

**EL PROCESO DE EMPODERAMIENTO EN
JÓVENES ORIGINARIOS DEL CONO SUR
LATINOAMERICANO A PARTIR DE SUS
EXPERIENCIAS MIGRATORIAS EN CATALUNYA**

Sonia Páez de la Torre

Per citar o enllaçar aquest document:
Para citar o enlazar este documento:
Use this url to cite or link to this publication:
<http://hdl.handle.net/10803/671161>



<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.ca>

Aquesta obra està subjecta a una llicència Creative Commons Reconeixement

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento

This work is licensed under a Creative Commons Attribution licence

TESIS DOCTORAL

**EL PROCESO DE EMPODERAMIENTO
EN JÓVENES ORIGINARIOS DEL CONO SUR
LATINOAMERICANO A PARTIR DE SUS
EXPERIENCIAS MIGRATORIAS EN CATALUNYA**



SONIA PÁEZ DE LA TORRE
2020



TESIS DOCTORAL

**El proceso de empoderamiento
en jóvenes originarios del Cono Sur
latinoamericano a partir de sus
experiencias migratorias en Catalunya**

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Sonia Páez de la Torre

**Dirigida por Dr. Pere Soler Masó & Dr. Carles Feixa Pàmpols
Tutor: Dr. Pere Soler Masó**

Memoria presentada para optar al título de Doctora por la Universidad de Girona

Foto de tapa: Sonia Páez de la Torre

Diseño y maquetado: Rodrigo Suárez Ledesma



Prof. Dr. Pere Soler Masó, de la Universidad de Girona y el Prof. Dr. Carles Feixa Pàmpols, de la Universidad Pompeu Fabra

DECLARAMOS:

Que el trabajo titulado *EL PROCESO DE EMPODERAMIENTO EN JÓVENES ORIGINARIOS DEL CONO SUR LATINOAMERICANO A PARTIR DE SUS EXPERIENCIAS MIGRATORIAS EN CATALUNYA*, que presenta Sonia Páez de la Torre para la obtención del título de doctora, se ha realizado bajo nuestra dirección y que cumple los requisitos para poder optar a Mención Internacional.

Y para que así conste y tenga los efectos oportunos, firmamos el presente documento.

Girona, 28 de Julio de 2020.

A la memoria de José, Salvador y Vicente Stagnetto que cruzaron el océano dejando atrás un pasado en Gibraltar para fundar un presente y un futuro en Argentina.

A mis padres, Jorge y Margarita, por haber respetado, confiado y respaldado mi apuesta amorosa y cultural en España. Por estar siempre.

A mi amor Rodrigo, por invitarme a dar la vuelta, la vuelta al mundo entero; por acompañarme en este camino de regreso hacia mis orígenes, tan necesario para poder escribir una historia a su lado.

A mi luz Azul, que con su vida me enseña sobre este aquí y este ahora. A Selva, por llenarme de vitalidad y paciencia en la etapa final de este recorrido.

Este trabajo se llevó adelante gracias al apoyo de la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias de la Generalitat de Catalunya y al Fondo Social Europeo (FSE) que financiaron mi beca de Formación Pre-doctoral (FI- DGR 2015-2018). Asimismo, quisiera agradecer el apoyo que he recibido durante estos años por parte del Instituto de Investigación Educativa (IRE), del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Girona y del Equipo HEBE.

AGRADECIMIENTOS

Este estudio se ha nutrido de la formación y las aportaciones que la experiencia de investigar junto a todo el equipo HEBE¹ me ha brindado. Me gustaría agradecerles a todos ellos por la calidez y la comodidad que he sentido para trabajar y aprender en este espacio. También quisiera destacar el esfuerzo que ponen los investigadores principales: Pere Soler, Anna Planas, Xavier Úcar, Asun Llana, Pilar Pineda y Jaume Trilla en construir prácticas académicas horizontales y democráticas, buscando de este modo ser coherentes con lo que predicán. Espero que este estudio sea una contribución a la tarea que vienen desarrollando hace tanto tiempo en el ámbito de la pedagogía social, pensando desde el concepto de empoderamiento cómo intervenir y mejorar las políticas públicas, los programas y las prácticas educativas que inciden en las vidas de los jóvenes. Sobre todo, deseo que sea una aportación para mirar a los jóvenes desde su pluralidad, porque si hay algo que caracteriza a Catalunya y a España, es su heterogeneidad sociocultural.

Si de formación y aprendizajes hablamos, también me gustaría agradecer al equipo de investigación JOVIS dirigido por Carles Feixa, que durante los dos primeros años de esta tesis ofreció una serie de interesantes seminarios de investigación organizados primero por Tanja Strecker y después por Eduard Ballesté. En esos espacios, diferentes investigadores del mundo aportaron con su escucha y sus preguntas a cimentar este estudio. Además de la bendición de Baco que cerraba cada encuentro, tengo grandes recuerdos de las charlas que tuvimos con José Sánchez García y Paula Revelo, y que enriquecieron aquellos regresos de Lleida a Barcelona.

Trabajar desde la Universidad de Girona me ha permitido conocer a docentes de una gran calidad profesional y humana como Judith Fullana y Maria Pallisera que estuvieron siempre dispuestas a ayudarme en lo que fuera necesario. También quisiera agradecerle a la mejor hada-madrina que me tocó tener en el mundo académico catalán: Gemma Crous, sin ella muchas cosas hubieran sido más difíciles y las horas de trabajo, más aburridas y solitarias. Más tarde y por suerte llegó Carme Trull con quién compartimos tardes de estrés vaciando cuestionarios y más adelante la empatía y el compañerismo de los que *hacen una tesis*. No quisiera olvidarme de Xesca Tio y Feli Álvarez, que en diversas ocasiones me han facilitado la vida burocrática, doblemente cansadora para alguien que inmigró.

La formación que me ha dado la Universidad Nacional de Tucumán ha sido fundamental para poder llegar hasta aquí. En estos últimos años ha sido muy importante

¹ El equipo está formado por: Xavier Úcar, Jaume Trilla, Pere Soler, Carme Trull, Carles Vila, Narcís Turon, Alan Salvadó, Pilar Rodrigo, Anna Planas, Pilar Pineda, Héctor Núñez, Myrte Monseny, Asun Llana, Manel Jiménez, Anna Ciraso Calí, Ariadna Alonso, Paloma Valdivia, Cayetano Gómez, Laura Corbella y Eduard Carrera.

el GRUPEJU (Grupo de Estudios de Juventud de Tucumán) que hemos construido de la mano de Gabriela Palazzo, Roberta Marchesse, José Luis del Piero y Evangelina Narvaja. Esta tesis recibió el constante apoyo afectivo e intelectual de estos amigos y compañeros de trabajo. Quisiera agradecerle a Gaby por ayudarme a disipar las espesas brumas que amenazaron -en distintos momentos- el progreso de este estudio y sobre todo por su sororidad en tiempos de maternidad e investigación; a mi más antigua compañera de formación, Eva, por su feedback constante, sus preguntas, sus sugerencias, su verdadero interés y su compañía desde los inicios hasta el final de esta ardua ruta; a José por su ternura y su infinita generosidad para todo y en todo; a la Ró, por seguir sosteniendo el espacio que inventamos y soñamos entre recreos y reuniones docentes. Me llena de orgullo y me alienta a seguir en el mundo académico formar parte de este grupo en el que *hoy por ti, mañana por mi*; gracias a la acertada y humilde dirección que Gaby brinda. Por extensión agradezco entonces también al Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas “Elena Rojas Mayer” (INSIL) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, desde donde operamos como grupo y donde, además, pude realizar dos valiosas estancias de investigación bajo la supervisión de Ana Ávila.

Quería también agradecer al Consulado argentino, al chileno y al uruguayo por su colaboración en este estudio; así como a Casa de América en Catalunya y al Observatorio de la Juventud de Catalunya. Pese a que no dispusieran de los datos exactos con los que necesitaba encontrarme, fueron amables al responder a mi demanda. En este sentido y frente a cierto desamparo al iniciar esta investigación, fueron fundamentales los encuentros entablados con algunos representantes de las asociaciones del Cono Sur latinoamericano: Eulogio Dávalos, Mario Reyes, Pedro Zaragüeta, Miguel Ramos, Fernando Galbán, Sergio Lorenzo Alcázar, Javier Alcázar y José Luis Moreno.

Del mismo modo, quisiera remarcar el significativo aporte de todos los y las jóvenes y jóvenes adultos profesionales que con sus saberes y sus experiencias colaboraron en la definición del diseño metodológico y en la validación de los instrumentos que se crearon para indagar en el objeto problema: Evangelina Narvaja y Gemma Crous -otra vez-, Daniel Fernández Riego, Juliana García Zuluaga, Eloísa Romero, Lucía Bulacio, Victoria Daona y Eva Cárdenas. Quisiera también agradecer a María Laura Núñez, por sus valiosas aportaciones desde la Psicología Social, sobre todo al final de este trabajo. Gracias por recordarme de dónde vengo, por subrayar que Latinoamérica *es heterogénea de cajón* y por corregir en mis textos las perturbadoras comas. También quisiera agradecer a quienes completaron los Biogramas, o me brindaron información sobre personas que podían formar parte del estudio; y por supuesto, a los que aceptaron participar en las entrevistas que se desarrollaron como parte del trabajo de

campo: sin su tiempo, apertura y generosidad, no hubiera podido llevar adelante esta investigación.

Renglón aparte me gustaría enfatizar la tarea que llevaron adelante mis dos directores, el Dr. Pere Soler Masó y el Dr. Carles Feixa. Quisiera agradecer a Pere, por la confianza que depositó en mí, por la invitación a formar parte de su equipo, desde donde se desarrolló este trabajo; por su acompañamiento, sus observaciones y sus sugerencias a lo largo de esta investigación; no sólo sus exigencias, sus infinitos cronogramas, gráficos y esquemas han sido fundamentales para que esta tesis -finalmente- salga a la luz, sino y sobre todo su calidez, su paciencia y su comprensión frente a las distintas circunstancias que me han tocado vivir a lo largo de este trabajo. A Carles quisiera agradecerle por haber confiado en mí ya desde el máster en Juventud y Sociedad y por haber aceptado la propuesta de co-dirección en este trabajo; por su claridad en tiempos de oscuridad, por su calma en tiempos de tempestad, por su precisión y escucha. Haber contado con el apoyo de dos directores con temperamentos tan opuestos como complementarios, ha sido un privilegio que creo haber sabido aprovechar. Gracias totales por todo lo que me han enseñado y por haberse animado a recorrer este camino conmigo.

Finalmente, quisiera agradecer el apoyo constante de mi familia de allá y de acá: a Rodrigo, Azul y Selva, por el amor y la paciencia con la que me han acompañado durante este recorrido tan agotador para todos; a mis padres Jorge y Margarita, a mis hermanos, Margarita, Jorge, Gonzalo y Paula, por estar siempre cerca *a lo lejos*; a Annie, Pere y Lluç Figueres-Llerins, por la contención y la generosidad, por las llaves del *bunker* en donde me recliné a terminar esta tesis. A Maricarmen Nieto, por ser la tiita que mis hijas necesitan, cuando su mamá se encierra. A mis amigos de acá, Dani Fernández Riego, Juliana García Zuluaga, Eloísa Romero, Irene, Helena Gangué Pagès, Gemma Crous, Mauricio Campos, Elisabeth Holagdo, Tanja Strecker, Laia Grecco, Fede y Pablo Saracho, Damian Martínez y Naty Guitierrez Yasmory, Nacho Schiaffarino, Paivi Garriga, Laura y Laia Romero Carranza, Martita Ledesma y Pablo Giori, Claudia Carminatti, Juan y Florencia Bulacio, Juan Jiménez y Lucia Pérez. Gracias por haberme alentado y acompañado de distintas maneras a lo largo del desarrollo de esta (larga) tesis y, sobre todo, por ser testigos, parte y sostén de mi experiencia inmigratoria.

LISTA DE PUBLICACIONES DERIVADAS DE ESTA TESIS

- Páez de la Torre, S. (2017). Backstage: acerca de las decisiones metodológicas en un estudio sobre jóvenes inmigrantes y empoderamiento [Backstage: approach to methodological decisions in a study on immigrant youth and empowerment]. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (30), p. 205-214. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/55678> ISSN 1139-1723
- Páez de la Torre, S. (2019) La experiencia de jóvenes originarios del Cono Sur Latinoamericano que viven en Catalunya. Transitar la crisis desde la condición de inmigrante: una lectura desde la perspectiva del empoderamiento. *Metamorfosis*, [S.l.], p. 106-129. Disponible en: <<https://revistametamorfosis.es/index.php/metamorfosis/article/view/96>>. ISSN 2341-278X.
- Páez de la Torre, S. y Soler-Masó, P. y (en prensa 2020) Migration and youth empowerment: The migration experience of young Latin Americans to Catalonia. En J. Benedicto, M. Urteaga y D. Rocca Rivarola (Eds) *Young people in complex and unequal societies. Doing Youth Studies in Spain and Latin America*. Boston and Leiden: Brill.

ABREVIATURAS

AGAUR: Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias a la Investigación de la Generalitat de Catalunya

CIS: Centro de Investigaciones Sociológicas

CONICET: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina

CPNL: Consorcio para la normalización lingüística

E: Estudia

ESO: Educación Secundaria Obligatoria

ET: Estudia y Trabaja

FP: Formación Profesional

IDESCAT: Instituto de Estadísticas de Catalunya

INE: Instituto de Estadísticas de España

INJUVE: Instituto de la Juventud de España.

N. Estudios: Nivel de estudios

NIE: Número de identidad extranjero

No E/No T/ o tiene TP: No estudia, no trabaja o tiene trabajo precarizado

P.O.: País de Origen

T: Trabaja

TFM: Trabajo Final de Máster

TP: Trabajo precarizado

UAB: Universidad Autónoma de Barcelona

UB: Universidad de Barcelona

UdG: Universidad de Girona

UNT: Universidad Nacional de Tucumán

UOC: Universidad Oberta de Catalunya

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.1.</i> Principales esferas discursivas desde donde las ciencias sociales reflexionan sobre las migraciones internacionales en la era de la globalización	58
<i>Figura 1.2.</i> Nociones que complementaban el concepto de cultura	59
<i>Figura 1.3.</i> Esfera discursiva de frontera.....	61
<i>Figura 1.4.</i> Relación entre la esfera discursiva cultural y la de frontera..	62
<i>Figura 1.5.</i> Modelos políticos para la integración social del inmigrante	63
<i>Figura 1.6.</i> Principales temas que conforman los debates construidos en torno a la esfera discursiva de Frontera.....	66
<i>Figura 1.7.</i> Etapas migratorias: Latinoamérica hacia España	77
<i>Figura 1.8.</i> Principales ámbitos de estudio sobre los jóvenes inmigrantes en España.....	101
<i>Figura 1.9.</i> Rasgos que complejizan las transiciones de los jóvenes hacia la vida adulta.....	119
<i>Figura 1.10.</i> La migración: una oportunidad para empoderarse	139
<i>Figura 2.1.</i> Primeras acciones para iluminar el campo.....	152
<i>Figura 2.2.</i> Síntesis de los datos recogidos en el primer acercamiento al campo.....	167
<i>Figura 2.3.</i> Instrumentos metodológicos y fases de la recolección de datos. Conformación de 12 Biogramas integrales	178
<i>Figura 2.4.</i> Proceso de validación de los instrumentos	179
<i>Figura 3.1</i> Trayectorias migratorias.....	231
<i>Figura 3.2.</i> Trayectoria migratoria cultural y casos	232
<i>Figura 3.3.</i> Trayectoria migratoria económica y casos.....	243
<i>Figura 5.1.</i> Trayectorias migratorias, continuidades y la variable temporal.....	339
<i>Figura 5.2.</i> Espacios, momentos, personas y procesos en los que se expresa el empoderamiento de estos jóvenes	341

<i>Figura 5.3.</i> Las dimensiones y las categorías temáticas más relevantes del empoderamiento en las representaciones gráficas.....	342
<i>Figura 5.4.</i> Primer nivel de dimensiones y categorías temáticas relevantes en los procesos de empoderamiento	346
<i>Figura 5.5.</i> Segundo nivel de dimensiones y categorías temáticas relevantes en los procesos de empoderamiento	349

LISTA DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1.1.</i> Evolución de la población originaria de América Central y Caribe y de América del Sur en España (2000–2015).....	92
<i>Gráfico 1.2.</i> Evolución de la población joven (española y extranjera) de 15 a 29 años (2000–2015)	100
<i>Gráfico 2.1.</i> Evolución de la Población extranjera en Catalunya 2000–2015	144
<i>Gráfico 2.2.</i> Evolución de la población originaria de Argentina, Chile y Uruguay en España (2000–2015).....	145
<i>Gráfico 2.3.</i> Evolución de la población originaria de Argentina, Chile y Uruguay en Catalunya (2000–2015)	146
<i>Gráfico 2.4.</i> Evolución de la población joven extranjera (15–29 años) en Catalunya por continentes	147
<i>Gráfico 2.5.</i> Evolución de la población extranjera (15–29) por grupos etarios en Catalunya (2000–2015)	148
<i>Gráfico 2.6.</i> Evolución de la población joven (15 a 29 años) extranjera por grupos etarios y por sexo (2000–2015).....	149
<i>Gráfico 2.7.</i> Evolución de la población joven y joven adulta del Cono Sur en Catalunya (2000–2015).....	150
<i>Gráfico 2.8.</i> Evolución de la población joven y joven adulta del Cono Sur latinoamericano por grupos etarios en Catalunya (2000–2015).....	151
<i>Gráfico 2.9.</i> Procedencia de los contactos del Biograma A	185
<i>Gráfico 2.10.</i> Ocupación de los participantes Biograma A.	186
<i>Gráfico 2.11.</i> Origen de los Participantes . Biograma A.....	186
<i>Gráfico 2.12.</i> Género de los participantes del Biograma A	187
<i>Gráfico 2.13.</i> Género de los participantes argentinos	187
<i>Gráfico 2.14.</i> Género de los participantes uruguayos.....	187
<i>Gráfico 2.15.</i> Género de los participantes chilenos	187
<i>Gráfico 2.16.</i> Edad de los participantes Biograma A	188

<i>Gráfico 2.17.</i> Edades a la que migran los 48 participantes del Biograma A	189
<i>Gráfico 2.18.</i> Procedencia de los 24 contactos seleccionados del Biograma A	193
<i>Gráfico 2.19.</i> Procedencia de los contactos del Biograma B.....	195
<i>Gráfico 2.20.</i> Ocupación de los participantes Biograma B	195
<i>Gráfico 2.21.</i> País de orgien de los participantes Biograma B.....	196
<i>Gráfico 2.22.</i> Género de los participantes	196
<i>Gráfico 2.23.</i> Género de los participantes de uruguayos.....	197
<i>Gráfico 2.24.</i> Género de los participantes argentinos	197
<i>Gráfico 2.25.</i> Género de los participantes chilenos.....	197
<i>Gráfico 2.26.</i> Procedencia de los contactos que conforman la muestra intencional.....	198
<i>Gráfico 2.27.</i> Ocupación de los participantes de la entrevista.....	199
<i>Gráfico 2.28.</i> País de origen de los participantes	199
<i>Gráfico 2.29.</i> Género de los participantes uruguayos	200
<i>Gráfico 2.30.</i> Género de los participantes argentinos	200
<i>Gráfico 2.31.</i> Género de los participantes chilenos	200
<i>Gráfico 2.32.</i> Edad de los participantes de la entrevista	200
<i>Gráfico 2.33.</i> Edad a la que migraron los participantes.....	201
<i>Gráfico 2.34.</i> Nivel de Estudio alcanzado por los Participantes.....	201
<i>Gráfico 4.1.</i> Significancia de las dimensiones del empoderamiento en las entrevistas.....	264
<i>Gráfico 4.2.</i> Significancia de las categorías temáticas en las entrevistas.....	266
<i>Gráfico 4.3.</i> Totales Indicadores.....	268
<i>Gráfico 4.4.</i> Totales Categorías temáticas.....	268
<i>Gráfico 4.5.</i> Totales Indicadores.....	273
<i>Gráfico 4.6.</i> Totales Categorías temáticas	273
<i>Gráfico 4.7.</i> Totales Indicadores	277
<i>Gráfico 4.8.</i> Totales de Categorías Temáticas.....	277
<i>Gráfico 4.9.</i> Totales Indicadores	281
<i>Gráfico 4.10.</i> Totales Categorías temáticas.....	281
<i>Gráfico 4.11.</i> Totales Indicadores	285
<i>Gráfico 4.12.</i> Totales Categorías temáticas.....	285
<i>Gráfico 4.13.</i> Totales Indicadores	290
<i>Gráfico 4.14.</i> Totales Indicadores	290
<i>Gráfico 4.15.</i> Totales Indicadores	294

<i>Gráfico 4.16</i> Totales Categorías temáticas.....	294
<i>Gráfico 4.17.</i> Totales Indicadores	300
<i>Gráfico 4.18.</i> Totales Categorías temáticas.....	300
<i>Gráfico 4.19.</i> Totales Indicadores	304
<i>Gráfico 4.20.</i> Totales Categorías temáticas	304
<i>Gráfico 4.21.</i> Dimensiones del empoderamiento. Caso Competitive ARH.....	316
<i>Gráfico 4.22.</i> Categorías temáticas. Caso Competitive ARH.....	317
<i>Gráfico 4.23.</i> Cómo se expresa el proceso de empoderamiento en relación a los capitales para el caso de Competitive ARH–trayectoria cultural marcada por un capital simbólico fuerte–.....	318
<i>Gráfico 4.24.</i> Dimensiones del empoderamiento. Caso El Ceibo ARM.....	329
<i>Gráfico 4.25.</i> Categorías Temáticas. Caso El Ceibo ARM.....	330
<i>Gráfico 4.26</i> Cómo se expresa el proceso de empoderamiento en relación a los capitales para el caso El Ceibo ARM– trayectoria económica marcada por un capital simbólico débil–.....	331

LISTA DE IMÁGENES

<i>Imagen 3.1.</i> La autonomía y su relación con las categorías temáticas ..	255
<i>Imagen 3.2.</i> La eficacia y su relación con las categorías temáticas	256
<i>Imagen 3.3.</i> La autoestima y su relación con las categorías temáticas..	258
<i>Imagen 3.4</i> La capacidad crítica y su relación con las categorías temáticas	259
<i>Imagen 4.1.</i> La representación del itinerario vital desde la perspectiva del empoderamiento	320
de Competitive ARH.	320
<i>Imagen 4.2.</i> La representación del itinerario vital desde la perspectiva del empoderamiento de El Ceibo ARM.....	333

LISTA DE TABLAS

<i>Tabla 1.1.</i> Cantidad y nacionalidad de la población de América Central y del Sur en el 2008	90
<i>Tabla 1.2.</i> Dimensiones para el desarrollo de la ciudadanía y la integración.....	111
<i>Tabla 1.3.</i> Paradigmas de la sociología de la juventud	115
<i>Tabla 1.4.</i> Trayectorias de transición hacia la vida adulta	119
<i>Tabla 1.5.</i> La propuesta de los capitales de Bourdieu	122
<i>Tabla 1.6.</i> Modelos de empoderamiento.....	131
<i>Tabla 1.7.</i> Dimensiones del empoderamiento juvenil en la bibliografía	135
<i>Tabla 1.8.</i> Dimensiones para analizar el empoderamiento de los jóvenes propuesta por el Proyecto HEBE	137
<i>Tabla 2.1.</i> Olas migratorias que llegan a Catalunya.....	143
<i>Tabla 2.2.</i> Evolución de la población joven y joven adulta (20–34 años) originaria del Cono Sur en Catalunya por sexo y por quinquenios (2000–2015)	151
<i>Tabla 2.3.</i> Síntesis de los datos brindados por las Redes formales	155
<i>Tabla 2.4.</i> Rastros de organizaciones fundadas por inmigrantes del Cono Sur latinoamericano en Catalunya	156
<i>Tabla 2.5.</i> Facebookgrafia: Cuentas/perfiles de asociaciones, organizaciones o casales del Cono Sur latinoamericano en Catalunya	157
<i>Tabla 2.6.</i> Encuentro con Casa Uruguay	158
<i>Tabla 2.7.</i> Encuentro con Asociación Candombe.....	158
<i>Tabla 2.8.</i> Encuentro con Asociación de uruguayos de la Costa Brava	159
<i>Tabla 2.9.</i> Encuentro con los representantes de Rucapeñi (Chile)	159
<i>Tabla 2.10.</i> Encuentro con Centro Cultural Salvador Allende	160
<i>Tabla 2.11.</i> Encuentro con el Centro de argentinos de Catalunya y argentinos en Barcelona.....	160
<i>Tabla 2.12.</i> Casa Mendoza en España	161

<i>Tabla 2.13.</i> Facebookgrafía: Cuentas/perfiles, grupos/comunidades del Cono Sur latinoamericano en Catalunya	164
<i>Tabla 2.14.</i> Variables y criterios para la selección de los participantes.	173
<i>Tabla 2.15.</i> Guía metodológica para la selección de 24 (sobre 50)	
Biogramas A.....	174
<i>Tabla 2.16.</i> Guía metodológica para la selección de 12 perfiles (sobre 24 Biogramas B) a entrevistar.....	174
<i>Tabla 2.17.</i> Objetivos y finalidades del Biograma A.....	175
<i>Tabla 2.18.</i> Objetivos y finalidades del Biograma B.....	176
<i>Tabla 2.19.</i> Objetivos y finalidades de la entrevista en profundidad ...	177
<i>Tabla 2.20.</i> Guía ética para entrar al campo	182
<i>Tabla 2.21.</i> Aspectos que debe tener en cuenta el investigador	182
<i>Tabla 2.22.</i> Criterios de calidad y fiabilidad para este estudio.....	183
<i>Tabla 2.23</i> Participantes Biograma A.....	189
<i>Tabla 2.24.</i> Primera depuración	190
<i>Tabla 2.25.</i> Biogramas A. 38 perfiles pre–seleccionados.....	190
<i>Tabla 2.26.</i> Biogramas A 24 perfiles seleccionados para realizar el Biograma B	192
<i>Tabla 2.27.</i> Sustituciones e incorporaciones.....	194
<i>Tabla 2.28.</i> 22 perfiles Biograma B	194
<i>Tabla 2.29.</i> Selección de 12 perfiles para entrevistar.....	198
<i>Tabla 2.30.</i> Perfil de los y las jóvenes del Biograma integral.....	202
<i>Tabla 2.31.</i> Primer nivel de análisis	207
<i>Tabla 2.32.</i> Análisis del Biograma A	208
<i>Tabla 2.33.</i> Análisis del Biograma B	208
<i>Tabla 2.34.</i> Análisis en las entrevistas	210
<i>Tabla 2.35.</i> Segundo nivel de análisis	211
<i>Tabla 2.36.</i> Tercer nivel de análisis	213
<i>Tabla 2.37.</i> Cuarto nivel de análisis.....	214
<i>Tabla 3.1.</i> Trayectoria migratoria cultural. Capital simbólico fuerte ...	234
<i>Tabla 3.2.</i> Trayectoria migratoria cultural: capital simbólico débil	239
<i>Tabla 3.3.</i> Trayectoria migratoria económica: capital simbólico fuerte	244
<i>Tabla 3.4.</i> Trayectoria migratoria económica: capital simbólico débil .	248
<i>Tabla 3.5.</i> Resultados obtenidos a partir del análisis de las explicaciones que dieron los participantes sobre las representaciones gráficas de sus procesos de empoderamiento.....	252
<i>Tabla 3.6.</i> Categorías temáticas recurrentes en las representaciones gráficas vinculadas al empoderamiento de estos jóvenes	253

<i>Tabla 4.1.</i> Re–definición de las categorías temáticas.....	262
<i>Tabla 4.2.</i> Resultados de las entrevistas: cómo se expresan los procesos de empoderamiento en relación a los capitales de los jóvenes participantes.....	263
<i>Tabla 4.3.</i> Significancia de las categorías temáticas en el análisis de las entrevistas.....	265
<i>Tabla 4.4.</i> Significancia de la autoestima y las categorías temáticas en las entrevistas.....	268
<i>Tabla 4.5.</i> Significancia de la capacidad crítica y las categorías temáticas en las entrevistas.....	272
<i>Tabla 4.6.</i> Significancia de la autonomía y las categorías temáticas en las entrevistas.....	276
<i>Tabla 4.7.</i> Significancia de la responsabilidad y las categorías temáticas en las entrevistas	280
<i>Tabla 4.8.</i> Significancia de la identidad comunitaria y las categorías temáticas en las entrevistas	284
<i>Tabla 4.9.</i> Significancia de la eficacia y las categorías temáticas en las entrevistas.....	289
<i>Tabla 4.10.</i> Significancia del meta–aprendizaje y las categorías temáticas en las entrevistas.....	294
<i>Tabla 4.11.</i> Significancia de la participación y las categorías temáticas en las entrevistas	299
<i>Tabla 4.12.</i> Significancia del trabajo en equipo y las categorías temáticas en los relatos.....	303
<i>Tabla 5.1.</i> Elementos más relevantes en el análisis de los casos	351
<i>Tabla 6.1.</i> Oportunidades, posibilidades y limitaciones en los procesos de empoderamiento de los jóvenes.....	364
<i>Tabla III.1.</i> La relación entre el empoderamiento y los capitales. Caso Competitive ARH.....	448
<i>Tabla III.2.</i> La relación entre el empoderamiento y los capitales. Caso El Ceibo AR.....	450

ÍNDICE

Resumen.....	26
Resum	27
Abstract.....	28

PRÓLOGO

Somos una especie en viaje	30
Tucumanos por el mundo.....	30
De <i>acá</i> para <i>allá</i> . “¡Por los de <i>allá</i> !”	32
De <i>allá</i> para <i>acá</i> : ensayo autobiográfico.....	37

INTRODUCCIÓN

0.1. El hilo de Ariadna	43
0.1.1 Estructura y organización de esta tesis	43
0.2. Desde dónde y hacia dónde	45
0.2.1. Fuentes de esta investigación	45
0.2.2. Puntos de partida.....	48
0.2.3. Pregunta e hipótesis de investigación.....	51
0.2.4. Objetivos.....	52

PARTE I. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO. JÓVENES, MIGRACIONES Y EMPODERAMIENTO

1.1. Fronteras indómitas	55
1.1.1. La evolución del fenómeno de la migración.....	55
1.1.2. Principales debates sobre la migración en la era de la globalización.....	57

1.2. Vientos de agua	67
1.2.1. Tierra de emigrantes y de inmigrantes.....	67
1.2.2. Latinoamérica y España: un vínculo histórico.....	70
1.2.3. Latinoamericana en España	76
1.3. Las fronteras, los vientos y sus efectos en los jóvenes	95
1.3.1. Jóvenes inmigrantes en España	95
1.3.2. Estudios sobre jóvenes inmigrantes.....	100
1.4. Jóvenes, capitales y migraciones.....	113
1.4.1. Más que una palabra: la juventud como camino y transición hacia la vida adulta.....	113
1.4.2. El modelo analítico de Bourdieu	121
1.4.3. Aplicaciones y anclajes del modelo teórico–metodológico de Bourdieu en los estudios de juventud y migración	124
1.5. Jóvenes, empoderamiento y migraciones.....	130
1.5.1. Evolución y discusiones entorno al concepto de empoderamiento	130
1.5.2. La noción de empoderamiento desde la Pedagogía Social..	134
1.5.3. Jóvenes, migrantes y empoderamiento. El enfoque de este estudio	138

CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA

2.1. Backstage.....	142
2.1.1. Catalunya: tierra de acogida	142
2.1.2. Jóvenes inmigrantes en Catalunya	146
2.1.3. Notas para iluminar el campo de estudio	149
2.1.4. Resultados sobre redes formales	154
2.1.5. Resultados sobre redes informales	163
2.1.6. Reflexiones sobre las primeras pistas	167
2.2. Laboratorio	169
2.2.1. Hacia la construcción de un instrumento metodológico	169
2.2.2. Perfiles, variables y criterios para la selección de los participantes	172
2.2.3. Biograma A: qué y para qué.....	175
2.2.4. Biograma B: qué y para qué	175
2.2.5. Entrevistas semi–estructuradas y representación gráfica cómo y para qué.....	177
2.2.6. Diseño de la estrategia metodológica.	178
2.3. Luz, cámara... ¡Antes de entrar en acción!	178

2.3.1. Proceso de validación de las herramientas metodológicas..	178
2.3.2. Aspectos éticos.....	181
2.3.3. Posición del investigador	182
2.3.4. Calidad y fiabilidad	183
2.4. Frontscene	184
2.4.1. Del Biograma A al Biograma B	184
2.4.2. Del Biograma B a las entrevistas	193
2.5. Técnicas de análisis e interpretación.....	205
2.5.1. La perspectiva del análisis del discurso	205
2.5.2. Primer nivel de análisis.....	207
2.5.3. Segundo nivel de análisis	211
2.5.4. Tercer nivel de análisis	212
2.5.5. Cuarto nivel de análisis: estudio de caso.....	213

PARTE II. RESULTADOS

CAPÍTULO 3. HISTORIAS DE VIDA MIGRANTES

3.1. Biogramas.....	217
3.1.1. Retratos biográficos: los participantes de este estudio	217
3.2. Trayectorias migratorias.....	230
3.2.1. Trayectoria migratoria cultural	231
3.2.2. Trayectoria migratoria económica.....	243
3.3. Itinerarios vitales	251
3.3.1. Las representaciones gráficas: empoderamiento y capitales	251
3.3.2. Dibújame tu vida.....	254

CAPÍTULO 4. ESTRATEGIAS DE EMPODERAMIENTO

4.1. Estrategias, oportunidades y dificultades en los procesos de empoderamiento.....	261
4.1.1. Las entrevistas: empoderamiento y capitales	261
4.1.2. Procesos de empoderamiento: estrategias, oportunidades y dificultades.....	266
4.2. La relación entre el proceso de empoderamiento y los capitales a partir de dos casos.....	305
4.2.1. Caso <i>Competitive ARH</i> : una trayectoria migratoria cultural	305
4.2.2. Caso <i>El Ceibo ARM</i> : una trayectoria migratoria económica	320

PARTE III. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN

5.1. Características de las trayectorias y los proyectos migratorios de los participantes.....	335
5.2. Itinerarios vitales.....	340
5.3. Oportunidades y limitaciones en los procesos de empoderamiento.....	343
5.4. La relación entre el proceso de empoderamiento y los capitales en los casos de estudio	351

CAPÍTULO 6. REFLEXIONES FINALES

6.1. Aportaciones y limitaciones de este estudio	355
6.1.1. Repensar las experiencias migratorias	355
6.1.2. Repensar en los estudios sobre jóvenes y empoderamiento	360
6.1.3. Repensar en las oportunidades y limitaciones en los procesos de empoderamiento de jóvenes inmigrantes.....	363
6.2. Continuidad de este estudio.....	367

EPÍLOGO

Pandemia lejos de casa	369
------------------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA.....	377
-------------------	-----

ANEXOS

I. Solicitudes	404
I.1. Cartas enviadas a las instituciones formales del Cono Sur latinoamericano	404
I.2. Cartas enviadas a las asociaciones, organizaciones y casales del Cono Sur latinoamericano	407
I.3. Consentimiento informado	408
II. Instrumentos metodológicos	409
II.1. Biograma A	409
II.2. Biograma B	425
II.3. Guion de la entrevista semi-estructurada	443
III. Resultado del análisis del empoderamiento y los capitales en los casos.....	448

III.1. Empoderamiento y capitales: caso Competitive ARH.....	448
III.2. Empoderamiento y capitales: caso El ceibo ARM	450

Resumen

Palabras claves: jóvenes inmigrantes; empoderamiento; Latinoamérica; Catalunya

Con el propósito de explorar nuevas dimensiones del fenómeno migratorio juvenil, el presente trabajo indaga en los procesos de empoderamiento de jóvenes y jóvenes adultos originarios del Cono Sur de América Latina (Argentina, Uruguay y Chile) que viven en Catalunya. La hipótesis de trabajo sostiene que la migración, durante el período de la juventud, puede ser pensada como un proceso de empoderamiento en sí mismo. Se trata de una oportunidad para incrementar las capacidades del individuo, la autoconfianza y el desarrollo de habilidades y aprendizajes socioculturales significativos.

Sobre la base de 50 “Biogramas A” (Abel, 1947), se han seleccionado 24 participantes a quienes se les ha aplicado un “Biograma B” para profundizar en ciertos aspectos de sus trayectorias vitales. Los datos conseguidos permiten conformar una muestra intencional de 12 jóvenes, con quienes se han llevado a cabo entrevistas en profundidad. Para finalizar la fase de recolección de datos y tomando una técnica inspirada en las metodologías visuales, se ha solicitado a los participantes que representen gráficamente sus itinerarios vitales desde la perspectiva del empoderamiento. Los Biogramas integrales -la totalidad del material empírico recogido- se analizan siguiendo las aportaciones teóricas del análisis del discurso y un método de aproximaciones sucesivas.

Los resultados preliminares permiten distinguir dos tipos de trayectorias migratorias: una cultural y otra económica. Al profundizar en las mismas, se descubre que las características del capital simbólico condicionan las oportunidades de estos jóvenes en la sociedad de acogida. En base al análisis de los itinerarios vitales, se obtiene un segundo grupo de resultados que brinda claves para conocer algunos espacios, momentos y figuras que influyen en los procesos de empoderamiento del colectivo estudiado. Para conocer las estrategias, oportunidades y dificultades en los procesos de empoderamiento de los participantes, se parte de la teoría de los capitales de Bourdieu (Bourdieu 1988/1996; Bourdieu, 1993/1999) y de la propuesta de dimensiones e indicadores para analizar el empoderamiento juvenil (Proyecto Hebe, 2019). Así, el tercer conjunto de resultados devela que los procesos de empoderamiento de estos jóvenes se vinculan con mayor intensidad a las dimensiones individuales y en menor medida a los aspectos comunitarios. Finalmente, a partir del análisis de dos casos, se arroja luz sobre la relación entre los capitales sociales, culturales y económicos y los procesos de empoderamiento en las experiencias migratorias de los jóvenes. Este cuarto resultado pone de manifiesto el peso que tienen las estrategias personales y el reconocimiento que la sociedad de acogida hace de los capitales de los jóvenes en sus procesos de empoderamiento.

Resum

Paraules Claus: joves immigrants; apoderament; Llatinoamèrica; Catalunya

Amb l'objectiu d'explorar noves dimensions del fenomen migratori juvenil, el present treball indaga en els processos d'apoderament de joves i joves adults originaris del Cono Sud d'Amèrica Llatina (Argentina, Uruguai i Xile) que viuen a Catalunya. La hipòtesis de treball sosté que la migració, durant el període de la joventut, pot ser pensada com un procés d'apoderament de l'individu, l'autoconfiança i el desenvolupament d'habilitats i aprenentatges socioculturals significatius.

Sobre la base de 50 "Biogrames A" (Abel, 1947), es van seleccionar a 24 participants, als quals se'ls va aplicar un "Biograma B" per profunditzar en certs aspectes de les seves trajectòries vitals. Les dades recollides permeten formar una mostra intencional de 12 joves, amb els quals es van dur a terme entrevistes en profunditat. Per finalitzar la fase de recollida de dades, i utilitzant una tècnica inspirada en les metodologies visuals, es va demanar als participants que representin gràficament els seus itineraris vitals des de la perspectiva de l'apoderament. Els Biogrames integrals -la totalitat del material empíric recollit- s'analitzen seguint les aportacions teòriques de l'anàlisi del discurs i un mètode d'aproximacions successives.

Els resultats preliminars permeten distingir dos tipus de trajectòries migratòries: una cultural i una altra econòmica. Quan s'aprofundeix en aquestes, es descobreix que les característiques del capital simbòlic condicionen les oportunitats d'aquests joves en la societat d'acollida. En base a l'anàlisi dels itineraris vitals, s'obté un segon grup de resultats que aporta claus per conèixer alguns espais, moments i figures que influeixen en els processos d'apoderament del col·lectiu estudiat. Per explorar les estratègies, oportunitats i dificultats en els processos d'apoderament dels participants, es parteix de la teoria dels capitals de Bourdieu (Bourdieu 1988/1996; Bourdieu, 1993/1999) i de la proposta de dimensions i indicadors per analitzar l'apoderament juvenil (Projecte Hebe, 2019). Així, el tercer conjunt de resultats apunta a que els processos d'apoderament d'aquests joves es vinculen amb major intensitat a les dimensions individuals i en menor mesura als aspectes comunitaris. Finalment, a partir de l'anàlisi dels casos, es posa èmfasi a la relació entre els capitals socials, culturals i econòmics, i els processos d'apoderament en les experiències migratòries dels joves. Aquest quart resultat posa de manifest el pes que tenen les estratègies personals i el reconeixement que la societat d'acollida fa dels capitals dels joves i els seus processos d'apoderament.

Abstract

Key Words: young immigrants; empowerment; Latin America; Catalonia

With the aim of exploring new dimensions of the youth migratory phenomena, this thesis investigates the empowerment processes of youngsters and young adults from the Cono Sur of Latin America (Argentina, Uruguay and Chile) who are currently living in Catalonia. The hypothesis defends the idea that the migration of people, during their youth period, could be an empowering process in itself. It is an opportunity to increase personal capacities, self-confidence and the development of significant sociocultural abilities and knowledge.

Using the “Biogram A” (Abel, 1947) methodology, 24 participants were selected and the “Biogram B” was administered to them to regarding some aspects of their life trajectories. The data collected allowed the formation of an intentional sample of 12 youngsters, who participated in an in-depth interview. At the end of the data collection, and using a technique inspired in visual methodologies, the participants were asked to represent graphically their life itineraries from an empowerment perspective. The integral Biograms -all the empirical data collected- are analysed following the theoretical base of the discourse analysis and a methodology of successive approximations.

The preliminary findings present a distinction between two types of migratory trajectories: a cultural and an economic one. When looking at them more specifically, it can be confirmed that the characteristics of symbolic capital do have an impact on the opportunities of those youngsters within the fostering network. When analysing the life itineraries, the results present some key factors to understand some spaces, moments and actors that have an influence on the empowerment processes of this group of youngsters studied. In order to know the strategies, opportunities and difficulties of the empowerment processes of the participants, Bourdieu’s theory of the capitals (Bourdieu 1988/1996; Bourdieu, 1993/1999) and the proposal of dimensions and indicators to analyse youth empowerment (Proyecto Hebe, 2019) were used. Therefore, the third group of results suggest that the empowerment processes of those youngsters are strongly associated with individual dimensions, and less related to community aspects. Finally, from the analysis of two particular cases, the relationship between the social, cultural and economic capitals and the empowerment processes of the migrant experiences of the youngsters is explored. The fourth result highlights the importance that the personal strategies have, and how the fostering network values the capitals of the youngsters in their empowerment processes.

*Apenas nos pusimos en dos pies
Comenzamos a migrar por la sabana
Siguiendo la manada de bisontes
Más allá del horizonte a nuevas tierras, lejanas
Los niños a la espalda y expectantes
Los ojos en alerta todo oídos
Olfateando aquel desconcertante paisaje nuevo, desconocido
Somos una especie en viaje
No tenemos pertenencias, sino equipaje
Vamos con el polen en el viento
Estamos vivos porque estamos en movimiento
Nunca estamos quietos somos trashumantes
Somos padres, hijos, nietos y bisnietos de inmigrantes
Es más mío lo que sueño que lo que toco
Yo no soy de aquí pero tu tampoco
Yo no soy de aquí pero tu tampoco
De ningún lado del todo
Y de todos lados un poco
Atravesamos desiertos, glaciares, continentes
El mundo entero de extremo a extremo
Empecinados, supervivientes
El ojo en el viento y en las corrientes la mano firme en el remo
Cargamos con nuestras guerras, nuestras canciones de cuna
Nuestro rumbo hecho de versos de migraciones, de hambrunas
Y así ha sido desde siempre, del infinito
Fuimos la gota de agua viajando en el meteorito
Cruzamos galaxias, vacío, milenio
Buscábamos oxígeno, y encontramos sueños
Apenas nos pusimos en dos pies
Y nos vimos en la sombra de la hoguera
Escuchamos la voz del desafío
Siempre miramos al río, pensando en la otra rivera
Somos una especie en viaje
No tenemos pertenencias, sino equipaje
Nunca estamos quietos somos trashumantes
Somos padres, hijos, nietos y bisnietos de inmigrantes
Es más mío lo que sueño que lo que toco
Yo no soy de aquí pero tu tampoco
Yo no soy de aquí pero tu tampoco
De ningún lado del todo
Y de todos lados un poco
Lo mismo con las canciones, los pájaros, los alfabetos
Si quieres que algo se muera, déjalo quieto*

Jorge Drexler, *Movimiento* (2017)

PRÓLOGO

Somos una especie en viaje

Tucumanos por el mundo

En el 2017 se puso en contacto conmigo Claudia Nicolini, una periodista de mi provincia, que hace tiempo recoge crónicas de “Tucumanos por el mundo”. Me pidió que le enviara un texto con mi nombre completo, edad y profesión, que respondiera más o menos las siguientes preguntas: 1) ¿Hace cuánto te fuiste? ¿Qué te llevó a irte? ¿Qué pasaba en ese momento en el país, en la provincia? 2) ¿A qué te dedicás? ¿Por qué te instalaste en ese lugar? ¿Estuviste antes en otros? 3) ¿Fue duro adaptarse a culturas tan diferentes? ¿Qué aprendiste de ellas? 4) ¿Qué aportó Tucumán a tu formación profesional y como persona? 5) ¿Qué extrañás de Tucumán? ¿Y qué no extrañás en absoluto? 6) ¿Qué tenemos que incorporar en la provincia o aprender de otros para crecer y mejorar? 7) ¿Volverías a Tucumán? ¿Algunas condiciones locales tendrían que cambiar para que regreses? ¿Cuáles?

Hacía poco menos de tres meses había sido mamá. Azul llegó al mundo salteándose calendarios y cronogramas, regalándome así su primera enseñanza como hija. Mientras estuvo ingresada en el hospital, a modo de terapia, me había dedicado a escribirle sobre sus primeros días de vida y sus orígenes familiares. La propuesta de Claudia me invitaba a seguir profundizando en mi historia personal y aunque mis dos brazos estaban completamente tomados y probablemente me llevaría más tiempo del esperado poder escribir, le dije que lo haría encantada.

Por aquellos días mis padres llegaban a mi casa de *acá*, para acompañarme y conocer a su nieta. Yo estaba conmovida por todo lo que me estaba pasando y no había tenido tiempo de procesar, hasta ese momento, lo que significaba para ellos que parte de su descendencia estuviera echando raíces *aquí*. La primera noche, mientras deshacían valijas y se preparaban para dormir, escuché sin querer queriendo la

inconfundible voz del niño asombrado que vive dentro de mi papá, diciéndole a mi mamá:–“¿Podés creer, querida?! Tenemos una nieta española”.

*El círculo,
da la vuelta
y al terminar,
la vuelve a dar¹*

En ese momento, un saber inconsciente irrumpió en el plano de mi conciencia. La voz del niño asombrado que vive dentro de mi papá, me trajo la historia desordenada de mi bisabuelo, Vicente Stagnetto, sobre quien poco sabía. A mi mente llegó de una forma diferente la palabra “migración”, asociada ahora a “Gibraltar” –y no a España, ni a Catalunya² como venía siendo desde que migré³ y desde que empecé esta tesis–.

En ese tiempo mágico que trajo el nacimiento de mi primera hija, siguiendo las preguntas de Claudia, empecé a escribir la crónica de mi partida y decidí entrevistar a mi papá como investigadora. La tecnología no me acompañó y aquella grabación de más de dos horas se perdió entre las paredes del *Diego's Bar*⁴, los pañales, la alegría y el caos de aquellos días, pero sin dudas quedó en mi corazón. A finales de 2018 viajamos a Argentina para que Azul conociera a su familia *del otro lado* y completé parte de las memorias entrevistando a dos tíos –Manuel y Tata (Adelaida) Páez de la Torre, hermanos de mi papá– y a una tía segunda –Nanina (Noemí) Stangetto, prima de mi papá– a mi regreso, vía Skype⁵. Inspirada en la novela *Stefano* (Andruetto, 1997/2010) que me acompañó durante toda esta tesis, en *Rayuela* (Cortázar, 1963/1997) que siempre me ayuda a pensar poéticamente en mi propia experiencia migratoria, en la serie *Vientos de Agua* (Campanella, 2006) y en la propuesta de investigación *La imaginación autobiográfica* (Feixa, 2018), me propuse rescatar y dar forma a estas narraciones orales –que son los relatos con los que creció mi papá y que en mi infancia ya se iban desdibujando–. Con este gesto intento, más que la univocidad, la verdad o la linealidad, descifrar los enigmas del universo; trazar ese círculo que ha dado toda

1 La canción es de Kevin Johansen, [El círculo](#).

2 Durante el desarrollo de esta investigación he utilizado la denominación “Catalunya”, pese a que la lengua en la que se escribe este trabajo es el español y según las normas correspondería usar la palabra “Cataluña”. La decisión responde a una elección estilística, por un lado, pues si hablara de “New York” utilizaría esa palabra en vez de “Nueva York”, pero por otro lado es también una forma de apropiarme de este territorio, de reflejar sus tensiones, sus discusiones y disputas sin por ello ubicarme de un lado o del otro. En Catalunya (al igual que en el resto de España y que en muchísimos sitios del mundo) conviven diversas culturas, lenguas e identidades.

3 La palabra migrante, la uso en un sentido genérico, aludiendo a la experiencia de trasladarse o moverse; cuando uso el término “emigrante” me posiciono desde el territorio que se deja; cuando empleo la noción “inmigrante”, la perspectiva es desde la sociedad de acogida.

4 Un bar de Calella que nos acobijó durante ese invierno tan duro para nosotros y esa primavera, especialmente alegre con Azul y mis padres aquí.

5 Me pareció importante realizar la entrevista a esta prima de mi papá (que migró de Tucumán a Buenos Aires, razón por la cual no pude entrevistarla durante mi estadía en Tucumán) para complementar las versiones, ya que mis bisabuelos tuvieron 3 hijos, mi abuela (la mamá de mi papá y por lo tanto de los dos tíos entrevistados en Tucumán), una tía abuela soltera y sin descendencia y mi tío abuelo, papá de esta tía, entrevistada vía Skype.

la vuelta y que ha vuelto a comenzar *de este lado del mundo*. No se me ocurre otro modo para inaugurar esta tesis que contar cronológicamente, primero la experiencia migratoria de mis ancestros, luego la mía. Sin dudas estas historias han sido pre-texto, susurro y motor de este estudio. Aprovecho así para homenajear a mis valientes antepasados y a todos aquellos que se animaron y se animan a cruzar las fronteras físicas y emocionales al emigrar. Sus voces, sus miedos e incertidumbres, sus añoranzas y esperanzas seguramente pueden re-leerse a la luz del testimonio de los participantes de esta investigación.

Una última reflexión, tiene que ver con el inasible funcionamiento de la memoria y con el complejo –e infinito– proceso de construcción –o sentimiento– de identidad. Pues es interesante que estos relatos hayan resurgido casi a mitad o más bien a final del camino de esta investigación. En realidad, cuando emigré no fui consciente de esta historia familiar que había detrás de mí⁶ y cuando opté por estudiar a los jóvenes originarios del Cono Sur latinoamericano, lo hice porque era un grupo social al que sentía que podía acercarme empáticamente como compatriota y al que podía comprender como investigadora desde esta doble posición. Terminado este trabajo siento, por un lado, que todo el proceso me ha llevado a un auto-reconocimiento, a una revalorización y a una renovación de mi identidad como “inmigrante latinoamericana”; paralelamente me he acercado, comprendo más –o mejor– una parte de la realidad catalana, y tal vez por ello me siento un poco más de *aquí*. Pero es que, además de sentir una gratitud muy grande con este país que me ha permitido desarrollar mi doctorado, no sólo mi tesis será fruto de esta tierra, sino que en este tiempo también mi familia fue naciendo y creciendo aquí. No sé si nos quedaremos, pero lo que es seguro, es que los relatos de infancia de mis hijas serán siempre acerca de este lugar, al costado del mediterráneo.

De acá para allá. “¡Por los de allá!”

Allá por el siglo XIX, nacen Joseph (1850– ¿?), Salvador (1852–1899) y Lewis (1855–1932) Stangetto; hijos de Adelaida Brincat (1829 aproximadamente– ¿?) y Vicente Stangetto (1829 aproximadamente – ¿?), mis tátara-tátara-abuelos⁷. Mi tátara-abuelo, José (Joseph), “un tipo firme”, “duro”, “enigmático”, “cascarrabias”, “trabajador”, “aventurero” y “con una buena posición en Gibraltar”, es quien parte hacia Argentina.

6 Tal vez porque no hay un “pasaporte” europeo –en este caso inglés– como prueba física de esa identidad.

7 Tanto Vicente como Adelaida se consideraban súbditos de la corona inglesa; pese a que el apellido Stangetto es italiano, los orígenes de la familia se remiten a Malta o Túnez. No está clara esta parte de la historia. Los descendientes viven en Gibraltar.

Ella preguntó: ¿Regresarás?

Y él contestó: En diez años

Después, lo vio marcharse y no hizo un solo gesto. Distinguió, por sobre la distancia que los separaba, los tiradores derrumbados, el pelo de niño ingobernable, la compostura todavía de un pequeño. Sabía que correría riesgos, pero no dijo una palabra, la mirada detenida allá en la curva que le tragaba al hijo (Andruetto, 2010, p. 9)

¿Qué edad habrá tenido? ¿Cuáles habrán sido sus sueños? ¿Cuáles habrán sido las razones (las verdaderas razones, las que se descubren con el tiempo) que lo impulsaron a irse de su tierra, a separarse de sus amigos, de su familia y buscar nuevos horizontes en América? ¿Qué habrán sentido aquellos a los que dejó? ¿Cómo habrá sido ese largo viaje en barco? ¿Habrá tenido mucho miedo? ¿Habrá viajado solo? ¿O acaso con otros aventureros?

Al llanto del niño se han sumado otros, pero nadie ha de tener más miedo que él, que quisiera que a este barco llegara su madre y lo apretara entre brazos y le dijera, como cuando era pequeño y todavía no soñaba con América, duerme, ya pasará. Pero él no podía dormirse esta noche Santa María madre de Dios, porque su madre está lejos ruega por nosotros, y él rumbo a América pecadores, en medio del mar y la tormenta. Entonces recuerda ahora y en la hora que tiene bajo la ropa el rosario de su madre, y lo saca de nuestra muerte, lo aprieta entre las manos de nuestra muerte y se lanza, desesperado, de nuestra muerte, a rezar (Andruetto, 2010 p.21)

Llega a Tucumán. No se sabe mucho de aquellos años. Yo me vuelvo a preguntar: ¿cómo llegó hasta ese pedacito tan caluroso y tan al norte del largo país? ¿Con quién habrá vivido al principio? ¿Cómo habrán sido esos primeros tiempos (tan difíciles al migrar)? ¿En qué habrá trabajado? ¿Quién le habrá abierto las puertas? O ¿se las habrán cerrado muchas veces, hasta que encontró la llave maestra? ¿Qué cosas, qué comidas, qué saberes, qué olores habrá extrañado? ¿Quién lo habrá cuidado?

Todos llevaban algún dinero: Pino, el que le había enviado su tío desde Argentina, Ugo y Remo, los ahorros de su casa; Bruno, lo que juntó su abuela en años; y Stefano, lo que su madre había conseguido por la venta de la máquina de coser (Andruetto, 2010, p. 12)

Como muchos otros inmigrantes que llegaron en el siglo XIX al país, José venía a trabajar, a hacer dinero, a vivir mejor de lo que se estaba viviendo en el viejo continente, a aprovechar los beneficios y las bondades que Argentina ofrecía a los europeos que quisieran instalarse como personas “libres” en su suelo⁸. Un aserradero le permitió

⁸ Como bien señala Schmidt (2009, p. 25): “En la Argentina aluvial no había restricciones legales a la llegada de población, al contrario: el Gobierno concibe la política migratoria como un instrumento para construir la nación”. Así, la Constitución de la Nación Argentina de 1853 invita a vivir en libertad a todos los hombres que quieran habitar en el suelo argentino. Sin embargo, “esa pretensión de universalismo queda pronto restringida a un particularismo eurocéntrico, pues

comenzar a cosechar su fortuna. Invertir en propiedades y en campos. Se casó con Catalina Enriqueta López, perteneciente a una notable familia de Tucumán.

En la Oficina de Trabajo les han arreglado el viaje hasta Monteneivas. El viaje en tren es una de las regalías que el país da a los que se ajustan a la Ley de Residencia (...)

El tren atraviesa la llanura. Legua tras legua, nada más que alambrados, postes de quebracho y lechuzas. Es verdad que las vacas andan sueltas, vacas negras, cantidades de vacas, y por la tarde el sol tiñe todo de rojo. (...) Recorren medio país y casi no han visto gente.

–Debe de haber mucho por hacer acá– dice Stefano.

–Trabajaremos en el campo de mi tío hasta que podamos comprar tierra– dice Pino–. (Andruetto, 2010, p. 33–35)

De este matrimonio nacieron seis hijos, pero eran tiempos de alta mortalidad infantil, así que solo sobrevivieron cuatro: José Arturo, Luisa Enriqueta, María Teresa y “la hija adorada” Adelaida (“Ayayita”, “Ayita” o “Yayita” como le decían), mi bisabuela, a quien mis tíos describen como “feita”, “apagadita”, “chiquitita”, “una persona muy apocopada que vivía encerrada” pero muy “inteligente”. A pesar de estos adjetivos, poco felices, todos sus nietos dicen haberla querido muchísimo.

Alguna vez, Stefano había pensado en Tucumán como una ciudad donde quedarse, donde olvidar ese ir sin nada de un lugar a otro. (Andruetto, 2010, p. 81)

Frente a mis preguntas sobre Gibraltar y los que allí quedaron; mi curiosidad por saber si entre José y su familia había contacto o si alguna vez regresó, mis tíos comentan que no se sabe bien. Sin embargo, entre los relatos aparece la idea de un *cut*, un quiebre, una separación o una pelea entre los hermanos José (Joseph), Salvador y Lewis Stangetto.

Por la noche, en los sueños, todavía mi madre pregunta: ¿Por qué te fuiste?

Pregunta por qué te fuiste y no sé qué decirle.

Pregunta si soy feliz y yo no sé qué decirle

(Andruetto, 2010, p.57)

Un buen día llega desde allá, Salvador⁹, el hermano de José, “un tipo que no tenía un mango”¹⁰ –explica mi tío Manuel–. Desembarca en Buenos Aires, donde se había instalado la familia Stangetto–López.

se establece que “el Gobierno federal fomentará la inmigración europea” (Artículo 25 de la Constitución de la Nación Argentina, citado en Golay, 2013, p. 5). A esta misma época está aludiendo Andruetto en su obra literaria, *Steffano*.

9 Salvador se había casado en Gibraltar con Paula Baldechino, con quien tuvieron dos hijos: Vicente y Ernesto. Salvador no volvió nunca más a su tierra, muere en Monteros (Tucumán), a los 47 años (en 1899).

10 No tiene un mango: expresión que se usa para decir que alguien no tiene dinero.

Dicen que vino a visitar a José que para ese entonces se había trasladado de Tucumán a la capital del país (pues, claramente, ya tenía un buen capital). Dicen que quería ver y saber cómo es que su hermano había conseguido hacer tanto dinero. Dicen también que le había prometido viajar a su hijo, Vicente (1877–1961) de 18 años, que llega con él. Dicen que trajo a Vicente y no a Ernesto, su otro hijo, por una cuestión física: “Vicente era alto, buenmozo, ojos claros, re pintudo¹¹, simpatiquísimo; eso sí: lo dabas la vuelta y no le sacabas ni una moneda”–sigue contando Manuel–.

Yo le pedía que viniéramos a América...
Pero ella decía: No.
Decía: Esta es la tierra de tu padre.
Allá se puede hacer dinero, dije yo.
¡Cosas que inventan!
Pero nadie regresa para contar
(Andruetto, 2010, p. 24)

Como en los cuentos modernos, mi bisabuelo Vicente, el “buenmozo, lleno de vida, gracioso, un encanto”, se enamora de la poco agraciada Ayita. Como en los cuentos tradicionales, los padres de ella piensan que él quiere aprovecharse de su fortuna. A lo mejor –pienso yo–, ella, que era tan inteligente, se aprovechó de él. De lo que no cabe duda, es que los primos hermanos fueron afortunados al encontrarse, al conocerse, al enamorarse. Si eso no hubiera pasado, yo no estaría contando esta historia.

A veces pienso que no es verdad todo lo que ha pasado; que de todo lo que ha pasado, nada es verdad (...)
Otras veces pienso que el deseo de venir a América, mi madre, tu madre, el viaje a Montnievas y ese circo donde estuve, han existido solo para que te encontrara...
(Andruetto, 2010, p. 52)

–“El padre de Adelaida consideró que Vicente era un cazafortuna”, –dice mi tío Manuel.

–“La familia no aprobó la relación, les pareció incestuosa”, – sostiene mi tía Nanina.

–“Inauguraron un clásico que se repetiría en otros personajes de la descendencia” –digo yo.

–“No me preguntés porqué –dice mi tía Tata–, pero se fueron a Tucumán, en donde los apadrinó la familia Soldatti; les prestaron su casa para hacer el casamiento”.

–“A la Ayita –agrega Nanina–, le caían las lágrimas cuando me contaba que ella, hasta último momento, estuvo esperando que por la puerta aparecieran su papá o su mamá en el casamiento. Nunca fueron”.

11 Pintudo: expresión que se usa para decir que alguien tiene un buen aspecto físico, que es elegante, lindo.

Él le habla de su madre, de la tierra que ha dejado, de los amigos muertos; (...) Dice que nunca podría dejar de contarle todo eso, que seguirá diciéndoselo cuando sea viejo. De cuando en cuando se anima y le acaricia el brazo, la mano. Después vuelven, cada uno por su lado, hacia la casa (Andruetto, 2010, p. 41)

Del matrimonio entre Ayayita¹² y Vicente nacen Mery Nelly (1913–1989), mi abuela¹³; Elsa (¿? –1961) y Vicente José (1917–1990), mis tíos abuelos. Pese a que las versiones no son claras tampoco respecto a este segundo *cut* en la vida de José, ya que desheredó a su hija adorada y, cascarrabia como fue, parece que no perdonó al matrimonio¹⁴, los tíos coinciden en que mi bisabuelo Vicente, a quien apodan Don Vichi, “era relacionadísimo y amigo de todo Tucumán, pero no fue muy bueno en los negocios; eso sí, conservó todo el patrimonio familiar”. Tenía un aserradero y propiedades¹⁵. Yo sospecho que ese patrimonio fue lo que José les dejó.

Nanina, que vivió con Don Vichi durante su infancia, cuenta que su abuelo la hizo crecer entre fotos de la Reina Isabel y del Peñón, entre postales y cartas de Gibraltar. Cuenta también que él soñaba con volver a su tierra, pero que la abuela Ayita, miedosa y dominante como era, no lo dejó. En su libro *Las cosas que me digo*, mi tía narra la partida de Don Vichi así:

Quando supo que la muerte se acercaba, porque lo supo, a pesar del disimulo de mis tíos y de los médicos, una sombra enlutó su mirada, ahogando dentro de ella toda el agua salada.

Las palabras fueron las primeras en desaparecer; pidió por señas una copa de jerez desde su lecho enfermo y varias manos se apresuraron a colocar almohadas para que pudiera incorporar la espalda agobiada. Sosteniendo con dificultad la copa llena, logró articular un susurro, en un esfuerzo supremo, más que oído, adivinado: “por los de allá” modularon sus labios reseco, en un último brindis que ofrecía como un puente entre sus ansias y todos los rostros que estuvieron dentro suyo a lo largo de los años, intactos, sin envejecer, tal como los dejó el día que anunciara que iba a conocer América para regresar al poco tiempo (Stangetto, 1991, p.40)

12 Frente a mis protestas por tan amargos adjetivos utilizados para describir a la *Ayayita*, Nanina y Manuel cuentan que pintaba muy bien. Tenía un taller en su casa. Una vez, dice Nanina, “entró Elsita su hija y con sus 3 añitos tiró un caballete. Ayayita interpretó esto como una señal, como un castigo del cielo que daba cuenta de su mal proceder. Ella era mujer y debía dedicarse a la casa y a la familia. Fue entonces cuando decidió cerrar su taller. Ayita lo que tenía era eso, una enorme frustración. Fue muy corta su carrera artística”.

13 Mi abuela se casa con Emilio Paéz de la Torre, tienen 7 hijos: Emilio, Jorge –mi padre–, Vicente, Adelaida, Teresita, María Nelly y Manuel. Vicente muere de una meningitis a los 2 años y Teresita de muerte súbita. A los 36 años mi abuela queda viuda con 5 hijos.

14 De hecho, las familias de Tucumán y Buenos Aires casi no se conocieron. Solo de grandes y gracias al esfuerzo que algunos hicieron por saber sobre los otros, se encontraron. Con la familia de Gibraltar en cambio, ha habido encuentros y visitas de un lado y del otro.

15 Vicente fundó en Tucumán el Lawn Tennis del Polo Club y el Club Inglés, en este último sitio, que era exclusivamente para caballeros, normalmente se hablaba el inglés, para ejercitar el idioma. Era un ámbito importante para él. También jugaba al polo.

De *allá* para *acá*: ensayo autobiográfico¹⁶

Me llamo Sonia Páez de la Torre, tengo 33 años y soy de todo un poco, aunque me fui de Tucumán siendo Profesora de Lengua y Literatura de muchos chicos y chicas de nivel secundario. La (mala) suerte de ejercer como *docente taxi*¹⁷ empezó en el 2012 tras el caprichoso cierre del Colegio San Juan el Precursor¹⁸ en el que había logrado concentrar mis horas. Tenía que terminar de pagar las primeras vacaciones que había pensado que podría costear sin la ayuda de mis padres y seguir sosteniendo los gastos de mi reciente independencia. Entonces tuve que salir a buscar trabajo a pocos días de que comenzara el ciclo lectivo. Las horas aparecieron desordenadamente en colegios y terciarios que quedaban muy lejos los unos de los otros. Empecé a dar clases en los tres turnos y con ello a acumular un verdadero cansancio físico y emocional, relacionado sobre todo con cierta desilusión frente al aparato institucional educativo. De pronto tuve miedo. Miedo de que la profe *piola*¹⁹, se transformara en la vieja de lengua y no exactamente por vieja. Miedo a que toda esa experiencia que había sido positiva hasta entonces –el aprendizaje, el amor y la alegría que me habían dado mis alumnos, mis colegas y mis directivos– se empañara, se amargara. Miedo –ahora lo sé, pero entonces no lo podía ver– a afrontar el desencanto, el desamor. Me preocupaba estar frente a un aula sin sentirme enamorada y convencida de lo que hacía y decía. Suficiente tienen los chicos/as –pensaba y sigo pensando– con el sistema educativo que les imponemos los adultos. En ese momento no sabía nombrar lo que me pasaba, pero entendía que algo había comenzado a desencadenarse y que ese algo era indómito.

Empecé a moverme, tenía que combatir esa desidia laboral que me parecía prematura y absurda con mis 28, casi 29 años. Necesitaba espacios alternativos que me oxigenaran. Tenía que volver a conectarme con mis otras pasiones. Finalmente, lo que sentía me recordaba al hastío que había tenido que superar para terminar mi carrera de grado. En aquel momento la salida había aparecido de la mano del Grupo

16 La crónica que escribí para *La Gaceta*, nunca se publicó. No hay espacio para tantas palabras, ni para tanta historia personal en un periódico. Claudia me pidió que abreviara el relato y yo me sentía emocionalmente imposibilitada para esa tarea; le pedí que lo hiciera ella, asegurándole que yo aceptaría sus decisiones, pero evidentemente ella tampoco fue capaz de hacerlo. Este texto fue escrito en el verano de 2017, a mis 33 años, en Calella. Sigo desde ese primer texto, pues pueden leerse allí los cimientos y las fuentes de esta investigación, hasta llegar rápidamente al 2018. Al final de esta tesis, retomo esta crónica contando lo que pasó entre el 2018 y el 2020.

17 Con docente taxi hago referencia a la precariedad laboral que supone tener que desplazarse, a veces más de dos o tres veces al día, para dar clases en distintas instituciones. Generalmente esto ocurre cuando uno es joven o cuando está empezando a ejercer la profesión, puesto que para tener un buen sueldo no basta con trabajar en un solo lugar. Con el tiempo logran concentrarse las horas en una o dos instituciones educativas y la antigüedad en la profesión permite aumentos en el salario. Pero en mi caso, cuando había logrado comenzar a hacer carrera en dos instituciones, una de dichas instituciones educativas –donde más horas tenía–, cerró.

18 Colegio privado de Tucumán que no recibía subvención del estado. Los dueños, a quienes la educación no les estaba resultando un negocio ya, decidieron declararse insolventes para seguir ofreciendo este “servicio”. Fuimos muchos los profesores que quedamos en la calle aquel febrero de 2012, unos días antes de que empezaran las clases. Ni el Ministerio de Educación, ni el gobierno de la provincia ofrecieron una respuesta frente a esta situación. <https://www.lagaceta.com.ar/nota/474967/sociedad/cierran-colegio-san-juan-precursor.html>

19 Piola: argentinismo que significa amistoso/a, divertida/o, simpático/a.

Creativo Mandrágora²⁰, en donde me formé como tallerista²¹ para niños y donde encontré la inspiración para poder escribir mi tesis de licenciatura²²; la otra parte de las satisfacciones las había encontrado de la mano de la fotografía. Entonces, además de depositar mis energías en mis clases de teatro, ese año me incorporé al equipo editorial de las Trompetas Completas²³, para re-encontrarme con la escritura y la fotografía. Esta búsqueda me permitió canalizar algunas de mis inquietudes, llenar mis clases de *Casas de Cambio*²⁴ que refrescaron mis horas de trabajo y los acartonados programas escolares, a partir de la incorporación de dinámicas de taller de escritura y teatro en el aula. Lo que no sabía es que en esa revista también me encontraría con Rodrigo, el poeta que hoy me acompaña y que en esos tiempos vivía con un pie *aquí* y el otro *allá*.

Por otro lado, estaba el interés en seguir formándome y la necesidad de avanzar con mi tesis para poder terminar la maestría en Psicología Social que había cursado durante el 2010 y el 2011. Sabía que ahora mis interrogantes estaban situados en el universo de los jóvenes que veía, día a día, en las aulas. Pero me resultaba difícil diseñar un proyecto de investigación entre recreos, exámenes, consultas, padres y horas sándwiches. Sin embargo, fueron esas horas de entremeses las que me reunieron con Roberta Marchese –que también enseñaba literatura en uno de los tantos colegios en los que estaba trabajando–, y con Gaby Palazzo –una de mis profesoras favoritas de la Facultad de Letras, que dejaba a sus hijos en otro de los tantos colegios en el que también estaba trabajando–. Mis palabras y mis búsquedas se transformaron en un puente y logré que Gaby, Roberta y yo –que sin saberlo estábamos en la misma sintonía– fundáramos ese 2012 el GRUPEJU (Grupo de Estudios en Juventud): un espacio libre de mezquindades académicas, con pocas reglas y muchos libros sobre la mesa, lleno de sueños y de proyectos que fuimos concretando a nuestro propio ritmo, a nuestro propio tiempo de docentes, escritoras, madres, investigadoras, amigas, novias o esposas según el caso; tan seductora fue la propuesta que más adelante se sumaron José Luis del Piero y Evangelina Narvaja. A partir de las lecturas que Gaby me fue proponiendo, entré en contacto con el campo de estudios, la literatura científica y las problemáticas sobre juventudes.

20 Se trata del grupo que dirigen Rossana Nofal y Ana García Guerrero desde el año 2000 dando talleres de teatro y literatura para chicos en la Escuela Sarmiento; a partir del 2002 los talleres salieron a la calle y comenzaron a ser un espacio para chicos en situación de riesgo.

21 Algo similar a lo que acá nombran como Animador/a Sociocultural.

22 La tesis “La escritura literaria de niños tucumanos: el cuento como discurso simbólico de indagación socio-cultural” (2009–2010) fue dirigida por la Profesora María Stella Taboada, quien además me enseñó a investigar a partir del materialismo dialéctico, el análisis del discurso y la Psicología Social.

23 Revista tucumana de difusión cultural dirigida por Pablo Donzelli. La misma se produjo y se sostuvo a puro pulmón –y sobre todo a costa de un pulmón fumador–, durante aproximadamente 10 años.

24 *Casa de cambio* es un relato del escritor y artista plástico tucumano Alejandro Nicolau.

Un año después –nada más y nada menos que un 9 de julio de 2013²⁵–desembarcaba en Barcelona con una valija de verano y una de invierno, una libreta con buenos augurios de mis amigos y familiares más queridos; los dibujos y poesías que me regalaron mis alumnos, mi cámara de fotos y mi preinscripción en el Máster Interuniversitario en Juventud y Sociedad²⁶. En el Prat me esperaba la otra mitad del motor de este proyecto y los sueños que nos impulsaron a venir. En cada festejo de la independencia de mi patria, se me estruja el corazón. Inevitablemente me acuerdo de la angustia y la soledad de los primeros meses y vuelvo a preguntarme, ahora ya en plural, si volveremos algún día. Pasaron cuatro años y muchas cosas, pero sobre todo y principalmente nos convertimos en cuatro: Azul nació en enero de este año, nuestro gato Jaime nos acompaña en cada mudanza y nosotros contra viento y marea nos seguimos eligiendo²⁷.

Así, podría decir que la historia de por qué me fui es siempre diferente y tiene muchas aristas. Depende de la estación en la que estoy y de cómo me siento. La explicación romántica, dice que nos encontramos, *sin saber que andábamos buscándonos, con el hombre que había estado sentado bajo el árbol florecido de lilas*²⁸ (mientras yo daba la vuelta al mundo, al mundo entero). El nuestro fue un amor que no admitió puntos suspensivos, ni distancias. No me propuso casamiento, sino un proyecto: “probemos allá”– *dijo– y me conquistó*.

La versión profesional cuenta que la docencia me consumía demasiado tiempo, que tenía otras inquietudes a las que no podía dedicarme y para las que Tucumán ofrecía pocas oportunidades. A CONICET²⁹ solo podía presentarme hasta los 30 años³⁰ y las becas a las que había aplicado para realizar formaciones en el exterior no habían sido favorables: en cierto modo, se me *pasaba el arroz* para retomar la investigación.

En el horizonte histórico–político se vislumbraba un fin de ciclo. Personalmente sentía un cierto (y no por ello total) desencanto frente al proyecto político al que había, por primera vez, votado, apoyado y defendido. Mi salario como docente no se correspondía con el esfuerzo que supone trabajar con adolescentes en el ámbito educativo

25 El 9 de Julio de 1816 en la Casa de Tucumán, las Provincias Unidas del Río de la Plata declararon la independencia política de la monarquía española.

26 Elegí esta formación asesorada por Gaby Palazzo, que me dijo que en el máster estaba Carles Feixa, a quien ella conocía, no sólo porque lo había estudiado, sino también porque en el 2011 él había participado (– “autogestionándose sus propios pasajes” –me cuenta Gaby– “aquí no teníamos un mango; fue el año que se cayó el techo del anfiteatro. La facultad no colaboró ni con café rancio”) del 2do Encuentro JUMIC (Juventud, Medios e Industrias Culturales), que ella coordinó junto a Pedro Arturo Gómez en la Facultad de Filosofía y Letras de Tucumán. Pero mi elección también tuvo que ver con el hecho de que se especificaba que el 80% de las clases eran en español. Descarté otras ofertas formativas que eran 100% en catalán, porque no dominaba la lengua

27 Ahora han pasado 5 años. Hay que agregar a Frida, la perrita que vino a completar el zoológico y Selva, nuestra segunda hija que crece adentro mío, mientras termino esta tesis.

28 Parfraseo el libro de María Teresa Andruetto, (2008) *El árbol de lilas*.

29 CONICET: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina.

30 Cuando ya había obtenido la beca AGAUR y empezaba mi investigación aquí, dicho organismo amplió el límite etario para presentarse a las becas de doctorado.

formal; tampoco con la realidad económica que comenzaba a vivir el país³¹. Se intuía el inicio del cierre de una época de grandes e importantes programas educativos, a los que había que seguir apostando y en los que era necesario seguir invirtiendo energía, formación y dedicación. Lamentablemente, el siguiente gobierno no quiso dar continuidad a estas propuestas que fueron valiosas, aunque también defectuosas.

Otro tipo de razones vinculadas a mi edad, mi género, las características de la sociedad tucumana y particularmente del grupo social al que pertenezco también me impulsaron a buscar nuevos caminos. Un gran amigo filósofo, Pablo Donzelli, con buen criterio me dijo que si me iba de Tucumán dejaría de ser Páez de la Torre, Sonia y me convertiría en Sonia Páez de la Torre. Es curioso, en Catalunya empecé a ser Sonia Páez. No ha sido para nada fácil perder la mitad de mi apellido³² ni transitar la transformación identitaria que este proceso supuso.

Mis padres, que siempre apostaron por la educación y la formación de sus hijos, se ofrecieron generosamente a financiar el costo de mis estudios. El permiso que me dieron para residir en España no me permitía trabajar. Sin embargo, la AGAUR³³ ofrecía un tipo de becas para estudiantes matriculados en másteres que pude solicitar. Gracias a esta posibilidad, la primera mitad del año en que llegaba fui asistente del Grado de Educación Social en la Universidad de Girona y eso fue un alivio en todo sentido. En el 2014 defendía mi tesina, mientras me presentaba a la convocatoria de becas de doctorado en CONICET y un tiempo después a las de la AGAUR. Fue la segunda puerta la que se me abrió.

El tiempo máximo que había estado lejos y fuera de mi país había sido dos meses, haciendo un viaje que me enamoró de Colombia. Siempre me gustó conocer otras culturas y costumbres. La nostalgia por los que quiero y la fascinación por lo nuevo, me ha servido de excusa e inspiración para escribir y hacer fotos. Hasta ese momento mis viajes siempre habían tenido fecha de regreso, pero esta vez, cuando me fui, lo hice

31 En un desafortunado discurso cuando comenzaba el ciclo lectivo del 2012, Cristina Fernández de Kirchner hizo referencia a los constantes reclamos salariales de los docentes. En Argentina los maestros y docentes tienen un sueldo muy bajo y deben hacer frente a las complejas realidades sociales, económicas y culturales en las que están inmersos los alumnos, sus familias y las escuelas públicas del país. Obviando todo eso, la presidente remarcó que cada vez que dialogaba con los sindicatos, sólo escuchaba pedidos de aumentos salariales y puso sobre la mesa los programas que el gobierno realizó (programas muy buenos, por cierto, pero que no borran las desigualdades sociales de un plumazo); en dicha oportunidad habló de los maestros como unos “privilegiados” que gozan de 3 meses de vacaciones, estabilidad laboral y una jornada laboral de cuatro horas <https://www.youtube.com/watch?v=809AbkI-Qcw> Parte de mi descontento y del fin del ciclo de crecimiento que veía viendo en mi país, se puede sintetizar en esos discursos y otra serie de acontecimientos que se sucedieron en este segundo mandato presidencial de Cristina Fernández de Kirchner (2007–2015). Sin embargo, me alegró que pudiera concluir su mandato en democracia. Y nunca imaginé que a un gobierno con tantas conquistas y reivindicaciones sociales le seguiría uno como el de la *revolución de la alegría* (Mauricio Macri, 2015–2019) que implantó una serie de políticas neoliberales que no han hecho más que aumentar las desigualdades sociales y que, entre otras cosas, han desmantelado el sistema de investigaciones que tanto había crecido y prosperado durante los últimos 10 años.

32 En Catalunya los hijos reciben el apellido del padre y de la madre; por lo tanto, se habla de “primer i segon cognom”. En la vida cotidiana se usa solo el primero y al segundo se lo deja para las formalidades. Por eso me dicen Sonia Páez; pues entienden que “de la Torre” es el apellido de mi madre y no es así. Tanto mi compañero, Rodrigo, como yo tenemos apellidos paternos compuestos. Cuando nació Azul decidimos simplificarle la vida aquí y crear un nuevo apellido para ella, cediendo la segunda parte del que hemos recibido; inauguramos así nuestra familia al estilo catalán y empezamos a ser los Suárez–Páez.

33 AGAUR: Agència de gestió d'ajuts universitaris i de recerca de la Generalitat de Catalunya.

estando convencida de que necesitaba un cambio y una distancia temporal y espacial más grande con mi tierra. Me sentía joven y entusiasta. Quería conocer otras formas de vivir el día a día y de ser en el mundo. Por eso mismo siempre pienso que en cualquier momento vuelvo.

No sé si uno logra “adaptarse” alguna vez a las costumbres y los *modus operandus* de una cultura de la que no es originario. Hay que revisar estas palabras o, sobre todo, lo que significan en determinados contextos. Entiendo que se trata de procesos que son de a dos. Es decir, de las personas que integran la cultura receptora y de las personas que vienen de afuera. Si ese encuentro genera cambios, si enriquece, si conmueve y favorece a uno y otro, entonces no se trata de una “adaptación” sino de una “transformación” bilateral.

Me gusta mi nueva vida al costado del mar. Ahora, me cuesta imaginar un mundo sin playa y mucho menos sin una biblioteca pública con un montón de libros y películas para consultar libremente. Todavía me sorprende vivir en un pueblo y que los medios de comunicación funcionen para que uno esté en contacto y pueda disfrutar, entre otras cosas, de lo que ofrece la metrópoli. El catalán ya no es una radio que suena de fondo, sino una lengua que entiendo, escribo, hablo y sobre todo respeto. El orden, la puntualidad y ciertas normas cívicas que aquí sí funcionan –como cruzar la calle por la senda peatonal, cuando el semáforo está en rojo– me parecen imprescindibles para tener una vida más saludable. Doy dos besos, para evitar situaciones incómodas y a veces se me desliza uno que otro “tu” para que me entiendan. De y con los catalanes he aprendido muchísimas cosas. Mías y de ellos. De ellos valoro y admiro sobre todo la manera de ejercer la democracia a distintas escalas. De mí, subrayaría la pérdida de la ironía –pude comprender cuán agresiva es esta práctica comunicativa que tan incorporada tenemos los argentinos–. En conjunto, diría que “nosotros” aprendimos a trabajar en equipo o más bien a confiar y a tomar lo que cada uno tiene para dar y aportar.

He ganado en tranquilidad: el otro no es una amenaza, no es alguien que esté tratando de *atropellarme*³⁴, no es alguien con derecho a mirarte lascivamente, tocarte o violentarte porque sí. En este sentido, criar a mis hijas en un lugar con menos desigualdades sociales, un poco más justo y sin dudas mucho más seguro para las mujeres³⁵ es importante para mí, ya que he sufrido el patriarcado y la violencia de género – que

34 Utilizo el término atropellar en un sentido simbólico y literal. En Tucumán la violencia no está solamente en la calle. Aquí, por ejemplo, cuando entras al banco para hacer algún trámite no hay necesariamente filas o números. La gente está sentada tranquilamente por ahí. Solo tenés que preguntar quién es el último y saber que te atenderán después que a esa persona y, sobre todo: que te van a atender y no dentro de mucho tiempo. El valor que el tiempo de uno y del otro tiene aquí, es también significativo.

35 Aunque todavía falta mucho para lograr la igualdad entre hombres y mujeres aquí, sobre todo en el plano laboral y en lo que hace a la conciliación familiar.

todavía se refleja en muertes allá– en carne propia. No extraño ninguna de esas cosas que están tan naturalizadas en Argentina³⁶.

Sin embargo, no he logrado encontrar la confianza y el amor que siento por los amigos y la familia que tengo allá. Tengo amigos y tengo amigos que son mi familia aquí, pero las relaciones son muy distintas. Siento que están gobernadas por un individualismo que asusta –al que terriblemente uno se acostumbra– y no creo que eso vaya a cambiar; sino que es algo que tendré que aceptar si me quedo acá. Contradictoriamente –aunque sigo arrastrando las “erres” y usando el voceo–, me resulta difícil volver a Tucumán y no sentir que soy una extraña. Sé que suena trillado, pero cuando uno migra por un tiempo prolongado, empieza a ser de ningún lado o más bien, de muchos lados. Tucumán es mi cuna. Claro que volvería, porque cuando estoy triste recorro sus calles mentalmente y hasta puedo sentir el olor a azares. Siento una deuda muy grande con mi provincia y mi país. Estoy segura de que sin lo que me dieron, mi familia, mis amigos, la educación pública y mis maestros³⁷, esta historia no hubiera sido igual aquí.

36 Sin dudas y con alegría festejo los avances que ha habido estos últimos años. Siento, en este sentido, una deuda enorme con las mujeres que están en las calles, con sus pañuelos verdes gritando “Ni una menos” o “Se va a caer”.

37 Además de Rossana Nofal y Mimí García Guerrero, María Stella Taboada y Gaby Palazzo, no puedo evitar nombrar a Cecilia Castro, Nicolás Aráoz, Bruno Ternavasio, Raquel Martínez, Julia López de la Zerda y las hermanas (María Lilia y Patricia) Rodríguez del Busto. Todos grandes profesionales, grandes maestros.

INTRODUCCIÓN

0.1. *El hilo de Ariadna*

0.1.1 Estructura y organización de esta tesis

Si bien, el **Prólogo** no forma parte del contenido estricto de esta investigación, enmarca y ayuda a entender el origen de este estudio. Así, en *Somos una especie en viaje* reconstruyo la experiencia de mi familia que emigró *de acá para allá* y luego me detengo en mi propia experiencia migratoria *de allá para acá*. En el apartado *Desde donde y hacia donde* que forma parte de esta **Introducción**, presento las *Fuentes de esta Investigación, los puntos de partida, la pregunta y la hipótesis* que fue guiando este trabajo, junto con los *objetivos* (generales y específicos) de este estudio.

Para transmitir lo que he investigado sobre las experiencias migratorias y los procesos de empoderamiento de los jóvenes originarios del Cono Sur latinoamericano que viven en Catalunya, he estructurado la tesis en tres grandes partes. La **Parte I Marco Teórico y Metodológico**, contiene dos capítulos: el Marco Teórico, Jóvenes migraciones y empoderamiento; y Metodología; la **Parte II** está formada por los **Resultados** que se exponen en dos capítulos: Historias de vida migrantes y Estrategias de empoderamiento; la **Parte III, Discusión y Conclusiones**, se desarrolla en dos capítulos: Discusión y Reflexiones finales.

En el **Capítulo 1**, de la **Parte I**, desarrollo el **Marco Teórico** de este estudio en cinco bloques: en *Fronteras Indómitas* hago una revisión de la literatura que ha reflexionado a nivel general e internacional sobre la migración y me refiero a los debates más relevantes sobre este tema en el marco de la globalización; teniendo en cuenta estos aspectos, en *Vientos de agua*, presento algunos rasgos sobre los procesos migratorios de España en Europa; luego me detengo en la histórica relación entre Latinoamérica (y específicamente en la del Cono Sur) y España; por último, desarrollo cinco etapas históricas en las que la población latinoamericana (y específicamente la del Cono Sur) migra hacia la Península Ibérica; en un tercer bloque *Las fronteras, los vientos y sus*

efectos en los jóvenes inmigrantes contextualizo la realidad de los jóvenes inmigrantes y hago referencia a los estudios que han abordado a la juventud inmigrante (y de origen latinoamericano) en España. En el cuarto bloque *Jóvenes, capitales y migraciones*, ubico a esta investigación en relación al paradigma biográfico de los estudios de la sociología de la juventud; a continuación, reviso los aspectos más significativos del modelo de Pierre Bourdieu y las aplicaciones que de su propuesta han realizado los estudios de migración y juventud. En el quinto bloque *Jóvenes, empoderamiento y migraciones*, hago un repaso por la evolución, los usos y las discusiones más importantes para este estudio, en torno al concepto de empoderamiento; seguidamente, articulo este concepto al campo de la pedagogía social y a las aportaciones que desde allí viene realizando el equipo HEBE³⁸; finalmente explico el enfoque de esta investigación en relación a la juventud, la migración y el papel que desempeñan los capitales en sus procesos de empoderamiento.

La **Metodología** empleada en esta tesis la describo en el **Capítulo 2**, a partir de cinco grandes apartados: en *Backstage*, hago referencia al contexto catalán, a los jóvenes inmigrantes de este territorio y luego explico las actividades realizadas para iluminar y entrar en contacto con el campo de estudio; en *Laboratorio* fundamento teóricamente la elección de los instrumentos -Biogramas, entrevistas y representaciones gráficas- y luego explico la estrategia metodológica; en *Luz, cámara...¡Antes de entrar en acción!* incluyo el proceso de validación de las herramientas metodológicas, las reflexiones éticas que tuve presente durante el diseño metodológico y antes de desarrollar el trabajo de campo; en *Frontscene*, detallo el proceso de recolección de datos hasta llegar a la conformación de la muestra intencional; y por último, en *Técnicas de Análisis e Interpretación*, explico el enfoque teórico metodológico, los niveles de análisis a los que he sometido el material empírico recolectado y las herramientas utilizadas para el análisis.

En la **Parte II** expongo los **Resultados** de este estudio. Así, el **Capítulo 3, Historias de vida migrantes**, está organizado en tres bloques: *Biogramas*, *Trayectorias migratorias* e *Itinerarios vitales*, en donde reconstruyo las biografías, las trayectorias y los itinerarios de los jóvenes participantes de este estudio, haciendo uso de los Biogramas integrales -Biogramas, entrevistas y representaciones gráficas- recogidos. Los resultados obtenidos a partir del análisis de las entrevistas semi-estructuradas en profundidad, los presento en el **Capítulo 4, Estrategias de empoderamiento**, en donde analizo cuáles son las *Estrategias, oportunidades y dificultades en los procesos de*

38 En sus dos proyectos: *El empoderamiento de los jóvenes: análisis de los momentos, espacios y procesos que contribuyen al empoderamiento juvenil*. MINECO–Programa Estatal de I+D+I Retos de la Sociedad 2013. Ref.: EDU2013-42979-R. Dr. Pere Soler Masó (IP) (Universitat de Girona; 2014-2017). *Identificación de factores potenciadores y limitadores del empoderamiento juvenil: Análisis de discursos y prácticas de educadores*. MINECO–Programa Estatal de I+D+I Retos de la Sociedad 2017. Ref.: EDU2017-83249-R. Pere Soler Masó (IP) (Universitat de Girona) (2018-2021).

empoderamiento de estos jóvenes; finalmente explico *La relación entre el proceso de empoderamiento y los capitales a partir de dos casos*.

En el **Capítulo 5, Discusión**, de la **Parte III**, pongo en discusión los resultados más relevantes obtenidos sobre las *Características de las trayectorias y los proyectos migratorios; los Itinerarios vitales; las Oportunidades y limitaciones en los procesos de empoderamiento y La relación entre el proceso de empoderamiento y los capitales en los casos*, para ello retomo algunos aspectos de la hipótesis y de la perspectiva teórica empleada. En el **Capítulo 6, Reflexiones finales**, reviso los objetivos de este estudio, algunos puntos centrales del marco teórico y las técnicas metodológicas, para pensar en las *Aportaciones y limitaciones de esta investigación*. En un siguiente apartado reflexiono sobre las *Continuidad de este estudio*.

En el **Epílogo, Pandemia lejos de casa**, cierro mi relato autobiográfico como joven-adulta, mujer e inmigrante latinoamericana. Luego hago referencia a la **Bibliografía** utilizada. Siguen los **Anexos**, organizados en tres bloques: en *Solicitudes*, se pueden encontrar las cartas enviadas a los consulados, asociaciones y organizaciones del Cono Sur Latinoamericano que existen en Catalunya a quienes les pedí colaboración en este estudio; también presento el modelo de consentimiento informado que entregué a los participantes de esta investigación; en un segundo bloque expongo los *Instrumentos metodológicos* –Biograma A, Biograma B³⁹ y guión de la entrevista semi-estructurada-. En tercer lugar, presento los *Resultados del análisis del empoderamiento y los capitales en los casos* que se han obtenido.

0.2. Desde dónde y hacia dónde

0.2.1. Fuentes de esta investigación

Entre el 2013 y el 2014 cursaba el Máster Interuniversitario de Juventud y Sociedad, hacía las lecturas y trabajos que se iban pidiendo en cada asignatura mientras transitaba la *ilusión* y el *padecimiento* de mi propia experiencia inmigratoria. Paralelamente miraba, entre fascinada y extrañada, la realidad de mi país y de mi provincia a partir de la frecuente lectura de los diarios *on-line* y de las redes sociales, que contrastaba con el descubrimiento que iba haciendo de una Catalunya con “y”, que poco tenía que ver con la que había conocido siendo turista -a la que recordaba con “ñ”-, sobre todo porque solamente había paseado por Barcelona.

