourdieu, 1990, 2012) como un proceso vivido y no solamente como un conjunto de indicadores cuantificables.

La comparación entre jóvenes migrantes y chilenos dentro de un mismo establecimiento ofrece una oportunidad metodológica poco explorada: **controla el contexto escolar** y permite distinguir los efectos de la condición migratoria de aquellos asociados a la clase social, la segmentación educativa o las experiencias de vulnerabilidad compartida.

Impacto Social y Relevancia para la Sociología de la Educación

Sistema de Educación Superior y Estructura Estudiantil

Si un número creciente de jóvenes migrantes expresa su intención de permanecer en Chile y acceder a la educación superior —tal como sugiere el aumento sostenido de escolaridad en esta población (Centro de Medición UC, 2016; Casen Migración 2022)—, esto tendrá efectos directos en la composición de universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica.

La demanda por **becas, apoyos psicosociales, programas de inserción y cupos especiales** aumentará en la medida en que los estudiantes migrantes avancen hacia niveles superiores del sistema. Comprender cómo se configuran sus expectativas en la educación media permite anticipar transformaciones estructurales en el acceso, permanencia y egreso en la educación superior.

Sectores Productivos, Movilidad Social y Envejecimiento Demográfico

Otra problemática social es que Chile enfrenta un proceso acelerado de **envejecimiento poblacional** y una reducción de las tasas de natalidad (PNUD, 2000). La integración educativa y laboral de jóvenes migrantes puede incidir directamente en la disponibilidad de **fuerza laboral calificada** y en la continuidad de sectores productivos estratégicos.

El Informe de Migración 2023 del INE muestra que más del **15,8% de la población extranjera residente corresponde a niñas, niños y adolescentes**, con lo cual su trayectoria educativa de hoy definirá su inserción laboral mañana (INE, 2024). Estudiar sus expectativas permite evaluar el potencial de movilidad social ascendente en una población cuyas oportunidades han estado históricamente limitadas por el estatus migratorio de sus familias.

Convivencia Social, Discursos de Odio y Comprensión Situada de la Migración

En un contexto de creciente polarización y circulación de discursos antiinmigración, producir evidencia empírica rigurosa sobre **las metas educativas, los proyectos de vida y las aspiraciones laborales de jóvenes migrantes** contribuye a desmontar narrativas que los presentan únicamente como “problema” o “amenaza”.

Los estudios cualitativos han mostrado que la escuela es uno de los principales espacios donde se reproducen o resisten procesos de **racialización, exclusión y estigmatización** (Tijoux & Palominos, 2015). Este trabajo aporta insumos para promover políticas de inclusión escolar basadas en evidencia y no en percepciones desinformadas.

Aportes Específicos a la Sociología de la Educación

El estudio articula tres dimensiones que suelen aparecer separadas en la literatura: (1) **Estructura y reproducción en el campo escolar**. Retoma los conceptos de *habitus*, capital cultural y campo escolar de Bourdieu (1990, 2012) para comprender cómo la posición social de los estudiantes influye en la configuración de sus expectativas. (2) **Trayectorias de vida y curso de vida**. Los aportes de Bertaux (2005) y Bessin (2020) permiten situar las aspiraciones no como decisiones instantáneas, sino como construcciones ancladas en **biografías** atravesadas por desigualdades y desplazamientos. (3) **Paradoja del optimismo migrante**. La incorporación del marco analítico de Kao y Tienda (1998) y Feliciano & Lanuza (2017) permite examinar si, en Chile, jóvenes migrantes mantienen aspiraciones elevadas pese a las restricciones materiales e institucionales del sistema educativo. Al hacerlo desde el caso concreto de un **colegio estatal de Viña del Mar**, el estudio contribuye a comprender cómo se configuran hoy las aspiraciones y expectativas juveniles en un país que se redefine como **sociedad de inmigración**, revelando tensiones entre esperanza, desigualdad y futuro posible.

En síntesis, el problema sociológico que estructura este capítulo nace en un contexto de creciente presencia de niñas, niños, adolescentes y jóvenes migrantes en el sistema escolar chileno, y de evidencia internacional sobre la paradoja del optimismo migrante, donde aún se conoce poco sobre cómo se relacionan las **trayectorias biográficas y las expectativas educativas y laborales de estudiantes migrantes y no migrantes** en colegios estatales específicos. Esta investigación busca precisamente iluminar esa relación, situándola en el cruce entre migración Sur–Sur, desigualdad escolar y producción de futuro.

Formulación de la Pregunta de Investigación y Objetivos

Para responder al problema planteado, la investigación se orienta por la siguiente pregunta general y sus objetivos asociados:

Pregunta de investigación

¿Cómo se relacionan las trayectorias biográficas y las aspiraciones y expectativas educativas y laborales de estudiantes de cuarto medio, migrantes y no migrantes, de un colegio

estatal de Viña del Mar durante el año 2025? ¿Qué similitudes o diferencias se presentan al explorar esa relación entre estudiantes chilenos y estudiantes migrantes de ese colegio? ¿Cómo esta relación contribuye a la discusión sobre la “paradoja del optimismo migrante”?

Objetivo General

Comprender la relación entre las trayectorias biográficas y las aspiraciones y expectativas educativas y laborales de estudiantes de cuarto medio, migrantes y no migrantes, de un colegio estatal de Viña del Mar durante el año 2025, identificando la forma en que el capital cultural, el *habitus* y la posición en el campo escolar inciden en la construcción de esas aspiraciones y expectativas, así como la manifestación o ausencia de la paradoja del optimismo migrante.

Objetivos Específicos

1. Caracterizar el perfil socioeconómico de un grupo de estudiantes de cuarto medio, migrantes y no migrantes, de un colegio estatal de Viña del Mar.
2. Reconstruir la trayectoria biográfica escolar, familiar y migratoria del grupo de estudiantes de cuarto medio, migrantes y no migrantes, de un colegio estatal de Viña del Mar.
3. Relacionar las aspiraciones y expectativas educativas y laborales proyectadas por el grupo de estudiantes de cuarto medio de un colegio estatal de Viña del Mar con la forma en que el capital cultural, el *habitus* y la posición en el campo escolar inciden en la construcción de éstas.
4. Discutir la contribución de este estudio de caso al debate sobre la paradoja del optimismo migrante.

CAPITULO 2: MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE

Este capítulo se organiza como andamiaje conceptual que permite estructurar el problema de investigación y así visualizar cómo se configuran las trayectorias de vida y las expectativas educativas y laborales de estudiantes migrantes y no migrantes en un liceo estatal de Viña del Mar, y de qué manera ello dialoga con la paradoja del optimismo migrante. El recorrido se estructura en cinco bloques: sociología de la educación y desigualdad; *habitus*, campo y reproducción social; paradoja del optimismo migrante; distinción entre aspiraciones y expectativas; y enfoques biográfico y de curso de vida para el análisis de trayectorias.

Educación, Desigualdad y Producción de Expectativas: Aportes desde la Sociología de la Educación

La sociología de la educación ha mostrado que la escuela no es un espacio neutro, sino un dispositivo central de clasificación y distribución desigual de oportunidades, que opera articulando capital cultural, origen social y trayectorias escolares (Bourdieu & Passeron, 1970). La escuela sanciona ciertas formas de hablar, escribir y comportarse como legítimas, y desvaloriza otras, produciendo distancias simbólicas que se naturalizan como “mérito” (Bourdieu & Passeron, 1970; Brígido, 2014).

En este marco, las **expectativas educativas** no son meras preferencias individuales, sino anticipaciones situadas de futuro, construidas en diálogo con la estructura del sistema, con el mensaje explícito e implícito del profesorado y con los recorridos disponibles para cada grupo social. Dubet subraya que, en sistemas crecientemente masificados, la escuela produce al mismo tiempo promesas de movilidad y experiencias de fracaso, generando biografías donde la desigualdad se vive como trayectoria personal antes que como efecto estructural (Dubet, 2004).

En Chile, la literatura converge en caracterizar el sistema escolar como un **campo fuertemente segmentado** por dependencia, nivel socioeconómico y territorio, donde la selección por “calidad” se superpone a la selección por clase y raza (Bellei, 2013). Los liceos estatales y municipales concentran estudiantes de menores recursos, resultados académicos más bajos y condiciones de enseñanza más precarias, mientras los establecimientos particulares

pagados agrupan a los sectores altos y canalizan con más facilidad el acceso a la educación superior (Bellei, 2013).

La población migrante se inserta en este entramado desigual ocupando, en general, los segmentos más precarizados del campo escolar. Informes recientes de MINEDUC muestran que los estudiantes extranjeros se concentran en colegios estatales y de Servicios Locales de Educación Pública, con mayores niveles de vulnerabilidad social, mayor proporción de repitencia y menor acceso a recursos pedagógicos y apoyos especializados (MINEDUC, 2025a).

Desde la sociología de la educación latinoamericana, se ha insistido en que las aspiraciones juveniles se configuran en diálogo con esta estructura. Los jóvenes de sectores populares elaboran proyectos de vida tensionados por promesas de movilidad y por experiencias de precariedad que relativizan el valor instrumental de la escuela (Gómez-Urrutia, 2016; PNUD, 2000).

En el caso de los **estudiantes migrantes**, los estudios muestran una doble inscripción: por un lado, se benefician de la función integradora de la escuela —aprendizaje del idioma, redes de amistad, acceso a información institucional—; por otro, experimentan prácticas de racialización, trato diferenciado y obstáculos administrativos que limitan el aprovechamiento de esas oportunidades (SJM, 2021; Centro de Medición UC & UNICEF, 2018).

A escala regional, el **Observatorio de Políticas Públicas de la Universidad de Valparaíso** documenta que, en establecimientos municipales de la provincia, la acogida a estudiantes migrantes se apoya más en iniciativas locales que en políticas consolidadas: persisten dificultades con la documentación, con el acceso a beneficios y con la formación docente en interculturalidad (Observatorio UV, 2023). Flanagan Bórquez et al. (2021), en un estudio cualitativo con docentes de escuelas públicas de la región, muestran que la inclusión cotidiana de estudiantes migrantes descansa en esfuerzos individuales, en contextos de alta carga laboral y pocas orientaciones institucionales, lo que genera experiencias de integración frágiles y desiguales.

Estos antecedentes ubican a este estudio en un cruce preciso: un liceo científico-humanista estatal en Viña del Mar, situado en el segmento inferior del campo escolar, donde convergen desigualdades de clase, territorio y nacionalidad. Preguntar por las **aspiraciones y expectativas** de estudiantes migrantes y no migrantes en este contexto implica interrogar cómo, en uno de los “eslabones bajos” del sistema, los jóvenes leen las posibilidades que, el liceo les ofrece y las tensiones que éste introduce en sus proyectos de futuro.

Habitus, Campo y Reproducción Social

Habitus y Disposiciones Hacia la Educación

Para Bourdieu, el *habitus* es un sistema de disposiciones duraderas, históricamente producidas, que orientan percepciones, valoraciones y prácticas sin necesidad de un cálculo consciente permanente (Bourdieu, 1990). El *habitus* no determina mecánicamente la acción, pero acota lo pensable y lo probable: define qué horizontes se consideran “realistas” y cuáles se perciben como inalcanzables.

En el campo educativo, el *habitus* de clase se expresa en la confianza o desconfianza frente a la escuela, en la familiaridad con el lenguaje académico, en la relación con la autoridad docente y en la manera de evaluar las propias posibilidades de éxito (Bourdieu & Passeron, 1970). Para jóvenes de sectores populares, las disposiciones hacia la escuela se tejen en experiencias de precariedad, trabajos tempranos, escolaridades interrumpidas de sus familias y un contacto intenso con establecimientos de baja calidad (Brígido, 2014).

En el caso de familias migrantes, la literatura ha propuesto la idea de “*habitus desplazado*”: cuando se migra desde posiciones de clase relativamente más altas o desde contextos donde el capital educativo tenía cierto valor hacia mercados laborales y sistemas escolares donde esas credenciales se devalúan, se produce un desajuste entre disposiciones incorporadas y condiciones objetivas (Feliciano, 2005; Feliciano & Lanuza, 2017). Los padres mantienen un fuerte mandato de movilidad vía educación, pero se encuentran con barreras institucionales y raciales que reducen sus oportunidades de realización.

Con datos longitudinales en Estados Unidos, Feliciano y Lanuza (2017) muestran que buena parte de las altas aspiraciones educativas de hijos e hijas de migrantes se explica por la posición educativa relativa de sus progenitores en el país de origen (“logro contextual”), más que por la migración en sí. Esas expectativas se transmiten como obligación moral de “no retroceder” en la trayectoria de clase familiar. Engzell (2019), en Europa, complementa este enfoque con el concepto de “*aspiration squeeze*”: jóvenes de origen migrante sostienen aspiraciones idealistas altas, pero sus expectativas realistas se ajustan a las restricciones del sistema, generando una presión entre lo que desean y lo que consideran posible (Engzell, 2019).

En Chile, investigaciones sobre primera generación universitaria muestran que jóvenes de sectores populares construyen proyectos educativos en tensión entre el mandato familiar de “aprovechar la oportunidad” y las barreras estructurales de un sistema de altos costos y fuerte selección (Gutiérrez & Núñez, 2004, citado en Congreso de la República del Perú, 2014). Estos resultados dialogan con los hallazgos recientes de Ramírez Varela (2024) en Recoleta: estudiantes migrantes de enseñanza media describen la educación superior como vía de movilidad y como forma de reconocer el sacrificio de sus familias, aun cuando perciben obstáculos económicos, administrativos y raciales significativos (Ramírez Varela, 2024).

En este estudio, la noción de *habitus* permite vislumbrar cómo las historias familiares de migración, trabajo, escolaridad y desclasificación crean disposiciones distintas hacia la escuela y el futuro, y hasta qué punto esas disposiciones se diferencian o no, entre estudiantes migrantes y no migrantes que comparten un mismo liceo y un contexto territorial similar. Ahora bien, estas disposiciones sólo pueden comprenderse plenamente si se sitúan en el espacio de relaciones donde se ponen en juego, es decir, en el campo educativo.

Campo Educativo y Reproducción Social

El concepto de **campo** remite a un espacio de relaciones donde distintos agentes (familias, escuelas, autoridades, universidades) luchan por recursos materiales y simbólicos bajo reglas específicas (Bourdieu, 1990). El campo escolar chileno se organiza en torno a jerarquías conocidas por todos los actores: establecimiento estatal/subvencionado/pagado, resultados en pruebas estandarizadas, “prestigio” del liceo, ubicación territorial (Bellei, 2013).

Para estudiantes migrantes, la posición en este campo está marcada por la concentración en establecimientos de menor prestigio, por formas de discriminación explícitas e implícitas y por una menor información sobre la estructura de oportunidades postsecundarias (Centro de Medición UC & UNICEF, 2018; SJM, 2021).

En la Región de Valparaíso, el Observatorio UV (2023) muestra que las escuelas municipales con mayor presencia de estudiantes migrantes enfrentan una combinación de alta vulnerabilidad, recursos limitados y políticas de acogida dependientes de cada establecimiento, lo que configura posiciones subordinadas dentro del campo local. Flanagan Bórquez et al. (2021) evidencian que, en este escenario, la inclusión se sostiene en prácticas pedagógicas “de buena voluntad” más que en dispositivos institucionales robustos, lo que convierte las posibilidades de apoyo y orientación en algo contingente y desigual.

Este contexto es clave: el liceo estatal de Viña del Mar donde se sitúa el estudio se inscribe en estos segmentos bajos del campo, con alta concentración de estudiantes vulnerables y presencia significativa de jóvenes migrantes, luego, analizar aspiraciones y expectativas en este espacio, implica observar cómo los estudiantes leen y resignifican las reglas del juego del campo escolar, y cómo construyen, con o contra esa estructura, sus horizontes educativos y laborales.

Aspiraciones y Expectativas Educativas en Población Migrante

Evolución de los Estudios sobre Aspiraciones y Expectativas

La distinción entre **aspiraciones** (lo deseado) y **expectativas** (lo considerado probable) aparece tempranamente en la sociología de la movilidad y del desarrollo humano, donde se entiende que las personas ajustan sus expectativas a sus condiciones objetivas, pero pueden sostener aspiraciones que las exceden (PNUD, 2000; Bourdieu, 1990).

Siguiendo esta línea, en la literatura educativa internacional, Kao y Tienda (1998) muestran, a partir de datos longitudinales en Estados Unidos, que estudiantes de origen latino y afroamericano declaran aspiraciones universitarias altas, pese a ubicarse en posiciones académicas y socioeconómicas más desfavorables que sus pares blancos. Este trabajo inaugura

una línea de investigación que interroga la relación entre desigualdad estructural y horizontes subjetivos de futuro (Kao & Tienda, 1998).

Posteriormente, diversos estudios incorporan dimensiones adicionales: La **selectividad migratoria** y la posición educativa de las familias en el país de origen (Feliciano, 2005; Feliciano & Lanuza, 2017); la distinción entre **aspiraciones “idealistas”** y **expectativas “realistas”**, y el ajuste de estas últimas a las oportunidades percibidas en el sistema (Engzell, 2019); y el papel de la **esperanza** y de la interpretación moral del sacrificio migratorio (Bahena, 2020).

En Europa, Cebolla-Boado y Nuhoglu Soysal (2017) analizan datos de estudiantes chinos migrantes internos y no migrantes y muestran que quienes han migrado o planean migrar, tienden a sostener aspiraciones educativas más altas, vinculadas a proyectos familiares de movilidad y centrar simbólicamente a la educación. En Alemania, Ferrara y Salikutluk (2024) identifican perfiles de jóvenes de origen migrante cuyas aspiraciones son muy ambiciosas pero no siempre coherentes con sus probabilidades objetivas de acceso a trayectorias académicas de élite.

En América Latina, los estudios sobre aspiraciones y expectativas de población migrante son más recientes, pero dialogan con esta tradición. Desde México, Pérez-Gañán y Pesántez (2017) muestran, a partir de un estudio cualitativo con niños y niñas en contexto de migración internacional, que las aspiraciones educativas se articulan en relación con el sacrificio de los adultos y con la experiencia de separación familiar, mientras las expectativas se ajustan a la percepción de recursos disponibles.

En Chile, se ha trabajado más el campo de los **proyectos de vida juveniles** en general que el de aspiraciones y expectativas migrantes en particular. Estudios sobre juventud y educación muestran que, en contextos de alta desigualdad, los jóvenes combinan ideales de movilidad con una lectura crítica de las oportunidades reales que ofrece el sistema educativo y el mercado laboral (Gómez-Urrutia, 2016). Ramírez Varela (2024), centrándose en jóvenes migrantes en Recoleta, profundiza esta perspectiva: describe proyectos de vida marcados por la ambivalencia entre estudiar y trabajar, por la necesidad de contribuir al hogar y por la

expectativa de prolongar la **escolaridad como forma de disputar trayectorias de precarización**.