Me sentía *doblemente ausente*, como dice Sayad (1999/ 2010) y los profesores del máster me anunciaron que tenía tres meses para familiarizarme y empezar a entender

³⁹ Los Biogramas A y B fueron recolectados mediante formularios de Google que pueden ser consultados en los anexos.

un idioma que no había escuchado nunca. No voy a negar que, en ese momento, la decisión me pareció arbitraria e injusta. La elección que yo había hecho de ese máster tenía que ver, entre otras cosas, con que las clases se ofrecían en un 80% en español (el 20% restante en inglés o francés). Todos, profesores y alumnos, dominaban ambas lenguas, excepto yo⁴⁰. Sin embargo, aproveché el tiempo que tenía y la oportunidad para tomar los cursos gratuitos que ofrecía el *Consorti per a la Normalització Lingüística*. Además, me sugirieron que empezara a pensar el tema para el trabajo final del máster y no me sentía preparada para investigar la realidad catalana.

La tecnología y los medios de comunicación facilitaron en aquel entonces las posibilidades para que complementara un exhaustivo recorrido teórico sobre los movimientos estudiantiles, con el trabajo de campo sobre la Toma de la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina) del 2013 (Páez de la Torre, 2014). Siguiendo las páginas de Facebook y el blog que crearon los estudiantes, pude contactar con algunos protagonistas del caso, hacer entrevistas por Skype y reconstruir el movimiento juvenil que, ese mismo año junto con otras protestas sociales sacudieron a mi Argentina y me conmovieron. Sin embargo, me resultaba incómodo investigar algo que ocurría allá y de lo que yo no estaba siendo partícipe. Corría el riesgo de tener una mirada sesgada de los hechos.

Hoy puedo ver que en ese trabajo estaban las semillas de esta investigación, en tanto fue una manera de empezar a gestionar la transición del allá/acá. Pues miraba el *allá* desde *acá*, sintiéndome contagiada por el espíritu catalanista y esperanzada por el poder cívico de los jóvenes. Estudiar los relatos de los protagonistas, testigos e investigadores del movimiento de los indignados -como lo nombraba yo desde allá-, o el 15M -como se lo nombra aquí-, me había brindado herramientas para leer la Toma de la U.N.T.⁴¹ desde otra perspectiva⁴². No dejaba de ser una manera de empezar a preguntarme por el *aquí* desde mi condición de latinoamericana-argentina-tucumana-joven-mujer-compañera-profesional-investigadora.

En este mismo proceso, me daba cuenta que cada vez que conocía gente que no era de *aquí* me interesaba por su trayectoria: quería saber por qué había venido, cómo había llegado, cómo se había ido quedando, si pensaba volver o quedarse. Era una manera de calmar mis propias incertidumbres: no sabía cómo seguir con mi proyecto de

40 Vale la pena explicar que cuando uno acaba de efectuar un proceso migratorio, está abrumado por los cambios y, como explican los testimonios de los participantes de esta investigación, comprender cómo funciona el bilingüismo en Catalunya, es complejo y lleva su tiempo. A pesar de que todos me decían que el catalán era muy fácil y parecido al español, a mí me parecía “un mundo”. A la distancia, agradezco haber aceptado este reto que me permitió ir disminuyendo las desigualdades que se sienten cuando uno domina solo una de las lenguas oficiales de este territorio. Además, en ese momento no imaginé que mi estadía iba a ser tan larga, aquel impulso fue importante para comenzar el largo camino de aprendizaje del catalán, hasta alcanzar el nivel (C1) que se exige para trabajar en muchos lugares.

41 Universidad Nacional de Tucumán.

42 El Trabajo Final estuvo dirigido por Carles Feixa, quien en 2013 publicaba junto a Jordi Nofre un inspirador libro: Feixa, C. y Nofre, J. (eds) (2013). *#GeneracionIndignada. Topías y Utopías del 15M*. Lleida (España): Mileno.

vida. Cuando uno migra, tiene consciencia de algunos motivos por los cuales cree que está tomando esa decisión. Sin embargo, con el paso del tiempo va descubriendo otras razones que funcionan a nivel inconsciente y que ayudan a seguir comprendiendo por qué tomó ese camino y no otro. Una cosa sí tenía clara y era que el objetivo último del máster había sido retornar a la investigación y poder acceder al doctorado aquí o allá.

La propuesta que me hizo Pere Soler de incorporarme al equipo HEBE⁴³ y de solicitar una beca para hacer mi formación aquí, me permitía seguir conociendo esta realidad y a su vez darle continuidad a este proyecto inmigratorio, en el que sentía que todavía faltaban cosas por hacer y descubrir. Pero no fue hasta que me otorgaron la beca el momento en el que pude decidir. Con esto quiero decir que “la oportunidad” no fue azarosa. Aunque se puede pensar que estuve en el momento justo, rodeada de las personas indicadas y con una meta más o menos clara, una explicación más objetiva podría encontrarse leyendo el apartado “De *allá* para *acá*: ensayo autobiográfico” (Prólogo), en clave crítica, y advertir que hay un capital cultural, económico y social que se relaciona con el acceso a esa oportunidad.

Por eso esta tesis se sitúa en el campo de la juventud y se expande hacia los jóvenes-adultos: a) indaga sobre la migración en relación a los capitales, b) y sobre Catalunya y el Cono Sur latinoamericano, c) transversalizada por el concepto de empoderamiento. Es decir, el origen de este estudio se vincula al Proyecto HEBE, interesado en analizar los momentos, espacios y procesos que contribuyen al empoderamiento de los jóvenes, pero, por otro lado, se relaciona también con la inquietud de indagar desde mi propia experiencia en los procesos de empoderamiento de otros jóvenes inmigrantes. Staller, Block y Horner (2010) hablan del valor que actualmente tiene el rol del investigador como variable en el proceso de indagación del objeto de estudio, apuntando que una nueva estrategia utilizada por las ciencias sociales es la inclusión del *yo* como parte de las investigaciones. Trabajos como la autoetnografía, la autobiografía y los enfoques narrativos, se valen de las aportaciones que tiene esta perspectiva para producir conocimiento. En este sentido, este estudio se relaciona con mi propia experiencia migratoria, no solo porque ha sido un espacio de indagación, de introspección y de autoconocimiento constante, sino sobre todo porque ha sido un faro para interpretar las voces de los participantes y para alumbrar aquellos momentos oscuros del trabajo; esa *voz de la experiencia* me ha acompañado durante todo el proceso de investigación -con todo lo bueno, todo lo malo y todo lo contradictorio que esto significa-, diciéndome cómo empezar o por dónde ir, cómo o por dónde seguir. Así, el riesgo de ser parte de lo que investigo, es también un modo de hacer que mis limitaciones sean una ventaja y le den valor a este estudio; por otro lado, y personalmente, es una manera más

43 Para visitar la web del proyecto: <https://www.projectehebe.com/es/>

de buscar que mi experiencia migratoria siga siendo de superación, de crecimiento, de aprendizaje, de conocimiento: de empoderamiento.

0.2.2. Puntos de partida

Estar empoderado significa poder decidir y actuar consecuentemente sobre la propia vida (Úcar-Martínez, Jiménez-Morales, Soler-Masó y Trilla-Bernet, 2016; Soler-Masó, Trilla-Bernet, Jiménez-Morales y Úcar-Martínez, 2017). Teniendo presente mi trayectoria personal, fue útil preguntarme si la experiencia migratoria, durante el período de la juventud, puede ser pensada como un proceso de empoderamiento en sí mismo: se trata de la toma de una decisión que desencadena una serie de actuaciones y que supone la adquisición de aprendizajes significativos. Sin embargo, para llevar adelante dicho proyecto, hay que contar con algunos recursos (personales, sociales, económicos y culturales) y hay que aceptar las normas administrativas, legales y burocráticas que impone el contexto de recepción.

El proyecto puede ser personal -realizar una estancia de formación con o sin ayudas estatales, buscar una mejora en las condiciones materiales de existencia-; puede también tratarse de un proyecto en pareja; o responder a una decisión tomada por la familia del joven. En un caso supone afrontar la progresiva emancipación de la familia de origen, adquirir más responsabilidades e incrementar la autonomía. En los otros casos, aunque las cargas se repartan y se cuente con los sostenes afectivos e incluso con las redes sociales que pueden proceder de la pareja o del grupo familiar de origen, deben reconfigurarse aquellos otros lazos igualmente importantes durante la etapa de la juventud y necesarios para vivir en sociedad.

Teniendo en cuenta estos aspectos, se realizó una primera aproximación a la literatura escrita a nivel general sobre inmigración en España (Cachón, 2003, 2008, 2011; Feixa, 2006a, 2008; Zapata 2009; Camarero, 2010; Pedone, 2010; Quiroga y Alonso, 2012 entre otros) y concretamente sobre aquellos estudios que abordan el fenómeno de la inmigración latinoamericana que comienza a mediados de los '80 y va incrementando a finales de los '90 y comienzos del 2000 (Feixa, Porzio y Recio, 2006). Aunque se han investigado los efectos de la inmigración en diferentes territorios del país, los contextos más estudiados han sido los de Madrid y Barcelona porque es allí donde se ha instalado mayoritariamente la población latinoamericana (García Ballesteros, Jiménez Basco y Redondo González, 2009; Medina Audelo, 2009).

En general, se han analizado las problemáticas sociales que genera el encuentro cultural: por qué ha incrementado el flujo migratorio latinoamericano (Urdiles Viedma y Ferrer Rodríguez, 2005); qué tipo de evolución presenta la migración latinoamericana en España; cuáles son las razones históricas de la misma y cuáles son los colec-

tivos que mayoritariamente llegan a la península (García Ballesteros *et al.*, 2009); qué características tiene la población que arriba y qué características tenían las urbes que han abandonado (Feixa, 2008); cómo crean redes estas personas, qué prácticas culturales cambian y cuáles conservan (Henaó, 2010), qué dificultades tiene el grupo para adaptarse a la sociedad de acogida (Marin-Belivaqua, Saura y Feixa, 2010). Algunos estudios han tratado de describir las trayectorias educativas y en este sentido la escuela aparece como un primer espacio de socialización en el que niños y adolescentes entran en contacto con las prácticas culturales de la sociedad receptora (Pedone, 2008, 2010; Marin-Belivaqua, Feixa y Nin, 2013). Otro tipo de trabajos, como el desarrollado por Retis y García (2010) pone en evidencia el papel de la prensa en la representación negativa de este grupo social al visibilizar, desde una perspectiva altamente dramática, problemáticas protagonizadas por jóvenes inmigrantes en el espacio público. Más adelante, otra serie de estudios (Feixa, Scandroglio, López y Ferrándiz, 2011; Romaní y Feixa 2013; y Feixa y Romani, 2014), abordaron la problemática de las bandas latinas y su posterior integración a la sociedad bajo la figura de asociaciones.

Una primera observación frente a este conjunto de investigaciones es que al hablar de inmigrantes “latinoamericanos” hacen referencia a un amplísimo espacio geográfico -Centro América, Caribe y América del Sur- y con ello a países, prácticas culturales, identidades lingüísticas, realidades y procesos sociales, históricos y económicos muy diferentes. Sin lugar a dudas, esta investigación se inserta en la genealogía de esos trabajos, pero el desafío consiste en realizar un abordaje más acotado. Por ello se decide hacer un recorte del universo y tomar al colectivo originario de Chile, Uruguay y Argentina que vive concretamente en Catalunya -desde donde se lleva a cabo este estudio- en tanto existe una semejanza entre los procesos históricos, políticos, económicos y sociales de estos tres países (más allá de las muchas diferencias que puedan existir):

- Estos tres países han sido colonias españolas. Pese a la destrucción del patrimonio cultural que hicieron los colonizadores, la historia y las prácticas culturales indígenas, aunque silenciadas, conviven con la historia y las prácticas de la cultura occidental. La lengua oficial es el español⁴⁴ y la religión que se impuso, como parte del proceso de conquista, es la judeo-cristiana (Gallardo Porras, 2001; Moraes Mena, 2010; Grimson, 2011)
- A principios del siglo XIX lograron la independencia de España y hacia mediados del mismo siglo, cuando construían sus estado-nación, abren sus puertas y convocan a los europeos a *poblar y civilizar* sus territorios (Cano y Soffia, 2009; Moraes Mena, 2010; Schmidt, 2010)

44 Durante la Conquista se prohibió el uso de las lenguas indígenas y se aniquiló a la gran mayoría de comunidades originarias. Dicha tarea será continuada por los criollos y las clases dominantes en estos tres países.

- Desde mediados del siglo XIX y hasta principios del siglo XX, facilitaron y recibieron la llegada de las distintas oleadas migratorias europeas – en las que predominaban españoles e italianos- que, frente a las crisis de posguerras, los fascismos y dictaduras de sus países encontraron asilo en el Cono Sur. Durante aquellos tiempos de migración o exilio, se fundaron redes sociales que explican la solidaridad y el acogimiento que españoles e italianos tuvieron con los exiliados políticos argentinos, chilenos y uruguayos que llegaron hacia finales del mismo siglo, cuando Latinoamérica fue sacudida por los golpes de estado (entre 1965 y 1990)⁴⁵ (Del Pozo, 2004; Jensen 2005, 2006; Norandi de Armas, 2012)
- Un último rasgo en común tiene que ver con el similar proceso de desarrollo y bienestar económico de estos tres países desde las últimas décadas del siglo XIX y durante parte del siglo XX. Una serie de condiciones mundiales convierten al Cono Sur en exportador de materia prima para los países industrializados. Este crecimiento posibilita la modernización de los estados nacionales y la implantación del emergente sistema económico capitalista en el que participan aquellos inmigrantes europeos que habían ido a cumplir *su sueño americano*. El ciclo de expansión comienza a invertirse hacia 1970 y se interrumpe irreversiblemente con la crisis de principios de siglo XXI⁴⁶ -concretamente en 2001-, provocando un nuevo período de emigración hacia Europa y principalmente hacia España. (Mira Delli-Zotti y Esteban, 2003; Garzón 2006, 2010; Actis y Esteban, 2008; Schmidt, 2010; Arocena y Zina, 2011; Jiménez Zunino, 2011)

Una segunda necesidad detectada en la bibliografía consultada es la producción de conocimientos sobre jóvenes que se encuentren en otras etapas vitales. El corte etario trazado para esta investigación responde al propósito de recuperar una amplia variedad de experiencias, con la voluntad de incluir la narración de la juventud y la experiencia vital recorrida con cierta perspectiva para descubrir cómo estos jóvenes tejen la transición a la vida adulta. Así, este trabajo se pregunta por los y las jóvenes y

⁴⁵ Como señala la línea de estudios propuesta por Massey *et al.* (1998), la inmigración internacional puede explicarse a partir de la existencia de “redes sociales” entre la sociedad de origen y la de destino. En este sentido la inmigración de la población del Cono Sur latinoamericano a España está fundada en el lazo cultural que se inaugura con la colonización y en la identidad lingüística que se instaura desde aquel entonces; pero además encuentra explicación en el flujo de ida y vuelta que a lo largo de la historia ha hecho que las redes sociales sigan manteniéndose en uno y en otro lado. Contar con familiares que brinden apoyo y contención emocional, que sean fuente de información y que ayuden a resolver el hospedaje o el tema laboral al llegar a la sociedad de acogida, hace que esa sociedad se convierta en un destino más deseable (o tal vez, posible) que otros. La salud de este vínculo se constata en la cantidad de inmigrantes chilenos, argentinos y uruguayos que cuentan con pasaportes comunitarios, obtenidos por ser descendientes de españoles e italianos o de nacionalizados en algunos de los períodos migratorios.

⁴⁶ Al estar tan cerca, las economías de estos tres países se contagian y a veces se hermanan. Otras veces, el malestar de uno de los países afecta a los otros. El caso de la crisis del 2001 es emblemático, ya que empezó en Argentina y al poco tiempo afectó a Uruguay. Sin embargo, habría que señalar que Chile ha buscado desarrollar su propio camino y pese a las grandes desigualdades sociales que hay en el país, sigue en muchos aspectos el modelo norteamericano. Esto ha llevado a que el país “crezca” económicamente y suprima parte de la pobreza estructural que caracteriza a los países latinoamericanos. La educación sigue siendo un privilegio para pocos (las denuncias que hacen los movimientos estudiantiles son históricas) y por eso muchos chilenos buscan desarrollar sus carreras académicas fuera de su país, mayoritariamente con programas de formación sostenidos por convenios bilaterales.

jóvenes adultos entre 20 y 34 años originarios del Cono Sur latinoamericano que, tras una experiencia migratoria, están desarrollando sus itinerarios vitales en la comunidad catalana.

0.2.3. Pregunta e hipótesis de investigación

La **pregunta** central de la que parte esta investigación puede formularse de la siguiente manera:

¿La migración, durante el período de la juventud, puede ser pensada como un proceso de empoderamiento?

Esta pregunta permite formular dos **supuestos** como punto de partida para construir la hipótesis que guía este trabajo:

- A. *Tanto si el proyecto migratorio es personal como familiar, el cambio de espacio sociocultural implica el inicio de un proceso de superación de dificultades, de crecimiento y fortalecimiento personal.*
- B. *En la sociedad de acogida existen una serie de oportunidades educativas, laborales, culturales y sociales a las que los jóvenes inmigrantes intentarán acceder, de acuerdo a sus capitales, intereses y expectativas de vida.*

De estos supuestos derivan los siguientes **factores explicativos**:

Estar empoderado significa poder decidir y actuar consecuentemente sobre la propia vida. La decisión de migrar conlleva un proceso de superación de dificultades, crecimiento y fortalecimiento personal. En dicho proceso, se intensifica la autonomía, se adquieren nuevas responsabilidades y aprendizajes significativos. La propia identidad se redefine, a partir de la revalorización de la propia cultura y del encuentro con un otro socioculturalmente diferente. A su vez, en la sociedad de acogida existen una serie de oportunidades educativas, laborales, culturales y sociales a las que los jóvenes inmigrantes intentarán acceder, de acuerdo a sus capitales, intereses y expectativas de vida. Las posibilidades que dicho contexto les brinde -o niegue- para actuar, determinadas por un marco político y legal específico, condicionarán su relación con el entorno, sus modalidades de integración y de empoderamiento.

La pregunta de investigación, los supuestos y los factores explicativos se concretan en la siguiente **hipótesis** de trabajo:

En el proyecto migratorio de los jóvenes, el proceso de empoderamiento depende tanto del capital económico, social y cultural de partida como del capital simbólico y nacional reconstituído en la sociedad de acogida.

0.2.4. Objetivos

Objetivos generales

Los objetivos generales de este estudio son:

- I. Indagar en las experiencias migratorias de jóvenes y jóvenes adultos de entre 20 y 34 años originarios del Cono Sur de América Latina (Argentina, Uruguay y Chile) que residen hace más de un año en Catalunya.
- II. Conocer cómo son los procesos de empoderamiento de estos jóvenes que, tras una experiencia migratoria, están efectuando o han efectuado su transición a la vida adulta en Catalunya.

Objetivos específicos

1. Conocer cuáles son los puntos de partida y cómo se construyen los proyectos migratorios de estos jóvenes.
2. Indagar en los rasgos económicos, sociales, culturales y simbólicos de las biografías migratorias de estos jóvenes.
3. Explorar cuáles son los espacios y momentos en los que estos jóvenes se empoderan.
4. Identificar qué personas acompañan estos procesos de empoderamiento.
5. Reconocer cuáles son las posibilidades, oportunidades y dificultades que han tenido estos jóvenes para desarrollar, aumentar y potenciar sus capacidades, sus aprendizajes, sus conocimientos y su autonomía.
6. Analizar cuál es el rol que ha cumplido el contexto social (el estado, los adultos, las instituciones, las asociaciones) durante sus experiencias migratorias y qué oportunidades de empoderamiento les ha brindado.
7. Indagar en la relación que existe entre el capital económico, social, cultural y simbólico de estos jóvenes y sus procesos de empoderamiento.

Si bien estos objetivos guían el estudio, como queda expresado en el Prólogo y en esta Introducción, el *leitmotiv* es el de construir sentido sobre mi vida, en tanto mujer originaria del Cono Sur Latinoamericano que mientras efectúa su transición hacia la

vida adulta en España (y específicamente en Catalunya), desarrolla este trabajo. Al poner en diálogo mi propia experiencia migratoria con otras experiencias, utópicamente busco fabricar nuevas “tramas de significado” para pensar el poder y sus efectos (Grimson, 2011, p. 86). En un plano más concreto, lo hago porque estoy convencida de que hay ciertas representaciones sociales relacionadas a la noción de migración (y de juventud), que necesitan ser desestabilizadas, cuestionadas, desmontadas y examinadas con mayor frecuencia en el mundo en el que vivimos.

Es por eso que, además de revisar el fenómeno de la migración desde los campos tradicionales, como el de cultura, identidad, integración, política o capitales, en esta investigación propongo agregar el campo de la pedagogía social, a partir de la noción de empoderamiento. Se trata de una asociación poco común, un tanto arriesgada, tal vez hasta pretenciosa, pero sin dudas valiosa porque invita a pensar la migración en el período de la juventud, desde otras perspectivas. En este sentido, me interesa pensar la migración como un complejo proceso social e individual, y al igual que el trabajo que desarrollan Corvalán Nazal, Reyes Velásquez y Muñoz (2019), que felizmente descubrí terminando esta tesis:

[...] no tiene como propósito reproducir conocimiento académico ni prenociones generales sobre el tema, sino que más bien apunta a comprender un *problema social* que releva la perspectiva de individuos, los saberes que acusan sobre sus interacciones con otros y las prácticas de sentido que hacen emergente en el relato de su propia vivencia migratoria (Corvalán Nazal *et al.*, 2019, p. 104 y105)

PARTE I

MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

La relación entre conocimiento, política y alteridad suele ser más complicada (...) como señala Todorov (1995) no hay una relación simple entre amor y conocimiento. Hernán Cortés, que deseaba destruir el imperio azteca, comprendió mejor el mundo que había encontrado que Bartolomé de las Casas a los indígenas que pretendía salvar. Porque, dado que Bartolomé de las Casas no distinguía entre su deseo y la realidad, toda su práctica estuvo determinada por su etnocentrismo.

Alejandro Grimson, *Los límites de la cultura: crítica de las teorías de la identidad* (2011, p.91)

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO. JÓVENES, MIGRACIONES Y EMPODERAMIENTO

1.1. *Fronteras indómitas*

1.1.1. La evolución del fenómeno de la migración

Son muchas las disciplinas que abordan el fenómeno de la migración, poniendo el acento en los distintos aspectos que motivan las emigraciones y en las consecuencias que producen las inmigraciones. La geografía ha entendido la movilidad territorial humana desde una perspectiva amplia que incluye tanto los desplazamientos a nivel local, regional y nacional, como aquellos que son globales o transnacionales; dentro de esta noción, también se incluyen las diferencias entre las variables temporales y espaciales. No es lo mismo trasladarse por un período breve, que por uno largo –o incluso, sin retorno–; así como tampoco es lo mismo arribar a un lugar cercano respecto al de origen, que a uno lejano. La migración es uno de los tantos movimientos que puede realizar la población y es el proceso más complejo, ya que los individuos no solamente *mudan* de espacio, sino que también lo hacen a nivel profesional u ocupacional, social y cultural (Ortiz D'Arterio, 2005). Las personas se han desplazado por motivos económicos, políticos, climáticos, ecológicos y sociales en todas las épocas históricas. En este sentido “[...] las convivencias interculturales son al menos tan antiguas como los registros escritos de la humanidad” (Grimson, 2011, p. 59). Los cambios que esos movimientos provocan son más o menos significativos –dependiendo del tipo de desplazamiento–, afectan tanto a los protagonistas de la acción y al territorio que abandonan, como a los grupos receptores y al espacio al que llegan.

Al hacer un rápido recorrido por las teorías hegemónicas que han intentado explicar las migraciones, se advierte que comenzaron poniendo el foco en el individuo y

en los aspectos económicos que lo llevan a emigrar –estudios inspirados en las ideas maltusianas, basados en el límite natural de alimentos que ofrece la tierra– que prosperaron a partir del siglo XVIII. Hacia finales del siglo XIX y comienzos del XX, pensadores como Ravenstein y Lee analizaron y pusieron en diálogo las características de las zonas que se abandonan o expulsan y las que se convierten en destino o polos de atracción –modelo *push-pull* –; más adelante, a mediados del siglo XX se deja de hablar del “individuo” que migra, para hablar de “trabajador cualificado” y del cálculo de “costes y beneficios” al que somete su decisión –modelo del *capital humano*–. Hacia finales del siglo XX, cuando las ciencias comienzan a nutrirse de los aportes del marxismo y cuando los efectos económicos de la globalización se materializaban a nivel mundial, las migraciones pasan a caracterizarse como un fenómeno social e internacional más que como un hecho individual. Así pues, la familia como grupo y las redes sociales como fuentes de información empiezan a tenerse en cuenta en el análisis de los desplazamientos. Además, los movimientos se ponen en relación con los niveles de progreso de las sociedades –mortalidad/fecundidad, centro/periferia, desarrollo/subdesarrollo–, con los procesos del capital, los sistemas de producción de los grandes mercados –y las relaciones que entre ellos se entablan–, y el rol de los Estados. Ejemplo de estas líneas de análisis son la *teoría del mercado segmentado* de Piore, *teoría de la dependencia* o la *teoría de la articulación*; la *teoría de las redes inmigratorias*, fundada por Massey –también nombrada *teoría de la nueva economía*–; la *teoría de los sistemas mundiales* sustentada por estudiosos como Portes, Castells o Sassen (Ortiz D’Arterio, 2005; Díaz 2007)⁴⁷.

La teoría del sistema económico mundial y la globalización de la movilidad es probablemente la explicación más sociabilizada y difundida. Desde esta perspectiva se hace alusión a la difusión del capitalismo desde el centro hacia la periferia, a la división internacional del trabajo, a las exigencias de los nuevos mercados laborales, al desplazamiento de la mercancía y a la necesaria especialización con la que deben contar tanto los trabajadores como las áreas de trabajo a fin de incrementar la producción. Las consecuencias más evidentes, son “la mundialización de la producción; el establecimiento de redes (comerciales, informativas, de transportes y comunicaciones) de carácter internacional; la homogeneización de la cultura; la difusión de nuevos estándares de vida en las áreas más remotas y la creación en éstas de una población desarraigada y móvil” (Ortiz, 2005, p.13).

47 Como puede verse, este recorrido por las teorías clásicas y hegemónicas que hacen referencia a los fenómenos migratorios es muy breve y rápido; de ninguna manera pretende ser exhaustivo en tanto no es el enfoque que interesa a este estudio. Cuando se revisa la bibliografía general sobre migración, se observa que, de una manera u otra, siempre se hace referencia a estas perspectivas académicas dominantes como punto de partida y casi siempre para criticarlas. Por lo tanto, se opta por sintetizarlas siguiendo un criterio cronológico y las revisiones que hacen Ortiz D’Arterio (2005) y Díaz (2007).

La apertura de los mercados internacionales no fue beneficiosa para todos los países: la competencia es claramente desigual y está basada en una explotación de la fuerza de trabajo inhumana, organizada a escala global. El modelo, supeditado por las grandes empresas y los gobiernos más poderosos, engendra una mano de obra excedente en las zonas periféricas que es absorbida a muy bajo costo por las grandes áreas desarrolladas o por las que se han incorporado recientemente al sistema (Castells, 2006). Esto explica que la migración –o tal vez la inmigración–, comience a ser percibida como una práctica diferente en este momento histórico. Tradicionalmente eran ciertos grupos sociales de Europa los que emigraban, mientras que desde mediados del siglo XX y comienzos del XXI las sociedades europeas y norteamericanas se convierten en receptoras de contingentes que provienen de sus viejas colonias y de otros lugares lejanos. En realidad, lo nuevo es que se trata de grupos que tienen referentes culturales cada vez más distantes y diversos (Villatoro, 2011; Grimson 2011). Pues la fluidez, la apertura y la revolución tecnológica que caracterizan a la era de la globalización, permiten que los símbolos culturales de unos territorios convivan en otros, haciendo que algunos países sean deseados e imaginados y se conviertan en cercanos y posibles mediante la migración. Así también comienza a ser normal “para la gente pensar más allá de las fronteras y cruzarlas” (Castles, 2010, p. 143); es decir, se trata de una posibilidad que se convierte en una *opción* (Sassen, 2007). En este sentido, es importante tener en cuenta que la migración no siempre está ligada a *pobreza*, “muchas veces los inmigrantes buscan no solamente trabajo y dinero (para después volver a su país y vivir allí con un relativo bienestar), sino condiciones de vida mejores” (Pinzani, 2010, p. 515).

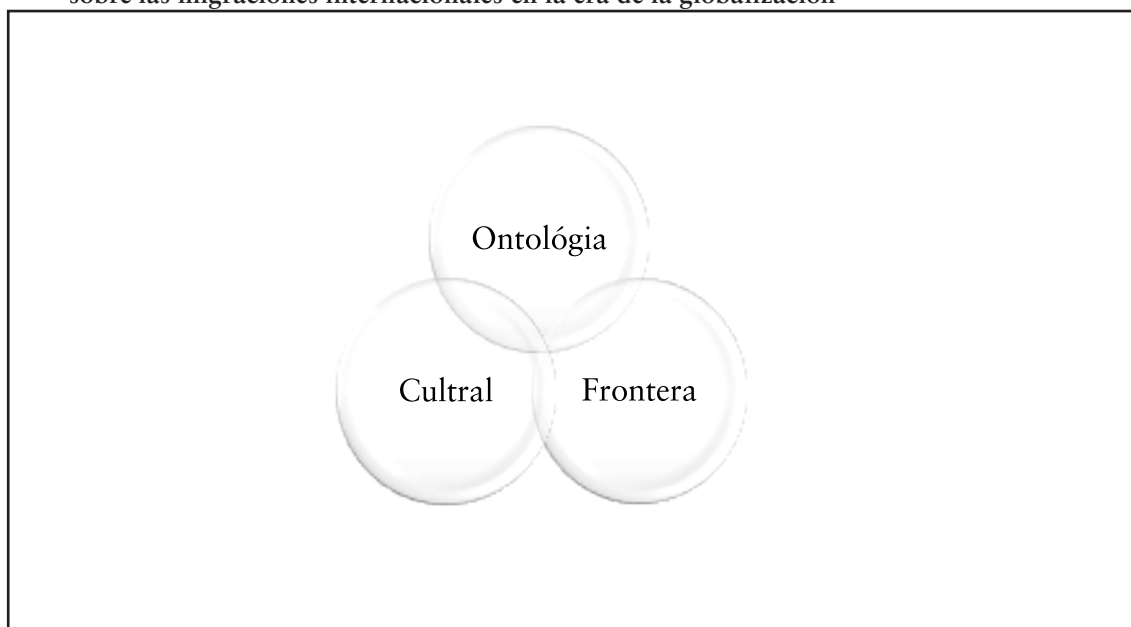
La globalización ha desencadenado el cuestionamiento de las desigualdades sociales y económicas que existen entre unos países y otros. “Son los otros, los excluidos, los que pertenecen a países y continentes lejanos quienes empiezan a rebelarse contra la legitimación hasta ahora vigente de la desigualdad social: con esperanzas y sueños de migración que se traducen en acciones prácticas” (Beck 2007, p. 27). Por otro lado, la globalización ha favorecido la conformación de culturas plurales, a partir de la creación de diásporas y de la instauración de redes transnacionales en un mismo espacio (Grimson, 2011; Retis, 2012)

1.1.2. Principales debates sobre la migración en la era de la globalización

A la luz del desencadenamiento de los procesos descritos, pueden entenderse los principales debates que desde principios del siglo XXI han proliferado en las ciencias sociales –especialmente desde la sociología y la antropología– para interpretar los movimientos migratorios internacionales y sus consecuencias. Se puede hablar de dos

grandes esferas discursivas interrelacionadas –una cultural y otra de frontera– y una tercera –ontológica– que las atraviesa en un plano superior –la mayoría de las veces implícito– (Figura 1.1.). La primera corresponde a las reflexiones que emergen entorno al concepto de cultura y las propuestas que se dan para actualizar esta noción, ya que la experiencia social ha cambiado. La segunda tiene que ver con la flexibilización de las fronteras y las cuestiones políticas, legales e institucionales que se desatan a raíz de este hecho, pues mientras que anteriormente habían sido entendidas como algo estático e indisoluble, la realidad pone en cuestión dicha concepción y con ello la correspondencia entre cultura y territorio. La tercera es de tipo transversal: puede entrecruzarse que lo que se discute son cuestiones filosóficas y ontológicas respecto al ser o al ser social y su lugar en el mundo.

Figura 1.1. Principales esferas discursivas desde donde las ciencias sociales reflexionan sobre las migraciones internacionales en la era de la globalización

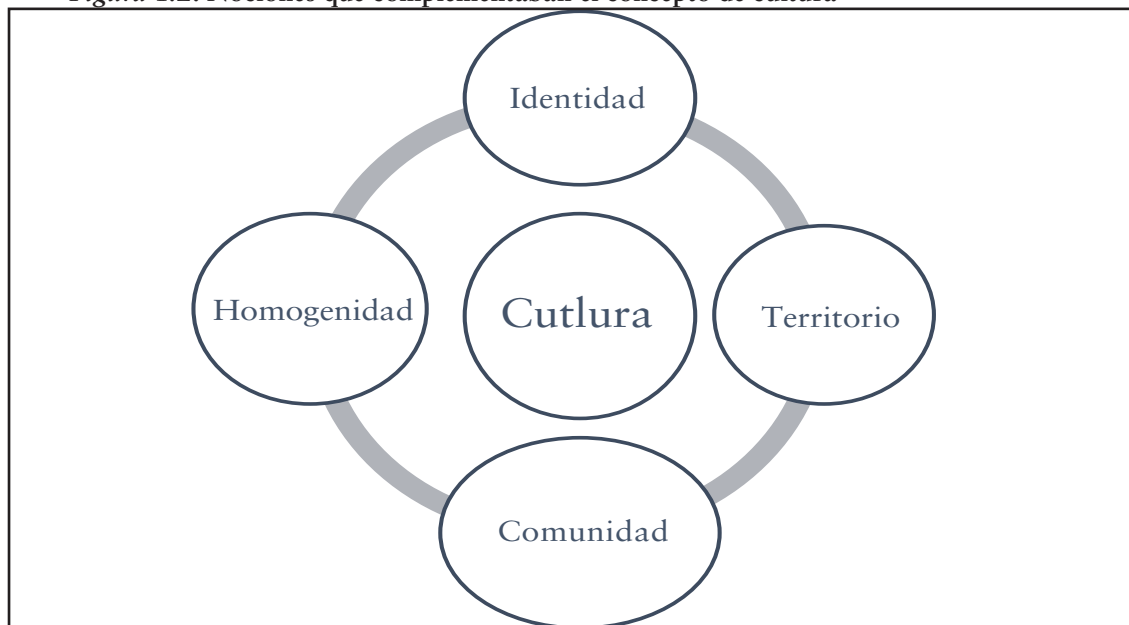


Fuente: Elaboración propia

Las discusiones y reflexiones que proliferan en la esfera discursiva *cultural* (Figura 1.2.), ponen de manifiesto justamente la crisis frente a la noción de cultura y, por lo tanto, la de aquellos conceptos que acompañaban o complementaban su significado. Las dinámicas socioculturales que propicia la globalización –entre las cuales la migración es la más visible pero no la única– dan cuenta de un desajuste entre discurso y realidad. Frente a este nuevo modo de circulación cultural, aquella idea colectiva que existía de cultura se torna obsoleta. Se desencadenan una serie de preguntas que apuntan a repensar y reconstruir el imaginario social acerca de quiénes somos: “¿continuamos practicando nuestras tradiciones para reforzar nuestra identidad y evitar el cambio? ¿Abandonamos nuestra historia local para rendir pleitesía a las nuevas líneas

de fuga donde convergen nuestras perspectivas? ¿Preservamos la tradición incorporando lo nuevo y combinando ambas opciones?” (Grimson, 2011, p. 13)

Figura 1.2. Nociones que complementaban el concepto de cultura



Fuente: Elaboración propia

La idea de identidad se problematiza y complejiza. Se hace necesario reconocer que las personas pertenecen a muchos grupos a la vez, sin que necesariamente una de estas identidades deba prevalecer sobre las otras. Son los individuos quienes deciden cuál de sus identidades es la más relevante, de acuerdo con el contexto social en el que estén: “por ejemplo, cuando vamos a una cena, nuestra identidad como vegetarianos puede ser bastante más crucial que nuestra identidad como lingüistas” (Sen, 2006, p. 52). Junto con la importancia de reconocer que las identidades son plurales y no singulares, también está la necesaria matización del papel que tienen la comunidad o la cultura de pertenencia en los valores y las maneras de entender el mundo de un individuo. Al nacer no elegimos nuestra lengua, los códigos de comunicación, ni la comida o la sociedad en la que comenzaremos a crecer, a aprender y a significar la realidad; ciertamente esta historia cultural nos brinda un marco, nos predetermina e influye, pero esto de ninguna manera elimina la posibilidad de rechazar ese legado, ni la capacidad para razonar y elegir respecto a la identidad (Bauman, 2005; Sen, 2006; Grimson, 2011)⁴⁸.

48 Es por ello que Grimson (2011) distingue entre cultura e identidad (o entre, por un lado, tramas de prácticas y significados y pertenencia, por otro) y señala que lo cultural remite a aquellas prácticas y creencias sedimentadas, mientras que la identidad refiere a los sentimientos de pertenencia, relacionados con los intereses compartidos con otros. Luego problematiza el hecho de que las fronteras culturales no siempre coincidan con las de identidad.

El crecimiento de los intercambios y las interconexiones globales permite que diversas culturas se pongan en contacto –cotidianamente– en el mundo actual⁴⁹; esta interculturalidad ha llevado a una hibridación que hace que cada vez sea más difícil “identificar una *cultura local* como genuinamente nativa, con una cualidad eterna” (Sen, 2007, p. 207). Es por esto que desde la academia comienza a hablarse de diversidad o de heterogeneidad cultural y emerge la noción de multiculturalidad para dar cuenta de lo que acontece en los territorios. Aquí surge un nuevo problema que no tiene que ver con el concepto en sí, sino con lo que conlleva y exige su práctica. Hay que distinguir entre el “multiculturalismo”, que es cuando hay un reconocimiento de la diversidad cultural y una relación entre esas culturas diferentes; y lo que Amartya Sen (2007) denomina “monoculturalismo plural”, que es la coexistencia de las culturas sin que estas se acerquen. En realidad, la noción de multiculturalismo ha sido relativizada y malinterpretada por las políticas públicas (Grimson, 2011), por ello es necesario repensar lo que supone en su sentido práctico⁵⁰. “Una nación no puede verse como una colección de segmentos aislados, con ciudadanos a los que se les asignan lugares fijos en segmentos predeterminados” (Sen, 2007, p. 220)

Grimson (2011) sintetiza toda esta problemática remitiéndose a los modelos epistemológicos desde los que las ciencias sociales han comprendido y analizado a las sociedades: el objetivismo y el subjetivismo. Desde la primera perspectiva se pensó que el mundo estaba organizado armónicamente en culturas, estables y homogéneas en donde a cada una de ellas les correspondía una identidad, una frontera determinada, generalmente una lengua y una religión; así, territorio, sociedad, comunidad e identidad aparecían como un todo indisoluble. La segunda responde al trabajo que llevaron a cabo los antropólogos durante el siglo XX por rescatar las singularidades de las culturas antes de que entraran en contacto con Occidente. Este análisis conllevó a la exaltación de la diversidad y las diferencias de las culturas y a la negación de las interconexiones, conflictos y cambios que siempre han existido, en ciertos marcos y contextos culturales. Ambas miradas presuponen una *esencia cultural*, que comenzó a ser cuestionada y posibilitó la emergencia de una tercera perspectiva: la intersubjetividad configuracional, que es la que entiende que el análisis cultural debe renunciar a las leyes generales y centrarse más bien en lo casuístico. En este sentido, resulta útil el concepto de “configuración cultural” entendido como:

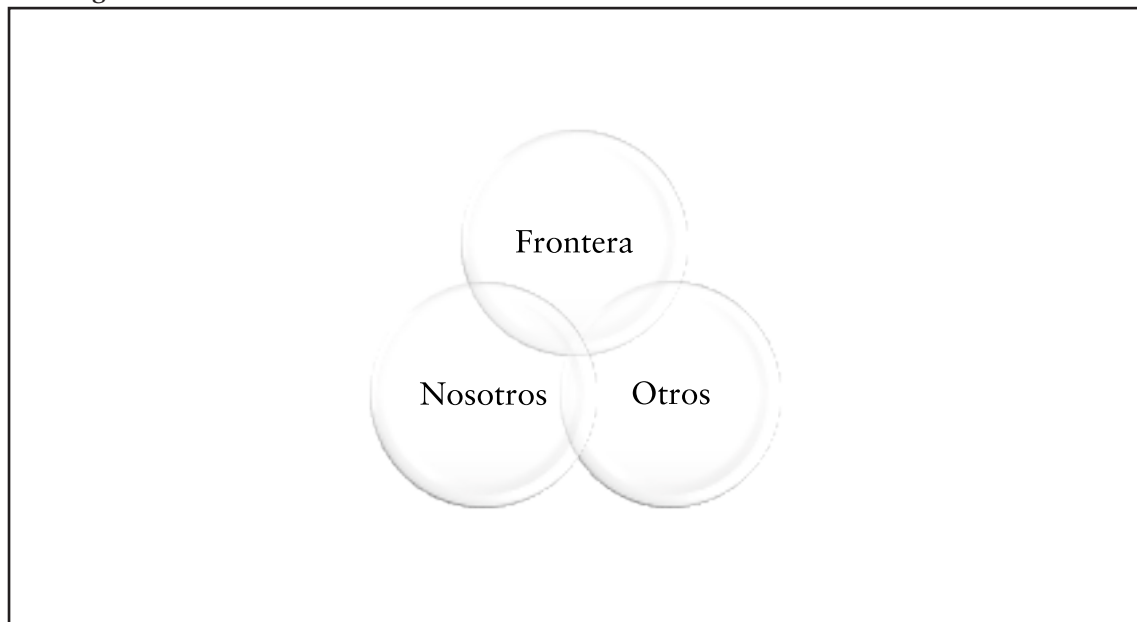
49 Este fenómeno es independiente del desplazamiento de las personas, en tanto son los símbolos y los mensajes culturales los que se desplazan y dan la sensación de contemporaneidad, como dice Grimson (2011); a su vez, sí ocurre que cuando alguien migra, lleva consigo sus prácticas y sus códigos culturales, que serán resignificados y reconstituidos en el territorio de destino. Estos son algunos de los procesos que hacen que la heterogeneidad cultural se visibilice.

50 Las ciencias sociales proponen más adelante la noción de “interculturalismo”, que implica no sólo el reconocimiento mutuo entre las culturas, sino también la interacción entre ellas. Más abajo se profundiza en estos conceptos.

[...] un espacio en el cual hay tramas simbólicas compartidas, hay horizontes de posibilidad, hay desigualdades de poder, hay historicidad. Se trata de una noción útil contra la idea objetivista de que hay culturas esenciales, y contra el postulado posmoderno de que las culturas son fragmentos diversos que sólo los investigadores ficcionalizan como totalidades. La noción de configuración busca enfatizar tanto la heterogeneidad como el hecho de que ésta se encuentra, en cada contexto, articulada de un modo específico (Grimson, 2011, p.28)

Hablar de *configuración* supone que las partes se conocen –o se reconocen– entre sí y que están articuladas de alguna manera; en esa articulación hay, asimismo, una relación de poder, por lo tanto, el conflicto no se anula, sino que más bien establece “[...] un lenguaje y un campo de posibilidades para el conflicto” (Grimson, 2011, p.45). El tema de la diversidad cultural o de las configuraciones culturales, permite pensar en las relaciones entre “nosotros” y los “otros”, que se ubica en el centro de la segunda esfera discursiva *de frontera* (Figura 1.3).

Figura 1.3. Esfera discursiva de frontera



Fuente: Elaboración propia

Como sugiere Beck (2007) la permeabilización de las fronteras y la consolidación de la globalización, la transformación de las identificaciones y de los relatos que sostenían a las personas en la sociedad industrial, favorecen la construcción social del “extraño”, diferente a la de extranjero. Éste sabe adónde pertenece, aunque esté en otro espacio, mientras que el extraño es aquel que estando cerca de nosotros (“los vecinos”), está distante.

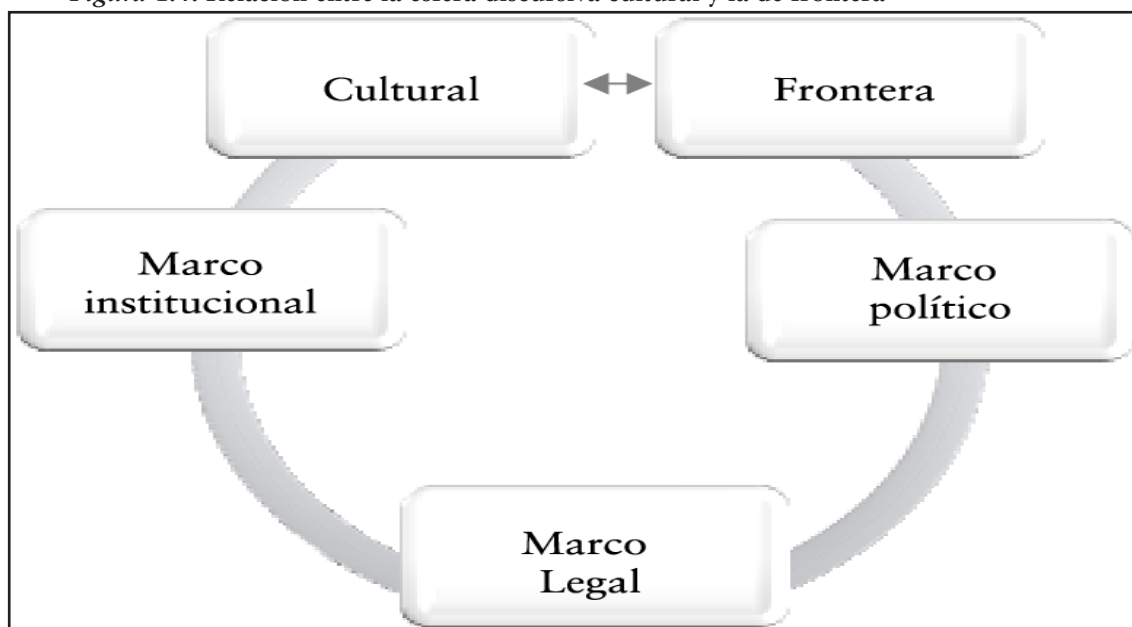
La fabricación constante de “incertidumbre” o de “riesgo” en esta *modernidad reflexiva*, la inseguridad y la individualización hacen que la amenaza esté puesta en el “otro”– en el extraño–, frente a un “nosotros” que se siente desprotegido ante –una

supuesta o imaginada– ausencia de los límites del Estado Nacional. A su vez, la legitimación de las imágenes estereotipadas y prejuiciosas del “enemigo”, sustentadas en diversos mecanismos político–burocráticos, refuerzan el poder del estado:

En la modernidad reflexiva, la construcción del extraño se politiza en un doble sentido. Por un lado, la politización del tema de la seguridad moviliza a los instrumentos de control de la sociedad civil y del Estado fuerte; por otro, la figura del extraño burocráticamente (construido) toma el lugar del extraño cultural. El discurso de la diferencia cultural está cargado del discurso sobre las imágenes del enemigo, cosa que legitima la construcción y el reforzamiento de la seguridad preventiva y del Estado protector (Beck, 2007, p. 65).

La figura del extraño no se construye de una manera pasiva, en realidad se convierte (o es convertida) en tal cosa. Dicha construcción emerge ante la porosidad que adquieren las fronteras en esta fase de la modernidad y, a su vez, descansa en el esencialismo que subyace a la noción de “identidad cultural” construida sociopolíticamente. Es decir que la interrelación entre la esfera discursiva *cultural* y la esfera discursiva de *frontera* se efectiviza en el marco legal, institucional y político (Figura 1.4). En este sentido la inmigración es una excusa, “un argumento clave para la reorganización de la geopolítica internacional y para la codificación de diversos conflictos sociales y bélicos” (Grimson, 2011, p. 66).

Figura 1.4. Relación entre la esfera discursiva cultural y la de frontera

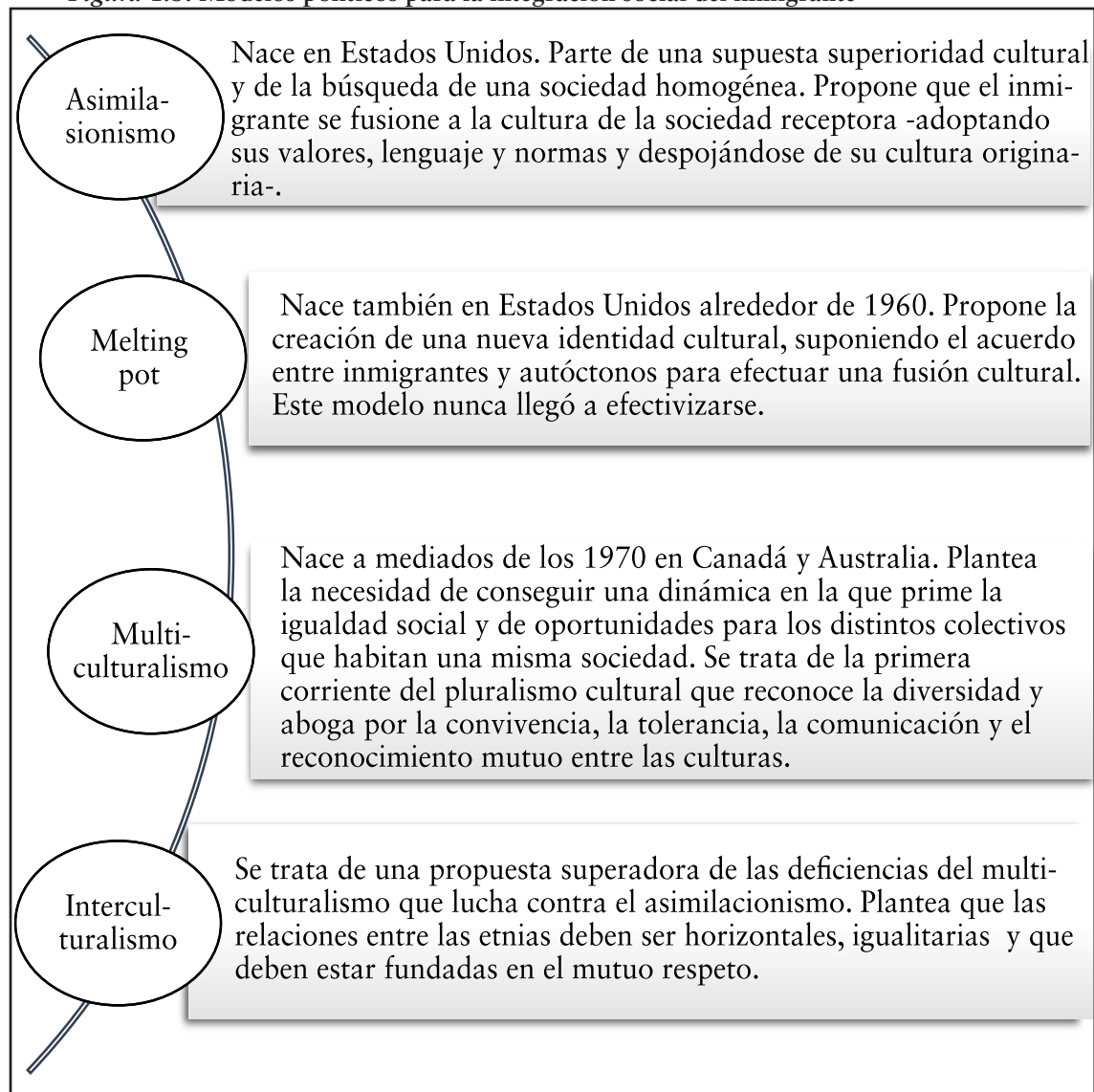


Fuente: Elaboración propia

Entre los desafíos que atraviesan las sociedades modernas, surge la necesidad de gestionar esa otredad, esa diversidad, la convivencia y las interacciones entre estos

habitantes que tienen diferentes referentes culturales. Luego de explicar el modelo de segregación cultural del siglo XIX, que se concretiza a partir de prácticas sociales e institucionales que excluyen al inmigrante y perpetúan el poder político, económico y social de la cultura dominante, Medina Audelo (2011) describe los cuatro modelos de inclusión sociocultural (Figura 1.5) que se han planteado a partir de 1920 y hasta la actualidad: a) el asimilacionismo; b) melting pot; c) multiculturalismo; d) interculturalismo:

Figura 1.5. Modelos políticos para la integración social del inmigrante



Fuente: Elaboración propia a partir de Medina Audelo (2011)

Son los dos últimos modelos los que actualmente se utilizan como referentes para regular los conflictos que se generan a partir del encuentro entre ese *otro* cultural –que al cruzar la frontera ha devenido en vecino– y *nosotros*. Desde el multiculturalismo se han planteado una serie de acciones políticas para efectivizar el proceso de mutuo

reconocimiento entre los integrantes de una sociedad plural tales como: a) el derecho y el respeto a la diferencia etnocultural –entendiendo, además, dicha diferencia como valor y enriquecimiento para la sociedad de acogida–; b) se ha hecho énfasis en la importancia de buscar la unidad y la cohesión social a partir de prácticas que favorezcan la igualdad de oportunidades; c) se ha insistido en la necesaria participación del inmigrante en las instituciones públicas de la sociedad; d) asimismo, se plantea tanto la promoción de la reproducción cultural del *otro*, como el reconocimiento por parte de éste de la sociedad de acogida para poder desenvolverse y actuar en la misma. Sin embargo, la fragmentación social derivada de las desigualdades entre la cultura hegemónica y las culturas subalternas sigue siendo una dificultad (Medina Audelo, 2011). La principal preocupación está relacionada con la convivencia y la institución de un lenguaje común para que el –inevitable– conflicto se manifieste (Grimson, 2011). Como bien expresa Villatoro (2011), preocupa cómo construir y qué poner en la *plaza pública*:

[...] El gran debate europeo y americano del presente es sobre el tamaño de la plaza. Sobre hasta qué punto la hacemos grande y la llenamos de cosas compartidas. En otras palabras, el debate es la cantidad de cosas compartidas que consideremos necesarias tener para ser un pueblo y no una urbanización, con el fin de garantizar una cohesión social en un mundo donde la diversidad ya es un dato del problema (Villatoro, 2011, p. 24).

En este sentido, el interculturalismo, que intenta superar al multiculturalismo, se presenta como un proyecto cuyos principales objetivos son la comunicación, la convivencia y el intercambio entre los distintos colectivos culturales a partir de la participación democrática e igualitaria. Sus fundamentos incluyen: a) la valoración y el reconocimiento igualitario de las identidades y los elementos culturales de todos los grupos que conforman el tejido social; b) el derecho de estos grupos a mantener y expresar su cultura y el compromiso a respetar dichas manifestaciones por parte de la sociedad de acogida; c) además, se plantea la importancia de difundir el principio de crecimiento en la diferencia, como algo beneficioso para unos y otros; d) se promueve por ello el trato igualitario y respetuoso en la convivencia, el reconocimiento mutuo sustentado en la interacción, el diálogo y el intercambio, buscando siempre la cohesión social y el reconocimiento bidireccional (Medina Audelo, 2011).

En el trasfondo de estos debates se puede entre leer que lo que debe transformarse es el modo en el que se reparte el poder dentro de las sociedades plurales, pues los agentes tienen distintas intenciones y se sitúan de maneras desiguales. ¿Quién decide cómo conformar esa plaza pública a la que alude Villatoro (2011)? O, dicho de otro modo: ¿desde dónde se piensan las categorías y a qué realidades se aplican? Foucault, dice Beck (2007, p. 61), “observaba que el discurso más devastador de poder

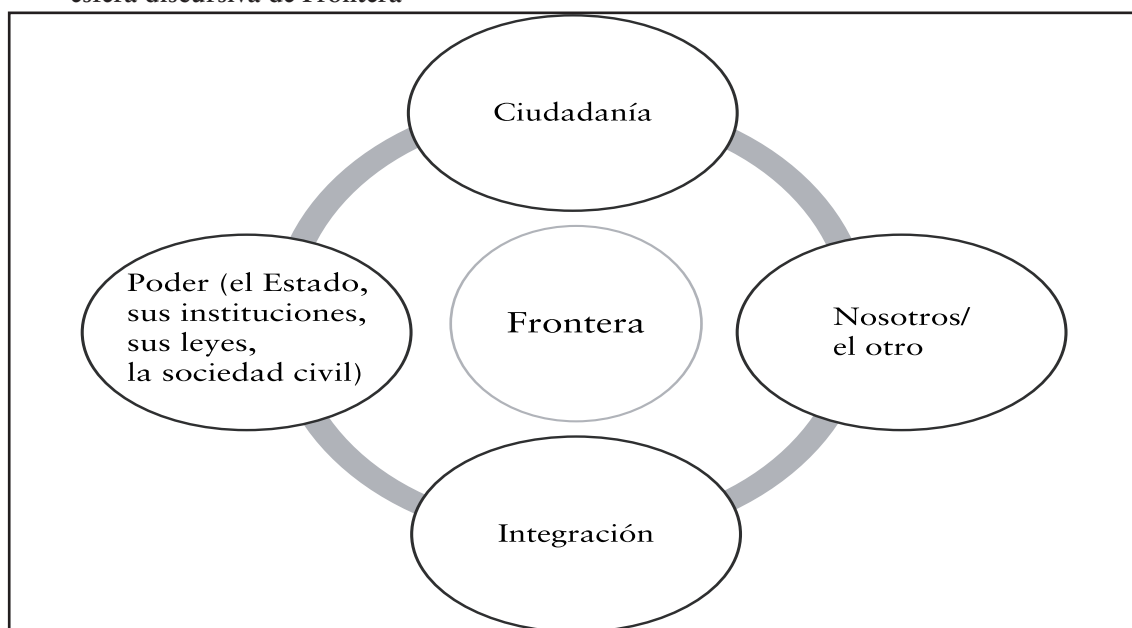
de nuestro tiempo no lo creó el Estado moderno, al contrario, lo produjo y lo dirigió el poder y la autoridad de la sociedad *civil*". Pizani (2010) también considera que una buena manera de referirse a la inmigración desde el punto de vista político es el concepto de "dispositivo" de Foucault, ya que es útil para pensar en los "mecanismos de control" que se articulan entorno a este fenómeno. A partir de allí, este autor habla de dos discursos políticos oficiales: el primero, que brega por la necesidad de controlar administrativa y jurídicamente la inmigración; el segundo, el de la adaptación, que defiende abiertamente la idea de que los inmigrantes deben adaptarse a los modos de vida de la sociedad receptora.

Las discusiones expuestas llevan a repensar los fundamentos sobre los que se asienta la "ciudadanía"; una cuestión "que no es simplemente jurídica (o sea, neutra desde el punto de vista valorativo), sino más bien ontológica, en el sentido de una ontología política que mira a definir la comunidad política por medio de la contraposición al otro" (Pizani, 2010, p. 514) (Figura 1.6)

Al prologar el libro *La doble ausencia* de Sayad (1999/2010), Bourdieu retoma la idea del inmigrado que construye Platón para referirse a Sócrates: "el inmigrado es *atopos*, sin lugar, desplazado, inclasificable" (p. 16). El extraño cultural, el inmigrante, está en un no-lugar en relación al "ser social": no es ciudadano –ni en su lugar de origen, ni en el lugar que habita como inmigrante–, no es extranjero; no está ni de un lado, ni del otro: sigue estando en esa *frontera*. ¿Cuál es entonces la relación entre ciudadano y Estado, entre nación y nacionalidad?

[El inmigrante] Doblemente ausente, en el lugar de origen y en el lugar de llegada, nos obliga a poner en cuestión no solamente las reacciones del rechazo que, teniendo al Estado por una expresión de la nación, se justifican pretendiendo fundar la ciudadanía en la comunidad de la lengua y la cultura (si no de la "raza"), sino también la falsa "generosidad" asimilacioncita que, confiada en que el Estado, armado de la educación, sabrá producir la nación, podría disimular un chovinismo de lo universal (Bourdieu, en Sayad, 1999/2010, p. 16, 17).

Figura 1.6. Principales temas que conforman los debates construidos en torno a la esfera discursiva de Frontera



Fuente: Elaboración propia

El Estado sigue teniendo un papel fundamental en la distribución del poder; no hay que permitir que los discursos posmodernos subestimen su rol como árbitro, como aparato capaz de regular el orden, la violencia y la vida de los ciudadanos. Ni las naciones ni las fronteras han desaparecido. Son barreras históricas que siguen operando en las dinámicas de la globalización: arancelaria, perceptiva y clasificatoriamente. La convivencia en las sociedades actuales está gestada sobre la multiplicidad y la multiculturalidad. No se trata de mantenernos imparciales frente a este hecho o de defender la diversidad como un bien en sí mismo porque “implica conservar desigualdades de género, formas de discriminación, inequidades sociales y ausencias de ciudadanía. También implica conservar la distribución desigual de las relaciones de poder y de la riqueza en el mundo” (Grimson, 2011, p. 108). Se trata más bien de luchar por la libertad e igualdad de las personas para decidir sobre sus acciones, propiciando que esas elecciones razonadas estén respaldadas “mediante oportunidades sociales de educación y participación en la sociedad civil y en los procesos políticos y económicos del país” (Sen, 2007, p. 202).

1.2. *Vientos de agua*⁵¹

1.2.1. Tierra de emigrantes y de inmigrantes

Después de la Segunda Guerra Mundial, a partir de 1950, los países del centro y del norte de Europa –Francia, el Reino Unido y Alemania, principalmente–, eran los que recibían –o demandaban– inmigrantes de los países del sur de Europa⁵²; unos años más tarde, el Magreb y Turquía también se convertían en países emisores de población emigrante hacia los mismos destinos. Se trataba, al comienzo, de una inmigración económica y transitoria; la mayoría de la población deseaba (y generalmente, conseguía) regresar a su lugar de origen (Cachón, 2003).

Si bien la emigración española y portuguesa hacia los países del norte fue constante, un segundo momento puede reconocerse a mediados de 1970. En plena crisis mundial, aquellos que migraban cambian su condición de “temporal”, por la de “permanente”. Se asistía entonces a los procesos de sedentarización de la inmigración, reagrupación familiar y transformación social en los países que habían sido receptores de la población del sur.

En 1980, tercer momento de la migración europea, se produce un giro mediante el cual los países del sur –Grecia, Italia, Portugal y España– dejan de ser un lugar de paso para los norteafricanos, y se convierten en el punto de llegada. Así, los primeros inmigrantes en llegar a España fueron los subsaharianos y luego los magrebíes.

Al referirse a los procesos migratorios específicos de España, Cachón (2003; 2011) habla de tres etapas mediante las que el país deja de tener una población emigrante y comienza a conformar una sociedad multicultural. La primera se sitúa en el año 1985⁵³ y coincide con el ingreso a la Unión Europea. La península continúa recibiendo población africana, y comienza a acoger a europeos, norteamericanos y en menor cantidad asiáticos y latinoamericanos (estos últimos, refugiados políticos que huyeron de las dictaduras de sus países).

En la segunda etapa (1986–1999), en pleno auge económico y en los albores del desarrollo del Estado de Bienestar, cambia el origen de la población que llega. Son los marroquíes principalmente, los de Europa del este, los asiáticos y los latinoamericana-

51 Con este título hago referencia a la serie que en 2006 produjo José Campanella, en la que mostraba la relación entre las migraciones de España hacia Argentina a finales del siglo XX y de Argentina hacia España a principios del siglo XXI tras la crisis del 2001.

52 Es importante tener en cuenta que, si aparecen flujos migratorios no es solo porque un país “los reciba” y los atraiga, sino también porque el país del que emigran los está “expulsando”. Inmigración y emigración, parafraseando a Sayad (1999/2010) son las dos caras de una misma moneda, deben por lo tanto interpretarse como parte de un mismo proceso económico, social, histórico y político.

53 Se entiende que este período ha comenzado en 1980.

nos⁵⁴ los que renuevan la estructura social, convocados por un “efecto llamada” –que se da a partir de la reestructuración del mercado laboral español y por consiguiente de una necesidad de trabajadores para el desarrollo de ciertas actividades–. Durante este período, también comenzarán a constituirse redes migratorias y a darse procesos de reagrupación familiar, empieza a llegar la (mal llamada) “segunda generación”, es decir los hijos e hijas de los primeros migrantes de los procesos migratorios que ya se habían dado en la primera etapa.

El tercer momento, situado entre el 2000 y el 2007, se inscribe en el marco del crecimiento económico del país, que se da junto a la consolidación de la transformación del mercado laboral⁵⁵ y al desarrollo de la globalización. El flujo inmigratorio se mantiene o incluso aumenta en tanto se fortalecen las redes migratorias, se consolidan los procesos de reagrupación familiar y se visibiliza la segunda generación (procesos que habían comenzado en la etapa anterior), con lo que se asiste a un cambio en las características de la población inmigrante y por lo tanto de la sociedad española.

A partir del 2007, cuando comienza la crisis financiera internacional, puede ubicarse un cuarto momento. Justo cuando se había alcanzado la tasa de paro más baja de los últimos 30 años en España, estalla la burbuja financiera e inmobiliaria. Como consecuencia, se produce un estancamiento en los sectores productivos como la construcción, la agricultura, los servicios domésticos y la hostelería –principales actividades de inserción laboral para los inmigrantes–. A partir del 2010, esta situación provoca: el descenso de los flujos inmigratorios; una nueva emisión de población emigrante –de jóvenes cualificados y de personas inmigrantes que ya tenían la nacionalidad española– (Rubio, 2013a, 2013b; Domingo y Blanes, 2015, 2016; Narciso y Carrasco, 2017)⁵⁶ y el retorno de un sector de la población extranjera que estaba residiendo en España y tras la crisis, opta por regresar a su país de origen (Ecuador, Bolivia y Rumanía, principalmente) (Domingo i Valls y Recaño, 2009; Aysa y Cachón 2013; Domingo i Valls, Sabater Coll y Ortega Rivera 2014; Serrancant Melendres, 2014–2015; Coraza de los Santos, 2015; Arranz, Carrasco y Massó, 2017).

En cuanto a la emigración de población española, las investigaciones señalan que sus principales destinos fueron el Reino Unido, Francia, Estados Unidos y Alemania. Se trató de un proceso fuertemente mediatizado, con titulares del tipo “fuga de cere-

54 Ya no son los que huyen de las dictaduras sino de las crisis económicas, la pobreza y las dificultades para progresar en sus países.

55 Este cambio en el mercado laboral (que comienza a producirse a partir de 1985), es el que produce el “efecto llamada” al que alude Cachón (2003) y tiene que ver con la aparición de “nichos laborales” vacantes en ciertos sectores de actividad que los españoles no quieren ocupar y los inmigrantes tomarán progresivamente.

56 La emigración de los jóvenes ha sido alentada por académicos y por personalidades públicas como la Secretaria General de Inmigración y Emigración, Mariana del Corral en 2012 y la Ministra de Trabajo Fátima Báñez en 2013, a partir de sus declaraciones que fueron fuertemente mediatizadas (Rubio, 2013, Domingo y Blanes, 2016). Hay quienes discuten el peso de este fenómeno, en realidad puede ser interpretado en el marco de las características descriptas en el apartado anterior: vivimos en un mundo globalizado, en donde el flujo y el movimiento son prácticas habituales y posibles respuestas a diversas situaciones.

bros” o “generación perdida”, porque principalmente se marcharon los jóvenes (Rubio, 2013a, 2013b; Domingo y Blanes, 2016; Feixa, Rubio, Ganau y Solsona, 2017). Respecto a este fenómeno Narciso y Carrasco (2017) señalan que se ha construido una imagen inexacta de la generación joven emigrante, en tanto los datos estadísticos no permiten distinguir entre la emigración de jóvenes españoles y la de descendientes de inmigrantes –la población más vulnerable sobre todo porque se trata, en muchos casos, de menores–.

Con respecto a la emigración (también llamada de *retorno*) de personas nacionalizadas o hijos de inmigrantes, algunos regresaron a la tierra de origen de los progenitores; otros migraron con sus padres o solos a otros sitios donde tienen parientes (Narciso y Carrasco, 2017). Principalmente se dirigen a Ecuador, Reino Unido, Argentina y Venezuela (Domingo i Valls *et al.*, 2014).

Actualmente, una vasta producción académica analiza las características que tienen las dinámicas de la “nueva emigración”, explican cuáles son las estrategias de salida, desde qué comunidades emigran y hacia dónde van (Rubio, 2013b; Santos 2013; Domingo i Valls *et al.*, 2014; López–Sala y Oso, 2015; Domingo y Blanes, 2016; Dominguez–Mújica, Díaz–Hernández y Parreño–Castellano, 2016; Feixa *et al.*, 2017; Narciso y Carrasco, 2017). En cambio, otros estudios analizan cuáles son las estrategias de resiliencia para el caso de aquellos grupos de inmigrantes –los chinos, los senegaleses y los marroquíes, entre otros– que continúan viviendo en España: indagan sobre cómo los ha afectado la crisis, qué redes los han contenido y cómo subsisten económicamente frente a los cambios en el mercado laboral (Muñoz Comet, 2012, 2013; Rodríguez–Planas y Nollenberger, 2016; Arranz *et al.* 2017; Jabardo Velsco y Ródenas Cerezo, 2017; Masdeu Torruella y Sáiz López, 2017).

Por último, habría que apuntar el comienzo de una quinta etapa de los procesos migratorios en España. La misma coincide con la salida de la crisis y puede ubicarse desde el 2016 –aproximadamente– hasta el presente. A nivel global, este proceso está condicionado por la crisis de los refugiados y la solicitud de asilo que va *in crescendo*: “se pasó así de las 2.355 solicitantes de protección internacional [...] del año 2012 a los 14.660 del año 2015 y los 15.570 del año 2016 (Eurostat 2017)⁵⁷” (Iglesias–Martínez y Estrada, 2018, p. 146). En el caso de la inmigración latinoamericana, se caracteriza por el cese de los retornos, por las restricciones migratorias que impone Estados Unidos, por el cambio en las nacionalidades de origen de la población que llega (Centro América y el Caribe –incluido Venezuela–, pasan a ser dominantes), y por las peticiones de protección internacional por motivos de tipo nuevo (como la persecución de las maras, la huida de regímenes autoritarios como el de Bosonaro en Brasil o la crisis po-

57 Según este estudio, Siria, Ucrania, África Subsahariana, África, Norte de África, Oriente Medio y América Latina (Venezuela, Honduras, El Salvador), son las nacionalidades que mayor registro de petición de asilo tienen en España.

lítica en Venezuela) (Castillo Crasto y Reguant Álvarez, 2017; Bayona, Pujadas y Ávila Tapies, 2018; Domingo y Galeano, 2018)

1.2.2. Latinoamérica y España: un vínculo histórico

La complejidad de los procesos migratorios no puede explicarse solamente por factores económicos que, aunque son determinantes en algunos casos, no son suficientes para entender una experiencia específica. Los contextos y las coyunturas políticas e históricas en las que se efectúan las migraciones son también factores que entran en juego (Castles, 2010). Así, el ejercicio de re–construir el objeto de estudio de la inmigración –la sociedad de acogida–, es doble, pues inevitablemente se construye también la historia de la emigración –la sociedad que se abandona– (Sayad, 1999/2010). A nivel macro, las relaciones socioculturales entre Latinoamérica y España deben ser analizadas y entendidas, por un lado, en el marco de la historia del colonialismo (desde mediados del siglo XV hasta principios del siglo XIX), y por el otro, en función a los flujos inmigratorios de España hacia América Latina (desde mediados del siglo XIX, hasta mediados del siglo XX). A nivel micro, conviene tener en cuenta que la colonia se implanta de manera singular en las distintas regiones del continente y que cada población entabla (y sigue entablando) relaciones diferentes con sus colonizadores⁵⁸ y con los inmigrantes que fueron llegando.

Entonces, lo primero que hay que señalar, es que el vínculo entre ambos mundos está teñido por las profundas y dolorosas huellas que ha dejado la conquista. El saqueo económico –principalmente a partir de la apropiación de la tierra, pero no únicamente–, la violenta aniquilación lingüística –y la imposición del español como única lengua–, la destrucción del patrimonio cultural y el brutal sometimiento que los conquistadores efectuaron, avalados por la religión católica y en nombre de Dios, sobre los pueblos originarios, ha tenido y sigue teniendo fuertes consecuencias. Sin embargo, esos abusos han sido ocultados y negados sistemáticamente a lo largo de la historia Occidental en general y de la Latinoamericana en particular⁵⁹.

Uno de los efectos más complejos del borramiento de esa historia, tiene que ver con el proceso de construcción de las naciones latinoamericanas que comienza una vez lograda la independencia de España (mayoritariamente en la primera mitad del siglo XIX) y que implicó la “nacionalización de las sociedades” por parte del Estado (Bailar, 2005, citado en Golay, 2013, p.4). Así, pese a que el triunfo de las luchas independentistas fue posible gracias al engrosamiento de las filas del ejército con el cuerpo

⁵⁸ Colonizadores, en plural porque hay que tener en cuenta que los españoles no fueron los únicos conquistadores de América Latina.

⁵⁹ El ensayo del uruguayo Eduardo Galeano, *Las venas abiertas de América Latina* (1971), explica mediante narraciones y crónicas literarias la historia de esta relación que se funda en la conquista y que sigue vigente en la actualidad.

de los indígenas⁶⁰, cuando a mediados del siglo XIX las élites criollas⁶¹ comenzaron a construir los relatos fundacionales sobre los que inscribirían las identidades nacionales, negaron la heterogeneidad que caracterizaba la composición de sus sociedades.

Para instaurar el Estado y las bases de la Constitución, los líderes políticos argentinos (Domingo Faustino Sarmiento, Juan Bautista Alberdi o Bartolomé Mitre) se apoyaron en la eugenesia social para definir al buen ciudadano. Uno de los mecanismos para reemplazar a la ya disminuida población indígena por las *razas superiores* y deseadas, fue la promulgación de la Ley 817 de Inmigración y Colonización (1876) mediante la que se convocaba al inmigrante europeo (ya que el texto hace alusión a aquellos que vinieran en *buques a vapor o vela*) a vivir libremente en el suelo argentino ofreciéndoles, además, innumerables beneficios. Como señala Golay (2013, p. 5) la argentinidad es producto de la violencia ejercida por el estado sobre los pueblos originarios, que se consideraban un impedimento para el desarrollo capitalista del país “[...] por un lado, se los elimina durante las campañas del Desierto (llevadas a cabo por Rosas y Roca)⁶² y se los despoja de sus territorios y recursos; y por el otro, se descalifica su cultura, sinónimo de «barbarie»⁶³.

Un segundo dispositivo para la *nacionalización* se establece a partir de la obligatoriedad de la enseñanza primaria. La escuela pública, brazo ideológico del Estado, colabora en el afianzamiento de una representación identitaria eurocéntrica⁶⁴, a partir de la unificación lingüística y del control de la diversidad. Como resultado de la *etnificación de la comunidad nacional* emerge el mito del “crisol de las razas”:

[...] metáfora de una sociedad conformada por inmigrantes de distintos orígenes, nacionalidades, etnias y culturas que, compartiendo un mismo ideal, se fusionarían en una comunidad de nuevo cuño, republicana e igualitaria. Sin embargo, la producción de la argentinidad se basa en la imagen xenofílica (Mármora, 2000, p.70) de superioridad racial, cultural y social de los europeos y en la valoración diferencial de éstos. La representación fundacional del ciudadano “adecuado” queda configurada por la inmigración europea que, lejos

60 A raíz de la brutalidad ejercida por los conquistadores, gran parte de la población indígena ya había sido exterminada. En estas luchas independentistas muere otra cantidad importante de población indígena que fue instrumentalizada y utilizada como carne de cañón para enfrentar al poder imperial.

61 El diccionario de la RAE define “criollo” como un adjetivo para hacer referencia a los descendientes de europeos nacidos en los antiguos territorios españoles de América o en algunas colonias europeas de dicho continente.

62 Entre 1878 y 1885 se lleva a cabo la campaña del desierto o conquista del desierto en Argentina. El estado puso en marcha la maquinaria militar para despojar de sus tierras a los pueblos originarios de la Pampa y la Patagonia. Juan Manuel Rosas y Julio Argentino Roca fueron los presidentes que desde el estado organizaron y dirigieron la campaña, apoyados por las clases dominantes https://es.wikipedia.org/wiki/Conquista_del_Desierto

63 Las ideas de los uruguayos, argentinos y chilenos están fusionadas en estos tiempos. En este sentido, cabe mencionar el libro fundacional escrito por el argentino Domingo Faustino Sarmiento en 1845 (estando exiliado en Chile) *Facundo o civilización y barbarie en las pampas argentinas*, ya que sintetiza el pensamiento romántico de los intelectuales de esta época. En este ensayo, Sarmiento analiza los problemas que trajo la independencia recientemente alcanzada. En su esquema, la *barbarie* está asociada a la monarquía absoluta, a España, a la religión católica, a los indígenas, a los gauchos, los negros y a lo latinoamericano en general; la *civilización* en cambio, remite a la modernidad europea, a Francia, a lo de afuera o a lo extranjero y, sobre todo, a las clases altas, instruidas y cultas.

64 A su vez y contradictoriamente, también mitificará la figura del indígena como base fundacional para la argentinidad. Lo mismo se hace con la figura del gaucho.

de asimilarse e integrarse, reemplaza y sustituye a la sociedad receptora entre fines del siglo XIX y principios del XX. Por ello, tempranamente emerge en la Argentina –principalmente en la cuenca del Río de la Plata y en la pampa gringa– la “otredad” construida mediante una clasificación étnica y cultural que desvaloriza a los pueblos originarios y a los latinoamericanos en general (Golay, 2013, p. 6)

Por su parte, la República Oriental del Uruguay, que había formado parte del Virreinato del Río de la Plata⁶⁵ desde 1776 hasta que se independiza como Estado en 1828, redacta su Constitución en 1830. A la hora de fundar un relato nacional también opta por la “homogeneización cultural”. Esta homogeneización se asienta sobre una reforma legislativa y principalmente sobre el decreto que establece la obligatoriedad educativa, instrumento fundamental para *civilizar* y disciplinar la *barbarie*. En un primer momento de este proceso de construcción identitaria, se reivindican valores como “la independencia, la valentía la dignidad y la capacidad de sufrimiento” del grupo étnico los charrúas⁶⁶; sin embargo, esto solo es posible a partir de la completa desaparición de esta cultura tribal (Moraes Mena, 2010, p. 396). La construcción de la uruguayidad en base a una ausencia también permite que se comience a incluir lo europeo, tomando valores como la *iniciativa*, la *audacia* y el *ascetismo* con los que se caracteriza (y homogeniza) a los recientes inmigrantes.

Más adelante, el estado uruguayo se moderniza. Impulsado, entre otras cosas, por el crecimiento económico que generaba la gran demanda de carne que Europa realizaba durante la primera guerra mundial, comienza a concebirse a sí misma como “la Suiza de América” (Coraza de Santos, 2008a). A mediados del siglo XX, cuando culminaba el denominado “aluvión inmigratorio” se hace necesario reconstruir e integrar la identidad nacional. La representación de dicha identidad se funda entonces, sobre la idea de un país “excepcional” en relación a otros países de Latinoamérica:

Representaciones enclavadas en hechos que poco a poco se fueron transformando en mitos, entre ellos: el exterminio de los indígenas en el territorio uruguayo constituía un diferencial del país respecto a los demás países latinoamericanos, el nivel educativo de la población y el prestigio que fue adquiriendo su sistema educativo, generaron la creencia de ser el país “más culto” de América Latina. La inmigración de gran cantidad de personas contribuyó a construir la idea de “pueblo trasplantado” (Achugar, 1992: 23) que permanecería en la memoria colectiva y solo se vendría a cuestionar a fines del siglo XX (Moraes Mena, 2010, p. 400).

65 El Virreinato del Río de la Plata abarcaba los actuales territorios de Argentina, Bolivia, Uruguay, Paraguay, partes del sur de Brasil y el norte de Chile.

66 Los charrúas fueron uno de los tantos grupos étnicos que existieron en Uruguay antes de que el proceso de colonización los exterminara. Esta cultura es conocida por sus capacidades guerreras, por haber resistido y defendido su territorio ante los colonizadores (Moraes Mena, 2009)

En cuanto a Chile, el proceso independentista estuvo sostenido por un discurso funcional al poder desde el que se reivindicó y glorificó a los aborígenes araucanos. El coraje y el espíritu libre de esta población inspiró las batallas patriotas. Se funda, así, un primer “nosotros” en el que criollos e indígenas representan una unidad frente a los españoles contra los que luchan. Gracias a esta alianza, en 1818 Chile consigue su libertad. Acorde al pensamiento de la época, cuando las clases dominantes se vieron en la necesidad de construir la identidad nacional procedieron a la eliminación de las diferencias que caracterizaban la realidad cultural indígena. Para (uni)formar a los “ciudadanos chilenos”, hizo falta educación, civilización orden y control⁶⁷. Es decir que para alcanzar la “utopía igualitaria” mediante la que se buscaba integrar al indio en el nuevo estado–nación, se negó su alteridad (Gallardo Porras, 2009, p. 124).

Una vez establecida la República chilena, las élites abandonan la utopía igualitaria. En el nuevo proyecto de Estado, la realidad indígena ya no interesa como recurso unificador para la identidad nacional, aunque sí interesan sus tierras⁶⁸. El modelo al que se aspira es el europeo y esto conlleva la marginalización del indio. Así, Cano y Soffia (2009) explican que desde mediados del siglo XIX y hasta la primera mitad del XX, el estado chileno implementó un plan de población intentando atraer principalmente a los europeos (inmigrantes deseados), para que impulsen el desarrollo económico del país, a partir de la industria y la exportación. Según estas autoras, el proyecto de *poblar para civilizar* ha sido leído por los historiadores de dos maneras: la más común, considera que estos inmigrantes trajeron el progreso económico, educativo, cultural y social al país; por el contrario; la lectura menos corriente, repara en el “fracaso del proyecto modernizador”, no solo porque el gobierno destinó pocos recursos para la implantación del mismo, sino también porque los europeos que llegaron tenían bajos grados de profesionalización (Cano y Soffia, 2009, p. 134)⁶⁹. La colonización llevada a cabo en Araucanía privó el acceso y la posibilidad de explotar la tierra por parte de los autóctonos; sin embargo, fueron pocos los colonos que se dedicaron al campo. Muchos de estos inmigrantes se trasladan a Argentina o Brasil, en donde se ofrecían mejores condiciones.

Así, los proyectos de “población” y “civilización” impulsados por Argentina, Chile y Uruguay, se concretaron hacia mediados del siglo XIX y hasta mediados del

67 Gallardo Porras (2009, p. 126) explica que el proyecto educador justificó la ocupación de las tierras de la Araucanía, pues era necesario estar cerca de los indígenas ya que “los modales se comunican”. Asimismo, la idea de incorporar a los indios a la nación supuso el desmantelamiento de sus sistemas de producción y la venta pública de sus tierras, para lograr la deseada igualdad de los ciudadanos.

68 Al igual que ocurre en Argentina, hacia 1860 Chile toma las tierras indígenas, para ello: “se elaboró una especie de ideología de la ocupación, de fuerte contenido antiindigenista, que apresuró y legitimó la acción del Estado, proyectando a la opinión pública la idea de un mapuche de barbaridad incorregible, que ultrajaba al país y entorpecía su desarrollo” (Pinto, 1996, citado en Gallardo Porras, 2009, p. 132)

69 En este sentido, Bohoslavsky y Godoy Orellana (2008, p.7) también señalan que “el impacto de la inmigración en el área rioplatense fue abrumador en términos demográficos, sociales y culturales, su influencia en Chile fue más reducida y focalizada regionalmente”

siglo XX con la llegada de inmigrantes europeos que provenían del sur de Europa, siendo el origen mayoritario España e Italia. Para explicar los procesos migratorios de España hacia América Latina, siguiendo a Yáñez (1999) Schmidt (2009, p.19 y 20) habla de tres etapas emigratorias: la emigración “temprana” (1830–1880) en la que comerciantes y agricultores originarios de las Islas Canarias y del norte de la Península (Cataluña, Galicia, País Vasco, Asturias y Santander) se dirigieron principalmente a Cuba, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela; la etapa de la emigración “masiva”(1880–1930) que coincide con la segunda revolución industrial y con una necesidad de mano de obra en el mercado americano⁷⁰; por último, hacia el final de la guerra civil española y “coincidiendo con una política migratoria aperturista por parte del régimen franquista, las migraciones transatlánticas de españoles vuelven a incrementarse”, inicia así una emigración “selectiva”(1946–1966) en la que obreros industriales se alojan principalmente en Venezuela y Argentina y en menor medida en Uruguay y Brasil⁷¹.

Estos inmigrantes jugaron un papel importante en la consolidación de los estados–nación y en las re–fundaciones de las identidades nacionales (Moraes Mena, 2010). Dichas identidades se resituían en relación a las necesidades de la modernización de los estados, que ingresaban al mercado mundial como exportadores primarios (Bohoslavsky y Godoy Orellana, 2008). La noción de raza define las posiciones que los sujetos van a ocupar en el emergente sistema capitalista y explica la división del trabajo, es decir, la explotación de los grupos dominantes sobre las minorías:

La dominación de los conquistadores, que se llamaron a sí mismos “blancos”, sobre los conquistados “de color” se justifica en la jerarquización biológica de las razas, como superioridad natural de los explotadores blancos e inferioridad innata de los explotados “de color”. Estos elementos, raza y división del trabajo, se asocian para producir históricamente las nuevas identidades que definen las posiciones ocupadas en la estructura del emergente modo de producción capitalista. De ese modo se impone una sistemática división social y racial del trabajo donde las relaciones raciales son relaciones entre clases antagónicas, propias de la explotación capitalista (Golay, 2013, p.4)

En consecuencia, la concepción colonial de la sociedad se profundiza. Las identidades de esta modernidad son esencialistas y excluyen la otredad, el pasado, lo indígena, lo negro, la diversidad religiosa, lingüística y cultural (Requejo, 1994; Taboada, 1994; Maldonado, 2011). Las celebraciones patrias consolidan leyendas que mitifican

70 Siguiendo a Yáñez (1989) Schmidt (2009, p. 46) señala que las migraciones masivas de españoles hacia Argentina estuvieron acompañadas por políticas de atracción, que incluían a prestamistas que facilitaban la documentación y los recursos necesarios para el viaje. En este mismo trabajo, Schmidt hace un minucioso estado del arte de los numerosos estudios que se han realizado sobre la vida de los inmigrantes españoles (la integración, la relación con la sociedad de acogida, las actividades sociales, culturales y políticas) en Argentina y la influencia o el contacto que tenían con su país de origen.

71 Schmidt (2009, p. 20) señala que “comparado con los volúmenes que generó la migración de masas, el fenómeno del exilio republicano español es modesto, su impacto cultural y social, en especial en algunos países como México es considerable, con lo que se ha constituido en un campo de análisis historiográfico específico”.

la figura del gaucho⁷² o del indio y simultáneamente cristalizan imágenes como la de *crisol de las razas*, o la de que *descendemos de los barcos*⁷³ para explicar el nacimiento de la nación. Así, la representación de ser países de inmigrantes, que se remonta al período de inmigración “masiva” (1830–1930)⁷⁴, pasa a formar parte del imaginario colectivo, resaltando el carácter “europeo” de los países del Cono Sur⁷⁵. A pesar de que desde 1950 los flujos inmigratorios del Viejo Continente han cesado, de que comienzan a producirse las emigraciones⁷⁶ y de que los migrantes comienzan a proceder de los países vecinos, la mirada “europeísta” todavía pervive –en lucha y contradicción– como resto arqueológico identitario. Se trata de la memoria, de los relatos que las generaciones adultas y la escuela transmitieron sobre *quiénes somos*, a las generaciones de los ahora jóvenes o jóvenes–adultos (Cano y Soffia, 2009; Schmidt, 2009; Moraes Mena, 2010; Golay, 2013; Corvalán Nazal *et al.*, 2019).

No fue sino hacia finales del siglo XX que diferentes actores subalternos empezaron a confrontar y a cuestionar aquellos mitos fundacionales. A partir de la década de los noventa, América Latina pudo comenzar a reconocer su heterogeneidad: “muchas Constituciones nacionales fueron reformadas e incorporaron a su letra el reconocimiento de la diversidad cultural del país, a veces del bi o del multilingüismo, y de los derechos de los pueblos indígenas” (Grimson, 2011, p.79). Núñez (en prensa), explica que uno de los resultados de este movimiento también se vio plasmado en el marco de las celebraciones del *V Centenario del Descubrimiento*; así, por ejemplo, se promulgan leyes que promueven nuevas formas de nombrar a la efeméride del 12 de octubre, comúnmente conocida con denominaciones tales como *Día de la Raza* o *Descubri-*

72 Gaucho: denominación que en Uruguay, Argentina, Chile, Brasil y Paraguay se le da al hombre rural que habita en la pampa y las llanuras. Se caracteriza por un estilo de vida libre y nómada.

73 Esta imagen se le adjudica al escritor uruguayo Juan Carlos Onetti, exiliado político en España durante la dictadura militar.

74 Schmidt (2009, p.27) señala que “entre 1861 y 1920 arriban a Argentina más de dos millones de italianos”. Más adelante afirma que “entre mediados del siglo XIX y mediados del XX más de dos millones de españoles migraron a Argentina” (Schmidt, 2009, p. 42). Cano y Soffia (2009) señalan que en Chile las colectividades extranjeras más estudiadas han sido la de los inmigrantes españoles (no solo como colonos sino también como exiliados durante la guerra civil española) y la de los italianos. Moraes Mena (2010, p. 413) explica que “Uruguay ha sido uno de los países de América Latina que ha recibido mayor cantidad de inmigrantes durante el siglo XIX y comienzos del siglo XX”, el origen de los extranjeros era principalmente del sur de Europa (españoles, italianos y franceses)

75 Grimson (2011, p. 48 y 49) explica las dificultades que esto ha significado para el desarrollo de la antropología en Argentina: “Durante buena parte del siglo XX, la antropología social quedó desplazada frente al sistema de disciplinas proyectado para un país que se imaginaba a sí mismo según parámetros europeos. [...] la antropología social debió lidiar con un doble malentendido. Por una parte, un imaginario nacional acerca de quiénes somos los argentinos, afianzado en la creencia de que, así como “los mexicanos descienden de los aztecas”, los argentinos descendemos de los barcos. Una convicción oficial de que aquí “no hay ni negros ni indios”, y una opinión supuestamente progresista que criticaba esa afirmación diciendo que “no hay negros ni indios porque los mataron a todos”. De ese modo, se ratificaba la supresión que pretendía denunciarse. Por otra parte, su propio imaginario le indicaba a la antropología que debía concentrarse exclusivamente en las sociedades no occidentales. Uno de sus clásicos la definía como una “sociología de las sociedades primitivas”. Si los antropólogos sólo estudiaran pueblos indígenas y en la Argentina no hubiera indígenas vivos, el desarrollo de la disciplina no tendría sentido en el país. Ese doble malentendido comenzó a deshacerse cuando la noción europeísta de la Argentina se fue tornando menos verosímil y la restricción de la antropología a las sociedades no occidentales estalló”.

76 Schmidt (2009) señala que a partir de 1950 comienza el “drenaje de cerebros” que tanto preocupó a la academia argentina. Moraes Mena (2010) señala que a partir de 1970 comienza a aumentar la emigración internacional en Uruguay (hacia España, Estados Unidos y Venezuela principalmente), pero también la emigración se dirige hacia los países vecinos (Argentina y Brasil).

*miento de América*⁷⁷. Además, hay que mencionar la importante tarea que desde hace tiempo vienen llevando a cabo los científicos para demostrar que la historia, la cultura e incluso los genes indígenas forman parte de la plural identidad latinoamericana, en la que también hay componentes europeos. Estos procesos han hecho que aumenten la cantidad de personas que se reconocen a sí mismas como indígenas.