En suma, la evolución de los estudios pasa de una mirada centrada en la contraposición entre aspiraciones “altas” y logros “bajos”, hacia enfoques que integran **selectividad de clase, estructuras escolares, experiencias migratorias y sentidos morales** del proyecto educativo. Es desde esta trayectoria que emerge el concepto específico de paradoja del optimismo migrante.

Problemáticas y Vacíos en el Caso Chileno

A pesar de estos avances, el panorama chileno presenta varios vacíos. La mayor parte de la evidencia sobre estudiantes migrantes se concentra en: la **distribución desigual** de la matrícula y los resultados académicos (Centro de Medición UC & UNICEF, 2018; MINEDUC, 2025a); y las condiciones de **acogida institucional**, discriminación y racismo en las escuelas (SJM, 2021; Observatorio UV, 2023; Flanagan Bórquez et al., 2021).

En cambio, son escasos los estudios cualitativos que articulen de forma sistemática **trayectorias de vida, habitus, campo escolar y aspiraciones/expectativas** de jóvenes migrantes y no migrantes en un mismo espacio escolar. La mayoría de los trabajos se focaliza en un solo grupo (generalmente estudiantes migrantes), lo que dificulta comparar similitudes y diferencias con sus pares locales en condiciones sociales semejantes.

Tampoco se han explorado con detalle las **diferencias internas** entre estudiantes migrantes según nacionalidad, historia migratoria familiar, tiempo de residencia o posición de clase en el país de origen, dimensiones que la literatura internacional ha identificado como claves para comprender variaciones en aspiraciones y expectativas (Feliciano & Lanuza, 2017; Engzell, 2019).

Aporte Específico

De acuerdo con todo lo expuesto hasta ahora, esta investigación busca llenar tres vacíos: (1) **Articulación biográfica**: en lugar de abordar las aspiraciones como respuestas aisladas en encuestas, el enfoque biográfico permite reconstruirlas como síntesis provisoria de trayectorias

escolares, familiares y migratorias, observando cómo se reconfiguran a lo largo del tiempo. (2) **Comparación migrantes/no migrantes en un mismo liceo estatal:** al considerar estudiantes migrantes y chilenos que comparten contexto escolar y territorial, se puede distinguir qué diferencias en expectativas se relacionan con la condición migrante y cuáles con la posición de clase y la inserción en el campo escolar. (3) **Aplicación situada de la paradoja del optimismo migrante:** al inscribir el caso de un colegio estatal de Viña del Mar en la tradición internacional sobre optimismo migrante, se explora si la paradoja se reproduce, se matiza o adquiere rasgos específicos en un sistema escolar altamente segmentado como el chileno.

La Paradoja del Optimismo Migrante: Una Esperanza Bajo Tensión Estructural

La **paradoja del optimismo migrante** alude al hecho de que hijos e hijas de personas migrantes tienden a declarar aspiraciones educativas más altas que sus pares nativos de similar origen social y rendimiento escolar, aun cuando enfrentan mayores barreras estructurales (Kao & Tienda, 1998).

En Estados Unidos, los datos de Kao y Tienda muestran que jóvenes latinos y afroamericanos reportan con frecuencia aspiraciones universitarias, pese a tener calificaciones menores y asistir a escuelas menos aventajadas. Trabajos posteriores confirman este patrón en distintos contextos, pero introducen matices importantes. Feliciano (2005) y Feliciano y Lanuza (2017) destacan que la selectividad migratoria, esto es, el hecho de que muchas familias migrantes provengan de estratos relativamente más educados en su país de origen, explica parte de ese “optimismo”; Engzell (2019) distingue entre aspiraciones idealistas y expectativas realistas, mostrando un ajuste parcial de las segundas a la posición escolar; Bahena (2020) evidencia que estudiantes latinos indocumentados pueden presentar niveles de esperanza incluso mayores que los documentados, pese a enfrentar obstáculos legales más severos.

En Europa, Cebolla-Boado y Nuhoglu Soysal (2017) y Cebolla-Boado et al. (2020) muestran que los hijos de migrantes suelen mantener aspiraciones elevadas incluso en sistemas escolares fuertemente estratificados, vinculando este fenómeno a la **esperanza** como disposición central en proyectos de movilidad y a la confianza en la educación como vía de mejora social.

En América Latina, la evidencia es aún incipiente, pero algunos trabajos dialogan con la paradoja. Pérez-Gañán y Pesántez (2017) muestran que, en contextos de migración México–Estados Unidos, niños y niñas elaboran aspiraciones educativas altas a partir de la experiencia de separación familiar y del relato del sacrificio de los adultos. En Chile, Ramírez Varela (2024) y el informe del Centro de Medición UC & UNICEF (2018) sugieren que la juventud migrante mantiene horizontes educativos ambiciosos, incluso cuando se inserta en liceos de baja posición en el campo escolar y enfrenta discriminación y precariedad (Centro de Medición UC & UNICEF, 2018; Ramírez Varela, 2024).

A partir de este panorama, emerge la necesidad de observar cómo estas dinámicas se expresan en contextos locales concretos, especialmente allí donde las trayectorias escolares se desarrollan en condiciones de desigualdad persistente. Este estudio se inscribe precisamente en este punto de tensión: indaga si, en un liceo estatal de Viña del Mar, los estudiantes migrantes sostienen aspiraciones y expectativas distintas de las de sus pares chilenos y cómo esas diferencias se relacionan con el *habitus*, con la posición en el campo escolar y con las experiencias de desigualdad vividas.

Aspiraciones y Expectativas: Distinción Conceptual y Configuración en Jóvenes Migrantes

En este trabajo se adopta una distinción analítica clara entre **aspiraciones** y **expectativas**. **Aspiraciones:** metas u horizontes deseados, vinculados a proyectos de vida y a ideales de movilidad, que pueden no considerar plenamente las restricciones estructurales. **Expectativas:** anticipaciones de lo que se considera más probable, dadas las condiciones materiales, escolares y familiares percibidas como relevantes (PNUD, 2000)

Siguiendo a Bourdieu (1990), las aspiraciones no son deseos libres, sino deseos socialmente estructurados. La escuela puede contribuir a “inflar” aspiraciones en contextos donde las probabilidades objetivas de realización son bajas, produciendo una brecha entre lo que se desea y lo que efectivamente ocurre. La paradoja del optimismo migrante se sitúa justamente en esa brecha.

Los estudios revisados muestran que, para jóvenes migrantes, la configuración de aspiraciones y expectativas se entrelaza con tres elementos centrales: (1) **Historia migratoria familiar y sacrificio**: la experiencia de migrar, de separarse, de recomponer la vida en otro país, se transforma en un horizonte moral que impulsa metas educativas elevadas (Pérez-Gañán & Pesántez, 2017; Bahena, 2020). (2) **Desclasificación y devaluación de capitales**: la pérdida de estatus laboral o profesional de los adultos en el país de destino alimenta la expectativa de que los hijos “recuperen” o superen la posición previa vía educación (Feliciano & Lanuza, 2017). (3) **Condiciones escolares concretas**: la inserción en liceos precarizados, las experiencias de discriminación y las restricciones de acceso a beneficios y financiamiento modelan las expectativas sobre lo que se considera realmente posible (Centro de Medición UC & UNICEF, 2018; Observatorio UV, 2023; Flanagan Bórquez et al., 2021)

Las Trayectorias de Vida Como Clave de Análisis: Enfoque Biográfico y Sociología del Curso de Vida

Perspectiva Etnosociológica

La perspectiva etnosociológica es una vía privilegiada para acceder a los mecanismos sociales que organizan las trayectorias, manteniendo siempre la articulación entre biografía e historia (Bertaux, 2005). El foco no está en el individuo aislado, sino en los “mundos sociales” en los que se inscribe y en las regularidades que aparecen a través de las historias.

En Chile, Cornejo, Mendoza y Rojas (2008) sistematizan experiencias de investigación destacando que el dato biográfico es co-construido en la interacción entrevistador/a–entrevistado/a, lo que exige un trabajo reflexivo sobre la posición de la investigadora y sobre los silencios, ambivalencias y cambios de registro presentes en las narraciones.

Este enfoque es pertinente porque permite reconstruir las trayectorias de estudiantes migrantes y no migrantes como secuencias de **transiciones** (cambios de escuela, migraciones, trabajos, responsabilidades familiares) y de **bifurcaciones** (momentos de quiebre biográfico) que influyen en la manera en que formulan sus expectativas educativas y laborales.

Sociología del Curso de Vida

Desde la sociología del curso de vida, Elder (1994) define las trayectorias como líneas que atraviesan distintos dominios (escuela, trabajo, familia) a lo largo del tiempo, marcadas por transiciones y por el contexto histórico en que se inscriben. Bessin (2020) subraya que las trayectorias contemporáneas se caracterizan por procesos de **desestandarización**, donde la precariedad laboral, la prolongación de la escolaridad y la inestabilidad económica producen recorridos no lineales.

Años más tarde, Blanco y Pacheco (2003), en América Latina, muestran cómo las transiciones desde la escuela al trabajo se han vuelto más inciertas, afectando la forma en que los jóvenes calibran sus expectativas de movilidad. Para jóvenes migrantes, la migración misma se convierte en una bifurcación mayor, que reordena calendarios, redes y horizontes de futuro.

Alcances y Límites del Enfoque

El uso combinado de la perspectiva etnosociológica y del curso de vida permite: leer las **expectativas educativas** como cristalizaciones provisionales de trayectorias marcadas por la migración y la desigualdad, incluso traumas ; comparar cómo se configuran esas trayectorias en estudiantes migrantes y no migrantes de un mismo liceo estatal; y situar la paradoja del optimismo migrante en historias concretas, en vez de tratarla sólo como patrón estadístico.

Al mismo tiempo, exige una postura reflexiva: los relatos no entregan una “verdad” definitiva sobre las vidas, sino una versión situada, moldeada por la interacción con la investigadora y por las condiciones del trabajo de campo (Bertaux, 2005; Cornejo et al., 2008; Guber, 2011).

CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO

Diseño de Investigación y Tipo de Estudio

Esta investigación se inscribe en un **enfoque cualitativo**, orientado a comprender cómo se relacionan las trayectorias biográficas y las expectativas educativas y laborales de estudiantes de cuarto medio, migrantes y no migrantes, de un liceo estatal de Viña del Mar, y cómo esa relación dialoga con la discusión sobre la paradoja del optimismo migrante. El interés no es medir la distribución de ciertas características en una población, sino producir comprensiones situadas de las experiencias de los jóvenes y de los sentidos que atribuyen a su escolaridad, a la migración y al futuro (Flick, 2007; Álvarez-Gayou, 2003).

Se trata de un **estudio cualitativo de caso, de carácter exploratorio–descriptivo e interpretativo**. Es exploratorio porque aborda un tema poco estudiado en Chile desde una perspectiva biográfica-etnosociológica —la relación entre trayectorias, expectativas y paradoja del optimismo migrante en educación media estatal—; y es descriptivo e interpretativo porque busca reconstruir y analizar en profundidad las trayectorias y significados que los estudiantes atribuyen a sus experiencias, sin pretender ofrecer explicaciones causales generalizables a nivel estadístico (Neiman & Quaranta, 2006; Coller, 2000).

El estudio es **transversal**, en la medida en que la producción de datos se realizó en un periodo acotado del año 2025, cuando los y las estudiantes se encontraban próximos a egresar de cuarto medio. Se trata además de un diseño **no experimental**, en el sentido de que no se manipularon deliberadamente variables, sino que se observaron y analizaron las experiencias tal como se dan en su contexto escolar y familiar (Hernández-Sampieri et al., 2010).

Desde el punto de vista epistemológico, se adopta una perspectiva **interpretativa** cercana a la etnografía y a la etnosociología, en la cual los relatos de los y las estudiantes se entienden como producciones situadas que permiten acceder a los mecanismos sociales que estructuran sus trayectorias y expectativas (Bertaux, 2005; Guber, 2011). Las interpretaciones producidas son, por tanto, **contextualizadas**: no buscan formular leyes generales, sino contribuir al debate teórico a partir de un caso concreto.

Enfoque Biográfico y Perspectiva Etnosociológica

El estudio se apoya en el **enfoque biográfico** y en la **perspectiva etnosociológica** desarrollada por Bertaux (1994, 2005, 2011). Desde esta mirada, las trayectorias de vida se conciben como itinerarios que articulan dimensiones escolares, familiares, laborales y migratorias, marcados por transiciones significativas y por bifurcaciones que reorientan el curso de vida (Blanco & Pacheco, 2003; Bessin, 2020).

Por su parte, la etnosociología propone reconstruir mundos sociales y “categorías de situación”, como la condición migrante, a partir de relatos biográficos, poniendo en relación la experiencia singular con las estructuras sociales en las que se inscribe (Bertaux, 2005). Ello se ajusta al propósito de este estudio, que busca comprender cómo las trayectorias de estudiantes migrantes y no migrantes se configuran en un campo escolar concreto y en el marco de desigualdades de clase y de origen nacional.

Siguiendo a Cornejo, Mendoza y Rojas (2008), las entrevistas biográficas se conciben aquí como un dispositivo para reconstruir historias de vida parciales, centradas en aquellos eventos que son relevantes para el problema de investigación: la migración, las transiciones escolares, las decisiones sobre continuidad de estudios y la anticipación de la inserción laboral. No se trabajó con “relatos de vida” en sentido clásico —un único relato continuo de toda la biografía—, sino con **entrevistas en profundidad con enfoque biográfico**, realizadas en dos sesiones por participante, a partir de las cuales se reconstruyeron trayectorias.

Estudio de Caso

Metodológicamente, se trata de un **estudio de caso instrumental** (Coller, 2000; Neiman & Quaranta, 2006). El caso es un liceo científico-humanista estatal de la comuna de Viña del Mar, que se selecciona no por ser excepcional, sino por su capacidad de **ilustrar procesos más amplios** relacionados con la experiencia escolar de jóvenes migrantes y no migrantes en la educación pública chilena.

El liceo Guillermo Rivera Cotapos, fundado en 1910 y ubicado en el plan de Viña del Mar, imparte enseñanza desde séptimo básico a cuarto medio y, en 2024, matriculó 424

estudiantes, de los cuales 62 eran extranjeros, la mayoría con Identificador Provisorio Escolar (Corporación Municipal Viña del Mar, s.f.; Subsecretaría de Educación, 2024). En cuarto medio se registraron 3 estudiantes migrantes con IPE y 55 estudiantes chilenos durante ese mismo año.

La elección de este establecimiento responde a tres criterios: (1) **Presencia de matrícula migrante** en educación media estatal, condición necesaria para explorar la paradoja del optimismo migrante en un contexto de escolaridad compartida con estudiantes nativos (Kao & Tienda, 1998; Acar, 2018; Bahena, 2020). (2) **Carácter científico-humanista y dependencia de Servicio Local de Educación**, que lo ubican en el segmento donde se concentra una parte relevante del estudiantado migrante y donde se articulan expectativas de continuidad de estudios superiores (Ministerio de Educación, 2025a, 2025b). (3) **Apertura institucional** y disposición de la dirección y del profesorado a facilitar el acceso a los estudiantes y a colaborar con la investigación, condición fundamental dada la naturaleza sensible de las entrevistas. (Guber, 2011).

El caso se utiliza, por tanto, como una “ventana” para observar las formas en que se articulan trayectorias, expectativas y origen migratorio en la educación media estatal, más que como un objeto de interés en sí mismo.

Población, Universo y Muestra

Universo Analítico y Contexto

A nivel nacional, la matrícula escolar chilena alcanzó 3.582.932 estudiantes en 2024, de los cuales 938.945 pertenecen a la enseñanza media (Centro de Estudios MINEDUC, s.f.). La comuna de Viña del Mar concentra 58.107 estudiantes, 12.442 de ellos en establecimientos estatales, con 3.526 estudiantes extranjeros, de los cuales 2.475 cursan enseñanza media. En los colegios estatales científico-humanistas y técnico-profesionales de la comuna se matricularon 925 estudiantes extranjeros en educación media (Centro de Estudios MINEDUC, s.f.; Ministerio de Educación, 2025a).

Estos datos **contextualizan** el caso y permiten situar el liceo estudiado dentro de un sistema educativo segmentado, en el que los estudiantes migrantes se concentran en

establecimientos públicos y subvencionados. Sin embargo, el **universo analítico específico** de este estudio está compuesto por **estudiantes de cuarto medio de liceos científicos-humanistas estatales de Viña del Mar que comparten aula con pares migrantes y no migrantes.**

Estrategia de Muestreo y Selección del Caso

A partir de la revisión de datos abiertos del MINEDUC (2024b), se identificaron 15 establecimientos de Viña del Mar que impartían enseñanza media y registraban al menos un estudiante extranjero en tercero medio en 2024. Luego se aplicaron criterios sucesivos:

- Se excluyeron establecimientos técnico-profesionales y particulares (pagados y subvencionados) para focalizar el análisis en la educación media científico-humanista estatal;
- Se priorizaron liceos con presencia simultánea de estudiantes migrantes y no migrantes en cursos superiores;
- Se consideró la **factibilidad de acceso** y el interés de la comunidad escolar en participar en la investigación.

Con estos criterios se seleccionó el liceo Guillermo Rivera Cotapos como **caso instrumental.**

Muestra y Características de los Participantes

La muestra se definió mediante **muestreo intencional** (Álvarez-Gayou, 2003; Flick, 2007), orientado a la diversidad de experiencias relevantes para el problema de investigación. Se buscó incluir:

- Estudiantes de cuarto medio, por encontrarse en el momento de transición entre la educación media y los estudios superiores o el trabajo;
- Estudiantes migrantes y no migrantes, para permitir la comparación cualitativa entre ambos grupos;
- Diferencias de género, dentro de los márgenes que permitió la disponibilidad real de participantes.

La muestra final quedó compuesta por **seis estudiantes** de cuarto medio: **tres migrantes y tres chilenos**. Los estudiantes migrantes provienen de dos países latinoamericanos (Colombia y Venezuela) y residen en Chile desde la adolescencia; los estudiantes chilenos han vivido su trayectoria escolar íntegramente en el país.

Tabla 1
Estudiantes participantes en entrevistas 2025.

Nombre Clave	Condición migratoria	Edad 2025	Sexo
EM 1	Extranjero	19 años.	Hombre
EM 2	Extranjera	18 años.	Mujer
EM 3	Extranjero	18 años	Hombre
EC 3	Chileno	18 años.	Hombre
EC 4	Chilena	18 años.	Mujer
EC 5	Chileno	18 años.	Hombre

Nota. Elaboración propia. EM (Estudiante Migrante), EC (Estudiante Chileno).

La **diversidad migratoria** se entiende aquí de manera acotada, dado el tamaño de la muestra: se incluye más de una nacionalidad migrante y se consideran diferencias en las trayectorias de llegada y en la situación documental, pero no se pretende representar la heterogeneidad completa de la población migrante escolar o representatividad estadística. Este es un límite reconocido del estudio.

Acceso al Campo y Procedimiento de Trabajo de Campo

El acceso al liceo se gestionó con apoyo de un profesor mentor, quien ha acompañado al curso desde primero medio y que actuó como puente con la dirección. Tras una reunión inicial con el director, se presentaron los objetivos del estudio, la estrategia metodológica y los resguardos éticos, y se obtuvo la autorización institucional correspondiente, incluida la del SLEP Costa Central.

La selección de los seis estudiantes se realizó en coordinación con la dirección y el profesor mentor, respetando el carácter **voluntario** de la participación. Se ofreció una

explicación detallada del estudio a los y las estudiantes y, cuando correspondía, a sus apoderados/as.

En total se realizaron once (11) **entrevistas en profundidad con enfoque biográfico**:

- Una primera entrevista, originalmente concebida como **pre-test**, con un estudiante migrante; su contenido resultó relevante y, dado que los ajustes al guión no alteraron sustantivamente los temas tratados, se decidió **incorporarla al corpus de análisis**;
- Dos entrevistas a cada uno de los otros cinco participantes (migrantes y no migrantes), lo que permitió profundizar temas emergentes y aclarar puntos que en una primera sesión habían quedado sólo esbozados, dando el total de 11 entrevistas.

Nueve (9) de las entrevistas se realizaron de manera presencial en dependencias del liceo, en horarios acordados con el equipo directivo para no interferir significativamente con las clases. En dos casos —ambos estudiantes migrantes— la segunda entrevista se llevó a cabo en modalidad online, dado que ya habían finalizado sus actividades lectivas de cuarto medio. Cada una de las entrevistas tuvo una duración aproximada de 60 a 90 minutos.

Técnicas de Producción de Datos

Entrevistas en Profundidad con Enfoque Biográfico.

La **entrevista en profundidad** constituyó la técnica principal de producción de datos. Se trabajó con un guion semiestructurado, organizado en ejes temáticos vinculados a los objetivos de la investigación:

- Trayectoria escolar (cambios de establecimiento, repitencias, hitos positivos y negativos);
- Trayectoria familiar y, en el caso de estudiantes migrantes, trayectoria migratoria;
- Experiencias en colegios anteriores y en el liceo actual (relaciones con pares y docentes, percepción de la escuela);
- Expectativas y aspiraciones educativas y laborales;

- Percepciones sobre la condición migrante (propia o de compañeros/as) y sobre la desigualdad educativa.

Siguiendo a Kvale (2011) y Flick (2007), la entrevistadora se asumió como instrumento central de investigación, procurando sostener una escucha atenta, flexible y respetuosa, capaz de favorecer la emergencia de narrativas amplias y de profundizar en los sentidos que los estudiantes atribuyen a los acontecimientos relatados.

Aunque inicialmente se consideró trabajar con **relatos de vida** en sentido estricto, en la práctica los estudiantes tuvieron dificultades para construir un relato continuo de toda su biografía. Por ello, se optó por mantener el **enfoque biográfico** dentro de una estructura de entrevista en profundidad, articulando las trayectorias a partir de fragmentos narrativos y secuencias de episodios significativos (Cornejo et al., 2008; Seid, 2020).

Ficha de Caracterización Socioeconómica

Como técnica complementaria, se elaboró una **ficha de caracterización socioeconómica** a partir de la información recogida en las entrevistas. Esta ficha sistematizó datos básicos sobre: Nivel educativo y ocupacional de los cuidadores principales; Composición del hogar y situación residencial; Nacionalidad y trayectoria migratoria; Apoyos escolares y recursos disponibles para el estudio.

El objetivo de esta ficha fue **contextualizar** las trayectorias y expectativas en términos de capital económico y cultural, en diálogo con la teoría de Bourdieu y con la literatura sobre desigualdad educativa y migración (Bourdieu, 2012; SJM, 2021; Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2024). No se aplicó como cuestionario independiente, sino que se construyó a partir de la información espontáneamente aportada durante las entrevistas, evitando sobrecargar a los participantes.

Operacionalización de Categorías Analíticas

La operacionalización de los conceptos centrales, **clase social, capital cultural, trayectorias biográficas, aspiraciones, expectativas, habitus y posición en el campo escolar**, se realizó

como un proceso gradual de traducción entre lo teórico (Capítulo 2) y lo empírico. Siguiendo a Araujo (2014), se partió de las categorías conceptuales generales y se las descompuso en dimensiones e indicadores empíricamente observables. **Las categorías analíticas** van de acuerdo a cada objetivo específico, para el primero de ellos **clase social, esto es**, posición en el espacio social, condiciones materiales y capital social, **capital cultural**, tanto incorporado, objetivado, como institucionalizado. Para el segundo objetivo está la categoría **trayectorias biográficas**, esto es, trayectoria escolar, familiar y migratoria. Finalmente, de acuerdo al tercer objetivo, se consideraron las categorías **aspiraciones**, tanto educativas como laborales, considerando las motivaciones y manipulación, siguiendo por las **expectativas**: educativas y laborales. Contiene también el **habitus** que abarca la valoración de futuro y esquemas de acción y el **campo escolar** que considera la Institución y poder simbólico. Las definiciones de estas categorías a continuación:

- a) **Clase social / posición en el espacio social**: condiciones de vivienda, estabilidad laboral de los cuidadores, acceso a recursos materiales, percepción de “ajuste” o “desajuste” entre credenciales educativas y posición ocupacional.
- b) **Capital cultural**: nivel educativo de los adultos del hogar, prácticas culturales (lectura, uso de bibliotecas, participación en actividades culturales), apoyos escolares, familiaridad con el sistema educativo superior.
- c) **Trayectorias biográficas**: sucesión de establecimientos, experiencias de migración interna o internacional, eventos de ruptura (separaciones, cambios de cuidador/a), hitos escolares significativos.
- d) **Aspiraciones y expectativas**: metas de estudio y trabajo a mediano y largo plazo, distinción entre lo que se desea y lo que se considera probable, justificaciones de esa diferencia (PNUD, 2000; Cazzuffi et al., 2020; Elías et al., 2020).
- e) **Habitus y campo escolar**: formas de hablar de la escuela, percepción del propio desempeño, modos de relacionarse con docentes y pares, formas de interpretar el valor de los títulos y de la educación en general (Bourdieu, 1991, 2012).

Considerando todas estas categorías analíticas, se realizó una matriz de codificación para los tres primeros objetivos específicos mencionados, cada uno con dimensiones, códigos y subcódigos. (Ver ANEXO G)

Técnicas de Análisis de Datos

Para el análisis de los datos se combinaron dos estrategias complementarias: **análisis narrativo de trayectorias** y **análisis de contenido temático**, en una lógica inductiva e iterativa (Araujo, 2014; Gibbs, 2012; Flores-Kanter & Medrano, 2019).

Análisis Narrativo de Trayectorias.

En primer lugar, se realizó un **análisis narrativo** centrado en la estructura temporal y social de las historias contadas por cada estudiante. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas de manera literal. A partir de las transcripciones, se identificaron:

- Secuencias de eventos relevantes (cambios de país o de ciudad, cambios de escuela, crisis familiares, hitos escolares);
- Personajes significativos (madres, padres, cuidadores, docentes, compañeros/as);
- Tramas recurrentes (superación de dificultades, búsqueda de reconocimiento, ruptura/continuidad de proyectos).

Siguiendo a Kvale (2011) y Gibbs (2012), se trabajó reconstruyendo, para cada caso, una **línea de trayectoria** que articula pasado, presente y futuro anticipado, con foco en cómo los estudiantes enlazan sus experiencias con sus aspiraciones y expectativas, una organización de segmentos narrativos en una secuencia coherente para cada estudiante.

Análisis de Contenido Temático y Codificación.

En segundo lugar, se aplicó un **análisis de contenido temático**, entendiendo el contenido como el conjunto de significados que atraviesan los relatos, más allá de la secuencia temporal. Se utilizó el software **NVivo** como apoyo técnico para la codificación y organización de los datos, aunque la lógica de análisis fue teórico-metodológica y no meramente técnica (Flores-Kanter & Medrano, 2019).

El proceso siguió tres momentos:

1. **Codificación abierta inicial:** lectura detallada de las transcripciones, identificando códigos emergentes vinculados a experiencias, emociones, valoraciones y decisiones (por ejemplo, “discriminación en la escuela”, “apoyo docente”, “miedo al PSU/PAES”, “sacrificio familiar”, “trabajo y estudio”).
2. **Agrupación en categorías:** reagrupación de códigos en categorías más amplias, articuladas con el marco teórico y los objetivos específicos (por ejemplo, “condiciones estructurales de origen”, “*habitus* educativo familiar”, “expectativas educativas altas/bajas”, “ajuste entre aspiraciones y expectativas”, “efectos de la migración en la trayectoria escolar”).
3. **Comparación entre casos:** análisis comparativo entre estudiantes migrantes y no migrantes, observando similitudes y diferencias en las trayectorias y en la configuración de aspiraciones y expectativas, así como en el modo en que se expresa —o no— la paradoja del optimismo migrante.

El uso combinado de análisis narrativo y de contenido permitió, por un lado, mantener la **unidad de cada trayectoria** y, por otro, construir **patrones transversales** entre los casos, respetando la lógica inductiva propia de la investigación cualitativa (Araujo, 2014; Gibbs, 2012).

Criterios de Rigor y Consideraciones Éticas

Criterios de Rigor en Investigación Cualitativa.

Siguiendo las orientaciones de Flick (2007), Araujo (2014) y Guber (2011), se consideraron distintos criterios para resguardar la **calidad del estudio**:

- **Credibilidad:** realización de dos entrevistas con la mayoría de los participantes, lo que permitió profundizar y aclarar contenidos; devolución a los estudiantes de un resumen de sus trayectorias, en orden cronológico, para que pudieran revisar la fidelidad de lo registrado; uso de citas textuales en el análisis, como forma de mostrar la conexión entre interpretación y material empírico.

- **Transferibilidad:** descripción detallada del caso, del contexto escolar y de las características de los participantes, de modo que otras investigaciones puedan juzgar la pertinencia de trasladar estas interpretaciones a contextos similares.
- **Dependencia/consistencia:** registro sistemático de decisiones metodológicas; uso de NVivo para documentar el proceso de codificación; mantenimiento de versiones sucesivas de esquemas de códigos y categorías.
- **Reflexividad:** reconocimiento del lugar de la investigadora en el campo, de sus vínculos con el sistema educativo y de sus propias expectativas respecto del fenómeno estudiado; registro de notas de campo y memorandos analíticos que acompañaron el proceso de interpretación (Guber, 2011).

Consideraciones Éticas.

El estudio se ajustó a los lineamientos éticos para investigación en ciencias sociales propuestos por ANID (2021) y por la literatura especializada (Martín et al., 2012; Molina, 2018; Santi, 2013). Se elaboraron formularios de **Consentimiento Informado (CI)** y **Asentimiento Informado (AI)**. El procedimiento fue el siguiente:

- Cuando el/la estudiante era **mayor de 18 años** al momento de la entrevista, se recabó únicamente su **consentimiento informado**;
- Cuando el/la estudiante era **menor de 18 años**, se solicitó el **consentimiento informado del apoderado/a** y el **asentimiento informado del/la joven**, resguardando su derecho a aceptar o rechazar la participación de manera autónoma (uno de los casos EC, al momento de la primera entrevista aún no cumplía 18 años, en la segunda entrevista ya tenía la mayoría de edad).

En todos los casos se informó el objetivo general del estudio y sus alcances; los criterios de inclusión; los procedimientos de entrevista, grabación, transcripción y resguardo de datos; los beneficios potenciales (principalmente de orden reflexivo); los posibles riesgos emocionales de revivir experiencias difíciles, junto con la posibilidad de detener o abandonar la entrevista en cualquier momento; la ausencia de compensaciones económicas y la entrega de pequeños snacks

solo como gesto de cuidado durante las sesiones; los datos de contacto de la investigadora para eventuales dudas posteriores.

Se garantizó el **anonimato** de los participantes mediante el uso de nombres clave y la supresión de datos que pudieran permitir su identificación. Las grabaciones y transcripciones se almacenaron en una carpeta digital protegida con contraseña, accesible únicamente para la investigadora, y se eliminaron copias en otros dispositivos una vez finalizado el análisis.

En la fase de reclutamiento, el liceo otorgó **reconocimientos académicos simbólicos** por la participación (por ejemplo, constancias de colaboración con una nota adicional en el libro), evitando incentivos que pudieran ser coercitivos. Se procuró que la decisión de participar fuese libre y no condicionada por relaciones jerárquicas dentro del establecimiento.

Reflexividad Sobre el Trabajo de Campo

El trabajo de campo estuvo acompañado por un ejercicio reflexivo continuo, orientado a resguardar la coherencia metodológica de la investigación y a reconocer las condiciones concretas en las que se produjeron los relatos. La validación del instrumento incluyó la revisión de estudios cualitativos sobre trayectorias educativas y migración juvenil, cuyos aportes permitieron afinar el enfoque narrativo y la relevancia de habilitar espacios de confianza para favorecer la emergencia del relato biográfico (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008; Bahena, 2020; Acar, 2018). Sobre esta base se realizó un pretest con un estudiante migrante de cuarto medio, lo que permitió observar dificultades de comprensión en algunas preguntas y una tendencia a ofrecer respuestas breves y contenidas, especialmente en temas familiares. Estos elementos fueron leídos como señales de una relación aún incipiente entre entrevistadora y participante, coherentes con la advertencia de Bertaux (2005) de que el relato de vida sólo puede desplegarse cuando el sujeto reconoce el espacio como legítimo para narrarse.

Durante las entrevistas se registraron observaciones en el cuaderno de campo sobre lenguaje no verbal, silencios prolongados, cambios en el tono de voz y momentos de resistencia narrativa. Estas manifestaciones no fueron interpretadas como obstáculos, sino como expresiones significativas del modo en que los y las estudiantes organizaban su experiencia y

resguardaban ciertos aspectos de su historia. La literatura etnográfica advierte que estas dimensiones forman parte constitutiva del dato cualitativo y deben ser integradas al análisis en tanto expresan posiciones sociales, disposiciones afectivas y límites de lo decible en el encuentro investigador–entrevistado (Guber, 2011).

A partir de estas observaciones se tomaron decisiones metodológicas concretas. Se ajustó el lenguaje del instrumento para evitar registros excesivamente técnicos; se incorporaron preguntas de apoyo que permitieran sostener el relato sin dirigirlo; y se reforzó la idea de que la entrevista no exigía respuestas correctas ni linealidad temporal. Asimismo, se procuró adaptar el ritmo de cada encuentro a la disposición subjetiva de los participantes, práctica recomendada por investigaciones sobre migración juvenil que alertan sobre la relevancia de situar la entrevista en un marco emocionalmente seguro (Cornejo et al., 2008). Estas decisiones respondieron a la necesidad de garantizar que la producción del dato fuera coherente con la perspectiva etnosociológica y con la comprensión de los relatos como construcciones sociales situadas (Bertaux, 2005).

En síntesis, la reflexividad permitió reconocer cómo las condiciones del campo, las disposiciones de los y las estudiantes y las decisiones tomadas durante el proceso incidieron en la forma y profundidad de los relatos. Este ejercicio no tuvo un carácter accesorio, sino que se integró como parte del procedimiento analítico, asegurando que la interpretación se mantuviera en diálogo con las condiciones de producción del dato y con los marcos teóricos que orientan esta investigación.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS/RESULTADOS

En este capítulo se muestran los resultados de los análisis realizados con el objetivo de comprender la relación entre las trayectorias biográficas y las aspiraciones y expectativas educativas y laborales de estudiantes de cuarto medio, migrantes y no migrantes, de un colegio estatal de Viña del Mar durante este año, identificando la forma en que el capital cultural, el *habitus* y la posición en el campo escolar inciden en la construcción de éstas, así como la manifestación o ausencia de la paradoja del optimismo migrante y la contribución que este estudio de caso realiza al debate de la misma.

Los resultados se muestran en tres secciones. La primera de ellas, expone análisis y resultados de los estudiantes migrantes entrevistados y se desarrollan de acuerdo al orden de los objetivos específicos con un acento en la discusión de la Paradoja del Optimismo Migrante. La segunda parte, incorpora a estudiantes chilenos y evidencia un análisis comparado entre ambos grupos. En la sección final, se realiza una articulación entre la teoría en que se fundamenta este estudio y una reflexión de la autora.

La discusión de los resultados de este estudio se organiza a partir de una premisa central: las aspiraciones y expectativas educativas y laborales de estudiantes de cuarto medio consideran las condiciones sociales desde donde se producen. En este sentido, la caracterización socioeconómica de los estudiantes es un componente analítico fundamental para interpretar la relación entre trayectorias biográficas, disposiciones subjetivas y proyecciones de futuro. Además, permite situar sus relatos en el espacio social y comprender que el “futuro” está socialmente diferenciado. Tal como plantea Bourdieu (2012), las aspiraciones se inscriben en límites socialmente estructurados: no todo es igualmente pensable ni igualmente posible para todos, las aspiraciones no constituyen elecciones libres, sino proyecciones socialmente situadas, estructuradas por la posición que los sujetos ocupan en el espacio social y por el *habitus* que orienta su percepción de lo posible. En el contexto del colegio estatal de Viña del Mar, este análisis es especialmente relevante, pues estudiantes migrantes y no migrantes comparten un mismo espacio escolar, pero no necesariamente los mismos volúmenes ni estructuras de capital económico, social y cultural desde los cuales proyectan su mañana.

En el corpus, la clase aparece como posición vivida, la estabilidad (o su ausencia) se traduce en decisiones migratorias, en arreglos familiares y en el tipo de futuro que se vuelve pensable. En clave bourdieusiana, la clase se expresa en el volumen/estructura de capitales disponibles y en su convertibilidad (económica, cultural, social), lo que se vuelve especialmente visible cuando los capitales “no viajan” intactos a Chile y deben revalidarse en este campo nacional.

Capital Social

Tal como se observa en los resultados, la posición en el espacio social —expresada en las condiciones materiales de vida, el capital social disponible y el capital cultural heredado o adquirido— incide directamente en la manera en que los estudiantes se proyectan hacia el futuro. Esta constatación dialoga con los planteamientos de Bourdieu, en tanto las aspiraciones no se distribuyen aleatoriamente, sino que se inscriben en límites socialmente estructurados que definen lo que resulta pensable, deseable y plausible para los sujetos. Desde esta perspectiva, comprender las aspiraciones y expectativas exige situarlas en relación con trayectorias biográficas concretas y con la experiencia acumulada de oportunidades, interrupciones y barreras.

“...mi mamá tenía un familiar aquí, se vino a vivir en el 2018 y consiguió trabajo...”