1.2.3. Latinoamericana en España

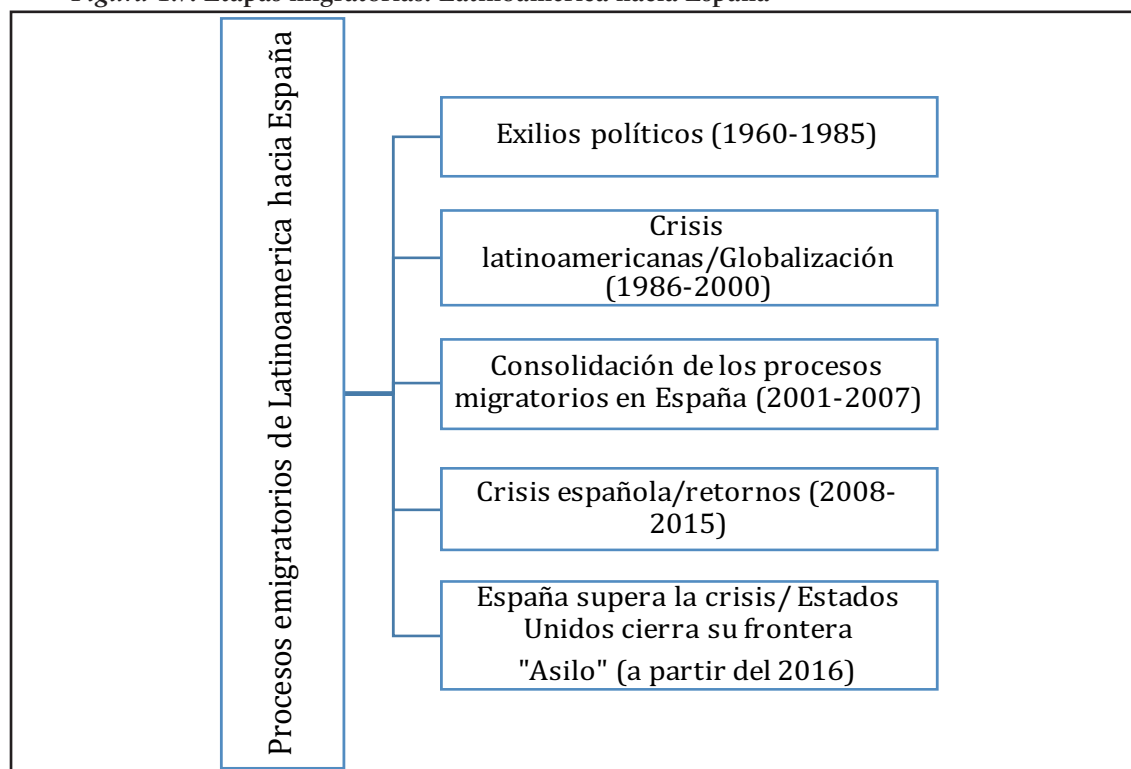
Hacia mediados del siglo XX Latinoamérica comienza un proceso de sucesivas crisis estructurales, en relación al acelerado cambio que trajo la implantación de la globalización, al que las sociedades industrialmente avanzadas pueden responder mejor que las menos desarrolladas. Estas circunstancias, sumadas a otros acontecimientos internacionales hacen que los flujos migratorios se inviertan: España se convierte en un país receptor de inmigración y Latinoamérica en emisor de población emigrante.

A grandes rasgos, se pueden señalar cinco momentos de la inmigración Latinoamericana en España (Figura 1.7): una primera etapa entre 1960/70 y hasta 1985, conformada mayoritariamente por exiliados políticos, pero también por inmigrantes económicos; un segundo momento entre 1986 y el 2000, en tanto respuesta a las diversas crisis económico–laborales, generadas primero por las deudas que contrajeron los gobiernos militares y luego por el precio que tuvo que pagar el llamado “Tercer Mundo” para ingresar al mercado global; un tercer momento, entre el 2001 y el 2007, cuando se consolidan y regularizan los movimientos que ya que se han efectuado anteriormente y se asiste a procesos como la reagrupación familiar, la llegada de las (mal) denominadas “segundas generaciones”, las legalizaciones y nacionalizaciones de los inmigrantes latinoamericanos en España; una cuarta etapa entre el 2008 y el 2015 aproximadamente, cuando los efectos de la crisis económica europea que se desata en 2007 se hacen evidentes, provocando retornos y resquebrajamiento en el nuevo tejido social; la quinta, coincide con la salida de la crisis española y con el cierre de la frontera de Estados Unidos y por lo tanto puede ubicarse a partir del 2016 y hasta el presente, momento en el que se registra la llegada principalmente de Centroamericanos y Caribeños –incluyendo Venezuela– pidiendo asilo⁷⁸.

77 Así, en Chile comienza a llamarse “Día del Descubrimiento de dos mundos”; “Día de la resistencia indígena” en Venezuela; “Día de los Pueblos Originarios y del diálogo intercultural” en Perú; “Día del Respeto a la Diversidad Cultural” en Argentina; “Día de la descolonización” en Bolivia” (en donde además se nombra como “día de luto”). En países como México y Colombia aún se habla de Día de la Raza. (Núñez, 2020, en prensa)

78 Esta periodización parte de mi propia lectura e intenta poner en relación la historia social de América Latina con España.

Figura 1.7. Etapas migratorias: Latinoamérica hacia España



Fuente: Elaboración propia

Hay que tener presente que los fenómenos inmigratorios generan respuestas por parte de la sociedad receptora. Son movimientos que favorecen la construcción de representaciones del *nosotros*, sustentadas en la referencia a un *otro* del que pretenden diferenciarse. Ese otro pertenece a un exogrupo, que tiene hábitos, valores, creencias, lenguas o formas de comunicarse diferente a las del endogrupo (Van Dijk, 2001). En este sentido, la larga e histórica relación entre Latinoamérica y España se complejiza y problematiza progresivamente –en consonancia con la evolución de la migración a nivel internacional–. El punto más álgido se da en el segundo y tercer momento, cuando el estado empieza a intervenir buscando regular los flujos migratorios y la sociedad civil propone mejorar la interacción y la convivencia entre nativos e inmigrantes. Ambos gestos plantean la necesidad de consolidar vínculos más allá de lo económico e intercambios menos desiguales. En esas etapas, la inmigración comienza a ser percibida como “una invasión” o “un boom” que estalla con la crisis económica del 2007.

Siguiendo a Montes Berges (2008), resulta útil distinguir el prejuicio del estereotipo y de lo que es concretamente la discriminación. El prejuicio es una “actitud negativa hacia un grupo social o hacia una persona percibida como miembro de ese grupo” (Montes Berges, 2008, p. 1) y está formado por tres componentes que, aunque están relacionados, funcionan de manera independiente: el cognitivo (creencia); el afectivo (emociones) y el comportamental (conducta). El estereotipo es una generaliza-

ción aplicada a un colectivo determinado y ha sido muchas veces entendido como un representante del elemento cognitivo del prejuicio, ya que puede ser definido como “un conjunto comprimido de creencias consensuadas sobre las características de un grupo particular” (Gartner, 1973, citado en Montes Berges, 2008 p.1). La discriminación es “el componente comportamental del prejuicio, y, por lo tanto, su manifestación externa” y provoca un tratamiento desigual a un sujeto o a un grupo social (Montes Berges, 2008, p. 2). Los factores que contrarrestan la discriminación son la presión social y la motivación interna.

La relación entre prejuicio y discriminación es muy difícil de estudiar. Sobre todo, en la actualidad, pues como señala Espelt (2011), a partir del impacto del genocidio nazi y del establecimiento de la cultura de los derechos humanos, las actitudes prejuiciosas y las manifestaciones explícitas de racismo son social y personalmente inaceptables. Las expresiones discriminatorias se han vuelto, por lo tanto, más indirectas y sutiles.⁷⁹ Generalmente las personas piensan que está mal tener prejuicios y creen que ellos no los tienen. Sin embargo, Montes Berges (2008, p. 4) apunta que “la situación discriminatoria en la que se encuentran muchos grupos tradicionalmente marginados es un claro reflejo de que la igualdad en el trato es un ideal bastante lejano aun”. Así, en España existen grupos minoritarios (como el de los inmigrantes o el de las mujeres) que tienen niveles económicos y socioculturales menores respecto a otros ciudadanos.

Las prácticas discriminatorias que la sociedad receptora ejerce sobre los inmigrantes latinoamericanos abarcan distintos ámbitos –legales, políticos, administrativos, laborales, sociales–, y son examinadas por la bibliografía de acuerdo a la etapa migratoria que estudian. En este sentido, el estereotipo “sudaca” con el que los autóctonos nombran despectivamente al grupo de los latinoamericanos, evoluciona de distintas maneras y adquiere determinadas connotaciones, tanto para inmigrantes como para autóctonos, de acuerdo al contexto histórico.

A lo largo del desarrollo de las etapas en las que los latinoamericanos fueron llegando a España que se describen mas abajo, se analiza la evolución de algunas de estas prácticas y representaciones. Al respecto, es necesario anotar que los inmigrantes del Cono Sur Latinoamericano no se sienten *tan discriminados* como otros colectivos. Por un lado, porque fueron los primeros en llegar, muchos contaban con la doble nacionalidad, tenían perfiles altamente cualificados y se insertaron en una España muy diferente a la de hoy en día. Por otro lado, porque, como se expuso en el apartado anterior, todavía persiste el imaginario de que *descendemos de los barcos*. Imaginario que es reafirmado por los nativos que distinguen (o prefieren) a este grupo (argentinos,

⁷⁹ Espelt (2011, p. 1) explica que esta nueva expresión se ha denominado de diferentes maneras “racismo simbólico (Sears y Kinder, 1971), racismo moderno (McConahay, 1986), nuevo racismo (Barker, 1981), racismo diferencialista (Taguieff, 1987), neo-racismo (Balibar, 1991), entre otras”

chilenos y uruguayos) del resto de los latinoamericanos. Se genera así un doble proceso de diferenciación respecto a los latinoamericanos, uno endogámico, por parte de los mismos latinoamericanos y otro exogámico, por parte de los autóctonos. En el fondo de estas dinámicas, se pone en juego la racialización: existe un componente de auto-percepción y de heteropercepción de este colectivo como caucásico.

Primera etapa: Exilios políticos (1960–1985)

Desde finales de la década del '50 y hasta principios de los años '80, países como El Salvador (1931–1976), Nicaragua (1934–1979), Venezuela (1953–1989), Guatemala (1954–1986), Paraguay (1954–1989), Brasil (1964–1985), Argentina (1955, 1962, 1966, 1976–1983), Panamá (1968–1989), Perú (1968–1990), Chile (1973–1990), Uruguay (1973–1985), Bolivia (1971–1982), Ecuador (1972–1979) y Honduras (1972–1982), se ven sacudidos por las dictaduras militares. Por cuestiones culturales, lingüísticas, históricas, religiosas y sociales, España es para la mayoría de los exiliados políticos latinoamericanos la opción más común.

Para los del Cono Sur –Chile, Brasil, Argentina, Uruguay, Paraguay y Bolivia–, la articulación del Plan Cóndor coordinado por la CIA convirtió en peligrosa la emigración hacia los países vecinos. Así, sumada a la disminución de los flujos migratorios europeos (que había comenzado en la década de los cincuenta), cobra relevancia la salida transoceánica de la población, al principio “selectiva”, luego significativa. Europa se convierte, para quienes tienen posibilidades, en un destino y un refugio. Especialmente para los argentinos, chilenos y uruguayos que hacía casi cuatro décadas habían albergado a la comunidad española exiliada o inmigrante y, por lo tanto, contaban con las redes simbólicas y sociales que en aquel entonces se habían forjado⁸⁰ (Bolzman, 1993; Norambuena 1994; Norambuena y Garay 2001; Del Pozo, 2004; Jensen 2005, 2006; Moraes Mena 2006, 2008; Coraza de los Santos, 2007, 2008 a, 2008 b, 2015)

Estos inmigrantes se radicaron principalmente en Madrid y Catalunya; circulaba “una imagen de Barcelona como ciudad abierta, cosmopolita, sofisticada, pujante, parecida a Buenos Aires” (Mira Delli Zotti y Esteban, 2003, p. 36). Los estudiosos de esta etapa concuerdan en señalar que, si bien los perfiles que llegaron fueron heterogéneos, la mayoría eran jóvenes entre 20 y 35 años –comprometidos políticamente–, con recursos económicos –pues se habían podido costear el viaje–. Muchos eran estudiantes, pero también había trabajadores cualificados, artistas y profesionales del mundo de la cultura. En Argentina, por ejemplo, se habló de la década de los '60 y '70 como un período de “drenaje de cerebros” (Schmidt, 2010, p.28). Aunque las democracias

80 Schmidt (2009; 2010) señala, por ejemplo, que en el caso de Argentina hubo 3 oleadas migratorias de España al país: la gran oleada; la selectiva del exilio republicano (1939); y las tardías entre 1946–1960.

en sus países de origen se restauraron a partir de 1983, fueron más los que se quedaron que los que retornaron frente a la incertidumbre que significaba volver al país de origen⁸¹ (Coraza de los Santos, 2007; Actis y Esteban, 2008; Cano y Soffia, 2009; Moraes Mena, 2010; Norandi, 2012).

Teniendo en cuenta el momento de llegada, el origen de la población, las características sociodemográficas y el comportamiento ocupacional de los migrantes, Herranz (1998) distingue dos flujos diferentes en esta primera etapa: a) un primer flujo cuya presencia cobra fuerza en los años setenta⁸² y que procede del Cono Sur; b) un segundo flujo que inicia como goteo en los ochenta y a finales de los noventa se manifiesta como masivo, procedente no sólo del Cono Sur, sino también de Centro América (República Dominicana) y América Andina (Perú y Colombia). La primera oleada, en la que el colectivo más numeroso es el de los argentinos, se origina con los exilios políticos, se caracteriza por el alto nivel de estudios de los inmigrantes (superiores a la media de Madrid) y la inserción al mercado laboral de los mismos como personal cualificado. La segunda ola en cambio está motivada por cuestiones económicas y laborales, el nivel cultural de los inmigrantes sigue siendo alto, pero se trata de un grupo más heterogéneo (algunos no tienen estudios, otros vienen de zonas rurales), ocupan trabajos con salarios más bajos y cobra importancia la incorporación en el servicio doméstico. Lo que Herranz (1998) subraya en su trabajo, es que no se trata solamente de que los rasgos de los primeros flujos hayan sido diferentes a los del segundo, sino que lo que ha cambiado es el contexto de recepción. Los que llegaron primero contaron con un momento más favorable para la inclusión laboral, con un ambiente de solidaridad y apertura política que coincidió con el final del régimen dictatorial en España. En cambio, el segundo flujo tuvo una inserción laboral negativa, en un contexto de transformaciones económicas complejas –en el que el país está cambiando su posición frente al mundo y la globalización se está consolidando–, y por lo tanto es hostil frente a los nuevos inmigrantes que fueron percibidos como una amenaza, una invasión o una competencia en el mercado laboral.

Hacia 1985 y como consecuencia del ingreso de España a la Unión Europea, cambia la política inmigratoria en el país. El estado comienza a intervenir en el control de la movilidad y en la regulación de ciertos derechos en el mercado laboral. Este proceso “rompe con los lazos de excepción en relación a América Latina, e interviene en el ajuste oferta–demanda dirigiendo a la mano de obra inmigrante a determinados sectores y generando distintos contextos para su incorporación y el éxito de sus trayec-

81 Los estudios sobre esta etapa apuntan que es difícil saber con precisión cuántos se quedaron y cuántos retornaron, pues las estadísticas de esas épocas recogen datos parciales y con retraso. Además, había muchos que contaban con la nacionalidad española y por lo tanto no figuran como inmigrantes.

82 Herranz (1998) explica que la emigración de latinoamericanos a España se remonta a los sesenta, sin embargo, su estudio toma el período comprendido entre 1975 y 1998.

torias” (Herranz, 1998, p. 43). Así, mientras los primeros inmigrantes se beneficiaron de unas políticas sin restricciones –convenios bilaterales que suprimían los visados y los libraba de la obligatoriedad de un permiso laboral– amparados en los vínculos históricos, los segundos se toparon con el endurecimiento de los controles inmigratorios.

La bibliografía consultada señala que la denominación de “sudaca” emerge en esta primera etapa inmigratoria. En consonancia con la diferenciación de los dos flujos migratorios y de los distintos contextos de recepción señalados por Herranz (1998), el epíteto tuvo dos sentidos. Al principio estuvo reservado para “las tres nacionalidades con presencia significativa (chilenos, uruguayos y argentinos)” (Actis y Esteban, 2008, p.87). Estos primeros inmigrantes tenían ascendientes españoles o italianos y se rebelaron contra esta adscripción, que les resultaba ofensiva porque siempre se habían sentido europeos y por lo tanto, diferentes al resto de los latinoamericanos (Bolzman, 1993). Calificaban al apelativo como producto de la ignorancia, ya que era como llamar “español” a un “catalán” (Jensen, 2005; Golberg, 2006). En este sentido, los testimonios de algunos participantes vinculan “sudaca” con una especie de venganza por parte del ingenio popular en respuesta a la denominación de “gallegos” que hicieron los argentinos cuando recibieron a los inmigrantes provenientes de España. Asimismo, en los relatos de estos mismos participantes, se describe un proceso de apropiación positiva del término. Dicha apropiación les sirvió para identificarse como colectivo que, a la distancia –desde las asociaciones que fundaron, mediante acciones de protesta o a través de manifiestos discursivos–, rechazaron la represión política de sus países de origen (Jensen, 2006).

A principios de la década de los ochenta, cuando llegan los segundos flujos de inmigrantes, la sociedad receptora ya no ve a los latinoamericanos solamente como víctimas del autoritarismo político. Como consecuencia, la categoría de “sudaca” evoluciona hacia un sentido más peyorativo. El mote acentúa la diferencia cultural, la latinoamericanidad, la condición de extranjería y se asocia “a un conjunto de situaciones, actitudes y comportamientos negativos” que van desde la denuncia de la ilegalidad o clandestinidad en la que se encuentran algunas personas, hasta la equiparación de sudaca con delincuente (Jensen, 2006, p.147).

Herranz (1998) explica el cambio entre un momento y otro señalando que, durante la primera etapa, en la que abundaron los perfiles profesionales, se habían logrado revertir los tradicionales prejuicios que existían respecto a Latinoamérica; además, la población española no había tenido conciencia de la inmigración sino más bien de la emigración; y, por otro lado, el nuevo gobierno democrático se había esforzado por borrar la postura imperialista de la época franquista, haciendo emerger un sentimiento de *culpabilidad histórica* frente a América Latina. Sin embargo el cambio conseguido en los históricos prejuicios hacia los latinoamericanos retrocede en el segundo

momento, que coincide con la celebración del *V Centenario del Descubrimiento* en donde la relación entre España y América Latina se torna más ambigua:

El impulso aportado desde el Estado para las nuevas relaciones con América Latina, su conocimiento y cambio en su percepción, a través de la estructura generada en torno al V Centenario, no consiguió un mayor conocimiento ni un mayor acercamiento a lo latinoamericano. Se constata así, a finales de la década de los ochenta, que existe un profundo desconocimiento de lo americano en nuestro país y que prevalecen los valores civilizadores de España en Indias difundidos en la época franquista [...] (Herranz, 1998, p. 49)

Segunda etapa: Crisis latinoamericanas/ Globalización (1986–2000)

En la segunda etapa, comprendida entre 1986 y el 2000, Estados Unidos comenzaba a aumentar los controles y las restricciones para limitar el ingreso a su territorio. Así, la población emigrante latinoamericana que preferentemente se había dirigido hacia el norte del continente, cambia su rumbo hacia España que, como estaba ingresando a la Unión Europea, provocaba un efecto llamado a partir de la modernización y restauración de su mercado laboral (Cachón, 2003)⁸³.

En este período crece enormemente la cantidad de latinoamericanos y por eso llega a hablarse de una inmigración de *retorno*⁸⁴ “de los jubilados junto a las generaciones de sus hijos y nietos” (Izquierdo, López de Lera y Buján, 2002, p. 3). Al principio, entre los grupos de mayor presencia se identifican a argentinos, venezolanos y chilenos (Torrado, 2006); desde mediados de los noventa empieza a ser más fuerte la presencia de peruanos y dominicanos; en el 2000 son los ecuatorianos y los colombianos los que, tras las situaciones de crisis y violencias que se desatan en sus países, arriban a la Península Ibérica. Además, España hace acuerdos bilaterales con distintos países Latinoamericanos, impulsando de este modo la llegada de esta población. Izquierdo *et al.* (2002) afirman que esta masa inmigratoria ha llegado sin su familia y planea o bien trabajar intensamente para ahorrar y retornar, o bien conseguir un trabajo legal que le permita reagrupar a la familia y establecerse en España.

Las áreas privilegiadas de establecimiento de la población latinoamericana siguen siendo Madrid y Barcelona, en donde hay abundante trabajo –sobre todo en el sector de servicio y construcción–. La extensa literatura que aborda este período –principalmente de corte cuantitativo y descriptivo– indica, a grandes rasgos, que el conjunto de inmigrantes tiene niveles de estudios similares o ligeramente inferior al de los españoles, aunque en el caso de los venezolanos, cubanos, peruanos, argentinos,

83 El “efecto llamado” es provocado por las características del mercado segmentado. Se daba un proceso de desajuste entre el nivel de aceptabilidad de los españoles que no quieren tomar los trabajos que se ofrecen y que por lo tanto son ocupados por inmigrantes. A su vez, el ciclo expansivo de la economía española coincide con el incremento de población inmigrante y con una población envejecida. (Cachón, 2003; Jiménez Zunino 2011).

84 En este caso “retorno” hace referencia al regreso de españoles que vivían en América Latina.

brasileros y chilenos es sutilmente mayor. También señala que se trata principalmente de jóvenes–adultos (de 20 a 39 años) y que sobresale la presencia de las mujeres (excepto en el caso de los argentinos y los uruguayos en donde hay mayoría de hombres) (Domingo, 2005; Urdiles Viedma y Ferrer Rodríguez, 2005; Mateo y La Parra, 2006; Garzón 2006, 2010; Götttsch, 2010). En cuanto a la ocupación, la gran mayoría lleva a cabo aquellas labores que la población autóctona no quiere hacer. En este sentido, hay que destacar el rol que desempeñaron las mujeres latinoamericanas dominicanas, ecuatorianas y hondureñas en el servicio de cuidado –de niños y personas mayores–. Esto permite, por ejemplo, que la mujer nativa logre la conciliación familiar y la integración al mercado laboral (Pedone, 2007; 2008; Cachón, 2011).

Algunos autores interpretan el aumento de la población latinoamericana como un *favoritismo*, es decir, como una voluntad política que beneficia el ingreso de este colectivo –con el que se comparte la lengua, la religión y con el que hay vinculaciones históricas–, en detrimento de la entrada de los africanos (Izquierdo *et al.*, 2002; Domingo 2003; Cacopardo, Maguid y Martínez, 2006, p.11). A las políticas estatales que atraen a los inmigrantes latinoamericanos y las facilidades que se les brindan en los procesos de nacionalización⁸⁵, se suma también la opinión pública que expresa la aceptación de esta población fundada en la creencia de que: a) llegan por motivos afectivos –la familia, el matrimonio–; b) no hay solamente trabajadores necesitados, sino que también hay trabajadores cualificados; c) son personas de clase media, abiertas a nivel comunicacional, con quienes es posible entablar buenas relaciones. Izquierdo *et al.* (2002, p. 19 y 20) explican que “no se los rechaza ni por su el color de su piel, ni por sus costumbres, ni por su religión que son los tres rasgos culturales que más pasiones levantan [...]”. Sin embargo, en este mismo estudio los autores apuntan que la *preferencia* convive socialmente con actitudes ambivalentes, entre las que mencionan la asociación de la inmigración colombiana y peruana con la delincuencia, el comportamiento de los empleadores –que se expresa en abusivas condiciones laborales–, y las conductas discriminatorias que se manifiestan en los alquileres de las viviendas. Prácticas que dan cuenta del predominio de una mirada negativa respecto a la migración:

Quizás ese choque entre el provecho que se obtiene de una mano de obra en inferioridad de condiciones y el rechazo cultural al extranjero de un “país tercero”, guarda relación con el miedo a mirarse al espejo y reconocerse en el pasado migratorio. Y también con la ceguera respecto del cambio y la evolución

85 Domingo (2005, p.4) señala que “las personas de nacionalidad de algún país hispanoamericano [...] se beneficiaban de un acceso a la nacionalidad española preferente, fijado por la reforma del Código Civil español en el apartado que se refiere al acceso a la nacionalidad (Ley 18/1990, de 17 de diciembre). Así, se requieren dos años de residencia legal y continuada para acceder a los trámites de la naturalización, mientras que a los nacionales de otros países se les demanda la constancia de diez años. Prueba de esa facilidad son las 64.500 nacionalizaciones de latinoamericanos producidas entre 1991 y 2001, que representaban el 59% de todas las nacionalizaciones concedidas”. A partir de 2003 también se facilita, aunque con ciertas restricciones, la posibilidad de adquirir la nacionalidad española si se demuestra ser descendiente de antiguos migrantes españoles en Latinoamérica.

que experimentan todas las culturas. Pues aún domina la visión negativa de la emigración española y su consideración como un fracaso histórico. Y esa visión de un pasado trufado de miseria y falta de libertad es el que tiñe como la tinta del calamar a los inmigrantes que hoy llegan a la España convertida en puerta de la Unión Europea. Se presume, sin mayores averiguaciones, que los valores de la tolerancia y la libertad son patrimonio de la cultura europea y están ausentes o resultan incompatibles con otras (Izquierdo *et al.*, 2002, p. 4)

En los noventa, la aplicación de la Ley de 1985⁸⁶ se endurece. Además de establecerse una correlación entre residencia legal y trabajo, comienzan a exigirse recursos económicos para ingresar como turista. Aunque los latinoamericanos siguen sin necesitar visa para entrar, esta política migratoria dificulta el acceso a la ciudadanía comunitaria para algunos grupos (como los ecuatorianos y los colombianos); mientras que para otros (como los argentinos y uruguayos) lo facilita. Las principales consecuencias, se expresan en la calidad de la inserción laboral de los inmigrantes (Cacopardo, *et al.* 2006) y en el crecimiento de la economía española a costa de personas que se encuentran en situaciones de ilegalidad.

La elevada tasa de irregularidad de este período se explica por una especie de pugna “entre la pretensión de un burocrático y severo control administrativo y la manga ancha de la economía sumergida y escasamente reglada” (Izquierdo *et al.* 2002, p.14). El estado no puede controlar el mercado y se presentan complejas situaciones en las que pesa el rol de los funcionarios, el de los empleadores, el de los propios inmigrantes y las prácticas cívico–culturales de cada provincia. Se producen entradas clandestinas, hay turistas que se hacen pasar por residentes, personas en condiciones legales que trabajan sin permisos, personas autorizadas a trabajar pero que trabajan en la economía informal, entre otras.

Los autores que han profundizado específicamente en los desplazamientos del Cono Sur Latinoamericano hacia España en este período se refieren a una continuidad entre la etapa inmigratoria anterior y esta, pero hacen énfasis en que se trata de un movimiento migratorio caracterizado por la búsqueda de mejoras económico–laborales.

Los vientos soplan hacia España, sobre todo para aquellos que cuentan con la doble nacionalidad o con la posibilidad de tramitar, por herencia familiar, algún pasaporte –italiano o español– que les abra las puertas de Europa (Actis y Esteban, 2008). A su vez, la literatura consultada indica que hubo un cierto favoritismo por parte de España hacia algunos grupos de inmigrantes originarios de sus ex colonias (entre las que se encuentran Argentina y Uruguay)⁸⁷ “al ser percibidos como descendientes

86 “Ley 7/1985, Ley de Derechos y Libertades de los Extranjeros en España, conocida como Ley de Extranjería” (Herranz, 1998, p. 44)

87 Principalmente se hace referencia a los uruguayos y argentinos. Algunos autores también incluyen entre los favoritos a los venezolanos y a veces a los cubanos, por sus elevados niveles culturales y por haber sido refugio para los españoles durante la guerra civil. Golberg (2006) por ejemplo, afirma que los argentinos son uno de los grupos preferidos de los españoles. Sustenta esta idea en un estudio realizado en 2003 por el CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas), en

puros de los europeos y, entre éstos de los españoles, sin mezclar” (Jimenez Zunino, 2011, p. 144). Esto explica las facilidades que se les brindaron para obtener nacionalidades y ciudadanías. Asimismo, esos inmigrantes *favoritos* se autoperciben como *retornados* y sienten un *derecho de herencia* –basado en una *ius sanguinis*–, que los habilita a reclamar además de una residencia legal, el goce de los beneficios laborales, sociales y económicos del país (Golberg, 2006; Schmidt, 2010). Y si bien la etnicidad facilita la integración social, en el campo laboral genera desajustes. Teniendo en cuenta que estos inmigrantes se consideran “europeos” y que son además conscientes del alto nivel cultural que poseen, esperan condiciones de inserción laboral similares a la de los autóctonos o simplemente, mejores opciones que las que la mayoría de veces se les ofrece (Schmidt, 2010; Garzon, 2006, 2007, 2010).

Madrid y Catalunya son los espacios elegidos para empezar de nuevo. Con respecto a Catalunya, la bibliografía publicada explica que los inmigrantes del Cono Sur se sienten atraídos por su clima, por sus características culturales y geográficas, por las mayores posibilidades y oportunidades de desarrollo personal y profesional que brinda frente a otras ciudades, por los lazos históricos y sociales que unieron y siguen uniendo –mediante redes sociales y familiares– a los exiliados políticos de uno y otro lado (Esteban 2003; Moraes Mena 2008, 2010; Arocena y Zina, 2011; Norandi, 2012).

Tercera etapa: Consolidación de los procesos migratorios en España (2001–2007)

La década de los noventa estuvo marcada por la aceleración y la diversificación –en cuanto a origen, sexo y edad– de los flujos migratorios (Domingo, 2005). Los latinoamericanos aumentan su protagonismo: de los setenta mil que había en 1991 se pasa a unos doscientos ochenta y cinco mil a finales del 2001⁸⁸ (Izquierdo *et al.*, 2002). El ranking de nacionalidades de la población latinoamericana que vive en España hacia el 2001 tiene el siguiente orden: ecuatorianos, colombianos, argentinos, peruanos, dominicanos, cubanos, venezolanos, brasileros, chilenos y por último bolivianos⁸⁹ (Domingo, 2005).

Este fue el periodo más crítico para el Cono Sur. En el caso de Argentina, las deudas contraídas por los gobiernos militares conducen a una crisis de la que el país

el que se mostraba que los ciudadanos españoles sentían mayor simpatía y proximidad con los extranjeros argentinos–por considerarlos similares a sí mismos–, mas que con otros colectivos inmigrantes.

88 Como se explica a continuación, en el 2000 y en el 2001 se efectúan procesos de regularización para legalizar a los “sin papeles”. Así pues, esta cifra a la que Izquierdo *et al.* (2002) hacen referencia, incluye a todos los inmigrantes latinoamericanos que residen legalmente en España en el 2001.

89 La invisibilización de Uruguay en este ranking puede responder a dos motivos: a) los inmigrantes uruguayos ya estaban nacionalizados y por eso no se consideran inmigrantes en las estadísticas; b) los inmigrantes uruguayos ingresan con pasaportes europeos. Pues como se lee en el siguiente párrafo, la crisis del 2002 también provocó un fuerte flujo migratorio de uruguayos hacia España (Moraes Mena, 2008).

comienza a reflotar recién a mediados de los '90⁹⁰, para volver a caer en picada entre el '99 y el 2002 cuando se produce la conocida crisis del “corralito”⁹¹ (Golberg, 2006; Garzón, 2006, 2010; Actis y Esteban, 2008; Actis, 2010; Schmidt, 2010; Jiménez Zunino, 2011, 2015); en el caso de Uruguay, la crisis estalla en 2002 elevando la tasa de desempleo y provocando un fuerte flujo migratorio que recién se atenúa hacia el 2005 (Moraes Mena 2008, 2010; Zina, 2008; Arocena y Zina 2011; Norandi 2012); Chile, parece haber mantenido la calma hasta el 2003, cuando sufre una serie de inestabilidades económicas frente a las que también se registran flujos migratorios (Del Pozo, 2004; Bolzman, 2006; García Ballesteros *et al.* 2009)⁹². Con respecto a este último país, hay que aclarar que después del exilio político no registra emigraciones tan masivas como sí ocurrió en los países vecinos; aunque la carencia de estudios sobre este tema no permite saber cuál es el verdadero impacto de la movilidad internacional en Chile (Del Pozo, 2004; Cano y Soffia, 2009)⁹³.

A nivel general, las desigualdades y fracturas sociales entre inmigrantes y nativos habían comenzado a manifestarse, a pensarse y a revisarse a finales de la etapa anterior (López de Lera y Oso Casas, 2007; García Ballesteros *et al.* 2009; Jiménez Zunino, 2011). En realidad, esta fase es la consolidación del proceso migratorio que se viene produciendo y que se concretiza por un lado a partir de la normativización de ciertos hechos como la regularización de situaciones ilegales, la nacionalización de muchos inmigrantes y la legislación de la reagrupación familiar; por otro, a partir de la visibilización, mediatización, discusión y problematización de las dificultades y los retos que supone (con)vivir en el marco de esta nueva *configuración cultural* (Grimson, 2011) que además, será sacudida por la crisis económica del 2007 (Medina Audelo, 2009, 2011; Cea D'Áncona, Valles Martínez y Eserverri Mayer, 2013).

Así, para combatir la exclusión social, controlar y mejorar las condiciones de inserción laboral de los inmigrantes, en el 2000 y en el 2001 se efectúan procesos de regularización para legalizar a los “sin papeles” (Izquierdo *et al.*, 2002). Sin embargo, Andreu Domingo (2005, p.21), señala que el marco legislativo de extranjería todavía seguía siendo deficiente, propiciaba situaciones de vulnerabilidad y de sobreexplotación “tanto en el ámbito laboral como en el domiciliario, [hecho] que puede empujarles

90 Al referirse al período entre 1989 y 1992, Golberg (2006, p.118) habla de una “hiperinflación alfonsinista–menemismo temprano” en la economía argentina.

91 En diciembre del 2001, para frenar la salida de divisas en Argentina se promulga el decreto conocido como “el Corralito” a partir del cual la gente podía sacar el dinero del banco de forma limitada y ya no en dólares sino en pesos (Mira Delli Zotti y Estabn 2003). Uruguay, envuelto en un efecto rebote, también entra en crisis a partir del 2002 (Moraes Mena, 2008, 2010).

92 Este país se mantuvo mucho más estable que Argentina y Uruguay y que incluso, muchos argentinos migraron a Chile durante la crisis (Garzón, 2010).

93 Aunque se evidencia una falta de datos e investigaciones producidas desde el país que den cuenta de los procesos migratorios, lo que sí hay, son estudios que se llevan a cabo desde España y dan cuenta que es un colectivo con una presencia importante. García Ballesteros *et al.* (2009) señalan por ejemplo que, a comienzos de los '90 los inmigrantes de Argentina, Chile y Uruguay eran los más numerosos dentro del grupo de los inmigrantes latinoamericanos.

[a los inmigrantes latinoamericanos] a una situación de pobreza absoluta, tal y como se recoge en diversos trabajos de carácter cualitativo”. Respecto a este período, Cea D’Áncona *et al.* (2013, p.15) apuntan que en el 2005 “se procedía a la normalización de 561.241 trabajadores extranjeros que demostraron cumplir los requisitos de estar empadronados antes del 7 de agosto de 2004 y tener un contrato de trabajo de al menos 6 meses de duración”. Por su parte, Torres (2006) apunta que en el año 2005 los grupos de origen latinoamericano que presentan un mayor número de nacionalizaciones son: los argentinos, los venezolanos, los cubanos, los peruanos, los dominicanos, los uruguayos y los colombianos.

Pedone y Gil (2008a, 2008b) explican que la ley de 1985 no preveía el derecho a la reunificación, ni situaciones para que los familiares de inmigrados residentes fueran admitidos en el territorio español. Así, en 1986 se empiezan a otorgar visados de residencia por reunificación familiar para cónyuges e hijos dependientes, pero no se especificaba el grado de parentesco ni el tiempo mínimo de residencia para poder acceder a la solicitud de reagrupación, tampoco se brindaba la posibilidad de trabajar a los que obtuvieran dicho permiso. En 1994 se conceden autorizaciones de reagrupaciones para extranjeros no nacionales de la Unión Europea, generando con ello una diferenciación entre “inmigrantes no comunitarios” –etiqueta con la que se clasifica a la población del llamado Tercer Mundo– y los “inmigrantes familiares de españoles”. En el caso de los no comunitarios, el referente debe acreditar recursos económicos y una vivienda “normal” para poder reagrupar a su familia. Es recién en el año 2000, cuando se promulgan leyes para garantizar los derechos y libertades de los extranjeros; a partir de entonces la reagrupación familiar se convierte en un verdadero derecho. Sin embargo, la exigencia de trabajo, medios económicos, aportes a la Seguridad Social, vivienda, tiempo de residencia en el país, acreditaciones en cuanto al tipo de vínculo con el reagrupante, entre otra serie de limitaciones, siguen vigentes⁹⁴.

El desarrollo de este marco institucional y regulatorio de la inmigración se vio acompañado por iniciativas, debates e intervenciones públicas –estatales, regionales y locales– que condujeron a la elaboración del primer *Plan Interministerial para la Integración Social de los Inmigrantes* de 1994. De este modo, el Ministerio de Asuntos Sociales brindaba acceso a derechos civiles y sociales básicos a los inmigrantes, dando un paso hacia la igualdad entre españoles y extranjeros. No obstante, para que se pudiera garantizar esta integración social, “sólo debían ingresar al territorio del Estado aquellos a los que se les pudiera garantizar tales derechos a través de su integración en el mercado de trabajo” (Pedone y Gil, 2008a, p. 10). Dentro de estas mismas promul-

94 Pedone y Gil (2008a, 2008b) describen en detalle las modificaciones y las restricciones que va sufriendo la *Ley Orgánica del 2000*, que da origen a la *Ley Orgánica del 2003* y a la del 2005. Poder efectivizar la reagrupación familiar, no es nada sencillo.

gaciones, que abogaban por la integración, también se insistía en cuestiones de distancias o cercanías culturales y familiares, bajo las que subyace un modelo de nación basado en la lengua española, la religión católica y ciertos rasgos fenotípicos que se instituyen como prerrequisitos para otorgar el acceso a la ciudadanía a los extranjeros. El segundo *Plan Estatal Programa Global de Regulación y Coordinación de Extranjería e Inmigración* (GRECO– 2001), elaborado por el Ministerio de Interior, insistía en la vinculación entre *inmigración y trabajo*, en tanto contribución al *crecimiento de España* (Pedone y Gil, 2008a)

Las investigaciones correspondientes a esta etapa son mayoritariamente cualitativas y se interesen por conocer en profundidad otros rasgos de la población latinoamericana. Hay en este gesto un interés por parte de los anfitriones respecto a sus invitados, que más que invitados ya son parte de la *familia*, aunque siempre *bajo sospecha* (Pizani, 2010). La bibliografía describe, por ejemplo, qué características tenían los espacios geográficos que han abandonado, cuáles son las redes o sostenes sociales que tienen en la sociedad receptora, qué prácticas culturales tenían y cambian, con qué dificultades se encuentra a nivel adaptativo/integracional (Feixa *et al.*, 2006; Feixa, 2008; Retis, 2012). Muchos estudios hacen referencia a las situaciones de las familias latinoamericanas inmigradas, a las difíciles condiciones jurídicas, laborales, residenciales y económicas que atraviesan, indicando en algunos casos situaciones de riesgo para los niños y/o jóvenes. La complejidad de los procesos de reagrupación –complejidad administrativa y subjetiva para los niños o jóvenes que llegan después de haber estado separados de los padres–, junto con las precarias condiciones laborales en la que están inmersos –sobre todo las mujeres que son las que soportan solas la carga económica, laboral y familiar–, dan cuenta del enorme desafío, del gran coste económico y sobre todo emocional que implica sostener un proyecto inmigratorio –familiar e individualmente– (Pedone, 2007, 2008; Heano, 2008; Pedone y Gil, 2008a, 2008b; Quiroga y Alonso, 2011, 2012). Así, en el 2005 Domingo Arnau se pregunta por la supuesta “preferencia” de estos migrantes, expresada en la retórica de la hispanidad, ya que la misma no se refleja en la esperada mejora de las condiciones vitales de este grupo en España:

Conocer la lengua del país de destinación es indiscutiblemente una ventaja comparativa respecto a otros migrantes, el dominio del español junto con el prejuicio positivo por parte de la población española del que gozan los migrantes latinoamericanos forma parte del capital social de estos. Si además, añadimos que en los círculos gobernantes también se expresa una clara preferencia por los migrantes procedentes de ese territorio en nombre de la comunidad histórica y lingüística que supone la hispanidad ¿cómo explicar la situación de precariedad del migrante latinoamericano, por encima de lo esperado atendiendo a su nivel de instrucción y su estructura por edad? (Domingo, 2005, p. 20)

Paralelamente, los medios de comunicación y los discursos políticos iban construyendo su propia representación de esta etapa, conocida como el *boom inmigratorio*, configurando con ello la imagen y la opinión pública. La visibilización y mediatización del debate sobre la integración social, hacía énfasis en aspectos sesgados y negativos de los *otros culturales*, exaltando las dificultades con las que algunos niños y jóvenes se encontraban en los ámbitos educativos o problematizando el uso que hacían del espacio público. Se insistía también en las irregularidades del ingreso de la población extranjera⁹⁵, fomentando así la *psicosis de la invasión* y, por lo tanto, el rechazo por parte de los autóctonos a la inmigración en general (Kuehn Dumpiérrez, 2007).

Los resultados de los estudios de esta etapa, vuelven a evidenciar que dentro del amplio abanico de personas racializadas que comprende el conjunto de inmigrantes en España, la xenofobia de la sociedad de acogida se inclina más hacia los negro-africanos, árabe-musulmanes y asiáticos en primer lugar; luego hacia los latinoamericanos con rasgos indígenas y los europeos del este; y por último hacia los latinoamericanos ladinos⁹⁶ (entre los que se incluyen los argentinos, uruguayos y chilenos) (Cea D'Áncona *et al.*, 2013)

Las voces de los participantes originarios de Uruguay, Chile o Argentina no denuncian un trato discriminatorio en la sociedad de acogida cuando entre la segunda y la tercera etapa se incrementa el número de inmigrantes latinoamericanos (Zina, 2008; Schmidt, 2010; Jiménez Zunino, 2011; Cea D'Áncona y Valles Martínez, 2010). Sintetizando las argumentaciones de sus informantes, Schmidt, (2010, p. 225) apunta que sienten discriminación “[...] no por su condición de argentinos, antes bien por la de ser extranjeros, o no españoles, inmigrantes, latinoamericanos, «sudacas de mierda». En este abanico de representaciones del otro, ser argentino significaría ser menos extranjero, más español, menos inmigrante, latinoamericano o sudaca”. Esta idea bien puede ser extensiva para uruguayos y chilenos, ya que en términos de Cea D'Áncona y Valles Martínez (2010) se trata de los *latinoamericanos bienvenidos*, aunque los autores también señalan que existe un vaivén entre la xenofilia y la xenofobia hacia estos grupos, de acuerdo con el contexto (Cea D'Áncona *et al.*, 2013.)

Por el contrario, aquellas investigaciones que tienen como objeto de estudio a los inmigrantes latinoamericanos (Henaó, 2008; Medina Audelo 2009, 2011; Cea D'Áncona *et al.*, 2013), sí evidencian la evolución negativa que ha alcanzado el estereotipo “sudaca”, que en esta etapa queda asociado a los latinoamericanos, a los caribeños y centroamericanos. Las voces de los informantes denuncian haber sido víctimas de

95 En este período la situación de irregularidad estaba fuertemente representada más que por la inmigración latinoamericana, por las imágenes de cayucos y pateras, con personas subsaharianas, senegalesas y algunos asiáticos que llegan a Canarias en 2006 (Cea D'Áncona *et al.*, 2013)

96 La RAE brinda algunas acepciones sobre este término. La más adecuada de acuerdo al sentido en el que los autores lo usan es: “Dicho de una persona: Que es mestiza y solo habla español”.

prácticas discriminatorias por su lugar de procedencia, por sus rasgos o por su color de piel, en el espacio público, en entrevistas de trabajo o en las administraciones, con el adjetivo “sudaca”⁹⁷.

Cuarta etapa: Crisis española/retornos (2008 – 2015)

Mientras la inmigración se iba convirtiendo en una cuestión pública y en un asunto de intervención institucional, irrumpe la crisis del 2007. Este hecho permite situar una cuarta etapa, a partir del 2008, marcada por los recortes sociales, las limitaciones en el derecho a la reagrupación, los elevados controles del flujo inmigratorio, la vigilancia en la conformación de los matrimonios, las mayores exigencias económicas para residir en España y la implantación de programas de retornos –que, en muchos casos, son impulsados en colaboración con los países de origen– (Pedone, 2010; Gil, 2013; Costa, 2013).

Para situarse en este momento, son útiles los datos que se presentan en la Tabla 1.1., ya que registran la cantidad de población latinoamericana –principalmente de origen ecuatoriano y colombiano– que había en España, cuando comenzaba a manifestarse la crisis. Estos números también reflejan el resultado de los procesos de regularización y de reagrupación, ya que “entre 1998 y 2008 se ha pasado de 130.203 latinoamericanos con permiso de residencia a 1.333.886” (García Ballesteros *et al.*, 2009, p. 58).

Tabla 1.1. Cantidad y nacionalidad de la población de América Central y del Sur en el 2008⁹⁸

Países	Hombres	Mujeres	Total	% Total
Ecuador	222.710	235.727	458.437	19.94
Colombia	143.860	186.559	330.419	14.37
Argentina	150.397	139.884	290.281	12.62
Bolivia	105.877	135.035	240.912	10.47
Perú	76.656	85.769	162.425	7.06
Venezuela	67.654	76.939	144.593	6.29
Brasil	58.797	83.352	142.149	6.18
República Dominicana	43.225	71.482	114.707	4.99
Cuba	41.589	50.994	92.583	4.02
Uruguay	44.704	42.641	87.345	3.80

97 Aunque se tienen conocimientos sobre el epíteto despectivo “panchito”, también utilizado para referirse a los latinoamericanos, solamente se ha encontrado un documento en el que un autóctono hace uso del término. Se trata del informe sobre la evolución del racismo y la xenofobia en España que publican en el 2011 Cea D’Áncona y Valles Martínez. Según el informante, un español de 41 años de clase media-baja, la xenofobia en España es de puertas adentro y es clasista. Así, se discrimina de acuerdo al estatus socio-económico de la persona, “si el emigrante está bien posicionado, deja de ser un panchito o negro” (Cea D’Áncona y Valles Martínez, 2011, p. 342)

98 Como bien aclaran García Ballesteros *et al.* (2008, p. 57) “hay que tener en cuenta que las cifras de los países de procedencia de la inmigración están sometidas a vaivenes por múltiples causas que van desde la obtención de la nacionalidad, y la cambiante situación política y económica de los países de origen”

Paraguay	24.276	44.609	68.885	2.30
Chile	33.173	33.701	66.874	2.90
México	18.475	23.938	42.413	1.84
Honduras	7.844	15.889	23.673	1.03
Nicaragua	3.250	6.848	10.098	0.44
El Salvador	2.821	4.299	7.120	0.31
Guatemala	2.506	3.355	5.861	0.25
Panamá	1.863	2.378	4.241	0.18
Costa Rica	1.361	1.522	2.883	0.12
Otros países	1.306	1.582	2.888	0.12

Fuente: Elaboración propia a partir de García Ballesteros *et al.* (2008, p. 57; tomado de INE⁹⁹, 2008)

Tradicionalmente la inmigración latinoamericana se había caracterizado por su feminización y su juventud no obstante, la tendencia había cambiado con los procesos de reagrupación y con la demanda de mano de obra masculina antes del inicio del receso económico. Así, García Ballesteros *et al.* (2009) explican que, mientras que en 1997 las mujeres representaban el 65% de la población latinoamericana que vivía en España, el porcentaje disminuye a un 56% en el 2001 y a un 54% en el 2008. Respecto a los grupos etarios, apuntan un leve rejuvenecimiento en la población latinoamericana, dado por un aumento en el grupo de 0 a 15 años y en el de 16 y 25 años (adultos jóvenes), como resultado de las reunificaciones familiares.

La crisis destruye el mercado laboral y afecta a los grupos más vulnerables: jóvenes (menores de 30 años y principalmente varones), extranjeros (especialmente no comunitarios) y personas con bajos niveles educativos (Bosh Meda y López Oller, 2015). En general, hacia el 2013 la inmigración en España sigue siendo significativa, pero se reduce casi a la mitad “pasando de las 599.000 entradas de 2008 a [...] 281.000 de 2013” (Domingo y Blanes, 2015, p. 102)¹⁰⁰. Se trata de un descenso que afecta a todos los continentes que históricamente habían tenido una fuerte presencia en España: la población de origen magrebí, la subsahariana y la de América Latina y el Caribe. En cambio, la inmigración que proviene de la Unión Europea “se mantiene al alza con más de 100.000 personas” (Bosh Meda y López Oller, 2015, p.16). Según Domingo y Blanes (2015, p.103), el mayor descenso en términos absolutos y relativos, lo registra la población procedente de Centro y Sudamérica: “de casi 227.000 entradas en 2008 se ha pasado a poco más de 77.000 en 2013” (ver Gráfico 1.1). Los flujos inmigratorios

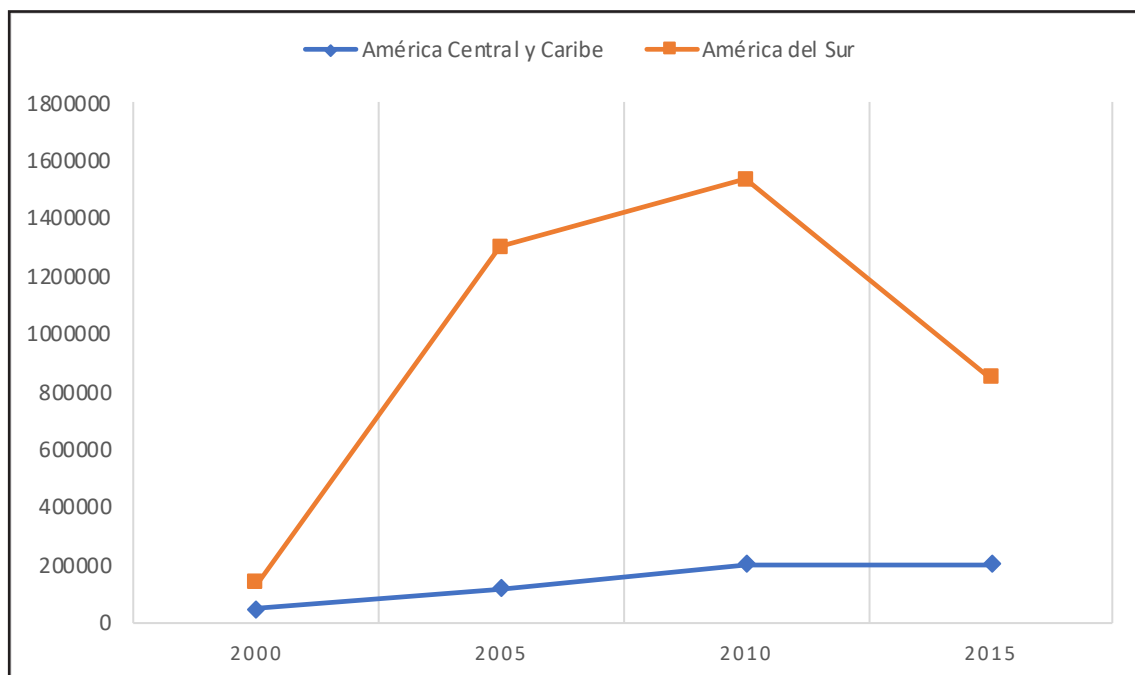
99 Instituto de Estadísticas de España.

100 Las estadísticas correspondientes a este período registran retornos de españoles procedentes de países receptores de emigración española, e ingresos de descendientes de españoles nacidos en países extranjeros y nacionalizados posteriormente (acogidos a la Ley de la Memoria Histórica aprobada en 2007). Al respecto, puede consultarse el trabajo sobre inmigración y emigración que publican los demógrafos Andreu Domingo y Amand Blanes en 2015.

de Ecuador y Perú se redujeron en un 80%, y a la mitad para el caso de aquellos países que habían sido los protagonistas del *boom* (como Colombia, Marruecos o Bolivia).

A partir de datos recogidos por el INE¹⁰¹, Bosh Meda y López Oller (2015) señalan que, si bien en el 2014 se registra un decrecimiento de la población que reside en España (62.634 personas), también hubo un crecimiento de 160.072 personas que se nacionalizaron. Estos mismos autores afirman que en el 2014 “la población extranjera se redujo en 229.207 personas (un 4,90%), hasta situarse en 4.447.852, debido al efecto combinado de la emigración y de la adquisición de nacionalidad española” (Bosh Meda y López Oller, 2015, p.4). Los mayores descensos en términos absolutos se producen en la población de origen ecuatoriano, marroquí y colombiano. Como muestra el Gráfico 1.1., el proceso se ralentiza hacia el 2015 y de acuerdo a los datos presentados por los autores, la población extranjera disminuye a 27.543 personas (sólo un 0,6%) hasta situarse en 4.426.811; en cuanto al decrecimiento de las poblaciones de acuerdo al origen, detectan una variación con respecto a Bolivia, que supera en descensos a Colombia (respecto al 2014).

Gráfico 1.1. Evolución de la población originaria de América Central y Caribe y de América del Sur en España (2000–2015)



Fuente: Elaboración propia en base al INE, 2020¹⁰².

101 Instituto Nacional de Estadísticas de España.

102 América Central: Costa Rica, Cuba, Dominicana, EL Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, República Dominicana, Resto de América Central y Caribe. América del Sur: Argentina, Bolivia, Ecuador, Chile, Brasil, Colombia, Paragua, Perú, Uruguay, Venezuela y Resto de América del Sur.

Los estudios que se centran en este periodo ponen de relieve que, pese a la fragmentación social, laboral y económica, los inmigrantes responden de distintas maneras a la crisis (Calvacanti y Parella, 2013; Cea D’Áncona *et al.* 2013; Coraza de Santos, 2015; López de Lera y Pérez–Caramés, 2015; Oso y Cortés, 2017). Algunos no quieren retornar porque las condiciones en sus países de origen no han mejorado; otros porque el proyecto inmigratorio no contemplaba ni contempla el regreso; o porque han formado sus familias¹⁰³ y su vida aquí; porque volver implica perder las conquistas –o el proceso de consolidación de las mismas, como los papeles y las mejoras en las condiciones de vida para sí mismos y/o sus familias– alcanzadas con mucho sacrificio en España; y hay quienes efectúan nuevas emigraciones o ponen en marcha estrategias transnacionales, que implican vivir un tiempo aquí y otro tiempo allá¹⁰⁴. Sin embargo, la literatura concuerda en afirmar que la crisis no es el único motor del retorno y en que la decisión no puede leerse en términos de “éxito o fracaso” o ser interpretada como el cierre del proceso migratorio: no se regresa al mismo sitio del que se partió –ni simbólica, ni materialmente–. En realidad, se trata de otro momento dentro de lo que es el movimiento migratorio y dentro de las prácticas transnacionales de las sociedades en las que vivimos (López de Lera, 2012; Gil, 2013; Pedone, 2013; Gomariz Acuña, 2015)

Por otra parte, las cifras de los que eligieron el retorno revelan que son más los que se han quedado en España que los que han optado por volver. En este sentido, algunas de las investigaciones reseñadas logran hacer lecturas más allá de lo puramente económico y reflexionan sobre otros aspectos que afectan a la cohesión y a la integración social que se estaba buscando. Desde ahí interrogan los mecanismos y el funcionamiento del Estado–nación, la vinculación entre las políticas de retorno y el pensamiento del estado. La crisis económica frena el proceso de integración que se estaba poniendo en marcha. Así, por ejemplo, mientras se aprueba el *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007–2010*, en 2008 se pone en funcionamiento el *Plan Retorno Voluntario* y comienza a tramitarse la reforma de la *Ley Orgánica 4/2000 sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social*, buscando “garantizar los derechos de los inmigrantes y vincular los flujos migratorios a las necesidades del mercado laboral” (Cea D’Áncona *et al.*, 2013, p. 16), y dando por resultado la *Ley Orgánica 2/2009 sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social*. Esto significa que a la vez que el Estado deja de concebir al inmigrante como mera “mano de obra” o “problema social” para empezar a considerarlo como actor dinámico de la sociedad, le recuerda que no es de aquí –que

103 En el caso de los que han formado familia aquí, el retorno implica un movimiento difícil para los hijos que han efectuado su sociabilización en España.

104 Las familias, por ejemplo, envían a algún miembro al país de origen para que monte algún negocio, o para que realice sus estudios y regrese a España, etc.

regrese a su lugar *natural de origen*¹⁰⁵. Esta asociación simbólica y semántica, borra y olvida el tiempo que la persona lleva viviendo en España (Tedesco, 2010; Bermúdez Torres, 2011; Pedone, 2013; Pedone y Gil, 2013). En el acto de limitar los flujos inmigrantes a las necesidades del mercado laboral, puede interpretarse también cierta culpabilización a la masa extranjera –o al hecho de no haberla controlado antes– frente a la situación de crisis. Como afirma Sandra Gil (2013, p. 10), las contradicciones entre actos y discursos confirman la relación entre orden inmigratorio–orden nacional y deja al descubierto “(...) los endebles cimientos sobre los cuales se levanta toda la ingeniería integracionista” (Gil, 2013, p. 10)

Actualmente, existen diferentes maneras de ingresar al territorio español: con residencia de estudiante, mediante reagrupación familiar, por cuestiones humanitarias o mediante el estatuto de refugiado. Pero, si el extranjero es mayor de 16 años y quiere trabajar en España, debe tener permiso de residencia y contrato laboral. Asimismo, desde el 2002 es más frecuente que se otorguen autorizaciones de trabajo a quienes están en su país de origen, que a los que ya están asentados en el territorio, condenando así a la ilegalidad a muchas personas que están en España, tienen oferta de trabajo, pero no permiso de residencia. Para que un inmigrante no comunitario pueda acceder o renovar su permiso de trabajo, se tiene en cuenta “la insuficiencia o escasez de mano de obra española en la actividad o profesión y zonas geográficas en que se pretenda trabajar” (Pedone y Gil, 2008b, p. 5); esto refuerza la precarización laboral de los extranjeros, que deben realizar tareas vinculadas a los servicios, la construcción y la agricultura pese a que no se adecue con sus niveles formativos.

En periodos de retracción económica “se refuerza la frontera simbólica entre ricos y pobres, iguales y diferentes, nativos y extranjeros, nosotros y los otros” (Golay, 2013, p. 2). Así pues, aunque los años de convivencia entre autóctonos e inmigrantes habían propiciado la caída de ciertos prejuicios y estereotipos, los avances positivos en la aceptación y el reconocimiento social se frenan a raíz de la crisis. Al elevarse la tasa de desempleo, se agudizan los conflictos sociales y aparece el temor a la *competencia*: a la competencia laboral, al acceso a las prestaciones sociales y equipamientos públicos. Las relaciones sociales que parecían descansar en cierta armonía se tensan. Crecen las experiencias de discriminación por parte de los inmigrantes y los discursos de rechazo, racismo y malestar por parte de los autóctonos. Las manifestaciones de xenofobia por parte de la sociedad civil están también moldeadas por el papel que cumplen los medios de comunicación y los discursos políticos frente a la creación de imágenes y a la formación de opinión pública sobre la inmigración como problema. Por lo tanto,

105 Como señala Pedone (2013), haciendo referencia a los retornos familiares, cabe preguntarse de qué “retorno” se le habla a un niño o a un joven que ha nacido y se ha socializado en el territorio al que han inmigrado sus padres.

los extranjeros que fueron “la salvación de la Seguridad Social” (Cea D’Áncona *et al.* 2013, p.330) se convierten, en tiempos de crisis, en el motivo de su saturación.

Quinta etapa (2016 hasta el presente)

Entre el 2014 y el 2015, comienzan a manifestarse claros signos de recuperación de la economía española y en 2016 la crisis (2007/2008) puede darse por superada. A partir de entonces, se clausuran los ciclos de retornos y se vislumbra la emergencia de un nuevo proceso migratorio que coincide con las restricciones para ingresar a Estados Unidos después del 11-S de 2001 y la crisis de los refugiados (Bayona *et al.* 2018).

Domingo y Galeano (2018) apuntan que Venezuela, Colombia y Argentina, seguidos por Ecuador, República Dominicana y Brasil son los primeros países en reactivar la migración transatlántica hacia España (entre el 2013 y el 2016). Para el caso de Venezuela, los motivos de la migración son además de económicos, políticos. El movimiento desde Argentina aparece relacionado al ciclo económico y a las políticas neoliberales aplicadas por el gobierno de Mauricio Macri. Respecto a la población colombiana, señalan que hay dos tipos de migrantes, los económicos y los demandantes de asilo. Lo novedoso para estos autores es que, a pesar de que algunos de los inmigrantes tengan las mismas nacionalidades que los protagonistas del *boom migratorio* latinoamericano, en este ciclo no han llegado atraídos por las condiciones del mercado laboral español, sino que han sido expulsados de sus países de origen.

Pero, además, este mismo estudio detecta una transformación en la composición del cuerpo de inmigrantes latinoamericanos que llegan a España. Como se mencionó más arriba, ahora los protagonistas son los centroamericanos que huyen de la violencia y la persecución de las maras que operan principalmente en Honduras, El Salvador y Guatemala. Madrid y Barcelona siguen siendo las principales áreas receptoras de esta población (Thiers-Quintana y Gil-Alonso, 2019).

1.3. Las fronteras, los vientos y sus efectos en los jóvenes

1.3.1. Jóvenes inmigrantes en España

Son pocos los rasgos concretos que se conocen sobre las juventudes inmigrantes que viven en España, pero también se puede decir que se conocen muchas características generales de tales juventudes. Como señala Enrique Iglesias (2007, p.8) “al igual que otros grupos sociales que sufren mayores niveles de vulnerabilidad, los jóvenes habían permanecido invisibles en el debate migratorio, así como en las políticas públicas orientadas hacia el colectivo inmigrante”. En España, esto tiene que ver con que la

realidad de los jóvenes inmigrantes comienza a visibilizarse en lo que se ha delimitado como la tercera etapa de la inmigración, la del *boom inmigratorio* –a partir del 2001 aproximadamente– cuando se consolidan los procesos inmigratorios que comenzaron a finales de los '90. En este contexto, se visibilizan, institucionalizan y mediatizan los “problemas sociales” de la inmigración, que aparecen ligados principalmente a los jóvenes extranjeros (Cachón, 2003)¹⁰⁶. Asimismo, se advierte la necesidad de discutir e intervenir administrativamente para ajustar los mecanismos de integración y participación de los extranjeros (y de los jóvenes extranjeros) en la sociedad de acogida; justo antes y casi durante el comienzo de la crisis económica. Socialmente se efectivizaban las reagrupaciones familiares, por lo tanto se hablaba de la “generación 1.5” (aquellos que nacieron en el exterior y llegaron entre los 5 y 16 años y se sociabilizaron en España), la “generación 1.25” (aquellos que llegaron durante la adolescencia y por ello después de la sociabilización secundaria) y las llamadas “segundas generaciones” (nacidos de padres inmigrantes o de parejas mixtas y sociabilizados en el lugar de destino)¹⁰⁷ (Feixa, 2006a; López de Lera y Oso Casa, 2007; González Ferrer, Kraus, Cebolla Boado; Soysal y Aratoni, 2015). Históricamente la relación entre jóvenes y migración se ha estudiado a partir de la noción de “segunda generación”¹⁰⁸ (Feixa, 2006a, 2014), a pesar de que muchas veces los protagonistas de las investigaciones lleven viviendo mucho tiempo en la sociedad de acogida o de que incluso hayan nacido en la sociedad de acogida (Feixa *et al.*, 2010). Además de estigmatizar la realidad del colectivo, estas clasificaciones omiten a los jóvenes que emprenden un proceso migratorio por sí mismos, ya sea siendo menores no acompañados o siendo jóvenes adultos que se emancipan de sus familias; en ambos casos se trata de una primera generación de migrantes (Suárez Navaz, 2006; Feixa *et al.*, 2010).

Un segundo aspecto que ha invisibilizado el conocimiento sobre las juventudes inmigrantes en España radica en la complejidad condensada en esta categoría, que hace referencia a una doble condición social: la de ser joven, por un lado y la de ser inmigrante, por otro. La condición de “juventud”, pone en juego criterios etarios, biológicos, sociales, culturales y de clase que dan cuenta de la diversidad de realidades juveniles existentes, que, en este caso son mayores, en tanto se trata de sujetos cuyos orígenes –familiares, socioculturales y étnicos– son múltiples. En este sentido, son pocos los estudios que se atreven a problematizar dicha categoría y a pensar el peso que

106 Según Cachón (2003) y Kuehn Dumpiérrez (2007), antes del *boom inmigratorio* la “juventud inmigrante” quedaba diluida en el sistema escolar bajo la etiqueta de “estudiantes extranjeros” o bien desaparecía en el grupo de adultos, bajo la figura de “trabajadores inmigrantes” al estar inmersos en el mercado laboral.

107 Se trata de categorías que no hacen más que complejizar y estigmatizar la realidad. Se las incluye porque los artículos académicos las siguen utilizando, para hacer una distinción entre los que efectuaron sus procesos de socialización en su país de origen o los que la realizaron aquí. Como bien dice Liliana Suárez (2006, p. 4), la noción de segunda generación “los marca como privados de historia. Pioneros de un proyecto vital inaugurado solo por los padres.”

108 Sobre los estudios de las “segundas generaciones” en Europa y en España, puede consultarse Aparicio (2007); López Salas (2007) y Aparicio y Portes (2014).

tiene como tal en el proceso inmigratorio. Asimismo, la noción de “inmigrante” nombra (y estigmatiza) a un sujeto construido desde la perspectiva de la sociedad de acogida, atravesado y definido por las instituciones jurídico-políticas que enmarcan unas condiciones siempre heterogéneas, relativas y cambiantes (Jiménez-Ramírez, 2010; Medina Audelo, 2011; Marin- Belivaqua *et al.*, 2013; Rubio, 2017). Es por ello necesario establecer algunos criterios que permitan clarificar a qué se hace alusión cuando se habla de “jóvenes inmigrantes” (en plural, como apunta Kuehn Dumpiérrez, 2007); pues en la conformación de las muestras de los estudios consultados se incluyen a adolescentes, jóvenes y con menos frecuencia a niños inmigrantes originarios de diferentes países, inmersos en las distintas realidades y complejidades de las comunidades autónomas de España¹⁰⁹. Los resultados no son por ello menos valiosos, pero revelan aspectos poco profundos sobre la realidad del colectivo latinoamericano y todavía menos sobre la de los jóvenes originarios del Cono Sur latinoamericano.

La visibilización de estos jóvenes como actores sociales en la sociedad receptora a partir de sus prácticas de consumo, del uso del espacio público y de la conformación de sus propias asociaciones, hace que los debates políticos y los estudios científicos empiecen a reflexionar sobre la condición social de este grupo social, principalmente en relación a los desafíos que supone gestionar la integración y organizar la convivencia:

Es ahora, en estos tiempos, cuando comienzan a asomar otras dimensiones de las personas jóvenes inmigrantes, cuando ya no son sólo estudiantes o trabajadores, sino jóvenes que han construido hogares y familias que tienen hijos en España, que han de afrontar problemas de salud, que frecuentan lugares de ocio y salen los fines de semana, que se organizan para jugar deportes colectivos, que se debaten en un conflicto de identidades, que hacen consumo de un espacio privilegiado de su socialización, etc. Todo ello pone de manifiesto que se está conformando la “juventud inmigrante” como parte de nosotros, como parte de la “España inmigrante” (Cachón, 2003, p. 17)

Hacia el 2007, cuando las realidades de los jóvenes inmigrantes comenzaban a constituirse como campo de investigación, Lorenzo Cachón y Ana María López Salas reúnen diversos estudios que abordan los ejes más relevantes de estas realidades¹¹⁰. Cachón (2007) afirma que, según los datos del padrón municipal, en el 2006 había 1.252.796 jóvenes extranjeros de 15 a 29 (662.917 varones y 589.879 mujeres), es decir que el 30 % de los extranjeros (4.144.166 en esa fecha) eran jóvenes y que los jóvenes extranjeros representaban el 14% del total de jóvenes que vivían en España. Estas proporciones eran similares para varones y mujeres, con un peso relativamente

109 Las complejidades lingüísticas son diferentes para los que saben español y los que no saben o para los que viven en comunidades autónomas con identidades lingüísticas propias, además del español. Por otra parte, esta crítica da cuenta de la necesidad de seguir profundizando y aportando conocimientos más precisos sobre los jóvenes inmigrantes que viven en España.

110 El compilado de estudios recoge las aportaciones realizadas por diferentes investigadores, técnicos y agentes sociales en las Jornadas de Juventud e Inmigración celebradas en noviembre de 2006 en la Universidad de la Laguna.

mayor en el caso de las mujeres sobre el total de extranjeros; y a su vez, con un peso algo mayor en el caso de los varones, sobre el total de los jóvenes que vivían en España.

En dicho compilado, Domingo y Bayona (2007) hacen referencia al gran crecimiento que ha tenido la población joven tras los procesos de regularización y de reagrupación familiar. Analizan el perfil sociodemográfico de los jóvenes de nacionalidad extranjera en España y las Islas Canarias y aseguran que ellos han sido los protagonistas de las migraciones en el quinquenio 2001–2005: “llegando a representar el 40% del total de extranjeros de todas las edades (2,8 millones de entradas) aunque con peso desigual según la nacionalidad: un 23,5 entre los europeos comunitarios y un 44% entre el resto de las nacionalidades”; señalan, además, que el grupo etario más numeroso era el de los jóvenes de 25–29 años, tanto de hombres como de mujeres (Domingo y Bayona, 2007, p.13). En este trabajo, los autores brindan datos sobre la distribución territorial de la juventud extranjera –señalando que la actividad económica determina los asentamientos–; el tipo de actividades económicas que realizan en relación a la edad y el sexo –resaltando que están inmersos de manera precoz en el mercado laboral–; y la estructura del hogar –indicando que se trata de jóvenes que se comportan como jóvenes–adultos, puesto que ya se han emancipado familiar y residencialmente–. Concluyen apuntando que el concepto de heterogeneidad es el que mejor puede resumir el perfil sociodemográfico de los jóvenes extranjeros entre 15 y 29 años.

La crisis del 2007 provoca un cambio en los flujos migratorios de la población joven. Bosh Meda y López Oller (2015) hablan de dos movimientos: la emigración de jóvenes españoles y las migraciones de inmigrantes (retorno)¹¹¹. Si bien, hacia el 2010, los flujos emigratorios superan a los inmigratorios, esto no significa que la inmigración haya cesado. Los datos recogidos por INJUVE¹¹², indican que ese año la población joven extranjera de 15 a 29 años es de 1.556.077 (788.136 varones y 767.941 mujeres), es decir que ha pasado a representar el 27,07% del total de la población extranjera (5.747.734) y el 18,43 % del total de la población de jóvenes de 15 a 29 que vive en España (8.443.086); esta última cifra, seguramente también da cuenta de los procesos de adquisición de nacionalidad. En cuanto a la procedencia de los jóvenes extranjeros, las 9 nacionalidades más numerosas de los jóvenes de 15 a 29 años de ambos sexos en el 2010 son: Rumania (281.219), Marruecos (216.793), Ecuador (123.308), Colombia (88.832), Bolivia (71.538), China (45.206), Bulgaria (44.195), Brasil (43.256), Italia (42.368) y Perú (37.421).

Diversos estudios concuerdan en que la población joven que residía en España es la que más se ha visto afectada por la crisis. Según Bosh Meda y López Oller (2015)

111 Utilizando los datos del Padrón de Residentes en el Exterior, Bosh Meda y López Oller (2015, p.4) señalan que “entre 2009–2013, han salido 218.000 jóvenes”

112 Instituto de la Juventud de España.

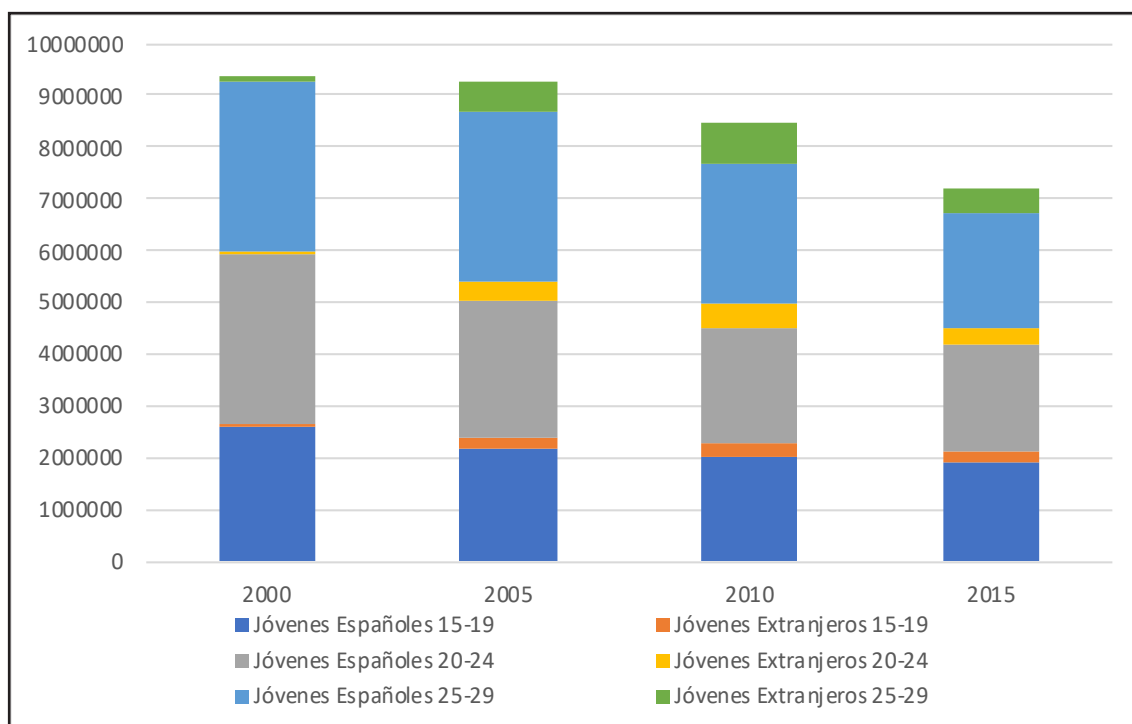
esto se explica por la posición que ocupan en el segmentado y dual mercado laboral. Este grupo está expuesto a la temporalidad de sus contratos laborales, a los bajos salarios, a las altas tasas de paro y ocupa las ramas descualificadas del mercado de trabajo español –sector que se resiente con la recesión económica–. Asimismo, dentro de los jóvenes españoles, estos autores observan que los jóvenes extranjeros soportan mayores tasas de temporalidad que sus pares españoles y ganan un salario de hasta un 14% menos; las “peor paradas” son las mujeres de entre 16 y 19 años. Las características que hacen de los jóvenes extranjeros un colectivo tan vulnerable tienen que ver con que:

1) Vive exclusivamente de sus ingresos en una mayor proporción (un 38%) que los españoles (un 23%), es decir, se produce un proceso de emancipación económica más elevada en los jóvenes inmigrantes (con la salvedad de que ese proceso de emancipación puede haberse realizado precisamente con motivo de la migración desde su país de origen). 2) Entre los inmigrantes, los trabajos esporádicos son una fuente mucho más importante de recursos dentro de quienes tienen recursos propios. 3) Los jóvenes inmigrantes que tienen ingresos de otras personas perciben en mucha menor medida ingresos de sus padres y mucho más de sus parejas. 4) Los ingresos medios netos que perciben los jóvenes inmigrantes que tienen ingresos personales es un 12% menor que los de los españoles (Informe de Juventud de 2005) (Bosh Meda y López Oller, 2015, p.17)

Hacia el final de la crisis, los datos del 2015 recogidos por INJUVE indican que la población joven (española y extranjera) de 15 a 29 años suma un total de 7.205.284 (3.658.372 varones y 3.546.912 mujeres). La población joven extranjera de 15 a 29 años abarca la suma de 977.345, representando el 20,66% del total de la población extranjera (4.729.644) y dicho colectivo representa el 13,56% del total de la población joven de 15 a 29 años que vive en España. Las 10 nacionalidades de donde proceden los jóvenes extranjeros de 15 a 29 de años de ambos sexos son: Rumania (190.138), Marruecos (155.917), Ecuador (47.783), China (46.868), Colombia (45.984), Italia (33.170), Bulgaria (30.055), Bolivia (27.932), Reino Unido (27.236), República Dominicana (24.640).

Para sintetizar la evolución de la población joven española y extranjera de 15 a 29 años, entre el 2000 y el 2015, se presenta el Gráfico 1.2. En el mismo puede verse que a partir del 2005 el grupo de jóvenes extranjeros (de 15 a 19, de 20 a 24 y de 25 a 29 años) crece; en 2015 puede verse que han disminuido, pero siguen presentes. En cuanto a los jóvenes españoles, también se observa que los grupos etarios de 20 a 24 y de 25 a 29 disminuyen entre el 2010 y el 2015.

Gráfico 1.2. Evolución de la población joven (española y extranjera) de 15 a 29 años (2000–2015)



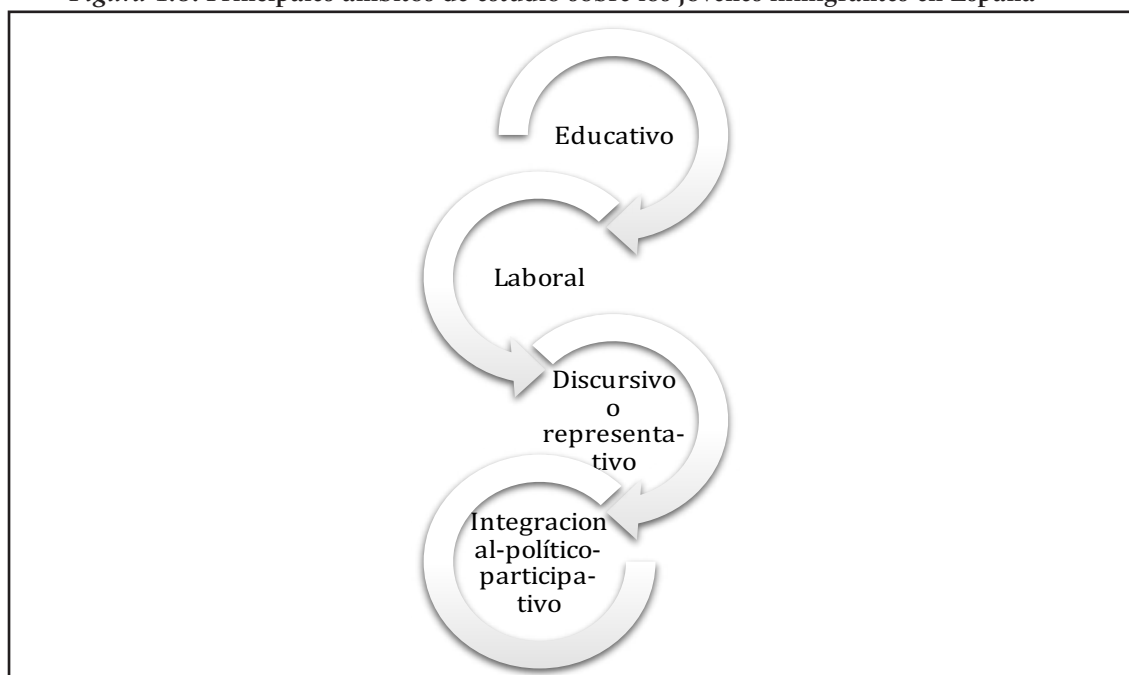
Fuente: Elaboración propia en base a INE, 2020.

1.3.2. Estudios sobre jóvenes inmigrantes

Los estudios académicos van acompañando y reflexionando sobre los cambios sociales, culturales y políticos que se producen en la conformación de las juventudes inmigrantes y por lo tanto en la juventud española. Se trata de un campo muy vasto, abordado desde distintas perspectivas teóricas y metodológicas. Intentando superar estas complejidades, la literatura existente sobre juventudes inmigrantes puede organizarse en función a cuatro grandes ámbitos que se encadenan y se interrelacionan unos a otros como muestra la Figura 1.8: educativo; laboral; discursivo o representativo; integracional–político–participativo –siendo este último el que abarca o transversaliza a los demás¹¹³–.

113 Se toman acá los ejes fundamentales que abarcan a los estudios de los “jóvenes inmigrantes” en plural. Las líneas de estudio también están condicionadas por el recorte del universo que se hace y por la variable “origen”. Así pues, sin dudas las esferas podrían ser más; en este caso, hay temas que bien podrían constituir un ámbito por sí mismo, pero que se incluyen dentro de los cuatro ámbitos que se delimitaron para este estudio. Son relevantes por ejemplo y podrían incluirse en un futuro estudio: la salud, la cultura, la religión y la identidad; la discriminación y el racismo; la violencia o los crímenes (desde donde se ha estigmatizado a la juventud inmigrante). Sobre estos aspectos puede verse Feixa *et al.* (2010).

Figura 1.8. Principales ámbitos de estudio sobre los jóvenes inmigrantes en España



Fuente: Elaboración propia.

Educativo

El estudio sobre las trayectorias educativas de los adolescentes (más que de los jóvenes) inmigrantes es un campo bastante desarrollado (sobre todo desde finales de los '90 y hasta el 2007). La escuela, es el primer espacio de sociabilización mediante el que los niños, adolescentes y jóvenes inmigrantes entran en contacto con las prácticas culturales y lingüísticas de la sociedad receptora y fundamentalmente con el Estado. Así pues, la integración educativa es fundamental para garantizar la cohesión y el futuro del tejido social (Cachón, 2003; Feixa, 2006a; Linares, 2007; Goicochea, 2008; Cebolla Boado, 2009; Quiroga y Alonso, 2011, 2012)

Las preocupaciones en este ámbito se relacionan con las diferencias entre el rendimiento académico de los jóvenes–adolescentes¹¹⁴ de otros orígenes y el de los autóctonos. Se ponen de manifiesto las dificultades que tienen chicos y chicas–envueltos en una serie de enormes duelos, cambios culturales e identitarios– para “adaptarse” al sistema educativo (Lapresta Rey, Huguet y Janés i Carulla, 2010; Álvarez–Sotomayor, Guitierrez–Rubio y Martínez–Cousino, 2018); y el carácter “reproductivo” de la escuela, en tanto refleja en su seno los prejuicios y las segregaciones que se producen

114 Se utiliza el binomio “jóvenes–adolescentes” para indicar una diferenciación que pocos de los estudios consultados hacen. Si están en edad escolar más correspondería hablar de niños o adolescentes, ocurre que muchos abandonan la escuela e ingresan tempranamente al mercado laboral, en este caso no dejan de ser adolescentes, tal vez con las responsabilidades de un joven adulto. Sin embargo, los estudios hablan de “jóvenes”, sin problematizar la categoría (excepto Cachón, 2003 y Jiménez–Ramírez, 2010)

fuera de ella. Así, por ejemplo, algunos estudios señalan que las “aulas de acogida”, terminan funcionando como un espacio discriminatorio que re-imprime en este colectivo su condición de otredad (García Medina, 2018).

La producción científica cuantitativa hace alusión a la elevada tasa de abandono escolar en la ESO¹¹⁵, en tanto se trata de jóvenes–adolescentes que no continúan con los estudios pos–obligatorios y que quedan expuestos a situaciones de inactividad, vulnerabilidad o desafiliación (Eseverri Mayer, 2015); en otros casos se produce una temprana incorporación al mercado laboral (Canelles, 2006). La deserción escolar aparece relacionada con las necesidades familiares y la decisión de algunos jóvenes–adolescentes de ayudar a mejorar las condiciones económicas de existencia de la familia o con las dificultades de adaptación al sistema educativo que se traduce en un desinterés por continuar estudiando. Asimismo, los análisis cualitativos revelan que por lo general estos jóvenes–adolescentes inmigrantes son conscientes del valor que tiene la educación y la formación, tanto para integrarse en la sociedad, como para lograr acceder a mejores condiciones en el mercado laboral y conseguir así movilidad/ ascenso social; es por ello que también algunos jóvenes–adolescentes permanecen en la escuela, como una manera de responder al esfuerzo que reconocen que han hecho sus padres para brindarles una oportunidad educativa mejor (Marin–Belivaqua *et al.*, 2013)¹¹⁶. En este sentido, investigaciones más recientes han detectado que la situación de crisis, las dificultades para acceder al mercado de trabajo y las altas tasas de paro juvenil que se dieron en España en los últimos años, han hecho que los jóvenes–adolescentes de la llamada “segunda generación” se interesen por desarrollar con mayor éxito sus trayectorias educativas y profesionalizadoras (González Ferrer *et al.*, 2015; Serranacat Melendres, 2014–2015); en cambio, otros jóvenes utilizan su *capital migratorio* y emprenden un proyecto emigratorio en búsqueda de mejores oportunidades educativas (Narciso y Carrasco, 2017); también ocurre que la dificultad que estos jóvenes encuentran para acceder a la universidad en la sociedad receptora, los lleve a pensar en “el retorno como la única posibilidad de alcanzar un nivel superior educativo de calidad” (Pedone, 2013, p.36)

Algunos de los estudios consultados intentan encontrar respuestas a estas problemáticas, indagando y reflexionando sobre los entornos escolares, sus recursos, sus prácticas y sus posibilidades humano–pedagógicas para abordar la diversidad cultural. Aspectos que se ponen en dialogo con la estructura y el origen socio–económico de los jóvenes–adolescentes inmigrantes, el valor que tiene para la familia la educación

115 Educación Secundaria Obligatoria.

116 Sin embargo, se detecta una escasa producción de estudios que describan la trayectoria de esos jóvenes inmigrantes una vez que concluyen con la formación obligatoria; y de investigaciones que aborden la inserción laboral profesional de aquellos jóvenes inmigrantes que logran concluir sus estudios universitarios. El trabajo que llevan a cabo Sancho *et al.* (2012), constituye una aportación a esta área de vacancia, en tanto se analizan las trayectorias de los jóvenes inmigrantes en el nivel superior en Catalunya.

y el acompañamiento que pueden darles durante el periodo de escolarización (Carpio Carrasco y Riesco Sanz, 2011; Pedone, 2013; Narciso y Carrasco, 2017).

Por otro parte, a medida que los procesos inmigratorios se van consolidando, las generaciones de inmigrantes se van incorporando y reconociendo como parte de la sociedad de acogida. Aparecen entonces otros análisis que van de la mano con la evolución de la España inmigrante (finales del 2007 y hasta la actualidad) y que ponen de manifiesto los procesos de integración. Esta literatura indaga en aspectos relacionados por un lado a la construcción o transformación de la identidad y las identificaciones de los jóvenes–adolescentes inmigrantes –con la sociedad española o con la de origen–, para la que se tienen en cuenta diversos factores –como el tiempo que llevan en la sociedad, la edad a la que emigraron o la generación inmigratoria a la que pertenecen–; y por otro lado, la reciprocidad empática, la aceptación que sienten –o no– por parte de sus pares o sus educadores nativos. Desde esta doble perspectiva se interpreta la actitud y el respeto que sienten los jóvenes inmigrantes por la sociedad de acogida y los valores que se les transmiten en los centros educativos, así como las motivaciones, el interés y el esfuerzo que hacen –o no– por aprender la lengua que se habla –ya sea el español o el de la comunidad autónoma en la que viven–. También hay estudios que ponen en diálogo las percepciones, las miradas y las configuraciones vinculares entre nativos e inmigrantes. Por supuesto, el mutuo reconocimiento cultural que puede fomentarse desde la educación favorecerá la cohesión social de estas futuras generaciones; así como también influirá en las proyecciones que los jóvenes–adolescentes inmigrantes hagan en la sociedad de acogida (Lafón y Gonzáles, 2010; González Ferrer *et al.*, 2015; Vilà Baños, González Mediel y Palaou Julián, 2015; Narciso y Carrasco, 2017)

Laboral

Los mercados laborales españoles se caracterizan por su segmentación, por su segregación –en género, origen y edad– (Aranu y Bayona, 2007; Cachón, 2011; Carpio Carrasco y Riesco Sanz, 2011; Muñoz Comet, 2012) y por su falta de estabilidad, este último rasgo afecta principalmente a los más jóvenes. Los trabajos menos cualificados, caracterizados por la precariedad, los bajos salarios, la temporalidad y la rotación, son los que están reservados para este colectivo que se desempeña en puestos que no se adecuan con el grado de formación que tienen (López, 2008; Shershneva y Fernández Aragón, 2018).

La literatura que aborda el ámbito laboral producida desde finales de 1990 hasta el 2007, señala que los jóvenes inmigrantes están inmersos desde temprana edad en el trabajo: ya sea porque abandonan la escolarización con más frecuencia; porque

realizan ciclos de formación profesional que los habilita rápidamente a ejercer; porque están expuestos a situaciones familiares y económicas más precarias y por lo tanto dependen más de sí mismos; porque necesitan sostener su “legalidad o permiso de residencia”, cotizar y así poder acceder a los derechos civiles que brinda la seguridad social –salud y paro–; o porque como son jóvenes emancipados, dependen exclusivamente de sus ingresos y por lo tanto están más disponibles en el mercado laboral. Así pues, en el mundo del trabajo, estos jóvenes son más activos que sus pares autónomos –que cuentan con un colchón familiar para sostener y llevar adelante sus estudios– (Cachón, 2003, 2011; Aranau y Bayona, 2007; Malgenesi, 2007).

Las investigaciones de corte cualitativo explican que muchas veces el proyecto migratorio –familiar o individual– se interpuso en la formación y estos jóvenes se vieron “obligados a realizar una transición laboral más rápida de lo esperado” (Carpio Carrasco y Riesco Sanz, 2011, p. 200). También subrayan que la necesidad los empuja a aceptar trabajos poco cualificados y temporales, ser una mano de obra más barata y estar expuestos a condiciones de mayor vulnerabilidad –aceptar malas condiciones laborales, bajos sueldos, jornadas extensas e irregularidades–. Estos jóvenes están, al igual que sus progenitores o que los adultos inmigrantes de la primera generación, inmersos en las áreas de servicio doméstico, hotelería, construcción o en el sector agrario –siendo los dos primeros espacios destinados a las mujeres y los dos segundos a los varones– (Oso y Parella, 2012). El escenario puede ser todavía más dramático para aquellos que no cuentan con un permiso de residencia que los habilite a trabajar, situación que puede arrojarlos a los nichos laborales (Cachón, 2011; Marin–Belivaqua *et al.*, 2013).

A partir de la crisis económica que en el mercado laboral se registra a finales del 2007, los estudios señalan que los sectores de empleo menos cualificados son los que más se han visto afectados y que por lo tanto ser joven, ser inmigrante o tener poca formación significa estar parado, desempleado (Muñoz Comet, 2012). Las repercusiones para el sector de la población joven se dan sobre todo en las incertidumbres y las dificultades para efectuar la transición a la vida adulta, es decir, para emanciparse familiar y domiciliarmente. Para el caso de los jóvenes inmigrantes hay que agregar además una segunda transición que se ve también obstaculizada: la inserción en la sociedad de acogida –condicionada muchas veces por los dispositivos legales de las políticas migratorias vigentes en España– (Marin–Belivaqua *et al.*, 2013; Bosh Meda y López Oller, 2015; Bosh Meda, 2018). Emerge entonces la opción de emprender un (nuevo) proyecto migratorio o el retorno al país de origen en donde siguen existiendo redes sociales (Serrancat Melendres, 2014–2015; Feixa *et al.*, 2017)¹¹⁷. Sin embargo,

117 Hay que apuntar aquí que algunos de estos jóvenes a quienes se designa como “inmigrantes”, ya son más de aquí que de allá, por eso lo de “nuevo” proyecto migratorio es relativo, al igual que el regreso al país de “origen”, pues más

hay otros jóvenes inmigrantes que siguen imaginando y buscando un futuro en este país, para quienes se hace indispensable revertir sus trayectorias formativas y laborales. Así pues, la literatura correspondiente a este período también hace alusión a los problemas de salud psíquico-emocionales que sufre este grupo social tras la crisis. El “sentimiento de fracaso y desilusión frente al futuro” afecta la autoestima, la autonomía y la identidad de estos jóvenes que, frente a las dificultades para integrarse social y laboralmente, corren el riesgo de volverse dependientes de la asistencia pública (Valls Fonayet, 2015, p. 146).