“Con mi familia, con mi mamá.” (Estudiante migrante venezolano, 19 años)

Lo que estas narrativas revelan es que la migración, lejos de ser un gesto individual de “búsqueda de oportunidades”, se sostiene en infraestructuras relacionales: el familiar “aquí” opera como puente que reduce los costos de entrada al nuevo espacio social (alojamiento, trabajo, información práctica, acompañamiento). En términos de reproducción, el capital social funciona como condición material de posibilidad: habilita la continuidad biográfica en destino y amortigua la incertidumbre inicial. Más que un recurso “afectivo”, es un mecanismo de anclaje que permite que la estrategia familiar sea efectivamente realizable (quién recibe, quién conecta, quién orienta).

En EM1, el capital social aparece como soporte de llegada y continuidad, y por tanto como componente constitutivo de la posición de clase en destino, ya que sin red, el “campo de oportunidades” chileno sería más abstracto que real.

Desde este soporte familiar - relacional, el análisis se centra en cómo la posición de clase se articula con el capital cultural familiar, específicamente, qué herencias son reconocidas como credenciales y cuáles quedan como saberes prácticos no convertibles en certificaciones.

De manera transversal, la clase social aparece vivida como restricción estructural en el lugar de origen, pero también como una oportunidad parcialmente reconfigurada en el contexto de llegada, pero siempre bajo condiciones materiales y administrativas que estructuran lo posible. EM1 con una posición donde la red familiar hace viable la estrategia migratoria, EM2 con una la estabilidad relativa chilena que se vuelve criterio de permanencia (**“quedarme aquí”**). Por su parte EM3 con una clase que queda inseparable del reconocimiento institucional (burocracias del proceso, **“me bajaron”**, documentos que son difíciles de conseguir).

Capital Cultural

El capital cultural emerge como un eje articulador fundamental en este proceso. Por una parte, el capital cultural institucionalizado (el título), aparece con un fuerte valor simbólico, asociado a mejores oportunidades laborales, al reconocimiento social y a la posibilidad de construir una identidad legítima en el espacio social. En varios relatos, el título se presenta como una frontera simbólica entre “salir adelante” y la reproducción de trayectorias de precariedad. Por otra parte, el capital cultural incorporado se manifiesta en la familiaridad con la que se refieren al sistema educativo: el conocimiento de rutas de acceso, programas, requisitos y estrategias para sostener la continuidad educativa.

“...ella no tuvo la oportunidad de estudiar, nunca pudo terminar su cuarto medio... eran doce... siempre tuvo que estar trabajando...”.

“...ella es estilista, pero ella sabe de maquillaje, de pelo, todo, todo lo de belleza, hasta cortar pelo.”, “Absolutamente todo”

“...siempre el ejemplo que ella decía: ‘estudie, porque si no, vas a tener complicaciones en el futuro’, económicas también.” (Estudiante migrante 1, colombiano 19 años).

En EM1, la escena familiar tiene una estructura clásica de sectores populares: fragilidad del capital cultural institucionalizado (no terminar cuarto medio) junto a una fuerte presencia de

capital cultural incorporado (habilidades laborales, destrezas técnicas). Esta combinación produce una pedagogía doméstica del futuro: la experiencia de “no haber podido estudiar” se convierte en advertencia y mandato (“estudie”) donde el estudio se define como protección contra la precariedad y no solamente como un camino de autorrealización.

“Sí, es muy importante, porque sin eso tú no eres nadie... Tú sin un título no eres nada.”(Estudiante migrante 3, venezolana 18 años).

En EM3, la frase extrema (“no eres nadie”) refleja una violencia simbólica ya interiorizada: el título aparece como una frontera moral entre existencia social y nulidad personal. Más que un hecho, esto opera como una representación profundamente escolarizada del valor social: el campo educativo-laboral impone la creencia de que la dignidad sólo llega con credencial, título técnico o profesional. La intensidad de la frase deja ver que el capital cultural institucionalizado no se vive como “un plus”, sino como condición mínima de reconocimiento, lo cual revela un *habitus* orientado por la urgencia de legitimidad.

En el caso de los estudiantes migrantes, este capital cultural incorporado suele verse tensionado por el cambio de campo nacional. La experiencia migratoria implica, en muchos casos, un proceso de reaprendizaje de códigos institucionales, lo que incide directamente en la construcción de expectativas. Así, no basta con aspirar a continuar estudios; es necesario comprender cómo hacerlo, bajo qué condiciones y con qué apoyos. Esta situación permite comprender por qué las aspiraciones pueden mantenerse elevadas incluso cuando las expectativas se ven temporalmente postergadas por barreras administrativas, económicas o informacionales. En los tres casos, el título funciona como promesa de movilidad, pero con matices: en EM1 se enraíza en la memoria familiar del trabajo forzado; en EM3 se vuelve un requisito de existencia social (“ser alguien”). Esto prepara el terreno para comprender por qué las aspiraciones educativas pueden ser tan altas aun cuando las condiciones materiales y burocráticas no acompañan.

El aspecto común en capital cultural, aparece en el título, como bien de alto valor simbólico y estratégico. Para EM1 existe un capital cultural incorporado familiar (oficios) más un mandato de estudiar para no repetir precariedad. En el caso de EM2 cuenta con un capital

cultural en conversión institucional, es decir, con un capital como el propedéutico, que es posible traducir concretamente en estudios superiores por la beca asociada al programa y a su rendimiento. Para EM3 la credencial juega como frontera de existencia social (“no eres nadie”).

Al mirar hacia la trayectoria de los estudiantes y ver cómo se llega a valorar el título de ese modo, qué rupturas y recomienzos se puede organizar la relación con la escuela y el futuro.

Reconstruir Trayectorias Biográficas: Escolar, Familiar y Migratoria

Los resultados muestran que las trayectorias familiares, escolares y migratorias operan como verdaderos marcos de aprendizaje social que orientan la relación con el futuro. En el caso de los estudiantes migrantes, las experiencias de desplazamiento, interrupción escolar y recomposición de redes tienden a producir una orientación práctica marcada por la adaptación, la anticipación del riesgo y la necesidad de planificación estratégica. El futuro aparece, en estos casos, no como una continuidad asegurada, sino como un proyecto que debe sostenerse activamente frente a condiciones de incertidumbre. En contraste, las trayectorias más continuas observadas en algunos estudiantes no migrantes permiten imaginar el tránsito educativo como una progresión relativamente lineal, aun cuando dicha progresión no esté exenta de tensiones estructurales propias del sistema educativo chileno.

Aquí, “trayectoria” no se reduce a cronología. En el corpus, la trayectoria opera como principio de inteligibilidad: muestra cómo eventos estructurales (migración, pandemia, papeles, separaciones) llevan a disposiciones y orientaciones prácticas en cuanto a la toma de decisiones y construcción de expectativas.

Trayectoria Migratoria Como Ruptura y Recomienzo

“...yo salí a los 10 años de Venezuela... cuando ya salí del país... fue como que todo cambió. Comenzar de cero, no conocía a nadie... Fue difícil.”
“...prácticamente toda mi adolescencia la viví allá [Perú]... entonces yo aquí no me hallaba...” (Estudiante migrante 3, venezolana 18 años)

**“me vine solo, tenía 14 años, 15 años.”, “ya tenía la posibilidad de adaptarme.”
(Estudiante migrante 1, colombiano, 19 años)**

En EM3, la migración se narra como evento fundante: “todo cambió” nombra pérdida de mundo, desvinculación y obligación de recomenzar sin capital social local. La adolescencia “vívida allá” (Perú) y el “no me hallaba” en Chile sugieren una pertenencia desplazada: el territorio de socialización no coincide con el territorio actual, y esa superposición produce una identidad migrante sin suelo estable. Así, la trayectoria migratoria no solamente mueve el cuerpo: reorganiza el sentido de pertenencia y la relación con la escuela como institución “extraña”.

En EM1, la agencia temprana (“me vine solo”) y la “posibilidad de adaptarme” nombran un *habitus* práctico forjado en la movilidad. Esta tensión sugiere que lo que podría leerse como desventaja (inestabilidad) se resignifica como recurso incorporado: saber llegar, ubicarse y seguir, aun cuando el campo sea nuevo. No es resiliencia abstracta: es aprendizaje social bajo condiciones de desplazamiento.

Los tres estudiantes comparten trayectorias atravesadas por recomienzos, pero con distinto peso afectivo: EM3 subraya el desarraigo; EM1 marca la adaptación como competencia; EM2 (como veremos) acentúa el miedo inicial y el sostén de vínculos.

Desde la movilidad, el eje se desplaza a cómo estas rupturas se procesan dentro de la escuela: clasificaciones, retrocesos impuestos y soportes relacionales.

Trayectoria Escolar y Pertenencia en el Campo Escolar

**“...yo estuve cinco años en Perú. En esos cinco años no estudié mucho porque estuvo la pandemia... O sea dejé de estudiar. Luego vine para acá y aquí fue donde como que,... estoy retomando de nuevo mis estudios.”,
“...tenía que pasar a tercer año, no me dejaron pasar... me volvieron a bajar de curso. Entonces aquí, cuando yo llegué aquí a Chile también me volvieron a bajar un año...”, “...no es fácil ser un inmigrante... no son**

las mismas materias, nada es igual, nada es igual a tu país.”, “...da como miedo ingresar a un lugar nuevo, siendo ya de paso de otro país. Entonces era complicado, como ... conocer gente, hacer amigos, que, si la cultura o el aprendizaje también puede ser distinto, entonces igual como que daba cierto como cierto miedo... pero igual como tuve ciertos amigos que me ayudaron mucho como el ingreso acá... y bueno, después, yo tuve una pareja acá en el Liceo, también, y igual me ayudó mucho a adaptarme aquí...” (Estudiante migrante 3, venezolana 18 años)

En EM3, la pandemia se traduce en interrupción literal (“dejé de estudiar”) y la escolaridad retorna como “retomar”: no hay continuidad garantizada, sino reanudaciones frágiles. Luego, el “me bajaron” repetido instala un punto decisivo: el campo escolar clasifica y reordena trayectorias no normativas mediante decisiones administrativas que el estudiante vive como retroceso impuesto. Más que un problema pedagógico, resulta una experiencia de poder simbólico: la institución produce jerarquías (quién avanza, quién retrocede) y lo hace con criterios que, desde la vivencia estudiantil, se perciben como momentos opacos. Esa opacidad erosiona pertenencia y refuerza el sentimiento de extranjería (“nada es igual”).

En EM2, la entrada a la escuela se narra como miedo encarnado: “siendo... de otro país”. Lo que estas narrativas revelan es que la integración escolar no se decide solo por matrícula; depende de capital social escolar: amistades previas, amigos que “ayudan el ingreso”, incluso una pareja como soporte cotidiano. En contraste con una lectura individualista, la pertenencia aparece como relación: ser reconocido, acompañado, sostenido. Así, la experiencia individual se enlaza con marcos sociales más amplios: el campo escolar distribuye costos simbólicos de extranjería y esos costos se reducen cuando existen puentes relacionales.

EM3 evidencia un campo escolar que clasifica y desautoriza; EM2 muestra un campo escolar habitable cuando hay lazos; ambos revelan que la trayectoria escolar migrante se juega en la tensión entre burocracia, relaciones y reconocimiento.

En las trayectorias biográficas lo común se presenta con trayectorias que no son lineales, y que están organizadas por recomienzos y rupturas. Para EM1 con una agencia muy temprana

y una adaptación como competencia incorporada. EM2 cuenta con una integración escolar sostenida por lazos y soportes relacionales a diferencia de EM3 que destaca por interrupciones (pandemia) y retrocesos institucionales (“me bajaron”) como marcas de clasificación. Con trayectorias marcadas por recomienzos y por clasificaciones institucionales, el paso es comprender cómo se producen las aspiraciones y expectativas: qué futuro se desea y cuál se considera probable.

Relación entre Aspiraciones y Expectativas con Capital Cultural, *Habitus* y Campo Escolar

En este marco, la distinción analítica entre aspiraciones y expectativas resulta clave. Las aspiraciones expresan los futuros valorados y deseados “seguir estudiando”, “ser alguien”, “tener un título”, “no repetir la historia familiar”, mientras que las expectativas remiten a la evaluación práctica de las probabilidades reales de concretar esos deseos. Lejos de ser contradictorias, las aspiraciones elevadas conviven con expectativas cuidadosamente calculadas, dando cuenta de una forma de realismo socialmente aprendida. Tal como sugiere el enfoque del PNUD (2000), los jóvenes construyen sus expectativas a partir de oportunidades y restricciones observadas en su entorno inmediato y en su propia experiencia.

El corpus permite distinguir con claridad entre futuros deseados y evaluación de lo posible, las aspiraciones se construyen a partir de evaluación de experiencias presentes y pasadas, que se proyectan como “futuros aspirados”. En estos relatos, la escuela y sus dispositivos (apoyos, programas, docentes) median esa traducción entre deseo y posibilidad.

Aspiraciones Educativas: Título como Horizonte de Movilidad

“Yo ahorita tengo pensado estudiar gastronomía y hotelería, que siempre me ha gustado como tema de cocina.”

“...yo me quiero especializar en comida francesa.” (Estudiante migrante 1, colombiano 19 años)

“Yo creo que estudiando, puede ser o trabajando, una de las dos cosas. Estudiando me veo feliz, en realidad, aunque como que medio cansado, medio ahí, pero igual muy feliz porque yo creo que haber salido de la carrera, o sea ahí como que estaré a punto de terminar. O igual como nervioso por el final, pero igual muy feliz.” (Estudiante migrante 2, colombiano 19 años)

“Espero seguir estudiando... ser alguien de bien... cosa que ya mis papás no pudieron, yo lo quiero lograr.” (Estudiante migrante 3, venezolana 18 años).

En EM1, la aspiración aparece densamente situada: no es “ir a la universidad” en abstracto, sino gastronomía, hotelería y especialización. Esa precisión sugiere un gusto trabajado, sostenido por prácticas (“desde chico...”) y por una decisión que combina deseo y cálculo (“campo laboral”), donde el *habitus* orienta la elección hacia lo que puede transformarse con mayor probabilidad en ocupación.

En EM2, la aspiración de estudiar se acompaña de anticipación del cansancio y la ansiedad: aparece un futuro deseado que integra el costo subjetivo como parte del proceso. Esta tensión sugiere que el optimismo aquí no es ingenuidad, sino una forma reflexiva de proyectarse: el sacrificio es incorporado como requisito legítimo de movilidad.

En EM3, “ser alguien de bien” vincula aspiración educativa con reparación intergeneracional: no se trata solamente de credencial o de títulos, sino de evitar reproducir una historia familiar de privación (“ya mis papás no pudieron”). Más que un sueño meritocrático, se configura como mandato moral de interrupción de la herida biográfica: estudiar para no repetir el daño, no repetir patrones.

Lo común es la centralidad del estudio como horizonte de dignidad y movilidad; lo distinto es el anclaje: EM1 lo articula con vocación y cálculo; EM2 con costo y autorregulación; EM3 con reparación moral e historia familiar.

El eje siguiente examina expectativas: cómo estos deseos se calibran frente a barreras materiales, informacionales y burocráticas, y qué estrategias se activan.

Expectativas Educativas : Cálculo de lo Posible, Dispositivos y Barreras

“...aquí en Chile hay más oportunidades laborales... y más oportunidades de estudios que en Colombia.” , “Si hubiera seguido estudiando en Colombia, yo creo que no hubiera tenido la oportunidad... de entrar a una universidad...” , “...becas y si no, yo mismo trabajar...”, “...mi hermano... está esperando... la visa chilena para comenzar a estudiar... por el tipo de papeles no puede.”, “ En eso, en materiales, bueno, puede ser que tenga alguna que otra dificultad... pero igual creo que me gustaría mucho trabajar también para solventarme ciertas cosas yo... porque si me dará el tiempo para trabajar también la carrera.” (Estudiante migrante 1, colombiano 19 años).

“El propedéutico es como un programa que se realiza en las universidades... Entonces uno va y tiene que tener como ciertas... cumplir como con ciertas normas... Si uno lo pasa obtiene lo que sería como una beca en la universidad, entonces uno puede entrar a estudiar ahí con una beca.” , “Sí, logré. Hice el propedéutico y ya lo pasé y lo terminamos. Entonces después me imagino que empezaremos a estudiar el otro año.” (Estudiante migrante 2, venezolano 19 años)

“No puedo estudiar en una universidad porque me están pidiendo documentos que todavía no tengo... entonces voy a trabajar un año...” (Estudiante migrante 3, venezolana 18 años)

En EM1, la expectativa se construye comparativamente: Chile aparece como campo con más oportunidades relativas que Colombia. Pero esa comparación no borra la estructura: se acompaña de estrategias (“becas... trabajar”) y del recordatorio burocrático (“papeles”), donde la regularización se vuelve condición de posibilidad para estudiar (en el caso del hermano). Esta

tensión sugiere que la expectativa migrante se sostiene como forma de habitar la desigualdad: se proyecta continuidad educativa porque el destino abre más puertas, pero se reconoce que no todas están disponibles para cualquiera ni en cualquier momento.

En EM2, la expectativa se vuelve especialmente visible porque se institucionaliza: el propedéutico traduce rendimiento y disciplina (“normas”, “asistencia”, “comportamiento”) en beca. Aquí el campo escolar no solamente promete, sino que produce una ruta concreta que convierte al capital cultural (desempeño) en recurso material (beca). Por eso la frase “ya lo pasé” transforma el futuro en calendario (“el otro año”): la expectativa deja de ser deseo y se vuelve continuidad casi asegurada. Esta densidad empírica es crucial: no es solo narración de aspiración, sino descripción de mecanismo, realización y cierre.

En EM3, en cambio, el nudo es documental: “no puedo... porque me están pidiendo documentos”. La expectativa se ajusta de inmediato: trabajar un año. Lo que estas narrativas revelan es que el campo escolar, para ciertos estudiantes, se vive como frontera burocrática antes que como ruta meritocrática. En contraste con EM2, el acceso no depende solamente de su desempeño, también depende de papeles, plazos y reconocimiento administrativo.

En cuanto a las aspiraciones y expectativas (PNUD, 2000) lo común se presenta con futuros deseados (aspiración) y cálculo de lo posible (expectativa) y que se articulan desde experiencias pasadas/presentes, y no desde fantasías o construcciones abstractas. Para EM1 existe una aspiración vocacional con estrategia beca/trabajo. En el caso de EM2 con una clara aspiración universitaria con costo incorporado, acompañada de una expectativa asegurada por dispositivo escolar. EM3 queda con una aspiración moral intergeneracional con expectativa aplazada por documentos y temas burocráticos propios del proceso migratorio.

Lo común entre los jóvenes migrantes es que hay expectativas calibradas, no “fe ciega”. Lo distinto, EM2 cuenta con un dispositivo escolar y familiar que reduce incertidumbre; en el caso de EM1 combina comparación estructural con estrategia económica; EM3 enfrenta un cierre burocrático que obliga a reordenar temporalidades, moverse nuevamente, comenzar trabajo y esperar un año a lo menos. Con aspiraciones altas y expectativas diferenciadas por

dispositivos y barreras, a continuación se expone si lo observado calza o se tensiona con la “paradoja del optimismo migrante”.

En el *habitus* lo común se enmarca por disposiciones orientadas a “hacer futuro” bajo restricciones; el esfuerzo y la estrategia aparecen como formas legítimas de moverse. En sus características particulares, para EM1 el *habitus* es emprendedor (“ser mi propio jefe”) como herencia familiar. Para EM2 el *habitus* se presenta adaptativo y reflexivo (recomenzar, acoplarse, sostenerse en redes). En el caso de EM3 su *habitus* es ambivalente, con una alta valoración del estudio, paralelo a una conciencia aguda del daño y de las barreras burocráticas.

Lo común en el campo escolar es que no es neutro, ya que distribuye apoyos, clasifica trayectorias y produce o restringe expectativas. En lo particular, para EM1 los docentes se presentan como productores de aspiración (“qué quiero estudiar”). Para EM2 el campo escolar resulta como ruta institucional (propedéutico) que convierte mérito en recurso. En el caso de EM3 el campo escolar resulta como espacio desigual y burocrático (“me bajaron”; “documentos”).

Discusión sobre Paradoja del Optimismo Migrante

El estudio se sitúa explícitamente en el debate sobre esta paradoja y sus explicaciones, persistencia de altas aspiraciones pese a desventajas, selectividad migratoria, sacrificio familiar y esperanza como recurso moral. En este corpus, la pregunta no es “si son optimistas” en abstracto, sino cómo se produce o se limita el optimismo en la intersección entre trayectorias biográficas, escuela y condiciones de posibilidad.

Finalmente, los resultados permiten discutir la llamada paradoja del optimismo migrante desde una perspectiva situada. Más que confirmar una tendencia homogénea, el estudio muestra que el optimismo adopta formas diferenciadas. En algunos casos, se expresa como una comparación positiva entre el país de origen y el de destino, donde Chile aparece como un espacio con mayores oportunidades relativas. En otros, el optimismo se sostiene de manera pragmática a partir de rutas institucionales concretas como becas, programas, trabajo-estudio, que permiten traducir aspiraciones en expectativas viables. Sin embargo, también se observa un

optimismo tensionado, donde aspiraciones elevadas conviven con expectativas aplazadas por barreras estructurales, particularmente administrativas, propio del proceso de migración.

Desde esta perspectiva, la paradoja del optimismo migrante no se presenta como un rasgo inherente a la condición migrante, sino como un fenómeno relacional, que emerge o se debilita según las trayectorias, reforzando la importancia o lo clave de articular la trayectoria de vida. Además resulta relacional con los capitales disponibles y la posición en el campo escolar. El optimismo no desaparece necesariamente frente a la adversidad, pero puede transformarse, de promesa de movilidad ascendente pasa a estrategia de resistencia orientada a evitar la reproducción de trayectorias de exclusión.

“...aquí en Chile hay más oportunidades laborales... y más oportunidades de estudios que en Colombia.”, “...por el tipo de papeles no puede.”
(Estudiante migrante 1, colombiano 19 años)

“Eh, bueno, principalmente cuando llegué a Chile, aquí como que... no tenía muchas expectativas... me he adaptado muy bien... me ha gustado muchísimo estar aquí... yo digo que me quiero quedar aquí... porque ya tengo como pensado estudiar una carrera acá... no veo como la manera de volverme a Venezuela... sería como empezar de cero... acá tengo la oportunidad de estudiar, de tener un futuro...”, “Mi mamá igual, como mis tíos, mi papá, mis familiares, siempre me han dicho como que me estudie, que estudie, que estudie.” (Estudiante migrante 2, venezolano 19 años)

“Espero seguir estudiando... ser alguien de bien... cosa que ya mis papás no pudieron, yo lo quiero lograr.”, “No puedo estudiar en una universidad porque me están pidiendo documentos que todavía no tengo... entonces voy a trabajar un año...” (Estudiante migrante 3, venezolana 18 años)

En EM1, el optimismo se construye como expectativa comparada, Chile es mejor que Colombia para estudiar y trabajar. Pero convive con el límite burocrático (“papeles”), lo que impide leerlo como ilusión, la estructura está presente, nombrada, y condiciona el futuro. Esta tensión sugiere que el optimismo funciona pero como una racionalidad práctica: proyectar movilidad porque el campo ofrece mejores condiciones relativas, aun cuando esas condiciones estén estratificadas por estatus migratorio.

En EM2, el optimismo se vuelve especialmente robusto porque se ancla en dos soportes: por un lado, la evaluación de Chile como lugar donde “hay oportunidad de estudiar, de tener un futuro”; por otro, el mandato y soporte familiar (“que estudie”) que instala el estudio como vía legítima de movilidad. El futuro se sostiene menos por ingenuidad que por la articulación entre experiencia migratoria (evitar “empezar de cero” otra vez) y disponibilidad de rutas institucionales (propedéutico, beca). Aquí el optimismo migrante, aparece socialmente producido por vínculos (afectivos familiares, amistad, colegio), por dispositivos (colegio, universidad con propedéutico) y por comparación entre campos nacionales (Venezuela v/s Chile).

En EM3, el optimismo adopta una forma límite: aspiración alta (“ser alguien de bien”) pero expectativa moderada y aplazada por barreras documentales (“voy a trabajar un año”). Lo que estas narrativas revelan es un optimismo tensionado, puesto que, no descansa en promesas del presente, sino en la urgencia de no reproducir una historia de privación. Así, la paradoja se reescribe, más que “optimismo pese a desventaja”, emerge una lucha o resistencia por sostener futuro en condiciones donde el campo escolar aparece como frontera administrativa y la biografía carga experiencias de fuertes rupturas y traumas.

En conjunto, **el corpus sugiere que no hay una sola paradoja, sino tres matices de ella.** Para EM1 el optimismo comparativo con conciencia burocrática, es decir, un optimismo marcado por la comparación con su país de origen que lo hace contar con ese optimismo, que se ve limitado al mismo tiempo por las barreras burocráticas existentes en Chile. Para EM2 resulta un optimismo pragmático, reforzado por rutas institucionales y mandato familiar, esto es, un optimismo enmarcado en las condiciones materiales y de acuerdo a los avances

académicos propios que se ven reforzados de manera positiva por las vías de apoyo en el camino a la educación superior como el propedéutico y posterior beca de estudio. Destaca además la figura de la madre como recordatorio al mandato del deber de estudiar y paralelamente como contención y apoyo emocional en el proceso. El caso de EM3 es un optimismo tensionado, donde la aspiración es alta pero la expectativa se aplaza por documentos y precariedad. Esto se explica por las condiciones de vulnerabilidad y riesgo en su país de origen, que hacen de la llegada a Chile una forma de escape y salvación a esta situación con apertura a variadas posibilidades de estudio y trabajo.

La Paradoja del optimismo migrante presenta un espacio común entre los estudiantes, sus aspiraciones altas persisten, pero el corpus muestra que se sostienen de manera situada (comparación entre países, mandatos familiares, dispositivos escolares, barreras documentales). En el caso de EM1 cuenta con un optimismo comparativo con cierta fricción en lo burocrático. EM2 cuenta con un optimismo pragmático, institucionalmente reforzado por desempeño y beca, sumado a estar familiarmente mandado. En el caso de EM3 cuenta con un optimismo tensionado, ya que la aspiración surge como salida moral, y sus expectativas se ven aplazadas por documentación.

Respuesta a la Pregunta de Investigación

¿Cómo se relacionan las trayectorias biográficas y las aspiraciones y expectativas educativas y laborales de estudiantes migrantes y no migrantes de cuarto medio de un colegio estatal de Viña del Mar durante 2025?

Las trayectorias biográficas de los estudiantes constituyen el andamiaje social desde el cual se construyen sus aspiraciones y expectativas educativas y laborales. Lejos de ser decisiones individuales o vocacionales, estas proyecciones se encuentran profundamente enlazadas con experiencias familiares, escolares, territoriales y, en el caso de los estudiantes migrantes, migratorias (Elder, 1985; Bourdieu, 1991).

En los estudiantes migrantes, la trayectoria biográfica aparece atravesada por la migración como evento estructurante, que introduce rupturas, comparaciones y aprendizajes estratégicos. EM2 señala:

“cuando llegué a Chile... no tenía muchas expectativas... pero ahora ya tengo pensado estudiar una carrera acá... acá tengo la oportunidad de estudiar, de tener un futuro.”(Estudiante migrante 2, venezolano 19 años)

Esta cita evidencia cómo la trayectoria migratoria reorganiza el horizonte de futuro. Tal como señalan Kao y Tienda (1998), la experiencia migratoria puede intensificar la valoración de la educación como vía de movilidad, especialmente cuando el país de destino es percibido como más abierto en términos de oportunidades. La aspiración emerge, entonces, no como prolongación del pasado, sino como relectura biográfica del presente.

En contraste, las trayectorias de los estudiantes chilenos muestran una relación más directa entre experiencias de precariedad interna y expectativas cautelosas. Estudiante chileno 3 (EC3) relata: **“Entonces yo tuve que vivir un tiempo en una carpa... y esto a los 15 yo estaba trabajando...”**

Aquí, la trayectoria biográfica se encuentra marcada por la urgencia material y la aceleración del curso de vida, fenómeno ampliamente documentado en jóvenes de sectores populares (Blanco & Pacheco, 2003). Esta experiencia no anula la aspiración educativa, pero la reordena jerárquicamente, dando primacía a la inserción laboral inmediata con un sentido de urgencia. La expectativa se ajusta a lo que el *habitus* reconoce como realista.

De este modo, en ambos grupos, la relación entre trayectoria y proyección futura es clara, las aspiraciones y expectativas se construyen desde lo vivido, no desde abstracciones normativas sobre el éxito educativo, la realidad es más fuerte que cualquier construcción abstracta de sus aspiraciones.

¿Qué similitudes y diferencias se presentan entre estudiantes migrantes y chilenos al explorar esta relación?

Una similitud central entre ambos grupos es la alta valoración simbólica de la educación como vía de reconocimiento social. La estudiante migrante 3 (EM3) afirma: **“sin un título tú no eres nadie.”** Esta idea encuentra eco, aunque con matices, en estudiante chilena 2, (EC2): **“yo siento que es como un deber para mí... tengo que quedar sí o sí.”**

En ambos casos, la educación va de la mano con un fuerte valor moral, asociado a la idea de “ser alguien”. Esto coincide con estudios internacionales que muestran cómo, tanto en jóvenes migrantes como no migrantes de sectores populares, la educación se constituye como promesa de dignidad y legitimidad social (Bahena, 2020; Martínez Curiel & Goyas Mejía, 2017). Asimismo, tanto migrantes como chilenos expresan aspiraciones educativas que no son ingenuas, sino que van acompañadas de cálculos y preocupaciones concretas. EC2 señala: **“y poder trabajar también mientras estudio...”** lo que dialoga con el estudiante migrante 1 (EM1) cuando indica: “si no hay beca, yo mismo trabajar para pagar la universidad.”

En ambos grupos se observa una racionalidad práctica orientada a compatibilizar estudio y trabajo, lo que confirma que las aspiraciones se construyen en diálogo con las condiciones materiales percibidas (PNUD, 2000; Elías et al., 2020).

Las diferencias emergen con claridad al observar el origen de las aspiraciones y el tipo de expectativas asociadas. En los estudiantes migrantes, la aspiración educativa suele surgir de la comparación entre países y de la experiencia migratoria como promesa de movilidad. EM1 expresa: **“aquí en Chile hay más oportunidades de estudios que en Colombia...”**.

Esta comparación es clave en la literatura sobre optimismo migrante, la migración genera un horizonte comparativo que intensifica las aspiraciones educativas (Kao & Tienda, 1998; Acar, 2018). En los estudiantes chilenos, en cambio, las aspiraciones se construyen desde la experiencia interna de desigualdad y segregación. Estudiante chileno 3, (EC3) afirma: **“Mis expectativas para el futuro no son estudiar hasta el momento... trabajar”**.

Aquí, la expectativa se ajusta a una trayectoria marcada por precariedad territorial y familiar. A diferencia del optimismo migrante, predomina un realismo anticipatorio, donde el futuro se piensa desde la estabilidad básica antes que desde la movilidad educativa.

¿Cómo contribuye esta relación a la discusión sobre la paradoja del optimismo migrante?

Como ya fue comentado, la paradoja del optimismo migrante plantea que los estudiantes de origen migrante presentan aspiraciones educativas elevadas pese a enfrentar mayores barreras estructurales (Kao & Tienda, 1998). Este estudio confirma parcialmente esta paradoja, pero introduce matices relevantes. EM3 expresa una aspiración educativa absoluta: **“sin un título tú no eres nadie”**. Sin embargo, esa aspiración convive con el reconocimiento de barreras específicas: **“no le sirvió el título aquí a ella”**, (refiriéndose a la experiencia de su tía).

Esta tensión ilustra lo que Engzell (2018) denomina *aspiration squeeze*: aspiraciones altas que se enfrentan a límites estructurales concretos, como el reconocimiento de credenciales, la adaptación curricular y la discriminación simbólica. Estos factores afectan principalmente a los estudiantes migrantes y los sitúan en una posición más frágil respecto a la realización de sus expectativas.

Además, el contexto local de Viña del Mar, marcado por segmentación escolar y acceso desigual a apoyos institucionales, condiciona la sostenibilidad del optimismo migrante (Bellei, 2013). Cuando EM1 destaca el apoyo docente: **“los profesores como que explican mejor... uno le puede preguntar”**, se evidencia que el optimismo no es sólo individual, sino coproducido por el campo escolar.

Relación entre Trayectorias, Aspiraciones y Expectativas

Las trayectorias biográficas de los estudiantes migrantes y chilenos configuran disposiciones diferenciadas hacia el futuro. En los migrantes, la experiencia de desplazamiento, comparación y aprendizaje institucional refuerza aspiraciones educativas elevadas, aunque acompañadas de expectativas estratégicas y tensiones estructurales. En los chilenos, las trayectorias marcadas por precariedad interna y segregación generan expectativas más cautelosas, aun cuando las aspiraciones educativas sigan presentes.

En ambos casos, el capital cultural (incorporado e institucionalizado), el *habitus* y la posición en el campo escolar actúan como mediadores centrales en la construcción de

aspiraciones y expectativas (Bourdieu, 2011). La paradoja del optimismo migrante se manifiesta, pero de forma condicionada, revelando la necesidad de contextualizarla en función del campo escolar específico, en este caso, colegio estatal en la Región de Valparaíso, comuna de Viña del Mar.

Reconstrucción de las Trayectorias Biográficas

Estudiantes migrantes (EM1–EM3): Antes de migrar cuentan con escolaridad en país de origen, con capital cultural incorporado no transferible. Pasan a evento migratorio con una ruptura biográfica y desajuste escolar. A la llegada en Chile, tienen una reinserción escolar haciendo surgir una comparación institucional y una reorientación aspiracional.

EM3 lo sintetiza al señalar: **“nada es igual a tu país”**. Los procesos migratorios se ven marcados por trayectorias no lineales y reconfiguración del curso de vida (Elder, 1985; Bessin, 2020).

Estudiantes chilenos (EC1–EC3): Muestran una infancia y adolescencia con precariedad material e inseguridad habitacional. En la escolaridad media presentan experiencias de segregación y presión institucional. Finalizando la etapa escolar en cuarto medio con un ajuste de expectativas a condiciones reales. EC1 expresa: **“si no hubiéramos tenido opción nos hubiéramos ido para la calle”**.

En cuanto a las aspiraciones, expectativas y capital cultural, *habitus* y campo escolar EM1 articula aspiración y estrategia, busca alternativas para el cumplimiento de sus expectativas y expresa: **“becas... o trabajar para pagar la universidad”**. Existe un capital cultural en construcción, *habitus* orientado al esfuerzo y campo escolar que ofrece apoyos (Bourdieu, 2012; Dubet, 2005).

EC3 prioriza trabajo: “trabajar.” *Habitus* de supervivencia, capital cultural limitado y posición subalterna en el campo escolar, lo que restringe expectativas educativas (Elías et al., 2020).

La contribución de este estudio de caso al debate sobre la paradoja del optimismo migrante, es mostrar que la paradoja no es universal ni homogénea. Se manifiesta en aspiraciones elevadas, pero se ve modulada por, el reconocimiento de credenciales, apoyos institucionales, contexto escolar local y trayectorias previas de precariedad.

Así, el caso de Viña del Mar contribuye a complejizar el debate, alineándose con enfoques recientes que destacan el carácter contextual y relacional del optimismo migrante (Cebolla-Boado et al., 2022; Ferrara & Salikutluk, 2024).

CONCLUSIONES

Esta investigación se propuso comprender cómo se relacionan las trayectorias biográficas con las aspiraciones y expectativas educativas y laborales de estudiantes migrantes y no migrantes de cuarto medio de un liceo estatal de Viña del Mar, la incidencia del capital cultural, el *habitus* y la posición en el campo escolar en la construcción de éstas, y en qué medida esta relación permite discutir la llamada paradoja del optimismo migrante. A partir de un estudio de caso cualitativo, con enfoque biográfico–etnosociológico, los hallazgos permiten afirmar que las aspiraciones y expectativas juveniles no constituyen decisiones aisladas ni meramente individuales, sino que se configuran como producciones sociales situadas, ancladas en historias de vida atravesadas por desigualdades de clase, experiencias escolares diferenciadas y, en el caso de los estudiantes migrantes, por procesos de desplazamiento y reconfiguración biográfica.

En línea con los aportes de la sociología de la educación, los resultados confirman que el capital cultural, el *habitus* y la posición en el campo escolar inciden de manera decisiva en la construcción de horizontes de futuro (Bourdieu, 1990; Bourdieu & Passeron, 1970). Tanto estudiantes migrantes como chilenos comparten un origen social mayoritariamente popular y se insertan en un establecimiento que ocupa una posición subordinada dentro del campo educativo local. Esta ubicación estructural condiciona las expectativas realistas de ambos grupos, especialmente en relación con el acceso a la educación superior y la inserción laboral.

No obstante, el análisis muestra diferencias relevantes en la forma en que estas condiciones estructurales son interpretadas y resignificadas biográficamente. En los estudiantes migrantes, la trayectoria de movilidad internacional opera como un evento estructurante, que introduce comparaciones entre contextos nacionales y refuerza la valoración simbólica de la educación como vía de movilidad social. Este hallazgo dialoga con la literatura internacional que ha documentado aspiraciones educativas elevadas en jóvenes migrantes, incluso en contextos de desventaja socioeconómica (Kao & Tienda, 1998; Feliciano & Lanuza, 2017; Bahena, 2020). Tal como plantean estos autores, la migración suele estar inserta en proyectos familiares de movilidad intergeneracional, donde el sacrificio parental y la expectativa de “no

retroceder” en la posición de clase se traducen en un fuerte mandato educativo hacia las generaciones jóvenes.