Por otro lado, también hay jóvenes inmigrantes muy formados que se ven afectados por la crisis: en estos casos se produce un desajuste entre la cualificación y los puestos de trabajo disponibles. En el contexto europeo, España es el país en el que se registra un mayor desajuste entre el empleo que se ocupa y el nivel formativo que se tiene. Esta situación afecta nuevamente con mayor intensidad a los jóvenes y a los inmigrantes y en este segundo grupo, más a las mujeres inmigrantes en general— por la triple condición de ser mujeres, inmigrantes y trabajadoras—, y a las latinoamericanas en particular (Shershneva y Fernández Aragón, 2018). Al respecto, cabe señalar que los datos del último Eurobarómetro (2012) indican que la cuarta causa de discriminación laboral es el origen étnico y que con la crisis la discriminación ha incrementado (Cea D’Áncona *et al.*, 2013).

Actualmente cuando se analiza la inserción laboral de los jóvenes inmigrantes se pone en diálogo el lugar que ocupan en el mercado, con aspectos como la etnicidad —en donde entran en juego factores discriminatorios, estereotipos y prejuicios propios de la sociedad de acogida—, el género, las trayectorias formativas —en las que también pesa la valorización o posibilidad de homologación que el Estado hace de las titulaciones extranjeras—, las situaciones administrativas —permisos y condiciones legales—, las barreras lingüísticas —nivel de dominio del español o de la lengua oficial de la comunidad autónoma en la que viven—, las redes sociales disponibles, y las condiciones estructurales del mercado neoliberalista (Shershneva y Fernández Aragón, 2018).

Discursivo o Representativo

A lo largo del *boom inmigratorio*, los medios de comunicación y los discursos políticos fueron contribuyendo a la conformación de las representaciones sociales sobre la inmigración en la sociedad de acogida. Muchos estudios han analizado los efectos negativos que tuvo la *mirada tóxica* —cargada de estereotipos—, con la que la prensa abordó ciertos temas, favoreciendo la construcción de una imagen distorsionada de los jóvenes inmigrantes. Los mismos fueron a menudo retratados como criminales,

bien puede que se trate del país de origen de los padres.

“problemáticos, peligrosos, usurpadores de plazas escolares, pandilleros” (Labrador Fernández, Blanco Puga, Alberto Ortiz Valdez, 2007, p. 176). Estas representaciones dificultaron las interacciones sociales, el proceso de integración y de construcción identitario que estaban realizando los jóvenes. De este modo, se acrecientan las condiciones de desigualdad para este colectivo (Feixa *et al.*, 2010).

Basándose en diversos estudios sobre los medios de comunicación, Retis y García (2010) explican que en los países europeos existe la tendencia a representar negativamente a las minorías culturales (sobre todo cuando se trata de extracomunitarios) y a asociarlas con los conflictos sociales. La prensa española, que hereda dicha tendencia al ingresar en la Unión Europea, ha difundido una doble representación sobre la inmigración: por un lado, ha reportado dramáticamente el arribo clandestino de pateras (abundando en escenas sobre rescates y muertes) y la llegada de menores no acompañados; y por otro lado ha visibilizado la presencia de los jóvenes en el espacio público, haciendo uso de estadísticas, datos y gráficos para dar cuenta de la cantidad de inmigrantes presentes en los centros de acogida, de retención, o en las cárceles (Kuehn Dumpiérrez, 2007; Jiménez, 2010). Los medios elaboran sus informes a partir de los datos disponibles en las fuentes oficiales; no aparecen otras perspectivas, como las que podrían surgir de las asociaciones o de los propios inmigrantes: “como consecuencia de estas rutinas profesionales, las temáticas que se abordan cuando se trata de construir mediáticamente esta faceta de la sociedad española, reproducen el eco del discurso político, policial y de control de flujos [inmigratorios]” (Retis y García, 2010, p.142).

Por su parte, Feixa *et al.* (2010, p. 26) detectan dos tipos de discursos predominantes y ambivalentes en la construcción que la prensa hace sobre lo que significa ser joven inmigrante en España: a) una imagen refiere a los “menores” que llegaron al país bajo distintas etiquetas (“niño con familia”, “adolescente reagrupado”, “menor no acompañado”) que se complementan con adjetivos como *clandestino*, *legal/ilegal*; b) otra imagen hace referencia a los “mileuristas” y alude a la condición de precariedad que tienen estos jóvenes en el mercado laboral, que impide la emancipación. Ambas representaciones connotan vulnerabilidad, precariedad y dependencia. En general, los medios los estigmatizan como grupo violento y los discrimina étnicamente como inmigrantes, colocándolos en situación de desigualdad frente a otros jóvenes. Los autores indican que, sobre este grupo se ejerce violencia simbólica.

Para el caso de los inmigrantes latinoamericanos, la alarma social se disparaba entre el 2005 y el 2008, a partir de la participación de algunos jóvenes en las bandas latinas y de ciertos incidentes críticos y sucesos violentos que acaecieron en distintos espacios del país (Feixa *et al.*, 2006; Kuehn Dumpiérrez, 2007). El sensacionalismo y la espectacularidad con la que se abordó el tema alimentó el pánico moral y la sen-

sación de inseguridad social en el marco de la modernidad reflexiva (Beck, 2007). La deslegitimación y la criminalización que cae sobre los jóvenes inmigrantes, que son asociados a las actividades delictivas de los *gangs*, permiten definir al “otro” como el portador de ciertos males en oposición a un “nosotros” –la sociedad receptora– que mediante estos mecanismos discriminatorios reafirma su identidad desde lo positivo (Pedone y Gil, 2008b; Narbona, 2008; Feixa *et al.*, 2010; Jiménez–Ramírez, 2010; Retis y García 2010; Feixa *et al.*, 2011).

Para contrarrestar esta imagen negativa que han construido los medios de comunicación, han sido fundamentales las investigaciones que se llevaron a cabo en los últimos años sobre las bandas latinas (principalmente en Madrid y Barcelona). Los intelectuales junto a profesionales, educadores y autoridades buscaron disminuir los efectos negativos que el asunto cobró y mostrar otros costados de estas agrupaciones. Muchos trabajos han hecho un seguimiento y acompañamiento a estos colectivos y su posterior integración a la sociedad bajo la figura de asociaciones (Soriano Gatica, 2008; Feixa *et al.*, 2011; Romaní y Feixa 2013; Feixa y Romaní, 2014 entre otros).

Las formas mediáticas de la exclusión indudablemente afectan la representación social que los autóctonos construyen sobre la inmigración e inciden tanto en las interacciones interpersonales, como en las posibilidades que tienen los extranjeros para integrarse al mundo educativo y al mercado laboral. En este sentido, Cea D’Áncora, Valles Martínez y Eserverri Mayer (2014) han indagado en las representaciones y actitudes que tienen nativos e inmigrantes ante la inmigración en España, en dos períodos: el de crecimiento económico (2006–2007) y el de recesión (2010–2011). El análisis y la comparación de los resultados pone de manifiesto que, en el contexto de crisis se han profundizado las imágenes negativas de la inmigración, ha crecido la intolerancia y las experiencias discriminatorias. Entre las novedades que encuentran los investigadores al comparar los datos recogidos en los distintos periodos es que: si en el tiempo de bonanza se hablaba de *incivismo*, *delincuencia* o de la *problemática de adaptación* de los hijos de los inmigrantes, en el de crisis se habla de las diferencias étnico–culturales y cobra centralidad el asimilacionismo frente al multiculturalismo como modelo de integración; si en la época de crecimiento económico se hablaba de la inmigración como *invasión*, en la de crisis se habla de *la preferencia de los nacionales* (idea que sustenta que el estado debe *rescatar* primero a los de *la casa*), pues los nativos se sienten amenazados por la *competencia* en el mercado laboral, en las prestaciones y ayudas frente a los *otros*. Un dato más alarmante revela que los jóvenes universitarios autóctonos –pertenecientes a las capas sociales de clase media–alta¹¹⁸– son los que más han expresado discursos xenofóbicos, lo que puede estar relacionado a la coincidencia

118 Los autores explican que en general las personas más formadas y con mejores condiciones socio–económicas son quienes más valoran y respetan la diversidad cultural y religiosa.

entre el trabajo de campo que el mencionado estudio realiza a finales de 2010, con la mediatización de la llamada “fuga de cerebros” que afectó principalmente a los jóvenes más preparados de España¹¹⁹.

Por su parte, los inmigrantes advierten la culpabilización que recae sobre ellos y se muestran predispuestos a luchar en igualdad de condiciones, apelan a políticas de control más restrictivas y hacen una distinción entre “buenos y malos inmigrantes”. Los que sufren en mayor medida el rechazo siguen siendo los que tienen rasgos étnicos culturales más distantes a los de la cultura autóctona y los que tienen peores condiciones socio-económica. Así, según el estudio de Cea D’Áncona *et al.* (2014), los más afectados por la crisis son los jóvenes negro-africanos, sin trabajo y sin papeles; para ellos los controles y los reclutamientos se han agudizado. Un aspecto constante en los resultados de los trabajos que lleva adelante este equipo “es la constatación de la mayor aceptación [por parte de la sociedad de acogida] del más próximo, el que comparte idioma y costumbres” (Cea D’Áncona *et al.*, 2014, p. 35).

Sin lugar a dudas, los resultados de estas investigaciones también muestran un costado positivo, en el que se rescatan escenas cotidianas de intercambios que dan cuenta de la aceptación, la normalización de la convivencia y la integración entre inmigrantes y nativos –realidad que convive con los otros discursos más negativos desatados por la crisis y con formas de *xenofobia menor*¹²⁰–. Estas evidencias ponen de manifiesto que, aunque hubo un aumento de la discriminación y la xenofobia –en la vida cotidiana, administrativa, laboral y educativa–, el racismo no es tan agudo como podría ser (Cea D’Áncona *et al.*, 2013, 2014)

Integracional–político–participativo

El recorrido por las diversas áreas desde las que se ha pensado a los jóvenes inmigrantes demuestra que los estudios sobre jóvenes inmigrantes en España son todavía recientes. Transversalizando las problemáticas educativas, laborales y discursivo–representativas se encuentra el marco legal, político y administrativo– a nivel nacional, autonómico y local– que por un lado intenta responder a las necesidades del colectivo y que por el otro explica las limitaciones que recaen sobre las actuaciones de los jóvenes inmigrantes.

Son numerosas las políticas globales que se han elaborado para incidir en la realidad de las juventudes inmigrantes, para luchar contra las desigualdades, el racismo y los prejuicios. Así, los *Planes Nacionales de Acción para la Inclusión Social en el Reino de España*, el *II Plan Nacional*, el *Programa Greco (Programa Global de Re-*

119 Como ya se ha explicado, se trata del fenómeno de emigración española que se produce tras la crisis.

120 Formas de racismo sutil que aparecen en las bromas cotidianas, por ejemplo.

gulación y Coordinación de la Extranjería y la Integración en España 2001–2004) –desde el que se aúna el trabajo del Consejo Superior de Políticas de Inmigración, el Foro para la Integración Social de los inmigrantes y el Observatorio Permanente de la Inmigración–, el *Plan de Acción global en materia de juventud 2000/2003*, el *Plan Interministerial de Juventud 2005/2008*, el *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007–2010*¹²¹, el *Plan de Ciudadanía e Inmigración 2009–2012* y el *Plan Estratégico Ciudadanía e Integración 2011–2014* son algunas de las propuestas y estrategias que se han elaborado para fortalecer los vínculos entre los ciudadanos de esta sociedad multicultural que busca funcionar como una sociedad intercultural (Cachón, 2007; López Sala, 2007; Feixa *et al.*, 2010; Jiménez–Ramírez, 2010; Vilà Baños *et al.*, 2015). Estos proyectos reflexionan sobre la cohesión social, la construcción identitaria, la igualdad de oportunidades, el reconocimiento cultural y religioso, la regularización de la condición jurídico–legal¹²² y plantean acciones para disminuir el fracaso escolar, la exclusión y la vulnerabilidad social. El objetivo más importante es desarrollar mecanismos de intervención para garantizar la integración social y política de las juventudes inmigrantes.

Sin embargo, una problemática importante está relacionada con la voluntad de muchos gobiernos por homogeneizar las culturas que conforman sus sociedades. Reconocer y aceptar que las características, las cosmovisiones y las identidades de estos grupos son diferentes –y por lo tanto sus necesidades– es fundamental para desarrollar las potencialidades de los distintos colectivos. Se trata entonces de interpretar correctamente las diferencias y las identidades de los otros, cuidando que esa interpretación se adecue a la realidad y que no responda a los intereses de los grupos hegemónicos. Las construcciones de los *otros* –que se condensan en representaciones sociales–, interfieren por un lado en las relaciones entre los *otros* y *nosotros* y por otro lado en el autodescubrimiento, la autoafirmación y la autorrealización de los individuos de los diferentes colectivos. El reconocimiento de sus diferencias y sus identidades se efectiviza mediante “la atención afectiva, la igualdad jurídica –igualdad de oportunidades– y [la] estima social [...]” (Medina Audelo, 2011, p. 28).

En este sentido, se hace evidente que la noción de integración no solo es compleja y polisémica, sino que además tiene una fuerte carga ideológica. El fenómeno de la inmigración obliga a repensar las prácticas que el Estado debe implementar para incorporar a los nuevos colectivos en sus estructuras económicas, políticas, jurídicas –derechos, obligaciones, oportunidades– e institucionales y, en consecuencia, debe tener en cuenta aspectos relacionados con la cultura y la identidad que inciden en la

121 Al respecto, véase Cachón Rodríguez (2007).

122 En este eje entrarían también lo que tiene que ver con los derechos laborales, el acceso a la seguridad social y con ello a la sanidad.

convivencia y la cohesión social. La integración y la participación de los inmigrantes se promueve mediante el desarrollo de una serie de políticas públicas, sustentadas en los pilares de “igualdad”, “ciudadanía” e “interculturalidad”. Cachón (2011) señala la necesidad de poner en marcha políticas de igualdad de oportunidades y de integración sustentadas en las “3R”: redistribución más justa e igualitaria de los recursos; reconocimiento (y no imposición o dominación) cultural del otro; representación del inmigrante en el espacio público y político. Con respecto a la última R, agrega que los inmigrantes instalados hace un tiempo considerable en el territorio, deberían poder votar al menos a nivel local y que el acceso a la nacionalidad debería mejorarse. Así pues, propone que las políticas de y con los inmigrantes se direccionen hacia:

[...] la creación de una sociedad con vínculos sociales (y económicos, culturales y políticos) fuertes que garanticen la pertenencia plena (que no quiere decir exclusiva) de los individuos y grupos que la forman y el doble sentimiento de los individuos y grupos que hace que sientan la sociedad (como) suya (asumiendo la memoria y el proyecto colectivo) y se sientan aceptados (porque vean asumida colectivamente su memoria) por la sociedad, maximizando de esta manera la capacidad de los individuos para decidir (es decir, elegir) sobre sus propias vidas (Cachón, 2011, p. 13).

Los cuatro modelos de gestión de la diversidad difundidos por las sociedades pluriculturales –asimilacionismo, *melting pot*, multiculturalismo e interculturalismo–, pueden sintetizarse como dos posturas: aculturación o adaptación mutua. La primera, de carácter etnocéntrico, hace referencia a un proceso unidireccional, en el que la responsabilidad recae sobre el inmigrante, que debe adaptarse a la sociedad receptora –hábitos, costumbres e instituciones–, renunciando a sus rasgos culturales. En la segunda manera de pensar la inclusión, la responsabilidad en el proceso de integración es bidireccional, se funda en el respeto y la internalización –tanto de nativos como de inmigrantes– de las diferencias e identidades, tomando lo positivo de la diversidad cultural, como un aporte y no como una amenaza a la cohesión. Desde esta perspectiva, en las interacciones se ceden algunos aspectos y se adoptan otros, en pos de un beneficio sociocultural y económico mutuo (Medina Audelo, 2011; Vilà Baños *et al.*, 2015).

Así, la integración debe efectuarse en igualdad de derechos, obligaciones y oportunidades entre autóctonos e inmigrantes en las distintas dimensiones o esferas de la sociedad de acogida: jurídico–político; laboral–ocupacional; económico; sociocultural; y educativo. Si bien el esfuerzo, el interés y la predisposición para integrarse recae probablemente más sobre el inmigrante que, libre y voluntariamente, debe hacer frente a las nuevas condiciones, para ir acomodándose a elementos propios del sistema cultural de la sociedad receptora como la lengua, las costumbres, los valores, sin que por ello deba negar u olvidar su identidad cultural. Se trata entonces de una “aculturación

consentida”, en términos de Medina Audelo (2011, p.80). Asimismo, la sociedad de acogida debe cambiar o eliminar aquellos obstáculos jurídicos, políticos, culturales, lingüísticos y educativos que no favorezcan una integración estructural y horizontal; propiciando de este modo la construcción de un espacio compartido, en el que tanto autóctonos como inmigrantes se sientan reconocidos, representados, identificados y partícipes. A partir de allí se puede hablar entonces de ciudadanos y ciudadanas –más que de autóctonos e inmigrantes–.

Los aspectos necesarios para que la integración de los inmigrantes sea efectiva parten del reconocimiento de estas personas como ciudadanos (Benedicto, 2007). Como muestra la Tabla 1.2., Vilà Baños *et al.* (2015, p.143) definen cuatro dimensiones para el desarrollo de la ciudadanía y la integración de estos colectivos:

Tabla 1.2. Dimensiones para el desarrollo de la ciudadanía y la integración

<p>Dimensión estructural (o aspectos normativos de la integración)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se refiere a la participación del individuo en las instituciones de la sociedad de acogida según el principio de igualdad de oportunidades. • Esta dimensión tiene por variables: la situación legal, el estatus dentro de los sistemas de educación y calificación, la posición dentro del mercado de trabajo, los recursos económicos, el acceso a la vivienda y los sistemas del bienestar.
<p>Dimensión cognitiva y cultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso que conlleva el aprendizaje de habilidades cognitivas y el manejo de la cultura del país de acogida. • Las variables de este grupo son: el conocimiento de la lengua y de la cultura del país de acogida, los valores políticos y culturales, las creencias religiosas y los estilos de vida
<p>Dimensión social</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se refiere a las relaciones sociales del individuo y el desarrollo de estas dentro o fuera de su comunidad étnica y su posibilidad de participación en la sociedad receptora. • Tiene por variables: la identidad de las relaciones familiares, el contacto con los miembros de la propia comunidad, los contactos con el barrio, las relaciones de amistad y la vinculación con asociaciones voluntarias (ONG, clubes, etc.).
<p>Dimensión de la identidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Incluye aspectos subjetivos de pertenencia e identificación personal con la comunidad étnica o nacional. Las variables que corresponden a esta dimensión son: la percepción subjetiva de pertenencia (nacional o étnica), las actitudes de los migrantes hacia la sociedad de acogida y de ésta hacia ellos, la clase y el grado de identificación con la misma y la orientación de la sociedad de acogida hacia las relaciones interculturales.

Fuente: Elaboración propia a partir de Vilà Baños *et al.* (2015)

A partir de este esquema, la integración se plantea como un proceso que tiene dos niveles, uno objetivo, relacionado a la participación en las instituciones, las nor-

mativas, el campo profesional, político y social; y otro más subjetivo, que apunta al desarrollo progresivo de un sentimiento de pertenencia a una comunidad, que es inclusiva y que se va construyendo con el aporte de todos. No se trata de identificarse con las prácticas culturales del otro, pero sí de estar abierto al contacto con el otro. En esta interacción se recibe la cultura ajena y se transmite la propia. En este sentido, los resultados del trabajo que llevan a cabo Vilà Baños *et al.* (2015) con el objetivo de identificar el estado de la integración de la juventud extranjera en Catalunya desde la doble visión de los extranjeros y los nativos¹²³, revelan que todavía hay que seguir trabajando y puliendo ciertos aspectos de este proceso. Los autores hablan de la necesidad de una educación para la ciudadanía, a partir de un modelo que esté “basado en la identidad colectiva, los valores y los elementos de cultura expresiva de todos y para todos” (Vilà Baños *et al.*, 2015, p. 153). Recomiendan la necesidad de luchar contra los prejuicios y los estereotipos, que pueden estar relacionados con la ya mencionada situación de crisis, pero que también son producto del desconocimiento y de la falta de una interacción auténtica que vaya más allá de la coexistencia y la tolerancia entre los distintos colectivos. Aunque se haya logrado una convivencia armónica entre los diversos grupos, parece necesario fomentar el reconocimiento entre las distintas culturas y propiciar entornos de contacto positivo entre los jóvenes de distintos orígenes. Claramente, el tiempo que los jóvenes inmigrantes llevan en el país influye en sus procesos de integración, sobre todo en el desarrollo de las dimensiones subjetivas – la social y la identitaria–. Por último, los autores señalan que, aunque es necesario fortalecer las políticas de inclusión destinadas a la población inmigrante es importante trabajar en las implicancias que tienen estas prácticas sobre los autóctonos, que sienten amenazados sus derechos y su bienestar. Es decir que, al igual que los resultados del ya referenciado estudio llevado a cabo por Cea D’Áncona *et al.* (2013, 2014), se detecta que este es el punto que provoca fricción en las interacciones sociales.

Finalmente, hay que resaltar que para lograr la integración y la igualdad de derechos de los distintos grupos culturales que habitan una sociedad multicultural es fundamental crear un marco jurídico– político que garantice la participación civil de los miembros activos de la sociedad. Poder ocupar cargos públicos y decidir quien gobierna, son derechos necesarios para fortalecer el sentimiento de pertenencia por un lado y para negociar y defender las diferencias culturales, laborales y socioeconómicas a las que están expuestos los inmigrantes, por el otro. Sin embargo, este tipo de derechos no se conceden fácilmente en la actualidad, ocurre más bien que la ciudadanía es un instrumento de *domesticación*, que “se ha transformado en una compensación para

123 La muestra total está constituida por 3.830 jóvenes de entre 14 y 18 años (de educación obligatoria y bachillerato). Los inmigrantes son mayoritariamente pertenecientes a la segunda generación de padres inmigrantes, originarios de Magreb, Latinoamérica, de otros lugares de Europa, y de forma más minoritaria de Asia y de África subsahariana.

aquellos que tengan una estabilidad económica, hayan aprehendido y se hayan identificado con los valores culturales de la sociedad receptora” (Medina Audelo, 2011, p. 81). Parece ser que la idea de ciudadanía se ha quedado atrapada y confundida entre pertenencia a una comunidad política y pertenencia a una comunidad cultural.

Son numerosas las reflexiones teóricas y los estudios cualitativos que insisten en la necesidad de favorecer la participación cívica de los jóvenes inmigrantes, como uno de los retos fundamentales para lograr la cohesión del tejido social (Cachón, 2007a y 2007b, 2008, 2011; los trabajos compilados por Cachón y López Salas, 2007¹²⁴; Romaní y Feixa, 2012; Romaní y Feixa, 2013; Feixa y Romaní, 2014; Eserverri Mayer, 2015). En general las distinciones entre la participación formal, cívica e informal revelan que los jóvenes (inmigrantes y autóctonos) descreen de la participación formal y que las formas de participación en la actualidad han cambiado (Feixa *et al.*, 2010). Por otra parte, se ha constatado que llevar a cabo voluntariados, formar parte de asociaciones, realizar trabajos comunitarios, son también prácticas comunes entre los jóvenes inmigrantes y son estrategias de integración muy efectivas que permiten conocer la cultura de la sociedad receptora, crear redes o nuevos vínculos con otros jóvenes y con la comunidad –afianzando así el sentimiento de pertenencia– (Romaní y Feixa, 2012; Cea D’Áncona *et al.*, 2013, 2014¹²⁵). Este tipo de estructuras son también contenedoras, actúan como sostenes y brindan un importante capital social para aquellos jóvenes inmigrantes en situaciones de vulnerabilidad y desafiación social (es decir, situaciones de abandono escolar, de incertidumbre o peligro de exclusión) (Flanagan, Kim, Collura, y Kopish, 2014; Eserverri Mayer, 2015¹²⁶).

1.4. Jóvenes, capitales y migraciones

1.4.1. Más que una palabra¹²⁷: la juventud como camino y transición hacia la vida adulta

Diversos cambios que comienzan a darse a mediados del siglo XVIII y hasta principios del siglo XIX, dan como resultado la modernización en Europa, entendida como el proceso de expansión del capitalismo industrial, y con ello el proceso de con-

124 López Blasco, 2007; Kuehn Dumpiérrez, 2007; López Sala, 2007; Benedicto Millán, 2007; Aparicio Gómez, 2007; Aymá González, 2007; Vidal, 2007; Malgenisi, 2007; Fariña Álvarez y Obiten, 2007.

125 Este estudio que se ha referenciado respecto al registro del aumento de la xenofobia a partir de la crisis señala también episodios positivos nacidos del encuentro entre inmigrantes y nativos, tales como la participación de los inmigrantes en el 15M o las protestas por los desahucios

126 Cabe señalar que este estudio se centra en jóvenes inmigrantes entre 14 y 18 años nacidos en Latinoamérica (Ecuador, República Dominicana y Colombia) y en Marruecos, que arriban a España entre los 6 y los 10 años.

127 Con este título parafraseo el texto clásico de Bourdieu "La juventud no es más que una palabra" (1990), en el mismo señala que la juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente y están en tensión.

formación de la juventud como grupo social. Así, una serie de instituciones –como el ejército y la educación obligatoria– y ciertas reglamentaciones –como las delimitaciones para ingresar al mercado laboral o votar–, alargan el periodo de dependencia de los jóvenes, por una parte, pero delimitan sus características y organizan su actuación en tanto conjunto etario, por otra (Souto Krustín, 2018).

Durante la denominada segunda revolución industrial –hacia mediados del siglo XIX–, se producen grandes cambios en el mercado laboral que requieren de una mano de obra más cualificada; esto exige un mayor grado de formación, lo que a su vez supone una inversión económica más fuerte y un tiempo más prolongado en el sistema educativo. Paralelamente aumenta la demanda de trabajadores no cualificados en otros sectores, principalmente en el de servicios. Esto permite que muchos jóvenes adultos se encuentren en situación de independencia económica y familiar, amenazando así el *statu quo* de los adultos de clase media y media alta, quienes temían la conformación de un proletariado urbano. En este mismo tiempo, emergen los espacios de ocio, las organizaciones y movimientos juveniles. Sin embargo, la crisis de 1929 afecta principalmente a este grupo no solo por el desempleo, sino también porque las familias se ven obligadas a retirar a los hijos de la escuela y el estado a reducir las ayudas (Souto Krustín, 2007).

Aunque la juventud ha sido definida de diferentes maneras a lo largo de la historia, es en este periodo en el que nacen las primeras aproximaciones sociológicas. Se constituían así tres paradigmas (Tabla 1.3) que, aunque se contradicen en ciertos aspectos, son complementarios y conforman la base de la sociología de la juventud:

Tabla 1.3. Paradigmas de la sociología de la juventud¹²⁸

Paradigma	Ideas	Obras y referentes
<p>Integralista</p>	<p>Sustentado en la psicología evolutiva y en la sociología de la familia, concibe a la juventud como una etapa del ciclo vital (infancia, juventud, adultez y vejez). La juventud es un período que se supera a partir de la adquisición de aspectos ligados a la vida adulta (como la adquisición de trabajo o la constitución de familia propia) señalados por ritos o certificados sociales Desde esta perspectiva, claramente adultocrática, se ha hablado de la juventud como una “sala de espera”, como un período de “indeterminación y moratoria” en tanto el joven no ha asumido el rol social que se espera que tenga – ya que no se le delegan todas las funciones y responsabilidades–, pero de quien se espera que progresivamente tome sus propias decisiones y gane en autonomía.</p>	<p>Los representantes más destacados, quienes han seguido sobre todo las perspectivas de la psicología evolutiva, son Stanley Hall (1904) <i>Adolescence: its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education</i>. Londres, Sidney Appleton; y Erik Erikson (1968/1992) <i>Identidad, juventud y crisis</i>. Madrid: Taurus. También la obra de la antropóloga Margaret Mead (1970) <i>Cultura y compromiso</i>. Buenos Aires: Granica; en donde estudia los ritos culturales que anuncian el paso de una etapa a otra.</p>

128 Esta exposición no pretende ser exhaustiva, porque sobre todo es incompleta. Se intenta presentar un panorama sobre las múltiples perspectivas desde las que se ha abordado a la juventud. En este caso se desarrolla de una manera más completa el enfoque que mejor se ajusta al objeto de estudio, pero no invalida las aportaciones de toda esta producción científica. Este esquema bien podría complementarse y profundizarse a partir de libro de Carles Feixa (2014).

Paradigma	Ideas	Obras y referentes
<p>Generacionalista o conflictivista</p>	<p>Entiende a la juventud como generación en oposición a la de los adultos y se focaliza en las tensiones entre unos y otros. Los jóvenes simbolizan el cambio y el progreso social; los adultos representan la tradición, el <i>statu quo</i>, lo inmutable. Bajo esta perspectiva se incluyen teorías que han interpretado a la juventud desde una óptica positiva, han propuesto entenderla como una nueva clase social, como una (sub) cultura o como un colectivo de cambio, progreso o ruptura social.</p>	<p>Karl Mannheim y Ignacio Sanchez Yncera(1928/1993) “El problema de las generaciones”. <i>Revista Española de Investigaciones Sociológicas</i>, n°. 62, 193–242, y José Ortega y Gasset (1933/ 1970) “El método histórico de las generaciones”. En torno a Galileo. Obras completas. Madrid: Revista de Occidente desarrollaban en estas obras la teoría de las generaciones.</p> <p>Este paradigma tiene su máximo esplendor con las obras de Theodore Roszak (1973/1968) <i>El nacimiento de una contracultura</i>. Kairós; y la de Gerard Mendel y Cristian Vogt, (1975). <i>El manifiesto de la educación</i>. México: Siglo XXI. Estos autores toman a la juventud como grupo o como subcultura en tensión con el grupo de los adultos.</p> <p>Otro representante es Talcott Parsons (1940) An analytical approach to the theory of social stratification <i>American Journal of Sociology</i>, 45(6), 841–862, quien interpretaba a las culturas juveniles como un espejo de las tensiones entre adultos y jóvenes y como un soporte importante para efectuar las transiciones al mundo adulto.</p> <p>El representante más actual es Carles Feixa, quien desde 1990 desarrolla el concepto de Generación@. Dicha noción puede ser rastreada de manera implícita en <i>De jóvenes, bandas y tribus</i> (1998) Barcelona: Editorial Ariel; y de manera explícita en diversas ponencias y publicaciones (como en el artículo “La Generación @. La juventud en la era digital” publicado en el 2000 en la revista <i>Nómadas</i> (13), 75–91) que están reunidas en la obra <i>De la generación@ a la generación#</i> (2014) Barcelona. NED. Biblioteca Infancia y Juventud. El antropólogo y sociólogo, pone en diálogo las generaciones (o culturas) de la juventud posmoderna con las nuevas tecnologías de información y de la comunicación.</p>

Paradigma	Ideas	Obras y referentes
Biográfico	<p>Intenta superar las perspectivas en las que la juventud se interpreta como un itinerario lineal o como una etapa opuesta a la adultez y propone entenderla como un tramo en la biografía de los sujetos. Se la define entonces como un trayecto que comienza con la pubertad, continúa con la salida del sistema escolar hacia la inserción laboral y culmina con la adquisición domiciliar propia y la emancipación familiar plena.</p> <p>Se piensa en la juventud como una etapa con sus propias características, como un proceso de transición y adquisición social hacia la autonomía –económica, profesional y familiar–, que le permitirá al individuo ir posicionándose en la sociedad. El punto de partida es el “actor social” como sujeto histórico y protagonista principal de la propia vida que articula de forma compleja la elección racional, las emociones, las construcciones socioculturales y las estrategias de futuro</p>	<p>Actualmente los estudios más representativos son los que llevan adelante el EGRIS: European Group for Integrated Social Research (Grupo Europeo de Investigación Social Integrada) que desde 1993 trabaja en el análisis de las transiciones de los jóvenes de la edad adulta.</p> <p>El GRET (Grupo de Investigación sobre Transición, de la Universidad Autónoma de Barcelona) que se funda en 1987 y estudia las transiciones de los jóvenes españoles.</p>

Fuente: Elaboración propia en base a Casal, Merino Pareja y García (2011); Casal, García, Merino y Quesada (2006a, 2006b); Feixa y Nofre (2012); Souto Krustin (2007; 2018) y Sepúlveda (2013)

Todas las propuestas (presentadas de manera general e incompleta¹²⁹) son ricas y válidas para pensar las complejas realidades juveniles. La perspectiva biográfica es en mi opinión la que se ajusta en mayor medida al objeto de este estudio. Se trata de un enfoque que interesa en tanto incluye las elecciones (que son subjetivas) y las opciones (que son objetivas o materiales) que tienen los sujetos. Sin embargo, entre las limitaciones, se pone en evidencia que el periodo de transición no tiene límites precisos y que en la práctica se prolonga cada vez más. Se trata de una condición que no depende tanto de rasgos psicológicos como si de las circunstancias y de las posibilidades económicas que les brinda el desarrollo de la sociedad en la que viven para alcanzar la independen-

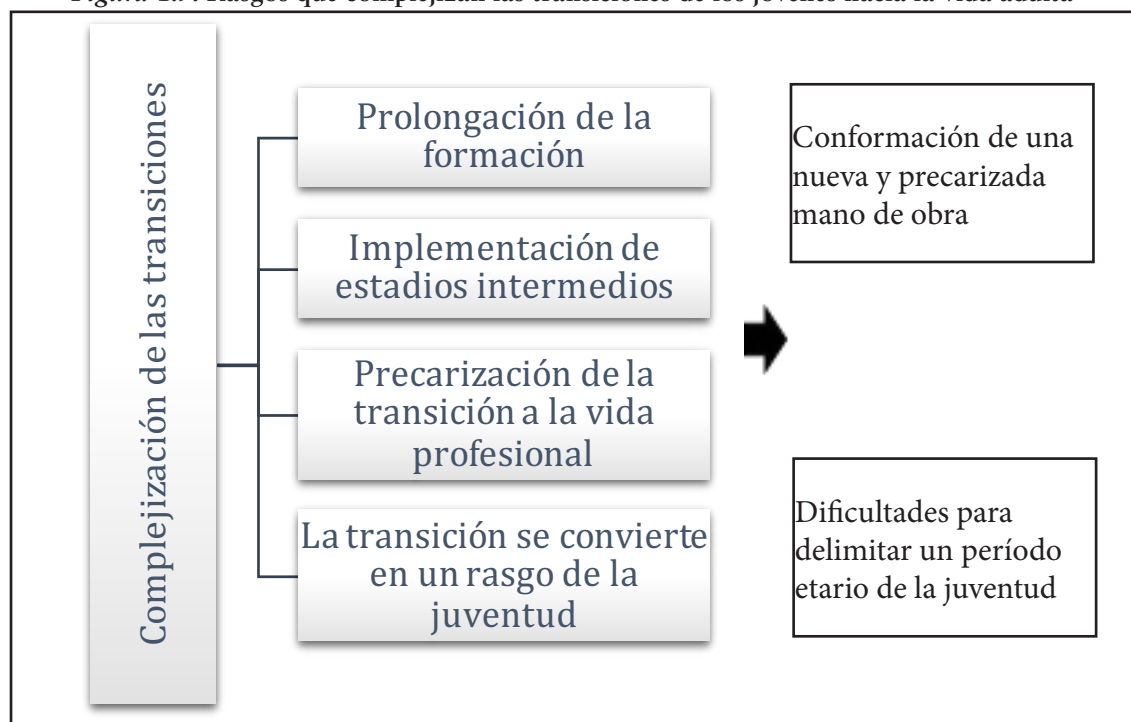
129 Sobre todo, hay que incluir las perspectivas latinoamericanas, pues allá existen otras realidades y otras juventudes. Como señalan Nilan y Feixa (2014, p. 37) “la mayor parte de la bibliografía en ciencias sociales sobre juventud, con algunas importantes excepciones, sigue elaborándose con arreglo a la percepción de la realidad occidental, lo que en el pasado ha dado un sesgo etnocéntrico a los estudios sobre juventud global”. Sería útil profundizar en el estudio que hacen Carles Feixa y Yanko González sobre la construcción histórica de la juventud en América Latina (2013); así como en las publicaciones de Margulis (2000); Reguillo Cruz (2000); Urresti (2008); Chavez (2010); Palazzo (2010), entre muchos otros.

cia familiar. Esto explica que durante los últimos años se distinga entre *adolescentes* y *jóvenes adultos*, entendiendo que el segundo grupo ya ha alcanzado ciertas posiciones sociales mientras que el primer grupo todavía no lo ha hecho y por lo tanto se encuentra en una situación de mayor dependencia (Souto Krustín, 2007; Casal *et al.*, 2011). Bajo este último paradigma se agrupan los estudios de transición o *curso de vida*, articulados a dos conceptos, el de trayectoria y el de transición:

Por trayectoria debemos entender el itinerario completo de vida de los sujetos; el proceso que marca el comienzo y fin de un ciclo de vida entendido como un todo unitario; una visión de largo plazo del curso de vida, da cuenta de una trayectoria social que incluye una serie de secuencias de roles asociados a los distintos dominios en el que se desenvuelve la vida colectiva. A diferencia de lo anterior, el concepto de transición hace referencia a los diversos episodios en que se desagrega esa trayectoria, no necesariamente predefinidos o predeterminados, pero que marcan cambios en el estado, posición o situación de los individuos al interior de la sociedad, como ocurre al ingresar a la vida laboral, dejar el hogar paterno, ser padre o madre, etcétera (Sepúlveda, 2013, p. 22)

Los cambios históricos, económicos y sociales que se producen en los países más desarrollados después de 1970, inciden en los procesos de transición de los individuos. La concatenación de características que ha adoptado la transición a la vida profesional, ha problematizado el proceso de transición a la vida adulta (Figura 1.9): a) la escolarización se ha alargado, los sistemas educativos se han ampliado y con ello se ha retrasado el ingreso a la vida activa como consecuencia (y en relación) a las competencias, cada vez más específicas, que se necesitan para encontrar empleo; b) el alargamiento del período de transición profesional se evidencia en las dificultades para delimitar el grupo etario que se considera “joven”, antes se reconocía a esta etapa en la franja de “16 a 24 años”, actualmente se extiende hasta los 30 años o más ; c) debido a la implementación de estadios intermedios, denominados “prácticas profesionales”, a la implementación de contratos temporales, o lo que se conoce como “trabajos formativos” (que son también trabajos sumergidos, precarizados) las etapas de formación no son tan claras, sino que aparecen junto a estadios laborales; d) la transición a la vida profesional se ha precarizado, pues en realidad no se sabe cuándo se consigue un empleo estable; e) este período de transición ha pasado a cristalizarse y a convertirse en un rasgo distintivo de la juventud como ciclo vital, lo que hace pasar por natural la situación de precariedad de la juventud; f) todo ello ha derivado en la conformación de una nueva mano de obra más barata, flexible, desregularizada, menos sindicalizada y con menos poder de negociación (Cachón, 2003). Así pues, la ruptura en la linealidad de las biografías hace que la juventud como condición social se caracterice por “la incertidumbre, la vulnerabilidad y la reversibilidad” (Du Bois y López Blasco, 2004, p.12)

Figura 1.9. Rasgos que complejizan las transiciones de los jóvenes hacia la vida adulta



Fuente: Elaboración propia

El siglo XXI se inaugura con una serie de cambios económicos y sociales, de crisis, de paros masivos y de nuevas reglas en el ámbito laboral, que, junto con el desarrollo de políticas impulsadas desde el Estado –como las prácticas empresariales–, han institucionalizado la complejización del proceso de transición de los jóvenes hacia la emancipación y hacia la vida adulta plena, dificultando así la conquista de independencia y la consolidación de un proyecto autónomo (Sepúlveda, 2013). En este sentido, como muestra la Tabla 1.4, los estudios del GRET (Casal *et al.* 2006a; 2006b; 2011) hacen referencia a seis grandes tipos de itinerarios o trayectorias de transición hacia la vida adulta:

Tabla 1.4. Trayectorias de transición hacia la vida adulta

Trayectorias de éxito precoz	Descritas por aquellos jóvenes que prolongan su período de formación académica y obtienen una inserción laboral positiva, también es el caso de los jóvenes altamente formados, que trabajan y realizan una formación continua.
Trayectorias obreras	Son las que desarrollan los jóvenes con poca formación formal y que se orientan hacia la cultura del trabajo, son por ello muy vulnerables a los cambios que pueden producirse en el mercado laboral.

Trayectorias de adscripción familiar	Son poco comunes, pues se dan en ciertas minorías étnicas segregadas o en las culturas rurales y responden a los casos de aquellos jóvenes cuyo trabajo se adscribe al sostenimiento de alguna empresa o negocio familiar, se trata por ello de transiciones en las que pesa más la familia que la elección del joven.
Trayectorias de aproximación sucesiva	Son las dominantes actualmente y se caracterizan por el fracaso parcial en el nivel escolar o por la escolarización prolongada, por experiencias laborales previas a la inserción marcadas por la precariedad o el trabajo sumergido, el retraso de la emancipación familiar plena.
Trayectorias de precariedad	Caracterizadas por su relación con el mercado laboral, la vulnerabilidad frente a los paros, la rotación y la subocupación, afecta a jóvenes con poca o mucha formación
Trayectorias de desestructuración	Itinerarios que se definen por la escasa formación escolar, o la formación errática, caracterizados por el bloqueo a la inserción laboral –situaciones de paro crónicas o entradas eventuales al mercado de trabajo secundario–, también identifica a los que desarrollan actividades en el mercado sumergido.

Fuente: Elaboración propia en base a Casal *et al.* (2006a; 2006b; 2011)

Las modalidades predominantes entre los jóvenes españoles son las de “aproximación sucesiva” y las de “desestructuración”. La primera, caracterizada por la falta de claridad en las decisiones y por la determinación que ejerce el contexto en las opciones que toman los jóvenes, generando con esto un retraso del ingreso definitivo al mundo profesional; la segunda hace referencia a aquellas transiciones en las que la construcción de la transición profesional se ve interrumpida (las trayectorias de formación han sido cortas, negativas o erráticas), el acceso al mercado laboral se ve también afectado por los paros crónicos, se accede irregularmente al trabajo sumergido, provocando con ello dificultades para lograr una emancipación familiar positiva.

Teniendo en cuenta este panorama se hace necesario preguntarse por la situación de los jóvenes inmigrantes, sobre todo porque en las modalidades de transición también juegan un papel importante el capital económico (familiar), el capital social (origen social, étnico, género), el capital cultural (tipo y niveles de estudio) y el simbólico (es decir, el reconocimiento que hace la sociedad de acogida del resto de capitales) (Cachón, 2003; Casal *et al.*, 2006a, 2006b). ¿Cómo son las transiciones de este colectivo? ¿Cómo es el proceso de inserción sociolaboral para aquellos jóvenes que han realizado parte de su trayectoria educativa en su país de origen? ¿Cómo influye la posesión o la falta de capital social en el proceso de integración de un joven inmigrante?

1.4.2. El modelo analítico de Bourdieu

El objetivo último de la obra de Bourdieu estuvo vinculado a la superación de los dualismos inherentes a las ciencias sociales (objetivismo/subjetivismo, estructura/acCIÓN, teoría/práctica, entre otras) y a la comprensión de las formas mediante las cuales opera la dominación social (Gutiérrez, 2010; Fernández, 2013); así, las preocupaciones principales del sociólogo giraron en torno a la comprensión de las prácticas sociales que se desarrollan en fenómenos tales como la desigualdad educativa, la reproducción cultural, las distinciones de clase, el posicionamiento y la movilidad social (Costa y Murphy, 2015)

Para comprender el esquema teórico de Bourdieu, es importante entender la diferencia entre lo que él denomina *mundo subjetivo* y *mundo objetivo*. La subjetividad corresponde al mundo del individuo, quien percibe la realidad social de acuerdo a sus experiencias y a su contexto vital. La objetividad corresponde al mundo subyacente, es decir al que trasciende al individuo: las instituciones, la economía, la cultura y aquellas estructuras de poder en las que se desarrollan las prácticas individuales y colectivas. El esfuerzo de Bourdieu, consistió justamente en estudiar la sociedad desde esta doble perspectiva: de un lado la percepción de los individuos acerca de sus trayectorias de vida; del otro, y en estrecha relación, el análisis de las estructuras en las que esas experiencias se producen. De este modo buscaba revelar los aspectos subyacentes a la hegemonía de unos grupos sociales sobre otros, discutir el orden existente *poniendo de manifiesto las frecuentes tensiones ocultas entre la estructura y la agencia*, empoderando así a los más desfavorecidos (Costa y Murhpy, 2015).

En el modelo de análisis de Bourdieu son centrales los conceptos relacionales de *habitus*, campo y capital. El concepto de *habitus* se define como un “sistema de disposiciones para la práctica, es un fundamento objetivo de conductas regulares, por lo tanto, de la regularidad de las conductas [...] el habitus hace que los agentes que están dotados de él se comporten de una cierta manera en ciertas circunstancias” (Bourdieu 1988/1996, p. 84). Dichas disposiciones son transmitidas durante la infancia y la adolescencia por la familia (de allí su dimensión histórica, en tanto se trata de un pasado o legado asimilado) (Cairns, 2015). Así, durante el complejo proceso de sociabilización de los sujetos el *habitus* se interioriza y se convierte en una especie de *segunda naturaleza*, que permanece inconsciente o irreflexiva en los actores sociales (Gutiérrez, 2010; Jenkins, 2002; Nowicka, 2015). Este archivo personal guía y justifica los pensamientos, los sentimientos, los valores, las acciones, la posición social, la manera de percibir el mundo y el rol que se desempeña en él. En este proceso, lo individual y lo colectivo interactúan y modelan las disposiciones.

En relación a esta noción se articula la de *campo*, que designa a las estructuras sociales que producen y transforman el *habitus*¹³⁰. Bourdieu entiende a la sociedad como una estructura multidimensional jerarquizada. Los individuos se sitúan en determinados *lugares* y ocupan ciertos *sitios* de este espacio social. El *lugar* equivale a la posición o al rango que ocupa un agente. El *sitio* ocupado “puede definirse como la extensión, la superficie y el volumen que un individuo o una cosa ocupan en el espacio físico [...]” (Bourdieu, 1993/1999 p. 119). Las interacciones, las relaciones –y las jerarquías– se configuran en función al lugar y al sitio que los agentes tienen en un determinado espacio social (o campo); es allí donde se gestan luchas de poder en tanto “[...] los agentes sociales se esfuerzan por conseguir diferentes formas de capital que puedan brindarles una posición y un lugar en la estructura social” (Costa y Murphy, 2015 p. 7). Es decir que, las posibilidades de actuar de los individuos, están condicionadas por las relaciones de poder del campo social en el que desarrollan su existencia. A su vez, la posición que los sujetos ocupan en el campo tiene que ver con la estructura y el volumen de su capital (Garzón, 2010). Esto lleva definir el tercer elemento relacional: el capital.

Bourdieu denominó capital a los bienes materiales y simbólicos que dan orden y jerarquía a las relaciones entre los individuos en los campos. Existen tantas formas de capitales como campos y de hecho el capital funciona correlacionado a un campo; a su vez, los capitales están interconectados, pero funcionan de forma independiente y pueden transformarse o devenir en otro tipo de capital¹³¹. Como muestra la Tabla 1.5, Bourdieu (1986) distingue cuatro tipos principales de capital:

Tabla 1.5. La propuesta de los capitales de Bourdieu

Capital Económico	Hace alusión a los recursos y propiedades materiales de los que dispone un sujeto (Bourdieu, 1986)
Capital Cultural	Tiene que ver tanto con los títulos académicos que el sujeto ha conseguido y los recursos cognoscitivos que maneja –“capital cultural institucionalizado”–, como con aquellos saberes heredados durante el proceso de sociabilización –“capital cultural incorporado” o no institucional– y con los capitales culturales “objetivados” con los que cuenta (libros, pinturas, etc.) (Bourdieu, 1986)–. Esta noción también puede referirse a aquellos saberes que la experiencia vital le ha permitido obtener a una persona–“capital cultural adquirido”– (Garzón, 2010).
Capital Social	Hace referencia a los contactos sociales, a la red de relaciones, a las conexiones y obligaciones sociales y a la posición que ocupa el individuo dentro de un determinado grupo social (Garzón, 2006).

130 Con esta misma noción Bourdieu explica el cambio social y la producción de nuevas prácticas (específicamente cuando se habla de “*habitus* secundario”). Véase Cristina Costa y Mark Murphy (2015); Richard Jenkins (2002), entre otros.

131 La capacidad de “transformación” es lo que hace que se hable de “capital”, pues se trata de un bien que puede convertirse en otra cosa. Esto se ve claramente en el caso del capital cultural que puede devenir en capital social (brindando acceso a determinados grupos y relaciones sociales) o económico (brindando acceso a determinados mercados laborales, por ejemplo). Es por ello que el “capital”, no es meramente un recurso.

Capital Simbólico

No es otra cosa que el capital económico o cultural cuando es conocido y reconocido (...) en un determinado espacio social” (Bourdieu, 1988/1996, p. 138).

Fuente: Elaboración propia

La noción de capital simbólico es tal vez la más abstracta y compleja; probablemente por ser la herramienta con la que el sociólogo intentó explicar el fenómeno de la dominación social¹³². No se trata simplemente de un capital más, sino que está relacionado con el poder adquirido, con el prestigio y con el conocimiento y el reconocimiento social del resto de los capitales “(...) por parte de unos agentes sociales que disponen de determinadas categorías de percepción y de valoración” (Fernández Fernández, 2013, p. 36). Es decir que este concepto se comprende por un lado en relación a los conceptos de *habitus* y campo; y por otro lado en relación a la idea de poder y dominación. En el esquema de Bourdieu, son aquellos sujetos que “están dotados” de cierto *habitus*, los que tienen capacidades para reconocer y validar los capitales y es el Estado el que dispone de los medios capaces de imponer las categorías de percepción y apreciación que otorgan valor a los capitales. Por tanto, es el Estado –a partir de sus mecanismos e instituciones burocráticas– quien legitima el capital simbólico y quien naturaliza las desigualdades sociales

En este sentido, el Estado moderno configurado como un campo burocrático¹³³ a través de sus administraciones, convenios nacionales e internacionales funciona como el mayor reproductor de violencia simbólica. Se trata pues de la institución más fuerte de un determinado campo –el campo nacional–, que impone el poder, la homogeneidad cultural, la lengua y la cultura dominante¹³⁴ y, en definitiva, define lo que una cosa o una persona es o no es:

Hay un punto de vista oficial, que es el punto de vista de los funcionarios y que se expresa en el discurso oficial. Este discurso, como mostró Aaron Cicourel, cumple tres funciones: en primer lugar, opera un diagnóstico, es decir un acto de conocimiento que obtiene el reconocimiento y que, muy a menudo, tiende a afirmar lo que una persona o una cosa es y lo que es universalmente, para todo hombre posible, por lo tanto, objetivamente. Es, como bien lo vio Kafka, un discurso casi divino, que asigna a cada individuo una identidad. En segundo

132 Fernández Fernández (2013) explica justamente las bases filosóficas y weberianas que subyacen a este concepto de Bourdieu.

133 Fernández Fernández (2013, p.50) explica que la noción de campo es una categoría analítica que sirve a Bourdieu para “construir un modelo del proceso histórico de transición desde los primeros regímenes dinásticos hasta el moderno estado burocrático [...] resultado de un complejo proceso de concentración de los diferentes tipos de capital”. Por su parte Jenkins (2002) explica que, si bien en las sociedades pre-industriales podrían distinguirse una cantidad limitada de campos que además funcionaban de manera autónoma, no ocurre lo mismo en la compleja sociedad contemporánea en la que los campos son cada vez menos autónomos y están cada vez más relacionados.

134 Magdalena Nowicka (2015, p 96) explica que la noción de campo puede poner luz “(...) a las dinámicas de lucha por las posiciones sociales que están relacionadas con estrategias discriminatorias hacia otros y con el sentimiento de superioridad frente a otros grupos”.

lugar, el discurso administrativo, a través de las directivas, de las órdenes, de las prescripciones, etc., dice lo que las personas tienen que hacer, siendo quienes son. En tercer lugar, dice lo que las personas han hecho realmente, como en los informes autorizados, tales como los policiales (Bourdieu, 1988/1996, p. 139).

En relación al presente estudio cabe preguntarse qué consecuencias puede tener el reconocimiento o el rechazo que el Estado –o las instituciones con las que ejerce su poder– hace de los capitales con los que cuenta un joven que ha efectuado una migración. Es decir: ¿cómo influye la posesión o la falta de cierto capital simbólico en el proceso de empoderamiento de un joven que ha cruzado sus fronteras nacionales? ¿Qué rol juega el Estado en tanto árbitro de la sociedad, regulador de las desigualdades y de la cohesión social y distribuidor del poder?

1.4.3. Aplicaciones y anclajes del modelo teórico–metodológico de Bourdieu en los estudios de juventud y migración

Las herramientas teóricas provistas por Bourdieu han sido muy utilizadas en el ámbito de la sociología de la juventud y de la educación; en España especialmente a partir de 1990. El aparato institucional educativo, que inexorablemente funciona como brazo del Estado, colabora con los mecanismos de reproducción social ya que tiene el poder para imponer significados y valorar actividades, así como para otorgar reconocimientos –a partir de las calificaciones, entregas de certificados–, asignando de este modo, ciertas posiciones en el mercado laboral (Bourdieu, 1986). Martín Criado (2004), por ejemplo, se ha preguntado por la relación entre el origen familiar, la formación académica y la proyección a futuro de los jóvenes. La preocupación transversal desde los estudios de juventud ha radicado en indagar cuál es el papel que desempeña el *habitus* y la composición de los capitales en el proceso de sociabilización, en la transición escuela–trabajo y en las trayectorias vitales que describen los jóvenes.

La perspectiva de Bourdieu ha sido también muy útil para desarrollar numerosos estudios sobre migración. El valor, el volumen y el uso que hacen los inmigrantes de su capital social y cultural, en concordancia con su capital económico, han sido centrales para comprender las trayectorias migratorias. Un referente y antecedente fue el ya citado estudio del discípulo de Bourdieu, Abdelmalek Sayad, publicado en 1999 –y traducido al español en 2010–. Este autor criticó las líneas de investigación (principalmente las derivadas de la corriente económica neoclásica conocidas como “modelo de capital humano”) que abordaron únicamente los aspectos económicos de la inmigración (casi nunca de la emigración), y que interpretaron al suceso migratorio como un deseo de los individuos sustentado en un “cálculo racional” de costes y beneficios. Sayad planteó la necesidad de investigar los puntos de partida de los individuos que emigraron (y

el lugar que ocupaban en su antiguo espacio social) para comprender en qué medida han contribuido a la conformación de la trayectoria dibujada, y analizar así el presente de los sujetos en la sociedad de acogida.

De manera similar, numerosos estudios (Lingard, Rawolle y Taylor, 2005; Kelly y Lusic, 2006; Garzón 2006, 2010; Erel, 2010; Shmidt, 2009, 2010; Jiménez Zunino, 2011; Burke 2015; Nowicka, 2015; Cairns, 2015; Li, 2015, entre otros) han indagado en la relación que existe entre el *habitus*, la disposición de cierto capital y el proyecto migratorio. Las investigaciones reconocen que los ciudadanos de un mismo territorio poseen recursos desiguales, así como desiguales son los recursos que poseen los ciudadanos de unos países y de otros a nivel global. A partir de allí se preguntan: ¿cómo influye la posesión o la falta de ciertos recursos en el éxito o en las dificultades de integración que tienen los inmigrantes en la sociedad de acogida?; ¿qué posibilidades tienen los individuos de transformar o intercambiar esos recursos por otros al trascender las fronteras nacionales?; ¿cuáles son las estrategias que utilizan para conservar, reproducir o reconvertir sus posiciones sociales, sus *habitus* y sus capitales en un campo diferente al de origen? Estas preguntas son también útiles para pensar en los procesos de empoderamiento de los jóvenes. ¿Es acaso la ausencia, la posesión o el reconocimiento del *habitus* de origen un factor que influye en el empoderamiento de un joven que emigró de un país del Cono Sur latinoamericano y que se inserta en Catalunya?

Garzón (2006, 2010), Jiménez Zunino (2011, 2015), Erel (2010) y Nowicka (2015) se han interesado por los efectos que experimenta el capital cultural¹³⁵ al pasar de una nación o de un campo a otro. Por lo tanto, han investigado los mecanismos de transformación (reproducción, acumulación o devaluación) que experimenta el capital cultural de los inmigrantes en un territorio que no es el de origen. También han analizado el papel que desempeñan las posibilidades de validación de las formas de dicho capital en las trayectorias inmigratorias.

Algunas de estas investigaciones hacen referencia a la migración calificada y en contraposición, aluden a las dificultades que se generan cuando las capacidades de los individuos son devaluadas (Erel, 2010; Garzón, 2006, 2010; Jimenez Zunino, 2011, 2015). Existe también una prominente bibliografía que desde esta perspectiva y teniendo en cuenta el *habitus*, se ha dedicado a indagar en los procesos de movilidad estudiantil como mecanismo de reproducción de la posición de la clase dominante (o una forma de acumular capital simbólico en relación al prestigio que tiene estudiar,

135 En estos estudios “capital cultural” hace referencia a lo que se definió como “capital cultural institucionalizado” (es decir, el capital académico, la trayectoria educativa); asimismo, el concepto aparece relacionado al concepto de *habitus*. Por otra parte, cabe destacar que, de estas obras referenciadas, la de Garzón (2006, 2010) y la de Jiménez Zunino (2011) investigan las transformaciones, las traducciones y reconversiones que sufren los capitales de los inmigrantes argentinos que emigraron a España.

realizar prácticas laborales o voluntariados en países a los que se emigra por períodos de tiempo variable) (Cairns, 2015¹³⁶; Rubio, 2013a, 2013b).

A la hora de pensar la relación que puede existir entre el volumen del capital cultural y la migración, es importante recordar que ya en 1967 Bourdieu y Passeron explicaron, en su estudio sobre los estudiantes de París, que, aunque este capital se pretende universal y democrático (en tanto recurso supuestamente válido para cualquier mercado), es uno de los bienes más desigualmente distribuidos. El capital cultural institucionalizado puede ser reconocido, transformándose de este modo en capital simbólico, o puede ser deslegitimado (Fernández Fernández, 2013; Garzón, 2006). Por un lado, son los regímenes migratorios, las regularizaciones profesionales, las políticas y las leyes nacionales; y por otro, los distintos acuerdos entablados entre ciertos países e instituciones, los que determinan las posibilidades de movilidad y la validación de las aptitudes de los individuos que han inmigrado. Es decir que, el sistema genera un mecanismo de selección o de exclusión que se sustenta en el reconocimiento o en la deslegitimación del capital cultural institucionalizado que proviene de otro campo¹³⁷:

La noción de capital cultural ayuda a entender cómo las instituciones educativas y profesionales ejercen el nacionalismo basado en el proteccionismo al no reconocer las cualificaciones que se adquirieron en el extranjero, es decir, el capital institucionalizado. Incluso cuando las cualificaciones extranjeras son formalmente reconocidas, los empleadores evocan criterios tales como falta de experiencia profesional local (Erel, 2010, p. 648).

Garzón (2006, p.15) explica que “el capital cultural legitimado socialmente da origen a la cultura nacional de un país determinado, que es la cultura de los grupos dominantes en el espacio social delimitado por unas determinadas fronteras nacionales”. Es a esta cultura dominante, a ese campo nacional al que *debe* incorporarse el inmigrante. Esta línea de reflexión conduce tanto a Garzón (2006, 2010), como a Erel (2010) a tomar el concepto de “capital nacional” propuesto por Hage:

136 David Cairns (2015) por ejemplo, estudia la movilidad juvenil internacional con el objetivo de entender por qué algunos jóvenes son capaces de irse al extranjero para trabajar o estudiar, mientras otros deciden quedarse en sus casas y en su lugar de origen. Utilizando la evidencia de dos estudios llevados a cabo en Portugal e Irlanda y a partir del concepto de *habitus* indaga qué papel cumple la familia en la movilidad de los jóvenes (¿impulsa el proyecto?; ¿son los jóvenes con mayor bienestar económico, los que pueden irse? ¿tiene que ver con el prestigio que ha cobrado en los últimos años realizar una experiencia en el exterior? ¿está relacionado con la crisis económica? ¿con el capital académico de los jóvenes o sus experiencias de ocio?). Este trabajo es interesante para pensar en la creciente oferta que tienen los jóvenes para realizar ERASMUS, trabajos temporarios y voluntariados (proyectos ampliamente impulsados y financiados por la Unión Europea): ¿son posibilidades a las que pueden acceder todos democráticamente? ¿quiénes o cuáles son los jóvenes que pueden realizar esta experiencia??

137 No todos los países reconocen los títulos universitarios provenientes del exterior. En la mayoría de casos hay que afrontar un determinado monto (para lo cual hay que poseer capital económico) luego, seguramente, habrá que rendir algunas asignaturas para que dicho título alcance una equivalencia en el país de destino (nuevamente, se necesita capital económico o tiempo, que es lo mismo). Además, el sistema de calificaciones no es el mismo en todos los países, por lo tanto, el inmigrante, generalmente verá desvalorizado su capital académico. En el caso de que el capital cultural sea reconocido, puede que tenga que ver con el acceso a estudios de posgrado (algunos de alto costo económico) o puede que dicho reconocimiento tenga que ver con un “efecto llamada” para puestos de trabajo altamente calificados. De más está decir que el reconocimiento o no del capital cultural institucional asigna, como ya se dijo, una posición en el mercado de trabajo.

Ghassan Hage (2000, 2003, 2005) denomina capital nacional al factor que marca la estructuración del campo nacional en las sociedades contemporáneas. El capital nacional es una combinación de tres elementos que están estrechamente relacionados: 1) el grado de acceso a la ciudadanía del país de acogida, 2) el tipo de integración en el mercado de trabajo, y 3) la proximidad cultural con aquellos grupos que detentan el poder en el campo nacional. En función de estos tres elementos algunos colectivos de inmigrantes estarían mejor situados en el campo nacional que otros (por ejemplo, serían “menos inmigrantes”) (Ghassan Hage 2000, 2003, 2005, citado en Garzón, 2010, p.6).

En este sentido Erel (2010) sostiene que, aunque muchos estudios han hablado de la relación entre el capital cultural y la posición que ocupa un inmigrante en la sociedad de destino y la tendencia de dichos trabajos ha sido la de entender al capital cultural como algo permanente e inmutable. En realidad, dice el autor, se trata de un *tesoro*, de un componente que es constantemente recreado por los inmigrantes. En concordancia con Hage, Erel (2010, p. 644) habla de una especie de *negociación*: “recursos y bienes como el conocimiento de la lengua, el acento o la piel clara pueden ser convertidos en ‘capital nacional’ para legitimar la pertenencia”. La negociación que efectúan los inmigrantes con las distintas instituciones o empleadores, en la que se reconstruye el capital cultural inicial y se adquiere ‘capital nacional’, es de gran relevancia ya que permite entender la posición que tendrán en el campo, las posibilidades en el mercado laboral y el tipo de trabajo al que se accede.

Como se ha explicado en el apartado teórico, existe un vínculo histórico –fundado en la conquista y en las sucesivas oleadas migratorias– que une a la Península Ibérica con sus viejas colonias. El uso de la misma lengua, la proximidad de los rasgos étnicos, la equivalencia en las prácticas culturales y religiosas, la existencia de redes familiares y sociales transnacionales, la doble nacionalidad o la relativa facilidad para adquirirla, son algunas de las manifestaciones que dan cuenta de la vitalidad de ese lazo que se ha ido renovando a lo largo de los años. Los estudios consultados, aluden incluso a cierto *favoritismo* por parte del estado y de la sociedad civil española hacia algunos grupos específicos de inmigrantes latinoamericanos originarios de sus ex colonias, como el caso de los del Cono Sur (Actis, 2005; Actis y Esteban, 2008; Golberg, 2006; Shmidt, 2009, 2010; Jimenez Zunino, 2011; Cea D’Áncona et.al. 2013, 2014). Así pues, además del concepto de “capital nacional”, es útil pensar en el de “campo migratorio transnacional” definido por Liliana Suárez Navaz como:

[...] un espacio estructurado de posiciones generadas en las relaciones de poder entre los agentes e instituciones de los dos países que se vinculan a través de las prácticas de los migrantes. Este campo es un espacio dinámico y interrelacionado con otros campos de acción social que minimiza los riesgos y costos de la migración y permite la reproducción social cotidiana de redes y comunidades migratorias a través de fronteras internacionales (Suárez Navaz, 2006, p. 5)

La conformación de este campo migratorio permite explicar la existencia de un *habitus* o capital migratorio¹³⁸ que se consolida cuando “el proyecto emigratorio se incorpora como una opción válida y positiva en el imaginario colectivo de la población” (Moraes Mena, 2010, p. 419). Que para los jóvenes de un territorio la idea de la migración emerja como estrategia o respuesta frente a determinadas circunstancias, da cuenta de la presencia de este capital (Schmidt, 2009; Jiménez Zunino, 2011; Narciso y Carrasco, 2017). Así, por ejemplo, en el estudio que llevan a cabo Arocena y Zina (2011), los jóvenes uruguayos que viven en Barcelona exponen como razones secundarias para migrar el hecho de tener amigos, familiares o conocidos en la sociedad de destino¹³⁹:

Es posible hablar a esta altura de la existencia de una verdadera “cultura de la emigración” (Di Conca y de Souza, 2001), fortalecida por los nexos y las interacciones que se han generado entre las personas que viven todavía en el país y aquellas que viven en el exterior. Existe un factor de contagio y las personas que deciden emigrar lo hacen generalmente teniendo en cuenta al otro que ya decidió hacerlo. La presencia de familiares o amigos que emigraron antes permite a los nuevos migrantes integrarse a redes sociales que favorecen la incorporación al nuevo país en mejores condiciones. Se ha tejido una red donde los ya emigrados inciden en la decisión final de quienes desean hacerlo (Arocena y Zina, 2011, p.25)

Erel (2010) también señala la importancia de reconocer que los inmigrantes no poseen un capital cultural uniforme; dentro de un determinado grupo de inmigrantes se generan mecanismos de distinción de género, etnia y clase. Así, por ejemplo, el hecho de que los inmigrantes originarios del Cono Sur se representen a sí mismos como diferentes dentro del grupo de inmigrantes latinoamericanos, se basa en la existencia histórica de este campo migratorio transnacional. El trabajo de Erel se esfuerza entonces por comprender “cómo los inmigrantes crean mecanismos para validar su capital cultural, desde las instituciones dominantes y a partir de la participación en las redes sociales de inmigrantes” (Erel, 2010, p. 643). Es por ello necesario indagar si existen redes sociales del colectivo de inmigrantes que interesa a este estudio, saber si los jóvenes participan en ellas ya que es una manera de validar el capital cultural originario.

Asimismo, la inmigración ha sido considerablemente estudiada desde la perspectiva del capital social, en tanto tiene la doble función de permitir que un individuo

138 Como señalan varios autores, el concepto de *habitus* migratorio está inspirado en la cultura de la migración de Kandel y Massey (2002). Así pues, Pellegrino (1994, 1995, 2003) habla de “cultura emigratoria” (Moraes Mena, 2010, p. 419).

139 Jiménez Zunino (2011, p. 344) también se refiere a la presencia de un capital migratorio o un *habitus* cosmopolita, que sirve a los participantes de su estudio (argentinos que viven en España) como “refugio simbólico” para justificar los motivos de su emigración. Por su parte, el estudio de Moraes Mena (2010, p.420) incluye datos de la Encuesta Nacional de la Juventud de 1989 de Uruguay, que revelan la alta predisposición que tienen los jóvenes del país para emigrar, ya sea porque tienen familia en el exterior o simplemente porque la existencia del campo migratorio transnacional (o de una cultura emigratoria) hace que los jóvenes conciben la posibilidad de emigrar como parte de sus proyectos vitales.

proyecte su migración y la de ser mediador entre el inmigrante y la sociedad de destino. Cairns (2015) explica que aquellos jóvenes que conocen personas significativas que viven afuera, presentan mayor predisposición para decidir dejar el hogar familiar e ir a vivir a otro país, ya sea para estudiar o trabajar. En estos casos, el capital social actúa de referente o modelo; se trata de personas que brindan asistencia práctica sobre cómo diseñar el proyecto migratorio (adónde ir, cómo ir y cuánto tiempo quedarse ahí).

El capital social puede ser endógeno o exógeno. El endógeno es aquel que sirve como fuente de información, sostén, red de solidaridad e integración con los compatriotas que se encuentran en la misma situación. Muchos estudios han señalado, además, que el capital social endógeno limita las posibilidades de ascenso social y de establecer relaciones más equitativas con los autóctonos (Garzón, 2006; Esverri Mayer, 2015). El capital social exógeno, por su parte, ha servido de referente a muchos proyectos migratorios, a partir de contactos que se entablan en el territorio de origen y que impulsan a organizar la inmigración hacia una ciudad determinada (en función a la información y a la descripción que han obtenido de una persona sobre ese sitio) (Garzón, 2006).

La bibliografía que hace referencia al capital social también habla del fenómeno del “transnacionalismo”: a raíz de las relaciones que el inmigrante entabla en el lugar de destino y al seguir sosteniendo las del lugar de origen, su presencia en los territorios comienza a ser doble. Garzón (2006) explica que una manera de utilizar este capital social se ha concretizado en la creación de PYMES¹⁴⁰; tendencia generalizada entre las comunidades de inmigrantes y en el marco del actual capitalismo informacional.

Sin dudas las relaciones que el individuo entable en la sociedad de destino (tanto las exógenas como las endógenas), son complementarias a las condiciones contextuales económicas y políticas: “[el capital social] permite a los inmigrantes tejer redes de apoyo en los contextos en los que el acceso a las políticas sociales se ve comprometido por la condición de irregulares de algunos inmigrantes” (Garzón, 2006, p. 16). Indagar en el capital social que posee un inmigrante permite comprender cómo está posicionado en el campo y esto, seguramente brinda pistas para conocer el proceso de empoderamiento del colectivo de jóvenes originarios del Cono Sur latinoamericano que vive en Catalunya.

A partir del recorrido teórico desarrollado se advierte entonces que los procesos migratorios, que habían sido tradicionalmente estudiados desde el ámbito de la economía y la geografía¹⁴¹, han sido enriquecidos a la luz de las interpretaciones que brindan las ciencias sociales. La movilidad, no es un simple desplazamiento de fuerza

140 PYMES: Pequeñas y medianas empresas.

141 Tradicionalmente lo que se valoraba y evaluaba era el capital económico de un inmigrante. Se estudió la “migración económica”, la movilidad de aquellos que, al ver devaluada su posición socio-económica en épocas de crisis, guerras o fuertes cambios sociales, migraban en búsqueda de una mejora económica.

de trabajo. En relación a los objetivos de este estudio, se propone analizar la emigración y la inmigración teniendo en cuenta la composición de los capitales –sociales, culturales, económicos y simbólicos– en los jóvenes originarios del Cono Sur. Asimismo, se considera también relevante comprender cómo están conformados el “capital nacional”¹⁴², el *habitus* y el capital migratorio en relación al campo migratorio transnacional existente. El uso que de estos elementos realizan los jóvenes debe además ponerse en diálogo con las prácticas culturales de la región catalana y con las complejas circunstancias legales, políticas, histórico culturales y sociales en las que transcurren sus trayectorias. Esto permitirá iluminar algunos aspectos claves sobre las dinámicas sociales y culturales entre estos jóvenes y el contexto sociocultural en el que se insertan (Nowicka, 2015).

1.5. Jóvenes, empoderamiento y migraciones

1.5.1. Evolución y discusiones entorno al concepto de empoderamiento

Los orígenes del término empoderamiento se remiten al verbo *empower* que según Bacqué y Biewener (2013) aparece en Gran Bretaña en el transcurso del siglo XVII, para hacer referencia a un poder o autoridad superior como el Estado, los expertos o la Iglesia. Más adelante, en el siglo XIX, se utiliza para designar un estado o a la acción de *dar poder*. Fortunati (2014) hace un rastreo histórico del concepto y descubre que el mismo tuvo mucha fuerza en el segundo período de posguerra cuando los padres comenzaron a oponerse al autoritarismo y a los castigos sobre los niños. Hacia 1960 y 1970, cuando esos hijos llegaron a la escuela o a la universidad se rebelaron a las leyes y normas establecidas. Durante esos mismos años, la noción de empoderamiento se empieza a usar en contextos más amplios, acompañando la emergencia de los movimientos impulsados por Paulo Freire (1971, 1992, 2002) –que vio en la educación popular la palanca para empoderar a los más desfavorecidos–; y en el marco de los nuevos movimientos sociales que reivindican la participación igualitaria de las minorías –femeninas, étnicas, sexuales, identitarias, regionales, etc.–. La noción viene a poner en evidencia el desequilibrio de poder que había entre unos grupos sociales y otros. En estas luchas, el empoderamiento se entiende como una acción de auto-ayuda individual o grupal para cuestionar y cambiar las estructuras existentes (Luttrell, Quiroz, Scrutton, Bird, 2009; Fitzsimons, 2011; Bacqué y Biewener, 2013). En los

142 Cómo está conformado este capital nacional en cuanto a la condición legal/ilegal/comunitario que pueden tener los jóvenes inmigrantes del Cono Sur latinoamericano en Catalunya; qué grado de conocimiento y de valor le dan a la cultura catalana y cómo influye esto en sus procesos de empoderamiento y de integración en la sociedad de acogida; es decir, cómo repercute también en relación al capital social, a la posición social, al acceso al mercado laboral. Estas observaciones están relacionadas con lo que se ha descubierto en estudios como el de Erel (2010) y el de Garzón (2006), respecto a esta noción.

años '80, es la psicología comunitaria la que utiliza el término para hacer referencia al proceso mediante el que las personas o las comunidades toman control sobre sus vidas y sus circunstancias (Rappaport, 1984). A partir de 1990, el concepto se integra al lenguaje de los grandes organismos mundiales como la ONU¹⁴³ o el Banco Mundial y comienza a aparecer en las políticas públicas internacionales reivindicando a las minorías negras de Sudáfrica, en algunas zonas de Estados Unidos, o en algunos programas de la Unión Europea. Sin embargo, son estos años neoliberalistas en los que la noción pierde su fuerza combativa (Garriga-Tella, 2014; Soler, Planas y Núñez, 2015).

Bacqué y Biewener (2013) hacen referencia a tres modelos de empoderamiento: el radical, el socio-liberal y el neoliberal (Tabla 1.6.) y señalan que, en la actualidad, las prácticas de intervención han evolucionado hacia el modelo socio-liberal.

Tabla 1.6. Modelos de empoderamiento

Radical	Apoyado en teorías de la transformación social como la de Freire y el costado más fundamentalista del feminismo. Tiene como meta generar una conscientización –tanto en las minorías excluidas como en el resto del conjunto social– acerca de las desigualdades entre los grupos, en la distribución de los bienes, la justicia y los derechos políticos, por consiguiente, se opone al sistema capitalista.
Socio-liberal	Se nutre de figuras como Woodrow Wilson y John Maynard Keynes y aunque no interroga las estructuras de poder, plantea la necesaria intervención del estado –mediante leyes, políticas, programas, etc.–, para disminuir las desigualdades sociales, luchar contra la pobreza, promover la cohesión social y la igualdad de oportunidades.
Neoliberal	Siguiendo a pensadores como Wendy Brown, Pierre Dardot y Christian Laval, aplica los valores del mercado a la vida social y vincula el concepto de empoderamiento a ideas como <i>fuerza personal, autoconfianza, capacidades personales, decisión propia y libertad</i> , poniendo el acento en la responsabilidad individual que hay en las elecciones racionales de los sujetos. Desde esta perspectiva acceder al poder significa dominar los recursos y medios que el sistema pone al alcance, ser emprendedor, estar integrado al mundo del trabajo y del consumo. No se tienen en cuenta cuestiones como la justicia o las desigualdades sociales que hay para acceder a las oportunidades

Fuente: Elaboración propia a partir de Bacqué y Biewener (2013)

Tanto Bacqué y Biewener (2013) como Fortunati (2014) sostienen que la internalización del concepto de empoderamiento ha tendido hacia la domesticación y la despolitización. La derecha y las prácticas terapéuticas se han apropiado de su significado, lo han descontextualizado y han neutralizado su costado más radical, acentuado así los aspectos individuales y desdibujando su dimensión social y política. Desde el proyecto neoliberal se apuesta por un sujeto que contribuya al funcionamiento del capitalismo más que a su cuestionamiento y su transformación. En cuanto a las aproximaciones socio-liberales, ponen el acento en las instituciones y en el individuo como

143 Organización de las Naciones Unidas.

ciudadano, dando por sentado que es poseedor de un capital social y miembro de una colectividad sin insistir en la transformación del sistema, sino que lo que se propone es la adaptación a las reglas del juego, desde ahí los sujetos deben efectivizar sus propias decisiones.

Subyace al concepto de empoderamiento su relación con la noción de poder y autoridad (Fitzsimons, 2011; Soler–Masó, Planas, Ciraso–Cali y Ribot–Horas, 2014; Úcar Martínez *et al.*, 2016). Fortunati, (2014) analiza las similitudes, las oposiciones y las contradicciones entre poder y empoderamiento. Intentando distinguirlos, explica que la idea de poder está ligada a las teorías weberianas, a la noción de clases dominantes –dueñas de los medios de producción–, al estado y sus mecanismos de opresión a través de sus instituciones; en cambio el empoderamiento se vincula a los grupos subordinados, a los *desempoderados*, a las clases trabajadoras. El empoderamiento puede suponer un estado activo si los actores sociales se oponen a las instituciones y desafían al poder; o puede suponer un estado pasivo, si los actores sociales tratan de repartir o compartir el conocimiento y los recursos entre los que tienen poder y los subordinados. El empoderamiento es *con* y no en *contra* ni *sobre*. En este sentido, una característica del empoderamiento es que para que ocurra tiene que haber una voluntad, pues se parte del *no poder* (o del menos poder) hacia la adquisición del poder (o *más poder*) y por lo tanto debe haber una necesidad y un reconocimiento de esa necesidad. Fortunati (2014, p. 175) concluye sus argumentaciones expresando que empoderamiento y poder son distintos, porque el primer término supone un esfuerzo por suprimir o reducir las asimetrías, por incluir a los sujetos discriminados o explotados; en cambio “(...) el poder aparece como un regalo de dios, como algo heredado, que no tiene nada que ver con las virtudes personales”.

La noción de empoderamiento también pone en juego la idea de que alguien brinda recursos o medios para favorecer el empoderamiento de otro que no tiene (tanto) poder; por lo tanto, la persona que empodera dispone de más poder que el empoderado. En este sentido hay también un debate teórico en torno a las prácticas que en nombre del empoderamiento se ejercen y a las posiciones que a partir de esas prácticas se toman frente a las estructuras de poder que pueden ser dos: la vertical, en donde los agentes que tienen poder–instituciones, estructuras formales o poderes públicos–, se lo otorgan a quienes no lo tienen, con el propósito de modificar sus conductas y de ejercer un control sobre estas personas (A es superior y actúa *sobre* B); y la horizontal, que supone un proceso de toma de poder por parte de los individuos y cuya finalidad radica en transformar las relaciones asimétricas entre los ciudadanos (A actúa *hacia* y en beneficio de B, ayudando así a que supere su condición de subordinado) (Luttrell *et al.*, 2009; Fitzsimons, 2011; Fortunati 2014; Garriga–Tella, 2014). Esta última modalidad, sería la aplicable para el caso de un empoderamiento “ideal”.

El concepto de empoderamiento alude a una realidad individual y a otra colectiva –estrechamente vinculadas–. Por ello la literatura hace referencia a los componentes que corresponden a cada dimensión: la autoestima, el auto-conocimiento, la auto-determinación (o autonomía), la resiliencia, la confianza, los conocimientos y habilidades y la conciencia política, se relacionan con el aspecto individual; la participación social, los derechos y las responsabilidades políticas, los recursos materiales e inmateriales, la cultura, la economía tienen que ver con lo colectivo. Asimismo, se piensa cuáles son los espacios o contextos en los que ocurre el empoderamiento: la educación, la salud, la cultura, los negocios, las organizaciones, la política, la familia, el trabajo. Otro eje tiene que ver con las personas o los agentes que acompañan o guían los procesos de empoderamiento: los padres, los educadores, los trabajadores sociales, los pares entre otros (Luttrell *et al.*, 2009; Boluijt y Graaf 2010; Fortunati, 2014; Soler Masó *et al.*, 2017).

Evidentemente, una parte de la dificultad para definir lo que es empoderamiento tiene que ver con su transdisciplinariedad. Diversos campos de las ciencias sociales, como la sociología, la psicología, el trabajo social, la política, la salud, la pedagogía y la educación se han apropiado del término; por lo tanto, son también múltiples los sentidos, los métodos y las prácticas profesionales que se usan bajo esta perspectiva (Fortunati, 2014). Una de las disciplinas que lleva mucho tiempo trabajando este enfoque, es la de trabajo social. Desde esta práctica se considera que las personas deben usar el poder para mejorar sus situaciones vitales y que ese poder se puede adquirir de varias formas: al intervenir en la toma de decisiones, al ganar acceso a los recursos materiales, a partir del aprendizaje en las relaciones interpersonales, desarrollando capacidades comunicativas y encontrando métodos y soluciones para resolver problemas. Se entiende así al empoderamiento como un proceso y como un resultado que puede darse tanto a nivel individual –a partir de una fuerza externa o debido a un proceso personal interno–, como a nivel grupal –en un marco institucional o en una organización–. Siguiendo esta línea, Bozzer (2000) entiende que alguien se empodera cuando adquiere poder o capacidades para tomar decisiones sobre su propia vida; y señala que el empoderamiento está relacionado tanto con las herramientas que se le dan a una persona para que tome dominio sobre su vida, como con la práctica de los profesionales que dan apoyo a las personas que están buscando ayuda.

Como puede verse, la noción de empoderamiento es muy amplia y sobre todo muy compleja. A los fines de esta investigación importa subrayar que durante los últimos 15 años ha comenzado a aplicarse al campo de los estudios de juventud. Un paso importante se da cuando los programas de juventud –que históricamente habían buscado rehabilitar, dar contención o prevenir los riesgos sociales a los que estaban expuestos los jóvenes–, empiezan a trabajar desde la perspectiva del empoderamiento,

impulsando así el desarrollo positivo y saludable de la juventud (Jennings, Parra–Medina, Hilfinger Messias, McLoughlin, 2009). Transitar esta etapa implica sumergirse en la búsqueda tanto de dirección para la vida, como de responsabilidad y de seguridad para la resolución de los problemas con los que hay que enfrentarse en el camino. Se trata entonces de ayudarlos en su crecimiento individual y social; de brindarles herramientas para que sepan actuar autónomamente, para que elijan su futuro y construyan sus proyectos vitales, responsabilizándose frente a las consecuencias de sus propias decisiones; y fundamentalmente implica garantizarles espacios seguros –como la familia, las organizaciones, las comunidades, los entornos educativos– en donde todo esto ocurra y en donde cuenten con personas confiables que los acompañen en sus procesos (Bozzer 2000).

En cuanto a grupo social, los jóvenes representan el futuro de una sociedad y por ello trabajar desde el empoderamiento significa enfatizar el potencial que tienen en tanto agentes de cambio social. Se trata de ciudadanos a quienes hay que ofrecerles instrumentos para que intervengan en la realidad político–social y en este sentido es importante brindarles oportunidades para participar activamente en sus comunidades; favorecer el desarrollo de capacidades y conocimientos que les permitan acceder a la información –para que conozcan las opciones que tienen–; y dotarlos de recursos, habilidades y agencia para que tomen decisiones que mejoren sus vidas (Jennings *et al.*, 2009; Agudo y Albornà, 2011; Dambudzo y Juru, 2015).

1.5.2. La noción de empoderamiento desde la Pedagogía Social

Este estudio busca contribuir a la discusión sobre el concepto de empoderamiento, como punto de partida sigue las aportaciones de la pedagogía social y la propuesta que desde el equipo HEBE¹⁴⁴ venimos realizando. Antes de centrarse específicamente en el empoderamiento juvenil, algunos miembros del equipo, llevaron adelante estudios sobre la evaluación participativa como metodología de aprendizaje para el empoderamiento personal y comunitario en el ámbito catalán (2010–2013)¹⁴⁵ vinculando el empoderamiento “[...] a un proceso de crecimiento, fortalecimiento, habilitación y desarrollo de la confianza de los individuos y las comunidades para impulsar cambios positivos en el contexto, ganar poder, autoridad, capacidad de decisión y cambio tanto

144 El quipo HEBE está formado por un grupo de investigadores de diferentes universidades (Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Barcelona, la Universidad Pompeu de Fabra, la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Girona, esta última como responsable del proyecto) y cuenta con la colaboración de profesionales del ámbito de las políticas públicas de juventud. Los integrantes son: Xavier Úcar, Jaume Trilla, Pere Soler Masó, Carme Trull, Carles Vila, Narcís Turon, Alan Salvadó, Pilar Rodrigo, Anna Planas, Pilar Pineda, Héctor Núñez, Myrte Monseny, Asun Llena, Manel Jiménez, Anna Ciraso Calí, Ariadna Alonso, Paloma Valdivia, Cayetano Gómez, Laura Corbella, Eduard Carrera y yo.

145 “La evaluación participativa de acciones comunitarias como metodología de aprendizaje para el empoderamiento personal y comunitario” (Nº Ref. EDU2010–15122). Proyectos financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España. Ver Úcar, Heras y Soler (2014).

individualmente como de forma colectiva” (Soler–Masó *et al.*, 2014, p. 54). En el marco de ese trabajo se diseña un primer sistema abierto de variables e indicadores para medir el empoderamiento comunitario (Úcar, Heras y Soler, 2014; Soler *et al.*, 2015).

Desde el año 2014 y a partir de diferentes proyectos¹⁴⁶ desde el equipo nos hemos dedicado a profundizar en el empoderamiento juvenil, a conocer sus implicaciones, obstáculos y posibilidades. El esfuerzo que hemos realizado ha sido doble, en tanto buscamos explicar cómo y con qué sentido se ha usado el concepto de empoderamiento académicamente; y simultáneamente hemos intentado comprender la aplicación y la intervención que se hizo desde la perspectiva del empoderamiento en el campo de la juventud. Esta tarea ha implicado una rigurosa revisión de la documentación que hace referencia al concepto de empoderamiento y ha quedado recogida principalmente en las publicaciones de Úcar–Martínez *et al.* (2016) y Soler–Masó *et al.* (2017). En base al estudio de 297 textos académicos – publicados entre los años 2000 y 2016–, hemos logrado advertir que dicho concepto aparece ligado principalmente a tres nociones: poder, participación y educación. Hemos detectado también que la literatura científica sobre empoderamiento juvenil analiza cuestiones relacionadas a la construcción de contextos positivos para el desarrollo de los jóvenes; a la resiliencia; y a los programas comunitarios preventivos. En cuanto a las dimensiones más relevantes que permiten comprender y describir los procesos de empoderamiento de los jóvenes, como muestra la Tabla 1.7., se descubre que son seis las que se mencionan con mayor recurrencia:

Tabla 1.7. Dimensiones del empoderamiento juvenil en la bibliografía

Crecimiento y bienestar personal	En esta dimensión entran la satisfacción de las necesidades básicas, la autoestima y la participación.
Relacional	Puntualiza en los vínculos interpersonales –entre jóvenes o entre jóvenes y adultos–, que favorecen el empoderamiento.
Capacitadora	A través de indicadores como la autoeficacia, el pensamiento crítico o la conciencia sociopolítica, se alude a la adquisición de competencias y a la participación e involucración en el cambio; reconociendo así el potencial de los jóvenes como agentes de la transformación social.
Política	En tanto adquisición de un espacio de decisión para los jóvenes y en tanto programa de crecimiento promovido por los gobiernos
Trasformadora	Además de las habilidades que tienen los jóvenes para cambiar el mundo, esta dimensión agrega la importancia de la reflexión crítica y la acción social –que incluye la confrontación con las normas y jerarquías–.

¹⁴⁶ Hago referencia a los dos proyectos, ya mencionados, que ha desarrollado el Equipo HEBE entre el 2014 y el 2020.

Emancipadora	Se refiere a la necesidad de crear y apoyar condiciones que permitan a los jóvenes actuar y tomar decisiones por sí mismos sin subordinarse a otros.
---------------------	--

Fuente: Elaboración propia a partir de Úcar *et al.* (2016)

Un último tema que aparece en el recorrido de la literatura académica tiene que ver con los modelos, las políticas y los programas de empoderamiento juvenil. En este sentido, la participación, la interlocución, el apoyo o el acompañamiento y la adquisición de capacidades a través de la educación son los ejes que más se promueven desde las políticas sociales para favorecer el empoderamiento juvenil. Al respecto, existe un consenso sobre la importancia de implicar activa y protagónicamente a los jóvenes tanto en lo que hace a las decisiones y políticas juveniles del entorno comunitario, como en el diseño, la planificación, la aplicación y la evaluación de los programas de juventud.

A partir del trabajo llevado durante todos estos años, desde el Proyecto HEBE entendemos que “el núcleo esencial de la idea de empoderamiento se refiere a dos capacidades diferentes pero sucesivas: la capacidad de decidir; y la capacidad de actuar de forma consecuente con lo decidido” (Soler *et al.*, 2017, p. 21). Las personas aumentan su grado de empoderamiento en la medida que mejoran sus habilidades para tomar decisiones y para actuar consecuentemente frente a aquello que afecta a sus vidas; y también en la medida que adquieren poder para participar e intervenir responsablemente en la toma de decisiones. Decisiones que tienen que ver con el ámbito individual y con el comunitario, pues sino se corre el riesgo de caer en una interpretación solipsista o individualista y meritocrática de lo que es el empoderamiento. Ahora bien, para que el sujeto pueda tomar decisiones debe disponer o desarrollar ciertas capacidades internas– conocimiento, aptitudes– que son de naturaleza educativa y además el entorno en el que vive, debe permitirle ejercer dichas capacidades.

Desde esta perspectiva entendemos que el empoderamiento es un proceso educativo, de aprendizaje y crecimiento. Se trata de un proceso, resultado de una interacción entre las capacidades de una persona, grupo o comunidad y las opciones que le ofrecen los contextos socioculturales en que desarrollan sus vidas. En este sentido, consideramos que las personas jóvenes se empoderan mediante procesos que les permiten superar ciertas situaciones, adquiriendo de este modo competencias y aprendizajes para participar, intervenir y transformar el contexto en el que viven, desde una posición activa y emancipadora. Pueden distinguirse dos dimensiones: la personal –en la que juegan un papel central las propias capacidades, las experiencias, los aprendizajes adquiridos a lo largo del itinerario vital–; y la contextual, es decir, el entorno socio-

cultural y las posibilidades, recursos y oportunidades que ofrece o niega para actuar (Soler *et al.*, 2017).

Sobre estos lineamientos desde el Proyecto HEBE hemos indagado acerca del cómo, –a partir de qué procesos, herramientas y habilidades–, el dónde –en qué espacios, ámbitos, entornos e instituciones–, y cuándo– en qué momentos del ciclo vital y en qué contextos históricos y sociales–, se empoderan los jóvenes. Una importante parte del trabajo implicó continuar revisando aquel sistema abierto de dimensiones e indicadores para medir el empoderamiento comunitario (Úcar *et al.*, 2014; Soler *et al.*, 2015) y diseñar una batería de dimensiones para medir el empoderamiento juvenil. La misma fue sometida a evaluación con técnicos profesionales del ámbito de la juventud; a un proceso de evaluación participativa con jóvenes (Planas Lladó, Turón Pèlach, Páez de la Torre, Bartomeus Sala, Arumí, 2016; Úcar *et al.*, 2016; Úcar, Núñez, Paladines, Pescador, Muñoz, 2016; Rodrigo, Páez y Arenillas, 2016; Úcar–Martínez, Planas, Novella y Rodrigo, 2017); y puesta en relación con relatos de vida de jóvenes (Llena–Berñe, Agud–Morell, Páez de la Torre, Vila Mumbrú, 2017). Actualmente (2018–2021) El proyecto ha evolucionado y partir de nuevos estudios (Soler Masó, Trull Oliva, Rodrigo Moriche y Corbella Molina, 2019; Sepúlveda *et al.*, 2019) ha llegado a la versión que se expone en la tabla 1.8

Tabla 1.8. Dimensiones para analizar el empoderamiento de los jóvenes propuesta por el Proyecto HEBE

Dimensiones	Definiciones
AUTOESTIMA	Actitud positiva hacia uno mismo que permite apreciarse y valorarse
AUTONOMÍA	Es la capacidad de dotarse de objetivos y normas propias de comportamiento que posibilitan tomar iniciativas, emprender acciones y autogestionarlas
CAPACIDAD CRÍTICA	Es la capacidad de formular argumentos propios y de confrontarlos con ideas externas
EFICACIA	Es la capacidad de alcanzar los objetivos o efectos deseados
IDENTIDAD COMUNITARIA	Es la conciencia de compartir elementos socioculturales con un grupo que se identifica como comunidad
META–APRENDIZAJES	Es la conciencia de que se aprende a partir de aprendizajes previos
PARTICIPACIÓN	Consiste en ser parte o tomar parte en algo
RESPONSABILIDAD	Es la capacidad de asumir y llevar a término las tareas encomendadas y las decisiones propias, aceptando las consecuencias que de ello se deriven
TRABAJO EN EQUIPO	Es la interacción de un grupo de personas que, de manera intencionada, colaboran para conseguir un objetivo común

Fuente: Proyecto HEBE. Universidad de Girona (2019)

1.5.3. Jóvenes, migrantes y empoderamiento. El enfoque de este estudio

En este marco desarrollado emergen las preguntas sobre los jóvenes y jóvenes adultos originarios del Cono Sur Latinoamericano que están efectuando un doble proceso de transición a la vida adulta y de inserción en la sociedad catalana (Domingo, Bayona, Brancós y Verd, 2002; Serranecat Melendres, 2017). ¿Cómo son sus procesos de empoderamiento? ¿en qué medida han podido potenciar, desarrollar y aumentar sus capacidades, sus aprendizajes, sus conocimientos y su autonomía? ¿Qué rol ha cumplido el contexto social (los adultos, las instituciones, las asociaciones)? ¿Qué oportunidades, posibilidades o dificultades han tenido durante sus procesos de empoderamiento en este entorno?

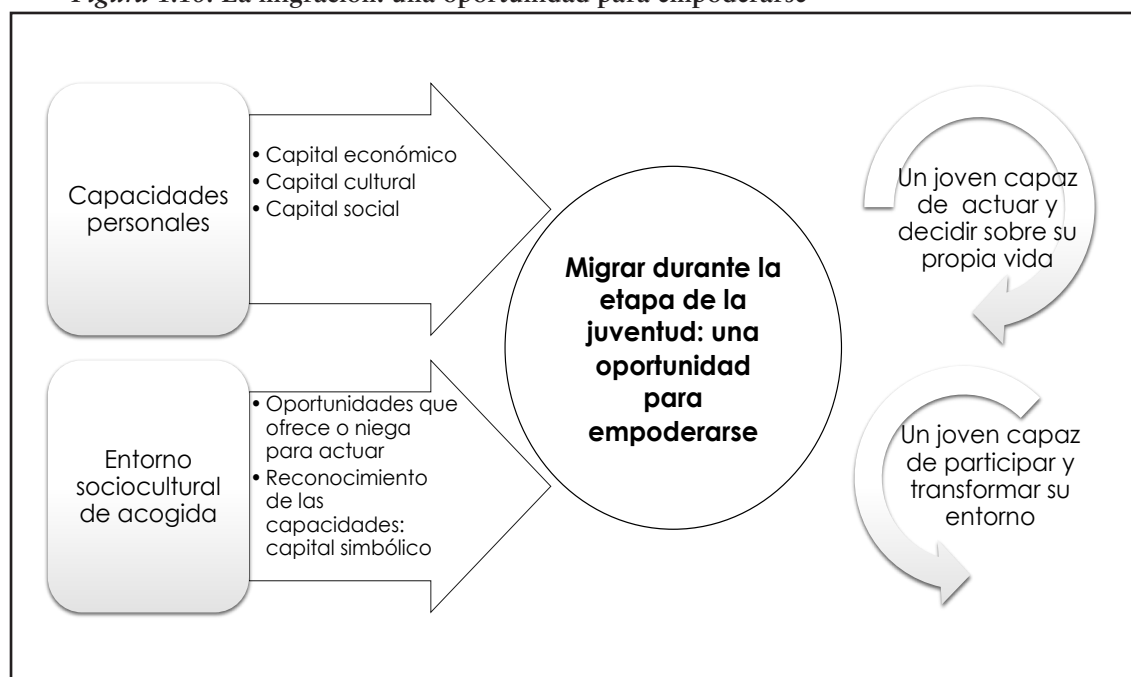
Cada joven inmigrante cuenta con un conjunto de herramientas –capital social, económico, cultural y simbólico de origen– que le sirven para afrontar la experiencia: sus puntos de partida. Estos recursos le permiten entrar en contacto con la nueva realidad, con sus prácticas, con ciertos grupos sociales y acceder a ciertas ofertas educativas o laborales de acuerdo también a sus intereses, a sus habilidades, a sus expectativas y a sus proyectos vitales. Sin embargo, al efectuar el cambio de espacio sociocultural pierde algunos de estos capitales, debe reconstruir o adquirir otros; y, a la vez, luchar para que se les reconozcan aquellos que se pretenden universales (como los títulos educativos) pero que, a la hora de la verdad, no son totalmente válidos en todos los campos sociales (Cachón 2003, 2011; Erel, 2010; Garzón, 2006, 2010; Jiménez Zunino, 2011, 2015).

Es relevante por ello preguntarse por el papel que juega, por un lado, el reconocimiento del capital –social, cultural y económico– de origen y la posesión o no de capital –social, cultural y económico– en la sociedad de destino. ¿En qué medida este nuevo campo social (sus instituciones, sus miembros) validan o reconocen los capitales de estos jóvenes inmigrantes, cediendo así “poder” a dicho colectivo? Dicho de otro modo, ¿cómo repercute en el proceso de empoderamiento–en tanto posibilidades de elegir y de actuar– la disposición o adquisición de capital simbólico en la sociedad de acogida? (Bourdieu, 1993/1999).

Para indagar en estas cuestiones propongo entender al empoderamiento como un proceso que se desarrolla poniendo en diálogo las capacidades personales (categoría con la aludo principalmente a los recursos o capitales económicos, sociales y culturales, aunque no únicamente) y el reconocimiento que hace la sociedad de acogida de dichas capacidades (permitiendo así la adquisición de capital simbólico) y los recursos que –de acuerdo a ese reconocimiento– ofrece la sociedad de destino. Considero que, en la medida en que la relación dialéctica entre la esfera individual y la social se efectúe satisfactoriamente, sea cercana y positiva, los jóvenes serán capaces de decidir y actuar

sobre sus propias vidas; del mismo modo, estos jóvenes activos y empoderados, podrán efectuar transformaciones y aportaciones a la comunidad en la que están viviendo (Zimmerman, 2000; Zimmerman, Stewart, Morrel-Samuels, Franzen, Reischl, 2011; Úcar *et al.*, 2016; Soler *et al.*, 2017). El siguiente esquema (Figura 1.10.) ilustra el punto de partida y pone en relación los conceptos claves para pensar el enfoque en el que se desarrolla este estudio.

Figura 1.10. La migración: una oportunidad para empoderarse



Fuente: Elaboración personal

Con el propósito de poner de manifiesto nuevas dimensiones del fenómeno migratorio juvenil, abordo este trabajo desde una perspectiva ciertamente novedosa como es el empoderamiento de los jóvenes migrantes. Sin olvidar los riesgos que esto conlleva y la diversidad de realidades en las que se efectúan los procesos migratorios a nivel mundial. Indudablemente, la experiencia migratoria es muy intensa. Por eso me pregunto ¿qué percepción tienen los jóvenes, protagonistas de su vida, sobre esta vivencia? ¿Se puede concebir como un proceso de empoderamiento?

Esto explica que la hipótesis sostenga que la migración, durante el período de la juventud, puede ser pensada como un proceso de empoderamiento en sí mismo: se trata de una oportunidad para incrementar las capacidades del individuo, la autoconfianza y el desarrollo de un gran abanico de habilidades y aprendizajes socioculturales. Ello tanto si la decisión es personal (realizar una estancia de formación con o sin ayudas estatales, buscar una mejora de las condiciones materiales de existencia), como si el traslado tiene que ver con una decisión tomada por la familia de origen o con la

pareja. Implicará, de acuerdo al caso, la emancipación del grupo familiar de origen y por tanto la consecuente toma de consciencia sobre el proceso de autonomización que conlleva; la separación del grupo sociocultural en el que se creció y por lo tanto el desafío de aprender nuevos códigos sociales y culturales para relacionarse; y, si la migración se realiza con la familia, ciertamente se contará con su sostén y las redes que de ellos puedan derivar, pero deberán reconfigurarse aquellos otros lazos que son igualmente importantes para vivir en sociedad. El cambio de espacio sociocultural implica el inicio de un proceso de superación de dificultades, de crecimiento y fortalecimiento personal y de la necesaria adquisición de seguridad en el propio carácter, de intensificación de la autonomía, de adquisición de responsabilidades y aprendizajes significativos, de redefinición de la propia identidad, de revalorización de la propia cultura y de reconocimiento de la ajena –a partir del encuentro con un otro socioculturalmente diferente–.

Estas ideas también se sustentan en la perspectiva de las transiciones ya que entiende a la juventud como una etapa específica y diferente en la vida de los sujetos; al alejarse de la representación de la juventud como un *tiempo de espera pasiva*, se adapta en mayor medida a la realidad actual de los jóvenes, quienes están obligados a hacer elecciones en sus trayectorias constantemente. Este paradigma piensa a los jóvenes como agentes activos, que toman decisiones, que construyen su propio itinerario y dibujan su propia biografía en un determinado contexto social –cambiante y complejo, sin dejar de acentuar la incidencia del contexto en las modalidades y complejidades de las transiciones. No es lo mismo, entonces, transitar la juventud en una sociedad que ofrece pocos caminos, con finales más o menos previsibles –como ocurría en las sociedades industriales o como ocurre en muchos países de Latinoamérica, caracterizados por las desigualdades y la escasa movilidad social–, que realizar la transición a la vida adulta en el marco del capitalismo informacional, en el que existen una gran diversidad de modalidades de transición, caracterizadas por las contradicciones, las incertidumbres y los riesgos (Casal *et al.*, 2006a; Casal *et al.*, 2006b; Casal, 2011; Casal *et al.*, 2011; Sepúlveda, 2013).

Asimismo, la propuesta del Proyecto HEBE vincula la noción de empoderamiento con dos capacidades: la de decidir, y la de actuar de forma consecuente con lo que se ha decidido (Úcar *et al.*, 2016; Soler *et al.*, 2017). Los jóvenes participantes de este estudio han tomado una decisión en sus vidas: la de emigrar –o la de permanecer con sus familias que han efectuado una migración– y consuman su transición hacia la vida adulta en una sociedad que no es la de origen. La inmigración es un episodio que marca un cambio en sus trayectorias vitales y que los invita a superar situaciones difíciles, a adquirir competencias y aprendizajes para participar, intervenir y transformar el contexto en el que viven, desde una posición activa y emancipadora. Pero

el empoderamiento también depende de las posibilidades que el contexto brinde para actuar y por ello no se trata solamente de las decisiones que estos jóvenes han tomado, sino también de las oportunidades que el contexto les ofrece para actuar. Resulta valiosa la aportación que la perspectiva del empoderamiento brinda al trabajo en tanto esta investigación no aspira a enfocar ni a la inmigración, ni a la juventud como una problemática social. Domingo Comas (2012) señala que la juventud como categoría social es sistemáticamente puesta en duda, tanto desde los discursos académicos, como desde las retóricas y prácticas políticas. Se niega la existencia de una identidad juvenil, de una clase social juvenil y, en contraposición, se insiste en la condición común que tiene este grupo de estar a la *espera de*: ser adultos, ser ciudadanos activos, tener un empleo regular y estable, un domicilio, una familia propia, etc. La paradoja, como bien subraya Comas (2012), es que, el hecho de que los jóvenes sean definidos por *lo que no son*, da cuenta de que *son* una categoría social y por lo tanto susceptible de tener una identidad positiva. Es justamente por ello que los estudios de juventud y los proyectos que buscan intervenir en la realidad juvenil se han apropiado de la noción de empoderamiento.

CAPÍTULO 2

METODOLOGÍA

*Las grandes distancias
me enseñaron a ver mejor la esquina de mi casa.
También aprendí el valor de la ausencia;
cualquier lugar es mejor, apenas uno se va.*

Alejandro Dolina.

2.1. Backstage

2.1.1. Catalunya: tierra de acogida

Históricamente, Catalunya ha sido *una tierra de acogida y de oportunidades* (Martínez Celorrio y Marín Saldo, 2015). Su larga tradición como sociedad receptora se remite al período posterior a la Guerra Civil, cuando muchos españoles optaron por trasladarse a este territorio, en vez de emigrar a América o a Europa (al menos hasta que la etapa de autarquía finalizó y la emigración a Europa creció). En el marco en el que España comienza a vincularse a los procesos inmigratorios de los llamados “Segundo y Tercer Mundo”, la población en el territorio comienza a crecer alimentada también por estos flujos internacionales. Tal como muestra la Tabla 2.1, su evolución demográfica se ha nutrido de las aportaciones de múltiples flujos migratorios. Tanto es así, que la demógrafa Anna Cabré (1999) señala que el 60,3 % del crecimiento demográfico de Catalunya durante el siglo XX, puede ser explicado por la inmigración: “3,6 millones del total de sus 6 millones de habitantes pueden ser considerados resultados directos o indirectos de la inmigración durante el siglo veinte” (Feixa *et al.*, 2010, p. 18).

Tabla 2.1. Olas migratorias que llegan a Catalunya

Primer cuarto del siglo XX	<p>La población crece un 77% entre 1911 y 1930</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Recibe flujos migratorios de zonas rurales del sur de España, principalmente de Murcia.
1950–1960 hasta 1980	<p>Migración interna (a partir de 1950 y hasta la crisis del petróleo en 1970):</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Durante los años del franquismo se necesitaba mucha mano de obra para el desarrollo de la industria, son los trabajadores rurales del sur los que ocupan los puestos de trabajos y llevan adelante esta importante tarea. <p>Migración internacional (a partir de 1980):</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Recibe a los inmigrantes exiliados políticos de Latinoamérica y a los subsaharianos (senegaleses y gambianos principalmente).
1990–2000	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Recibe la llegada de contingente de todo el mundo, principalmente de personas originarias de América Central y América del Sur, del Norte y del Centro de África, de Europa del Este y de algunos países asiáticos. El grupo más numeroso es el de los marroquíes.
2000–2010	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entre el 2000 y el 2005 aumenta el número de inmigrantes y el origen de procedencia de la población extranjera pasa a ser principalmente América del Sur. ✓ A raíz de la crisis del 2007 los flujos se relentizan pero no se detienen.

Fuente: Elaboración propia a partir de Feixa *et al.* (2010); Serracant Melendres *et al.* (2013); Rubio, Clua y Sánchez García (2017), e Idescat¹⁴⁷.

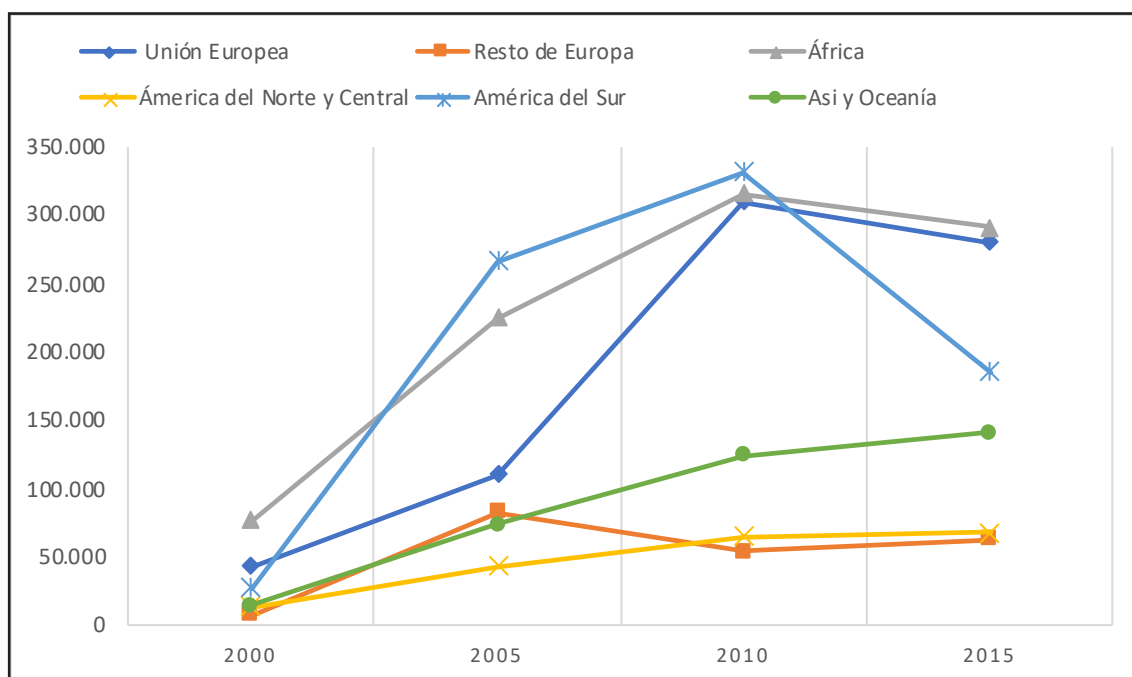
Al igual que en el resto de España entre el 2000 y el 2005 el número de extranjeros que llega a Catalunya aumenta. En el 2000, Idescat registra un total de 181.590 extranjeros, cifra que representa un 2,9% del total de la población que habita en la región (6.174.547) y un 19,9% del total de la población extranjera residente en España (923.879) a esa fecha. En el 2005, se produce no solo un incremento muy grande y acelerado de la población extranjera (3.730.610 en España y 798.904 en Catalunya), sino también un cambio en la composición de los flujos migratorios (ver Gráfico 2.1). La cantidad de extranjeros que vive en Catalunya hacia el año 2005, representa el 21% del conjunto de residentes extranjeros que vive en el estado español y un 11,66 % del total de la población catalana (6.846.692) a esa fecha (Idescat). Mientras que, en el año 2000, a nivel autonómico el primer lugar de origen de la población inmigrante era África (representando un 42% del total de la población extranjera), en el 2005 el primer lugar lo ocupa la población inmigrada de América del Sur¹⁴⁸ (representando el 33,3% de la población extranjera). A su vez, Feixa *et al.* (2010) señalan que la nacionalidad extranjera que más crece en este período es la de Ecuador, que se va convirtiendo poco a poco en la segunda más numerosa, después de la marroquí.

147 Instituto de Estadística de Catalunya.

148 La organización de la información que ofrece IDESCAT respecto al origen de la población inmigrante, es por las siguientes nacionalidades/continentes: Unión Europea, Resto de Europa, África, América del Norte y Central, América del Sur, Asia y Oceanía, Apátridas.

La expansión económica se ve interrumpida por la crisis económica del 2007. Esto supone el retorno de algunos extranjeros a sus países de origen. Pero como ya se ha comentado, dicho retorno no fue masivo porque la población inmigrante se ha consolidado y estabilizado; el planteo en todo caso es cómo enfrentar la recesión más que cómo regresar al país de origen (Cachón, 2012; López de Lera, 2012; Pedone y Gil, 2013; Gomariz Acuña, 2015). Tal como muestra el Gráfico 2.1, hacia el 2010 los flujos se ralentizan. Sin embargo, sobre el total de la población de España (46.486.621), el total de la población extranjera (5.747.734) todavía representa un 12,36% en ese año. Para el caso de Catalunya, que a esa fecha registra un total de 7.462.044 habitantes, la población extranjera (1.198.538) representa un 16,06%. Si en el 2014, Idescat registra un total de 1.089.214 extranjeros residentes en Catalunya, en el 2015 registra un total de 1.028.069 extranjeros, representando el 13,84 % del total de la población que habita en la región (7.424.754). Esto quiere decir que los flujos migratorios se moderan, pero no se detienen. Además, se producen nacionalizaciones de personas extranjeras, especialmente latinoamericanas. Los datos de Idescat en este 2020, registran un total de 7.727.029 habitantes en Catalunya; y un total de 1.259.013 son extranjeros, que representan el 16,2 % del total de la población (Idescat, 2020)

Gráfico 2.1. Evolución de la Población extranjera en Catalunya 2000–2015

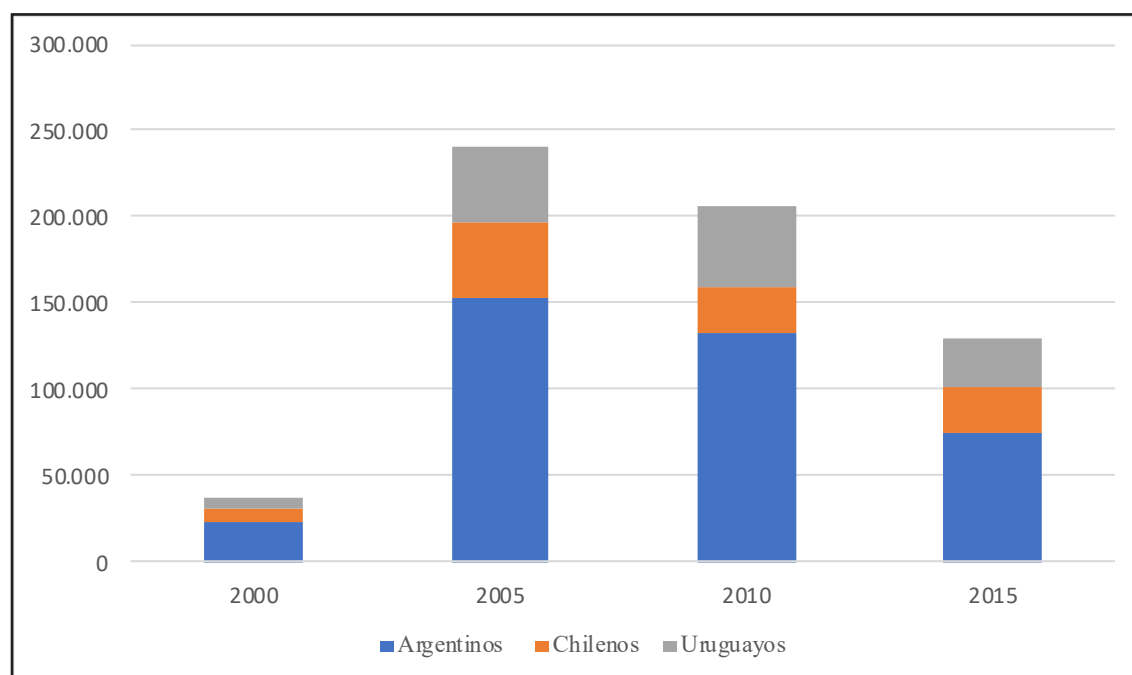


Fuente: Elaboración propia en base a datos de Idescat (2020)

En cuanto a la evolución de la población del Cono Sur (Argentina, Chile y Uruguay) en España y Catalunya, los datos del INE apuntan que entre el 2000 y el 2005 este colectivo aumenta y a partir del 2010 registra descensos (Gráfico 2.2 y Gráfico

2.3.). En el año 2000, este colectivo sumaba la cifra de 36.646 personas en España y 8.749 en Catalunya, representando el 32,48% de la población originaria de América del Sur que vivía en Catalunya en esa fecha (26.930). Hacia el 2005 esta población aumentaba, en España se registra un total de 231.208 personas originarias del Cono Sur de las cuales, 61.827 vivían en Catalunya, representando el 23,23% de la población originaria de América del Sur que residía en Catalunya (266.054). En el 2010 la población originaria del Cono Sur desciende a 223.648 en España, de las cuales 62.352 (un poco más que en el 2005) vivían en Catalunya, representando el 18,81% de la población procedente de América del Sur que vivía en Catalunya (331.360). Hacia el 2015, los datos señalan que en España residen un total de 129.563 personas originarias del Cono Sur, cifra que en Catalunya equivale a 36.191 y que representa el 19,51% de personas extranjeras de América del Sur que viven en Catalunya¹⁴⁹.

Gráfico 2.2. Evolución de la población originaria de Argentina, Chile y Uruguay en España (2000–2015)



Fuente: Elaboración propia en base a datos del INE (2020)

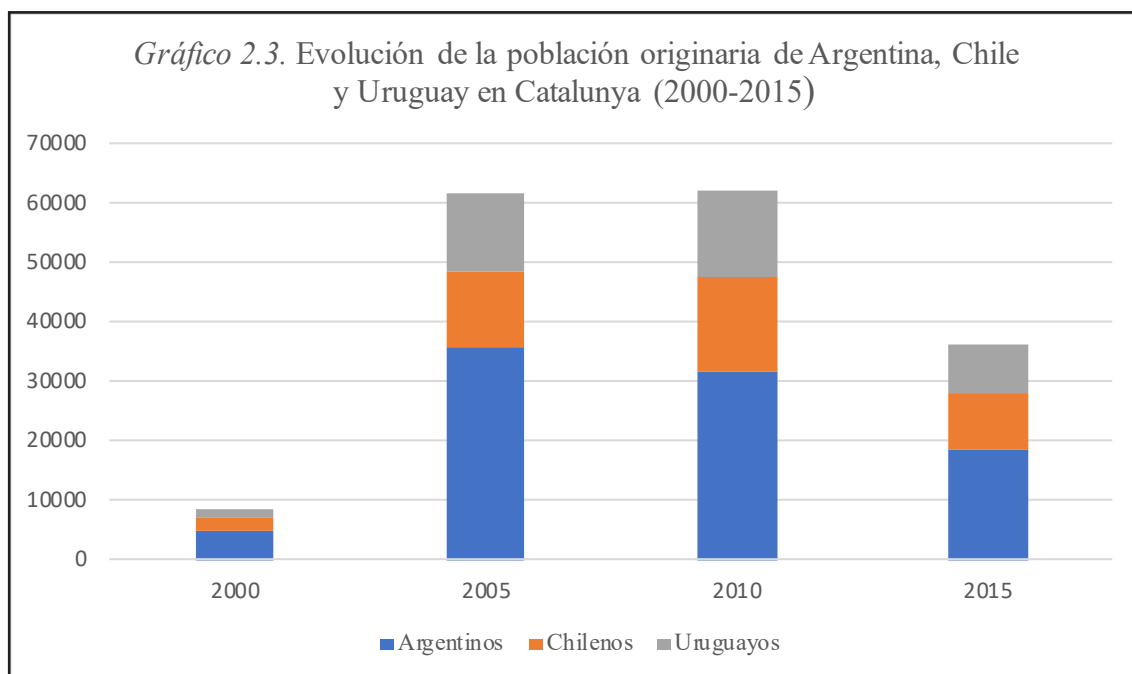
Como puede observarse en los gráficos 2.2 y 2.3, la evolución por quinquenios muestra que tanto a nivel estatal como autonómico, la presencia más fuerte la tiene el colectivo de argentinos¹⁵⁰. Si se analiza en detalle, se observa que, en el 2000, tanto en España como en Catalunya la población más numerosa era la de origen argentino,

149 Estos datos solo pretenden dar una imagen sobre la evolución de la población originaria de Argentina, Chile y Uruguay en España y Catalunya. Hay que tener presente que estos números son relativos, como ya se ha explicado, muchos cuentan con la doble nacionalidad, por lo tanto, no figuran en estas cifras como extranjeros.

150 También hay que tener en cuenta que es el país más poblado de los tres.

luego la chilena y por último la uruguaya. En el 2005, el orden cambia con respecto a Uruguay que pasa a ocupar el segundo lugar y Chile el tercero a nivel estatal y autonómico. Hacia el 2010, el orden es el mismo que en el quinquenio anterior a nivel estatal; sin embargo, a nivel autonómico se registra mayor presencia de chilenos. En el 2015 se registran 73.313 argentinos en toda España, de los cuales 18.429 residen en Catalunya; 27.457 uruguayos en toda España, de los cuales 8.271 viven en Catalunya; y 26.793 chilenos en toda España, de los cuales 9.491 viven en Catalunya. De todos modos, hay que tener en cuenta que los datos no coinciden con la realidad, puesto que muchos argentinos, uruguayos y chilenos cuentan con (o adquieren en el proceso migratorio) la nacionalidad española.

Gráfico 2.3. Evolución de la población originaria de Argentina, Chile y Uruguay en Catalunya (2000–2015)



Fuente: Elaboración propia en base a datos del INE (2020)

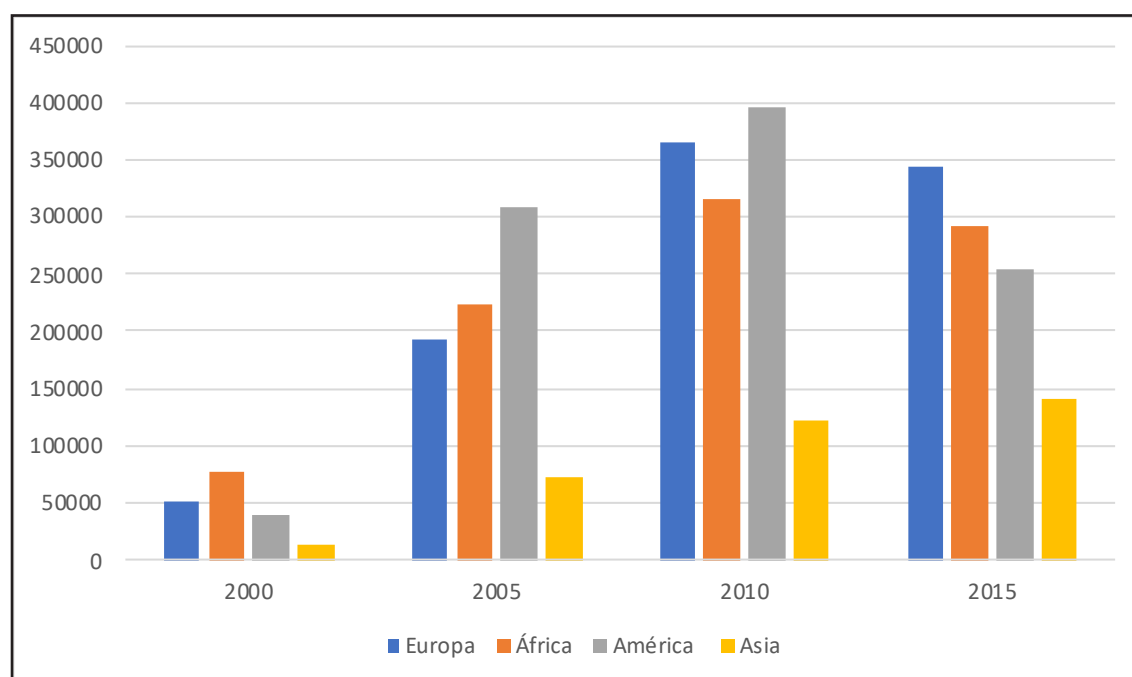
2.1.2. Jóvenes inmigrantes en Catalunya

La etapa de la juventud es propicia para las migraciones. Así pues, la población de nacionalidad extranjera crece rápidamente y de forma continua entre el 2000 y el 2009 en Catalunya. De representar el 3% del total de jóvenes, se convierte en un 26,8% (Soler y Estivill i Castany, 2016). Con el inicio de la crisis, esta cifra comienza a reducirse. Sin embargo, Serrançat Melandres (2017, p. 136) afirma que “el año antes de la crisis llegan a Catalunya 134.519 personas más de las que se fueron, un 33,2 % de los cuales (66.893) eran jóvenes de 15 a 29 años”. Esta máxima se reduce hasta

llegar a 17.175 jóvenes en el año 2009, cuando la crisis ya estaba instalada, pues se trata de un flujo que no registra saldo negativo en la región¹⁵¹. En el año 2013, 3.215 personas jóvenes de origen extranjero (de entre 15 y 29 años) vivían en Catalunya; por lo tanto, en el 2014 las personas jóvenes extranjeras representan un 22,5% del total de jóvenes que residen en el territorio.

En cuanto a la evolución de la población joven extranjera de 15 a 29 años por continentes, en el Gráfico 2.4 se observa que a lo largo de los años son los jóvenes originarios de África y de América¹⁵² los que más presencia tienen en la región catalana. En el 2000, el mayor porcentaje de personas jóvenes extranjeras lo tiene África representando a un 41,97% de la población extranjera; en el 2005 y en el 2010, la población joven originaria de América es la que mayor porcentaje tiene, representando un 38,69% y un 33,08% respectivamente, del total de la población extranjera que vive en Catalunya en esa fecha. En el 2015 en cambio, es la gente joven originaria de Europa la que representa el porcentaje más alto (33,37%), respecto a la población extranjera que reside en Catalunya.

Gráfico 2.4. Evolución de la población joven extranjera (15–29 años) en Catalunya por continentes



Fuente: Idescat a partir del padrón continuo del INE.

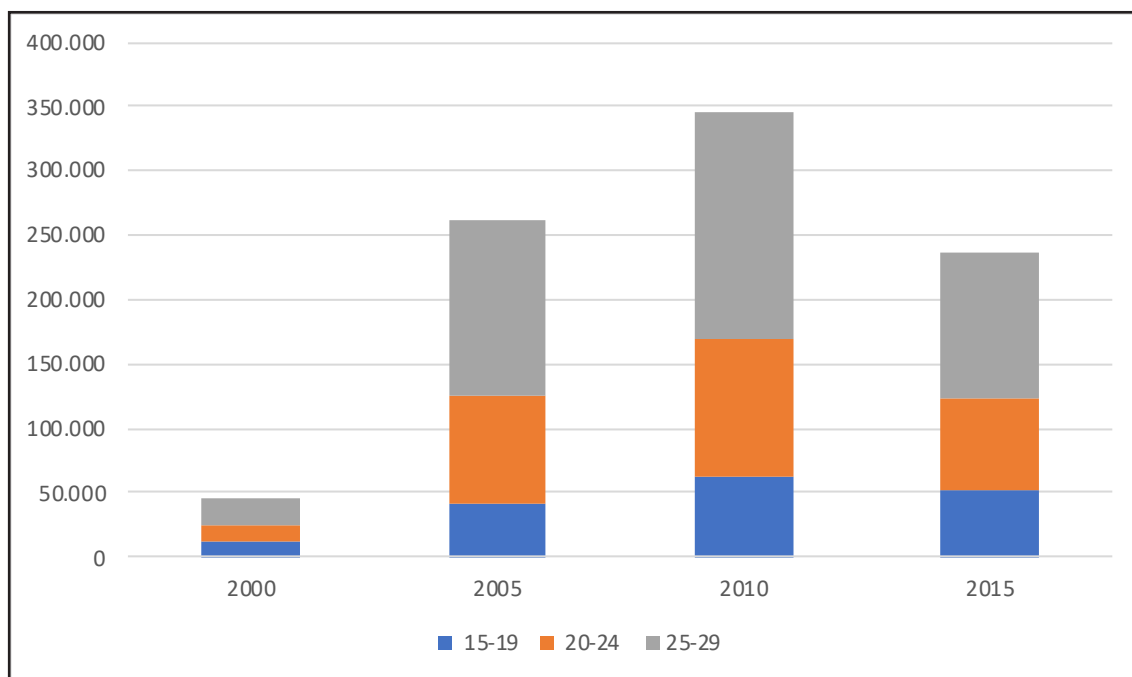
Como muestra el Gráfico 2.5, en la evolución de la población joven extranjera en Catalunya, el grupo etario más numeroso es el de jóvenes adultos de 25 a 29 años. Si

151 Asimismo, en 2009 Idescat (2010) registra un total de 8.492 jóvenes de nacionalidad argentina, 4.458 jóvenes de nacionalidad chilena y 3.878 de nacionalidad uruguaya, todos ellos entre de entre 16 y 29 años.

152 En este caso con la etiqueta “América”, se incluye a América del Norte, Central, el Caribe y del Sur.

en el 2000 representaban el 11,4% de la población extranjera, en el 2005 el porcentaje aumenta a un 17,17%; en cambio en el 2010 y en el 2015 el porcentaje desciende a un 14,74% y a un 11,03%, respectivamente, pero siguen siendo el grupo etario de la población joven extranjera más representativo

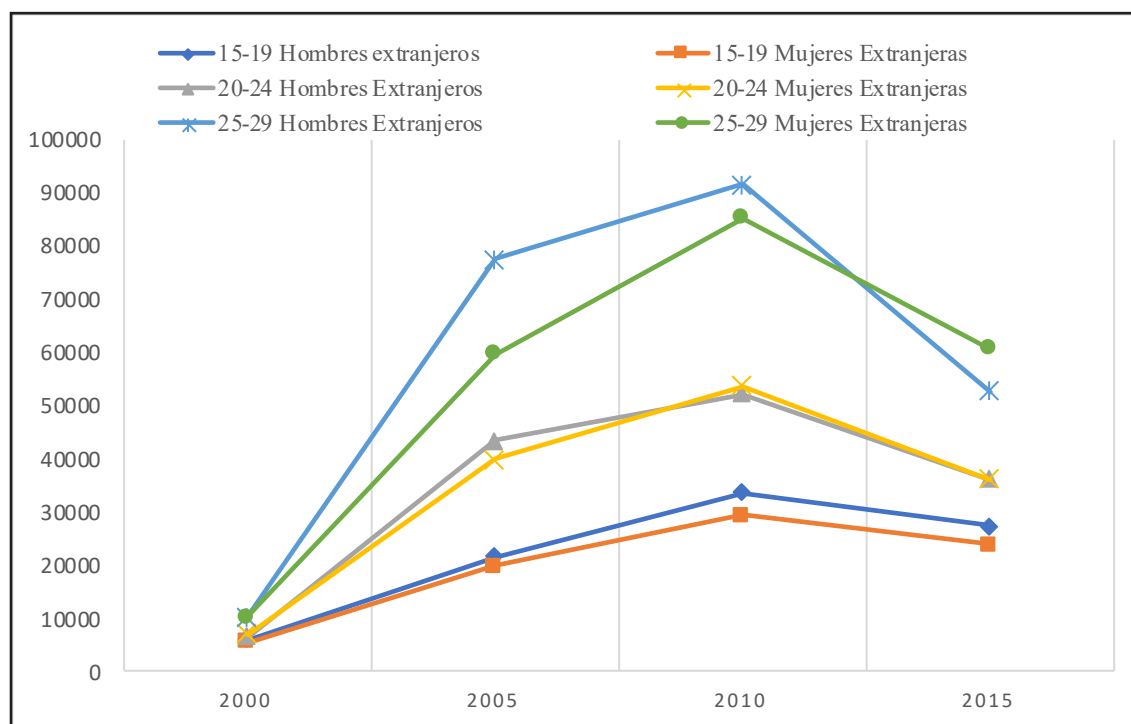
Gráfico 2.5. Evolución de la población extranjera (15–29) por grupos etarios en Catalunya (2000–2015)



Fuente: Idescat a partir del padrón continuo del INE (2020)

De acuerdo a los datos disponibles en Idescat respecto al sexo de la población extranjera, en la evolución por quinquenios, se observa que en Catalunya predominan más los hombres que las mujeres. Y sobre todo en el gran grupo etario de 25 a 29 años (Gráfico 2.6). Según Roger Soler y Martí Estivill i Castany (2016, p. 7) hasta el 2011 había una mayor cantidad de jóvenes extranjeros varones que de mujeres, esto probablemente estuvo relacionado con el ciclo de crecimiento económico y con la mayor demanda de mano de obra en la construcción o en sectores fuertemente masculinizados. Sin embargo, a partir de esa fecha los autores detectan un cambio de tendencia que puede estar relacionada con la emigración de aquellos jóvenes de sexo masculino en la búsqueda de oportunidades laborales a otros países. Así pues, desde el 2014 la diferencia entre sexos se empareja y hasta puede notarse un leve aumento de las mujeres extranjeras en el grupo de 25 a 29 años.

Gráfico 2.6. Evolución de la población joven (15 a 29 años) extranjera por grupos etarios y por sexo (2000–2015)

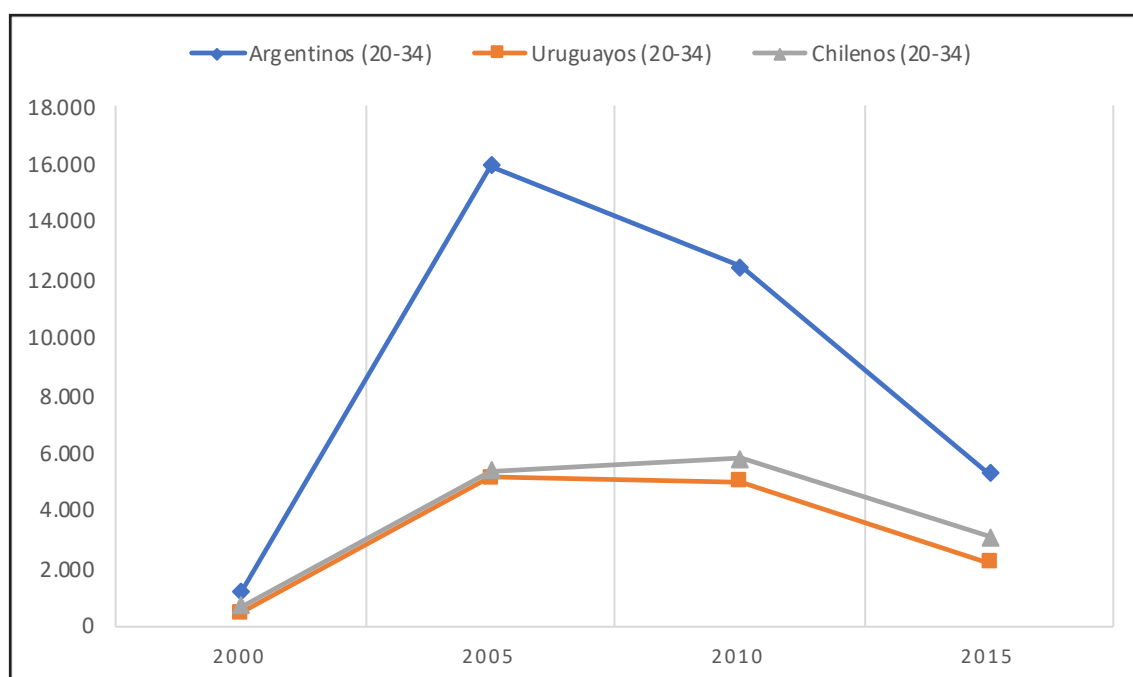


Fuente: Elaboración propia en base a datos de Idescat (2020)

2.1.3. Notas para iluminar el campo de estudio

Esta investigación pretende hacer una aportación general acerca de las experiencias migratorias y de los procesos de empoderamiento de jóvenes y jóvenes adultos del Cono Sur de América Latina que tienen entre 20 y 34 años, residen hace más de un año en Catalunya y están efectuando o han efectuado su transición a la vida adulta en una sociedad que no es la de origen. Se deja afuera el grupo etario de 15 a 19 años y en cambio se incluye el grupo etario de 30 a 34, porque interesa incluir una perspectiva más amplia de la juventud e iluminar así cuestiones que no son tratadas en los estudios consultados. Los datos que ofrece Idescat respecto a la evolución de esta porción de la población (ver Gráfico 2.7) muestran que el colectivo de argentinos es el más numeroso, luego el de los chilenos y por último el de los uruguayos. Entre el 2000 y el 2005 los flujos de esta población aumentan y entre el 2010 y el 2015 disminuyen, pero siguen presentes.

Gráfico 2.7. Evolución de la población joven y joven adulta del Cono Sur en Catalunya (2000–2015)



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Idescat, 2020

Así, en el año 2000 el grupo de jóvenes y jóvenes adultos de argentinos sumaba un total de 1.235 y en el siguiente quinquenio 15.939; los chilenos pasan de unos 704 en el 2000, a sumar unos 5.382 en el 2005; con respecto a los uruguayos, en el 2000 se registraban unos 475, cifra que corresponde a 5.159 en el 2005. Después de la crisis, el grupo de argentinos desciende a 12.453 y en el 2015 a 5.295; para el caso de los chilenos en cambio, se registra una suma mayor a la del quinquenio anterior, así pues, los datos registran un total de 5.825 en el 2010, mientras que, en el 2015 la cifra es menor (3.090); en cuanto a los uruguayos, registra una leve disminución respecto al quinquenio anterior (5.024) y hacia el 2015, la cifra de uruguayos que reside en Catalunya ha descendido a un total de 2.212.

Como muestra la Tabla 2.2, en donde se exponen los datos respecto a la evolución de estos jóvenes por sexo y por quinquenios, no hay diferencias muy significativas entre los hombres y las mujeres. En el caso de Uruguay, por ejemplo, se puede decir que hay mayor presencia de hombres que de mujeres; en el caso de los chilenos tienden a ser más las mujeres que los hombres; y en el caso de Argentina, se registra una mayor presencia de hombres en los quinquenios 2000–2005, en cambio entre el 2010 y el 2015 hay más mujeres que varones.

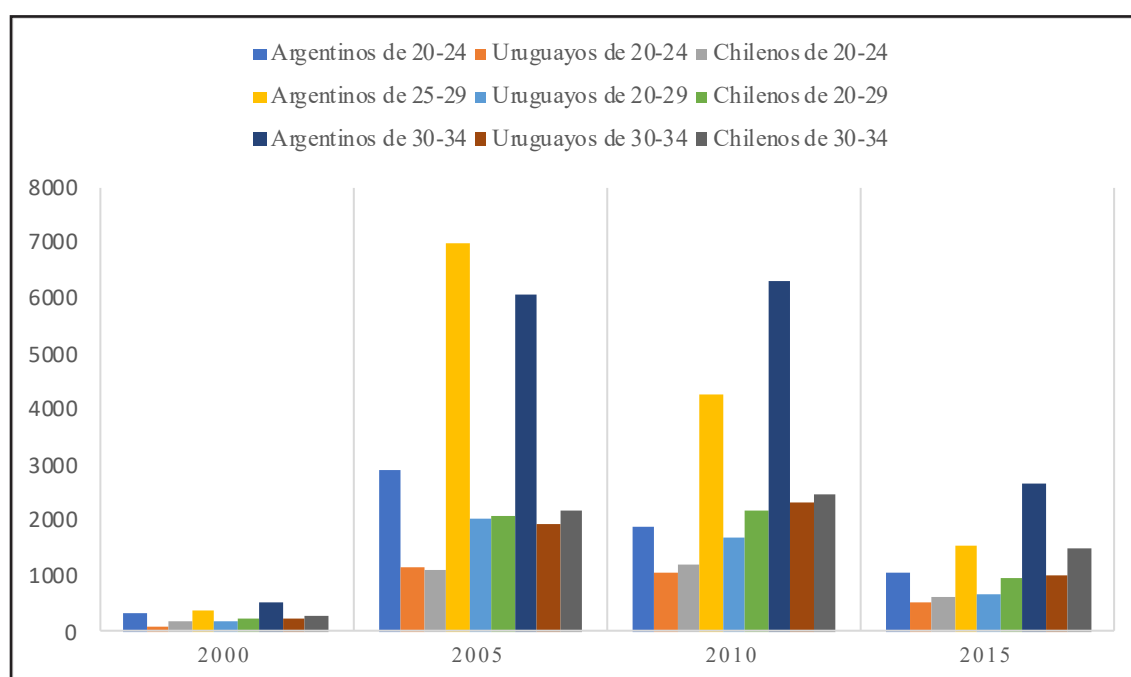
Tabla 2.2. Evolución de la población joven y joven adulta (20–34 años) originaria del Cono Sur en Catalunya por sexo y por quinquenios (2000–2015)

Países	Argentina (20–34)			Uruguay (20–34)			Chile (20–34)		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
2000	641	612	1.235	245	230	475	346	358	704
2005	8.160	7.779	15.939	2677	2482	5159	2862	2520	5382
2010	6.177	6.258	12.453	2571	2453	5024	2906	2919	5825
2015	2.539	2.756	5.295	1154	1058	2212	1495	1595	3090

Fuente: Elaboración propia en base a datos de Idescat, 2020

Respecto a la evolución por grupos etarios, en el Gráfico 2.8 se observa que el grupo de jóvenes adultos de 30 a 34 años es el más numeroso en cada quinquenio, excepto en el 2005, año en el que el grupo de argentinos de 25 a 29 años sobresale.

Gráfico 2.8. Evolución de la población joven y joven adulta del Cono Sur latinoamericano por grupos etarios en Catalunya (2000–2015)

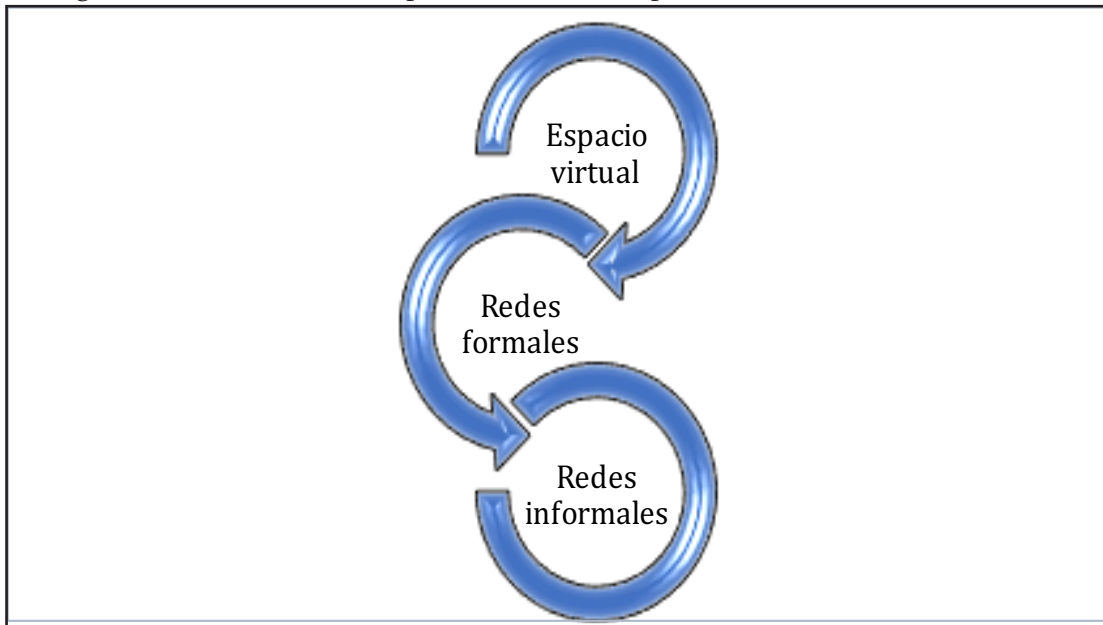


Fuente: Elaboración propia en base a datos de Idescat, 2020

Ahora bien, ¿cómo son estos jóvenes? ¿se sabe en qué año llegaron, de qué lugar vinieron, dónde residen actualmente? ¿con quiénes se relacionan? ¿por qué espacios circulan? ¿han creado redes u organizaciones en Catalunya? ¿qué actividades realizan en su tiempo libre? ¿qué necesidades e intereses tienen? Es decir, ¿qué información existe sobre la situación de esto jóvenes inmigrantes? Y lo más importante, ¿cómo entrar en contacto con este colectivo?

A partir de 1980 los estudios sobre migraciones han adoptado la teoría de las redes sociales, centrada en la agencia colectiva de los migrantes. Las relaciones en el país de origen son analizadas bajo la perspectiva del capital cultural, en tanto proporcionan información sobre oportunidades o posibles rutas para migrar. En el país de acogida son analizadas bajo la perspectiva del capital social, en tanto se estudian las relaciones interpersonales, los lazos comunitarios, la participación civil, la integración y la cohesión social –a partir de la interacción entre el migrante y los miembros de su colectividad ya asentados y entre el migrante y los nativos– (Castles, 2010; Gaete Quezada y Rodríguez Sumaza, 2010; Shmidt, 2010; Pérez–Caramés, 2018). Siguiendo las pistas metodológicas de los antecedentes de este estudio (Jensen 2005, 2006; Garzón, 2006, 2010; Moraes Mena 2006, 2008, 2010; Shmidt 2009, 2010; Arocena y Zina, 2011; Norandi, 2012) que han investigado a los inmigrantes del Cono Sur latinoamericano en España y Catalunya¹⁵³ y las propuestas sobre los estudios de caso de Coller (2000), para entablar un primer contacto con los sujetos de esta investigación he llevado a cabo tres tareas (Figura 2.1): la primera consistió en la apertura de un blog; la segunda en mapear las redes formales –institucionales– existentes en el territorio catalán; la tercera en mapear las redes formales e informales forjadas por personas originarias del Cono Sur latinoamericano vinculadas con Catalunya y la experiencia inmigratoria.

Figura 2.1. Primeras acciones para iluminar el campo



Fuente: Elaboración propia

153 Aunque los estudios referenciados han investigado específicamente a los argentinos y uruguayos inmigrantes o emigrantes (de acuerdo a la perspectiva), siempre aluden a los chilenos en el mismo sentido que esta tesis: los procesos históricos y sociales vividos permiten relacionar a estos tres países del Cono Sur Latinoamericano.

En julio de 2015 abrí “Fronteras indómitas”¹⁵⁴, un espacio virtual desde el que buscaba difundir y relatar las actividades y lecturas que formaron parte de este proyecto. Principalmente pretendía abrir un canal de diálogo con los jóvenes, acercarme a ellos de manera espontánea, sencilla y fluida; intentando aprovechar de esta manera las dinámicas propias de las redes. Por otro lado, consideraba que el hecho de formar parte del colectivo al que estudiaba, hacía necesaria la reflexión sobre el rol del investigador y la experiencia de esta investigación (Burawoy, 1998). En este sentido, el blog funcionó como una bitácora auto-etnográfica de indagación muy útil para poner en marcha el estudio (Staller, Block y Horner, 2010).

La segunda actividad, relativa al mapeo de recursos, redes y organizaciones sociales formales posibilitó un primer contacto de manera personal con los Consulados de cada país y con Casa América¹⁵⁵. En estos encuentros presenté el proyecto y pregunté cuáles eran los requisitos formales y protocolares que exigía la institución para poder acceder a los archivos que se necesitaban consultar para rastrear pistas sobre el colectivo de interés. Siguiendo las instrucciones, precedí a enviar una carta postal y un correo electrónico¹⁵⁶ a cada establecimiento. Allí les explicaba las características, los objetivos y las finalidades del estudio y les solicitaba información sobre las asociaciones existentes en la comunidad; datos (cantidad, edad, sexo, año de llegada, lugar de procedencia y de residencia, distribución geográfica, etc.) acerca de los y las jóvenes de entre 20 y 34 años originarios de Chile, Argentina y Uruguay – respectivamente – que viven en la región y cualquier otro tipo de noticia relevante para el trabajo. También valoré la importancia de consultar a los representantes del Observatorio de la Juventud de Catalunya sobre la existencia de algún material útil a este estudio. Más allá de la información disponible on-line (como la encuesta a la juventud, o los datos estadísticos sobre la cantidad de inmigrantes), tal vez había documentos que no estuvieran publicados, que fueran más actuales – datos desagregados por edad y por países de los colectivos de jóvenes que facilitaran esta investigación, información sobre posibles participantes del colectivo de interés, etc.–. Por lo tanto, también les escribí un correo electrónico haciéndoles la correspondiente consulta.

154 Como bien se explica en el blog el título juega el título del libro de Graciela Montes (1999) *La frontera indómita*: en torno a la construcción y defensa del espacio poético. USA: Fondo de Cultura Económica. Sostuve activamente <https://fronterasindomitas.wordpress.com> entre julio de 2015 y diciembre de 2016. Una vez que realicé el trabajo de campo, fue difícil continuar con la escritura. Sin embargo, es un proyecto o anhelo poder escribir algunos posts más, relatando los resultados y las reflexiones finales a las que he arribado.

155 Casa Amèrica Catalunya se fundó en 1911 y es una institución que vincula a Latinoamérica con Catalunya principalmente a partir de actividades culturales (exposiciones, seminarios, jornadas y debates de estudio). Según la información disponible en la página web: “pretende ser un complemento de cooperación cultural americanista con las instituciones y, al mismo tiempo, puente de acción exterior en el codesarrollo de los países de América Latina desde Catalunya”. Se sabe también que allí funciona la Agencia Española de Cooperación Internacional (coordinada por el Ministerio de Asuntos Exteriores).

156 Con el respaldo del Instituto de Investigación Educativa de la Universidad de Girona, en el marco del proyecto HEBE y bajo la supervisión del Investigador Principal, Dr. Pere Soler Masó. Estos materiales pueden consultarse en los anexos.

Paralelamente me dediqué a investigar en internet a las agrupaciones, asociaciones o casales formales fundados por uruguayos, chilenos y argentinos de la comunidad. La recolección de correos electrónicos, direcciones, teléfonos y páginas web, me permitió crear una base de datos. Les envié un mensaje presentándoles también el proyecto, sus objetivos y el blog. Además de pedirles información general sobre el colectivo de interés, les propuse un encuentro personal. Me interesaba saber cómo funciona (o funcionaba) el centro: cuándo se fundó, qué actividades se desarrollan y qué relación tienen (o tenían) con los y las jóvenes.

La tercera acción consistió en realizar diversas búsquedas a partir de palabras claves que me permitieran detectar las redes informales – páginas y cuentas de Facebook o Twitter, Webs, Blogs – relacionadas con los inmigrantes del Cono Sur latinoamericano en Catalunya. Paulatinamente, fui haciendo una sistematización y organización de los espacios virtuales para intentar contactar con los autores o usuarios de dichos canales. En el caso de los Blogs, páginas web o cuentas de Twitter, registré la fecha de las últimas entradas para saber si se trataba de espacios activos o inactivos, tomé nota de las direcciones electrónicas, teléfonos u otros datos de contacto disponibles. En el caso de Facebook recogí información esquemática – tipo de página, cantidad de miembros, finalidad – para obtener una imagen global del propósito y la utilidad con la que se crearon estos sitios; una vez que aceptaron la solicitud de amistad seguí los mismos pasos: presentación del proyecto y de “Fronteras Indómitas” en el muro para interaccionar y conocer a los usuarios del espacio. Aunque no trabajé recolectando otro tipo de información en estas páginas – posts, comentarios, imágenes, etc. – porque el funcionamiento de las mismas es muy caprichoso y las fuentes no son del todo fiables, sí hice un seguimiento de las actividades que se realizan, de las necesidades y preocupaciones que emergen en los grupos. Además, compartí tanto las actualizaciones del blog, como las primeras herramientas metodológicas que diseñé, con el fin de contactar con participantes que tuvieran perfiles heterogéneos.

2.1.4. Resultados sobre redes formales

Respuestas Institucionales

La información que los Consulados brindaron fue muy general (ver Tabla 2.3). El Consulado argentino y el chileno estimaron el número aproximado de conciudadanos que viven en Catalunya sin especificar edades, procedencia o alguna otra cuestión relevante; el de Uruguay en cambio no disponía de dicha información. El Consulado

uruguayo recomendó localizar a las asociaciones en una sección de la web oficial¹⁵⁷; el de Chile prefirió reenviar el pedido por cuenta propia, a las agrupaciones con las que tiene contacto¹⁵⁸ y el de Argentina no hizo referencia al tema en su respuesta.

Casa América explicó que entre el año 2000 y 2012 la institución recibió a muchos estudiantes de doctorado y pos–doctorado de toda América Latina y que tardarían un tiempo, pero que podrían brindarme esa información. Pensé que, aunque los datos pudieran ser sesgados, valía la pena acceder a este material. Sin embargo, nunca se recibió tal información. Por su parte, el Observatorio de la Juventud explicó que solo disponían de lo que está publicado on–line¹⁵⁹ y sugirieron tener presente al proyecto youthme.eu (2011–2013) que trabajó con metodologías novedosas, destinadas a empoderar a jóvenes inmigrantes¹⁶⁰. En la Tabla 2.3 se expone una síntesis de los datos recogidos a partir de la información que dieron estas instituciones:

Tabla 2.3. Síntesis de los datos brindados por las Redes formales

Instituciones	Uruguay	Argentina	Chile
Consulados	Sin datos	150.000 conciudadanos aproximadamente en esta jurisdicción (Barcelona); de los cuales la mayoría tiene doble ciudadanía (española–italiana)	Los que han solicitado algún trámite desde el año 2012 a la fecha ascienden a aproximadamente a 13.000 conciudadanos
Casa América	Sin respuesta		
Observatorio de la Juventud	Sin datos específicos disponibles		

Fuente: Elaboración propia

157 Aunque la consulta en dicha página web permitió contactar con las asociaciones activas, hay que señalar que la información no está actualizada y que muchas asociaciones que figuran como activas, ya no existen.

158 Desde el Consulado chileno se explicó que se re–envió el correo con la petición, pero nunca se recibió respuesta por parte de estas asociaciones.

159 Hay que contextualizar que la consulta fue hecha en el 2016 y que se les pedía datos sobre la realidad de la juventud originaria del Cono Sur latinoamericano. En la respuesta que recibí decían que “no conocían la existencia de otros datos o estudios científicos referidos al empoderamiento de los jóvenes [inmigrantes del Cono Sur] en el contexto catalán, en tanto por empoderamiento se entienden realidades y situaciones muy diferentes, es lo que tienen los conceptos de moda, cosa que no ayuda a tener datos, por la dificultad de acotar el objeto de estudio”. Para acceder al Observatorio de la Juventud Catalana: http://treballiaferssocials.gencat.cat/ca/ambits_tematicos/joventut/observatori_catala_de_la_joventut/

160 Se trata de un proyecto europeo (2011–2013) que trabajó con jóvenes y menores inmigrantes en riesgo de exclusión social y de distintos orígenes. Crearon una metodología audiovisual de empoderamiento y continuaron formando a jóvenes que luego acompañaron a otros jóvenes en sus procesos inmigratorios. Se puede profundizar más sobre el proyecto entrando a <https://www.masmuseopicasso.org/proyectos/youthme-empoderamiento-para-la-transformacion-social-traves-del-video>

Acerca de las asociaciones, organizaciones y casales

Latinoamérica tiene un significativo liderazgo en cuanto a asociaciones en España y en Catalunya. Prueba de ello son FEDELATINA¹⁶¹, en Barcelona y el Casal Llatinoamericà, en Lleida. Para el caso del Cono Sur, como muestra la Tabla 2.4, la información que proporcionaron los Consulados y las búsquedas en Google dieron como resultado la existencia de 24 organizaciones fundadas por este colectivo en la comunidad.

Tabla 2.4. Rastros de organizaciones fundadas por inmigrantes del Cono Sur latinoamericano en Catalunya

Organizaciones colectivas	Uruguay	Argentina	Chile
24 Asociaciones/ organizaciones/ Casales	3 en Barcelona; 1 en Vilanova i la Geltrú 1 en la Costa Brava 1 en Castelldefels 2 en Reus 1 en Ripollet 1 en Tarragona 1 en Sabadell 1 en Lleida	4 en Barcelona 1 en Salou 1 en Badalona 1 en Manresa	4 en Barcelona 1 en Blanes
Total	12 centros	7 centros	5 centros

Fuente: Elaboración propia

Estos datos fueron contrastados con una exploración más detallada en los espacios virtuales como las webs, Facebook, Twitter, Instagram. Las webs de los centros, aunque pocas y la mayoría desactualizadas, se utilizan para especificar datos de la institución física – identidad, orígenes, objetivos, dirección, teléfono, WhatsApp en algunos casos y los horarios de atención–, difundir y mostrar las actividades que han desarrollado o desarrollarán; estas páginas paulatinamente van trasladándose a Facebook, o incorporándose a Instagram, en donde la sociabilización, la difusión de imágenes y la circulación de información es más vital.

En la Tabla 2.5 se detallan las cuentas y perfiles vinculadas a asociaciones que encontré activas. Para sistematizar los datos se incluye: nombre de la cuenta; en cursiva, la categoría que se ha seleccionado para abrir el perfil¹⁶² (organización sin fines

161 Federación de entidades Latinoamericanas en Catalunya, como se explica en la página web es “un espacio de encuentro de más de 60 entidades de origen latinoamericano y autóctono también. Estas asociaciones son muy diversas y actúan en varios ámbitos; por ejemplo, cultura, sociedad, profesionales, cooperación internacional, salud, deporte, ocio, etc.” <http://fedelatina.org>

162 El tipo de categoría con la que se abre una cuenta en Facebook determina otras cuestiones como: la necesidad de ser aceptado o no para acceder a la información que se publica o para poder publicar información en el muro; también en algunos casos que los visitantes o usuarios del espacio sean miembros, seguidores o amigos.

de lucro, organización no gubernamental, comunidad, grupo público/grupo, grupo/cerrado, grupo/abierto, bienes y raíces, figura pública, perfil individual); con tipografía normal, la cantidad de seguidores/amigos/me gusta que registra la cuenta (en el caso de que dicha información aparezca); y la fecha de la última publicación¹⁶³.

Tabla 2.5. Facebookgrafía: Cuentas/perfiles de asociaciones, organizaciones o casales del Cono Sur latinoamericano en Catalunya

Uruguay	Argentina	Chile
<ul style="list-style-type: none"> Asociación Condombe de Vilanova i la Geltrú <i>Organización sin fines de lucro en Villanueva y Geltrú</i> 1493 seguidores enero de 2017 	<ul style="list-style-type: none"> Casal Argentino Salou <i>Organización en Salou, Cataluña, Spain</i> 320 seguidores enero de 2017 	<ul style="list-style-type: none"> Centro Salvador Allende, Barcelona <i>Organización en Barcelona</i> 63 seguidores marzo de 2013
<ul style="list-style-type: none"> Casa Charrúa de Castelldefels <i>Organización no Gubernamental</i> 293 seguidores mayo de 2016 	<ul style="list-style-type: none"> Casal Argentino en Barcelona <i>Organización no gubernamental</i> 492 seguidores enero de 2017 	<ul style="list-style-type: none"> Rucapeñi Blanes Girona¹⁶⁴ diciembre de 2016
<ul style="list-style-type: none"> Asociación de uruguayos de la provincia de Tarragona “Termo y Mate” <i>Comunidad</i> 261 seguidores enero de 2010 	<ul style="list-style-type: none"> Casal Argentino en Sabadell <i>Organización sin fines de lucro en Sabadell</i> 272 seguidores junio de 2014 	<ul style="list-style-type: none"> Inanga Rapa Nui Barcelona <i>Perfil individual</i> diciembre de 2016
<ul style="list-style-type: none"> Los Botijas Uruguayos <i>Asociación Uruguaya en Catalunya “Los Botijas”</i> solicitud pendiente de aceptación 	<ul style="list-style-type: none"> El casal Argentino de BCN <i>Grupo público</i> 199 miembros enero de 2017 	<ul style="list-style-type: none"> Centro Cultural Chileno de Barcelona– <i>Figura pública</i> 837 seguidores Julio de 2016
	<ul style="list-style-type: none"> Casa de Mendoza en España (Barcelona) <i>Grupo público</i> 197 miembros noviembre de 2016 	<ul style="list-style-type: none"> Asociación Pablo Neruda, Grupo Folclórico <i>Bienes raíces en Barcelona</i> 12025 me gusta noviembre de 2016
	<ul style="list-style-type: none"> Casa de Tucumán en España (Barcelona) <i>Grupo público</i> 411 miembros noviembre de 2016 	
	<ul style="list-style-type: none"> Centro Argentino de Catalunya <i>Comunidad</i> 2627 seguidores– noviembre de 2016 	
4 paginas	7 paginas	5 paginas

Fuente: Elaboración propia

¹⁶³ Esta información fue recogida en enero de 2017.

¹⁶⁴ Aunque el perfil no está creado como si fuera una asociación, en la presentación se explica “grupo folclórico chileno, bailes e instrumentos”.

A partir de los datos recogidos, intenté contactar con todas las asociaciones, agrupaciones, casales o entidades (mediante correos electrónicos, llamados telefónicos, utilizando las casillas disponibles en algunos sitios web, o enviando mensajes privados por Facebook). Las respuestas de estos centros tampoco fueron masivas. Logré concretar un total de 6 encuentros con los representantes de las organizaciones que, de un modo u otro, intentan no naufragar en los resabios de la crisis y al retorno de algunos compatriotas. Me reuní con 3 personas de diferentes asociaciones uruguayas, con 2 representantes de asociaciones argentinas y con 1 representante de una asociación chilena. Las citas fueron informales y la conversación variada; la información que me dieron fue complementada con las memorias disponibles – la mayoría de los casos–, en los sitios web de las organizaciones.

En las Tablas 2.6; 2.7., 2.8., 2.9, 2.10, 2.11, 2.12 se exponen de manera sintética los datos más relevantes recolectados en esta etapa. La información se organiza de la siguiente manera: nombre de la asociación; territorio de actuación; nombre del representante y motivo de emigración de esta persona; mes, año, duración y sistema de registro utilizado en la entrevista; orígenes de la asociación; finalidades y actividades que se llevan a cabo desde el centro; interacción de la entidad con el colectivo de jóvenes sujetos de interés de este estudio; por último se incluyen las limitaciones que tienen estas organizaciones para desarrollar sus actividades.

Tabla 2.6. Encuentro con Casa Uruguay

Casa de Uruguay	
Territorio de actuación	Barcelona
Representante	Pedro Zaragüeta; exiliado político
Datos de la entrevista	Enero de 2016. 2 horas. Notas de campo
Orígenes de la organización	Espacio fundado por exiliados políticos (década de 1970).
Objetivos/actividades	Cuando se funda el espacio: mantener viva la militancia; favorecer la integración de los inmigrantes uruguayos crear lazos de solidaridad con Catalunya y España. Actualmente: realizar actividades solidarias; difusión cultural; colaborar con la Federación Latinoamericana y con Casa América.
Interacción con los jóvenes	La asociación tiene poco contacto con los jóvenes; es difícil implicarlos y contactarlos.
Limitaciones	Cuesta mucho mover a la gente y contar con la participación de los uruguayos. Considera que la manera de participar de la gente hoy en día es on-line.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2.7. Encuentro con Asociación Candombe

Asociación Candombe (Uruguay)	
Territorio de actuación	Vilanova i la Geltrú (Barcelona)
Representante	Fernando Galbán; exiliado político.
Datos de la entrevista	Febrero de 2016. Una tarde. Observación participante. Carnavales ¹⁶⁵ .
Orígenes de la organización	Finales del año 2003
Objetivos/actividades	Difundir y promocionar la música afro-uruguaya en la sociedad de acogida; favorecer la integración de los integrantes de la asociación al nuevo medio social, político y económico; ser una plataforma solidaria tanto a nivel interno como a nivel social.
Interacción con los jóvenes	Participan niños, jóvenes y adultos. Los une la música. Principalmente se reúnen para practicar, ensayar y participar en eventos vinculados al candombe, el carnaval, festivales de música, etc.
Limitaciones	No se especifican.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2.8. Encuentro con Asociación de uruguayos de la Costa Brava

Asociación de uruguayos de la Costa Brava	
Territorio de actuación	Blanes (Girona)
Representante	Miguel Ramos; emigra a causa de la crisis económica del 2000.
Datos de la entrevista	Enero de 2016. 1 hora. Grabado
Orígenes de la organización	2003 – 2004.
Objetivos/actividades	Ayudar a la gente que estaba sin trabajo y sin papeles; difundir la cultura; realizar encuentros deportivos.
Interacción con los jóvenes	El entrevistado sostiene que la mayoría de uruguayos que hay en Blanes son adultos: “la gente se ha ido a buscarse la vida a otros sitios”
Limitaciones	Nadie quiere hacerse cargo de la asociación, se han marchado todos. El ayuntamiento no les brinda soporte/ayuda. “Con la crisis, a partir del 2008, todo se apagó”

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2.9. Encuentro con los representantes de Rucapeñi (Chile)

Asociación cultural y solidaria de chilenos en Blanes: Rucapeñi	
Territorio de actuación	Blanes (Girona)
Representante	Mario Reyes (emigró hace 10 años, en el 2006)
Datos de la entrevista	Enero 2016. 1 hora. Notas de campo

¹⁶⁵ Las reflexiones y observaciones, fruto del encuentro que se hizo con los integrantes de la asociación Candombe han quedado registradas en “Fronteras indómitas”: <https://fronterasindomitas.wordpress.com/2016/03/31/cosa-de-uruguayos/>

Asociación cultural y solidaria de chilenos en Blanes: Rucapeñi	
Orígenes de la organización	2007
Objetivos/actividades	Rucapeñi es una palabra mapuche y significa “casa de hermanos”. La Asociación está formada por un grupo de adultos que se reúnen a bailar folclore. También hubo un equipo de futbol, pero se disolvió.
Interacción con los jóvenes	En la actualidad solo funciona el grupo folclórico (8 personas adultas). El entrevistado explicó que “los jóvenes se han marchado, muchos regresaron a Chile; y los adultos se han ido a Barcelona”
Limitaciones	La Asociación tenía una página web pero ya no la pueden sostener.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2.10. Encuentro con Centro Cultural Salvador Allende

Centro Cultural Salvador Allende (Chile)	
Territorio de actuación	Barcelona (el centro Cultural funciona en el espacio del Can Travi)
Representante	Eulogio Dávalos; exiliado político
Datos de la entrevista	Enero de 2016. 1 hora. Grabado
Orígenes de la organización	El Centro Cultural Salvador Allende nace en el seno del Casal Can Travi. Físicamente funciona ahí desde hace 6 años (2010); pero las actividades se vienen desarrollando desde hace más de 20 años.
Objetivos/actividades	Contribuir a la exaltación y al estudio de la persona de Salvador Allende; colaborar con las instituciones, en todo aquello que esté relacionado con Chile. Se realizan actividades artísticas y culturales
Interacción con los jóvenes	El entrevistado señaló que la mayoría de becarios latinoamericanos presentes en Catalunya, son de Chile. En cuanto a la asociación, explicó que se lleva adelante por adultos, pero que están intentando crear un comité juvenil
Limitaciones	No se especifican

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2.11. Encuentro con el Centro de argentinos de Catalunya y argentinos en Barcelona

Centro de argentinos de Catalunya y argentinos en Barcelona	
Territorio de actuación	Barcelona
Representante	José Luis Moreno; exiliado político.
Datos de la entrevista	Enero – abril de 2016. Varios encuentros. Notas de campo y grabaciones
Orígenes de la organización	Nace con los exiliados políticos que llegan a Catalunya en 1970, tiene distintas fases, en el 2016 emerge el proyecto de reavivar el trabajo
Objetivos/actividades	Difundir la cultura argentina; promover los derechos humanos; reflexionar y debatir sobre aspectos vinculados a la democracia y la política
Interacción con los jóvenes	En el proyecto participaron jóvenes adultos y adultos.

Centro de argentinos de Catalunya y argentinos en Barcelona	
Limitaciones	La crisis y el retorno de los inmigrantes hizo que las actividades disminuyan mucho.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2.12. Casa Mendoza en España

Casa Mendoza en España. (Argentina)	
Territorio de actuación	Barcelona. Actualmente funciona en el Orfeo Martinec
Representante	Javier Alcázar (secretario) Sergio Lorenzo (presidente) (no especificaron los motivos por los que migraron)
Datos de la entrevista	Septiembre de 2016. 1 hora. Grabación y notas de campo
Orígenes de la organización	En el 2004 se fundan dos asociaciones de mendocinos “Casa de Mendoza”; en Barcelona y el “Casal mendocino” en Rubí (Barcelona); ambas entidades se fusionan en el 2014
Objetivos/actividades	Facilitar y mejorar la situación de los inmigrantes de Mendoza, de Argentina y de los inmigrantes en general en España; difundir y promocionar la cultura mendocina y argentina, desarrollar actividades de solidaridad y cooperación.
Interacción con los jóvenes	Muy poca vinculación con los jóvenes. Consideran que casi no hay inmigrantes de ese rango etario.
Limitaciones	La profunda crisis económica que recayó sobre el país a partir de 2007 afectó las necesidades y la situación de mucha gente; retornos al país de origen, cambio de ciudades o países.

Fuente: Elaboración propia

A partir de los datos recolectados se puede observar que el movimiento asociativo de los países del Cono Sur es muy activo y fluctuante. La primera búsqueda dio como resultado la existencia de 24 asociaciones; el número disminuye a 16 cuando se hace una indagación más acotada y exhaustiva; finalmente se logra contactar con 7 representantes. El auge de estos movimientos se registra en la década de los setenta, con la migración que protagonizaron los exiliados políticos uruguayos, argentinos y chilenos; así pues, 3 de las asociaciones activas – Casa de Uruguay, Centro Cultural Salvador Allende, Centro de argentinos de Catalunya y argentinos en Barcelona – (Tabla 2.6, Tabla 2.10 y Tabla 2.11) han sido fundadas en los tiempos de esa primera etapa del proceso inmigratorio (1960–1985), es decir que están vinculadas a los exilios políticos (Jensen, 2004, 2005; Moraes Mena, 2006, 2008; Coraza de los Santos, 2007, 2008; Shmidt, 2009, 2010). Tras la restauración de la democracia muchos de estos exiliados regresaron a sus países y algunas de estas agrupaciones desaparecieron.

La crisis que estalla en el Cono Sur latinoamericano en el 2000 reaviva el flujo migratorio hacia España (Golberg, 2006; Garzón 2006, 2010; Actis y Esteban, 2008; Zina, 2008; Actis, 2010; Jimenez Zunino 2011, 2015; Arocena y Zina, 2011; Norandi, 2012), y por ello emergen otra vez asociaciones destinadas a contener las necesidades de los recién llegados (Moraes Mena, 2006, Zina, 2008, Arocena y Zina 2011). Además, desde el país de acogida y a través de políticas públicas, se incentivó la creación de estas para favorecer la construcción de redes sociales y para fomentar la integración cívica de los colectivos inmigrantes (Fernández–Suárez y Cano–Ruiz, 2018). De este proceso dan cuenta las otras 4 asociaciones – Asociación Candombe, Asociación de uruguayos de la Costa Brava, Asociación cultural y solidaria de chilenos en Blanes Rucapeñi, Casa Mendoza en España – (Tabla 2.7, Tabla 2.8, Tabla 2.9 y Tabla 2.12), que fueron fundadas entre la segunda y la tercera etapa del proceso migratorio de los países del Cono Sur Latinoamericano (entre el 2000 y el 2005)

Sin embargo, mientras que los objetivos que justifican la finalidad de las entidades del primer grupo apuntan a lograr una participación política comprometida con la realidad social de los integrantes en la sociedad de acogida y en la sociedad de origen; el segundo grupo busca una participación más bien de tipo cultural y recreativa, direccionada a preservar la cultura de origen fomentando la *dimensión étnica e identitaria* y el apoyo entre los compatriotas (Fernández – Suárez, Cano–Ruiz, 2018).

Estudios como el de Moraes Mena (2006), Zina (2008) y el de Arocena y Zina (2011) sobre jóvenes emigrantes uruguayos en Barcelona, sostienen que, a diferencia de otros grupos latinoamericanos, este colectivo fuera de sus fronteras se vuelve más individualista, no se relaciona tanto con sus compatriotas y es menos comprometido. Sin generalizar, teniendo en cuenta los datos recolectados, se puede decir que los argentinos y los chilenos actúan de manera similar. En este sentido, lo que yo pude observar sobre la participación de los jóvenes en estos espacios, es que no era masiva, ni del todo constante, pero eso no significa que estuvieran del todo ausentes. Las asociaciones están lideradas por adultos y en todo caso, los jóvenes asisten a ciertos eventos puntuales que les interesan o a los que son invitados especialmente. En mucha menor medida llevan a cabo actividades. Así, por ejemplo, en el caso de la Asociación Candombe, pude registrar la presencia de niñas, algunas adolescentes y pocos jóvenes que acompañaban, con su música y su baile, a la comparsa¹⁶⁶; actividad que, además, realizaban con sus madres y padres. En cuanto al Centro Cultural Salvador Allende, luego de haber entrevistado a Eulogio Dávalos, recibí una invitación para participar

166 Como ya se ha comentado, la experiencia ha quedado registrada en Fronteras Indómitas <https://fronterasindimitas.wordpress.com/2016/03/31/cosa-de-uruguayos/> En el caso de las niñas y adolescentes, se trataba de lo que se denomina “segunda generación”. Estaban ahí acompañados por sus padres, que evidentemente son los que se esfuerzan por mantener vivo el contacto con la cultura del país de origen. En este sentido, cabe preguntarse si estas niñas y adolescentes seguirán participando en estos espacios, cuando sean más autónomas y tomen decisiones por sí mismas. En cuanto a los jóvenes (varones), eran pocos, pero estaban presentes tocando algún instrumento.

en la presentación de un documental, junto con otros tres jóvenes chilenos que estaban en Barcelona haciendo estudios de doctorado¹⁶⁷. En el caso de Casa de Mendoza, me presentaron a un joven que acababa de llegar a Barcelona y que buscaba difundir su música; también me comentaron sobre una pareja con la que tenían contacto y que daba clases de tango¹⁶⁸. Por último, necesitada de redes y vínculos, yo misma me involucré en las actividades del Centro de argentinos de Catalunya¹⁶⁹, desde donde, junto con otros jóvenes–adultos, intentamos organizar en el 2016, el festejo del Bicentenario de la Independencia de Argentina¹⁷⁰ desde *aquí*; un proyecto que no pudimos concretar pero que nos reunió y nos hizo ilusión.

2.1.5. Resultados sobre redes informales

En esta investigación se ve un doble proceso en la conformación y en el uso de las redes informales, relacionadas en este caso a las nuevas herramientas tecnológicas: por un lado, están las asociaciones e instituciones formales haciendo un esfuerzo por incorporarse a esta realidad virtual y difundir desde allí sus actividades (ver Tabla 2.5)¹⁷¹; por otro lado, están los inmigrantes que, de acuerdo a sus intereses y necesidades fundan y manejan sus propios espacios virtuales – blogs, perfiles, grupos o páginas de Facebook y, con menos frecuencia, cuentas de Twitter – en los que el móvil es el intercambio de todo tipo de información y la libre expresión respecto de la realidad social, política y cultural de Catalunya o de sus países de origen.

Los blogs, casi en peligro de extinción en tanto han dejado de ser actualizados, constituyen algo así como un mausoleo virtual; son una prueba de que, en un pasado no tan lejano, fueron sitios vivos y activos que se utilizaron tanto de manera individual como colectiva¹⁷². Las cuentas de Twitter o de Instagram son menos comunes, probablemente porque sus características no se adecúan a las necesidades del colectivo

167 El documental se llama “El tren de la cultura” y alude a uno de los proyectos culturales y revolucionarios del presidente Salvador Allende. Dicho documental estuvo dirigido por Carolina Espinoza, quien explicaba que “la historia del tren, busca establecer vínculos con algunos aspectos de las iniciativas educativas y culturales de la Segunda República en España tales como las Misiones Pedagógicas, el Teatro del Pueblo, el Teatro de La Barraca o con otras experiencias anteriores como los Trenes de Agitación de la Revolución Rusa”. En el post <https://fronterasindomitas.wordpress.com/2016/02/10/manos-a-la-obra-2/> reflexiono sobre la relación entre Chile y Catalunya.

168 Intenté ponerme en contacto con ellos sin conseguirlo.

169 Las reflexiones sobre mis encuentros con las asociaciones de argentinos, han quedado escritas en la siguiente entrada <https://fronterasindomitas.wordpress.com/2016/09/20/al-gran-pueblo-argentino-salud/>.

170 Como explico en el post, todos conocíamos a Eulogio Dávalos y pensábamos contar con el espacio del Centro Cultural Salvador Allende para tal fin. Luego, el día a día, el verano y las dificultades para reunirnos nos hicieron abandonar el proyecto.

171 Esfuerzo en tanto muchas asociaciones son llevadas adelante por adultos que no están muy familiarizados con el lenguaje, las dinámicas y códigos que exigen estos espacios – que son además cambiantes–; pero también esfuerzo por el coste real – tanto material, temporal y económico – que implica mantener actualizados estos sitios.

172 Se encontraron blogs personales que en algún tiempo funcionaron como bitácoras de viajes o como espacios para reflexionar sobre el proceso de inmigración individual. En otros casos eran las asociaciones/casales o entidades las que tenían un blog para difundir las actividades que se realizaban. Tanto en un sentido como en otro, ya no se utilizan.

de inmigrantes¹⁷³. En cambio, como muestra la Tabla 2.13, la actividad más fuerte se registra en Facebook. Para sistematizar los datos se clasifica la información en: nombre de la cuenta; en cursiva, la categoría que se ha seleccionado para abrir la cuenta (organización sin fines de lucro, organización no gubernamental, comunidad, grupo público/grupo, grupo/cerrado, grupo/abierto, bienes y raíces, figura pública, perfil individual); con tipografía normal, la cantidad de seguidores/amigos/me gusta que registra la cuenta (en el caso de que dicha información aparezca); y la fecha de la última publicación.

Tabla 2.13. Facebookgrafía: Cuentas/perfiles, grupos/comunidades del Cono Sur latinoamericano en Catalunya¹⁷⁴

Uruguay	Argentina	Chile
<ul style="list-style-type: none"> Uruguayos en Barcelona <i>Comunidad</i> 1184 seguidores enero de 2017 	<ul style="list-style-type: none"> Argentinos en Barcelona (I) <i>Grupo cerrado</i> 14.041 miembros enero de 2017 	<ul style="list-style-type: none"> Jóvenes chilenos en Barcelona <i>Comunidad</i> 388 seguidores enero de 2017
<ul style="list-style-type: none"> Uruguayos en Barcelona (I) <i>Grupo Cerrado</i> 5.024 miembros enero de 2017 	<ul style="list-style-type: none"> Argentinos en Barcelona (II) <i>Grupo cerrado</i> 4.044 miembros enero de 2017 	<ul style="list-style-type: none"> Chilenos en Girona España <i>Organización sin fines de lucro</i> 417 seguidores septiembre de 2016
<ul style="list-style-type: none"> Uruguayos en Barcelona (II) <i>Grupo cerrado</i> 1743 miembros – sin acceso 	<ul style="list-style-type: none"> Argentinos en Barcelona (I) <i>Comunidad</i> 6609 seguidores enero 2017 	<ul style="list-style-type: none"> Chilenos en Barcelona <i>Grupo cerrado</i> 192 miembros
<ul style="list-style-type: none"> Adolescentes uruguayos en Barcelona. <i>Solo por diversión–</i> 472 seguidores noviembre de 2016 	<ul style="list-style-type: none"> Argentinos en Barcelona (II) <i>Comunidad</i> 578 seguidores enero de 2017 	<ul style="list-style-type: none"> Soy chileno, pero vivo en Barcelona <i>Grupo cerrado</i> 192 miembros (pendiente de aceptación)
<ul style="list-style-type: none"> Uruguayos en Castelldefels <i>Grupo cerrado</i> 1220 miembros enero de 2016 	<ul style="list-style-type: none"> Argentinos viviendo en Barcelona. <i>Grupo cerrado</i> 6051 miembros enero de 2017 	<ul style="list-style-type: none"> Becarios Chilenos con familia en Barcelona <i>Grupo cerrado</i> 120 miembros enero de 2017
<ul style="list-style-type: none"> Sabores uruguayos en Barcelona. <i>Grupo público</i> 840 miembros noviembre de 2016 	<ul style="list-style-type: none"> Argentinos en Barcelona – Oficial <i>Comunidad</i> 2455 seguidores enero de 2017 	<ul style="list-style-type: none"> Chilenos en Castelldefels s/especificar pendiente aceptación¹⁷⁵

173 Sin embargo, se descubrieron dos cuentas: una de uruguayos, inactiva y otra de chilenos, activa, pero con pocos seguidores. La primera “Adolescentes URUBCN; @AUrubcn” fue creada en 2015, su última actualización es del 26 de abril de 2015; la cuenta tiene 17 seguidores y sigue a 110 usuarios; en la información del perfil dice: “HOLAA!! para los que se vinieron chiquitos a vivir acá como nosotras, les iremos mostrando los ambientes uruguayos–Belen, Daiana y Sofía :)”. La otra cuenta: ChilenosEnBarcelona, fue creada en el 2009, cuenta solamente con 1 seguidor y sigue a 90 usuarios; en la información de perfil dice “Desde 2001, uniendo a los chilenos en Barcelona”.

174 La última fecha de consulta que se hizo es de enero de 2017.

175 En general, quedar en la situación “pendiente de aceptación” hace pensar que la cuenta está inactiva.

Uruguay	Argentina	Chile
<ul style="list-style-type: none"> • Uruguayos en Catalunya (I) • <i>Grupo público</i> • 197 miembros–enero de 2016 	<ul style="list-style-type: none"> • Argentinos residentes en Barcelona Catalunya (Grupo Oficial) • <i>Grupo público</i> • 1273 miembros • enero de 2017 	<ul style="list-style-type: none"> • Chilenos en Tossa sin especificar
<ul style="list-style-type: none"> • Uruguayos en Catalunya (II) • <i>Comunidad</i> • 452 seguidores • diciembre de 2016 	<ul style="list-style-type: none"> • Argentinos en Girona • <i>Grupo público</i> • 613 miembros • enero de 2017 	<ul style="list-style-type: none"> • Chilenos en Catalunya/Xilens a Catalunya • <i>Grupo público</i> • 57 miembros • noviembre de 2016
<ul style="list-style-type: none"> • Uruguayos en Blanes • <i>Grupo cerrado</i> • 243 miembros • enero de 2016 	<ul style="list-style-type: none"> • Argentinos en Castelldefels • <i>Grupo público</i> • 315 miembros • enero de 2017 	
<ul style="list-style-type: none"> • Uruguayos en Barcelona • <i>Emprendedor</i> • 5 seguidores • enero de 2016 	<ul style="list-style-type: none"> • Argentinos en Figueres y alrededores • <i>Grupo Cerrado</i> • 9 miembros • enero de 2017 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Amigos Argentinos en Barcelona • <i>Comunidad</i> • 611 seguidores • enero de 2017 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Argentinos en Barcelona, Sin censura • <i>Grupo cerrado</i> • 2294 miembros • enero de 2017 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Argentinos en Barcelona – Oficial • <i>Grupo cerrado</i> • 890 miembros • enero de 2016 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Argentinos y Amigos en Barcelona • <i>Grupos cerrado</i> • 246 miembros • enero de 2017 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Argentinos en Barcelona • <i>Grupo público</i> • 32 miembros • octubre de 2016 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Red de profesionales Argentinos en Barcelona • <i>Grupo Cerrado</i> • 246 miembros • enero de 2017 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Argentinos en Barcelona • <i>Grupo público</i> • 14 miembros • agosto de 2014 	

Uruguay	Argentina	Chile
	<ul style="list-style-type: none"> • Argentinos Macanudos en Barcelona • <i>Grupo cerrado</i> • 73 miembros • enero de 2017 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Argentinos en Santa Coloma Gramenet Barcelona • <i>Grupo cerrado</i> • 33 miembros • diciembre de 2016 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Mamás y Papás en Barcelona • <i>Grupo cerrado</i> • 18 miembros • enero de 2017 	
10 páginas	18 páginas	8 páginas

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a las búsquedas realizadas, son muchas las páginas que existen; algunas están abandonadas, otras, desiertas o con pocos miembros, unas son muy activas y otras casi nada. Evidentemente, los datos varían todo el tiempo; un seguidor/usuario, puede estar hoy y salir mañana. Versatilidad y velocidad son características propias de estos espacios. De todos modos, esta información busca dar una imagen de la vida, la actividad y la actualidad de estas páginas; como puede verse, son 36 las cuentas en funcionamiento y las fechas de actualización corresponden sobre todo al 2017. Si bien los usuarios no residen necesariamente en Catalunya, es significativo que Argentina sea el país que más páginas tiene, luego Uruguay y por último Chile. Aunque sea a modo ilustrativo, estos números arrojan luz y complementan cualitativamente los datos estadísticos cuantitativos presentados sobre la presencia de inmigrantes del Cono Sur en Catalunya o el interés por migrar hacia aquí. También se puede inferir que los usuarios son jóvenes y jóvenes adultos, puesto que son los que más utilizan este tipo de herramientas.

Facebook se presenta como un espacio popular y práctico, en tanto se adapta a la realidad y al estilo de vida de la sociedad actual. En este sentido, reemplaza las funciones que tenían los espacios físicos institucionales – donde se encontraban las asociaciones o agrupaciones – que ofrecían información para migrar o para el que recién llegaba a la sociedad de acogida (Gaete Quezada y Rodríguez Sumaza, 2010). En los foros circula información de todo tipo, aparecen ofertas – de habitaciones, de pisos, de objetos o servicios profesionales–, se cuelgan noticias y fotos de allá y de acá, etc. Se publicitan eventos de ocio – fiestas, asados¹⁷⁶, encuentros, etc.–; se hacen consultas sobre trámites burocráticos – requisitos, dificultades o dudas para empadro-

176 Asados: barbacoas.

narse, solicitar el NIE¹⁷⁷, u homologar títulos–. Asimismo, abundan las publicaciones de personas que desde *allá* están evaluando si migrar¹⁷⁸, entonces preguntan sobre los costes de vida, sobre el peso que tiene el catalán en el proceso de sociabilización – para ellos o los hijos–, sobre el exceso a la educación y a la salud, sobre las facilidades o dificultades para insertarse laboralmente o encontrar vivienda. Otras veces, en un sentido opuesto, discuten sobre *el regreso*.