Sin embargo, el estudio también muestra que estas aspiraciones elevadas conviven con expectativas frágiles y ajustadas a la baja, particularmente en relación con las posibilidades reales de acceso, permanencia y reconocimiento de credenciales en el sistema de educación superior chileno. Este desajuste entre lo deseado y lo considerado probable se aproxima a lo que Engzell (2019) denomina *aspiration squeeze*, fenómeno observado en diversos países europeos, donde jóvenes de origen migrante sostienen metas educativas ambiciosas, pero internalizan tempranamente las restricciones del sistema escolar y del mercado laboral. En este sentido, la paradoja del optimismo migrante aparece en el caso estudiado de manera parcial y tensionada, más cercana a una esperanza bajo presión estructural que a un optimismo pleno y sostenido.

En contraste, los estudiantes chilenos del estudio, aun compartiendo condiciones de vulnerabilidad social, construyen aspiraciones educativas que tienden a ser más moderadas y expectativas más lineales, fuertemente ancladas en experiencias de precariedad material, trabajo temprano y trayectorias familiares marcadas por la inestabilidad. Este patrón coincide con investigaciones desarrolladas en América Latina, que muestran cómo jóvenes de sectores populares ajustan sus expectativas educativas a horizontes de supervivencia y seguridad económica inmediata, incluso cuando valoran la educación como ideal normativo (PNUD, 2000; Gómez-Urrutia, 2016; Elías et al., 2020). A diferencia de los estudiantes migrantes, en estos casos no se observa una narrativa de comparación internacional ni una resignificación positiva del sacrificio familiar asociada a la movilidad territorial, sino más bien una lectura realista, en ocasiones resignada, de las oportunidades disponibles.

Desde una perspectiva comparada, los hallazgos de este estudio se acercan a los resultados observados en investigaciones realizadas en contextos de migración sur-sur, como México, Ecuador o Colombia, donde las aspiraciones educativas de jóvenes migrantes se sostienen simbólicamente, pero enfrentan fuertes barreras institucionales y económicas que limitan su traducción en trayectorias efectivas (Pérez-Gañán & Pesántez, 2017; Cebolla-Boado et al., 2021). A diferencia de países con sistemas de bienestar más robustos o con políticas

educativas compensatorias más consolidadas, como algunos casos europeos, el contexto chileno se caracteriza por una alta segmentación del sistema escolar y por un acceso desigual a apoyos institucionales, lo que debilita la capacidad del sistema para transformar aspiraciones en oportunidades reales (Bellei, 2013; MINEDUC, 2025).

En este sentido, la contribución principal de este estudio al debate sobre la paradoja del optimismo migrante radica en mostrar que dicha paradoja no puede comprenderse al margen del campo escolar concreto en el que transitan las trayectorias juveniles. Las aspiraciones elevadas de los estudiantes migrantes no son un rasgo cultural ni tampoco un efecto automático de la migración, sino una construcción situada que depende de la interacción entre historias familiares, experiencias escolares y condiciones institucionales específicas. Cuando el campo educativo ofrece apoyos, reconocimiento y orientación, el optimismo puede sostenerse; cuando reproduce desigualdades y exclusiones, ese optimismo se vuelve frágil y se transforma en expectativa ajustada o en proyecto incierto.

Este estudio reafirma la importancia de abordar las aspiraciones y expectativas educativas desde una perspectiva biográfica y relacional. Al reconstruir las trayectorias escolares, familiares y migratorias de estudiantes migrantes y no migrantes en un mismo establecimiento, la investigación muestra que las diferencias no se explican únicamente por la condición migratoria, sino por la forma en que ésta interactúa con la clase social, el capital cultural disponible y la posición en el campo escolar. De este modo, el colegio o liceo aparece simultáneamente como espacio de integración, de producción de esperanza y de reproducción de desigualdades, revelando la necesidad de políticas educativas e interculturales que no deleguen la movilidad social en la resiliencia individual, sino que amplíen efectivamente las oportunidades de los y las jóvenes que hoy proyectan su futuro desde los márgenes del sistema educativo chileno.

El capital cultural, el *habitus* y la posición ocupada en el campo escolar moldean de manera decisiva en que estudiantes migrantes y chilenos proyectan su futuro. Para los migrantes, la experiencia de movilidad, la desclasificación objetiva de sus familias y el peso moral del sacrificio parental se combinan con la precariedad económica y la falta de redes para producir

aspiraciones elevadas, pero expectativas más frágiles. Para los estudiantes chilenos, el futuro se piensa con mayor continuidad: sienten incertidumbre, pero no la viven como una amenaza estructural.

La conclusión más relevante es que las desigualdades no solo se inscriben en los recursos disponibles, sino en la percepción subjetiva de lo que cada joven considera legítimo aspirar. En este sentido, la investigación demuestra que el sistema escolar chileno continúa participando en la reproducción de horizontes diferenciados según origen social y migratorio.

Desde una perspectiva teórica, este estudio aporta tres elementos centrales: (1) Articula tres tradiciones sociológicas, Bourdieu, sociología de las aspiraciones y sociología de las migraciones, en un caso poco explorado en Chile: estudiantes de un liceo estatal con población migrante significativa. (2) Contribuye empíricamente a la discusión sobre la paradoja del optimismo migrante, mostrando que en contextos de alta precariedad estructural, este optimismo aparece matizado y condicionado. (3) Ofrece un análisis biográfico situado, que permite comprender cómo trayectorias familiares, escolares y migratorias configuran horizontes de posibilidad, aportando evidencia valiosa para el diseño de políticas escolares y de acceso a la educación superior.

A pesar de sus contribuciones, el estudio deja abiertas varias preguntas: a) Falta evidencia sobre el tránsito real a la educación superior. Sería relevante seguir a estos jóvenes en los años posteriores para observar si sus aspiraciones se concretan y qué factores facilitan o bloquean este tránsito. b) El impacto real de la migración en el sistema de educación superior chileno, en el contexto de Chile como país universitario y envejecido. En este sentido, el ingreso de jóvenes migrantes puede modificar la composición estudiantil, la demanda por becas, la oferta de apoyo académico y la dinámica cultural de las instituciones. c) La diversidad de trayectorias migratorias, puesto que, este estudio incluye sólo dos nacionalidades. Profundizar en estudiantes de más nacionalidades como haitianos, peruanos o bolivianos permitiría observar variaciones en *habitus*, capital cultural y lectura del sistema escolar chileno. d) **La formación docente y educación intercultural**, ya que los relatos muestran que, aunque existen políticas de inclusión específicas para estudiantes extranjeros, en la práctica el colegio o liceo opera con

herramientas limitadas para acoger la diversidad. Se requieren estudios que evalúen cómo se implementa la educación intercultural a nivel de aula. e) **Revisión de los efectos demográficos y productivos a largo plazo**, ya que en un país con tasas de natalidad en descenso, la presencia de jóvenes migrantes puede tener efectos significativos en la estructura demográfica y en el mercado laboral convirtiéndolo en un campo emergente que merece mayor atención.

Se planteó en un comienzo, la imagen de jóvenes que, pese a haber vivido rupturas profundas, seguían diciendo: “quiero llegar a la universidad”. Ahora, al momento del cierre, esa imagen adquiere otro espesor, ya no solamente es un signo de optimismo, sino una expresión situada de resistencia, *habitus* y esperanza en medio de la precariedad. Lo que en un principio parecía una simple declaración de futuro, luego de ver los resultados, se revela como un gesto profundamente sociológico, afirmar un horizonte en un campo que repetidamente les recuerda sus límites.

Las entrevistas dejan una impresión persistente, la resiliencia cotidiana que atraviesa las historias, la normalización de la precariedad, invisibilización de los traumas y la presencia constante de la madre como figura de sostén. Tanto en migrantes como en chilenos, la familia y en particular la madre, aparece como la principal fuente de capital afectivo y moral. En muchos casos, las madres trabajan de forma independiente, aceptan labores inestables, reorganizan horarios y pagan deudas para sostener el estudio de los hijos. Ese esfuerzo no es anecdótico, ya que se transforma en parte del *habitus*, en un mandato silencioso que moldea la forma en que los jóvenes leen la educación como posibilidad y la afectación emocional de su figura de contención.

Otro elemento transversal es la **escuela como refugio**. Para algunos estudiantes migrantes, la escuela fue el único espacio estable en un proceso de llegada marcado por hacinamiento, discriminación o incertidumbre administrativa. Para varios chilenos, la escuela fue un lugar que ofreció **contención ante crisis familiares o violencia intradoméstica**. En ambos casos, el liceo cumple un rol que trasciende lo académico y se transforma en un espacio de cuidado no siempre reconocido por el sistema.

Sin embargo, llama la atención la sensación de techo que emerge incluso entre los estudiantes más motivados. A pesar de vivir en una ciudad universitaria, con diversas instituciones y con un sistema de gratuidad disponible, **muchos limitan sus opciones según cercanía territorial o temor a no “ser capaces”**. Esta autolimitación, que reproduce desigualdades estructurales, muestra que el campo escolar sigue operando como un espacio que distribuye no sólo recursos, sino expectativas legítimas que se sostienen en las relaciones humanas.

En conjunto, los relatos muestran que la educación se piensa como una promesa, pero también como un riesgo. El miedo a la universidad, expresado por migrantes y, en menor medida, por chilenos, revela que el tránsito hacia la educación superior todavía se vive como un umbral incierto. Para los estudiantes migrantes, esta incertidumbre se intensifica por la falta de información, el temor a la discriminación y la percepción de que sus trayectorias familiares no los autorizan a aspirar a ciertas instituciones.

Finalmente, los hallazgos plantean **una urgencia: formar directoras/es y docentes en educación intercultural, no sólo como contenido, sino como práctica cotidiana**. Las políticas existen, pero los estudiantes muestran que, en la realidad, la acogida depende de esfuerzos individuales más que de dispositivos institucionales. El aumento sostenido de la matrícula migrante hace evidente la necesidad de que la escuela chilena se piense como espacio intercultural, capaz de leer trayectorias diversas sin patologizarlas.

Esta investigación no pretende afirmar una verdad definitiva sobre la paradoja del optimismo migrante, pero sí permite sostener que se observan parcialmente en este caso, modulados **por desigualdades estructurales profundas**. Más que optimismo, lo que aparece es una **esperanza disciplinada por la precariedad**, pero que insiste en proyectarse hacia el estudio superior. Allí, precisamente, radica el valor sociológico de estas voces, en su capacidad de imaginar futuro aun cuando las condiciones materiales y simbólicas no les otorguen garantías.

En tiempos en que Chile experimenta transformaciones demográficas y culturales aceleradas, escuchar estas voces no es sólo un ejercicio académico, **sino una necesidad para**

comprender cómo se configura el futuro educativo de un país que ya no es, y no volverá a ser, homogéneo.

REFERENCIAS

- Acar, T. (2018). The Variation in Educational Aspirations among Immigrant Students in Germany. En Park, H. & Kao G. (Eds.) *Research in the Sociology of Education Vol. 20* (pp. 5-40) Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-353920180000020002>
- Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo. (2021). *Lineamientos para la Evaluación Ética de la Investigación en Ciencias sociales y Humanidades* [Archivo PDF]. <https://s3.amazonaws.com/documentos.anid.cl/proyecto-investigacion/Lineamientos-evaluacion-etica.pdf>
- Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3750>
- Anguita Acuña, R. (Ed.). (1902). *Leyes promulgadas en Chile —1810-1901* [Archivo PDF]. <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=recursolegales/10221.3/32843/anguita18451118.pdf>
- Araujo, K. (2014). Artesanía e incertidumbre: el análisis de los datos cualitativos y el oficio de investigar. En M. Canales (Coord.), *Escucha de la escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa* (pp. 43-73). LOM Ediciones. https://www.academia.edu/25248889/Escucha_de_la_escucha_An%C3%A1lisis_e_interpretaci%C3%B3n_de_la_investigaci%C3%B3n_cualitativa
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Bahena, S. (2020). Hope in the Shadows: Testing the Immigrant Optimism Hypothesis Among College Aspirational Latino Students. *Child development*, 91(5), 1423–1438. <https://doi.org/10.1111/cdev.13331>

- Banco Mundial, Servicio Nacional de Migraciones y Centro UC. (2022). *Encuesta Nacional de Migración 2022: Presentación de resultados* [Archivo PDF]. <https://serviciomigraciones.cl/wp-content/uploads/2023/06/Encuesta-Migrantes-2022-Presentacion-de-Resultados-Evento.pdf>
- Barzola Barriendo, N. y Loyola Mejorada, R. (2009). *Identidad y subjetividad: La configuración del proyecto de vida de los jóvenes migrantes de las Facultades de Ciencias Sociales de la UNCP - Huancayo 2007-2008*. [Tesis de Título, Universidad del Centro del Perú]. <https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/3029/Barzola%20Barrientos%20-Loyola%20Mejorada.pdf?sequence=1>
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325–345. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Bertaux, D. (1994). Genealogías sociales comentadas y comparadas. Una propuesta metodológica. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 6(17), 333-349. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31661718.pdf>
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva entosociológica*. Editorial Bellaterra. <https://www.redalyc.org/pdf/2971/297125210011.pdf>
- Bertaux, D. (2011). *El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades*. Acta Sociológica. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2011.56.29458>
- Bessin, M. (2020). Curso de vida y temporalidades biográficas: Algunos elementos problemáticos. *Trabajo y Sociedad*, 21(35), 271-279. <https://shs.hal.science/halshs-02977499/document>
- Biblioteca del Congreso Nacional. (2020). *Situación de la Migración en Chile: datos recientes y tramitación del proyecto de ley de migración* [Archivo PDF].

[https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/29514/1/N_31_20_Migracion Parlamento Chile UE.pdf](https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/29514/1/N_31_20_Migracion%20Parlamento%20Chile%20UE.pdf)

- Blanco, M. y Pacheco, E. (2003). Trabajo y familia desde el enfoque del curso de vida: dos subcohortes de mujeres mexicanas. *Papeles de población*, 9(38), 159-193. <https://www.scielo.org.mx/pdf/pp/v9n38/v9n38a6.pdf>
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Editorial Grijalbro / CONACULTA. <https://catedracoi2.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/05/bourdieu-pierre-sociologc3ada-y-cultura.pdf>
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus. <https://sociologiaycultura.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/bourdieu-el-sentido-prc3a1ctico.pdf>
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores. <https://archive.org/details/bourdieu-pierre.-el-sentido-practico-ocr-2007>
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de reproducción social*. Siglo XXI Editores. <https://sociologiac.net/2013/10/28/descarga-del-dia-las-estrategias-de-la-reproduccion-social-pierre-bourdieu/>
- Bourdieu, P. (2012). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI editores. <https://archive.org/details/bordieu-j.-p-capital-cultural-escuela-y-espacio-social>
- Brígido, A. M. (2014) *Sociología de la educación: temas y perspectivas fundamentales*. Editorial Brujas. <https://elibro.net/es/ereader/uvalparaiso/78125?page=1>
- Canales, A. (2019). La inmigración contemporánea en Chile. Entre la diferenciación étnico-nacional y la desigualdad de clases. *Papeles de población*, 25(100), 53-85. <http://dx.doi.org/10.22185/24487147.2019.100.13>
- Cano, V. y Soffia, M. (2009). Los estudios sobre migración internacional en Chile: apuntes y comentarios para una agenda de investigación actualizada. *Papeles de población*, 15(61), 129-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11211806007>

- Cazzuffi, Ch., Plassot, Th. y Soloaga, I. (2020). *Aspiraciones y expectativas en educación en diferentes territorios de Chile, Colombia y México* [Archivo PDF]. https://www.territorioybienestar.mx/wp-content/uploads/2020/02/WP_2_Cazzuffi-Plassot-Soloaga-Aspiraciones.pdf
- Cebolla-Boado, H. & Nuhoglu Soysal, Y. (2017). Educational optimism in China: migrant selectivity or migration experience? *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(13), 2107–2126. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1417825>
- Cebolla-Boado, H. (2022). ¿Qué hay detrás de la desventaja educativa de los migrantes? Tres ideas poco conocidas sobre su experiencia escolar. *Mediterráneo económico*, 36, 189–205. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8814861>
- Cebolla-Boado, H., González Ferrer, A., & Nuhoglu Soysal, Y. (2020). It is all about “Hope”: evidence on the immigrant optimism paradox. *Ethnic and Racial Studies*, 44(2), 252–271. <https://doi.org/10.1080/01419870.2020.1745254>
- Centro de Estudios MINEDUC. (s.f.). *Distribución de la matrícula 2024* [Cuadro interactivo Power Bi]. <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMDI0MGI5MWU0tNzVmMy00NTk0LTg0NzUtMWJkZmYwZTI0NGJkIiwidCI6IjJINGNmZTUwLTA1ODAtNDE0MC05Mzg3LURIY2RIMzlkZWY2MCI0ImMiOjR9>
- Centro de Medición de la Universidad Católica de Chile. (2016). *Estudio juventud y migración: Diagnóstico de la situación actual de las y los jóvenes inmigrantes en Chile* [Archivo PDF]. https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/estudio_juventud_y_migracion_2016.pdf
- Cofré, C. (s.f.). *Aspectos Éticos en Investigación en Ciencias Sociales y en Área de la Salud: Nuevas Exigencias Para Proyectos Fondecyt* [Archivo PDF]. Universidad de los Andes. https://www.uandes.cl/wp-content/uploads/2019/01/aspectos_eticos_ccofre.pdf

- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Centro de Investigaciones Sociológicas. https://www.researchgate.net/publication/277718680_Coller_Xavier_2000_Estudio_de_casos_Madrid_CIS
- Cornejo, M., Mendoza, Fr. y Rojas, R. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Psykhé (Santiago)*, 17(1), 29-39. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004>
- Corporación Municipal Viña del Mar. (s.f.). *Liceo Guillermo Rivera Cotapos - Plan*. <https://www.cmvn.cl/content/educacion/sectores/plan/establecimientos/liceo-guillermo-rivera-cotapo/liceo-guillermo-rivera-cotapo-bienvenida.php>
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades: ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121712008.pdf>
- Elder, Glen (1985), “Perspectives on the life course”, en Glen Elder (ed.), *Life Course Dynamics. Trajectories and Transitions, 1968-1980*, Ithaca (Nueva York): Cornell University Press. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06128.x>
- Elías, M., Merino, R. y Sánchez-Gelabert, A. (2020). Aspiraciones ocupacionales y expectativas y elecciones educativas de los jóvenes en un contexto de crisis. *Revista Española de Sociología*, 29, 27-46. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.73>
- Engzell, P. (2018). *Aspiration squeeze: The struggle of children to positively selected immigrants*. *Sociology of Education* (versión prepublicación). Nuffield College, University of Oxford. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10168747/1/Immigrant_Selectivity.pdf
- Feliciano, C., & Lanuza, Y. (2017). An immigrant paradox? Contextual attainment and intergenerational educational mobility. *American Sociological Review*, 82(1), 211–241. <https://scispace.com/papers/an-immigrant-paradox-contextual-attainment-and-2vn98s5bkb>