2.1.6. Reflexiones sobre las primeras pistas

La finalidad de esta primera parte del trabajo consistía en iluminar el campo, conocer su dinámica, su funcionamiento, entrar en contacto con sus actores y con posibles participantes para el estudio. Tareas previas y necesarias para poder definir en una segunda etapa y de un modo dialéctico, las herramientas metodológicas. En la Figura 2.2 se expone una "fotografía" de los datos más relevantes que se recogieron en este primer momento.

Figura 2.2. Síntesis de los datos recogidos en el primer acercamiento al campo

<p>Consulados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uruguay: sin datos • Argentina: 150.000 aprox. en dicha "jurisdicción"; de los cuales la mayoría tiene doble ciudadanía (Española-Italiana). • Chile: los que han solicitado algún trámite, desde el año 2012 a la fecha, ascienden aproximadamente a 13.000 connacionales.
<p>Asociaciones (N 24) 7 Entrevistas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uruguay (N 12): 3 entrevistas (Barcelona, Blanes y Vilanova i La Geltru) • Chile (N5): 2 entrevistas (Barcelona y Blanes). • Argentina (N7): 2 entrevistas (ambas en Barcelona)
<p>Facebookgrafía (16 pag. de asociaciones)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uruguayos: 4 páginas activas (1 de "adolescentes uruguayos") • Argentinos: 7 páginas activas • Chilenos: 5 páginas activas (1 "jóvenes chilenos")
<p>Facebookgrafía (36 cuentas, grupos, comunidades)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 10 cuentas activas de uruguayos • 8 cuentas activas de chilenos • 18 cuentas activas de argentinos

Fuente: Elaboración propia.

El espacio virtual "Fronteras indómitas" sirvió para difundir la investigación y explicar de una manera más atractiva el objetivo de este proyecto de investigación. Fue una especie de "carta de presentación" a la hora de solicitar la colaboración de las asociaciones y de los usuarios en las páginas de Facebook; fue útil como bitácora

177 Número de identidad de Extranjero

178 Este tipo de preguntas aumentaron, por ejemplo, cuando asumió el Presidente Mauricio Macri y empezaron a abundar políticas neoliberales en Argentina.

de reflexión sobre mi rol como investigadora y también para relatar las primeras actividades, experiencias y observaciones al iniciar el trabajo de campo. Sin embargo, no funcionó como puente de comunicación con los jóvenes ya que los comentarios sobre los posts publicados fueron recibidos a través de comentarios en Facebook – en donde se compartió las actualizaciones del blog–.

Los espacios asociativos de inmigrantes nacen en la sociedad de acogida ante las demandas de los colectivos y en momentos históricos claves (Pedrosa, 2011). Las finalidades de estas entidades radican, principalmente, en difundir la propia cultura, brindar contención y favorecer la integración de los inmigrantes. La crisis económica ha frenado el flujo migratorio y ha provocado, por un lado, el retorno de quienes participaban y necesitaban estos recursos (López de Lera y Pérez–Caramés, 2012; Calvacanti y Parella, 2013) y, por otro lado, “el adelgazamiento de los fondos públicos destinados a las políticas de integración de inmigrantes” (Pérez–Caramés, 2018, p. 487). Esto explica que, de las 24 asociaciones registradas, sólo haya podido contactar con 7. Los resultados dan cuenta de una doble crisis: la del sector asociativo, que vinculó a la comunidad de inmigrantes originarios del Cono Sur latinoamericano, y la estatal, que se manifiesta en la disminución de asociaciones desde donde se difundían este tipo de actividades (Fernández–Suárez y Cano–Ruiz, 2018). Así, los centros que todavía se mantienen activos, se sostienen con mucho esfuerzo – en muchos casos cuentan con el apoyo y la cooperación de asociaciones catalanas–, y sobre todo por las inquietudes, las convicciones y el altruismo de sus representantes, que son mayoritariamente adultos. La creación y desaparición de estos espacios es fluctuante. Sin embargo, lo que hay que subrayar es que las formas de vincularse, de participar y de relacionarse han cambiado mucho en la actualidad (Pena–López y Sánchez–Santos, 2018). En general pude observar que los jóvenes de Cono Sur no son protagonistas en estos espacios, tal vez no se sienten identificados o interesados con las propuestas que se hacen. De todas maneras, conservé los datos de los jóvenes que había conocido para contactarlos en la fase de recolección de datos.

Tal y como muestra la Tabla 2.13, la actividad más intensa de los inmigrantes del Cono Sur latinoamericano se desarrolla en los espacios virtuales y se puede suponer que muchos de estos usuarios son jóvenes. Esta evidencia concuerda con los resultados de otros estudios como el de Solsona *et al.* (2017) que al intentar comprender las nuevas modalidades de interacción de los emigrantes en las sociedades que los acogen, constatan que las redes digitales tienen mucho peso y son una herramienta útil para buscar trabajo e información, para sociabilizar, disfrutar del ocio y participar políticamente – en la sociedad de origen y en la de acogida–.

La evidencia obtenida en este primer acercamiento al campo mostró entonces las dificultades que existen para acceder desde las vías institucionales (formales) al colec-

tivo de jóvenes que interesan a este estudio (Páez de la Torre, 2017). El trabajo con las asociaciones, además de brindarme algunos contactos útiles, me permitió construir una imagen sobre las organizaciones y los modos de relacionarse que tiene el Cono Sur en la comunidad catalana. Por su parte, las nuevas tecnologías emergieron como una oportunidad para esta investigación (Solsona, *et. al.*, 2017) en tanto espacio para contactar con posibles participantes, concretamente a partir de Facebook. A este mapa hay que sumarle mis propios contactos.

2.2. Laboratorio

2.2.1. Hacia la construcción de un instrumento metodológico

Los resultados obtenidos a partir de las actividades previas al diseño metodológico fueron puestos en diálogo con el concepto de empoderamiento propuesto por el Proyecto HEBE (Úcar Martínez *et al.*, 2016; Soler *et al.*, 2017), con el modelo de análisis de Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1986, 1979/1998, 1993/ 1999, 2010; Bourdieu y Passeron, 1967/ 1973; Bourdieu 1988/ 996) y sus aplicaciones (Garzón 2006, 2010; Erel 2010; Sayad, 2010; Jiménez Zunino 2011, 2015; Cairns, 2015; Costa y Murphy, 2015; Nowicka, 2015) y con las aportaciones de numerosas investigaciones sobre inmigración y juventud (Rubio, 2013; Feixa, 2014; Esverri Mayer, 2015).

Desde las ciencias sociales y específicamente desde la sociología, la inmigración ha sido mayoritariamente investigada desde perspectivas cualitativas. Esta tendencia fue inaugurada a principios del siglo XX por el estudio que llevaron adelante Thomas y Znaniecki (1984) acerca del campesino polaco en Estados Unidos, desde la Universidad de Chicago (Martín García, 1995; Feixa, 2006b; Garzón, 2006). Asimismo, Costa y Murphy (2015, p.3) explican que los conceptos relacionales ideados por Bourdieu y diseñados para revelar las desigualdades sociales, “no han sido pensados solo para que sean teoría, sino que además son una teoría–método, que viene a ser un puente entre la teoría y la práctica”¹⁷⁹. Por ello, la mayoría de los estudios que aplican el modelo de Bourdieu y abordan la inmigración han optado por métodos cualitativos y en algunos casos, mixtos. Erel (2010) trabajó con las historias de vida; Nowicka (2015) utilizó las entrevistas individuales en profundidad y luego focus group; Cairns (2015) analiza un conjunto de narrativas subjetivas; Jiménez Zunino (2011, 2015) las entrevistas en profundidad, entre otros. Las decisiones están probablemente relacionadas con los objetos de estudio y con el legado del mismo Bourdieu, quien utilizó las narraciones de los participantes como herramientas de investigación. Así, por ejemplo,

179 Traducción libre del autor.

Garzón (2006) que se propuso estudiar las trayectorias e integración de los inmigrantes de origen argentino y ecuatoriano en las ciudades de Milano (Italia) y Barcelona (España), empleó las entrevistas biográficas. Interesado en el rol desempeñado por las sociedades de acogida en las historias de vida de los inmigrantes y teniendo en cuenta que la migración no puede ser explicada solamente por lo que ocurre en la sociedad de destino, sino que hay que vincular pasado (conocer el volumen de capital previo, el proyecto migratorio y el porqué del mismo) con presente, buscó entender la transformación operada en los recursos y explicar la situación actual de los participantes de su investigación. Esta herramienta le ha servido para comprender la relación entre agente y estructura, en tanto las acciones individuales están interrelacionadas con las disposiciones del capital que tienen los sujetos inmigrantes:

Capital económico, cultural y social están estrechamente relacionados entre sí, pero actúan de forma independiente. Para poner un ejemplo no estrictamente relacionado con el tema de nuestra investigación: un pequeño empresario del sector del mueble, por ejemplo, puede ocupar una posición dominante en el campo económico debido a que es el propietario de una empresa y a la vez disponer de un capital cultural, entendido como diplomas académicos bajo, y viceversa, un profesor de historia puede disponer de un nivel elevado de capital cultural, pero ocupar una posición subordinada en términos de capital económico. El capital siempre es un concepto relacional, no es nunca estático, sino que siempre cambia en función de la posición ocupada por los agentes sociales en el espacio social. El cambio en la composición y el volumen de los diferentes tipos de capital a lo largo de la trayectoria individual pueden ser analizados a través de la realización de entrevistas biográficas (Garzón, 2006, p.16).

Del mismo modo, desde el ámbito de la pedagogía social las metodologías de la sociología cualitativa y de la antropología cultural han sido útiles, entre otras cosas, para conocer las transiciones¹⁸⁰ –positivas o negativas– de una o más personas a lo largo del tiempo. Los cambios entramados a “[...] otras variables socioambientales como el estatus socioeconómico, los contextos étnicos y parentales, religiosos y socioculturales, configuran ese discurrir vital” (Martín García, 1995, p.42). El planteo y el uso de estas técnicas, que en educación se han dado a conocer bajo el genérico de “metodologías etnográficas o etnografía educativa”¹⁸¹, ponen el acento en la mirada, la voz y la experiencia de los individuos mismos (Goetz y LeCompte, 1988).

Teniendo en cuenta el objeto de este estudio, se entiende que la metodología que dicho propósito requiere es esencialmente cualitativa, ya que ésta “se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones

180 Desde las ciencias de la educación este término se utiliza para hacer referencia a la carrera normativa o a las transiciones educativas de un individuo.

181 Como explica Martín García (1995), se trata de estudios que apuntan a realizar una síntesis interdisciplinaria. Goetz y LeCompte (1988) utilizan el término “investigación etnográfica” para hacer referencia a las investigaciones antropológicas, investigaciones cualitativas, a los estudios de casos, entre otras.

y actividades de las personas en sus contextos locales” (Flick, 2004, p. 27). Por otro parte, los resultados obtenidos a partir del primer acercamiento al campo de estudio hacen considerar la posibilidad de rescatar y readaptar, la técnica de biogramas propuesta en 1947 por Theodore Abel para diseñar el primer grupo de herramientas metodológicas a partir de las que se pueda indagar, en una primera instancia el proceso migratorio de los jóvenes desde la perspectiva de los capitales propuesta por Bourdieu.

Los biogramas son relatos de vida que un investigador demanda a miembros de un determinado grupo social. El grupo es seleccionado de acuerdo al problema que el investigador quiere estudiar. La demanda incluye directivas específicas sobre el contenido que debe tener el relato. Cada participante, consciente o inconscientemente, seleccionará algunos episodios de su experiencia; las instrucciones que se dan hacen que se focalice en ciertos aspectos que deben ser incluidos y descritos en detalle. En este sentido el investigador se asegura de obtener el máximo de información relevante de un problema, dejando, además, que se escriba libremente. (Abel, 1947, p.114)¹⁸².

Abel (1947) explica que este instrumento es valioso porque permite recoger información masivamente; facilita el estudio del cambio social; y la detección de patrones que muestran el comportamiento de un grupo social específico. Indica además la importancia de hacer explícita en la demanda del relato, la contribución que se hace con el mismo a un proyecto científico. Apunta, por último, que los biogramas no son un método autosuficiente, sino que el término debe ser usado preferentemente en plural: un solo relato no basta para obtener pistas sobre un determinado colectivo.

Por su parte, al referirse a los biogramas como método de investigación Feixa (2006b, p.13) resalta la necesaria habilidad e imaginación que debe haber en la iniciativa del investigador para recrear y adaptar esta herramienta que define como “un relato escrito [...] con formas homogéneas (normalmente basadas en un guion, más o menos esquemático), sin que predomine la calidad literaria ni criterios de ejemplaridad, y que tienen por objeto la recogida de datos sobre un grupo social particular”. Desde la pedagogía social, Martín García (1995, p. 48), explica que para muchos autores el Biograma es un aspecto de las “historias de vida”, en tanto el investigador recorta y selecciona el material para que sea publicable; sin embargo, este autor entiende que los Biogramas son “[...] un conjunto de narraciones de tipo biográfico, diferentes a las historias y relatos de vida, de una muestra amplia de sujetos que son objeto de estudio de carácter comparativo”.

Este estudio no pretende ser representativo del grupo social al que intenta conocer, por ello no plantea una recolección de datos “masiva” para conformar una “muestra”; así como tampoco buscar “comparar” las realidades de los jóvenes de origen

182 La traducción es mía.

chileno, argentino y uruguayo que viven en Catalunya. Esto significa renunciar a la posibilidad de realizar generalizaciones; a cambio se obtiene la profundidad en los datos y se abre un espacio propicio para el auto-análisis de los participantes, brindando así protagonismo (y seguramente empoderando) a las minorías de una sociedad (Goetz y LeCompte, 1988). Lo que interesa es obtener información general sobre las biografías de los y las jóvenes (Barbour, 2014) y en todo caso, seleccionar las trayectorias de aquellos “individuos cuyo perfil reúna los elementos explicativos más importantes del proceso que se está estudiando” (Garzón, 2006, p. 6). Como explica Feixa (2006b, p. 12), Biograma es un término que se elige no en función a su etimología sino por su analogía lingüística “si el habla de cada individuo no se entiende sin la gramática de su lengua, la historia de vida resulta ininteligible sin referirse al Biograma que comparte con otros miembros de su grupo social”. El lenguaje es una herramienta clave para describir la realidad de los inmigrantes y en dicho proceso reconstruir y revisar el pasado. La representación de esa realidad estará influida por el *habitus* y por la posición social que ocupa la persona en el espacio social.

El Biograma se toma como una primera herramienta indagatoria y exploratoria acerca de los proyectos migratorios de los jóvenes desde la perspectiva de los capitales propuesta por Bourdieu. Para favorecer el relato de los participantes se divide la tarea en tres etapas: se diseña un Biograma A que permita conocer el volumen y la estructura del capital económico, social, cultural y simbólico que estos jóvenes tenían en sus territorios de origen y algunos rasgos de la transformación que se ha operado en los mismos a partir de la migración; en una segunda etapa, aplicar un Biograma B centrado en el presente y la actualidad de dichos capitales; un tercer momento implica llevar adelante entrevistas en profundidad (Patton, 1990; Coller, 2000; Ángulo y Vázquez, 2003; Seidman, 2013) diseñadas en base a un guión semi-estructurado y teniendo en cuenta aspectos provenientes de los enfoques biográficos narrativos (Bertaux 1989; Martín García, 1995; Mas García, 2007; Cornejo, Mendoza y Rojas 2008; Chárriez, 2012) para profundizar en las trayectorias vitales de estos jóvenes desde la perspectiva del empoderamiento. Asimismo, tomando una técnica inspirada en las metodologías visuales (Barbour, 2014; Esteban-Guitart, Pallisera, Fullana y Gifre, 2017), se piensa en la conveniencia de solicitar al participante, una vez terminada la entrevista, la representación gráfica de su itinerario vital desde la perspectiva del empoderamiento.

2.2.2. Perfiles, variables y criterios para la selección de los participantes

Para la selección de los participantes es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos: 1) condición/ocupación (estudia; trabaja; estudia y trabaja; no estudia/ no

trabaja/ tiene trabajo precarizado¹⁸³) en tanto esto puede ser una pista clave relacionada con el capital social, cultural, económico y simbólico de el/la joven; 2) edad a la que se abandona el país de origen; 3) variedad etaria y de género; 4) equidad en la representación del país de origen de los participantes. En la Tabla 2.14 se explicita lo que comprende cada una de las variables y cómo se definen los criterios de selección:

Tabla 2.14. Variables y criterios para la selección de los participantes

<p>Condición/ ocupación</p>	<p>Estudia: aquellos jóvenes que se encuentran realizando estudios formales (bachilleratos, ciclos formativos, estudiantes universitarios, de máster y de doctorado). Trabaja: si lleva como mínimo 6 meses trabajando y tiene un contrato de entre 15 y 20 horas semanales (o más) Estudia y Trabaja: aquellos que estén en ciclos de educación formal y tienen trabajo de menos de 15–20 horas o trabajo de fines de semana (canguros, hotelería, etc.). No E/No T/o tiene TP: jóvenes que estén con trabajos precarizados o temporarios (que lleven menos de 6 meses trabajando, que hayan cambiado mucho de trabajo, que no estén realizando estudios formales)</p>
<p>Edad a la que se abandona el país de origen</p>	<p>Interesa contactar sobre todo con aquellos jóvenes que hayan arribado a Catalunya a partir de los 12 años; es decir que se busca conocer la realidad de aquellos jóvenes que han realizado un proceso de sociabilización fuera de su país de origen o que han emprendido por sí mismos el proyecto migratorio; diferente a la situación que pueden tener aquellos que han llegado a Catalunya de pequeños (en esos casos se considera que son los padres los que han tenido que realizar procesos de sociabilización más complejos y en cambio ellos ya dominan los códigos culturales).</p>
<p>Variedad etaria y de género</p>	<p>Con respecto a la variedad de género se intenta que estén representados tanto chicos, como chicas, u otros, en cada variable ocupacional y también por países. En cuanto a la variedad etaria se busca contactar con jóvenes que se encuentren en diferentes etapas de la vida entre los 20 y los 34 años.</p>
<p>Equidad en la representación del país de origen de los participantes</p>	<p>Se busca una representación equitativa de participantes originarios de Argentina, Chile y Uruguay.</p>

Fuente: Elaboración propia

Las variables descritas son difíciles de controlar, pero se intenta tenerlas en cuenta sobre todo para hacer un filtraje entre el Biograma A y el Biograma B; de esta manera se busca conformar una muestra intencional con los participantes a los que se entrevisten. Sin embargo, se considera que la variable más importante es la de la “ocupación/condición” en tanto tiene mayor repercusión en el grado o en las modalidades de empoderamiento de los participantes; se infiere que la misma variable está relacionada con el capital cultural, económico y social de los jóvenes (Arranz, Carrasco Massó, 2017).

Estratégicamente se piensa que en una primera instancia es necesario recolectar 50 Biogramas A para obtener una panorámica del colectivo en general y poder seleccionar un conjunto de 24 jóvenes participantes. A esos 24 jóvenes se les pide, en una segunda instancia, que completen el Biograma B para poder seleccionar 12 participantes a entrevistar y conformar así un Biograma integral. De manera ideal, se piensa que los 24 perfiles seleccionados, cumplan con las variables pre-determinadas, tal como lo muestra la Tabla 2.15.

Tabla 2.15. Guía metodológica para la selección de 24 (sobre 50) Biogramas A

País de Origen	Estudia	Trabaja	Estudia y Trabaja	No E/No T o TP	Selección
Uruguay	2 (H-M ¹⁸⁴)	2 (H-M)	2 (H-M)	2 (H-M)	8 (4H-4M)
Argentina	2 (H-M)	2 (H-M)	2 (H-M)	2 (H-M)	8 (4H-4M)
Chile	2 (H-M)	2 (H-M)	2 (H-M)	2 (H-M)	8 (4H-4M)
Selección	6 (3H-3M)	6 (3H-3M)	6(3H-3M)	6(3H-·M)	24 (16H-16M)

Fuente: Elaboración propia

Una vez seleccionados los 24 participantes, se les pide que rellenen el Biograma B. A partir de la información recaudada, seleccionar 12 perfiles que como muestra la Tabla 2.16, cumplan con las variables pre-establecidas y a partir de la conformación de sus capitales, estén representando a distintos grupos sociales.

Tabla 2.16. Guía metodológica para la selección de 12 perfiles (sobre 24 Biogramas B) a entrevistar

País de Origen	Estudia	Trabaja	Estudia y Trabaja	No E/No T o TP	Selección
Uruguay	1	1	1	1	4 (2H-2M)
Argentina	1	1	1	1	4 (2H-2M)
Chile	1	1	1	1	4 (2H-2M)
Selección	3	3	3	3	12 (6H-6M)

Fuente: Elaboración propia

184 H: hombre; M: mujer.

Una vez que se hayan seleccionado los 12 perfiles, solicitar a estos participantes su colaboración para llevar a cabo una entrevista en profundidad. Para ello hay que explicarles en qué consiste esta fase y en este sentido, es fundamental y primordial, la disponibilidad de tiempo y la voluntad para participar de la entrevista.

2.2.3. Biograma A: qué y para qué

La finalidad de este instrumento es contactar con jóvenes cuyas trayectorias vitales estén relacionadas con el objeto de estudio de esta investigación. Como muestra la Tabla 2.17, interesa obtener información de una manera rápida y sencilla sobre los proyectos migratorios, la conformación, el volumen y la estructura que tenía el capital económico, social, cultural y simbólico en el territorio de origen y conocer algunos rasgos sobre la transformación que sufrieron los mismos en la sociedad de acogida.

Tabla 2.17. Objetivos y finalidades del Biograma A

✓	Conocer a grandes rasgos la trayectoria vital y los proyectos migratorios de estos jóvenes: edad actual, edad a la que migraron, lugar de procedencia, primer lugar al que arribaron, forma legal bajo la que se ingresa; luego interesa saber concretamente, el año de llegada a Catalunya, municipio de residencia, motivaciones para venir, condición legal, ocupación, situación habitacional, económica, social y cultural presente.
✓	Conocer rasgos generales sobre la conformación del capital cultural de origen de estos jóvenes: niveles educativos alcanzados por los progenitores, ocupaciones de los progenitores, nivel educativo del participante antes de migrar; y saber, a grandes rasgos, la evolución de dicho capital: si han realizado estudios en la sociedad de acogida, si han podido homologar/convalidar su capital cultural de origen, etc.
✓	Conocer rasgos generales sobre la conformación del capital económico de origen de estos jóvenes: ocupación antes de arribar, procedencia de los ingresos en el país de origen, situación habitacional antes de migrar, motivos de la migración y saber, a grandes rasgos, la evolución de dicho capital: ocupación, situación habitacional y procedencia de los ingresos en la actualidad.
✓	Conocer rasgos generales sobre la conformación del capital social de origen de estos jóvenes: con quién vivían, con quién migran, si tenían algún familiar/contacto al llegar, si realizaban actividades de participación antes de migrar; y saber a grandes rasgos, la evolución de dicho capital: con quiénes se relacionan cotidianamente en la sociedad de acogida, cuál es la procedencia de las personas con las que comparten su vivienda y si participan socialmente en algún tipo de actividad o si forman parte de alguna agrupación en la actualidad.
✓	Identificar personas cuyas experiencias migratorias sean ricas y diversas.
✓	Recolectar 50 Biogramas para poder identificar 24 perfiles que cumplan con las variables pre-determinadas y que tengan buena predisposición, disponibilidad e interés para completar un segundo Biograma B.

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta estos objetivos y finalidades se diseña el Biograma A¹⁸⁵, un formulario que consta de 53 preguntas mayoritariamente de opción múltiple, aunque

185 El instrumento puede ser consultado en los anexos.

también se incluyen espacios para que el participante pueda narrar libremente. La información biográfica que se demanda se estructura en base al eje temporal allá/acá, para favorecer la reconstrucción del proceso y del proyecto inmigratorio del participante.

2.2.4. Biograma B: qué y para qué

Un segundo instrumento que se diseña es el Biograma B¹⁸⁶, que consta de 39 preguntas, también de selección múltiple y en algunos casos abierta. Como muestra la Tabla 2.18, esta herramienta se configura para profundizar en algunos aspectos puntuales sobre la conformación del capital social, cultural, económico y simbólico de los jóvenes, centrando la atención en el eje temporal del presente. El propósito es, por un lado, conocer algunos aspectos sobre la vida social del participante en la sociedad de acogida, sus expectativas y proyecciones vitales a futuro; por otro, seleccionar con un mejor criterio, los perfiles más ricos y diversos para llevar adelante la entrevista semi-estructurada.

Tabla 2.18. Objetivos y finalidades del Biograma B

✓ Complementar la información recaudada en el Biograma A.
✓ Indagar en las prácticas y hábitos cotidianos actuales de estos jóvenes
✓ Recaudar más información sobre las situaciones actuales de estos jóvenes: sus ocupaciones; la provincia y el municipio de residencia; sus situaciones habitacionales – si alquilan o viven en una propiedad propia–.
✓ Complementar algunos datos sobre la conformación del capital cultural ¹⁸⁷ : qué lenguas conocen, qué usos hacen de dichas lenguas; qué redes sociales digitales conocen y qué usos hacen de las mismas; saber si se informan, con qué frecuencia, qué tipo de información y desde qué soportes; conocer sus consumos culturales; saber qué actividades desarrollan en su tiempo libre y si formaron parte de alguna agrupación cultural en la sociedad de acogida desde que migraron; también indagar sus posibilidades e intereses para participar de la vida política en la sociedad de origen y en la de acogida.
✓ Complementar algunos datos sobre la conformación del capital económico: conocer algunos rasgos de su situación laboral; saber cómo se desplazan cotidianamente; cómo se comunican y con qué tipo de tecnología cuentan.
✓ Indagar en algunos rasgos de los proyectos vitales de estos jóvenes a nivel personal y profesional, a corto plazo (5 años) y a largo plazo (10 años)
✓ Recolectar 24 perfiles para poder seleccionar 12 personas que cumplan con las variables pre-determinadas y que tengan buena predisposición, disponibilidad e interés para participar de una entrevista semi-estructurada en profundidad.

Fuente: Elaboración propia

186 El instrumento puede ser consultado en los anexos.

187 Algunos de estos datos interesan para intentar conocer los rasgos del capital nacional en los términos que plantea Erel (2010) y Garzón (2006, 2010)

2.2.5. Entrevistas semi–estructuradas y representación gráfica: cómo y para qué.

Siguiendo el planteo metodológico, una vez seleccionadas las 12 personas, el tercer momento propone llevar adelante entrevistas en profundidad (Patton, 1990; Coller, 2000; Ángulo y Vázquez, 2003; Seidman, 2013), que diseñadas en base a un guion semi–estructurado y teniendo en cuenta aspectos provenientes de los enfoques biográficos narrativos (Bertaux 1989; Martín García, 1995; Mas García, 2007; Cornejo, Mendoza y Rojas 2008; Chárriez, 2012) permitan profundizar en las trayectorias vitales de estos jóvenes desde la perspectiva de los capitales y del empoderamiento¹⁸⁸. Asimismo, tomando una técnica inspirada en las metodologías visuales (Barbour, 2014; Esteban–Guitart, Pallisera, Fullana y Gifre, 2017), se piensa en la conveniencia de solicitar al participante, una vez terminada la entrevista, la representación gráfica de su itinerario vital desde la perspectiva del empoderamiento. En la Tabla 2.19 se exponen los objetivos y finalidades de este instrumento.

Tabla 2.19. Objetivos y finalidades de la entrevista en profundidad

✓ Una vez seleccionados 12 perfiles que cumplan con las variables pre–determinadas, lograr pactar un encuentro de por lo menos una hora con estas personas.
✓ Grabar el encuentro. Si hace falta, tomar notas.
✓ Brindar la información necesaria respecto a los objetivos y los alcances de la investigación. Brindar información a los participantes respecto a la protección de datos y al derecho de abandonar la investigación cuando lo desee.
✓ Obtener información más específica y profunda sobre las trayectorias vitales de estos 12 jóvenes.
✓ Indagar qué conocimiento tienen estos jóvenes sobre el concepto de empoderamiento. Explicar desde que perspectiva se utiliza dicho concepto en esta investigación.
✓ Profundizar en la conformación del capital económico, cultural, social y simbólico y en las trayectorias vitales centradas en el allá/ acá (Biograma A)
✓ Profundizar en la transformación del capital económico, cultural, social y simbólico operado a partir de la migración e indagar en la situación actual de los/las jóvenes (Biogramas B)
✓ Indagar en los procesos de empoderamiento de estos jóvenes a lo largo de sus trayectorias vitales, teniendo en cuenta las dimensiones e indicadores del empoderamiento propuestos por el equipo Hebe (Úcar <i>et al.</i> , 2016; Soler <i>et al.</i> 2017)
✓ Para cerrar el encuentro, pedirle al participante que teniendo en cuenta la noción de empoderamiento, represente su itinerario vital en una hoja en blanco y que indique los episodios, los momentos, las personas que fueron significativas, las situaciones o decisiones que tomó en su vida y le han permitido sentirse empoderado/a.

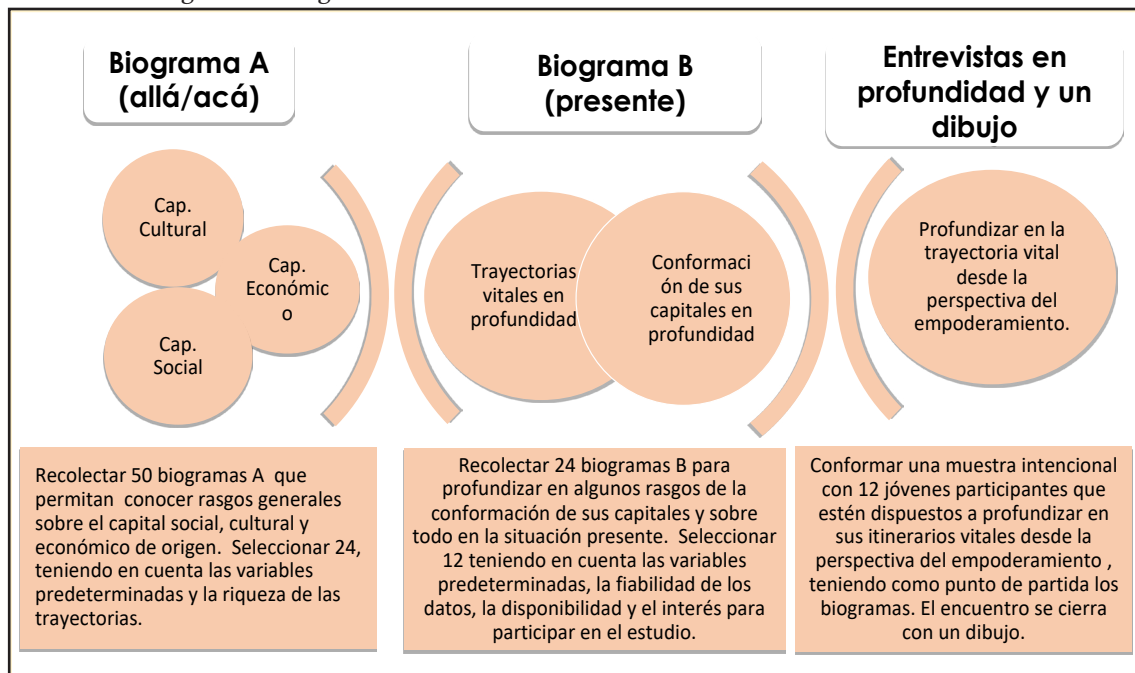
Fuente: Elaboración propia

188 El instrumento puede ser consultado en los anexos.

2.2.6. Diseño de la estrategia metodológica.

Como muestra la Figura 2.3, la estrategia metodológica propone la recolección de 50 Biogramas A para poder seleccionar 24 perfiles a quienes aplicar un Biograma B y lograr la conformación de 12 Biogramas integrales; es decir al final del trabajo de campo, lograr conocer en profundidad 12 itinerarios vitales de jóvenes originarios del Cono Sur latinoamericano que tras una experiencia migratoria viven en Catalunya.

Figura 2.3. Instrumentos metodológicos y fases de la recolección de datos. Conformación de 12 Biogramas integrales



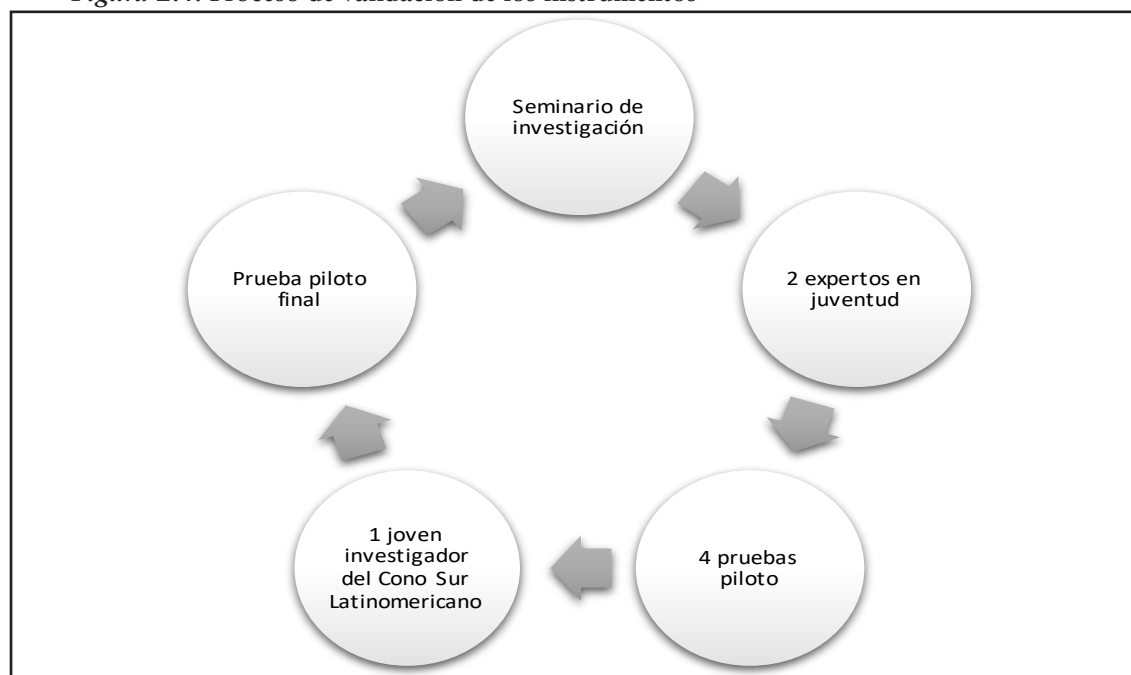
Fuente: Elaboración propia

2.3. Luz, cámara... ¡Antes de entrar en acción!

2.3.1. Proceso de validación de las herramientas metodológicas

Teniendo en cuenta la propuesta de Guba (1981) para garantizar la calidad del trabajo de campo, se realizó un proceso de validación de los instrumentos que como muestra la Figura 2.4, constó de cinco fases.

Figura 2.4. Proceso de validación de los instrumentos



Fuente: Elaboración propia

En un primer momento, las herramientas se presentaron y se pusieron en discusión en el Seminario que organiza el Centro de Estudios sobre Juventud y Sociedad de la Universidad de Lleida¹⁸⁹. En base a la devolución que hicieron los dos expertos que lideraron el encuentro y que revisaron los instrumentos, se reajustaron algunas preguntas respecto a la participación de los jóvenes (Biograma A); se re-diseñaron otras para recolectar información sobre el capital cultural y económico; y se pensaron preguntas pertinentes para indagar en las expectativas a corto y largo plazo de los jóvenes (Biograma B).

A partir de la nueva versión de las herramientas se inició una segunda fase, en la que se consultó a dos expertos que trabajan en temas de juventud e inmigración: un joven antropólogo que está vinculado al trabajo con inmigrantes en Barcelona y los programas de retorno voluntario que ofrece España y la Generalitat de Catalunya; y una doctoranda cuya investigación articula los estudios de género y juventud. Más allá de que son expertos que se han formado en temas de inmigración, juventud y que han realizado trabajos de investigación, interesaban sus aportaciones por otras razones que valen la pena apuntar. En el caso del primer experto, se trata de un joven originario de Sevilla que vive en Barcelona hace aproximadamente 5 años; la segunda experta, es una joven argentina que ha realizado una experiencia Erasmus Mundus de un año en

189 Dicho Seminario de Investigación se realizaba en el marco de las actividades formativas del Programa de Doctorado en Patrimonio, Territorio y Cultura (Facultad de Letras, Universidad de Lleida, organizado por el Grupo de Investigación de Estudios sobre Juventud y Sociedad JOVIS (2014SGR0683) bajo la coordinación de Tanja Strecker, la dirección del Dr. Carles Feixa y del Dr. José Sánchez.

Pamplona. Por lo tanto, ambos son sensibles, desde sus propias experiencias, a lo que implica un proceso de migración.

Con el primer experto se pudo revisar todo el proceso como si fuera un participante; se repasó conjuntamente paso a paso tanto el Biograma A, como el B y la entrevista semi-estructurada. Hizo una valoración positiva del diseño, remarcando la relevancia de las preguntas incluidas; las críticas estuvieron dirigidas a mejorar la modalidad en la enunciación de las preguntas, para ser empático y cercano con el participante. Este profesional también sugirió la inclusión de algunas preguntas que recojan información sobre la planificación previa del proyecto migratorio, que se incluyeron en la entrevista semi-estructurada.

El trabajo con la otra experta fue por correo electrónico, dada la distancia física. Ella llenó los dos Biogramas (formularios on-line) y envió sugerencias sobre las opciones disponibles, poniéndose en el lugar del participante y, a partir, de sus conocimientos como investigadora en formación remarcó que quien responde un cuestionario, siempre quiere dar una imagen positiva de sí mismo¹⁹⁰. También aportó sugerencias especialmente valiosas sobre la redacción, tanto en las preguntas como en las opciones disponibles, de modo tal que se incluya la perspectiva de género en la enunciación.

En la tercera fase se realizó una primera prueba piloto con la colaboración de una joven argentina de 29 años que efectuó su proceso migratorio a los 14 años y vive en Valencia. Completó ambos Biogramas, en los que hizo algunas aportaciones respecto a las denominaciones oficiales de ciertas opciones (tales como las condiciones legales bajo las que puede estar un inmigrante; y los modos de nombrar los ciclos educativos en España, que son diferentes en algunos casos a los del Cono Sur Latinoamericano); también revisó la entrevista semi-estructurada, y aunque no hubo tiempo de realizarla, sí señaló que éste último instrumento le parecía interesante para no tener una visión sesgada de lo que implica la experiencia migratoria.

En esta etapa surgieron dudas respecto a cómo enunciar las preguntas sobre la homologación/convalidación de los títulos universitarios. Concretamente lo que interesa saber con esta pregunta es si a los extranjeros que han venido con este capital cultural a España, se les ha reconocido de manera institucional dicho capital cultural; es decir, si la homologación/convalidación de los títulos universitarios les ha permitido acceder a un puesto de trabajo que tenga relación con la formación que realizaron en sus países de origen. En la página del Ministerio de Educación se explica más o menos en qué consiste el trámite, pero se utilizan términos muy complejos y confusos; sabido es que las leyes cambian constantemente, que, además, no existe la homologación/con-

190 En este sentido, se cambió la redacción de las opciones respecto a los niveles educativos y se incluyeron enunciaciones que dieran la posibilidad de que el participante seleccionara formaciones “incompletas”. Así, por ejemplo, si algún participante inició el ciclo educativo secundario, pero no pudo terminarlo, podía dar cuenta de que el proceso había quedado inconcluso.

validación directa y que cada caso es tratado en forma particular. Entonces se realizó la consulta a un tercer experto, que es un joven investigador en formación, de origen argentino que reside hace aproximadamente 7 años en Catalunya. La demanda fue puntual: se le envió por correo electrónico solamente las preguntas que hacían referencia a este punto y se le preguntó si le parecían claras (en función a lo que interesaba saber). Su perspectiva permitió re-formular esta pregunta y plantearla de una manera mucho más clara y sencilla. En todo caso, este aspecto sería un tema para indagar con mayor profundidad en la entrevista – semi estructurada.

Incorporadas estas sugerencias, en un último momento se procedió a realizar un nuevo ensayo y se le envió ambos Biogramas a tres personas que son extranjeras (una chilena de 38 años, una colombiana de 33 años y una mexicana de 35 años): viven en Catalunya hace más de 3 años y por lo tanto son sensibles a la experiencia migratoria, están al caso de los requisitos legales para residir en España y de las complejidades de ciertos trámites. Las devoluciones fueron positivas. Remarcaron la importancia de que sea fácil, rápido, simple, claro y subrayaron que las opciones eran completas y el lenguaje accesible e inclusivo. Estas valoraciones están en concordancia con los objetivos de Abel (1947) cuando propuso la técnica de los Biogramas. Solamente se corrigieron algunos errores ortográficos y, en función a la observación que realizó una de las colaboradoras, se incorporó una pregunta abierta en la que se brinda un espacio para que el participante agregue lo que desee respecto a su experiencia migratoria. Para completar esta tarea, en una cuarta etapa se le enviaron los formularios a una experta, también investigadora en formación, de origen catalán. Las observaciones fueron del todo positivas por lo que se consideró que ya se podía comenzar con la recolección de datos.

2.3.2. Aspectos éticos

Para poner en marcha el trabajo de campo de una investigación, es importante tener en cuenta algunos aspectos éticos y morales. Se trata de cuestiones importantes para poder llevar a cabo una investigación no solo fiable, sino además respetuosa y comprometida con la realidad social que se pretende estudiar y enriquecer. Hay que tener en cuenta en todo momento que un estudio como el planteado, tiene una incidencia significativa en la realidad que se investiga y en los sujetos implicados. En la Tabla 2.20 se exponen algunos criterios que Ángulo y Vázquez (2003, p. 20 y 21) consideran éticamente necesarios para entrar al campo y se comentan en relación a este estudio.

Tabla 2.20. Guía ética para entrar al campo

<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Negociación.</i> Pactar con los colaboradores cuáles son los límites del estudio, cómo se tratará la información que aporten y en qué consistirá la publicación del informe. ✓ <i>Confidencialidad.</i> Garantizar la privacidad y el anonimato de los participantes, para que ellos pueden expresarse libremente. <p>Estos criterios se tienen presente para la elaboración de los instrumentos metodológicos. Tanto el Biograma A como el B, están precedidos por un breve texto que explica los objetivos del estudio, su relación con el proyecto HEBE y el nombre de las instituciones que respaldan el trabajo. En ese mismo texto se les explica a los participantes que pueden retirarse de la investigación en cualquier momento, y se le garantiza que, de así hacerlo, la información ofrecida no va a utilizarse para propósito alguno. Además, se asegura el anonimato de los participantes, la protección de los datos y el uso de la información estrictamente vinculada a esta investigación.</p> <p>Para el caso de la entrevista, se incluye un consentimiento informado que debe ser firmado por los participantes para grabar el encuentro. También se les ofrece el retorno de la transcripción de las entrevistas para que ellos puedan corregir lo que deseen.</p>
<p>Para llevar adelante las entrevistas se tienen en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>La imparcialidad</i> es necesario manifestar una actitud de respeto frente a la mirada del otro y mantener la distancia sobre puntos de vista, juicios y percepciones con los que no se concuerde. ✓ Propiciar la creación de una atmósfera segura y de confianza para cumplir con el propósito del estudio
<p>Durante todo el proceso de recolección e interpretación de datos es importante:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Evitar caer en el colonialismo.</i> Este criterio plantea la importancia de ser cautelosos en la interpretación que se haga de la palabra y los pensamientos ajenos. No intentar anteponer en los resultados, intereses propios –académicos, políticos, culturales, etc.–. ✓ <i>El compromiso con el conocimiento</i>

Fuente: Elaboración propia en función a la lectura de Ángulo y Vázquez (2003)

2.3.3. Posición del investigador

Chárriez (2012) propone una serie de rasgos necesarios para aquel investigador que opta metodológicamente por realizar historias de vida. Dicha metodología comparte muchos rasgos con el diseño que se ha planteado para este estudio. En la Tabla 2.21 se exponen los aspectos importantes para tener en cuenta a la hora de entrar en el campo y con los participantes a los que se entrevista:

Tabla 2.21. Aspectos que debe tener en cuenta el investigador

✓ <i>Curiosidad.</i> Tener deseo por indagar, conocer y develar la realidad que se está investigando.
✓ <i>Escucha.</i> Ser respetuoso y atento con lo que las personas participantes relatan.
✓ <i>Locuacidad.</i> Desarrollar la capacidad para hacer preguntas adecuadas y para analizarlas; para esto es necesario conocer bien el tema, de ahí la importancia de manejar una amplia bibliografía y en el caso de este estudio, haber revisado los Biogramas A y B de los participantes.

√	<i>Neutralidad afectiva y distanciamiento.</i> No involucrarse tanto en todo lo que el participante relate; a veces es necesario no emitir juicios de valor y mantener una postura neutra, sin por ello dejar de ser empáticos.
√	<i>Flexibilidad y pragmatismo.</i> Tener la capacidad de superar los imprevistos que puedan darse durante el trabajo de campo. Ser flexible e introducir nuevas estrategias, reconducir las entrevistas si hace falta.
√	<i>Todoterreno.</i> El investigador debe desarrollar la capacidad de adaptarse a diversas funciones y desempeñar distintos roles – administrativos, relacionales, etc. – a lo largo del estudio.
√	<i>Claridad de ideas durante el proceso.</i> Tener presente a lo largo del trabajo los objetivos de la investigación y tener claridad respecto a los propósitos que se persiguen en cada etapa. Esto ayudará a desempeñar el trabajo con claridad y seguridad.

Fuente: Elaboración propia a partir de Charriéz (2012)

Como señala Pérez Serrano (2000, citado en Charriéz, 2012), hacer uso de una metodología cualitativa implica tener la capacidad de obtener información de forma simultánea y a varios niveles. Es por ello necesario tener una visión holística, para no fragmentar ni descontextualizar los fenómenos que se estudian. También es importante tener una gran amplitud de habilidades, para aprehender conocimientos tácitos, así como cualidades para explorar cuestiones atípicas. A la hora de obtener información es fundamental ser reflexivo, crítico y empático, ya que estas cualidades ayudan a garantizar una aproximación más directa con el sujeto participante y el fenómeno de estudio.

2.3.4. Calidad y fiabilidad

Para garantizar la calidad y la fiabilidad de una investigación Guba (1981) propone cuatro puntos que se exponen y se comentan en relación a este estudio en la Tabla 2.22: a) la credibilidad; b) la transferibilidad; c) la dependencia; d) la confirmabilidad.

Tabla 2.22. Criterios de calidad y fiabilidad para este estudio

√	<i>Credibilidad</i> relacionada con la interpretación que se haga de la información que brinden los colaboradores. Es importante tener en cuenta, a la hora de interpretar los datos, que deben ser coherentes.
	Esto se ha intentado garantizar pidiendo la lectura y la opinión a los mismos informantes, sobre las transcripciones de sus entrevistas (para que las revisen y agreguen lo que consideren necesario o incluso para preguntarles algunas dudas que habían quedado).
	Por otro lado, se ha conservado la elección de los seudónimos que los mismos participantes eligieron para poder hacer un retorno y en todo caso, recibir sugerencias sobre las interpretaciones que se proponen.

<p>√ <i>Transferibilidad</i> vinculada a la probabilidad de replicar el estudio en otros contextos similares.</p> <p>En tanto el caso que se investiga es singular, la transferibilidad se intenta garantizar fundamentalmente haciendo una rigurosa descripción del proceso que llevó a tomar las decisiones metodológicas que se tomaron y a la explicación detallada del diseño de instrumentos y de la recolección de datos. Como ha quedado demostrado en este capítulo, se expone toda la información que se encontró disponible sobre el colectivo de interés.</p>
<p>√ <i>Dependencia</i> tiene que ver con la precisión y la rigurosidad del estudio.</p> <p>En este estudio se ha hecho una revisión constante de los métodos empleados. A partir de la exposición del diseño metodológico y de los resultados parciales de la investigación, en encuentros de divulgación científica y en publicaciones sometidas a referato.</p>
<p>√ <i>Confirmabilidad</i> los resultados deben ser independientes del investigador; para ello es importante reflexionar constantemente sobre el proceso y los datos que el estudio va dando.</p> <p>Como ya se ha explicado, ha habido una reflexión constante sobre cómo abordar esta realidad y cómo interpretarla.</p>

Fuente: Elaboración propia

Lincoln (1995, citado en Sandín, 2003) agrega otros criterios emergentes para garantizar la fiabilidad y la credibilidad de un estudio. Para esta investigación se considera que dos de estos aportes son fundamentales. El primero tiene que ver con la importancia de producir conocimiento sobre el colectivo de jóvenes originarios del Cono Sur latinoamericano de entre 20 y 34 años que vive en Catalunya, y que esa producción incida en la comunidad. Se intenta por ello garantizar la difusión de los resultados de este trabajo en Catalunya y en Latinoamérica. El segundo aporte se refiere a la “subjetividad crítica”, con esta idea se subraya la pertenencia del investigador a la cultura y la sociedad a la que intenta entender. En este caso, quien investiga conoce ambas culturas: la de Catalunya en donde reside y desde donde lleva a cabo la investigación y la del Cono Sur latinoamericano, de donde es originaria. Dicha posición es privilegiada en tanto permite poner en diálogo ambas realidades, pero a su vez una situación frente a la que hay que estar alerta. Es por ello que de diferentes maneras¹⁹¹ y en distintos momentos de esta investigación se hizo explícita esta postura, para ser transparente con los participantes y con la comunidad científica. En todo momento se intenta sustentar crítica y teóricamente dicha subjetividad.

2.4. *Frontscene*

2.4.1. Del Biograma A al Biograma B

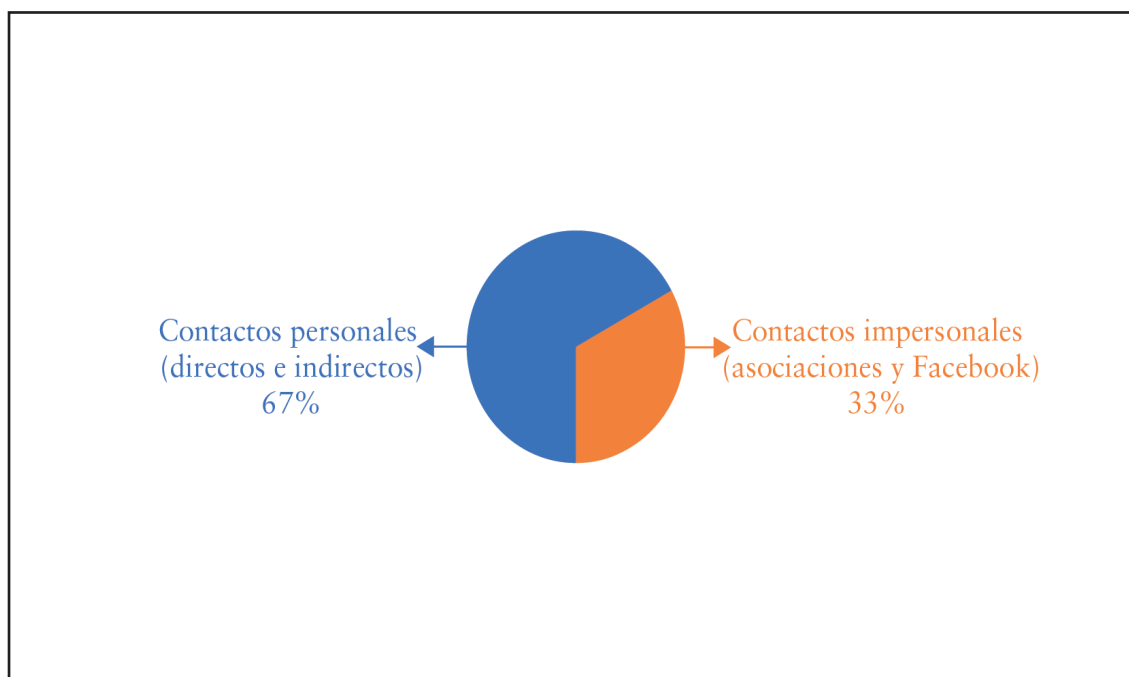
La recepción de Biogramas A estuvo abierta durante 2 semanas aproximadamente (desde el 6 de Julio de 2016 hasta el 21 de Julio de 2016). Se solicitó colaboración en

191 Una de esas maneras ha sido la escritura reflexiva en el espacio virtual Fronteras Indómitas.

las páginas de Facebook a las que se les hacía seguimiento, se les escribió a los representantes de las asociaciones con los que ya se había contactado y a los jóvenes que en dichos encuentros se había conocido, se escribió correos a los contactos personales¹⁹² y se pidió que colaboren re–enviando el formulario a sus conocidos utilizando así, la técnica que se conoce como “bola de nieve” (Babor, 2014). A continuación, se presentan los datos recolectados con este instrumento y las decisiones que se fueron tomando, en función a las variables pre–determinadas y al objetivo de seleccionar 24 perfiles para aplicar un Biograma B.

Se obtuvieron un total de 50 respuestas de las que se eliminan dos: una que correspondía a una persona de 43 años; la segunda porque la persona vivía en Chile. Por lo tanto, se trabajó en base a 48 respuestas. Como muestra el Gráfico 2.9, de esas 48 respuestas: 5 eran amigos de contactos personales, 11 eran contactos personales, 3 eran contactos conseguidos a través de las asociaciones y las 29 respuestas restantes procedieron de las páginas de Facebook y, por lo tanto, yo no los conocía.

Gráfico 2.9. Procedencia de los contactos del Biograma A

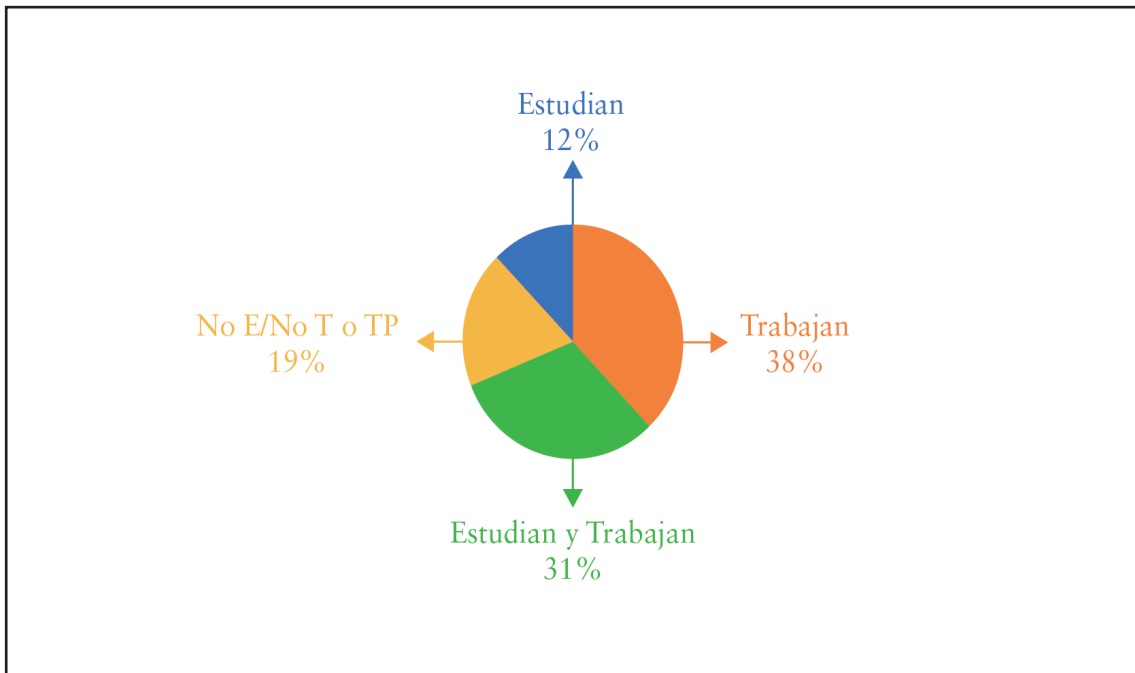


Fuente: Elaboración propia

Como muestra el gráfico 2.10, de los 48 participantes: 18 solamente trabajan (el 38%); 15 estudian y trabajan (el 31%); y 9 están buscando trabajo, cobrando el paro o tienen trabajos precarizados (el 19%) y 6 se dedican solamente a estudiar (el 12%).

¹⁹² Contactos personales que se activan aquí y en la sociedad de origen, preguntando si conocen jóvenes y jóvenes adultos que estén viviendo en Catalunya. En caso positivo se les pide el contacto para enviarles el formulario.

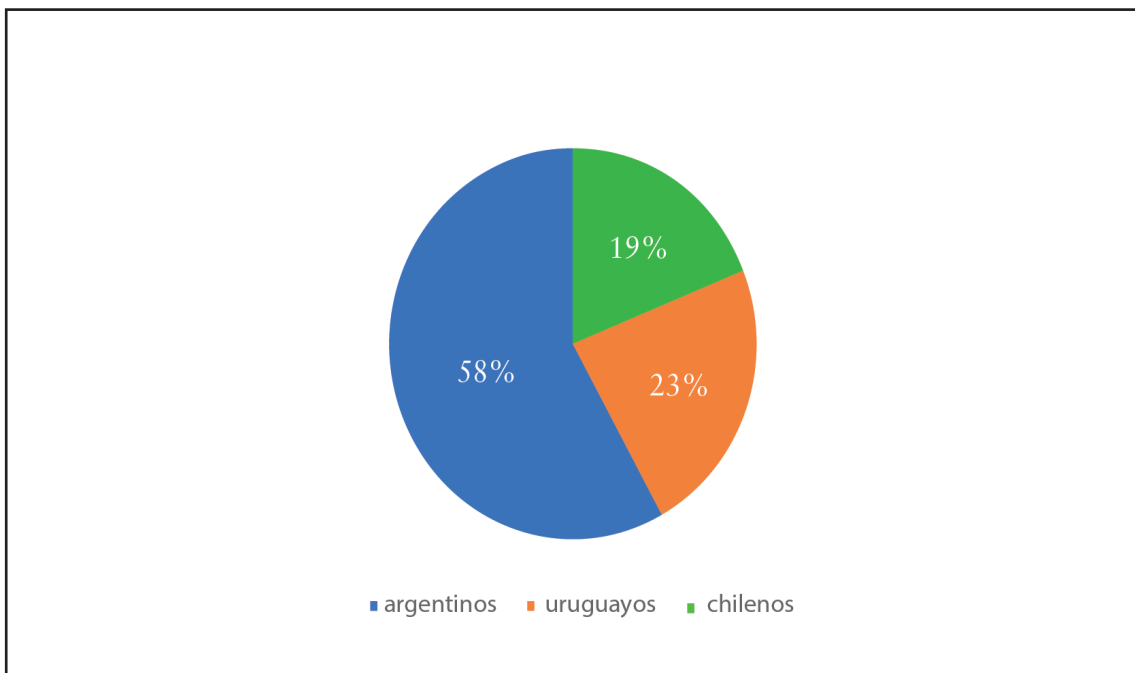
Gráfico 2.10. Ocupación de los participantes Biograma A.



Fuente: Elaboración propia

Como muestra el gráfico 2.11, en donde se representa el origen de los participantes: 28 respuestas corresponden a argentinos, es decir, el 58%; 11 corresponden a uruguayos, el 23% de las respuestas; y 19 a chilenos, es decir el 19% de los jóvenes que respondieron el Biograma A.

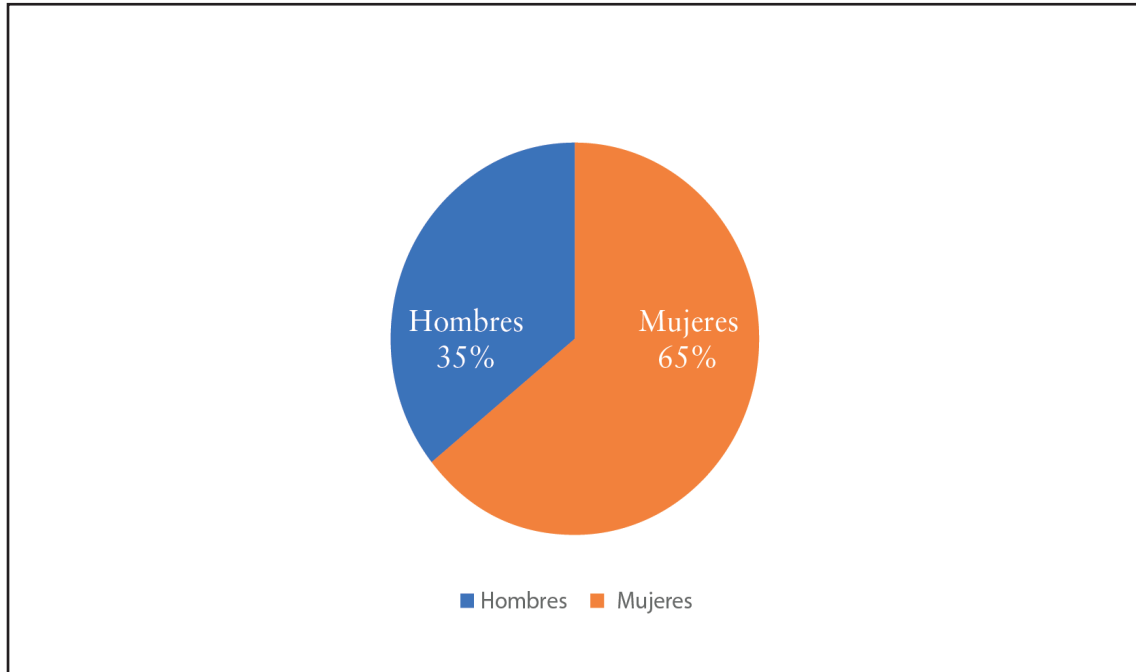
Gráfico 2.11. Origen de los Participantes . Biograma A.



Fuente: Elaboración propia.

El **Gráfico 2.12** muestra que hay un total de 31 mujeres (65%) que respondieron el Biograma A y un total de 17 hombres (35%).

Gráfico 2.12. Género de los participantes del Biograma A



Fuente: Elaboración propia.

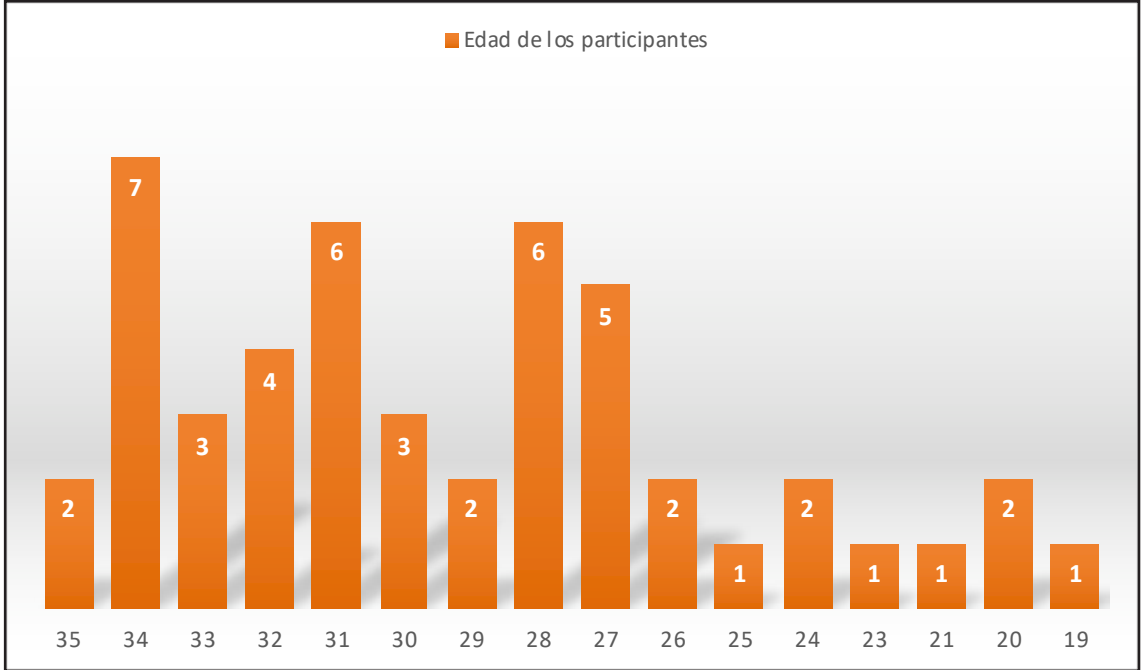
Como muestra el **Gráfico 2.13**, de los 28 participantes argentinos, 20 son mujeres (71%) y 8 son hombres (29%); en el **Gráfico 2.14** se expone que de los 11 uruguayos, 4 son mujeres (36%) y 7 hombres (64%); y en el **Gráfico 2.15** se representa el género de los 9 chilenos, 7 son mujeres (78%) y 2 son hombres (22%).

Gráfico 2.13. Género de los participantes argentinos	Gráfico 2.14. Género de los participantes uruguayos	Gráfico 2.15. Género de los participantes chilenos																		
<p>■ Mujeres ■ Hombres</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Género</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Mujeres</td> <td>71%</td> </tr> <tr> <td>Hombres</td> <td>29%</td> </tr> </tbody> </table>	Género	Porcentaje	Mujeres	71%	Hombres	29%	<p>■ Mujeres ■ Hombres</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Género</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Mujeres</td> <td>36%</td> </tr> <tr> <td>Hombres</td> <td>64%</td> </tr> </tbody> </table>	Género	Porcentaje	Mujeres	36%	Hombres	64%	<p>■ Mujeres ■ Hombres</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Género</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Mujeres</td> <td>78%</td> </tr> <tr> <td>Hombres</td> <td>22%</td> </tr> </tbody> </table>	Género	Porcentaje	Mujeres	78%	Hombres	22%
Género	Porcentaje																			
Mujeres	71%																			
Hombres	29%																			
Género	Porcentaje																			
Mujeres	36%																			
Hombres	64%																			
Género	Porcentaje																			
Mujeres	78%																			
Hombres	22%																			

Fuente: Elaboración propia.

Como muestra el Gráfico 2.16, los 48 participantes tienen entre 19 y 35 años de edad. En este sentido hay que explicar que se conservaron 3 casos que no correspondían al rango etario – 1 por debajo y dos por encima – de lo pre–establecido.

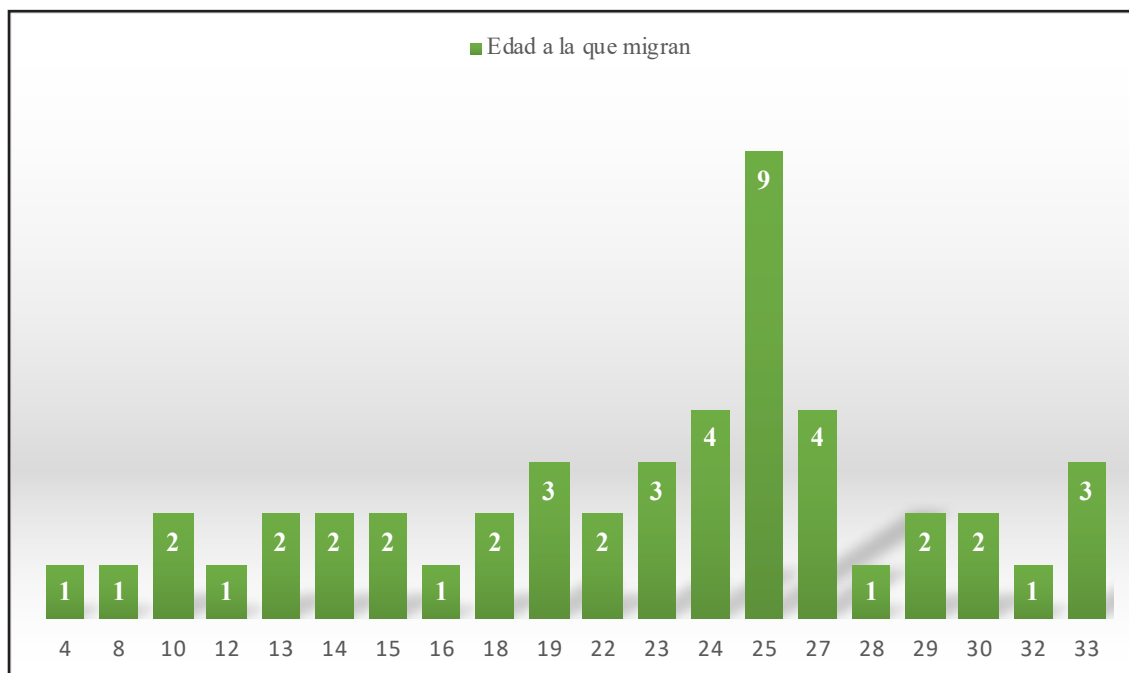
Gráfico 2.16. Edad de los participantes Biograma A



Fuente: Elaboración propia

Como puede verse en el Gráfico 2.17, las edades a las que abandonaron el país de origen rondan entre los 4 y los 33 años. A diferencia de otros tipos de migraciones Latinoamericanas, las migraciones de los jóvenes del Cono Sur se concretan en la franja de los 24–26 años en su gran mayoría, cuando han acabado sus estudios universitarios y por eso hay una porción significativa de Licenciados/Graduados.

Gráfico 2.17. Edades a la que migran los 48 participantes del Biograma A



Fuente: Elaboración propia

Siguiendo la estrategia metodológica diseñada (Tabla 2.15) que se planteó en el diseño de la investigación, la información obtenida se ordena en la tabla 2.23¹⁹³.

Tabla 2.23 Participantes Biograma A

Ocupación	Estudian	Trabajan	Estudian y trabajan	No E–No T; TP	Total
Uruguay	21M–26M	10H	11H–15H 28M – 34M – 45H	2H–36H 43H	
Total	2 (2M)	1 (1H)	5 (3H; 2M)	3 (3H)	11 (4M; 7H)
Argentina	30M–38M	4H–13M 16M – 17H 18M – 20M 25M–27M 35H–37M 39H – 40 H	3M – 6H–7H 12H–22M– 29M – 33M – 42M	5M–8M 9M–24M 32M – 44M	
Total	2 (2M)	12 (5H; 7M)	8 (3H; 5M)	6 (6M)	28 (20M; 8H)
Chile	46M–48M	14H – 23M 31M – 41M 49M	19H–47M		

193 Se utiliza la numeración que brinda el formulario de google y se agrega la M para mujeres y la H para hombres. En cuanto a la ocupación, se tuvo en cuenta y se respetó lo que respondieron los participantes. Digo esto porque tal vez al leer el resto de la información no queda claro si solamente estudian o solamente trabajan o ambas cosas (sobre todo para el caso de aquellos que están haciendo un doctorado y reciben por ello “ayuda estatal”, por ejemplo) si el participante considera que solo “estudia” o que “trabaja y estudia”, etc., se consideró como válida esta respuesta y no se hizo inferencias. Solo se tomó nota de que es algo a aclarar si hay un encuentro personal.

Total	2 (2M)	5 (1H; 4M)	2 (1H; 1M)	0	9 (7M; 2H)
Totales	6 (6M)	18 (7H; 11M)	15 (7H; 8M)	9 (3H; 6M)	48 (31M; 17H)

Fuente: Elaboración propia

A partir de la información brindada por los 48 participantes se procedió a realizar una primera limpieza, basada en un criterio externo y uno interno a la investigación. El externo tiene que ver con respetar la voluntad de los participantes que dijeron no querer participar de un segundo encuentro; el interno responde a los criterios de fiabilidad y calidad de la información que brindaron los participantes en sus respuestas y el de lograr la máxima representación de las variables planteadas. De este modo, una primera lectura de los datos permitió descartar a: a) aquellos participantes que dijeron no estar interesados en un encuentro para seguir participando en esta investigación; b) aquellos cuyos datos eran dudosos, confusos o poco fiables; c) aquellos que emigraron siendo muy chicos y ya llevan un largo tiempo viviendo en España. Como puede verse en la Tabla 2.24, se excluyeron un total de 10 participantes: 4 de Chile, 3 de Argentina, 2 de Uruguay; 1 hombre y 9 mujeres; 4 estudian y trabajan, 3 trabajan; 2 estudian.

Tabla 2.24. Primera depuración

Código; género; procedencia; ocupación	Motivo
6H Argentina – Estudia y Trabaja	Información confusa
14H Chile–Trabaja	No le interesa un segundo encuentro
22M Argentina – Estudia y Trabaja	Llega con 8 años
23M Chile–Trabaja	Llega con 10 años
26M Uruguay–Estudia	Llega con 10 años
30M Argentina–Estudia	No le interesa un segundo encuentro
31M Chile–Trabaja	Información poco fiable y confusa
32M Argentina – Estudia y Trabaja	No le interesa un segundo encuentro
34M Uruguay – Estudia y Trabaja	Llega con 4 años
48M Chile–Estudia	No le interesa un segundo encuentro

Fuente: Elaboración propia

De este modo los perfiles que quedaron pre–seleccionados son 38 (Tabla 2.25).

Tabla 2.25. Biogramas A. 38 perfiles pre–seleccionados

Ocupación	Estudian	Trabajan	Estudian y trabajan	No E–No T; TP	Total
País de Origen					
Uruguay	21M	10H	11H–15H 28M – 45H	2H–36H 43H	

Total	1 (1M)	1 (1H)	4 (3H; 1M)	3 (3H)	9 (2M; 7H)
Argentina	38M	4H-13M 16M – 17H 18M – 20M 25M-27M 35H-37M 39H – 40 H	3M – 7H 12H-29M – 33M – 42M	5M-8M 9M-24M 44M	
Total	1 (1M)	12 (5H; 7M)	6 (2H; 4 M)	5 (5M)	24 (17M; 7H)
Chile	48M	41M-49M	19H – 47M		
Total	1 (1M)	2 (2M)	2 (1H; 1M)	0	5 (4M; 1H)
Totales	3 (3M)	15 (6H; 9M)	12 (6H; 6M)	8 (3H; 5M)	38 (23M; 15H)

Fuente: Elaboración propia

La segunda fase de selección se sustentó en la variable “ocupación”, que es la que se había señalado como la más importante. Se intentó tener participantes que representen las cuatro condiciones:

- En cuanto a aquellos que en el Biograma A dijeron que sólo estaban **estudiando**, se los conservó a todos porque sólo había 3 casos de los 6 que se pretendían tener idealmente. Además, estaban representados jóvenes originarios de los tres países del Cono Sur.
- El mismo procedimiento se aplicó para el caso de aquellos que contestaron que en ese momento tenían **trabajos precarizados** o que estaban buscando trabajo. Se mantuvieron a los 6 participantes que había (3 jóvenes uruguayos y 3 argentinos; no hubo casos con esta variable entre los participantes del grupo chileno).
- En cuanto a los que respondieron que su ocupación es **trabajar**, se conservó el único caso que había de un joven originario de Uruguay y los dos casos que habían de jóvenes originarios de Chile. Para la elección de las respuestas de jóvenes originarios de Argentina, en el que había más participantes, se tuvo en cuenta la equidad de género y de manera complementaria la edad. Se tomaron 2 casos más de lo que idealmente se había pensado, puesto que el grupo de jóvenes que estudian tenía menos de lo pensado.
- De manera similar se procedió con los que respondieron que **estudian y trabajan**, se conservaron los tres casos de jóvenes originarios de Uruguay y dos de chilenos. Para escoger a los jóvenes originarios de Argentina, en el que había más respuestas, se tuvo en cuenta la equidad de género y de manera complementaria la edad de los participantes. Se tomó 1 caso más en el grupo de argentinos y 1 caso más en el grupo de los jóvenes uruguayos, de lo que

idealmente se había pensado, puesto que en el grupo de jóvenes que “estudian” había menos de lo pensado.

La selección de los 24 perfiles (Tabla 2.26) a quienes se les solicitó que completaran el Biograma B quedó conformada por: 3 jóvenes que estudian (las tres mujeres, una originaria de Uruguay, otra de Argentina y otra de Chile); 7 jóvenes que trabajan (4 mujeres y 3 hombres; 1 originario de Uruguay, 4 de Argentina y 2 de Chile); 8 jóvenes que estudian y trabajan (6 hombres y 2 mujeres; 3 originarios de Uruguay, 3 de Argentina y 2 de Chile); 6 jóvenes que tienen trabajos precarizados o que no están ni estudiando ni trabajando (3 hombres y 3 mujeres; 3 originarios de Uruguay, 3 de Argentina y ninguno de Chile).

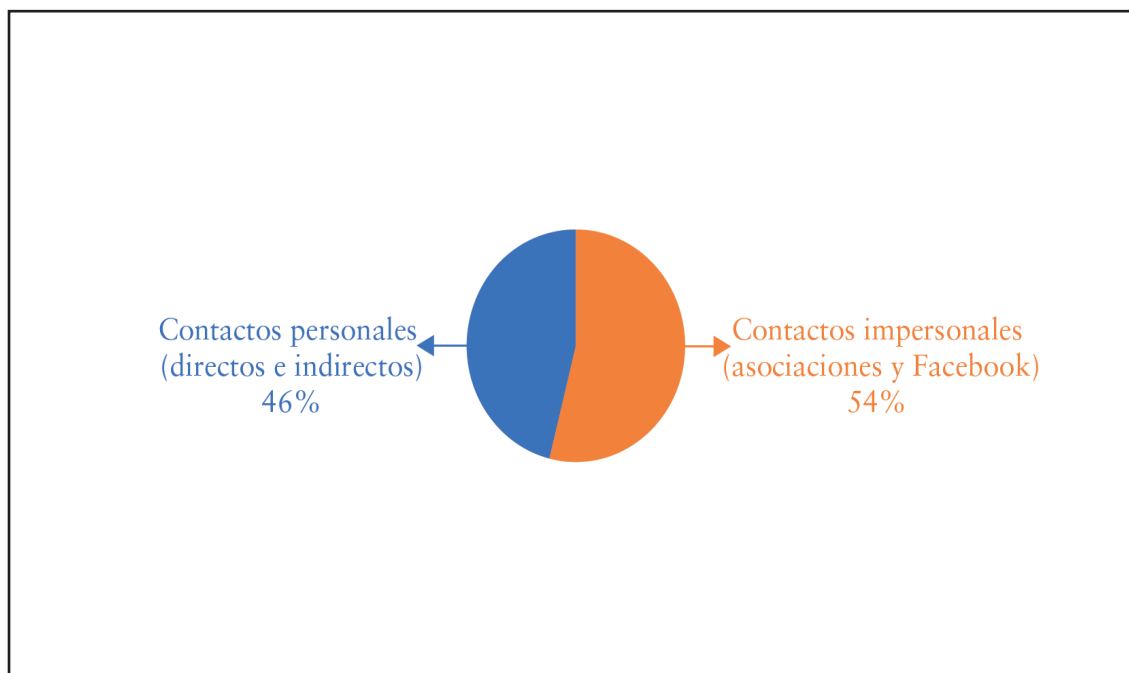
Tabla 2.26. Biogramas A 24 perfiles seleccionados para realizar el Biograma B

Ocupación	Estudian	Trabajan	Estudian y trabajan	No E–No T; TP	Total
País de Origen					
Uruguay	21M	10H	11H–15H –45H	2H–36H 43 H	
Total	1 (1M)	1 (1H)	3 (3H)	3 (3H)	8 (1M; 7H)
Argentina	38M	4H–17H 39H– 25M	3M – 7H 12H–	5M–8M 9M–	
Total	1 (1M)	4 (3H; 1M)	3(2H; 1 M)	3 (3M)	11 (6M; 5H)
Chile	46 M	41M–49M	19H – 47M		
Total	1 (1M)	2 (2M)	2 (1H; 1M)	0	5 (4M; 1H)
Totales	3 (3M)	7 (3M; 4H)	8 (6H; 2M)	6 (3H; 3M)	24 (12M; 12H)

Fuente: Elaboración propia

Como muestra el Gráfico 2.18, de estos participantes: 2 eran amigos de contactos personales a quienes la investigadora no conocía, 9 eran contactos personales, 1 provenía del contacto entablado con las asociaciones y 12 eran de Facebook.

Gráfico 2.18. Procedencia de los 24 contactos seleccionados del Biograma A



Fuente: Elaboración propia

2.4.2. Del Biograma B a las entrevistas

El día 8 de agosto de 2016 comenzó la recolección de los Biogramas B. Se envió correos electrónicos (mayoritariamente) de manera personal a los 24 participantes que habían sido seleccionados en función a los Biogramas A. En el mensaje se les recordaba a los colaboradores el seudónimo que habían elegido para realizar el Biograma A, de modo que se pudiera establecer una correspondencia entre unos y otros datos.

Teniendo en cuenta que agosto es mes de vacaciones, se optó por ser más flexible con la fecha de cierre del formulario y se dio un plazo de 12 días en primera instancia (es decir, hasta el 19 del mes). Como sólo se recibieron 11 respuestas se procedió a enviar un segundo correo y en algunos casos mensajes privados de Facebook o WhatsApp. Se pensó que lo mejor era dejar abierto el formulario hasta el 9 de septiembre, para el caso de aquellos que se encontraran sin actividad laboral. Con esfuerzo se consiguió que 7 participantes más rellenaran el Biograma B. De manera preventiva, hacia el día 7 de septiembre se optó por contactar con otros participantes que no habían sido seleccionados pero que tenían perfiles similares a los que se requerían (de acuerdo a las variables: estudian; trabajan; estudian y trabajan; no estudian no trabajan o tienen trabajos precarizados; país de procedencia; género). De los que se eliminaron porque no respondieron (Tabla 2.27): 3 participantes eran de Facebook y 1 era un

contacto personal; de los que se agregan, 1 era amigo de un contacto personal, 2 eran contactos personales y 1 era un de Facebook.

Tabla 2.27. Sustituciones e incorporaciones

Participantes que no respondieron	Incorporación de nuevos participantes
4H – –argentino – trabaja	35H argentino – trabaja
49M–chilena–trabaja ¹⁹⁴	13M argentina – trabaja
3M – argentina–estudia y trabaja	42M argentina – estudia y trabaja
19H chileno–estudia y trabaja	33M–argentina – estudia y trabaja

Fuente: Elaboración propia

Se logró finalmente obtener 22 Biogramas B; es decir, 2 menos de los que se habían previsto recolectar. La Tabla 2.28 muestra los perfiles de los participantes del Biograma B.

Tabla 2.28. 22 perfiles Biograma B

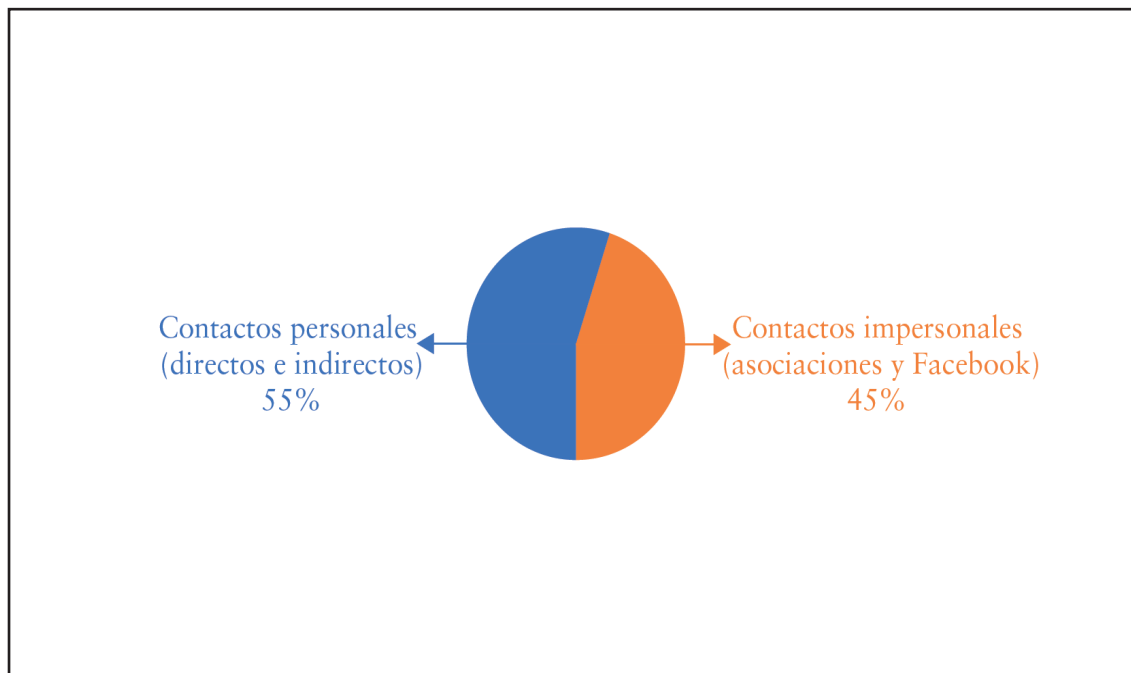
Ocupación	Estudian	Trabajan	Estudian y trabajan	No E–No T; TP	Total
País de Origen					
Uruguay	21M	10H	11H – 15H	2H – 36H – 43 H	
Total	1 (1M)	1 (1H)	2 (2H)	3 (3H)	7 (1M; 6H)
Argentina	38M	17H–25M 39H – 35H 13M	7H – 12H 42M	5M–8M 9M	
Total	1 (1M)	5 (3H; 2M)	3 (2H; 1M)	3 (3M)	12 (7M; 5H)
Chile	46M	41M	47M		
Total	1 (1M)	1 (1M)	1 (1M)	0	3 (3M)
Totales	3 (3M)	7 (4H; 3M)	6 (4H; 2M)	6 (3H; 3M)	22 (11H; 11M)

Fuente: Elaboración propia

Como muestra el Gráfico 2.19, de estos participantes: 9 eran de Facebook, 4 amigos de contactos personales, 8 contactos personales, y 1 contacto de una asociación.

¹⁹⁴ En el caso de aquellos participantes chileno/as (país del que menor cantidad de respuestas se recibieron) que no respondieron, se los reemplazó por argentinas (país del que mayor cantidad de respuestas se recibieron) con ocupaciones equivalentes.

Gráfico 2.19. Procedencia de los contactos del Biograma B

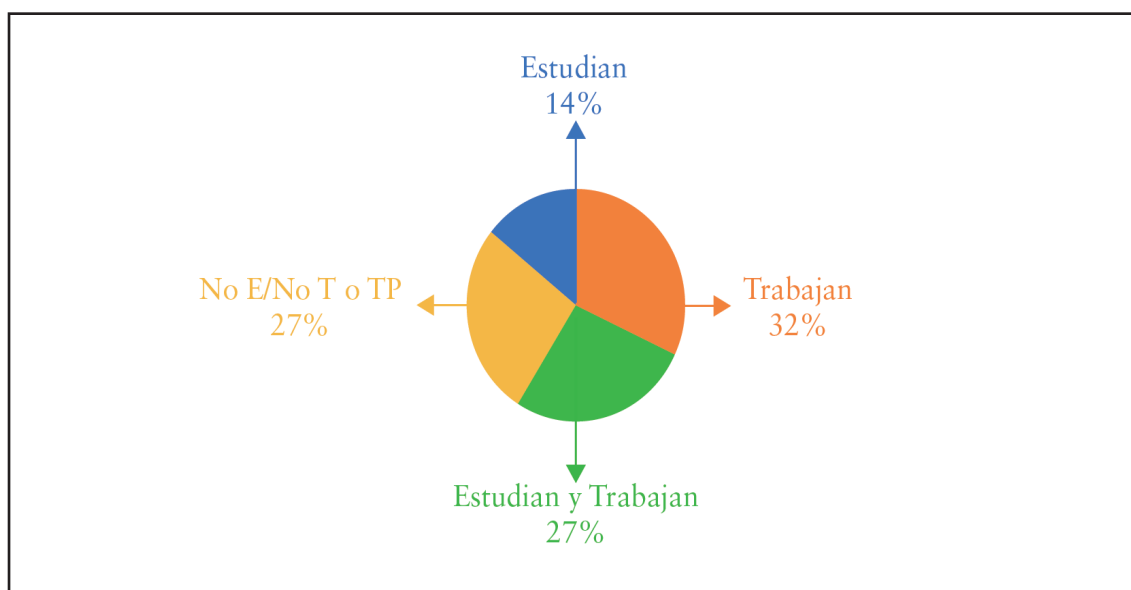


Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta las variables, de los 22 participantes en los gráficos 2.20, 2.21, 2.22, 2.23, 2.24 y 2.25 se describe la ocupación; el país de origen, el género y el género en relación al país de origen.

De los 22 participantes, 3 estudian (el 14%); 7 trabajan (el 32%); 6 estudian y trabajan (27%); 6 tienen trabajos precarizados, temporales o están en el paro (el 27%) (Gráfico 2.20).

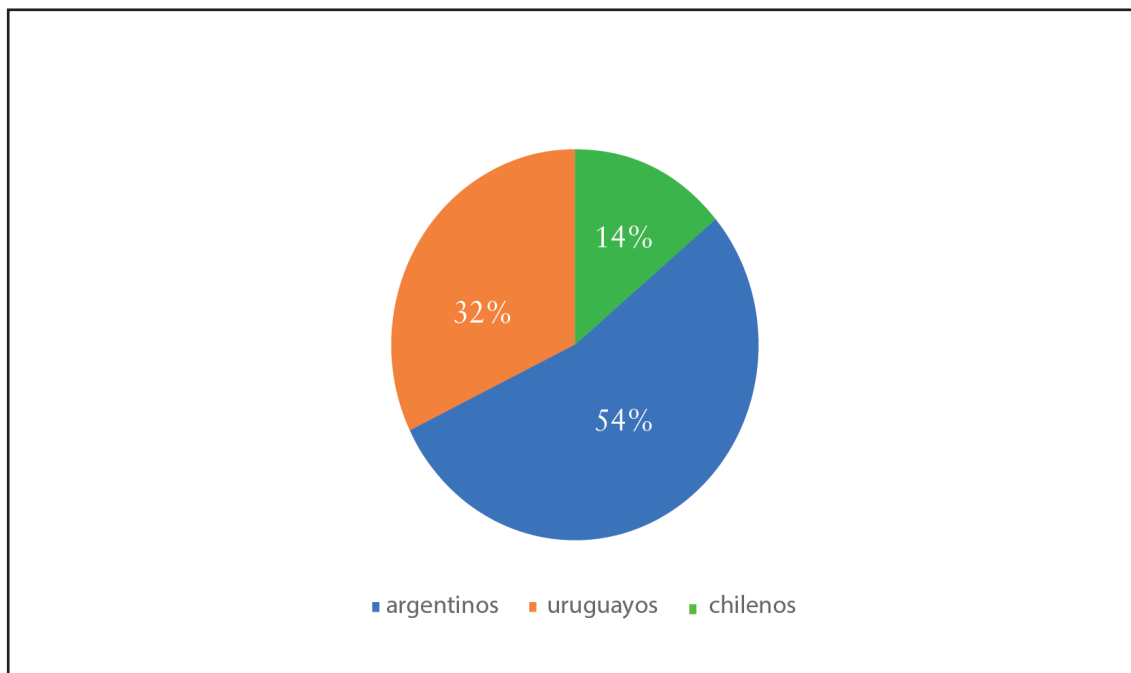
Gráfico 2.20. Ocupación de los participantes Biograma B



Fuente: Elaboración propia

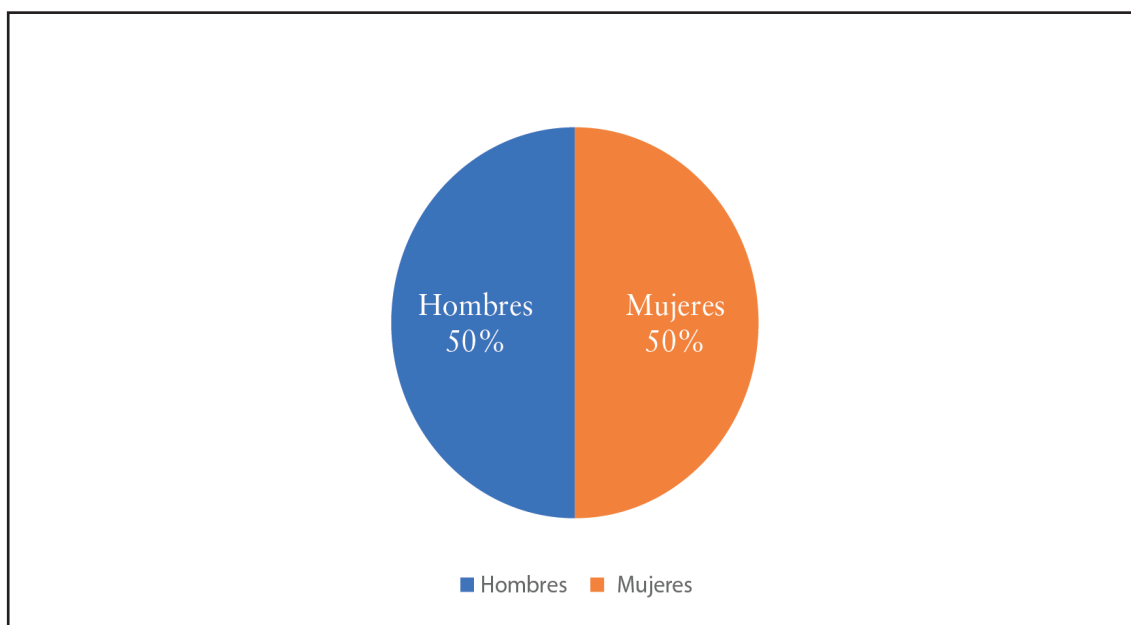
De los 22 participantes, 12 son originarios de Argentina (el 54%); 7 de Uruguay (el 32%); y 3 de Chile (el 14%) (Gráfico 2.21)

Gráfico 2.21. País de origen de los participantes Biograma B



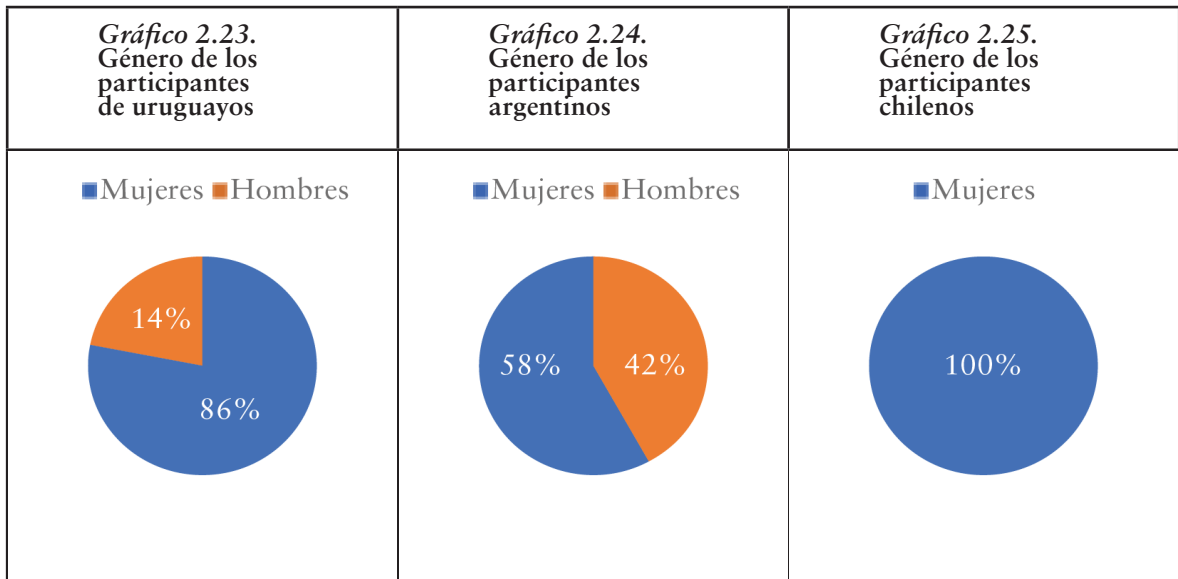
Fuente: Elaboración propia Como muestran el gráfico 2.22, 2.23, 2.24 y 2.25 de los 22 participantes, 11 son mujeres – 1 de Uruguay, 7 de Argentina y 3 de Chile–; 11 son hombres – 6 de Uruguay, 5 de Argentina–.

Gráfico 2.22. Género de los participantes



Fuente: elaboración propia

Género de los participantes por país de origen



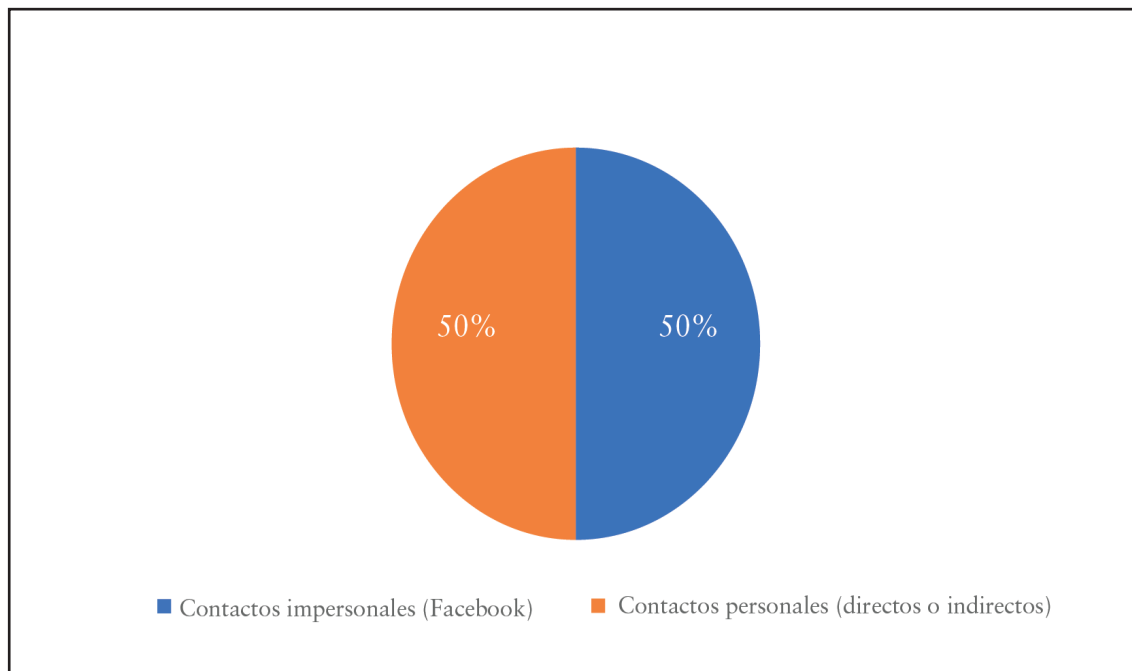
Fuente: elaboración propia

Proceso de selección para conformar la muestra de Biogramas integrales

De estas 22 respuestas que se obtuvieron se necesitaba contactar con 12 participantes y proponerles una entrevista semi-estructurada. La selección se basó principalmente en las variables ocupacionales (se intentó tener perfiles variados de jóvenes que se encontraran trabajando; estudiando; trabajando y estudiando; o no estuvieran trabajando, ni estudiando o que tuvieran trabajos precarios). También se tuvo en cuenta la variedad de orígenes en los jóvenes a entrevistar (Argentina; Uruguay y Chile) y la de género. Pero además fue fundamental contar con la disponibilidad y el interés del participante para reunirse, contar su experiencia vital y reflexionar. Así, la muestra se constituye en un sentido diferente al que se sigue en los estudios positivistas. Los casos de los jóvenes no se seleccionaron aleatoriamente “asumiendo que representarían a un universo, sino que se escogen por razones legítimas que hacen de la investigación algo relevante” (Coller, 2000, p. 77). Idealmente se hizo una primera selección pensando en las variables y se buscó entonces: 3 jóvenes que estén estudiando; 3 jóvenes que estén trabajando; 3 que estén estudiando y trabajando y 3 que estén sin trabajo o con trabajos precarios. De estos 12, lo ideal era que 4 sean uruguayos; 4 argentinos y 4 chilenos; y también que haya 6 mujeres y 6 varones.

Finalmente, los que estuvieron dispuestos a encontrarse fueron 12 jóvenes, de los cuales 4 eran contactos personales, 2 eran contactos de amigos y 6 eran de Facebook (Gráfico 2.26)

Gráfico 2.26. Procedencia de los contactos que conforman la muestra intencional



Fuente: elaboración propia

En la Tabla 2.29, se presentan los jóvenes seleccionados con su código de referencia, su ocupación y el seudónimo que ellos mismos eligieron¹⁹⁵ como una manera de garantizar la transparencia en el estudio.

Tabla 2.29. Selección de 12 perfiles para entrevistar

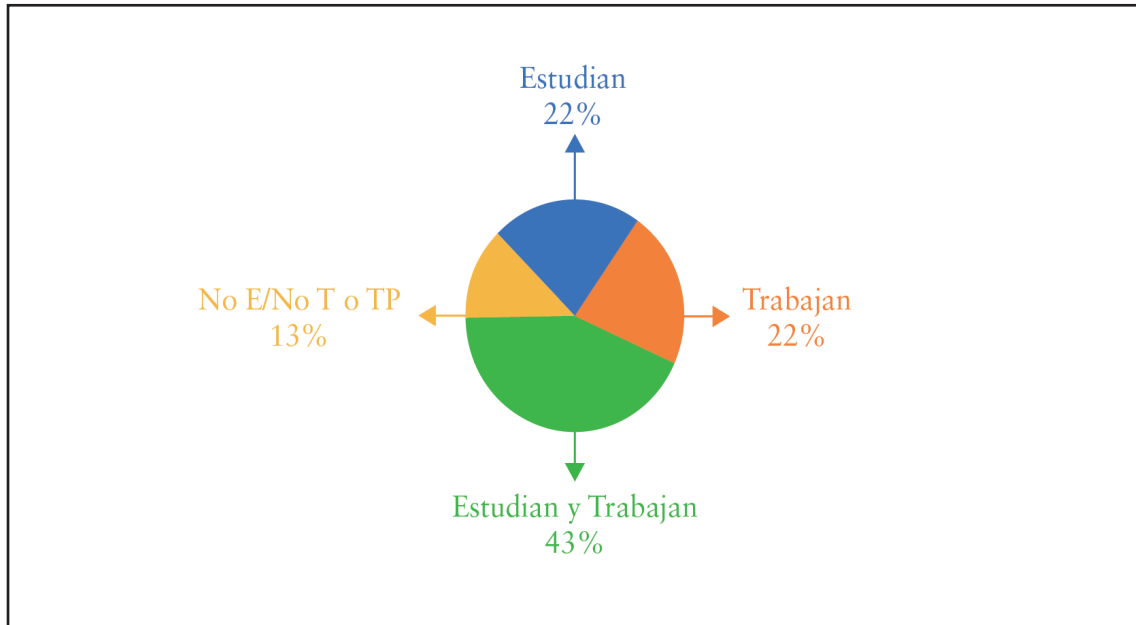
Ocupación	Estudian	Trabajan	Estudian y trabajan	No E–No T; TP	Total
País de Origen					
Uruguay			15H <i>Fabián</i>	2H <i>Negro</i> 43 H <i>Suarez</i> 36H <i>Jimi</i>	
Total			1 (1H)	3 (3H)	4 (4H)
Argentina	38M <i>Xurri</i>	25M <i>Lulú</i>	7H <i>Ernesto</i> 12H <i>Competitive</i>	8M <i>El Ceibo</i>	
Total	1 (1M)	1 (1M)	2 (2H)	1 (1M)	5 (3M; 2H)
Chile	46M <i>Patricia</i>	41M <i>I1</i>	47M <i>Valis</i>		
Total	1 (1M)	1 (1M)	1 (1M)	0	3 (3M)
Totales	2 (2M)	2 (2M)	4 (3H; 1M)	4 (3H; 1M)	12(6H; 6M)

Fuente: Elaboración propia

¹⁹⁵ En los casos en los que el seudónimo coincidía con el nombre, se ha mantenido la inicial del seudónimo y se ha propuesto uno nuevo para proteger los datos personales de los participantes.

Como muestra el Gráfico 2.27, de los 12 participantes 2 estudian (el 22%), 2 trabajan (el 22%), 4 estudian y trabajan (el 43%) y 4 no estudian, no trabajan o tienen trabajos precarizados (el 13%).

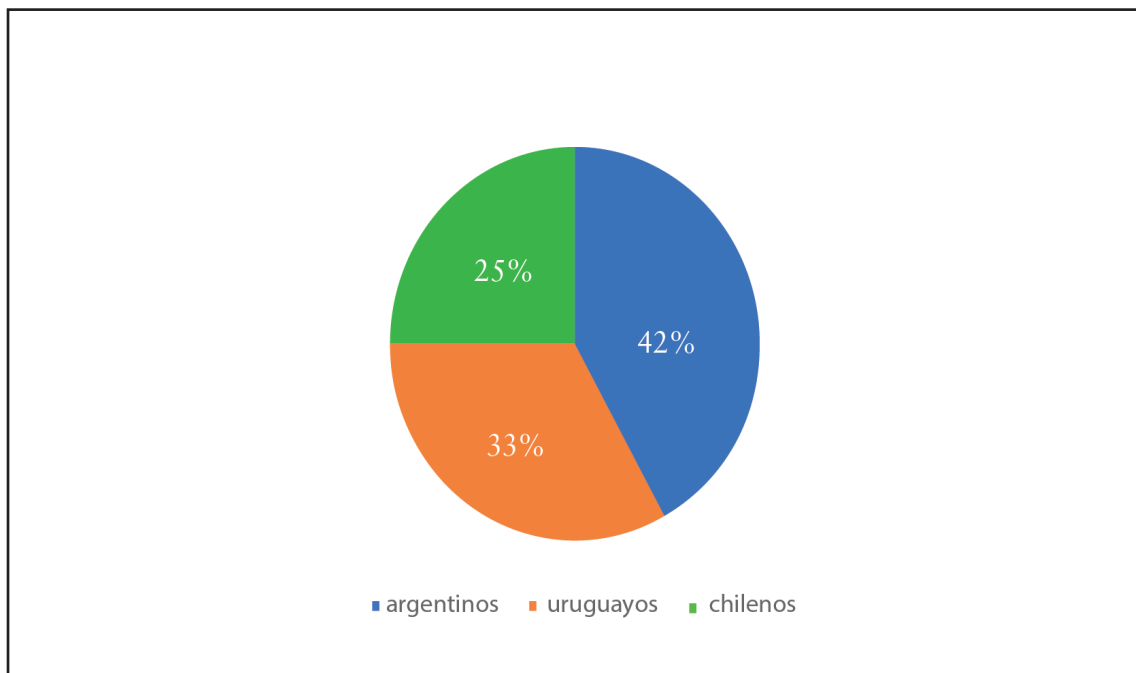
Gráfico 2.27. Ocupación de los participantes de la entrevista



Fuente: Elaboración propia

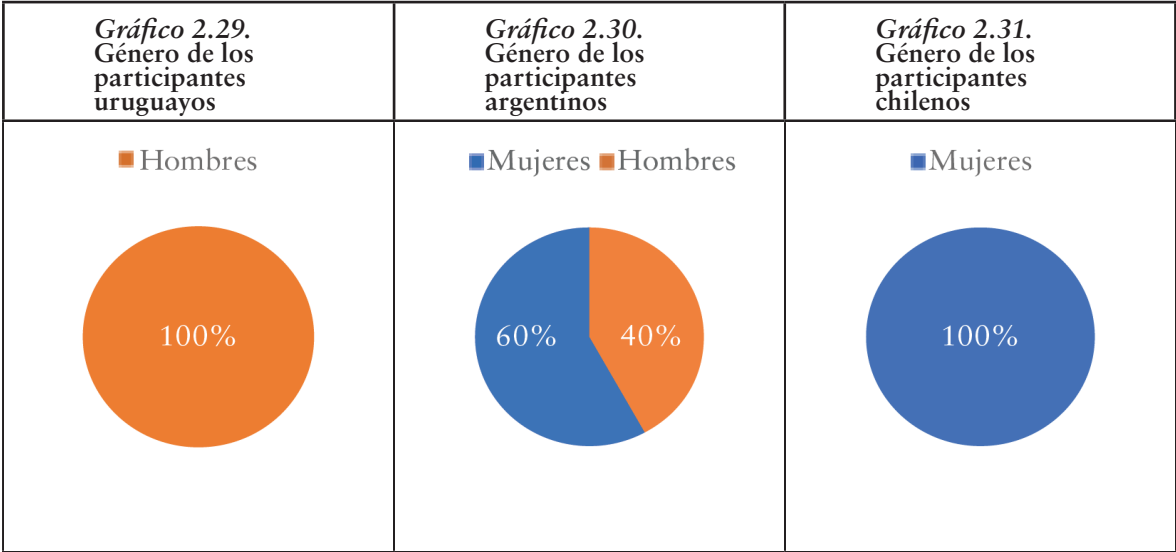
Como muestra el Gráfico 2.28, de los 12 participantes 5 son originarios de Argentina (el 42%), 4 de Uruguay (el 33%) y 3 de Chile (el 33%).

Gráfico 2.28. País de origen de los participantes



Fuente: elaboración propia

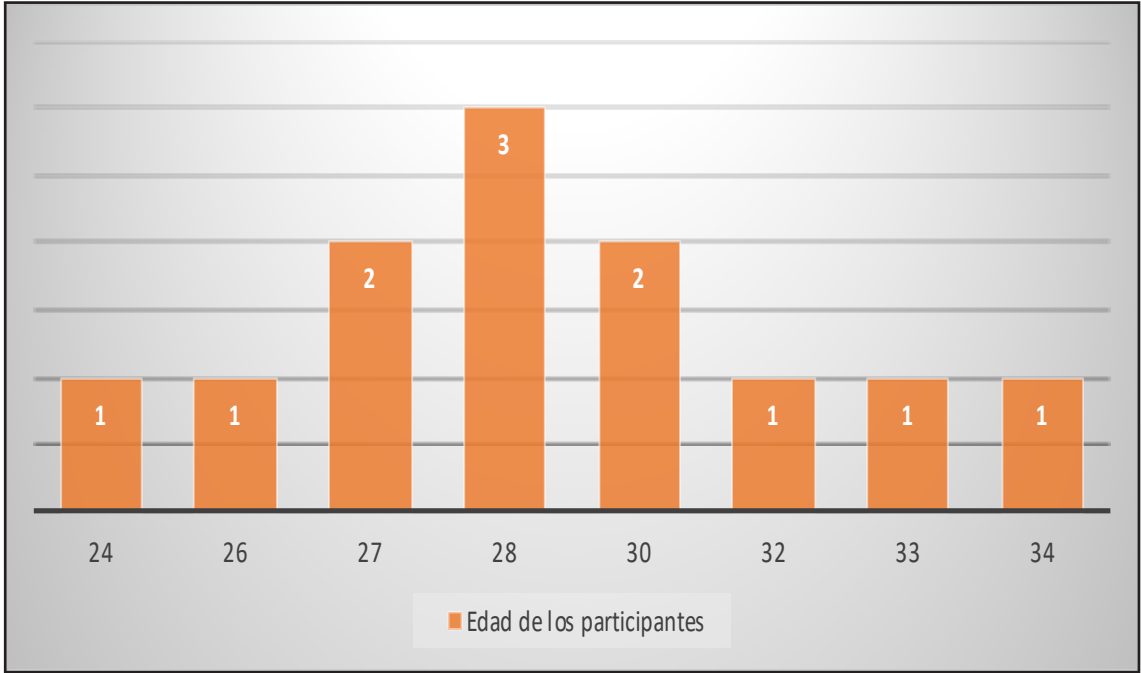
Como muestra el Grafico 2.29, el 2.30 y 2.31, se trata de 6 mujeres –3 de origen argentino y 3 de origen chileno– y 6 hombres –4 de origen uruguayo y 2 argentino–.



Fuente: elaboración propia

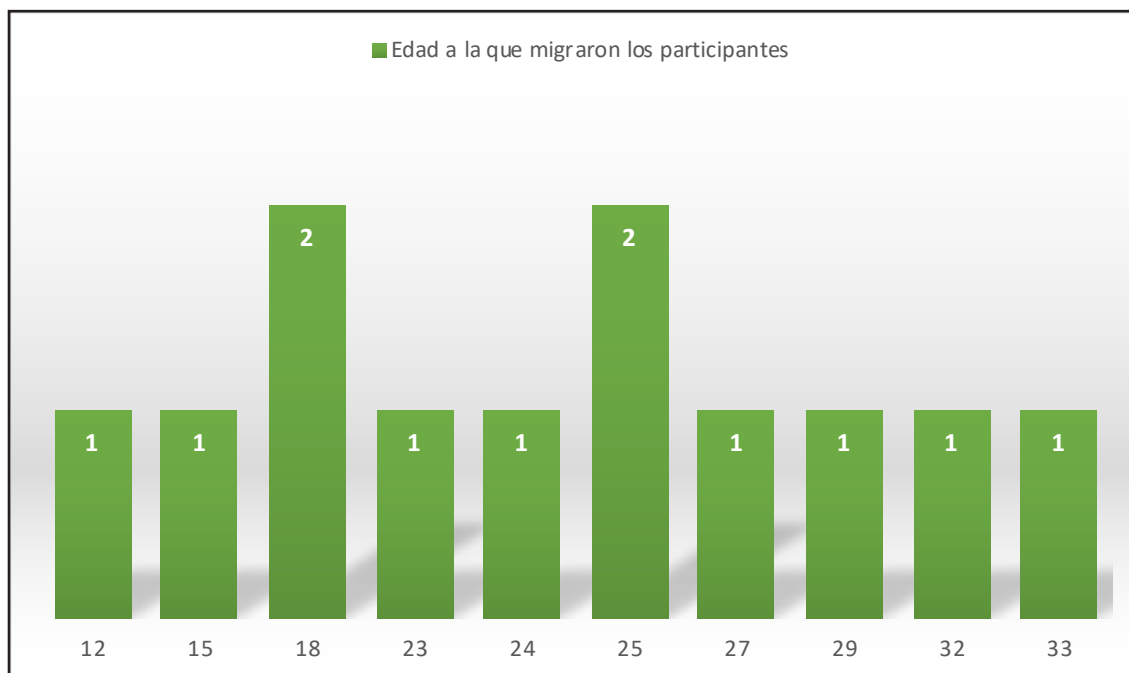
En cuanto a las edades de los participantes, como muestra el Gráfico 2.32 oscilan entre los 24 y los 34. Las migraciones se efectuaron entre los 12 y los 33 años (Gráfico 2.33). Solo una de las participantes (*Lulú 25M*) ha llegado cuando tenía 12 años –el límite de la variable etaria referente a el momento en el que se efectuó la migración–.

Gráfico 2.32. Edad de los participantes de la entrevista



Fuente: elaboración propia

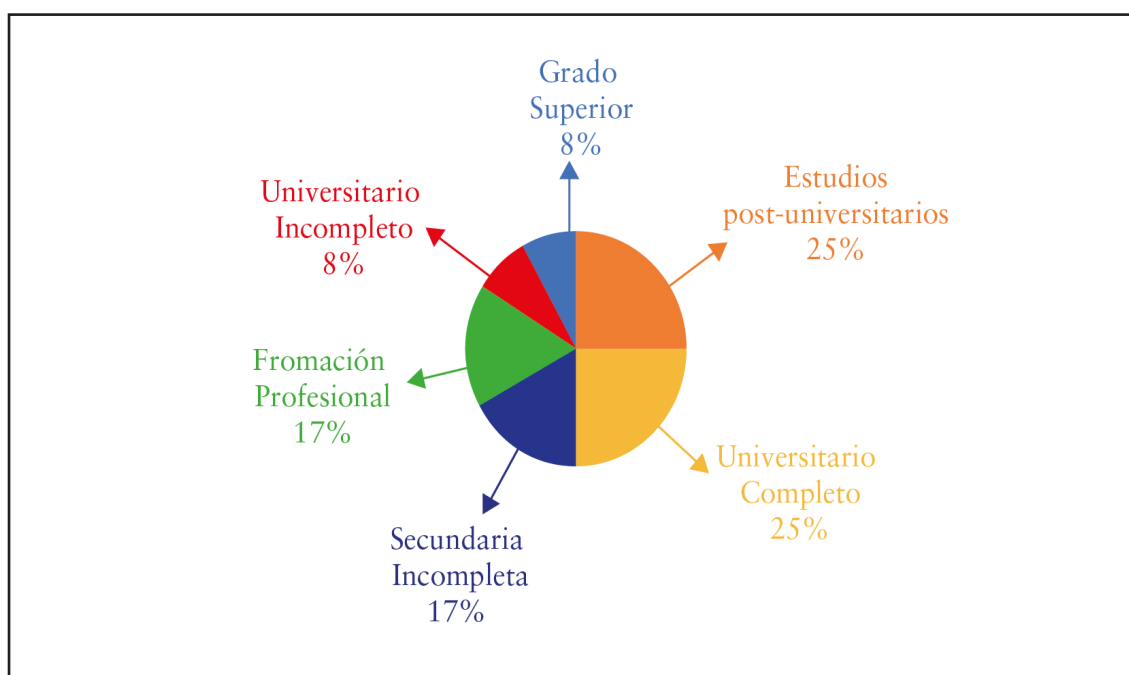
Gráfico 2.33. Edad a la que migraron los participantes



Fuente: elaboración propia

En cuanto a los niveles de estudio, como muestra el Gráfico 2.34, 1 de los participantes 2 tienen la secundaria incompleta; 1 la universidad incompleta, 1 el grado superior completo; 3 tienen estudios universitarios; 2 tienen formación profesional y 3 tienen estudios post-universitarios.

Gráfico 2.34. Nivel de Estudio alcanzado por los Participantes



Fuente: elaboración propia

Aunque los relatos¹⁹⁶ que se recogieron no encajan exactamente con lo que se había pensado obtener al diseñar la estrategia metodológica (Tabla 2.16), ya que la realidad no siempre se adapta al ideal del que se parte. Los jóvenes participantes cuentan con trayectorias diversas y tienen capacidades, situaciones sociales, económicas y culturales igualmente heterogéneas. Se trata de jóvenes que llegaron en distintos momentos: antes, durante, o después de la crisis económica, ya sea del país de origen o del de acogida; jóvenes que vinieron porque deseaban realizar una experiencia formativa académica, cultural y social; jóvenes que vinieron solos; jóvenes que llegaron acompañados por sus familias de origen o por sus parejas. La diversidad de perfiles e itinerarios convergen en la experiencia migratoria. Migrar implica necesariamente afrontar grandes y profundos cambios que conducen, la mayoría de veces, a una situación de crisis (Paéz de la Torre, 2019). En la Tabla 2.30 se exponen los perfiles de los participantes: se conserva el seudónimo que eligieron, al que se agrega las iniciales del país de procedencia¹⁹⁷ y una inicial para indicar el sexo¹⁹⁸, luego se describe la ocupación, la edad actual, el año de llegada y el nivel de estudios que tienen.

Tabla 2.30. Perfil de los y las jóvenes del Biograma integral

Seudónimo/ País de Ori- gen/ Género	Ocupación	Edad	Año de llegada	N. de Estudios ¹⁹⁹
Patricia CHM	Estudia	33	2014	Universitarios
Xurri ARM	Estudia	34	2015	Universitarios
I1 CHM	Trabaja	32	2011	Post Universita- rios
Lulú ARM	Trabaja	27	2000	Formación Profe- sional
Competitive ARH	Estudia y Trabaja	30	2010	Post Universita- rios
Ernesto ARH	Estudia y Trabaja	30	2014	Universitarios
Fabián URH	Estudia y Trabaja	28	2007	Formación Profe- sional
Valis CHM	Estudia y Trabaja	28	2012	Post universita- rios
El ceibo ARM	No trabaja, no estudia	27	2014	Grado Superior

196 Con “relatos” se hace referencia a la suma de los dos Biogramas, la entrevista en profundidad y el dibujo de los 12 jóvenes originarios del Cono Sur latinoamericano que viven en Catalunya que conforman la muestra intencional de este estudio.

197 Se utiliza: *AR* para Argentina; *CH* para Chile; y *UR* para Uruguay.

198 H: hombre; M: mujer

199 N. de estudios: nivel de estudios. El nivel de estudios que se consigna es el del momento en el que se llevó a cabo la entrevista. En el caso de los que están estudiando en ese momento, algunos están alcanzando un nivel superior: en el caso de *Patricia CHM* y *de Ernesto ARH* estaban por defender su Trabajo Final de máster; para el caso de *Competitive*, *Valis e I1*, ya contaban con un máster y estaban finalizando sus estudios de doctorado; en el caso de *Fabián*, es estudiante universitario, pero aún no ha finalizados los estudios.

Jimi URH	No estudia, trabajo precarizado	24	2015	Universitario Incompleto
Negro URH	No estudia, trabajo precarizado	28	2007	Secundaria Incompleta
Suárez URH	No estudia, trabajo precarizado	26	2006	Secundaria Incompleta

Fuente: Elaboración propia

Como ya se ha explicado, de los 12 participantes solo una, *Lulú ARM*, ha llegado cuando tenía 12 años; respecto a sus ocupaciones: 2 estudian, 2 trabajan, 4 estudian y trabajan y 4 no estudian, no trabajan o tienen trabajos precarizados; 3 son originarios de Chile, 5 de Argentina y 4 de Uruguay; en cuanto a los niveles de estudio: 2 tienen la secundaria incompleta, 1 la universidad incompleta, 1 el grado superior completo, 3 tienen estudios universitarios, 2 tienen formación profesional y 3 tienen estudios post-universitarios; 6 son mujeres y 6 son hombres; finalmente se observa que los relatores tienen entre 24 y 34 años. El predominio de jóvenes con nivel universitarios es un rasgo de la muestra y además de la migración del Cono Sur que distingue a las migraciones de otros países.

Los encuentros con los participantes se desarrollaron entre los meses de septiembre y diciembre de 2016 y tuvieron una duración de entre una y dos horas; fueron personales, excepto uno que, dada la distancia, se realizó de manera virtual. Las respuestas obtenidas en los Biogramas y el concepto de empoderamiento fueron el punto de partida. Intentando “traducir” aquello que pueda ser difícil de comprender (Coller, 2000) las entrevistas empezaron contextualizando el estudio y el interés por profundizar en los relatos de los jóvenes seleccionados:

Este trabajo de investigación busca comprender los procesos de empoderamiento de jóvenes originarios del Cono Sur latinoamericano que viven en Catalunya. Entiendo que la experiencia migratoria es una experiencia de aprendizajes, se trata de una decisión que conlleva un proceso de autonomización, de crecimiento y de superación de dificultades. Estar empoderado significa poder decidir y actuar consecuentemente sobre la propia vida y sobre la comunidad de la que se forma parte, pero para ello hay que contar con ciertas herramientas que ayuden a decidir y con un contexto que favorezca o impulse dicho empoderamiento. Por eso me interesa que hagamos una reflexión sobre tu vida, partiendo de las preguntas que ya has completado *on line* (en los biogramas) sobre tu pasado (en Argentina, Chile o Uruguay), que me cuentes sobre tu proyecto migratorio, tu llegada a Catalunya, hasta tu presente (tu día a día, tu situación socioeconómica), que hablemos sobre tus proyecciones y que en este dialogo reconstruyamos aquellas situaciones que han sido empoderadoras para vos a lo largo de tu itinerario vital.

A partir de allí se busca reflexionar con cada participante sobre su trayectoria, intentando profundizar en aquellos recursos – económicos, sociales, culturales y simbólicos – con los que han contado y en aquellos que les han permitido mejorar sus

situaciones vitales; se busca reconstruir sus rutinas, sus dinámicas y su vida cotidiana antes – en la sociedad de origen – y después de la migración – en la sociedad de acogida–; se intenta rescatar aquellos aprendizajes que han sido significativos para ellos; se explora en los espacios, los momentos y las figuras que han sido importantes en estos procesos; se indaga en las experiencias que han sido difíciles de afrontar pero que los han hecho crecer como personas y empoderarse; y en sus expectativas o proyecciones vitales. Como ya se ha explicado, una vez terminada la narración²⁰⁰ se le propuso a el/la joven relator/a que sobre una hoja en blanco dibujara su vida, indicando los momentos, las decisiones y las personas relacionadas a su proceso de empoderamiento

Para cerrar el encuentro, te pido que teniendo en cuenta el concepto de empoderamiento al que nos hemos referido cuando empezamos la entrevista, representes tu itinerario vital en esta hoja en blanco. Puedes indicar los episodios, los momentos, los espacios y las personas que fueron significativas, las situaciones o decisiones que a lo largo de tu vida te han permitido sentirte empoderado/a. Cuando hayas terminado, te pido que me expliques lo que hiciste.

Es necesario subrayar que en estos encuentros se pone en juego la relación, casi siempre desigual, entre investigador/participante. Sin embargo, en el caso de este estudio, los participantes saben que el origen de quien investiga y los entrevista es argentino; se trata de alguien que conoce los códigos socioculturales de las sociedades del Cono Sur latinoamericano y que, al igual que ellos, ha migrado a Catalunya. Esta circunstancia evita la construcción de los participantes como “otros exóticos” o “subalternos” (Hernández–Hernández y Sancho Gil, 2018) y como se ha mencionado en la introducción de este estudio, es tanto una limitación como una aportación para el proceso de investigación, el análisis y la interpretación de los datos (Staller *et al.*, 2010). Los narradores también tienen conciencia de haber sido convocados por su doble condición de jóvenes – o jóvenes adultos – y de inmigrantes; la propuesta es que relaten y reflexionen sobre sus trayectorias vitales, marcadas por sus procesos migratorios desde la perspectiva del empoderamiento. Es interesante tener presente las características de esta situación comunicativa, pues los referentes compartidos generan complicidades, sobrentendidos y silencios; configuran y determinan el discurso que construyen los narradores y el que re–construye durante el análisis la investigadora (Van Dijk, 2001; Karam, 2005).

200 En este estudio “relatos”, “narración” y “entrevistas”, así como “participantes”, “relatores”, “entrevistados”, o “narradores” son tratados como conceptos equivalentes en tanto la lectura que se hizo de los datos no es “puramente” de las entrevistas; pues el análisis se aplica a los Biogramas integrales.

2.5. Técnicas de análisis e interpretación

2.5.1. La perspectiva del análisis del discurso

Se elige el nombre de Biograma integral para hacer referencia a la suma del material empírico recogido, es decir, a los textos obtenidos a partir del Biograma A, del Biograma B, de la entrevista semi-estructurada en profundidad y a las explicaciones sobre la representación gráfica que hicieron los 12 jóvenes que han participado del proceso completo de recolección de datos. Para analizar este extenso material se siguen las aportaciones teóricas del análisis del discurso (Fairclough y Wodak 2000; Van Dijk, 2000; Montañés Serrano 2001; Van Dijk, 2001, 2002; Wodak y Meyer 2003; Karam, 2005; Fairclough 2008; Arnoux, 2009).

Esta línea usa la noción de discurso para hacer referencia a la situación comunicativa en general y a la interacción lingüística escrita u oral en particular (Van Dijk, 2001). El texto es el producto del discurso y el discurso es el marco – las circunstancias, el contexto, la relación entre enunciador/ receptor y sus características – en el que se produce ese texto (Karam, 2005).

La perspectiva del análisis del discurso entiende a los discursos como un modo de acción ubicado en un determinado contexto histórico y social. Esto implica aceptar que existe una relación dialéctica entre el discurso de los sujetos y otros aspectos de lo social, que configuran ese discurso y que son también constituidos por ese discurso de los sujetos (Wodak y Meyer 2003; Fairclough, 2008). Es decir que se concibe al discurso como práctica social que “[...] construye, constituye, cambia, define y contribuye a las estructuras sociales” (Van Dijk, 2002, p. 19). En el acto y en la interacción que se produce cuando los sujetos sociales usan el lenguaje, subyace una representación de la realidad contextualmente situada (Alonso y Benito, 1998).

En este sentido, los Biogramas integrales se interpretan como un discurso en tanto “modo de significar la experiencia desde una perspectiva particular” (Fairclough, 2008, p. 177) y al analizarlos se tiene en cuenta que estas voces están impregnadas de las subjetividades de los participantes y de las representaciones sociales que existen sobre la inmigración en España y Catalunya – específicamente sobre la del Cono Sur latinoamericano–, sobre la juventud y los jóvenes – tanto a nivel global como a nivel estatal–. Esos discursos conviven intertextualmente en los discursos de los participantes y en las interpretaciones que quien investiga hace, puesto que “cualquier texto es un eslabón en una cadena de textos, es decir, mantiene relaciones de reacción, incorporación y transformación con otros textos” (Fairclough y Wodak, 2000, p.372).

Así pues, abordar los textos desde esta transdisciplina, a partir de los enunciados que emiten los participantes de este estudio – representantes de ciertos sectores de la

sociedad, habitantes de un escenario histórico concreto al que hacen referencia a través del lenguaje–, permite conocer cómo es una parte del mundo (Montañés Serrano, 2001). Asimismo, hacer uso de esta técnica también supone dar un papel relevante al investigador ya que, no sólo debe poner en orden los relatos, sino que también debe interpretar el discurso teniendo en cuenta todas sus dimensiones y niveles (Fairclough 2008), y las líneas motivacionales (psíquicas, culturales, clasistas), más que las particularidades individuales, del sujeto social (Ortí, 1986/1990). Interpretaciones del discurso que son pragmáticas porque buscan relacionar ‘lo que el sujeto dice’ con las prácticas sociales efectivas articuladas, además, a los objetivos de la investigación en curso.

La misión del investigador social para este caso es, por tanto, describir lo que los jóvenes dicen e interpretar lo que no dicen, intentando así dar luz a aquellas representaciones sociales que se encuentran en los niveles más profundos del discurso y que por ello son más opacas (Arnoux, 2009; Montañés Serrano 2001). El analista, usa el conocimiento del contexto histórico, social y cultural de los países de origen – desde donde se efectúa la migración – y del territorio geográfico – que acoge a esos jóvenes y desde donde se investiga – para entender las producciones discursivas de los participantes en un amplio marco de relaciones sociales y políticas (Wodak, 2003). Como bien señala Coller (2000, p. 87) “el estudio del contexto permite, posteriormente, realizar un análisis de influencias sobre el fenómeno en cuestión”

Por lo tanto, el análisis es abductivo y realiza un constante movimiento de ida y vuelta entre el material empírico recogido – los Biogramas integrales – y ese *background* que ha brindado el marco teórico y metodológico: a) los resultados obtenidos en el trabajo de campo, que mostraron cómo funcionan las redes formales e informales y cómo interactúa el colectivo del Cono Sur, con la comunidad catalana y con sus propios congéneres; b) la perspectiva de las transiciones para entender las trayectorias de estos jóvenes; c) la noción de empoderamiento para pensar sus itinerarios vitales, sus aprendizajes y sus capacidades para decidir y actuar antes y después de sus experiencias migratorias; d) la propuesta teórico–analítica de Bourdieu y las aplicaciones que de este modelo han hecho otros estudios de jóvenes e inmigrantes, para analizar los capitales en tanto herramientas que tienen los jóvenes antes, durante y después de efectuar sus migraciones; e) por último, es necesario tener presente el contexto socio-cultural y el marco legislativo en el que los jóvenes participantes están efectuando su transición a la vida adulta y desde donde producen sus discursos, por eso los estudios sobre jóvenes inmigrantes en España y Catalunya son también una estructura desde donde interpretar y reflexionar estas producciones discursivas.

Las técnicas que propone el análisis del discurso es especialmente útil para este estudio que combina distintas disciplinas y enfoques teóricos; además, se trata de un

campo con propuestas metodológicas de gran apertura y plasticidad que permite ir y volver desde las categorías al análisis del corpus, hacer cruces entre las mismas e imaginar preguntas que permiten profundizar en el análisis del material empírico.

Esta perspectiva transversaliza el análisis de todo el material recogido – los Biogramas integrales–. No se utiliza ningún software, pues se opta por un método artesanal, creativo e intuitivo; en términos de Coller (2000, p. 91) se trata de un *método de aproximaciones sucesivas*. Se trabaja en cuatro niveles, con fases intermedias, que van permitiendo complejizar la interpretación. Asimismo, los resultados parciales son utilizados en las siguientes etapas. Durante el análisis, hay un proceso dialéctico y reflexivo constante entre la teoría, el conocimiento del campo, *la participación de quien investiga en el mundo que estudia* y el material empírico (Burawoy, 1998). En el capítulo siguiente se presentan cuatro grupos de resultados en relación a los distintos niveles de análisis del material empírico y a las herramientas con las que se trabaja, que se describen a continuación.

2.5.2. Primer nivel de análisis

Como es tan vasto el material, en el primer nivel de análisis se llevan a cabo dos tareas, se utilizan distintos instrumentos y se obtienen dos resultados complementarios entre sí, tal como muestra la Tabla 2.31:

Tabla 2.31. Primer nivel de análisis

Material empírico	Instrumentos	Resultados
A) Biograma A y B + aspectos biográficos recogidos en las entrevistas de los participantes	Categorías analíticas de Bourdieu	Biografías de los participantes
B) Las biografías de los participantes se ponen en relación	Marco teórico; resultados obtenidos a partir de la primera etapa del trabajo de campo; evaluación de la potencia del capital simbólico adquirido en la sociedad de acogida	Trayectorias migratorias: cultural o económica

Fuente: Elaboración propia

A) Para una primera sistematización se utilizan categorías a priori provenientes del marco teórico que ayudan a reducir el volumen de datos (Barbour, 2014). Así pues, para la interpretación de los Biogramas A y B, se hace uso de los conceptos provenientes de la teoría de los capitales de Bourdieu. Siguiendo las propuestas de Coller (2000), los datos se ordenan y se clasifican teniendo en cuenta que el capital económico está

relacionado con los recursos materiales disponibles para un sujeto; que el capital cultural tiene que ver con los conocimientos adquiridos en los procesos de socialización educativa institucional – familiares, formales e informales–; que el capital social hace referencia a la red de relaciones y al lugar que ocupa un individuo en un grupo social; y que el capital simbólico es el reconocimiento de todos esos capitales en un determinado campo (Bourdieu, 1986; 1988/1996). Los recursos se relacionan con el campo sociocultural correspondiente, entonces para el caso del Biograma A se toma la estructura: allá/proyecto migratorio/acá (Tabla 2.32); para el Biograma B: presente/proyecto a corto plazo/proyecto a largo plazo (Tabla 2.33).

Tabla 2.32. Análisis del Biograma A

	Capital Económico	Capital Cultural	Capital Social	Capital Simbólico
Allá	Ocupación del padre Ocupación de la madre Ocupación del participante Procedencia de los ingresos del participante Situación habitacional	Nivel educativo alcanzado por el padre Nivel educativo alcanzado por la madre Nivel educativo alcanzado por el participante Experiencias profesionales realizadas. Participación social, cultural o política (características de la agrupación y momento vital en el que participó)	Año de nacimiento Sexo Lugar de nacimiento Características del entorno	Lugar que ocupaba en la sociedad de origen
Proyecto Migratorio	Año de partida Año de llegada a Catalunya Lugar de establecimiento Situación habitacional al arribar	Motivos de la migración	Edad a la que migra Tipo de migración (solo/con pareja/con la familia) Referentes sociales en el lugar de arribo	Condición legal al ingresar
Acá	Ocupación actual Características de la ocupación Situación habitacional actual. Procedencia de los ingresos	Tipo de estudios, realizados en la sociedad de acogida. Experiencias profesionales.	Características del entorno social (solo/ con su familia/ comparte vivienda) Lugar de procedencia de las personas con las que se relaciona	Condición legal actual Reconocimiento u homologación de los títulos obtenidos en el país de origen. Lugar que ocupa en la sociedad de acogida

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2.33. Análisis del Biograma B

	Capital Económico	Capital Cultural	Capital Social	Capital Simbólico
Presente	Ocupación actual Lugar de residencia Entorno Situación habitacional Tipo de movilidad Herramientas tecnológicas disponibles	Grado de conocimiento de lenguas (catalán, inglés, francés, alemán) Utilidad de las lenguas (para trabajar, para leer, para relacionarse...) Acceso y finalidad del uso de redes sociales (trabajar, informarse...) Acceso y finalidad del uso de los medios de comunicación (informarse, entretenerse) Actividades de ocio que se realizan Participación socio-cultural o política (tipo y antigüedad)	Frecuencia de uso y finalidad de redes sociales (comunicarse con la familia, entretenerse) Actividades de ocio que se realizan Participación socio-cultural o política (tipo y antigüedad) Participación social (voluntarios, manifestaciones, asociaciones, etc.)	Listado de opciones para que el participante seleccione en función a las capacidades socioculturales que cree que le han permitido acceder a un puesto de trabajo desde que vive en Catalunya.
Proyecciones A Corto Plazo	Expectativas laborales, económicas	Expectativas, profesionales y culturales	Expectativas personales	Expectativas personales
Proyecciones A Largo Plazo	Expectativas laborales, económicas	Expectativas, profesionales y culturales	Expectativas personales	Expectativas personales

Fuente: Elaboración propia

Esta primera interpretación de los Biogramas, que es, a su vez, una primera categorización del material empírico, es complementada con una primera lectura de las entrevistas, que toma los aspectos biográficos recogidos. Para ello se utilizan las nociones temporales en relación al discurrir de la narración de cada participante, teniendo como marco las categorías de Bourdieu (Tabla 2.34), con lo cual, se procede también a una primera categorización de estos textos.

Tabla 2.34. Análisis en las entrevistas

Capital Económico	Capital Cultural	Capital Social	Capital Simbólico
Orígenes familiares Condiciones habitacionales (descripción del lugar en el que vivían y en el que viven) Rasgos del proceso migratorio Puesto de trabajo actual o reciente	Formación Experiencias laborales Participación social y política Actividades de ocio Acceso a la información	Relaciones de amistad (orígenes) Relaciones de pareja (origen) Familia	Situación legal Grado de reconocimiento que hacen los Otros del participante. Impresiones y experiencias relativas a la inmigración: sentimiento de pertenencia y grado de integración en la sociedad de acogida

Fuente: Elaboración propia

Esta tarea permite reconstruir una historia, una trayectoria vital y social: las biografías de los participantes. De este modo se conocen los puntos de partida, el proyecto migratorio, el presente y las expectativas de los jóvenes participantes; se obtienen indicios sobre quién y desde dónde habla – a qué segmento poblacional pertenece – y así se logra entender por qué se dice lo que dice (Montañés Serrano, 2001).

B) Ahora bien, Bourdieu (1986) denominó capital a los bienes materiales y simbólicos que dan orden y jerarquía a las relaciones entre los individuos en los campos sociales. Existen tantas formas de capitales como campos y de hecho el capital funciona en relación a un campo; a su vez, los capitales están interconectados, pero funcionan de forma independiente y pueden transformarse o devenir en otro tipo de capital. Así pues, las nociones de capital económico, capital cultural, capital social y capital simbólico están estrechamente relacionadas y no siempre es claro dónde empieza uno y termina el otro, ya que, un capital puede transformarse en otro. Ciertamente, en el modelo de Bourdieu el capital económico es el elemento que por excelencia determina la posición de clase y por eso existen antecedentes literarios que desde esta perspectiva han dado cuenta de los procesos de reproducción, transformación y desclasamiento que sufren los individuos cuando cambian de territorio (Sayad, 1999/ 2010; Garzón 2006, 2010; Jiménez Zunino, 2011, 2015). Pero de la propuesta de Bourdieu también se deduce que el capital simbólico es el que otorga poder (Fernández de Fernández, 2013) en tanto se trata de un capital que está relacionado con el prestigio, con el conocimiento y el reconocimiento social del resto de los capitales (Bourdieu 1986; Bourdieu 1988/1996). Teniendo en cuenta que este estudio se interesa por conocer cuál es la relación que existe entre el capital económico, cultural, social y simbólico de estos jóvenes y sus procesos de empoderamiento, un segundo paso consiste en hacer una interpretación global de los capitales de los participantes. Para ello se rastrea el curso que siguen los mismos en cada Biograma A y B (o biografía), complementado y contrastando la información con los datos recogidos en las entrevistas, y se presta especial

atención al capital simbólico, en tanto es el que puede dar claves sobre el poder que tiene cada joven para decidir y actuar sobre su vida. Luego, los Biogramas integrales de cada participante se ponen en relación con los de los otros participantes. Se obtiene como resultado una clasificación de las trayectorias migratorias de estos jóvenes.

2.5.3. Segundo nivel de análisis

Como muestra la Tabla 2.35 un segundo nivel de análisis se realiza sobre los discursos que emergen de las explicaciones—algunas largas, ricas y esclarecedoras, otras mucho más concretas— que los participantes dan sobre lo que dibujaron. El análisis se aplica entonces, no sobre el material visual, sino sobre 12 textos²⁰¹ que emergen como producto de la técnica aplicada y que se interpretan en relación a la biografía de cada participante.

Tabla 2.35. Segundo nivel de análisis

Material empírico	Instrumentos	Resultados
12 discursos en base a las explicaciones sobre las representaciones gráficas	Los discursos se categorizan haciendo uso de las dimensiones e indicadores del empoderamiento juvenil HEBE ²⁰² : (autoestima; autonomía, eficacia; capacidad crítica; meta-aprendizaje; participación; identidad comunitaria; trabajo en equipo; responsabilidad) y de las categorías analíticas de Bourdieu	10 categorías temáticas (primera versión); itinerarios vitales en relación al empoderamiento y los capitales

Fuente: Elaboración propia

El instrumento que se utiliza es la batería de dimensiones e indicadores del empoderamiento juvenil diseñada por el equipo HEBE (Universitat de Girona, Projecte HEBE, 2019, ya presentada en el capítulo uno). En este sentido, vale la pena explicar que esta tesis se realizaba en paralelo al primer proyecto HEBE (2014–2017), en el que todavía se estaba construyendo la batería de dimensiones e indicadores para analizar el empoderamiento juvenil. A partir de las tareas que desarrollé para el equipo, como Investigadora en Formación, he tenido la oportunidad de formar parte de la comisión encargada de definir y delimitar teóricamente dichas dimensiones e indicadores (Planas, Trilla *et al.*, 2016; Planas, Úcar *et al.*, 2016); luego, llevamos adelante relatos de

201 Al terminar la entrevista que se realizó por Skype, se le pide a la relatora que mencionara aquellos momentos de su vida que fueron empoderadores. Aunque en este caso no se cuenta con un dibujo concretamente, sí se ha registrado su discurso. Su perspectiva sobre este punto ha sido incluida en el análisis.

202 Puede consultarse la referencia en este enlace <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/17643>

vida con jóvenes para ver cómo y de qué manera aparecían estas dimensiones e indicadores en sus relatos (Llena–Berñe *et al.*, 2017; Planas, Páez de la Torre, Soler y Llena, 2018; Planas i Lladó, Soler i Masó, Llena, Páez de la Torre y Trull, 2018); y realizamos una serie de sesiones de evaluación participativa en las que junto a jóvenes, profesionales e investigadores se re–pensaron y re–definieron estas dimensiones e indicadores y el concepto de empoderamiento (Planas Lladó *et al.*, 2016; Úcar *et al.*, 2016; Úcar *et al.*, 2017). Este trabajo posibilitó el aprendizaje y ensayo del uso de la batería junto con otros investigadores del equipo HEBE. Sin embargo, el hecho de trabajar con otro colectivo de jóvenes implicó crear y pulir artesanalmente el método adecuado para el material empírico y el objeto de este estudio. Asimismo, los resultados obtenidos de esta tesis fueron también una aportación para el trabajo del equipo de investigación, que finalmente a principios del 2019 diseñó la versión final de la batería para medir el empoderamiento juvenil, lo que, para el caso de este estudio significó volver a revisar el uso de este instrumento, así como los resultados obtenidos.

A nivel metodológico, los discursos de las explicaciones sobre las representaciones gráficas se categorizan temática y manualmente haciendo uso del instrumento HEBE e identificando las situaciones de empoderamiento a las que alude el participante. Dichas situaciones se detectan cuando “se observa un cambio, una toma de decisiones o el desarrollo de acciones que contribuyen a la puesta en marcha de una o más de las dimensiones de los indicadores de empoderamiento” (Llena–Berñe *et al.*, 2017, p.86). Ocurre a veces que una misma situación puede relacionarse con más de una dimensión o indicador, se procede en estos casos a ubicarla en todas las dimensiones e indicadores con las que está relacionada. Luego se contabilizan las recurrencias de estos discursos para así hacer una lectura global y saber cuáles son las dimensiones más significativas en las que se sitúa el empoderamiento de los jóvenes. El resultado numérico no intenta ser cuantitativo, sino dar cuenta de la significancia y posibilita las interpretaciones cualitativas (Cohen y Gómez Rojas, 2011).

Como resultado, emergen 10 categorías temáticas que funcionan como un primer puente entre la noción de empoderamiento y la propuesta de los capitales de Bourdieu (Coller, 2000); además se consigue una interpretación de los itinerarios vitales de estos jóvenes en relación a sus procesos de empoderamiento y sus capitales.

2.5.4. Tercer nivel de análisis

El tercer nivel de análisis discursivo de los biogramas integrales se realiza sobre los textos recogidos en las entrevistas. Para ello: A) se categorizan los discursos haciendo uso de las dimensiones e indicadores del empoderamiento HEBE y de la primera versión de las categorías temáticas obtenidas como resultado en el análisis

de las representaciones graficas. Como muestra la Tabla 2.36 en este proceso dichas categorías se validan y se re-definen (Coller, 2000). Emerge así una segunda versión de las categorías temáticas que constituyen un puente entre la propuesta de Bourdieu y la perspectiva del empoderamiento abordada por este estudio.

Tabla 2.36. Tercer nivel de análisis

Material empírico	Instrumentos	Resultados
A) Primer nivel de análisis de entrevistas	Se categorizan los discursos haciendo uso de las dimensiones e indicadores del empoderamiento juvenil HEBE y de las categorías temáticas (primera versión)	Reformulación de las primeras categorías temáticas
B) Segundo nivel de análisis	Se hace una doble categorización del material haciendo uso de la nueva versión de las categorías temáticas y de las dimensiones e indicadores del empoderamiento juvenil HEBE	Dimensiones e indicadores más significativos en el proceso de empoderamiento de los jóvenes. Categorías temáticas más significativas en relación a dichos procesos de empoderamiento

Fuente: Elaboración propia

B) Un segundo paso consiste en realizar un análisis discursivo de las entrevistas desde la perspectiva del empoderamiento, utilizando las dimensiones e indicadores propuestas por el equipo HEBE e identificando en las narraciones las situaciones-cambios, decisiones o desarrollo de acciones-de empoderamiento a las que alude el narrador. Paralelamente se categorizan estas situaciones utilizando las 10 categorías temáticas que han sido reformuladas. En el caso de las categorías temáticas, se las relaciona solo con un tipo de información teniendo como referente el ordenamiento planteado en el anterior nivel de análisis (Tablas 2.32, 2.33, 2.34, 2.35) (Coller, 2000). Se obtiene como resultado una lectura sobre cuáles son las dimensiones e indicadores más significativos en el proceso de empoderamiento de estos jóvenes y la relación que dichos procesos tienen con sus capitales.

2.5.5. Cuarto nivel de análisis: estudio de caso

En el primer nivel de análisis, los Biogramas integrales de los jóvenes se han clasificado en dos tipos de trayectorias migratorias: una cultural y otra económica; las mismas se han sub-clasificado de acuerdo al peso del capital simbólico – fuerte o débil-. Esta propuesta resulta operativa para avanzar en el último nivel de análisis con el que se pretende dar un paso más hacia la comprensión de la relación entre los capitales y los procesos de empoderamiento de estos jóvenes originarios del Cono Sur que tras una experiencia migratoria viven en Catalunya. Como muestra la Tabla 2.37 se trabaja en dos niveles y con distintos instrumentos

Tabla 2.37. Cuarto nivel de análisis

Material empírico	Instrumentos	Resultados
A) Dos trayectorias migratorias	Propuesta teórica de Coller (2000) y de Ángulo y Vázquez (2003) para la selección de los casos. Los mismos se se analizan discursivamente.	Dos historias de vida en profundidad
B) Dos historias de vida en profundidad	En un segundo nivel de análisis, se usan las dimensiones e indicadores del empoderamiento juvenil HEBE y la segunda versión de las categorías temáticas	La relación entre los capitales y los procesos de empoderamiento

Fuente: Elaboración propia

A) Para la elección de los casos se tiene en cuenta la “pertinencia teórica” de cada uno (Coller, 2000), pues además de ordenar, clarificar y dar sentido – desde una nueva perspectiva – a los resultados que se han ido obteniendo, interesa que las biografías de los participantes dialoguen con la teoría. A partir de la singularidad de cada caso y de la relación que cada uno de ellos tiene con los de su misma especie, importa que el proceso de análisis muestre la complejidad de la realidad y permita arriesgar algunas generalizaciones para hacer una aportación a los fundamentos teóricos que dan sustento a esta investigación (Ángulo y Vázquez, 2003).

Se toma para el análisis el caso de *Competitive ARH*, que corresponde a una trayectoria migratoria cultural marcada por un capital simbólico fuerte y el de *El Ceibo ARM*, que corresponde a una trayectoria migratoria económica marcada por un capital simbólico débil en tanto son los extremos de la clasificación propuesta. Se busca con ello tener mayores oportunidades para aprender, comprender y profundizar en cada una de estas trayectorias (Ángulo y Vázquez, 2003). Otros motivos para seleccionar estos casos, tienen que ver con: la calidad de las narraciones de estos participantes, pues son muy ricas y tocan la mayoría de los temas (“etic”) centrales de este estudio; *Competitive ARH* es hombre y *El Ceibo ARM* es mujer y aunque no se pretende incorporar una perspectiva de género, si se considera importante que ambos estén representados, pues tal vez permitan comprender otras cuestiones; la *edad a la que se migra* y el *tiempo de residencia* en la sociedad de acogida, se consideran relevantes para reflexionar sobre el proceso de empoderamiento, por ello se buscan casos que permitan indagar en estas variables – *Competitive ARH* emigró con 25 años y lleva 5 años en Catalunya y *El Ceibo ARM* emigró con 25 también y lleva 2 años en Catalunya–; por último, hay que señalar que ambos participantes manifiestan que su proyecto a futuro es seguir residiendo en la sociedad de acogida, por lo tanto se trata de casos que son útiles para pensar en las posibilidades y las limitaciones que tienen los jóvenes inmigrantes para decidir y actuar sobre sus vidas en un territorio en el que no nacieron.

Una crítica que tal vez podría hacerse frente a la selección de estos dos casos, puede estar relacionada con el mismo origen de ambos jóvenes (Argentina²⁰³), sin embargo, esta limitación puede ser leída una vez más como ventaja, en tanto hay significantes sociales, culturales e histórico discursivos que son compartidos por los participantes y la analista y que permiten “garantizar” las interpretaciones que se hacen.

A nivel analítico, la historia individual de cada participante se describe y se reconstruye apoyada en la dimensión temporal – pasado, presente y futuro–, tendiendo lazos con lo contextual y lo teórico. Con este fin se seleccionan los temas centrales (“emic”) de la biografía de cada uno – en relación al empoderamiento y a los capitales – (Coller, 2000; Bolívar Botía, 2002; Ángulo y Vázquez, 2003).

B) En un segundo momento se analiza cada historia con los instrumentos que se han utilizado a lo largo del análisis: con las dimensiones e indicadores del empoderamiento juvenil HEBE y las categorías temáticas definidas en este estudio. Esto permite interpretar los procesos de empoderamiento de estos jóvenes en relación con sus capitales en cada caso estudiado. Finalmente se expone y se explica el dibujo que hizo el participante durante el encuentro personal.

203 También es importante volver a señalar que en la muestra que se ha conformado hay más participantes originarios de Argentina.

PARTE II

RESULTADOS

¿Se puede ser extranjero y feliz? El extranjero suscita una nueva idea de felicidad. Entre fuga y origen: un límite frágil, una homeóstasis provisional. Planteada, presente y a veces cierta, esta felicidad sabe que se halla en tránsito, como el fuego que sólo brilla debido a que se consume. La extraña felicidad del extranjero consiste en mantener esta eternidad fugaz o esta transitoriedad perpetua.

Julia Kristeva, *Extranjeros para nosotros mismos. ¿Será posible la convivencia multirracial en la Europa del siglo XXI?* (1991, p.12-13)

CAPÍTULO 3

HISTORIAS DE VIDA MIGRANTES

3.1. Biogramas

3.1.1. Retratos biográficos: los participantes de este estudio

El primer nivel de análisis de los datos recogidos en los Biogramas A y B, complementados con aquellos aspectos biográficos que se recogen en las entrevistas permiten reconstruir las biografías de los participantes de este estudio y contextualizar el análisis. A continuación, se presentan los rasgos más relevantes de las historias de vida de los jóvenes inmigrantes.

Patricia CHM: Esta joven-adulta originaria de Santiago de Chile, es psicopedagoga y se ha especializado en educación transferencial. En el momento de la entrevista tiene 33 años y ha llegado a Barcelona con 32. Migra junto a su marido, psicopedagogo y educador diferencial, y su hija de cuatro años (que tenía dos y medio al arribar). Llegaron en el 2014. El proyecto se organiza en torno a la beca que obtiene su compañero para hacer el doctorado. Ven este camino como una posibilidad para acceder a mejores puestos de trabajo en el país de origen o en otros países; también como una oportunidad para viajar y conocer Europa.

Al llegar, se instalan en la casa de un familiar, a quien casi no conocían, hasta encontrar un lugar donde vivir. Dada su condición legal, *Patricia* no puede acceder al mercado laboral, por lo tanto, viven de la beca del marido (que corresponde a la mitad de la suma de los dos salarios que tenían en Chile). La participante está terminando un Máster en la Universidad de Barcelona y se plantea la posibilidad de pedir una beca de doctorado (aquí o en su país de origen). A su compañero todavía le quedan dos años más de beca y si ella consigue el financiamiento para continuar su formación, la estancia se prolongaría por un año más (en total serían 5 años los que estaría en Catalunya).

Luego de haber tenido muchos trabajos precarizados en el área de educación, en Chile estaban bien posicionados. En este sentido, *Patricia* señala que, aunque los ingresos económicos han disminuido bastante, la experiencia migratoria está siendo muy positiva porque han crecido mucho y han compartido vivencias con gente de diferentes partes del mundo (no solo de Europa). Ella ahora tiene tiempo para estudiar. Como psicopedagoga, valora la educación que está recibiendo su hija: “no voy a encontrar un colegio así en Chile, ni aunque tenga los recursos para pagarlo”. Este es un motivo por el cual dice que le gustaría quedarse aquí. Siente que su hija es feliz.

Mantiene un contacto diario con su familia, a partir de las redes sociales y de llamadas por WhatsApp o Skype. Se informa tanto de lo que pasa en su país de origen, como de lo que ocurre en España y Catalunya. Reconoce que la integración, las relaciones y el catalán han sido difíciles para ella. Siente que, de los tres integrantes de la familia, a ella es a la que más le ha costado este proceso: su marido iba 2 o 3 veces a la universidad y su hija es pequeña, “lo iba tomando todo con naturalidad”. Desde los 14 años, nunca había dejado de trabajar y de estudiar. Llegar aquí y ser “dueña de casa” y estar todo el día con la hija, le generó mucho agobio, pese a ser “un privilegio”.

Se entera que en Catalunya se habla catalán una vez que el marido postula a la universidad: “ahí vengo a saber que en España se hablan diferentes idiomas [...]”. Hizo el primer nivel de catalán y no pudo continuar porque comienza a realizar sus estudios de máster. Entiende la lengua, pero no la habla y siente que le faltan espacios donde practicarla y aprenderlo. Mantiene relaciones principalmente con chilenos, que al igual que su marido, están haciendo estudios de doctorado. También menciona a algunos amigos españoles, catalanes y vascos – con quienes el vínculo es más distante; y a los padres de los compañeros de su hija, que va conociendo desde que la niña ha iniciado el proceso de escolarización. Uno de ellos le han ofrecido practicar la lengua.

Valis CHM: Esta joven tiene 28 años y es originaria de Valdivia, una ciudad de Chile; pero su familia era de Mafil, un pequeño pueblo a unos 30/40 Km de allí, al que ella denomina “ciudad habitación”. Sostiene que su vida ha estado marcada por las migraciones, ya que, cuando entra a la universidad, se va a vivir a Osorno, a dos horas de donde vivían sus padres. Allí se recibe de “Pedagoga en educación media, con mención en Historia y Geografía”. Cuando termina su carrera, se muda a Puerto Mon, en donde le ofrecen trabajo. Así pues, esta participante ya estaba emancipada antes de migrar. Los fines de semana regresaba a su ciudad para cuidar de su madre que estaba enferma. Obtiene una beca del estado chileno, para hacer una formación. Migra en el 2012, cuando tenía 24 años, sin conocer a nadie en Barcelona. Al llegar, se instala en

la casa de una pareja catalana que alquilaba habitaciones; luego se casa con su pareja, de origen colombiano²⁰⁴, con quien vive actualmente.

Durante la entrevista, describe un entorno familiar opresivo, del que se siente libre. Su partida fue cuestionada y más aún, la decisión de quedarse una vez que finaliza la beca. Considera “injustas” las exigencias estatales de tener que “regresar y trabajar cuatro años” en Chile a cambio de la formación recibida, puesto que su proyecto es continuar formándose²⁰⁵. Para ella, migrar ha sido una de las mejores decisiones que tomó en su vida: “[...] era todo lo que yo había querido desde pequeña. Estar aquí, que nadie me controle, poder decidir, estar en una ciudad tan bonita. Genial. Y adaptarme al master [...]: era poder volver a leer y tener tiempo para eso, porque antes trabajaba y con la preocupación de mi madre no tenía mucho tiempo”

Si bien señala que económicamente estaba mejor en Chile, dice que aquí vive menos estresada. No se siente arraigada a ningún lugar; por ello mismo, tampoco mantiene un contacto muy fluido con sus vínculos chilenos. Sin embargo, cuando decide quedarse, se encuentra con los “obstáculos de Catalunya: el idioma, las segregaciones socioculturales y los permisos legales para residir”. Un profesor le ofrece solicitar una beca para incorporarse al proyecto de investigación que dirige, pero para ello, debe acreditar conocimientos sobre el catalán. Esta fue la motivación que ella encontró para estudiar seriamente la lengua, hasta alcanzar el nivel C.

Hoy en día cuenta con permiso para residir y trabajar. Tiene dos contratos en la Universidad de Barcelona: uno como profesora asociada y otro como becaria en un proyecto de investigación que le permite hacer su doctorado. Para hacer su tesis, lleva a cabo un trabajo no remunerado como *vetlladora*²⁰⁶ en un instituto educativo y ofrece orientaciones, basadas en sus observaciones, a los profesores del centro. Además, da clases particulares, es escritora y asesora académica independiente.

11 CHM: Esta joven adulta tiene 32 años, y es originaria de Bio-Bio, una región semi-urbanizada de Chile. Por motivos laborales del padre y a raíz de la separación de sus progenitores, “pasa su vida circulando” entre Concepción, Arica y Santiago de Chile.

En su país de origen se gradúa como Licenciada en Historia, pero para poder entrar al mercado laboral, realiza un máster que la habilita a enseñar en el nivel secun-

204 Se casa para poder reagruparse con su pareja y tener una condición legal favorable, sin embargo, este permiso tampoco la habilitaba para trabajar. Por eso luego tuvo que hacerse autónoma.

205 Respecto a este tema, la participante señala que se ha dirigido a las autoridades para explicar su situación y su decisión. Una vez que expuso sus argumentos y explicó su voluntad de continuar formándose, preguntó si no había forma de “aplazar el regreso hasta que terminara el doctorado”. La persona encargada le dijo que comprendía su situación, pero que legalmente no había nada que se pudiera hacer. En este sentido *Valis* dijo “que asumiría las consecuencias”.

206 *Vetlladora*, significa “veladora” en español. Se trata de una figura educativa que acompaña en las aulas a el/la Profesor/a titular y trabaja con los alumnos/as que presentan algunas dificultades o necesitan un mayor acompañamiento en sus aprendizajes. Su rol es entonces, el de trabajar para la inclusión de todos los alumnos.

dario. Cuando acaba esa formación, empieza a trabajar como Profesora, a dedicarse a la investigación y a cursar otro máster en estudios latinoamericanos.

Termina una relación amorosa importante, con un chico con quien vivieron juntos y regresa a la casa de su madre. Al tiempo, entabla una relación con un chico que vivía en Barcelona. Entonces viaja y visita por primera vez la ciudad. Esa experiencia la hace decidir que no está enamorada de aquel chico, pero que este es el lugar donde quiere vivir. A partir de ahí, empieza a buscar la manera de emigrar. Lo consigue mediante una beca para hacer un máster. Llega sola, en el 2011, con 27 años.

El máster que cursaba le parecía “flojo”, demasiado liviano para el nivel cultural que ella tenía. Asustada por el descontrol en el que estaba su vida y la fiesta de “lunes a domingo” decide aplicar a una beca de colaboración con un equipo de investigación. Más adelante accede a una beca para hacer su doctorado. Cuando lo finaliza, le ofrecen un cargo de asociada en la misma universidad. Con ese sueldo no le alcanza para vivir, por lo tanto, está buscando otros trabajos. Le han otorgado la equivalencia de sus títulos y ha evaluado la posibilidad de hacer otro máster que la habilitaría a enseñar en el secundario. Sin embargo, lo ha desestimado. Se trata de una formación que ya ha realizado en su país de origen y que aquí, por ser extranjera y por tratarse de un segundo máster, tiene un precio muy alto.

Divide su experiencia migratoria en dos etapas: la primera, cuando cursaba el máster y pensaba que iba a regresar a Chile, “un tiempo en el que no tenía nada que perder”, y sentía mucha “adrenalina” por hacer todo y conocer todo; la segunda, cuando decide quedarse para hacer el doctorado: ahí aparecen los problemas, las inseguridades, las añoranzas y la partida de los amigos que había hecho en la primera etapa.

Se describe como una persona muy abierta y sociable. A pesar de eso, cuenta que le ha costado mucho ganarse la confianza y ser amiga de sus compañeros de trabajo. Vive con su pareja, que es originaria de Japón, y se proyecta aquí. Se siente bien e integrada, pero el tema de los papeles es todavía un dolor de cabeza. Su vida ha mejorado, no tanto en términos económicos (ni en cuanto a la estabilidad), pero sí en lo que hace a la calidad y a las oportunidades que siente que tiene aquí. Se siente “libre” para viajar y conocer el mundo.

“Del catalán y de la independencia”, se entera cuando viaja como turista. Pese a que dice no ser buena para las lenguas, esto no ha sido un obstáculo en su proceso de socialización. Empezó a hablar y a escribir catalán sin vergüenza, “porque es la lengua que se habla aquí”. Tomó un curso de los que ofrece la Generalitat, pero le pareció “demasiado intenso”. Entonces, cuando firmó su contrato pre-doctoral se inscribió en los cursos que ofrece la universidad para el personal docente e investigador, *un curso exprés*, mediante el que obtuvo el nivel C.

Jimi URH: Este joven tiene 24 años y es originario de Montevideo, en donde vivía con su familia. Tras abandonar sus estudios universitarios, se dedica a trabajar como analista de planificación y a la música. Durante unas vacaciones, se enamora de un catalana. En marzo de 2015, viene a visitar a su novia por tres meses y a *probar*. Vían un tiempo y regresa a su país de origen. En noviembre de ese año, decide migrar definitivamente. Llega con 23 años y se instala con su pareja en Terrassa (Barcelona).

En las respuestas abiertas del Biograma A, expresa el malestar que la burocracia y la condición de inmigrante le generan:

Hay muchos obstáculos estatales y culturales que retrasan la integración de los inmigrantes. El estado se beneficia mucho de los extranjeros, quienes se ocupan del trabajo duro y por lo general en negro ya que conseguir la documentación para poder trabajar es muy difícil y totalmente contradictoria. Alguien que tiene un contrato de trabajo puede tramitar el NIE, pero ¿sabían que sin el NIE no te pueden hacer dicho contrato? Es la paradoja migratoria, valemos menos, ya se encargarán los ilegales del trabajo pesado. Yo no estoy aquí por capricho, la vida me ha traído hasta Catalunya y deseo que me traten por lo que valgo. Es necesario tener paciencia y contar con alguien al lado que nos ayude a seguir adelante, de haber estado solo me hubiera rendido antes. Hace 3 semanas que finalmente tengo el NIE que me permite trabajar, solo resta que me den una oportunidad, espero que pronto.

Para poder tener una condición legal favorable, optó por casarse. Así pues, una vez conseguido el NIE, se ha dedicado a buscar trabajo, pero sabe que es difícil. Mientras tanto, estudia catalán y da clases particulares de inglés. Conocidos de su pareja le han ido derivando alumnos y se plantea la posibilidad de hacer un máster que lo habilite a enseñar. También le gustaría hacer un máster en sonorización y continuar formándose artísticamente, pero “primero tendría que encontrar un trabajo estable”. Asesorado por su pareja, ha averiguado sobre el programa de “Garantía Juvenil”²⁰⁷, pero dice que no supieron darle información clara “ni siquiera pudieron darme un código para que me dé de alta en la web y no sé, es todo un lío, creo que está hecho para que no me pueda inscribir. No lo pude hacer con éxito”. Por el momento, los ingresos económicos los provee su esposa

Ha logrado reunirse con otros músicos y armar una banda con un chico paraguayo. En un futuro le gustaría ir y venir. Vivir una temporada en Uruguay y otra en

²⁰⁷ “Garantía Juvenil es una iniciativa europea que pretende facilitar el acceso de los jóvenes al mercado de trabajo. Está enfocada a que todos los jóvenes no ocupados ni integrados en los sistemas de educación o formación, puedan recibir una oferta de empleo, educación o formación, incluida la formación de aprendiz o periodo de prácticas, tras acabar la educación formal o quedar desempleados. La recomendación europea que estableció el programa requiere que cada joven pueda recibir una oferta en un periodo de cuatro meses a partir de su inscripción. Los jóvenes deben cumplir con los siguientes requisitos: tener nacionalidad española o, ser ciudadanos de la Unión o de los Estados parte del Acuerdo Económico Europeo o Suiza o ser extranjero titular de una autorización para residir en territorio español que habilite para trabajar; estar empadronado en cualquier localidad del territorio español; tener más de 16 años o menos de 30 años en el momento de solicitar la inscripción; no haber trabajado en el día natural anterior a la fecha de presentación de la solicitud; no haber recibido acciones educativas en el día natural anterior a la fecha de presentación de la solicitud; no haber recibido acciones formativas en el día natural anterior a la fecha de presentación de la solicitud; entre otros. Para más información: <https://www.sepe.es/HomeSepe/Personas/encontrar-trabajo/Garantia-Juvenil/que-es-garantia-juvenil.html>

Catalunya. Sueña con ser un profesional de la industria musical y puede trabajar en donde sea. En otra de las preguntas abiertas, dice estar angustiado porque “extraña mucho y tiene un sentimiento de culpa por cada día que vive lejos de quienes más lo quieren y lo aprecian”. Además, agrega: “Extraño mucho mi vida en Uruguay, detesto que la gente hable de primer y tercer mundo, pienso que simplemente hay países más o menos oprimidos. Espero poder ir pronto a casa unos meses”

Sin embargo, durante la entrevista, dice que, aunque tomar la decisión de migrar le costó mucho “no se arrepiente ni un segundo”. Es positivo y siente que está en “vías de estar mejor”. Sabe que es un proceso que lleva su tiempo, “por ahora, si tengo que hacer un balance me siento contento de las decisiones que he tomado y seguro, con ganas de seguir intentando”.

Negro URH: Este joven tiene 28 años y nació en Piedra Blanca, un lugar alejado de Montevideo. En el 2007, se entera que la familia de unos amigos²⁰⁸ está por venir aquí y decide migrar con ellos. Hacía poco tiempo había nacido su hermano pequeño con un problema de corazón y requería de una operación importante. En ese momento, él ya había terminado la Educación Secundaria Básica y “hacía poca cosa”, se dedicaba a jugar al fútbol. Así que piensa que lo mejor es venir a trabajar para ayudar desde aquí a su familia. Llega con 18 años, se instala en Calella (Barcelona) y comparte piso con la familia de amigos uruguayos. Su objetivo era juntar dinero y regresar, y eso fue lo que hizo el primer año: “llegué y a la semana ya estaba trabajando y cobrando un dinero que en Uruguay no lo cobraría ni en tres meses”

Emocionalmente, al principio la pasó mal. Extrañaba, se asustaba cada vez que sonaba el teléfono, pensando que podía tratarse de una mala noticia sobre su hermano. Además: “dormía poco, y esas cosas. Y saliendo. Por las noches, bebiendo, porque si no, no podía dormir. Salía cada día, me emborrachaba, volvía a casa, dormía y así era el primero o segundo año así”. Luego, el hermano mejora y se puede centrar más en él mismo. Es ahí cuando vuelve a decidir, “que mejor quedarse aquí”. Cuando España entra en crisis, empiezan a haber más inspecciones y controles con la legalidad de los inmigrantes y lo despiden del trabajo porque no tenía papeles. El apuro por ayudar a la familia, venir y regresar pronto y la falta de información, hacen que el *Negro* quede ilegal. Es por eso que no ha salido del territorio en todos estos años y no ha regresado a Uruguay a ver a los suyos.

De aquí le gusta todo, principalmente, “la calidad de vida y la seguridad”. Hecho que contrasta con su realidad allá, ya que vivió en barrios peligrosos, en donde circulaba la droga y lo normal era escuchar tiros. Desde que vive acá, se ha relacionado con gente de todo el mundo. Tiene un grupo de compatriotas con el que comparten

208 Los amigos son también participantes de este estudio, *Suarez URH* y *Fabián URH*.

muchas cosas y forma parte del club deportivo del pueblo, donde juega al fútbol. Este espacio es muy importante para él; “lo desconecta de las cosas que siempre pesan, lo aísla de los problemas”.

Está de novio con una colombiana. Trabaja los fines de semana y en el verano, como camarero. A veces también con mudanzas. Sabe que el trabajo que hace está mal pagado, pero no tiene opciones, pues las personas que lo contratan no le exigen la documentación legal. “Las cosas mejoraran, pero ahora por suerte estoy mejorando mucho”.

Suárez URH: Nace en Montevideo y tiene 26 años. Cuando él era pequeño, los padres se separan. Vivieron en la casa de la abuela que quedaba en un barrio peligroso, del que se tuvieron que ir. Se mudan a otro barrio más céntrico, que estaba cerca de una zona de asentamientos, pero también a dos calles de una avenida con mucho movimiento comercial: “era un barrio bastante sucio, con gente durmiendo en las calles por la noche”. La madre queda sin trabajo en el 2001. Dependían de ella y de la ayuda que podía darles la tía o los abuelos. Cuando se le pregunta si el padre aportaba económicamente algo, me comenta que en vez de ayudarlos “les quitaba el dinero” que les correspondía:

Hay una asignación que se les da a los niños por estudiar y que la cobran los padres... Por vos tener a tus hijos estudiando el gobierno te paga, te pagaba no me acuerdo cuánto dinero era. Pero claro, mi madre no lo cobró durante muchos años y podría cobrarlo todo junto y cuando fue a cobrarlo, por ejemplo, se dio cuenta que mi padre lo había estado cobrando hace 7 años...y era un dinero que, por ejemplo, en ese momento nos hacía mucha falta.

A los 13 años abandona sus estudios secundarios para trabajar y ayudar a su familia. Luego de contar los trabajos que realizaba, explica que fue él quien pensó en que la familia podía migrar:

A mí me vino la idea porque un amigo mío se fue a Estados Unidos. Tá. Entonces me vino la idea...de yo también me quiero ir. Y tá...estaba mi padre acá. Contactó con nosotros después de 2 o 3 años de no saber de él. Y bueno mi madre. Hablé con mi madre y ella tampoco estaba muy segura de la gente que se juntaba conmigo y pensaba que yo podía agarrar caminos que no iban a ser buenos y también me apoyó para venirme con mi padre. Y yo le dije que cuando viniera con mi padre, podría también traerlos a ellos y hicimos todos como una idea. Y sí, fui yo el primero en venirme y empecé a trabajar prácticamente cuando llegué. Tuve dos meses creo en el colegio, un poco menos y ...me salió un trabajo y ahí lo dejé al colegio

Así pues, en el 2006, con 15 años y siendo el más pequeño de sus hermanos²⁰⁹, migra a Catalunya, donde estaba su padre con su segunda esposa. Se instala en Calella (Barcelona) y al poco tiempo empieza a trabajar en hotelería y a ahorrar dinero para ayudar a costear los pasajes de sus dos hermanos y su madre. Ingresa como turista y al principio vive con su padre y su pareja, pero la convivencia no fue positiva. Unos amigos uruguayos que conoce en el restaurant en el que trabajaba, le ofrecen ir a vivir con ellos.

Más adelante, consigue la llegada de su familia. Estuvo tres años y medios sin papeles. Intenta gestionar la reagrupación familiar (para lo que recuerda haber pagado 400 euros), pero se la niegan porque los ingresos del progenitor eran insuficientes. Desde Uruguay, una tía, con cierta influencia en sectores de poder, empieza a tramitar los documentos que acreditan que es descendiente de italianos. Luego de un tiempo él y su familia, consiguen el pasaporte comunitario.

Durante todos estos años ha trabajado como camarero y se ha involucrado en las actividades deportivas del club del pueblo jugando al fútbol. Para lograr salir del rubro de la hostelería, estuvo casi seis meses sin trabajar y sin cobrar el paro, buscando otras opciones. En el momento de la entrevista, vive con su pareja de origen holandés. Hace poco ha conseguido un trabajo que, aunque sigue estando vinculado al turismo y es de noche, lo puede hacer desde su casa y está un poco mejor pagado. Por eso, entre las expectativas a corto plazo (Biograma B) escribe que le gustaría terminar sus estudios y conseguir un buen trabajo: “me gustaría trabajar una cantidad de horas prudencial como para tener tiempo libre, también me gustaría ganar por los menos 2000e al mes. Comprarme un piso y armar mi familia”. En 10 años, no ha vuelto nunca a Uruguay, algo que también le gustaría hacer.

Fabián URH: Tiene 28 años y es originario de Montevideo. A partir de los 15 años empieza a trabajar para ayudar a su familia. Al principio logra combinar el trabajo con el estudio y el fútbol, pero más adelante opta por dejar el secundario. Trabaja muchas horas y el fútbol era y sigue siendo su gran pasión.

Su padre, que estaba separado de su mamá, vivía en una zona turística que se ve afectada por la crisis del 2002. Razón por la que decide migrar primero a Andorra, donde tenía un amigo y luego a Catalunya, donde se establece con su segunda pareja. Agobiados por la crisis, la familia de *Fabián* decide migrar en el 2006. Primero viaja su hermano más pequeño, luego su madre y su otro hermano. El participante se queda solo en Uruguay; no se quería ir. Sin embargo, veía su futuro condicionado por la complicada situación económica que atravesaba el país y su familia ya se había establecido en Calella²¹⁰ (Barcelona). En el 2007 y con 18 años, toma la decisión de

209 Su hermano es *Fabián URH*, participante también de este estudio.

210 Su hermano es *Suárez URH*.

migrar. Ingresa como turista y más adelante logra gestionar su pasaporte comunitario (descendiente de italianos). Cuando recuerda los proyectos y los sueños que tuvo antes de partir, cuenta que tenía la idea de jugar al fútbol de forma profesional:

[Pero] nada, había que trabajar desde el primer día para pagar el alquiler y el fútbol quedó en un segundo plano. Pero en principio creo que la decisión fue por el tema de fútbol, en parte...pero en otra parte por la inseguridad. Yo dormía en Uruguay y sentía pasos en el techo de gente que estaba robando.

Aunque tiene buenos recuerdos sobre sus primeros días acá (“todo era muy lindo”), admite que al principio la pasó muy mal, sobre todo con el idioma y las maneras de relacionarse de la gente. En la sociedad de acogida, ha intentado retomar los estudios y aunque no ha sido fácil, lo consigue. La primera vez contó con el apoyo económico de una familia catalana que se ofrece a financiarle sus estudios universitarios. Sin embargo, el estrés y el trabajo hacen que ese año se enferme y no pueda aprovechar esa oportunidad. Con el tiempo, logra devolver ese dinero. Luego se pone de novio con su actual pareja, una catalana-uruguaya que lo incentiva a estudiar. Pese a que los plazos de matriculación habían cerrado, la madre de su pareja que estaba vinculada a un centro educativo concertado que ofrece formaciones profesionales, consigue que acceda a un ciclo formativo en economía. Mientras sigue trabajando como camarero, consigue terminar con esa formación. Ha trabajado de camarero este verano, pero por primera vez, ha decidido poner en primer lugar sus estudios. Su pareja está trabajando muy bien y puede afrontar los gastos del hogar. Acaba de comenzar a cursar dos carreras (educación física y fisioterapia). Su meta es trabajar en el Barça.

Pese a que la hostelería es un rubro duro, admite que le ha permitido ampliar su círculo de amistades. Participa en el club deportivo de Calella y es consejero deportivo para un partido político. Estas relaciones lo hacen sentir seguro e integrado: “nunca me va a faltar nada. Sé que, si algún día necesito algo, hay mucha gente que me abrirá la puerta para trabajar”. Se fue teniendo claro que no iba a volver a su país y de hecho solo ha regresado una vez, por seis días, para realizar trámites.

Competitive ARH: Tiene 30 años y es originario de Tucumán, provincia ubicada al norte de Argentina. En un viaje por Europa entabla una relación amorosa con una catalana. Juntos planean un viaje por Latinoamérica. En ese viaje deciden seguir la vida juntos y hacer más viajes; pero a él le faltaba terminar su último año de la universidad. Entonces ella vuelve a Europa, trabaja durante tres meses y ahorra dinero. Desde ahí, migra hacia Tucumán donde vive un año con su novio, en la casa de los padres. Cuando *Competitive* termina su Licenciatura en Letras, se van por 9 meses a recorrer Centro América.

Al terminar el viaje, ella regresa a España a buscar trabajo y él a Tucumán a tramitar los papeles para poder venir aquí. Mientras tanto, también busca becas o centros que financien la continuidad de sus estudios. Recibe una beca para hacer un máster en la Universidad de Girona. Llega con 25 años, en plena crisis española (2010) y con su NIE de estudiante. Se instala con su pareja en Girona. Más adelante se casan, porque facilitaba los permisos de residencia. Luego consigue su ciudadanía alemana.

Cuando habla de su proceso migratorio, se diferencia de otros inmigrantes que tal vez abandonaron sus países de origen por necesidades económicas o diseñaron sus proyectos como parte de una estrategia familiar. Él en cambio relaciona su decisión con la influencia de su familia (abuelos alemanes e italianos, familia muy viajera) y con un deseo personal: “siempre me he querido ir”. Admite que al principio no fue sencillo, pero que contaba con el apoyo de su pareja y la familia de ella. En Girona no lograron hacer amigos: “no creo que sea una cuestión de discriminación, sino que la gente de Girona es muy complicada. Todo el mundo vive afuera y se va los fines de semana”. De todas maneras, como su pareja no conseguía trabajo, se mudan a Barcelona.

En el momento de la entrevista, acaba de divorciarse y de regresar de una estancia de investigación en Canadá, está terminando su doctorado – para el cual ha recibido una beca del Ministerio de Educación y Deportes-, y está investigando el archivo personal de un fotógrafo catalán. Como científico, dice no tener futuro “al igual que el 80% de los científicos de este país”. No tiene intenciones de volver a su país de origen: “acá me siento como en casa”.

Ernesto ARH: Tiene 31 años y es de Mar del Plata, una ciudad costera ubicada al sudeste de la provincia de Buenos Aires. A los 17 años se muda a Buenos Aires para estudiar Ciencias Políticas y Sociología. Primero vive en una residencia para estudiantes, luego comparte pisos con amigos y finalmente se va a vivir solo. Tenía dos trabajos, uno cultural y el otro como asesor en el congreso.

En el 2014 y con 29 años, decide venir a Barcelona a hacer un máster, para lo que pide un préstamo en el banco. La decisión fue difícil de tomar, pero nació del deseo de salir de la “zona de confort y de progresar”. Un tiempo antes de venir se separa de la novia que tenía:

y por un lado estuvo bien, porque si después lo ves con el tiempo, todas las cosas que hice ese segundo año, todas las experiencias que pude hacer, es muy limitante sino...lo viejo se mezcla con lo nuevo y terminas como no despegando...

Un tío lo acoge en su casa. Cuando deja la casa del tío, empieza a compartir vivienda con distintas personas (catalanes, marroquíes y argentinos) en distintos barrios de Barcelona. Considera que al haber vivido con catalanes “se metió un poco más en la cultura”. Aunque no ha convalidado sus estudios, mediante las relaciones que

entabla en el máster con una profesora y teniendo ciudadanía europea, logra acceder a un puesto de trabajo como asesor en el parlamento. En la narración, se distingue de otros compañeros que están haciendo el máster y que “se pasan el día en el bar”. A él lo mueven otras inquietudes. Ha aprovechado este tiempo para contactarse y reunirse con gente de su interés.

Durante su estadía, un amigo de argentina se muere. Esto lo hace reflexionar sobre lo efímera que es la vida; tiene a su papá enfermo. Ha recibido propuestas seducidas, pero su idea es volver a Mar del Plata, donde le gustaría ser Intendente. Siente un poco de incertidumbre frente a este regreso, porque hace muchos años que no vive en su ciudad natal, ni con sus padres, y no sabe si se va a adaptar. Piensa que si no le va bien puede volver acá y hacer el doctorado.

Considera que Barcelona es una ciudad empoderadora, por los recursos y por la organización colectiva que hay en cada barrio. Además, siempre hay cosas para hacer:

la diferencia también es que tal vez somos más conservadores [los argentinos], un sector no. Mi grupo de amigos tenía novias. No sé, mis amigos de Mar del Plata todas tienen novias a mis 31 años...no sé y yo a eso lo veo como a años luz. Al hecho de irme a vivir con mi pareja, a eso me refiero. Pero cuando yo vivía allá estaba un poco más metido en eso. Capaz que si viviera en Argentina y me haces la entrevista te diría que quiero tener hijos. Pero bueno, hay mucha diferencia entre los grupos de amigos de Buenos Aires, los de Mar de Plata y los de Barcelona.

Lulú ARM: Esta joven tiene 27 años y es originaria de Argentina (Tucumán). La madre trabajaba en la Universidad y también era directora de un colegio. Según explica la participante, “quería subir de categoría y para eso debía tener un Máster o un Doctorado”. Contando toda la familia con la nacionalidad española, en el año 2000, cuando *Lulú* tenía 11 años, se mudan a Barcelona para que la madre realice una especialización. El tiempo de estadía se prolonga, al padre le ofrecen un buen trabajo y en Argentina se desata la crisis del corralito.

En cuanto a las relaciones, dice que al principio no le costó, porque vivían en Barcelona. Pero después, cuando deciden quedarse, los padres compran una casa en Atmella del Vallès, “un pueblo muy perdido y la gente era muy (bueno yo notaba que era) muy cerrada, se hablaba solo el catalán...y me costó mucho, mucho”. La madre terminó su máster y luego se doctoró con una tesis que analiza la integración de las mujeres inmigrantes en los cursos de catalán. Después de eso, tuvo dificultades para encontrar trabajo, porque “le decían que estaba sobrecalificada o porque le exigían el catalán (para ella fue una cruz)”. El padre trabajaba en una empresa multinacional y durante la crisis de España se queda sin trabajo. Le costó conseguir un nuevo trabajo, pero finalmente ahora se desempeña como director de otra empresa.

La joven hace toda su formación secundaria en un instituto concertado de Barcelona y suspende la selectividad²¹¹, que coincide con un momento familiar difícil (cuando el padre se queda sin trabajo). Así que se pone a trabajar para afrontar sus gastos y hace un ciclo formativo de grado superior; más adelante, una carrera técnica. Aunque siempre siente que le falta algo (la gran familia de allá), afirma que su mentalidad ha cambiado y que si se hubiera quedado allá nunca hubiera pasado eso: “he salido de una burbuja”. Los viajes que ha realizado para visitar a su familia de Argentina le han hecho constatar su “progreso como persona”.

Siempre ha realizado acciones político-culturales, participando en una asociación cuando era estudiante, afiliándose al partido socialista después. Una vez que se independiza, se va a vivir con su novio²¹² a un piso con opción a compra, en Lliçà d'Amunt. Actualmente trabaja en una empresa constructora y es concejal en el ayuntamiento donde vive. Describe su experiencia migratoria como un proceso *agridulce*:

Ha habido momentos en los que estaba muy bien. A mí cuando me dijeron eso [que nos quedábamos], la verdad es que maduré muy rápido. Yo a los 12 años no pensaba ni hablaba igual que mis amigas de Argentina. Yo me sentía muy adulta. Y fueron momentos agridulces porque yo siempre he sabido que estar acá era muy bueno para mí y para toda mi familia, pero el hecho de saber que tenía la familia que yo apreciaba tanto, lejos, ha sido duro.

Cuando se le pregunta si alguna vez ha pensado en volver, contesta que sí, que muchas veces lo ha pensado, pero que la mentalidad de la gente de acá le gusta más. Le gustaría trabajar menos horas y hacer algún tipo de actividad “que sea de no pensar y que me guste. Y sobre todo no me gustaría encontrarme con un grupo de gente en el que si no hable catalán no me integre...por eso no me animo a dar el paso”.