- Ferrara, A. & Salikutluk, Z. (2024). Ambitious, misaligned, or uncertain? The occupational and educational aspirations of immigrant-origin youth in Germany. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 51(5), 1270–1293. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2024.2378213>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2021/02/Flick.-Introduccion-a-la-investigacion-cualitativa_prw.pdf
- Flores-Kanter, P. E., & Medrano, L. A. (2019). Núcleo básico en el análisis de datos cualitativos: pasos, técnicas de identificación de temas y formas de presentación de resultados. *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 36(2). <https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.13>
- Fontesecca Calderón, M. y Montoya Valencia, A. (2020). *Construcción del proyecto de vida: Experiencias de un grupo de inmigrantes venezolanas en Costa Rica* [Tesis de Grado, Universidad de Costa Rica]. <https://www.kerwa.ucr.ac.cr/server/api/core/bitstreams/e75ef867-b7c8-453c-8510-0ec00bcffb5c/content>
- Gibbs, Gr. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*, Ediciones MORATA. <https://dpp2016blog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/graham-gibbs-el-anc3a1lisis-de-datos-cualitativos-en-investigacion-cualitativa.pdf>
- Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. https://www.academia.edu/4649958/LA_ETNOGRAFIA_MTODO_CAMPO_Y_REFLEXIVIDAD?auto=download
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Instituto Nacional de Estadística (2024), *Informe de resultados de la estimación de personas extranjeras*.

https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/informe-resultados-epe2023.pdf?sfvrsn=91b95f6f_10

Kao, G., & Tienda, M. (1998). Educational aspirations of minority youth. *American Journal of Education*, 106(3), 349–384. <https://doi.org/10.1086/444188>

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigaciones cualitativas*. Ediciones Morata. <https://bidis.udelac.pa/index.php/BIDIS/catalog/download/2633/2727/8030?inline=1>

Lizama Vidal, C. y Morales Navarro, M. (2021). Expectativas académicas de estudiantes y apoderados migrantes y nativos de escuelas de Santiago de Chile. *Alternativas en Psicología*, 45. <https://alternativas.me/wp-content/uploads/2020/08/Expectativas-academicas-de-estudiantes-y-apoderados.pdf>

Longa, Fr. (2010). *Trayectorias e historias de vida: Perspectivas metodológicas para el estudio de biografías militantes*. IV Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de la Plata. <https://www.aacademica.org/000-027/90.pdf>

Martín, M., Feito, L., Júdez, G., Abajo, F., Pámpols, T., Terracini, B., Fernández, J., Redondo, T., Campos, J., Herrera, J., Abascal, M. y Morales, A. (2012). Recomendaciones sobre aspectos éticos de la investigación cualitativa en la salud. *Metas de Enfermería*, 15(4), 58-63. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S113557272007000200002

Martínez Curiel, E. y Goyas Mejía, R. (2017). Cultura de la educación, vida familiar y aspiraciones educativas en una comunidad del occidente de México. *Cuestiones Pedagógicas*, (26), 69–82. <https://doi.org/10.12795/cp.2017.i26.05>

- Maso Sarmiento, S. (2022). *Reconfiguración del proyecto de vida a causa de la migración en un grupo de jóvenes provenientes de Venezuela* [Tesis de Grado, Universidad EAFIT]. <https://repository.eafit.edu.co/server/api/core/bitstreams/019d82ee-660b-4fe1-abb1-a76afe720046/content>
- Memoria Chilena. (s.f.). *Promulgación de la Ley de Colonización de 1845*. <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-650341.html>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2024). *Indicadores de integración social de las personas nacidas fuera de Chile* [Archivo PDF]. https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2022/Resultados_personas_nacidas_fuera_de_Chile_Casen_2022.pdf
- Ministerio de Educación. (2022). *Escolaridad y flujos migratorios: Una oportunidad para la educación inclusiva* [Archivo PDF]. [1] [2] https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2022/11/Escolaridad-y-flujos-migratorios_Una-oportunidad-para-la-educacio%CC%81n-Inclusiva_DEG.pdf
- Ministerio de Educación. (2024). *Actualización de política de niños, niñas y estudiantes extranjeros: Garantía del derecho a educación de personas en situación de movilidad*. [Archivo PDF] <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2024/01/23.01.23-Documento-Poli%CC%81tica-Estudiantes-extranjeros-digital.pdf>
- Ministerio de Educación. (2025a). Análisis del estudiantado extranjero en el sistema escolar, 2024. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/21440/APUNTES%2073_2025_fd02.pdf?sequence=4
- Ministerio de Educación. (2025b). Análisis de variables educativas de estudiantes extranjeros en Chile desde el año 2017 al 2024. Documento de trabajo 38. [Archivo PDF].

https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/21638/DOC%20DE%20TRABAJO%2038_2025_fd01.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Molina, N. (2018). Aspectos éticos en la investigación con niños. *Ciencia y Tecnología para la Salud Visual y Ocular*, 18(1), 75-87. <https://doi.org/10.19052/sv.4348>

Naciones Unidas para la infancia, Servicio Nacional de Migraciones e Instituto Nacional de Estadísticas. (2023). *Niñez y adolescencia migrante en Chile. Estimación de población. Análisis a partir de la estimación de personas extranjeras residentes en Chile al 31 de diciembre de 2021* [Archivo PDF]. <https://serviciomigraciones.cl/wp-content/uploads/2023/07/informe-estimacion-ninez-y-adolescencia-migrante.pdf>

Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vaslachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237). Gedisa editorial. [Archivo PDF]. <https://materiainvestigacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/04/neiman-y-quaranta-los-estudios-de-caso-en-la-investigacion-sociologica-pp213-237.pdf>

Organización Internacional para las Migraciones. (2011). *Perfil migratorio de Chile* [Archivo PDF]. <https://www.red-iam.org/sites/g/files/tmzbd12386/files/2021-01/Perfil%20Migratorio%20Chile.pdf>

Osorio Amaro, C. y Segovia González, Fr. (2017). *Construcción de proyecto de vida en estudiantes migrantes de 2° a 4° Medio en las comunas de Quilpué y Viña del Mar*. [Tesis de Título, Universidad de Valparaíso]. <https://repositoriobibliotecas.uv.cl/serveruv/api/core/bitstreams/37371415-9108-49da-bb0c-b4efb7e3f990/content>

Pérez Gañán, M. y Pesántez Calle, B. N. (2017). Impacto migratorio en las aspiraciones y expectativas educativas y de movilidad social de jóvenes Sigseños. *Migraciones Internacionales*, 9(2), 57–84. <https://doi.org/10.17428/rmi.v9i33.242>

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2000). *Desarrollo humano en Chile 2000. Más sociedad para gobernar el futuro* [Archivo PDF]. <https://www.estudiospnud.cl/informes-desarrollo/informe-sobre-desarrollo-humano-en-chile-2000-mas-sociedad-para-gobernar-el-futuro/#:~:text=El%20presente%20informe%20es%20una%20invitaci%C3%B3n%20a%20descubrir,social%20en%20miras%20de%20un%20desarrollo%20humano%20sustentable>.
- Ramírez Varela, F. (2024b). Individuación de adolescentes migrantes en Recoleta: una aproximación a los soportes y anclajes migratorios. *Última Década*, 32(62), 203–230. <https://doi.org/10.5354/0718-2236.2024.74936>
- Roberti, E. (2017). Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial. *Sociologías*, 19(45), 300–335. <https://doi.org/10.1590/15174522-019004513>
- Santi, M. (2013). *Ética de la investigación en ciencias sociales un análisis de la vulnerabilidad y otros problemas éticos presentes en la investigación social* [Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio Institucional. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/1638/uba_ffyl_t_2013_se_santi.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Seid, G. (2020). Los relatos de vida como técnica para abordar la dimensión estructural del mundo social. *Revista Perspectivas metodológicas*, 20(0). <https://doi.org/10.18294/pm.2020.3215>
- Servicio Jesuita Migrante (2021). *Casen y Migración: Educación, Formación y Acceso a oportunidades: desafíos aún pendientes* [Archivo PDF]. <https://sjmchile.org/wp-content/uploads/2023/12/Informe-2-Casen-y-Migracion.pdf>

- Servicio Nacional de Migraciones. (2024). *Minuta población migrante en la comuna de Valparaíso* [Archivo PDF]. <https://serviciomigraciones.cl/wp-content/uploads/estudios/Minutas-Comuna/VA/Valparaiso.pdf>
- Servicio Nacional de Migraciones. (2025). *Estimaciones de extranjeros* [Archivo PDF]. <https://serviciomigraciones.cl/estudios-migratorios/estimaciones-de-extranjeros/>
- Subsecretaría de Educación. (14 de noviembre de 2024). *Respuesta a solicitud de información N.º N°AJ001T0015961* [Documento oficial]. Portal de Transparencia del Estado de Chile. <https://www.portaltransparencia.cl/PortalPdT/>
- Tijoux Merino, M. E., & Palominos Mandiola, S. (2015). *Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile. Polis (Santiago), 14(42), 247-275.* <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000300012>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategia de investigación cualitativa*. Gedisa. <https://www.famg.org.ar/documentos/herramientas-investigacion/03-investigacion-cualitativa-Vasilachis-2017.pdf>

ANEXO A. Tablas

Tabla 2

Matrícula 2024 por nacionalidad y nivel educativo (sólo educación para niños y jóvenes)

Nivel educativo	Nacionalidad							
	Chilena		Extranjera		Nacionalizado/a		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Educación Parvularia	304.420	9,5%	18.653	7%	0	0%	323.073	9%
Básica Regular	1.834.186	57,1%	164.119	62%	3	6%	1.998.308	57%
Ed. Especial	163.754	5,1%	8.562	3%	0	0%	172.316	5%
Media HC	694.311	21,6%	48.162	18%	47	92%	742.520	21%
Media TP	218.237	6,8%	23.187	9%	1	2%	241.425	7%
Total	3.214.908	100%	262.683	100%	51	100%	3.477.642	100%

Nota. Los datos incluyen colegios particulares y estatales. Adaptado de MINEDUC (2025a).

ANEXO B. Consentimiento Informado

El propósito del presente documento es invitarte a participar en el estudio titulado **“Trayectorias Biográficas y Expectativas Educativas y Laborales en Estudiantes de 4º Medio en un Colegio Estatal de Viña del Mar. Un estudio de Caso sobre la ‘Paradoja del Optimismo Migrante’”**, realizado por la investigadora Catalina Medel, como parte de la memoria de grado y así obtener el título de socióloga de la Universidad de Valparaíso.

El propósito es que puedas tomar una decisión informada, por eso a continuación te explico en qué consistirá tu participación y qué procedimientos se realizarán:

1. La investigación comenzó en agosto de 2024 y finalizará en diciembre de este año 2025.
2. Las entrevistas se realizarán en tu mismo liceo, entre julio y agosto de 2025.
3. El objetivo de este estudio es conocer cómo tus experiencias vitales influyen en lo que esperas para tu futuro educativo y laboral.
4. Fuiste invitado/a a participar porque estás matriculado/a en un establecimiento estatal y humanista-científico, representando la realidad de muchos estudiantes chilenos y extranjeros/as. Además, estás en el último año de educación obligatoria, por lo que tus expectativas sobre estudios y trabajo probablemente están más definidas.
5. Tu participación consistirá en realizar dos sesiones de entrevista, en dos días diferentes. En estas entrevistas conversaremos sobre tu vida y tu experiencia escolar; la duración estimada de cada sesión es de 1 hora y media.
6. Las entrevistas serán grabadas en audio, con el fin de poder transcribirlas y analizarlas. Todas las grabaciones y transcripciones serán almacenadas de forma segura y anónima, tu nombre no aparecerá, ya que se usarán códigos alfanuméricos en lugar de nombres. Además, todos los nombres de personas y lugares serán modificados en la transcripción y en las citas textuales para mantener el anonimato.
7. Después de transcribir la primera entrevista, se te pedirá que revises el texto para asegurar de que tus palabras están bien representadas y durante la segunda entrevista se abordarán algunos temas que aparecieron durante la primera entrevista.

8. Sólo la investigadora, tendrá acceso a la información. Los datos estarán protegidos por contraseñas, con el fin de garantizar la confidencialidad.
9. Si alguna pregunta te incomoda, puedes no responder o detener tu participación en cualquier momento de las entrevistas.
10. Tu participación es voluntaria y no remunerada. Incluso si aceptas participar, puedes negarte o abandonar el estudio cuando quieras, sin que esto cause ningún perjuicio para ti ni para tu familia. Estos derechos aun si eres menor de 18 años y tu apoderado/a te haya permitido participar de este estudio.
11. Si tienes dudas o quieres hacer preguntas, puedes escribir a:

Catalina Medel Barra: *catalina.medel@estudiantes.uv.cl*

Los resultados podrán ser publicados en trabajos científicos o académicos y **siempre se cuidará que tu identidad se mantenga anónima.**

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Al aceptar participar declaras que lo haces de forma informada, es decir, que has leído y comprendido las condiciones de tu participación en este estudio en los términos antes señalados, y has tenido la oportunidad de hacer preguntas y que estas han sido respondidas adecuadamente, sin que te queden dudas al respecto.

Si aceptas participar en este estudio, por favor marca la celda y firma abajo, indicando que aceptas participar voluntariamente

Sí, acepto voluntariamente participar en este estudio

Firmas Obligatorias

Participante

Nombre:

Firma: Fecha:

Correo electrónico del participante para devolución de la información:

.....

Investigadora responsable:

Nombre:

Firma: Fecha:

Ciudad en que se firma:.....

ANEXO C. Documento de Consentimiento Informado Apoderados

El propósito del presente documento es solicitar su autorización para que su representado/a (el/la estudiante bajo su tutela) participe en el estudio titulado **Trayectorias Biográficas y Expectativas Educativas y Laborales en Estudiantes de 4º Medio en un Colegio Estatal de Viña del Mar. Un estudio de Caso sobre la "Paradoja del Optimismo Migrante"**, de la investigadora Catalina Medel Barra, en el marco de la memoria de grado para optar al título de socióloga de la Universidad de Valparaíso.

Para que usted pueda tomar una decisión informada, se detallan a continuación cuáles serán los procedimientos involucrados en la ejecución de la investigación, así como en qué consistirá la participación de su representado/a y su colaboración como apoderado/a:

1. La investigación comenzó en agosto de 2024 y finalizará en diciembre de este año 2025.
2. Las entrevistas se realizarán en las dependencias del Liceo Bicentenario de Viña del Mar, entre julio y agosto de 2025.
3. El objetivo de este estudio es conocer cómo las experiencias vitales de los estudiantes influyen en lo que esperan para su futuro educativo y laboral.
4. Se solicita su autorización y la colaboración de su representado/a porque este está matriculado/a en un establecimiento estatal y humanista-científico, que es similar a la realidad de muchos estudiantes chilenos y extranjeros/as. Además, su representado/a se encuentra en el último año de educación obligatoria, por lo que se estima que tiene expectativas educativas y laborales relativamente definidas.
5. La participación de su representado/a consistirá en realizar dos sesiones de entrevista, en dos días diferentes. La duración estimada de cada sesión es de 1 hora y media como máximo. En estas entrevistas conversaremos sobre su vida, su experiencia escolar y sus expectativas educativas y laborales.
6. Las entrevistas serán grabadas en audio, con el fin de poder transcribirlas y analizarlas. Todas las grabaciones y transcripciones serán almacenadas de forma segura y anónima, el nombre de su representado NO aparecerá en el registro, ya que se usan códigos alfanuméricos

en lugar de nombres. Además, todos los nombres de personas y lugares serán modificados en la transcripción y en las citas textuales para mantener el anonimato.

7. Después de transcribir la primera entrevista, se le solicitará a su representado/a que revise el texto para asegurarnos de que sus palabras están bien representadas y en la segunda entrevista conversaremos algunos temas que aparecieron durante la primera entrevista.

8. Sólo la investigadora, tendrá acceso a la información. Los datos entregados por su representado/a estarán protegidos por contraseñas que el/la representado/a y la investigadora conocerá, con el fin de garantizar la confidencialidad.

9. Si alguna pregunta incómoda a su representado/a, este puede no responder o detener tu participación en cualquier momento de las entrevistas.

10. La participación de su representado/a es completamente voluntaria y no remunerada. Incluso si usted autoriza esta participación, su representado/a podrá decidir libremente si desea participar o no. En caso de negarse a participar o abandonar la investigación posteriormente, esta decisión **no implicará ningún perjuicio para él/ella ni para su familia.**

11. Los resultados podrán ser publicados en trabajos científicos o académicos, y **siempre se cuidará que tu identidad se mantenga anónima.**

12. Por último, si autoriza la participación de su representado/a, tiene derecho a retirar a su representado/a del estudio si así lo estima conveniente, sin que eso implique ningún tipo de consecuencia negativa.

13. Si usted o su representado/a tiene dudas o quiere hacer preguntas, puede escribir a la investigadora a:

Catalina Medel Barra: catalina.medel@estudiantes.uv.cl

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Al aceptar que su representado/a participe del estudio, usted declara que lo hace de forma informada, es decir, que ha leído y comprendido las condiciones de la participación de su representado/a en este estudio en los términos antes señalados, y ha tenido la oportunidad de hacer preguntas y que estas han sido respondidas adecuadamente, sin que le queden dudas al respecto.

Si acepta que su representado/a participe en este estudio, por favor marque la celda y firme abajo.

Sí, acepto voluntariamente que mi representado/a participe en este estudio

Firmas Obligatorias

Apoderado/a del/a participante

Nombre del estudiante representado/a:

Nombre del/a apoderado/a:

Firma: Fecha:

Correo electrónico del participante para devolución de la información:

.....

Investigadora responsable:

Nombre: Catalina Medel Barra

Firma: Fecha:

Ciudad en que se firma:

ANEXO D. Registro Cuaderno de Campo

Cuaderno de Campo del Narratorio

Investigadora: _____
Nombre del/la entrevistado/a (seudónimo): _____
Número de encuentro: [1 / 2]
Fecha: _____
Duración aproximada: _____ minutos
Lugar: _____

Para cada sesión, registro de **3 ejes**:

1. ¿Quién está contando esta historia?
2. ¿Quién está escuchando esta historia?
3. ¿Qué historia se está construyendo en esta relación?

A. Condiciones del encuentro

Clima del lugar, privacidad, posibles interrupciones, disposición emocional observada del/la narrador/a.	
Estado subjetivo propio antes, durante y después del encuentro.	

B. Autoobservación reflexiva

1. ¿Quién está contando esta historia?

¿Qué elementos identitarios emergen en la narración?	
¿Cómo se sitúa el/la narrador/a frente a su propio relato?	
¿Qué roles y sentidos aparecen como centrales?	

2. ¿Quién está escuchando esta historia?

¿Cómo me sitúo yo como narrataria?	
¿Qué emociones, juicios o identificaciones surgieron en la escucha?	
¿Qué intervenciones realicé y desde qué lugar?	

3. ¿Qué historia se está construyendo?

¿Qué trama biográfica se va construyendo?	
¿Qué tensiones, ambivalencias o silencios resultan significativos?	
¿Qué pistas/temas se abren para profundizar en próximos encuentros?	

C. Observaciones para el próximo encuentro:

Ejes temáticos a retomar.	
Clarificaciones necesarias	
Puntos de apertura narrativa (punto en que empieza a fluir el relato)	

ANEXO E. Pauta de Entrevista con Enfoque Biográfico

PAUTA ENTREVISTA

1. Inicio

Para empezar, ¿cómo te presentarías tú mismo/a? ¿Cómo te gusta contar tu historia cuando alguien te pregunta de dónde vienes y por qué estás aquí en este liceo?

OE 1 “*Caracterizar el perfil socioeconómico de los estudiantes*”

1.1. Posición estructural y origen

- ¿En qué lugares has vivido antes de llegar a este colegio?
- ¿Cómo describirías el lugar donde creciste? ¿Qué cosas marcaban la vida cotidiana ahí?
- ¿A qué se dedican las personas adultas de tu familia? ¿En qué trabajos han estado en los últimos años?

1.2. Ingresos y condiciones materiales

- Si piensas en tu casa hoy, ¿cómo dirías que se vive? ¿Alcanza, se complica o depende del mes?
- ¿La casa donde viven es propia, arrendada o prestada?
- ¿Tienes un espacio tranquilo para estudiar? ¿Cómo es?
- ¿Qué cosas esenciales para estudiar tienes siempre a mano y cuáles te cuesta tener (internet, computador, materiales, etc.)?

1.3. Redes familiares y apoyo

- ¿Con quién vives? ¿Cómo se organizan en la casa para el día a día?
- ¿Quiénes son las personas que más te apoyan cuando necesitas algo, ya sea emocional o material?
- ¿Sientes que tienes a gente con la que puedes contar si te enfrentas a un problema importante?

OE 2 “*Reconstruir la trayectoria escolar, familiar y migratoria*”

2.1. Trayectoria escolar

- ¿Cómo ha sido tu camino por los colegios? ¿Has cambiado de escuela alguna vez?
¿Por qué?
- ¿Qué momentos de tu vida escolar recuerdas como los más importantes o difíciles?
- ¿En qué años sentiste que avanzaste más, y por qué crees que pasó eso?

2.2. Trayectoria familiar

- ¿Cómo ha ido cambiando tu familia a lo largo del tiempo?
- ¿Te ha tocado vivir separaciones, mudanzas o cambios grandes dentro de tu hogar?
- ¿Qué ha significado para ti crecer en esas condiciones?

2.3. Trayectoria migratoria (si corresponde)

(Si la persona es migrante o ha vivido movilidad interna/externa)

- ¿Cuándo fue que tú o tu familia decidieron mudarse de país o ciudad?
- ¿Cómo viviste ese proceso? ¿Qué fue lo más duro y lo más esperanzador de esa etapa?
- ¿Qué esperaban encontrar aquí y qué han encontrado realmente?

OE 3 “Relacionar aspiraciones, expectativas y habitus con el campo escolar”

3.1. Aspiraciones educativas y laborales

- Cuando piensas en tu futuro, ¿qué te gustaría estudiar o aprender?
- ¿Hay trabajos o áreas que te llamen la atención? ¿Por qué?
- ¿Qué te motiva de esos caminos? ¿A quién tienes en mente cuando imaginas ese futuro?

3.2. Expectativas educativas y laborales

- ¿Sientes que podrás seguir estudiando después del colegio? ¿Qué cosas te lo facilitan o te lo dificultan?
- ¿Cómo ves tus primeras posibilidades laborales? ¿Dónde te imaginas empezando a trabajar?
- ¿Qué crees que necesitarás para entrar al mundo laboral y sentirte seguro/a ahí?

3.3. *Habitus*: valoración del futuro y sentido del trabajo

- ¿Qué significa para ti “tener un título”? ¿Crees que cambia algo en la vida de una persona?

- ¿Qué lugar ocupa el trabajo en tus planes? ¿Lo ves como obligación, oportunidad, responsabilidad, otra cosa?
- Cuando te imaginas adulto/a, ¿qué tipo de vida quisieras llevar?

3.4. Esquemas de acción

- ¿Cómo te organizas para estudiar hoy? ¿Qué te resulta fácil y qué no tanto?
- ¿Qué cosas te motivan dentro del colegio y cuáles te agotan?
- ¿Cómo te describirías tú mismo/a en tus gustos, tu personalidad y la forma en que te relacionas con otros?

OE 3 (parte 2): Campo escolar: *“Posición escolar y dinámicas de inclusión/exclusión”*

3.5. Posición dentro del colegio

- ¿Cómo sientes que te va académicamente?
- ¿Algún profesor o profesora te ha reconocido por algo? ¿Cómo fue ese momento?
- ¿Participas en talleres, actividades o grupos dentro del liceo?

3.6. Relaciones simbólicas dentro del colegio

- ¿Cómo describirías tu relación con tus compañeros/as?
- ¿Has sentido que te incluyen o te dejan fuera en algunos momentos? ¿En qué situaciones pasa eso?
- ¿Te has sentido alguna vez mirado/a de forma distinta por venir de otro lugar, por tu forma de hablar o por cualquier otro motivo?

Cierre

Si tuvieras que resumir tu historia hasta hoy en una frase, ¿cuál sería?

- ¿Qué esperas de ti mismo/a para los próximos años?

ANEXO F. Ficha Socioeconómica de Apoyo al Análisis Biográfico

Nombre código del/la entrevistado/a: _____

Curso: _____

Fecha de entrevista: _____

Entrevistadora: _____

I. Clase social

Posición estructural del sujeto en el espacio social, definida por el volumen y composición de capitales económicos, culturales y sociales (Bourdieu, 2012).

Variable	Pregunta	Información	Momento de recolección
1.1 Nacionalidad	Lugar de nacimiento del estudiante. Nacimiento de padres.	<input type="checkbox"/> Chilena/o <input type="checkbox"/> Venezolana/o <input type="checkbox"/> Colombiana/o <input type="checkbox"/> Haitiana/o <input type="checkbox"/> Peruana/o <input type="checkbox"/> Otra: _____	
1.2 Estatus migratorio	¿Cuál es la situación migratoria del entrevistado?	<input type="checkbox"/> Nacionalizado/a <input type="checkbox"/> Residencia definitiva <input type="checkbox"/> Visa temporaria <input type="checkbox"/> En trámite <input type="checkbox"/> Sin regularización <input type="checkbox"/> No aplica	

1.3 Nivel educacional padres/madres	Hasta qué curso o nivel estudiaron las personas adultas cuidadoras (equivalente en Chile)	<input type="checkbox"/> Sin escolaridad <input type="checkbox"/> Básica incompleta <input type="checkbox"/> Básica completa <input type="checkbox"/> Media incompleta <input type="checkbox"/> Media completa <input type="checkbox"/> Técnico medio <input type="checkbox"/> Técnico superior <input type="checkbox"/> Universitario incompleto <input type="checkbox"/> Universitario completo <input type="checkbox"/> Posgrado
1.4 Ocupación actual padres/madres	Tipo de trabajo del/a cuidador/a principal	<input type="checkbox"/> Trabajo estable <input type="checkbox"/> Informal/esporádico <input type="checkbox"/> Trabajo doméstico no remunerado <input type="checkbox"/> Cesantía prolongada <input type="checkbox"/> Jubilado/a <input type="checkbox"/> Otro: <hr/>
1.5 Tipo de vivienda	¿Cómo es el lugar donde viven?	<input type="checkbox"/> Casa propia <input type="checkbox"/> Arrendada <input type="checkbox"/> Departamento <input type="checkbox"/> Pieza compartida <input type="checkbox"/> Campamento <input type="checkbox"/> Subsidio/municipio <input type="checkbox"/> Otra: <hr/>

1.6 Ingresos país origen	¿Cómo era la situación económica antes de llegar a Chile?	<input type="checkbox"/> Estables <input type="checkbox"/> Con dificultades <input type="checkbox"/> Muy precarios o nulos <input type="checkbox"/> No se obtiene información clara
--------------------------	---	--

II. Capital cultural

Conjunto de competencias, disposiciones y recursos simbólicos adquiridos por socialización familiar y escolar (Bourdieu, 1990).

2.1 Capital cultural objetivado

Pregunta	Opciones o espacio para registrar observaciones	Momento de recolección
¿Qué tipo de actividades culturales realiza la familia? ¿Van a eventos? ¿Conversan sobre temas culturales o sociales?	<input type="checkbox"/> Participación frecuente <input type="checkbox"/> Ocasional <input type="checkbox"/> Poca o nula <input type="checkbox"/> Conversaciones culturales <input type="checkbox"/> Escasa exposición cultural	

2.2 Recursos materiales para el estudio

Recurso / dimensión	Marcar según relato o evidencia	Momento de recolección
Libros en el hogar	<input type="checkbox"/> Amplia presencia <input type="checkbox"/> Algunos escolares o religiosos <input type="checkbox"/> Escasa o nula presencia	

- | | |
|-----------------------|--|
| Acceso a internet | <input type="checkbox"/> Fijo estable |
| | <input type="checkbox"/> Móvil limitado |
| | <input type="checkbox"/> No tiene acceso regular |
| Espacio para estudiar | <input type="checkbox"/> Propio y tranquilo |
| | <input type="checkbox"/> Compartido |
| | <input type="checkbox"/> No tiene espacio adecuado |
| Otros dispositivos | <input type="checkbox"/> Computador |
| | <input type="checkbox"/> Teléfono con internet |
| | <input type="checkbox"/> Instrumentos musicales |
| | <input type="checkbox"/> Impresora / otros |
| | <input type="checkbox"/> No posee recursos |

III. Notas / observaciones analíticas

(Registro de elementos emergentes relevantes, contradicciones, tensiones, silencios o metáforas en relación a capital cultural y clase social)

ANEXO G. Matriz de Codificación

Tabla 3

Matriz de códigos ligados al Objetivo Especifico 1

Objetivo	Concepto	Dimensión	Código teórico	Subcódigos	Definición operativa
OBJETIVO ESPECÍFICO 1: Caracterizar el perfil socioeconómico de un grupo de estudiantes de cuarto medio de un colegio estatal de Viña del Mar.	Clase social: Posición estructural del sujeto en el espacio social, definida por el volumen y composición de capitales económicos, culturales y sociales (Bourdieu, 2012).	Posición estructural en el espacio social	Condiciones estructurales de origen. ClaSoc_Posic_CondicEstruc	Situación económica percibida ClaSoc_Ingre_LimitMater_SituaEconoPercib	Estructura y combinación de recursos sociales disponibles como origen étnico, país o comuna de origen, ocupación, contrato, lugar de trabajo, etc. Valoración percibida de manera subjetiva de las condiciones económicas de la familia.
		Ingresos y condiciones materiales	Limitaciones Materiales Cotidianas. ClaSoc_Ingre_LimitMater	Vivienda y condiciones de habitabilidad ClaSocsoc_Ingre_LimitMater_VivienndaCotid	Propiedad de la vivienda principal a lo largo de la vida, acceso a servicios básicos y condiciones de habitabilidad tales como número de dormitorios por habitante o condiciones de higiene.
		Capital social	Redes familiares de apoyo ClaSoc_CapSocFam_RedFam		Conjunto de vínculos del entrevistado que facilitan el acceso a recursos económicos, afectivos y simbólicos, y que se constituyen en un soporte para la reproducción de la vida.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1	Capital cultural: Conjunto de competencias, disposiciones y recursos simbólicos adquiridos por socialización familiar y escolar (Bourdieu, 1990; 1987).	Capital cultural incorporado	Prácticas y Disposiciones Culturales. CapCult_CapC ultIncorp_Prac tDispCult	Manejo de conocimiento y lenguaje local CapCult_CapCult Incorp_PractDisp Cult_ConocLocal Habilidades y experiencia CapCult_CapCult Incorp_PractDisp Cult_HabyExp Orientaciones Prácticas Hacia el Aprendizaje CapCult_CapCult Incorp_PractDisp Cult_OrientApre nd	Competencias y disposiciones adquiridas en la socialización familiar y escolar que median el desempeño educativo. Habilidades adquiridas a través de la práctica. Motivación escolar, prácticas de estudio y dificultades de aprendizaje. Bienes culturales, materiales culturalmente significativos disponibles en el hogar que facilitan o restringen el proceso de aprendizaje.
		Capital cultural objetivado	Recursos Culturales Disponibles. CapCult_Obj etRecCultDispo		

<p>OBJETIVO ESPECÍFICO 1:</p>	<p>Capital cultural: Conjunto de competencias, disposiciones y recursos simbólicos adquiridos por socialización familiar y escolar (Bourdieu, 1990; 1987).</p>	<p>Capital cultural institucionaliza do</p>	<p>Credenciales y Reconocimientos CapCult_Instit_Re conEsc</p>	<p>Reconocimientos académicos formales CapCult_Instit_Reco nEsc_ReconAcadem Form</p>	<p>Reconocimientos institucionales otorgados por el sistema escolar (notas, certificados, diplomas, cargos formales) que objetivan y legitiman el capital cultural del estudiante, incidiendo en su posición dentro del campo educativo y en las proyecciones de movilidad social.</p>
				<p>Acceso a programas o becas educativas por buen rendimiento CapCult_Instit_Reco nEsc_AccesoProgra myBecas</p>	<p>Acceso a programas o becas educativas vinculadas con buen rendimiento o inscripción en algún tipo de curso certificado.</p>
				<p>Capital Cultural familiar CapCult_Instit_Reco nEsc_CapCultFam</p>	<p>Títulos educativos, credenciales de cursos de capacitación y similares, obtenidos por familiares cercanos.</p>

Nota. Elaboración propia

Tabla 4*Matriz de códigos ligados al Objetivo Especifico 2*

Objetivo	Concepto	Dimensión	Código teórico	Subcódigos	Definición operativa
OBJETIVO ESPECÍFICO 2: Reconstruir la trayectoria biográfica escolar, familiar y migratoria del grupo de estudiantes de cuarto medio en un colegio estatal de Viña del Mar.	Trayectoria: Una línea de vida o carrera, a largo de toda la vida que puede variar y cambiar de dirección, grado y proporción (Elder, 1991, p.63 como se citó en Blanco y Pacheco, 2003).	Trayectoria escolar	Cambios de colegio Tray_Esc_CambColeg		Secuencia de experiencias en el sistema educativo a lo largo del tiempo.
		Trayectoria familiar	Transformaciones familiares Tray_TrayFam_TransfFam		Historia de la familia y cercanos y sus transformaciones.
		Trayectoria migratoria	Experiencia de movilidad Tray_TrayMig_ExpMov	Itinerario de migración Tray_TrayMig_ExpMov_ItinerarioMigr	Itinerario de movilidad geográfica y sus efectos en la experiencia escolar y personal.
				Motivos de migración Tray_TrayMig_ExpMov_MotivMigra	Motivaciones detrás de las experiencias de movilidad nacional o internacional.

Tabla 5*Matriz de códigos ligados al Objetivo Especifico 3*

Objetivo	Concepto	Dimensión	Código teórico	Subcódigos	Definición operativa
OBJETIVO ESPECÍFICO 3: Relacionar las aspiraciones y expectativas educativas y laborales proyectadas por el grupo de estudiantes de cuarto medio de un colegio estatal de Viña del Mar la forma en que el capital cultural, el <i>habitus</i> y la posición del campo escolar incide en la construcción de éstas.	Aspiraciones: Proyecciones de futuros deseados y posibles (PNUD, 2000). Además, las aspiraciones son disociadas de las posibilidades reales de realización por el sistema educativo (Bourdieu, 1990).	Aspiraciones educativas	Aspiraciones Educativas Asp_AspEdu_AspEdu		Imaginario de futuro vinculados a trayectorias formativas deseadas.
		Aspiraciones laborales	Aspiraciones laborales Asp_AspLab_AspLab		Imaginario de futuro vinculados a trayectorias laborales deseadas.
		Motivación de las aspiraciones	Motivación de aspiraciones Asp_MotivAsp_MotivAsp		Razones que motivan una particular aspiraciones formativa y/o laboral.
		Manipulación de aspiraciones por el sistema educativo	Manipulación de aspiraciones del sistema educativo. Asp_ManipAspEdu_ManipAspEdu		Instancias en las que el sistema educativo, a través de autoridades institucionales "promocionan" ciertas aspiraciones que pueden no alinearse con las oportunidades reales de los estudiantes.

OBJETIVO ESPECÍFICO 3	Expectativas: Evaluación subjética de las oportunidades futuras, dada la estructura social (PNUD, 2002).	Expectativas educativas	Posibilidad continuidad estudios Exp_ExpEdu_PosibEstu	Percepción de que continuar estudios superiores es real y posible dada la situación económica del entrevistado.
		Expectativas laborales	Barreras para la continuidad de estudios Exp_ExpEdu_BarreraEstu	Percepción de las posibles barreras para continuar estudios superiores.
			Condiciones entrada al mercado laboral Exp_ExpLab_CondicMercLab	Percepción sobre las condiciones de entrada al mercado laboral, independientemente de sus aspiraciones o expectativas educativas.

<p>OBJETIVO ESPECÍFICO 3</p>	<p><i>Habitus:</i> Esquemas de percepción, valoración y acción incorporados por socialización, que orientan las prácticas (Bourdieu, 1990).</p>	<p>Esquemas de valoración del futuro</p> <p>Esquemas de acción</p>	<p>Esquemas Valoración Futuro Hab_EsqueValFutu_u_EsqueValfutu</p> <p>Orientaciones Prácticas Hacia el Aprendizaje Hab_EsqAcci_OrientAprend</p> <p>Atributos de personalidad y gustos Hab_EsqAcci_AttribPersGustos</p>	<p>Valor simbólico del título Hab_EsqueValFutu_EsqueValfutu_ValorTitulo</p> <p>Sentido del trabajo Hab_EsqueValFutu_EsqueValfutu_ValorTrab</p>	<p>Representaciones interiorizadas sobre el valor de la educación superior.</p> <p>Representaciones interiorizadas sobre el valor del trabajo (remunerado).</p> <p>Motivación escolar, prácticas de estudio y dificultades de aprendizaje.</p> <p>Descripción de la personalidad, comportamiento general y preferencias del entrevistado.</p>
------------------------------	---	--	--	--	---

Nota. Elaboración propia.