Xurri ARM: Esta joven tiene 34 años y es originaria de Mar del Plata (Argentina) en donde vivía con su familia. Estaba realizando sus estudios universitarios, cuando en el 2001 se desata la crisis económica, situación que afecta a la familia. Entonces empieza a trabajar como teleoperadora en Telefónica para afrontar sus gastos. Más adelante gestiona su traslado a Buenos Aires, donde tenía más posibilidades de crecer en la empresa. Este es su primer *desarraigo*.

Laboralmente logra crecer, en cambio estudiar le resulta más difícil. Finalmente, en el 2014 termina su Licenciatura en Márquetin. El final de este ciclo y el análisis de su vida en terapia, le permiten comenzar a cuestionarse sobre lo que quiere. Emprende un viaje de 3 meses por Europa sola y descubre que le gustaría vivir aquí. Al regresar decide dejar la empresa: “estaba cansada, llevaba diez años trabajando ahí y tenía solo

211 El examen de la selectividad es una prueba escrita que se realiza a los estudiantes que desean acceder a las universidades públicas y privadas de España.

212 El novio nació aquí pero la participante explica que los padres son originarios del sur de España.

un mes de vacaciones”; si bien el trabajo estaba bien pagado, “o empezaba a pisar cabezas o me iba; no me hacía feliz”. Como era empleada de planta, espera el momento oportuno para acogerse a un plan de despido/indemnización.

Regresa a Mar del Plata y trabaja mientras busca alternativas y “empieza a ver un mundo que no había contemplado antes”. Opta por unas becas Carolina que no le otorgan pero que la ponen en contacto con el coordinador de un máster que ofrece la Universidad de Girona. Se matricula en ese máster y consigue una beca del ayuntamiento de Colonge (Girona) que le paga la mitad de la matrícula. Llega en el 2015 con 33 años. Primero se aloja en lo de un amigo en Barcelona. Luego se instala en Girona y comparte piso. Se mantiene con sus ahorros y mediante el alquiler de una de las habitaciones del piso (ingreso que se dividen entre todos los compañeros de piso y que les permite pagar el alquiler).

Acaba de defender su Trabajo Final de Máster. Se siente cómoda y acogida en Girona. Le gustaría quedarse, pero debe resolver su condición legal y encontrar un trabajo. El coordinador del máster le ha propuesto hacer el doctorado y está evaluando la opción. Está preocupada por el tema económico y por los papeles. Valora positivamente su experiencia migratoria, ya que le ha permitido crecer, “salir de su zona de confort y conocer gente distinta”. Cree que esta experiencia le va a abrir puertas allá: “tal vez no en Buenos Aires, pero en Mar del Plata sí”. Le inquieta el tema económico.

El Ceibo ARM: Esta joven tiene 27 años. De pequeña vive en La Matanza (Buenos Aires), luego se mudan a Villa Gesell (Buenos Aires) y más adelante a la provincia de San Luis. En el 2014 “cansados de no progresar, de la inseguridad y de la inflación” la familia decide venir a vivir a Girona. En Olot (Girona) viven unos tíos que migraron con la crisis del 2001. De los cinco integrantes de la familia, dos se vuelven: el padre por una enfermedad que acá no sabían diagnosticarle (y en Buenos Aires sí) y el hermano del medio, que no logra *adaptarse*. La familia vive de los ingresos que el padre les envía desde Argentina.

La participante estaba desarrollando sus estudios universitarios y tenía 25 años cuando deciden venir. Para ingresar con NIE, opta por hacer un grado superior. Para poder renovar sus permisos de residencia, decide cursar otro ciclo formativo. Aunque al principio las cosas fueron duras emocionalmente, se puso a estudiar al poco tiempo de haber llegado y esto la mantuvo distraída. Cuando terminó la formación se sintió sola y empezó a extrañar su país. Le cuesta mucho relacionarse “con la gente de acá, catalana...me cuesta, intento, pero es...hay algo ahí que no sé todavía descifrar qué es...si es porque no hablo el idioma o qué”. No ha vuelto a tener un grupo de amigos como el que tenía allá:

... pero bueno, acá tengo lo que no tenía allá. Así que nada, seguís la vida como está. Sí, estoy dispuesta a conocer gente y hacer amigas. Pero ya no es lo mismo. No sé si estoy más grande o qué. Se extraña esa cosa de Argentina.

Si su madre decidiera volver no sabe qué haría:

porque a veces me pregunto: ¿qué sentido tiene? A ver sí, la experiencia de estar en otro país...de poder recorrer. Sí, la experiencia que ganás...pero no tengo los domingos a donde ir a comer un asado con mi papá y mi mamá y si sos muy familiar, eso te va tirando. Así que la gente que se va volviendo, ahora los entiendo...No es fácil.

Considera que para integrarse necesariamente tiene que dominar la lengua y eso le cuesta mucho:

Al principio lo intentaba hablar [al catalán] y te corrigen la pronunciación y te van trabando. Es una tontería mía, lo reconozco. Por eso no lo hallo, no porque sea difícil. Lo podría hablar sin que la pronunciación sea la perfecta. Si estuviera en Barcelona seguro que mi realidad sería otra.

Su objetivo es conseguir el permiso de residencia y empezar a “progresar, irse a vivir sola, comprar un coche empezar algo, aspirar a algo (...) viajar, estoy aquí y obviamente me gustaría conocer (...) quiero trabajar, tener mi dinero”. Siente que ahora está trabada por la cuestión legal, pero que una vez que eso se solucione las cosas van a cambiar:

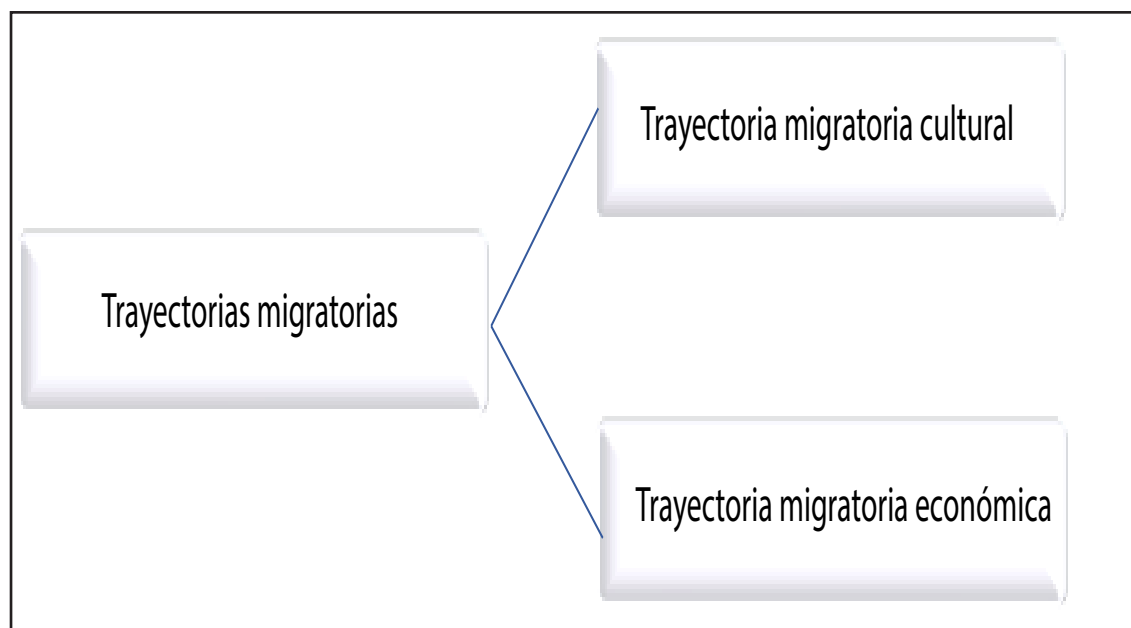
Eso es lo que te va como endulzando y decís: existe una posibilidad y decís: cuando yo tenga los papeles voy a conseguir cosas...Además escuchar cómo están ellos allá [los de Argentina] decís: voy a esperar, tengo que tener paciencia, cuando yo tenga mis papeles y lo he visto en otras personas que llevan como vos 3, 4 años y los veo y decís “ah, mira cómo están progresando, mirá como sí pueden conseguir trabajando, se están pagando un coche”.

3.2. Trayectorias migratorias

Un siguiente resultado que se consigue en este primer nivel de análisis, es la interpretación del lugar que ocupa cada joven en relación al que ocupan otros jóvenes de su mismo grupo social. Así pues, como muestra la Figura 3.1, el análisis de cada Biograma integral puesto en diálogo con los Biogramas integrales de los otros participantes permite clasificar las trayectorias migratorias de estos jóvenes en dos tipos: una cultural y otra económica; bajo estos tipos de trayectorias subyacen las motivaciones que impulsan los proyectos de estos jóvenes. A su vez, en cada una de estas trayectorias, pueden reconocerse dos sub-clasificaciones estructuradas en relación a la poten-

cia del capital simbólico que cada joven tiene o ha logrado conquistar en la sociedad de acogida. Dicho capital condiciona las oportunidades en la sociedad de acogida y la proyección o el rumbo de la trayectoria vital del participante: a) quedarse en la sociedad de acogida; b) regresar a la sociedad de origen para transformar la experiencia migratoria en capital simbólico; c) algunos casos – los menos – regresar al país de origen y diseñar estratégicamente un retorno o vivir en ambos sitios; d) o quedarse en la sociedad de acogida y resistir hasta que la condición legal o la inserción laboral brinden estabilidad.

Figura 3.1 Trayectorias migratorias



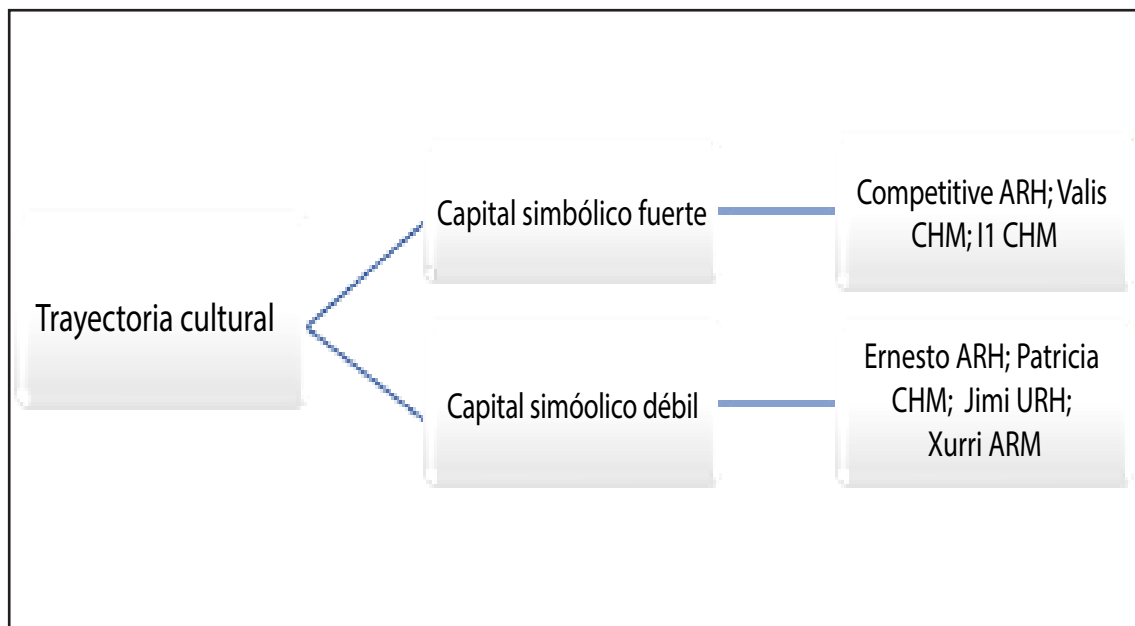
Fuente: Elaboración propia

3.2.1. Trayectoria migratoria cultural

Como muestra la Figura 3.2 (abajo), esta trayectoria migratoria está conformada por 7 casos – *Competitive ARH*, *Valis CHM*, *I1 CHM*, *Ernesto ARH*, *Patricia CHM*, *Jimi URH* y *Xurri ARM* – de jóvenes que, motivados por sus intereses culturales, realizan una experiencia migratoria. Los participantes hacen una inversión económica – pedir un préstamo, usar los ahorros, pagar un máster – y apuestan en pos de un crecimiento formativo y cultural, que no solo consiste en estudiar, sino también en salir de la zona de confort, dejar el país de origen, los afectos, la familia y vivir en Catalunya. Asimismo, al analizar estos casos, se descubre que *Competitive ARH*, *Valis CHM* y *I1 CHM*, describen una trayectoria diferente en tanto poseen un capital simbólico más fuerte en la sociedad de acogida; mientras que *Ernesto ARH*, *Patricia*

CHM, Jimi URH y Xurri ARM, poseen un capital simbólico más débil en la sociedad de acogida y por eso presentan otro tipo de trayectoria.

Figura 3.2. Trayectoria migratoria cultural y casos



Fuente: Elaboración propia

Trayectoria migratoria cultural: capital simbólico fuerte

Tomando los rasgos centrales que permiten comprender la conformación, la transformación de los capitales y las características principales de la biografía de cada participante, en la Tabla 3.1 (abajo) se presentan los casos de *Competitive ARH*, *I1 CHM* y *Valis CHM*, que ilustran la trayectoria migratoria cultural marcada por un capital simbólico fuerte. Se trata de jóvenes que han migrado – solos o en pareja-, a mediana edad (entre 24 y 27 años), con un proyecto académico o cultural y llevan un tiempo considerable en la sociedad de acogida (entre 4 y 5 años). Han adquirido más capital cultural realizando estudios de máster y/o doctorado, estudiando otras lenguas y conociendo otras culturas. A su vez, el capital cultural – los estudios que realizaron, el dominio del catalán, el aprendizaje de los códigos socioculturales de la sociedad de destino – y el capital social – la gente con la que se contactaron en esos espacios formativos, la red que se les abre a partir del dominio de la lengua de la comunidad autónoma en la que están y del tiempo que llevan aquí-, les ha permitido acceder a experiencias laborales. Es decir, que en estos casos el capital cultural es el que se transforma en capital simbólico en la sociedad de acogida. En el caso de *Competitive ARH* la situación es más favorable, ya que al tener resuelta la condición legal (pasa-

porte comunitario), no tiene que seguir luchando con las trabas administrativas que *I1 CHM* y *Valis CHM* todavía deben enfrentar. El proyecto de los participantes es seguir viviendo en Catalunya.

La información se organiza en: participantes (seudónimo – acompañado de país de origen y sexo-, ocupación²¹³, año de migración²¹⁴ y edad actual); capital económico (rasgos de los recursos familiares²¹⁵ y del participante); capital cultural (nivel de estudios alcanzado por los padres y los participantes; estudios que se hacen en la sociedad de acogida; se especifica el grado de participación cultural si lo hay y el grado de dominio de las lenguas de acuerdo al caso); capital social (edad a la que se migra, vínculos en la sociedad de acogida); capital simbólico (información sobre qué lugar ocupaban en el campo social de origen, la condición legal con la que ingresan o que han adquirido en la sociedad de acogida, qué reconocimiento se ha hecho de sus capitales en la sociedad de acogida, los sentimientos que expresa el/la participante sobre cómo se siente en la sociedad de acogida, proyecciones).

213 Siguiendo las abreviaturas que se han utilizado a lo largo de este estudio, se usa E: estudia; E y T: estudia y trabaja; T: trabaja; NoE/NoT/TP: no estudia, no trabaja o tiene trabajo precarizado.

214 El orden de exposición se hace de acuerdo al año de migración porque también influye en la posesión de capital simbólico y nacional.

215 La información recogida en los Biogramas integrales permite hacer grandes inferencias respecto a la clase social, sin pretender ser por ello exhaustiva. Las deducciones se hacen en función al análisis del Biograma integral de cada participante en profundidad y del cruce de datos que brinda la lectura global de los Biogramas integrales de todos participantes. En algunos casos, son los mismos jóvenes los que en el marco de la entrevista dicen a qué clase sienten pertenecer.

Tabla 3.1. Trayectoria migratoria cultural. Capital simbólico fuerte

Participantes	Capital Económico	Capital Cultural	Capital Social	Capital Simbólico
<p>Competitive ARH EyT 2010 30 años</p>	<p>Viene de una familia propietaria de empresas privadas, se deduce la pertenencia a una clase alta. El participante vivía de los ingresos familiares. En Catalunya adquiere un piso con su pareja. Actualmente vive en la ciudad de Barcelona.</p>	<p>Padres y participante con estudios universitarios completos. Participante activo en el tejido socio – cultural de origen y de acogida. Hizo dos masters (con medias becas de la sociedad de acogida) y está realizando su doctorado (con beca otorgada por la sociedad de acogida). Nivel C1²¹⁶ de catalán (acreditado), nivel alto de inglés y francés.</p>	<p>Migra con 25 años junto a su pareja catalana. Se integra e involucra con temas de la comunidad catalana. Sus relaciones son catalanas.</p>	<p>Migra cuando termina su carrera de grado. Ingresa con la condición legal de estudiante y adquiere legalidad a partir del matrimonio; paralelamente tramita su nacionalidad alemana. Le han convalidado su título universitario por uno equivalente²¹⁷. Su proyecto de vida es en Catalunya. Ha realizado sus investigaciones sobre temas vinculados a la cultura catalana.</p>

216 Este es el nivel que generalmente se exige para acceder a ciertos puestos de trabajo en la sociedad de acogida.

217 Esto no significa que se pueda ejercer la profesión, solamente quiere decir que el Ministerio de Cultura Educación y Deportes de España reconoce que la persona tiene un título de grado similar a alguno de los títulos que existen en el campo social de España. Para poder tener una homologación íntegra, se ha de rendir algunas materias o realizar alguna otra formación complementaria que, de acuerdo al caso, habilitan al ejercicio de la profesión.

Participantes	Capital Económico	Capital Cultural	Capital Social	Capital Simbólico
I1 CHM T 2011 32 años	Los padres tienen trabajos que hacen deducir una clase media-alta. La participante se sustentaba con sus propios ingresos, aunque seguía viviendo con la familia de origen porque sabía que quería migrar. Actualmente alquila un piso con su pareja y viven en la ciudad de Barcelona.	El padre tiene estudios universitarios completos y la madre estudios terciarios completos. La participante tiene estudios universitarios. Realizó un máster (con beca de su país de origen) y acaba de terminar su doctorado (con beca universitaria de la sociedad de acogida). Tiene nivel C1 de catalán (acreditado) y buen dominio del inglés. Participó activamente en agrupaciones durante su juventud en su país de origen y tiene interés por vincularse en el tejido asociativo de la comunidad catalana.	Migra sola con 27 años, no conocía a nadie en la sociedad de acogida. Sus relaciones son multiculturales. Su pareja es originaria de Japón	En su sociedad de origen era profesora. Manifiesta la dificultad que tiene periódicamente, para renovar sus permisos de residencia como estudiante. Ha homologado su título universitario por uno equivalente. Está comenzando a trabajar como profesora asociada de la universidad. Se siente integrada y quiere quedarse en Catalunya.
Valis CHM T 2012 28 años	Los padres tienen ocupaciones que no indican ingresos muy fuertes, se deduce una clase media-baja ²¹⁸ . La participante vivía con su familia, sustentada con sus propios ingresos. Actualmente vive en Barcelona; alquila un piso con su esposo.	Los padres han concluido la secundaria. La participante tiene estudios universitarios completos. Ha realizado un máster (con beca de su país de origen) y está realizando su doctorado (con beca otorgada por la sociedad de acogida). Tiene nivel C de Catalán (acreditado) y estudia inglés.	Migra sola con 24 años, no conocía a nadie en la sociedad de acogida. Se relaciona con catalanes y amigos de su pareja (que es originario de Colombia).	En su país de origen era profesora. Está tramitando la homologación de su título de grado. Manifiesta la dificultad burocrática con la que tiene que lidiar para residir de manera legal (tiene un NIE de estudiante); siente que su capacidad y su experiencia profesional están desvalorizadas. Su proyecto de vida es en Catalunya.

Fuente: Elaboración propia

218 Esta participante señala que su familia es de clase baja, sin embargo “tener una casa propia”, que los padres trabajen, que hayan logrado que los hijos vayan a la universidad y que una de las hijas (Valis CHM) consiga irse a España, son rasgos que pueden ser interpretados como los de una clase baja en ascenso, o clase media-baja, sobre todo teniendo en cuenta lo que significa pertenecer a la clase baja en un contexto latinoamericano.

Como puede verse, estos jóvenes cuentan con un patrimonio académico originario potente. La inquietud de adquirir más capital cultural los impulsa a solicitar becas de estudio – en sus países de origen o en la sociedad de acogida – con la finalidad de continuar formándose. Sus proyectos migratorios se fundan en la búsqueda de nuevas posibilidades y oportunidades laborales; en la ambición por ampliar sus fronteras y sus conocimientos socioculturales.

E: ¿Y en qué ha consistido tu proyecto? ¿Cómo lo organizaste?

I1: [Risas] Pues en ese momento consistía en conseguirme una beca para venir legal y con dinero. La Historia no era rentable, entonces sabía que la tenía que pedir por educación y solicité un montón de becas. Me las denegaron todas hasta que me salió la última. Entre medio de eso me dieron un proyecto chico para venir a congreso, me dieron una beca para ir a Madrid. Yo solicitaba todo. Porque también estaba haciendo en ese tiempo un magister en estudios latinoamericanos. Entonces ahí conocí gente que me enseñó a hacer las solicitudes de las becas, entonces desde ahí me han otorgado las becas con más frecuencia. Y nada pues, cuando me vine fue divertido porque yo estaba en Madrid cuando me enteré que venía. Y renuncié por mail [risas] (I1 CHM).

En las entrevistas se descubre, además, que estos jóvenes no se sienten identificados con el lugar en el que nacieron o tienen claro, desde hace mucho tiempo, que no quieren vivir allí. Al profundizar en este aspecto, se detecta que cuentan con *capital migratorio*, es decir, con un *habitus migratorio* en la historia familiar o experiencias migratorias propias, que les brindan cierta información simbólica y que les permiten “considerar la emigración como uno de los proyectos posibles y frecuentes hacia la emancipación” (Narciso y Carrasco, 2017, p. 149).

Vale. Bueno nací en Valdivia, pero mi familia es de un pequeño pueblo a unos 30, 40km de la ciudad. Allí terminé mi educación primaria y secundaria y cuando dí la prueba de acceso a la universidad me fui a otra ciudad, a Osorno. Por lo tanto, mi vida ha tenido una característica migratoria desde que tenía 17 años, porque entré a la universidad con 17 años. Me fui a una ciudad que se llama Osorno, un poco más al sur, a dos horas de donde vivían mis padres (...) Y nunca quise estar allí, nunca quise vivir en ese pueblo, tengo cariño por esas ciudades, pero por la gente. Pero desde pequeña yo decía “me voy a ir de aquí, no quiero ser de aquí” (Valis CHM)

Competitive ARH, *Valis CHM* y *I1 CHM*, han arribado estando en una etapa de la vida en la que todavía tienen flexibilidad y energía vital para transitar la experiencia migratoria. Llevan un tiempo considerable en la sociedad de acogida y en este sentido: han transitado un proceso de comprensión de los códigos socioculturales de la comunidad en la que están; han adquirido más capital cultural – institucionalizado y no institucionalizado-; han logrado re-crear el capital social a partir del aprendizaje del catalán y de las relaciones que entablan en sus experiencias formativas o laborales;

y han tenido momentos de bienestar económico, porque han estado en el mercado laboral. Todo esto da cuenta de un capital simbólico fuerte.

E: Contame un poco el tema de la homologación, ¿cómo te fue con ese trámite?

I1: Para mí fue fácil porque agarré la nueva normativa. Cada vez que yo quiero hacer un trámite me cambian la normativa. Justo cuando fui a homologar cambió la normativa. Entonces era más cara, pero más fácil. Entonces no hay homologación ya, hay equivalencia. Lo que ellos hacen es mirar tu título y lo que hacen no es decir que tú eres Licenciado en Historia, por ejemplo, sino decir que tus títulos equivalen al grado de Arte y Humanidades. Me pidieron más papeles, que fue un coñazo porque tuve que pedirlos en mi universidad. En Chile lo habían perdido. En un viaje que hice a Chile me fui a buscarlos, pero me volví sin los papeles ...mi mamá me los tuvo que mandar. Enmarañé a mi mamá en una serie de trámites, de sellos y parafernalias que no veas No sé cómo mi mamá me acepta hacer esos trámites...entre que el Ministerio, que el Consulado, te hechas una mañana cuando ya lo tienes a los benditos papeles. Así que fue bien duro. (...)

E: Entonces ya tenés la equivalencia de tu título, pero eso ¿no te habilita a ejercer?

I1: No, porque la licenciatura no te habilita a ejercer nada, te habilita a seguir estudios (I1 CHM)

Estos jóvenes han contado con un capital económico, social y cultural que les ha permitido sostener el proyecto migratorio. El capital económico, que a veces proviene de sus capitales sociales – de sus familias de origen o de sus parejas, otras veces de sus propios ahorros, de sus trabajos, del paro o de sus capacidades para *buscarse la vida*-, les permite realizar los trámites de homologación de sus titulaciones, de solicitud de permisos de residencia o nacionalidad y amortiguar así la *espera* hasta que, con el tiempo, las condiciones legales van mejorando.

E: Y a nivel económico, con todos estos trabajos, estás bien, ¿no?

V: Sí, pero ha sido la primera vez que estoy un poco más estable. Tengo que pagarme el doctorado, no tengo becas...el día a día. Si bien mi marido asume muchos de los gastos de casa, yo siempre he sido una mujer independiente. Entonces no me gustaba ni a mis padres pedirles dinero, como le iba a pedir a mi marido (Valis CHM).

Por otra parte, el capital cultural no institucional que han conquistado con la propia experiencia migratoria-, les ha permitido ir conociendo cuáles son los requisitos que se les exige como inmigrantes para residir o para insertarse laboralmente. Saben entonces, cuáles son las opciones y los caminos administrativos que deben seguir para tener mejores condiciones legales en el territorio que están. Se trata de circunstancias – en las que se conjugan las capacidades personales y el marco contextual-, que les permiten planificar sus vidas, tomar decisiones y actuar. Estos jóvenes en general se sienten relativamente cómodos o integrados en la sociedad de acogida y no desean volver a sus países de origen. Sus proyectos vitales están aquí.

V: Creo y aunque sea muy criticada por la gente que tiene mucho amor a su país...creo que he cambiado mucho: modales, formas de vida, ha influido mucho la cultura. Pero es porque yo he tenido esa apertura a aprender o a adaptarme y creo que.... cosas positivas sacó la crítica social que aquí se vive mejor, que a lo mejor puede ser pesimista, pero reconocer cómo vivimos, cómo estamos a nivel económico y social nos ayuda mucho...

E: ¿Podes darme ejemplo de las cosas que has cambiado?

V: Creo que es difícil definirlo, porque son cosas que tal vez uno va integrando de manera intrínseca. Pero hay cosas cotidianas básicas como la alimentación, las horas, el que para mí sea importante dedicar tiempo en alguna actividad cultural...ya es una rutina porque en la ciudad se da mucho. En cambio, en Chile vivía un poco más encerrada como en los problemas, en lo que tengo que hacer y no en seguir conociendo y yo creo que aquí hay muchas posibilidades para tener una formación permanente no tan solo a nivel académico...sino que, por ejemplo, si a mí me interesa pintar lo puedo hacer, porque hay más gente que está interesada y me puedo unir a ese grupo, puede ser gratis o no. Si me gusta andar en patines, lo puedo hacer, voy a la plaza y ya está. Hay más libertad, hay más posibilidades. Por otra parte, el vivir más tranquilo, el tener una seguridad, en cuanto a la vivienda, en que no va a haber problemas tan notorios de transporte... estoy más tranquila (Valis CHM)

Trayectoria migratoria cultural: capital simbólico débil

En la Tabla 3.2, se exponen los casos de *Ernesto ARH*, *Patricia CHM*, *Jimi URH* y *Xurri ARM*, que ilustran la trayectoria migratoria cultural marcada por un capital simbólico débil. Estos participantes han migrado – solos o en pareja-, siendo jóvenes de mediana edad (*Jimi URH* tiene 24 años) y jóvenes adultos (los demás tienen más de 30), motivados por sus intereses académicos o culturales y llevan escaso tiempo en la sociedad de acogida (entre 1 y 2 años). Algunos de estos jóvenes no tienen resuelta la condición legal o laboral, no han adquirido capital cultural valioso en el campo de la sociedad de acogida (no han alcanzado niveles altos de conocimiento del catalán y no han homologado sus títulos) y no tienen una red de relaciones muy amplia. Por lo tanto, estos proyectos vitales oscilan entre quedarse (y resistir) en la sociedad de acogida; regresar al país de origen; regresar al país de origen y volver; o vivir en ambos sitios.

Tabla 3.2. Trayectoria migratoria cultural: capital simbólico débil

Participantes	Capital Económico	Capital Cultural	Capital Social	Capital Simbólico
Ernesto ARH EYT 2014 31 AÑOS	Los padres tienen trabajos que permiten deducir una clase media. El participante ya estaba emancipado antes de migrar; pide un préstamo para realizar un máster en Barcelona, donde vive actualmente. Comparte piso.	El padre tiene estudios universitarios completos y la madre estudios terciarios completos. El participante vino a hacer un máster y está involucrado en cuestiones políticas en su país de origen y en la sociedad de acogida. Hizo los cursos básicos de catalán y tiene un nivel medio de conocimientos de inglés.	Migra con 29 años, es acogido por un tío. A raíz de su trabajo y su máster, se relaciona con gente de Catalunya	Tiene ciudadanía italiana. No ha homologado sus títulos, pero trabaja como asesor político en el parlamento. Su objetivo es volver a su país de origen, aunque se plantea un posible regreso.
Patricia CHM E 2014 33 AÑOS	Los recursos familiares hacen deducir que proviene de una clase media. La participante vivía con su pareja e hija y se sostenían con los ingresos de ambos. Actualmente alquilan un piso en Barcelona a un precio muy bajo en relación a la ubicación.	El padre tiene educación secundaria incompleta; la madre educación terciaria incompleta. La participante tiene estudios universitarios completos. Está finalizando un máster. Hizo un curso básico de catalán.	Migra con 32 años con su hija y su pareja, que obtuvo una beca (de su país de origen) para hacer su doctorado. Al llegar, son acogidos por un pariente que no conocían y que hace tiempo vivía aquí.	En su país de origen ejercía de psicopedagoga. Tiene permiso de residencia como estudiante y por eso no puede acceder al mercado laboral. Le gustaría poder hacer su doctorado en Catalunya. No ha convalidado sus títulos. Está interesada en aprender catalán para poder acompañar a su hija en su proceso de sociabilización. Su interés es regresar a su país de origen.
Jimi URH NE/NT 2015 24 AÑOS	Los recursos familiares hacen deducir que proviene de una clase media. El participante vivía con la familia de origen, pero se sustentaba con sus ingresos. Actualmente vive en Terrassa (Barcelona) con su pareja.	El padre tiene educación terciaria completa y la madre educación secundaria incompleta. El participante tiene el nivel universitario incompleto. Cuenta con un nivel alto de inglés, está estudiando catalán y es músico.	Migra con 23 años porque se enamora de una catalana. Se relaciona con los amigos de su pareja. Ha formado una banda de música en la sociedad de acogida.	Se casa para poder tener permiso de residencia. Se siente desvalorizado como inmigrante. No consigue trabajo, pero eventualmente da clases de inglés. Extraña mucho su país. Su proyecto es poder vivir en ambos sitios.

Participantes	Capital Económico	Capital Cultural	Capital Social	Capital Simbólico
Xuri ARM E 2015 34 AÑOS	Los recursos familiares hacen deducir que proviene de una clase media baja. La participante ya estaba emancipada así que los ingresos provenían de su trabajo. Actualmente vive en Girona, comparte piso. Consigue media beca (de la sociedad de acogida) para realizar un máster y se sostiene con sus ahorros.	El padre tiene los estudios primarios completos y la madre la educación primaria incompleta. Con mucho esfuerzo la participante termina sus estudios universitarios. Viene a realizar un máster. Entiende el catalán, pero no lo domina, tiene un nivel alto de conocimientos del inglés.	Migra sola con 33 años, se aloja en la casa de un amigo que vivía en Barcelona, hasta encontrar un piso en Girona. Se siente cómoda con la gente que se relaciona, que es mayoritariamente catalana.	Debe resolver la situación legal. No puede conseguir trabajo porque su permiso de estudiante no la habilita. No ha convalidado sus títulos. El doctorado es una opción (y una propuesta que le han hecho) para permanecer en Catalunya.

Fuente: Elaboración propia

Como puede verse, los progenitores des estos participantes tienen menos capital cultural que los progenitores de los jóvenes de la trayectoria migratoria cultural marcada por un capital simbólico fuerte. Sin embargo, en el caso de *Xurri ARM*, *Ernesto ARH* y *Patricia CHM*, se observa que se han esforzado mucho por mejorar el capital cultural y esto los ha hecho transitar experiencias de migración interna para realizar sus formaciones en sus países de origen. Es decir que también cuentan con *capital migratorio*. La apuesta que hacen estos jóvenes al migrar, es la de obtener más capital cultural que pueda reconvertirse en capital simbólico, para obtener una mejor posición social y/o acceder a un mejor puesto de trabajo en el país de origen – cuando decidan regresar.

E: La decisión de venir acá es compleja, yo tenía mi vida más o menos acomodada en Argentina. Pero después te das cuenta que me siento 100% mucho mejor ahora, que en ese momento de mi vida. Estaba como en una zona de confort. No, no sé...no creo mucho en esa palabra “zona de confort”. Pero estaba en una especie...estaba bien, tenía una novia, tenía dos trabajos, vivía solo, me podía mantener solo. Taba bien en los aspectos que más o menos hay que tener en la vida: el amor, el trabajo, me había recibido...estaba, estaba en mis veintipico, veintisiete, veintiocho años, dentro de todo bien.

E: ¿A esa edad has venido o has empezado a decidir?

Er: No. Vine a los 29 si...2014. Y nada, siempre tenés como las ganas de progresar. A mí me gustó mucho estudiar, me gusta instruirme...entonces como que me gustó Barcelona, no conocía Barcelona. Pero sí, como que el marco conceptual de Barcelona era bastante positivo. Y como que todo el mundo que venía me decía: a vos te va a gustar Barcelona. Entonces como que en un momento...un día, estaba en mi casa, no sé qué estaba haciendo y puse Barcelona. Siempre

quise hacer un máster en marketing político. Porque dentro del congreso había estado en una campaña electoral y me había gustado y después hice un par de trabajos como *free lance*, como por fuera del congreso y de la casa de Mar del Plata, para organismos privados, para un sindicato y para un intendente. Entonces como que habíamos hecho la parte de comunicación en la campaña...y me había gustado mucho. Me gusta mucho la comunicación gubernamental y describí eso que me gustaba y tiene un nombre que se llama máquetin político o cada master te lo da distinto y puse máquetin político Barcelona y me salió el master que hice. Era como que los caminos confluyeron (Ernesto ARH)

En algunos casos, cuentan con el apoyo económico de sus parejas – *Patricia CHM* y *Jimi URH*-, en otros casos con los ahorros – *Xurri ARM* y *Ernesto ARH* -. En la entrevista, *Jimi URH* – que acaba de casarse para gestionar su permiso de residencia y trabajo – menciona que está comenzando a dar clases de inglés, ya que una amiga de su pareja (capital social exógeno) le cedió algunos alumnos. *Ernesto ARH*, que tiene la ciudadanía italiana, ha conseguido entrar a trabajar en el parlamento a partir del contacto entablado con una profesora (capital social exógeno) mientras hacía su máster. En el caso de *Patricia CHM* y *Xurri ARM*, comentan las dificultades que tienen para acceder al mercado laboral, las sensaciones de frustración y malestar que eso a veces les provoca: su condición legal no las habilita a trabajar y sienten que esto es injusto. Ambas se plantean la posibilidad de hacer un doctorado en el caso de quedarse aquí.

E: Y digamos, cuando has pensado en venir acá, ¿has pensado o sabías toda la cuestión de los papeles?, ¿como ha sido eso?

X: No, pensé que era más fácil. Yo saqué la visa, que ya era “un tema” sacar la visa de estudiante. Y yo ya pensaba que bueno, que venía acá y conseguía trabajo. De hecho he conseguido trabajo y no he podido trabajar por el tema de los papeles.

E: ¿Qué trabajo has conseguido?

X: Y bueno, en una tienda, por ejemplo. Pero enseguida: “-ah me encanta, me encantás”. Y llegar al punto de decirme que iban a hacer todo lo posible y ya mi NIE se vencía...y bueno tampoco me presenté a mucho más, porque ya vi como era y estaba con el máster...Y ahora hasta que cuando vuelva a tener el NIE voy a volver a escribirle a la misma chica, por si lo necesita porque había sido tan divina. En Bossa Nova, una tienda de calzado y fui a Badalona a una entrevista y bueno me dijeron que iban a hacer todo lo posible. Y ahí me enteré de la realidad y ahí dije “ah...mirá como es todo”. (...)

X: si, pero el doctorado fue porque al coordinador del máster le dije: “¿qué hago para quedarme? ¿Otro máster?” Y me dijo otro máster es carísimo, hace el doctorado, hasta por ahí te gusta...Y ya estoy entusiasmada porque voy a publicar un artículo del TFM²¹⁹ con mi director (...) (Xurri ARM)

Como llevan poco tiempo en la sociedad de acogida, las relaciones que tienen en la sociedad son incipientes: algunos dicen haber entablado vínculos con autóctonos a partir de sus formaciones académicas, o a partir del contacto con amigos de sus pare-

jas – que en algunos casos son nativos, en otros son de sus países de origen-. Todavía no conocen los códigos socioculturales del nuevo territorio en profundidad, no han homologado sus títulos y conocen el catalán de una manera más superficial. Todo esto da cuenta de un capital simbólico débil.

E: Y con el catalán ¿cómo la llevas? M es catalana, así que ella habla catalán ¿practican juntos?

J: Bien...ni bien llegué aquí una de las primeras cosas que hice fue empezar a estudiar catalán y bueno ahora tendría que hacer un curso que corresponde a un B1, aprobé el último examen que fue el A2 y bueno además de eso leo mucho en catalán, estoy muy en contacto con la lengua en Terrassa y bueno hablo...me comunico bastante fluido en catalán (Jimi URH)

Algunos de estos jóvenes todavía no tienen del todo claro cómo seguir sus proyectos, otros piensan regresar a su país de origen con el capital simbólico conquistado durante la experiencia migratoria. En general, ya han cumplido o están cumpliendo con sus objetivos y, en este sentido, barajan distintas posibilidades. Pero sin lugar a duda, no tener la condición legal resuelta (excepto *Ernesto ARH* que tiene pasaporte comunitario) o haberla resuelto a un costo muy alto, estar más cerca de la adultez y tener deseos de vivir con más estabilidad o de retomar las actividades que se tenían en el país de origen, los inclina más hacia el regreso – excepto el caso de *Jimi URH* que se plantea la posibilidad de vivir en ambos territorios-.

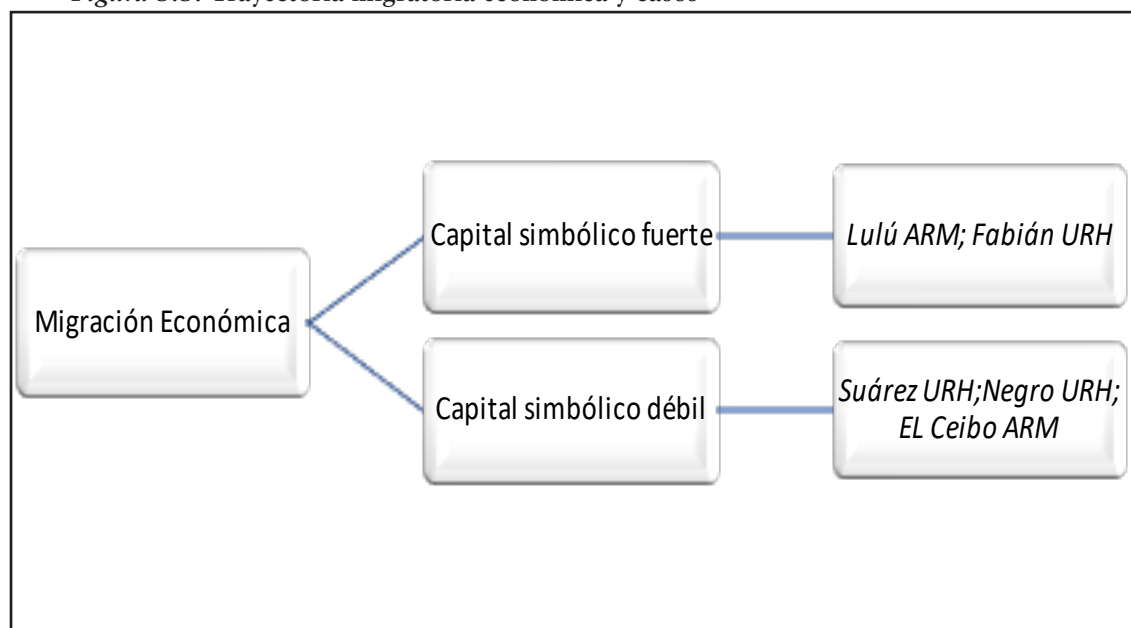
E: Bueno y con respecto al...tema de los papeles ¿están con NIE?

P: Si. Claro, yo estoy como acompañante de estudiante que igual te limita un poco el tema del trabajo, que, si bien te dan el tema del permiso, pero no puedo trabajar. Para trabajar tendría que hacer un trámite una vez ya teniendo la tentativa del trabajo, puedo empezar a tramitar el cambio, pero, así como así no puedo. Te lo limita, mi marido sí puede trabajar; pero como todos los estudiantes (Patricia CHM)

3.2.2. Trayectoria migratoria económica

Como muestra la Figura 3.3 (abajo), en este tipo de trayectoria se reúnen 5 casos – *Lulú ARM*, *Fabián URH*, *Suárez URH*, *Negro URH*²²⁰ y *El ceibo ARM*²²¹ – que se caracterizan por haber efectuado el proceso migratorio con la familia en los períodos de crisis de sus países de origen (2001 en Argentina – 2002 en Uruguay) y que han transitado la crisis de España en la sociedad de acogida (excepto en el caso de *El ceibo*). Se trata de jóvenes que mayoritariamente tenían referentes en la sociedad de destino y junto a sus familias han venido buscando una mejor calidad de vida. Al analizar estos casos, se descubre que *Lulú ARM* y *Fabián URH*, describen una trayectoria diferente en tanto poseen un capital simbólico más fuerte en la sociedad de acogida; mientras que *Suarez URH*, *el Negro URH* y *El Ceibo ARM*, poseen un capital simbólico débil en la sociedad de acogida y por eso presentan otro tipo de trayectoria.

Figura 3.3. Trayectoria migratoria económica y casos



Fuente: Elaboración propia

Trayectoria migratoria económica: capital simbólico fuerte

En la Tabla 3.3 se exponen los casos de *Fabián URH* y *Lulú ARM* que ilustran la trayectoria migratoria económica marcada por un capital simbólico fuerte. Ambos

220 El *Negro URH* diseña su proyecto migratorio junto a una familia originaria del Cono Sur latinoamericano, por lo tanto, se lo incluye en este tipo de trayectoria.

221 El *Ceibo ARM* efectúa la migración en el 2014. Dicho año no ha sido crítico para Argentina, en tanto no se ha desatado una crisis tan agresiva como la del 2001, pero ha sido un período de cambio de gobierno y de pérdidas de grandes conquistas sociales. De todos modos, cuando la participante explica el porqué del proyecto migratorio argumenta las dificultades económicas que hay para “progresar”.

jóvenes efectúan la migración con sus familias, siendo jóvenes adolescentes (18 y 12 años respectivamente)²²², buscando más oportunidades sociales, culturales y económicas y con las esperanzas de una mejor calidad de vida; llevan más de 10 años en la sociedad de acogida. Cuentan con capitales simbólicos fuertes, ya que las condiciones legales favorables (ciudadanía italiana y ciudadanía española respectivamente) les han permitido acceder al mercado laboral; como llevan mucho tiempo aquí, comprenden los códigos socioculturales de la sociedad en la que están; han logrado entablar vínculos sociales fuertes; y adquirir capital cultural valioso en la sociedad de acogida. El proyecto vital de estos jóvenes está aquí.

Tabla 3.3. Trayectoria migratoria económica: capital simbólico fuerte

Participantes	Capital Económico	Capital Cultural	Capital Social	Capital Simbólico
Lulú ARM T 2000 27 años	Los recursos familiares hacen deducir una clase media-alta. La participante vivía con la familia de origen antes de migrar. Actualmente vive con su pareja en Lliçà d'Amunt (Barcelona). No migran por cuestiones económicas, pero a la hora de regresar, había estallado la crisis en el país de origen y deciden quedarse.	La madre y el padre tienen estudios universitarios completos. Migran porque la madre quería realizar un máster y buscaban una mejor calidad de vida. La participante estaba terminando su educación primaria en el país de origen. Terminó su formación secundaria en Catalunya e hizo una formación profesional. Actualmente participa políticamente en la sociedad de acogida. Tiene un nivel alto de catalán (porque hizo el secundario aquí) y tiene un nivel medio de inglés.	Llegan cuando tenía 12 años, la migración es familiar. Se relaciona con gente de todas partes, pero siente melancolía por las relaciones de su país de origen.	Tenían nacionalidad española antes de migrar. La participante sostiene que esto le ha facilitado mucho las cosas. Ha sufrido el proceso de sociabilización y una de las dificultades más grandes tiene que ver con lo que ella denomina la "imposición" del catalán.

²²² El caso de *Lulú*, fue tomado porque incluía el límite propuesto por la variable "etaria" (ver capítulo 2), ya que llega con 12 años; y porque es una mujer que participa de actividades políticas en la sociedad de acogida. Interesaba profundizar en las singularidades de este caso, que de hecho es muy interesante.

Participantes	Capital Económico	Capital Cultural	Capital Social	Capital Simbólico
Fabian URH EYT 2007 28 años	Los recursos hacen deducir la pertenencia a una clase media que comienza a tener dificultades con la crisis económica. El participante decide trabajar para ayudar a la familia hasta que migran. Actualmente vive en Callella (Barcelona), alquilan piso con su pareja uruguaya-catalana.	El padre y la madre tienen la educación secundaria completa. El participante debe abandonar sus estudios secundarios para ayudar económicamente a la familia. En la sociedad de acogida logra hacer una formación profesional Siempre estuvo vinculado a agrupaciones deportivas, tanto en la sociedad de origen como en la de acogida. Tiene un nivel medio de conocimiento del catalán (sin certificaciones) y del inglés.	Migra con su familia a los 18 años. El padre estaba viviendo en Catalunya con su nueva pareja. Primero migra un hermano y él los empieza a ayudar para que el resto efectúe la migración. Tiene una amplia red social vinculada al pueblo en el que vive y a partir de su trabajo (en hotelería) y su participación en actividades deportivas.	Ingresa como turista y con el tiempo logra tramitar su ciudadanía italiana. No ha logrado homologar sus títulos de educación secundaria por cuestiones burocráticas. Está comenzando una carrera de grado, luego de haber trabajado muchos años en la hotelería. Su proyecto de vida es en Catalunya. Se siente integrado y reconocido.

Fuente: Elaboración propia

En el caso de *Fabián URH*, la crisis económica desencadena la decisión familiar de emigrar a la vez que interrumpe su proceso formativo. Su punto de partida está marcado por un ajustado capital económico que afecta al capital cultural y por eso debe dedicarse intensamente a la hotelería – para sostenerse y ayudar a su familia-; dibuja así, una *trayectoria de aproximación sucesiva*, con entradas y salidas del mundo laboral y formativo (Casal *et al.*, 2006).

F: Y cuando vine acá no fue tan fácil re-enganchar [los estudios]. Siempre tenía ganas y hasta pagué 3000 euros en la universidad esta on line, la UOC²²³. Creo que era...de contabilidad y economía, tengo los libros todavía...una cosa así de libros. Y también, lo pagué entero...lo pagué entero...encima fue...me lo había sacado una familia que yo conocía, ellos me hacían la financiación, hubo una discusión con esa familia y yo dejé de verlos y así y todo seguía pagándoles... estuve como un año pagándoles y no nos hablábamos, pero les pagué todo y nunca hice nada. No hice ni un trabajo de ese curso.

E: No podías... ¿estabas trabajando?

F: Estaba trabajando, tuve lo de la enfermedad...fue en el momento que no tenía que ser. Pero bueno sí que me hace acordarme de que siempre quise seguir [estudiando] y nunca quise dejarlo. Y después ...eh bueno, estuve 3 años solo trabajando. A veces hasta trabajaba poco. Na...me acuerdo que había poco trabajo y trabajaba poco... (Fabián URH)

La familia de *Lulú ARM*, en cambio, migra por un proyecto académico, ya que la madre quiere realizar un máster. A la hora de regresar, la crisis se ha desatado en el país de origen y el padre recibe una oferta laboral en Catalunya, entonces deciden quedarse. Las dificultades para esta participante han tenido que ver con el proceso de sociabilización, ya que no ha sido fácil a nivel emocional. Por otro lado, durante la crisis económica de España su padre pierde el trabajo y ella decide empezar a trabajar para afrontar sus gastos y para poder estudiar.

Te explico, cuando nosotros llegamos acá, como teníamos pensado volver, por mi edad yo tendría que haber vuelto a repetir 6to pero como nos volvíamos dijeron que teníamos que ir un curso más. Así que yo fui un curso adelantado siempre...acabé la ESO bien, con pocos problemas, pero bien e hice el bachillerato y cuando acabé el bachillerato suspendí la selectividad porque también ahí justo vivimos un momento fuerte, porque fue cuando mi papá perdió el trabajo, esto de la multinacional que te conté. Y yo estaba con etapas de migraña muy fuerte y yo quería estudiar arquitectura, pero por la nota no llegaba y decidí estudiar un módulo, un ciclo formativo de grado superior que para mí fue lo mejor que me pasó, aprendí mucho, me gustó mucho, no lo vi como una pérdida de tiempo como me lo vendían y como algo para gente tonta, sino que aprendí mucho. Después de eso entré a arquitectura técnica que es más la parte de obra y la carrera también me gustó mucho. Me gustó más el ciclo formativo, aprendí mucho más. Y bien, en cuanto a los estudios bien. Siempre me ha gustado estudiar, siempre. no soy de notas brillantes, pero siempre me ha gustado estudiar. Y hoy en día me gustaría estudiar un máster, pero por ahora económicamente no me lo puedo permitir (*Lulú ARM*)

Ambos relatores mencionan que la condición legal favorable que tienen les ha brindado acceso al mercado laboral y les ha permitido realizar formaciones a unos precios que son diferentes para los que no cuentan con este documento. Por otra parte, el tiempo que llevan en la sociedad de acogida les ha permitido construir vínculos sociales que han sido importantes en sus vidas y que los han ayudado en sus itinerarios formativos o que los han impulsado a participar en actividades – políticas, culturales y deportivas – de la comunidad. Todo esto da cuenta de un capital simbólico fuerte.

F: (...) Si...y... cuando, después de los 3 años, cuando empiezo con L [actual pareja] me acuerdo que ella me empieza a preguntar de vuelta, que qué quería hacer, que si me gustaría hacer algo...yo le decía que sí y como que ella me ayudó un montón a buscar la solución, cómo podía hacer para estudiar. Justo como la madre de ella trabajaba en un colegio me hizo como una reunión con la directora. Era como su directora, no sé quiénes eran... que me aconsejaron de las posibilidades que tenía.

Y la única que podía agarrar ese año fue la ...que por eso hice este curso de administración y finanzas, que era porque ahí me conocían y podía entrar en una fecha que los plazos estaban cerrados. Entonces me metí en el curso ...vamos a hacer algo. ...los plazos estaban cerrados. Era una opción que me daba una salida laboral que no era hostelería, que me podría haber gustado.

E: Ajá. Pero era una manera no de terminar el secundario, pero de re-enganchar, ¿verdad? Digo por el sistema de acá...no te exigen que hagas bachillerato, ¿no?

F: No, pero me exigían el...la ESO...o sea como si fuesen los 3 primeros años.
 E: Pero vos ya lo tenías completo, ¿no?
 F: En Uruguay, sí. Tenías que convalidarlo y los trámites tardan tiempo.
 E: ¿Y los has convalidado?
 F: Hice el trámite para convalidarlo y con la...Con el papel de que lo estás tramitando, te dejaban inscribirte. Nunca llegó a salirme...porque una vez al año, que en teoría me tendría que haber salido, me mandan un papel pidiéndome la documentación que ya la había presentado. Que la tenían ellos, porque eran papales que no sé...no eran duplicados...tenían los originales. Yo ya me había presentado para la prueba de acceso al Grado Superior, no terminé el grado medio, entonces ese papel...la convalidación, no la necesitaba, porque con la prueba entrabas directo. Que en teoría era lo que equivalía a tener el bachillerato. Como me mandan (pidiéndome) los papeles, un año después, cuando yo ya me tendría que haber sacado, a mi me pareció ilógico y me dio mucha rabia que un año después, cuando ya me tendría que haber salido, me vuelven a pedir los papeles que ya había presentado...No lo convalidé.
 E: Claro.
 F: Como ya no lo necesitaba. Y con esa prueba entré al grado superior. Hice un año de grado medio, que supuestamente son dos. No lo acabé e hice luego los dos años del superior, que sí lo acabé.
 E: ¿Y si terminaste?
 F: Si, si, lo acabé. Eso me sirvió para entrar en la uni. Con eso mismo. (Fabián)

Estos jóvenes ya comprenden los códigos socioculturales de la comunidad en la que están (aunque *Fabián URH* no tiene acreditado su nivel de catalán, lo domina); tienen, asimismo, una postura crítica respecto a ciertos aspectos de la sociedad de acogida. *Fabián URH* ha superado las condiciones económicas precarias con las que llegó, adquiriendo más capital cultural y social; *Lulú ARM*, ha logrado afrontar las dificultades de los tiempos de crisis y además es activa políticamente. Laboralmente, ambos sufren las mismas inestabilidades que otros jóvenes que no son inmigrantes. Ellos se sienten de aquí y no se plantean un regreso.

E: ¿y cuáles son tus actividades en este espacio?
 L: yo estoy afiliada...yo entré porque el partido socialista tiene las juventudes socialistas. Yo entré en juventudes que era otro tipo de ambiente, que no había gente tan grande, sino gente más joven. Y bueno intentábamos hacer actividades, intentábamos promover mejoras. Y todo eso. Y después me afilié al partido donde ahí sí que se hablaba de políticas municipales y fui realmente descubriendo lo que era la política. Y después dio la casualidad que se tuvieron que hacer las listas electorales para el municipio donde vivo y quisieron contar conmigo (Lulú ARM)

Trayectoria migratoria económica: capital simbólico débil

En la Tabla 3.4 se exponen los casos de *Suárez URH*, *Negro URH* y *El Ceibo ARM*, que ilustran la trayectoria migratoria económica marcada por un capital simbólico débil. En estos tres casos también se efectúa una migración familiar, buscando mejores condiciones económicas y culturales; llegan siendo jóvenes-adolescente, ex-

cepto *El Ceibo ARM*, que llega siendo una joven de mediana edad – 25 años-. *Suárez URH* y el *Negro URH* llevan más de 10 años, mientras que *El Ceibo ARM* tan solo 2 años. Por distintos motivos – económicos, culturales, sociales y simbólicos – estos jóvenes tienen un capital simbólico débil de partida y en la sociedad de acogida. Sin embargo, el proyecto de estos tres jóvenes es quedarse aquí.

Tabla 3.4. Trayectoria migratoria económica: capital simbólico débil

Participantes	Capital Económico	Capital Cultural	Capital Social	Capital Simbólico
Suárez URH TP 2006 26 años	Los recursos familiares hacen deducir una clase media que comienza a tener dificultades con la crisis económica. El participante trabajaba para ayudar a la familia. Cuando migra, empieza a trabajar en hostelería y con eso ayuda a la familia a emigrar. Actualmente vive en Calella (Barcelona), alquila un piso con su pareja que es de Holanda.	El padre y la madre tienen la educación secundaria completa. El participante abandona sus estudios a los 13 años para trabajar y ayudar a la familia. Ha intentado en distintos momentos retomar sus estudios, pero no los ha podido concluir. Siempre estuvo vinculado a agrupaciones deportivas. Entiende el catalán y el inglés, pero no ha realizado estudios formales.	Migra con 15 años para ayudar a su familia, afectada por la crisis económica. Su padre vivía en la sociedad de acogida. Se relaciona con gente de todo el mundo y tiene una red de amistades en el pueblo a raíz de su vinculación con el club de fútbol.	Ingresa como turista y más adelante logra tramitar su ciudadanía italiana. Su proyecto es seguir viviendo aquí. Él quisiera tener un mejor trabajo y ganar más dinero, está cansado de la hotelería.
Negro URH TP 2007 28 años	Los recursos familiares parecen indicar que proviene de una clase media-baja. El participante vivía sustentado por los ingresos familiares. Actualmente vive en Calella (Barcelona) comparte piso.	El padre tiene educación secundaria incompleta y la madre educación primaria completa. El participante, secundaria incompleta. Siempre ha estado vinculado a agrupaciones deportivas. Realizó estudios de catalán, pero por situaciones laborales y económicas nunca pudo avanzar mucho. Entiende inglés y catalán por su trabajo.	Nace un hermano con una enfermedad grave y decide migrar con 18 años, para ayudar a su familia. Un amigo de su país de origen y su familia lo acogen. Tiene una red social dada su participación deportiva.	Ingresa como turista y trabaja en hotelería. Cuando llega la crisis a España lo despiden y no tenía papeles (por falta de información, no procede bien con la cuestión legal) Esta situación le impide conseguir trabajos y regularizar la situación. Tiene por ello, trabajos temporarios y precarios. Su proyecto es quedarse aquí.

Participantes	Capital Económico	Capital Cultural	Capital Social	Capital Simbólico
El ceibo ARM NE/NT 2014 27 años	Los recursos familiares hacen deducir una clase media. La participante vivía sostenida por los ingresos familiares. Actualmente vive en Girona con su madre. El padre les envía dinero desde su país de origen.	Padre y madre tienen educación secundaria completa. La participante estaba cursando una carrera de grado que deja inconclusa al migrar. En la sociedad de acogida hace un grado superior. Tiene un nivel medio de conocimientos de catalán e inglés.	Migra a los 25 años con su familia buscando una vida mejor. Dos de los integrantes han regresado. Tenían familiares que habían migrado hacía muchos años a Catalunya. No ha logrado re-constituir vínculos en la sociedad de destino.	Ingresa con permiso de estudiante. No puede acceder al mercado laboral porque su permiso no la habilita, entonces decide hacer una nueva formación. No se siente integrada. Está estudiando catalán; pero la lengua le resulta un obstáculo para relacionarse. Su proyecto es quedarse en Catalunya.

Fuente: Elaboración propia

El Ceibo ARM ha abandonado sus estudios universitarios para migrar junto con su familia con el deseo de “progresar”. No se van en tiempos de crisis como las del 2001, pero si en un momento de cambio de gobierno (2014) y pérdida de importantes conquistas sociales. Al llegar estudia un grado superior y comienza a estudiar catalán. Lleva poco tiempo en la sociedad de acogida, por lo tanto, todavía no tiene vínculos importantes; tampoco ha podido conseguir un permiso legal que la habilite a trabajar y por eso debe seguir invirtiendo su capital económico en formación para poder así, de acuerdo con su proyecto, insertarse laboralmente.

Mal no estábamos. No. No puedo decir. Porque cuando te mudas de tu país. A ver, yo siempre fui de mente abierta, pero cuando te mudas y vivís otras experiencias decís: no, no puedo decir que estaba mal. No puedo ser tan cara dura. Mal no estábamos. Pasa que queríamos otra cosa. Nosotros queríamos el progreso social como sociedad...Mi mamá y mi papá me querían mostrar que existía otro mundo, otra realidad. No estoy criticando a Argentina. Es mi país y yo lo amo, así como es...pero a mí no me servía (*El ceibo ARM*)

En el caso de *Suárez URH* y el *Negro URH*, son la crisis económica del 2001 en Argentina y las dificultades con las que se encuentran sus familias, las que los impulsan a migrar. El *Negro URH* abandona su proceso formativo y decide migrar para ayudar a su familia a costear el tratamiento de un hermano con problemas de salud. *Suarez URH*, ya en su país de origen abandona sus estudios para ayudar a su familia y comienza a trabajar. Luego es el primer miembro en migrar; a los pocos días de haber llegado abandona el colegio y comienza a trabajar en hotelería. Esto le permite recaudar el dinero para solventar los pasajes de su madre y sus hermanos.

Pero luego hubo una crisis muy fuerte, en 2001 y mi madre se quedó sin trabajo y a los pocos meses era prácticamente cada mes nos quedábamos sin luz. Cada mes tenía que venir mi tía a hacerle una compra para poder comer, porque mi madre no le daba. Y ahí tuvimos que decidir volver a la casa de mi abuela. Que ya en poco tiempo falleció mi abuelo y ya teníamos un poco más. O una habitación más en condiciones para dormir todos y bueno ahí empezamos a trabajar (Suárez URH)

Un tiempo después, *Suárez URH* logra tramitar su ciudadanía italiana y esta condición legal favorable le permite seguir en el mercado laboral en los tiempos de crisis en España. En cambio, el *Negro URH* por falta de información, pierde la posibilidad de tramitar un permiso de residencia: la crisis lo ha dejado desempleado y sin papeles. Ninguno de los dos ha logrado salir del trabajo en la hostelería, tienen acceso a trabajos temporarios y precarios que afectan las posibilidades de mejorar sus situaciones a lo que se suman ciertas características personales.

E: Y lo que estás haciendo ahora, actualmente, ¿te gusta, este trabajo que tenés?

S: Actualmente sí. Estoy trabajando con una empresa de transporte de turistas. Y sí me gusta. Estoy cómodo, es algo nuevo para mi...después de 10 años en la hostelería, me hacía falta un cambio. No es el trabajo que me gustaría hacer durante toda mi vida, pero me ha venido bien para cambiar de ambiente y todo (...) Trabajo por la noche. Es un trabajo de 12 de la noche a 8 de la mañana y es un trabajo donde trabajo 48 horas semanal, es... no trabajo 40 y creo que estoy mal pagado (Suárez URH)

A pesar de que llevan mucho tiempo en la sociedad de acogida, ninguno de los dos participantes ha logrado adquirir más capital cultural, lo que significa, en estos casos, reinsertarse educativamente. En las entrevistas, ambos expresan el deseo de estudiar, pero se ven desfavorecidos por las condiciones laborales. La inestabilidad económica afecta sus rutinas – porque dependen de trabajos temporarios – y les resulta difícil combinar la formación con el trabajo. No tienen certificados que acrediten sus conocimientos de catalán, pero sí lo comprenden, junto con otras lenguas que han aprendido trabajando en la hostelería.

N: Me gustaría conocer todo. Lo máximo que pueda. Me gustaría poder sacar provecho. Ya tuve 10 años perdidos casi [por la falta de papeles]. Y quiero poder aprovechar al máximo, conocer todo lo que pueda, también de estudiar cosas y poder cambiar de trabajo, que el trabajo que llevo tampoco es el trabajo que me gusta.

E: ¿Que querés estudiar?

N: No lo sé, todavía no me lo he planteado. Pero ayudar a la gente, algo de eso sí que me gustaría.

E: Pero, ¿para estudiar también te exigen papeles...para poder entrar el colegio?

N: Sí, sí. Bueno lo que pasa que en los que son gratuitos básicamente sí. Y en los que son pagos no me lo puedo permitir.

E: ¿Y qué harías, algún ciclo formativo? ¿O que imaginas?

N: Sí, sí...sería algo de eso, pero no lo tengo claro todavía (Negro URH)

Es decir que, por diferentes motivos – sociales, culturales, económicos y legales – estos jóvenes cuentan con un capital simbólico débil. En el caso del *Negro URH* y *Suárez URH*, el tiempo les ha permitido reconstruir su capital social y participar de actividades deportivas que posibilitan sustentar el proyecto afectiva y emocionalmente, junto con los vínculos familiares. No ocurre lo mismo para *El Ceibo ARM*, que lleva poco tiempo en Girona, se siente menos integrada y obstaculizada por las dificultades con la lengua, por lo tanto, el apoyo con el que cuenta es principalmente familiar.

N: Bueno entre semana no hago mucha cosa. Cuando voy a trabajar con lo de montar muebles voy con T, a veces nos toca ir a Vilafranca, muy lejos, estamos como 12 horas de viaje y capaz que llego a las 6 o 5 de la tarde, meriendo algo y a entrenar un poco para futbol. Después ya llego tarde, a las 11 a casa.

E Y durante los años que has estado acá, ¿siempre has podido entrenar? ¿Cómo ha sido eso?

N: Bueno no siempre...siempre nos juntábamos con los amigos y entrenábamos los lunes. Después hace unos 3 años me anoté a un equipo que también, de conocidos y eso que competimos y eso, que entrenamos los miércoles y ahora cambié de equipo de vuelta y entreno 3 veces a la semana.

E: ¿Y ahora estás en el club de Calella, en este que me contas?

N: Si, en el de Calella.

E: ¿Y qué tal ahí, te sentís bien?

N: Bien, súper integrado. Mucha gente ya la conocía.

E: Sentís que es un espacio en el que te sentís, más ...no sé, ya sé que te sentís integrado...pero bueno, es algo del pueblo.

N: Si, no sé, haces algo que te gusta y te olvidas de tus problemas. No pensás en las cosas que necesitas. Básicamente ese el objetivo. Yo jugando al futbol aquí no es que vaya a llegar a algo. Lo uso porque me gusta y para aislarme de los problemas (Negro URH)

De todas maneras, como se ha visto en la trayectoria migratoria económica marcada por un capital simbólico fuerte, estas trayectorias podrían tomar otros rumbos. Ese es el deseo que expresan estos participantes en distintos momentos de las entrevistas, sobre todo porque son jóvenes, se plantean seguir viviendo aquí y quieren seguir creciendo.

3.3. *Itinerarios vitales*

3.3.1. Las representaciones gráficas: empoderamiento y capitales

Las representaciones gráficas que se demandan a los participantes de este estudio conforman un segundo grupo de resultados, que son fundamentales para avanzar en el análisis de los Biogramas integrales desde la perspectiva del empoderamiento, puesto que se las solicita al final de la entrevista y a modo de síntesis. Estas representaciones brindan un pantallazo amplio de los rasgos centrales de sus itinerarios vitales

y específicamente del momento en el que están. Asimismo, las maneras en las que responden a la consigna son diversas, pues cada joven interpretó el pedido de acuerdo a su subjetividad y a lo que rememoró en el marco del encuentro. En este sentido, la propuesta del dibujo es una excusa para provocar la reflexión desde un costado más creativo, es también un modo de sortear las dificultades inherentes al concepto de empoderamiento – tan abstracto y poco cotidiano para alguno de estos jóvenes – y es una manera de generar – implícitamente – una toma de posición, pues se trata de mirar la propia trayectoria desde la perspectiva del empoderamiento (Martín García, 1995).

Como queda expresado en la Tabla 3.5, se ha trabajado con un total de 79 situaciones²²⁴ que tienen relación con las dimensiones y los indicadores propuestos por el proyecto HEBE (2019). Los resultados revelan que en las representaciones gráficas el empoderamiento de este colectivo de jóvenes se sitúa con más relevancia en la dimensión de autonomía, con 22 situaciones que validan su significancia (el 28 %); en la de eficacia, con 17 situaciones de sustento (el 22%); el empoderamiento se manifiesta también en relación a la autoestima, con un total de 16 situaciones (20%) y a la capacidad crítica, con 13 situaciones (el 16%). Como puede verse, las dimensiones de meta-aprendizaje; participación; responsabilidad; identidad comunitaria; trabajo en equipo, son menos significativas (Páez de la Torre, 2018).

Tabla 3.5. Resultados obtenidos a partir del análisis de las explicaciones que dieron los participantes sobre las representaciones gráficas de sus procesos de empoderamiento.

Dimensiones	Indicadores	Total	Total dim.	Porcentaje
Autonomía	Tener iniciativa	11	22	28%
	Capacidad de elegir y actuar siguiendo las propias convicciones	11		
Eficacia	Ser capaz de tomar decisiones para conseguir los objetivos	7	17	22%
	Ser metódico y constante en la realización de las tareas	3		
	Conseguir los objetivos planteados	7		
Autoestima	Estar satisfecho con uno mismo	3	16	20%
	Ser capaz de afrontar situaciones difíciles o adversas	6		
	Ser capaz de mostrarse ante los demás	2		
	Sentirse seguro con uno mismo	2		
	Conocer las propias capacidades y reconocer los propios límites	1		
	Sentirse reconocido por los demás	2		

²²⁴ Como ya se ha explicado, la situación se detecta cuando se observa un cambio, una toma de decisiones o el desarrollo de acciones que contribuyen a la puesta en marcha de una o más de las dimensiones de los indicadores de empoderamiento en la narración de los participantes (Llena-Berñe *et al.* 2017)

Dimensiones	Indicadores	Total	Total dim.	Porcentaje
Capacidad crítica	Ser capaz de analizar problemáticas o situaciones	9	13	16%
	Tener un criterio propio en relación a problemáticas o situaciones	5		
Meta Aprendizajes	Tener consciencia de haber adquirido o mejorado los propios conocimientos y capacidades	1	3	4%
	Haber desarrollado la capacidad de aprender a aprender	2		
	Tener consciencia del poder adquirido para actuar			
Participación	Implicarse en acciones o proyectos colectivos	2	3	4%
	Ser capaz de influenciar en su entorno	1		
Responsabilidad	Asumir compromisos y tareas de forma voluntaria y realista	3	3	4%
	Asumir las consecuencias de las propias decisiones y actos			
Identidad comunitaria	Compartir el patrimonio social y cultural de la comunidad		1	1%
	Identificarse activamente con los procesos cívicos y asociativos que se dan en la comunidad			
	Identificar como propio el espacio público y hacer uso de él	1		
Trabajo en equipo	Implicarse en el trabajo en equipo		1	1%
	Ser capaz de ejercer funciones de liderazgo en el trabajo en equipo	1		
	Ser capaz de comunicarse			
	Ser capaz de negociar y consensuar			
Total		79	79	100%

Fuente: Elaboración propia.

Como resultado de este nivel de análisis, es decir, de la categorización temática de los discursos utilizando el instrumento para analizar el empoderamiento propuesto por el equipo HEBE, emergen 10 categorías temáticas (Tabla 3.6) que funcionan como un puente entre el capital social, cultural, económico y simbólico de estos jóvenes y sus procesos de empoderamiento.

Tabla 3.6. Categorías temáticas recurrentes en las representaciones gráficas vinculadas al empoderamiento de estos jóvenes

Categorías temáticas	Recurrencia	Porcentaje
Trabajo	21	27%
Experiencia migratoria	14	18%
Familia	10	13%

Categorías temáticas	Recurrencia	Porcentaje
Formación	10	13%
Experiencias críticas	6	8%
Experiencias Participativas	5	6%
Relaciones de pareja	4	5%
Migración Interna	4	5%
Viajar	3	4%
Relaciones de amistad	2	3%
Total	79	100%

Fuente: elaboración propia

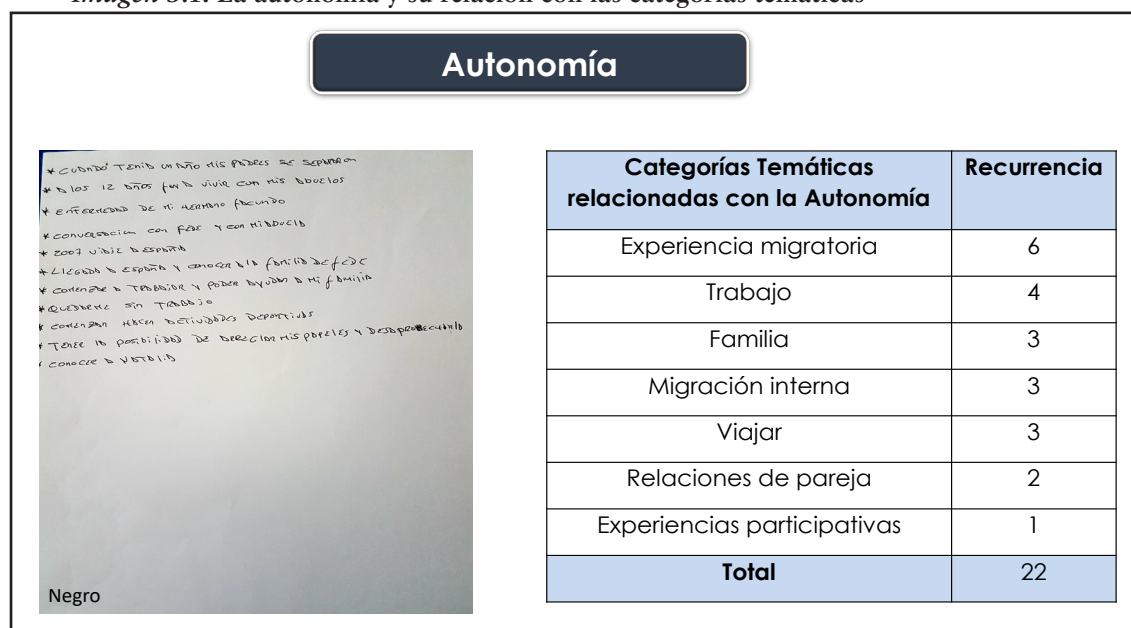
Esto significa que cuando los jóvenes explican los gráficos que han realizado en relación a sus procesos de empoderamiento, aluden con una mayor insistencia a las experiencias laborales (27%); en segundo lugar a la experiencia migratoria (18%); en tercer y cuarto lugar a la formación y la familia (13%); en quinto lugar a las experiencias críticas (8%); en sexto lugar a las experiencias participativas (6%), en séptimo y octavo lugar a las relaciones de pareja (5%) y a las experiencias de migración interna (5%); en noveno lugar a los viajes (4%) y por último a las relaciones de amistad (3%). Estas categorías dan cuenta de los espacios, momentos y personas con los que vinculan el empoderamiento a lo largo de sus itinerarios vitales.

3.3.2. Dibújame tu vida

A continuación, se desarrolla la interpretación de cómo se expresa el empoderamiento en las representaciones gráficas en relación a las dimensiones más significativas – autonomía, eficacia, autoestima, capacidad crítica – y a las categorías temáticas – vinculadas a la teoría de Bourdieu – emergentes del análisis. Para complementar la exposición se muestran algunos gráficos.

Autonomía

Imagen 3.1. La autonomía y su relación con las categorías temáticas



Fuente: elaboración propia

Como puede verse en la Imagen 3.1, cuando los jóvenes explican cuáles han sido sus experiencias más empoderadoras, hacen referencia sobre todo a decisiones que les han permitido crecer, pensar, aprender y desarrollarse de manera independiente a su núcleo familiar. Se puede decir, a grandes rasgos, que dicha independencia implica la domiciliación en un espacio propio: ya sea en un lugar físicamente diferente dentro de la misma ciudad, o en otro espacio geográfico con más ofertas laborales, culturales y sociales – con lo que, a su vez, se efectúa en algunos casos, una migración dentro o fuera del país de origen-; puede también implicar elegir irse a vivir con la pareja – y planificar el propio proyecto familiar – o con amigos:

Después está mi sueño ir a vivir a Buenos Aires, a la ciudad de las luces: lo logré. Ahí vinieron amigos, cultura y todo lo que tiene la ciudad (Xurri ARM).

La experiencia migratoria es la categoría temática más recurrente con la que se relaciona la autonomía: tomar la decisión de dejar el país de origen, autogestionar el proyecto, llevar a cabo las acciones que posibilitan la partida y sostener emocionalmente lo que conlleva dicha elección:

En el 2005 decido dejar mi país para ayudar a mi familia. Vengo a vivir con mi padre que estaba acá y empiezo a juntar dinero para ayudar a que el resto de

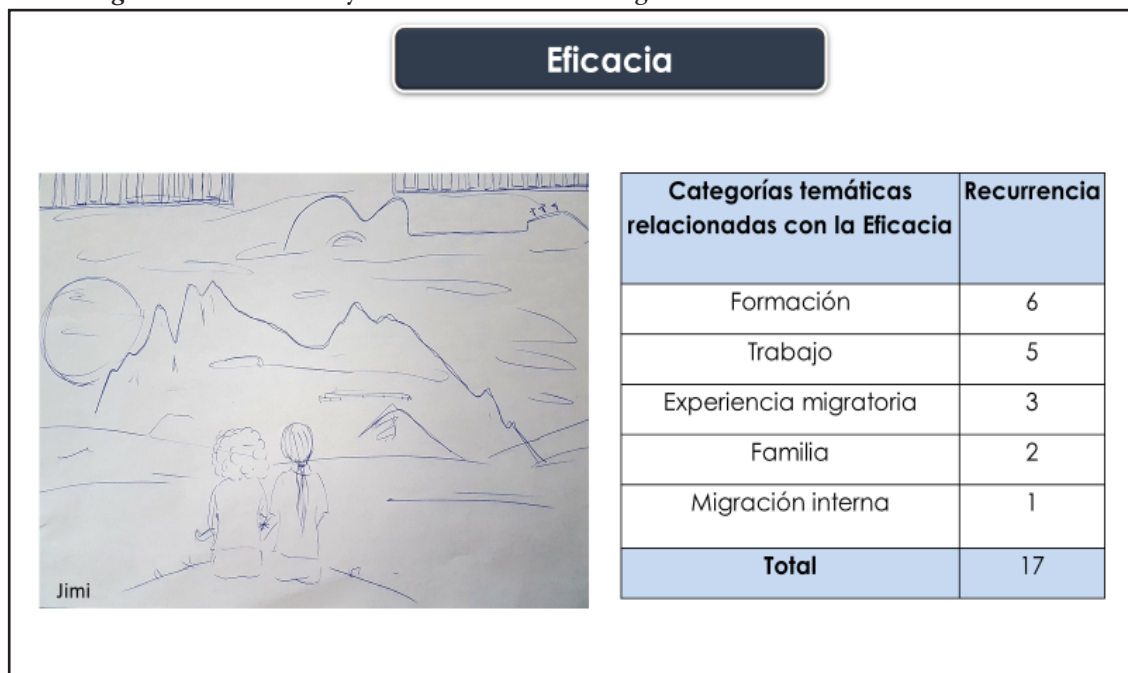
mi familia pueda venir. Primero le pude sacar el pasaje a mi madre, luego a mis hermanos (Suárez URH).

La autonomía también se expresa en la emancipación económica y afectiva que el/la joven adquiere con respecto a la familia y por ello el trabajo aparece como un espacio empoderador, que permite sustentar el proyecto personal y asumir los riesgos de las decisiones que se toman:

En el 2013 volví a cambiar de trabajo, es más arriesgado porque la primera vez tenía otra posibilidad en mente. En cambio, esta segunda vez no tenía una perspectiva laboral en mente. Lo hice por motivos similares a los de la primera vez: me parecía que trabajaba mucho y me pagaban poco (Fabián URH).

Eficacia

Imagen 3.2. La eficacia y su relación con las categorías temáticas



Fuente: elaboración propia

Como muestra la Imagen 3.2, la eficacia aparece relacionada sobre todo con decisiones que los relatores tomaron y que les permitieron conseguir ciertos objetivos. A veces los objetivos se relacionan con el desarrollo profesional y otras veces para alcanzar los objetivos ha sido necesario desarrollarse profesionalmente; por eso los ámbitos de la formación y el trabajo son los más relevantes.

Los jóvenes incluyen en sus gráficos y explicaciones momentos de sus vidas en los que priorizaron su formación, pese a las vicisitudes con las que se toparon muchos de

ellos. Explican que esa inversión les ha permitido llegar adonde están; además, como ya se ha explicado, en algunos casos la formación ha sido el motor para migrar o para alcanzar sus sueños:

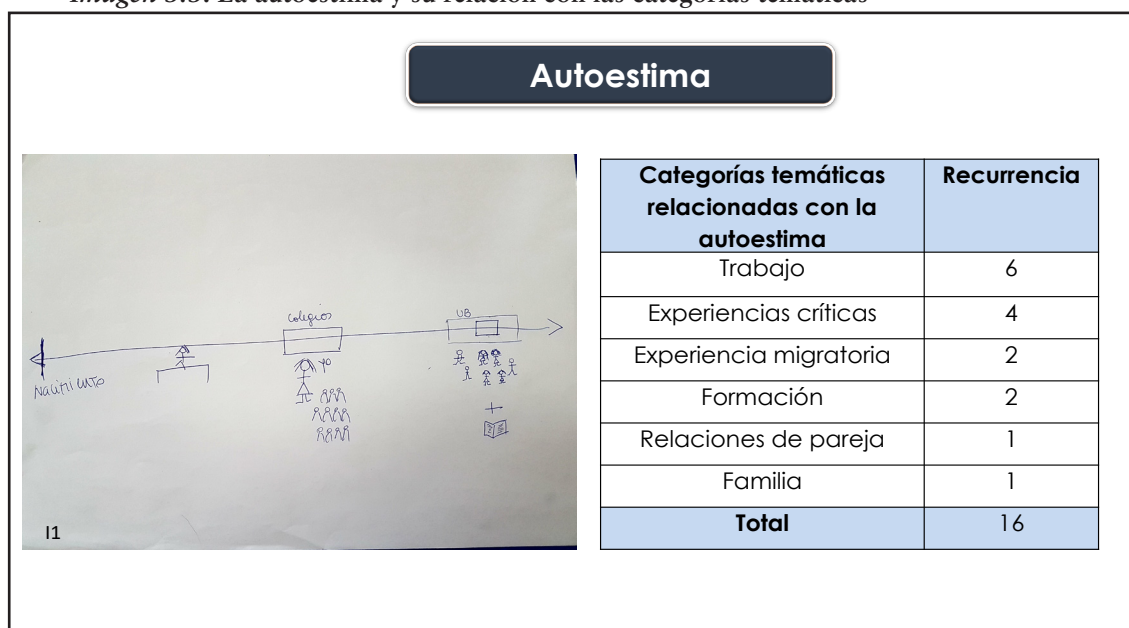
Encima vemos muchos libros y una guitarra gigante en el cielo. Creo que no sé en qué decisiones he acertado y he errado con exactitud; pero una buena decisión fue leer mucho y la otra fue tocar mucho la guitarra (Jimi URH).

La eficacia también se manifiesta en la perseverancia que los jóvenes participantes expresan que han tenido frente a las trabas burocráticas que por su condición de inmigrantes el sistema les impone. También se articula a la explicación que dan sobre cómo se han sobrepuesto a la falta de reconocimiento de sus capitales culturales y a las dificultades para acceder al mercado laboral. Los tiempos de incertidumbre, de aprietos económicos y de trabajos precarizados se interpretan como positivos una vez superados. Dicha superación se manifiesta principalmente cuando hay un reconocimiento de los capitales culturales de los jóvenes en la sociedad de acogida, que se expresa materialmente en un puesto de trabajo – más o menos – acorde a las capacidades o intereses de los jóvenes inmigrantes.

El otro empoderamiento tiene que ver con todo lo laboral y con lo que tiene que ver con extranjería, porque las posibilidades laborales se abren más de acuerdo a tu condición. Y dentro de todo esto, para mí es muy importante mi desarrollo profesional, que, a pesar de no tener un sueldo o recursos económicos, he intentado seguir avanzando en la escritura, en lo que podía hacer desde casa: el desarrollo personal, profesional y lo de la tesis (Valis CHM).

Autoestima

Imagen 3.3. La autoestima y su relación con las categorías temáticas



Fuente: elaboración propia

Como muestra la Imagen 3.3, la autoestima de estos jóvenes se ha fortalecido a partir de sus experiencias laborales: cuando tomaron por primera vez un trabajo (en su país de origen, pero sobre todo hablan del primer trabajo en Catalunya); cuando se les delegaron responsabilidades y sus compañeros confiaron en ellos, cuando se sintieron reconocidos y aceptados por los demás y con lo cual, seguros de sí mismos.

Y yo creo que la UB²²⁵ también con mis compañeros de trabajo porque hubo todo el primer periodo como que no, pero luego me validé. ¿Viste? Esta soy yo, esta es V, esta es I, esta es E, este es R, que es gordito, J y mi jefe. Los dibujé a todos, porque al principio claro, fue como era una mas...pero luego tuve que demostrar y cómo después...como en este momento que hice como el cuadradito. Fue como cuando ya...me dieron espacio para hacer cosas. “Oye mira tengo esta idea, ¿Por qué no hacemos esto? ¿Oye me puedes cubrir porque me voy de baja parental?” Bueno, como que contaron conmigo y me tomé ese papel de soy profe y hago cosas (I1 CHM).

Los jóvenes también incluyen en sus reflexiones y gráficos la superación de experiencias críticas. Haber encontrado la manera de afrontar situaciones familiares complejas, las crisis emocionales, angustias y enfermedades que provoca sostener la decisión de haberse ido del país de origen, los ha empoderado y dicho poder se manifiesta sobre todo en el fortalecimiento de la autoestima.

225 Universidad de Barcelona.

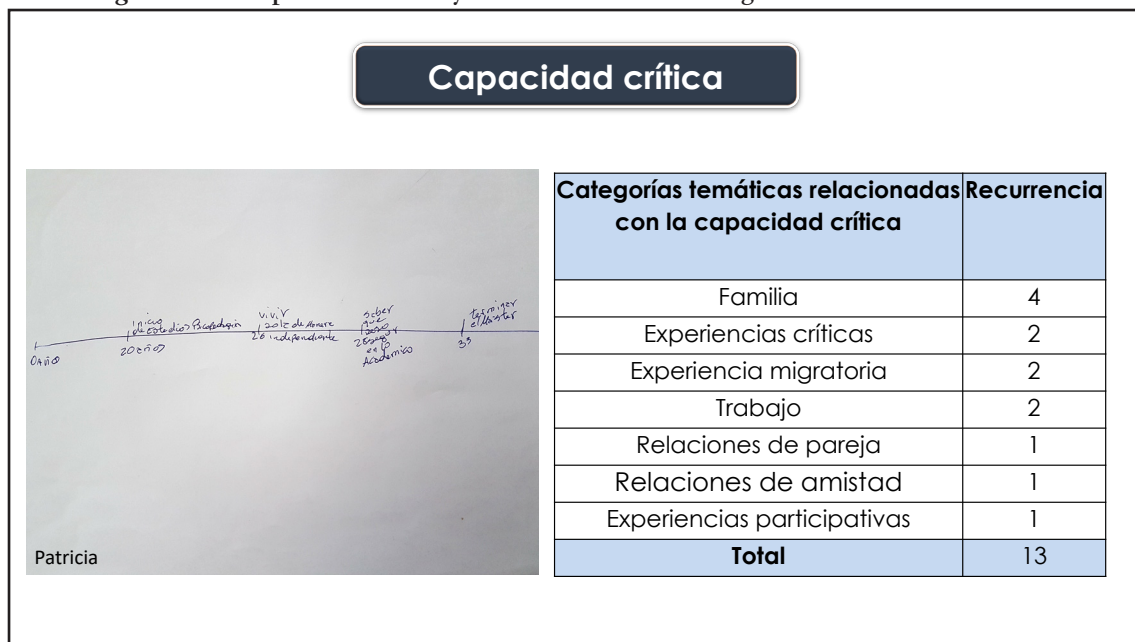
N: Después quedarme sin trabajo que fue lo peor que me paso en la vida. Quedarme sin trabajo fue como tirarlo todo, como tirar el tiempo que estuve acá. (...) me vino un bajón que no podía hacer nada. Para recuperarme de eso... engordé como 10 kilos estando sin trabajar...no podía hacer nada, no tenía ganas de hacer nada.

E: Te vino como una depresión ¿no? ¿Y cómo has salido?

N: Y bueno acá puse, la actividad deportiva fue lo que me ayudó. Saliendo, conocer gente distinta del entorno, ir moviéndome mas...eso me ayudó mucho (Negro URH).

Capacidad crítica

Imagen 3.4 La capacidad crítica y su relación con las categorías temáticas



Fuente: elaboración propia

Como muestra la imagen 3.4., a la hora de sintetizar sus itinerarios vitales en relación al empoderamiento, los jóvenes hacen reflexiones que dan cuenta de su capacidad crítica sobre ciertos acontecimientos que han marcado el destino de sus vidas, principalmente respecto de temas familiares frente a los que no tuvieron poder de decisión y otros en los que sí:

Después como a los 28 años decidir y saber que sí quería seguir en el mundo académico y que mi vida iba a estar relacionada con lo académico, pero no que mi vida iba a ser solo lo académico. Que más o menos fue a los 28, 29 años que yo decidí que sí quería estudiar pero que también quería tener una vida familiar y que mi mundo no iba a ser solo lo académico. Que es lo que les pasa a muchos profesores que se dedican solo a lo académico y no a lo familiar. Y en ese momento fue que quedé embarazada de mi hija. Entonces ahí es como claro, quiero tener vida familiar, familia tradicional, pero quiero seguir en lo laboral, pero no desvivirme. Sino compatibilizar... (Patricia CHM).

A la dimensión crítica corresponden también las argumentaciones que los relatores hacen sobre la decisión de haber migrado: el análisis sobre quiénes o qué cosas los impulsaron a irse; cómo respondieron cuando tuvieron que atravesar determinados momentos críticos; la mirada, con cierta perspectiva, sobre las opciones que tomaron a nivel laboral; la valoración sobre las pérdidas y ganancias a nivel vincular – la inevitable comparación entre el allá y el acá-; y cómo el cambio de territorio ha afectado su participación en el tejido social.

Yo aprendí un montón de cosas. Yo he madurado mucho. He aprendido a ver la vida de otra manera, a saber, que no pasa nada porque el otro sea diferente, a tener que sacrificarse, a tener que ganarte el pan cada día. He aprendido mucho...a ser persona, también he aprendido que no es mejor España que Argentina, no hay ningún lado ideal, ni mejor. En Argentina hay cosas buenas y malas y acá hay cosas buenas y malas...pero dentro de lo malo y lo bueno acá me siento cómoda. Por eso te digo que tampoco me interesaría volver...porque no me parece que allá sea todo un desastre (Lulú ARM).

CAPÍTULO 4

ESTRATEGIAS DE EMPODERAMIENTO

4.1. Estrategias, oportunidades y dificultades en los procesos de empoderamiento

4.1.1. Las entrevistas: empoderamiento y capitales

En el tercer nivel de análisis se trabaja con los discursos de las entrevistas. Como muestra la Tabla 4.1, en un primer momento se categorizan los discursos haciendo uso de las dimensiones e indicadores del empoderamiento juvenil HEBE y de la primera versión de las categorías temáticas (obtenidas como resultado del análisis de los gráficos). Este proceso permite la reformulación de las categorías temáticas. Se sintetizan dos categorías: “migración interna” y “viajar,” que se incluyen en una más amplia que se denomina “experiencias vitales significativas”; y se descubre una nueva categoría transversal que se etiqueta como “integración”.

Tabla 4.1. Re-definición de las categorías temáticas

Categorías temáticas en los discursos de las representaciones gráficas	Re-definición de las categorías temáticas de acuerdo al análisis de las entrevistas
Trabajo	Trabajo
Experiencia migratoria	Experiencia migratoria
Familia	Familia
Formación	Formación
Experiencias Participativas	Experiencias Participativas
Relaciones de pareja	Relaciones de pareja
Relaciones de amistad	Relaciones de amistad
Experiencias críticas	Experiencias críticas
Migración interna / viajar	Experiencias vitales significativas
	Integración

Fuente: Elaboración propia

En un segundo momento, se analizan las 12 entrevistas, haciendo uso de las dimensiones e indicadores del empoderamiento juvenil HEBE y de la nueva versión de las categorías temáticas. Este trabajo revela la existencia de 985 situaciones que tienen relación con las dimensiones –e indicadores– propuestos por el equipo HEBE para analizar el empoderamiento juvenil y con los capitales sociales, culturales, económicos y simbólicos y que se expresan en las categorías temáticas. Para facilitar la lectura y la presentación de los resultados, en la Tabla 4.2 solo se enuncian las dimensiones y se expone primero la más significativa –autoestima– y al último la menos significativa –trabajo en equipo–; las categorías temáticas se exponen también de acuerdo con los resultados estando a la izquierda la más significativa –experiencia migratoria– y a la derecha las menos significativa –experiencias vitales significativas y relaciones de pareja.

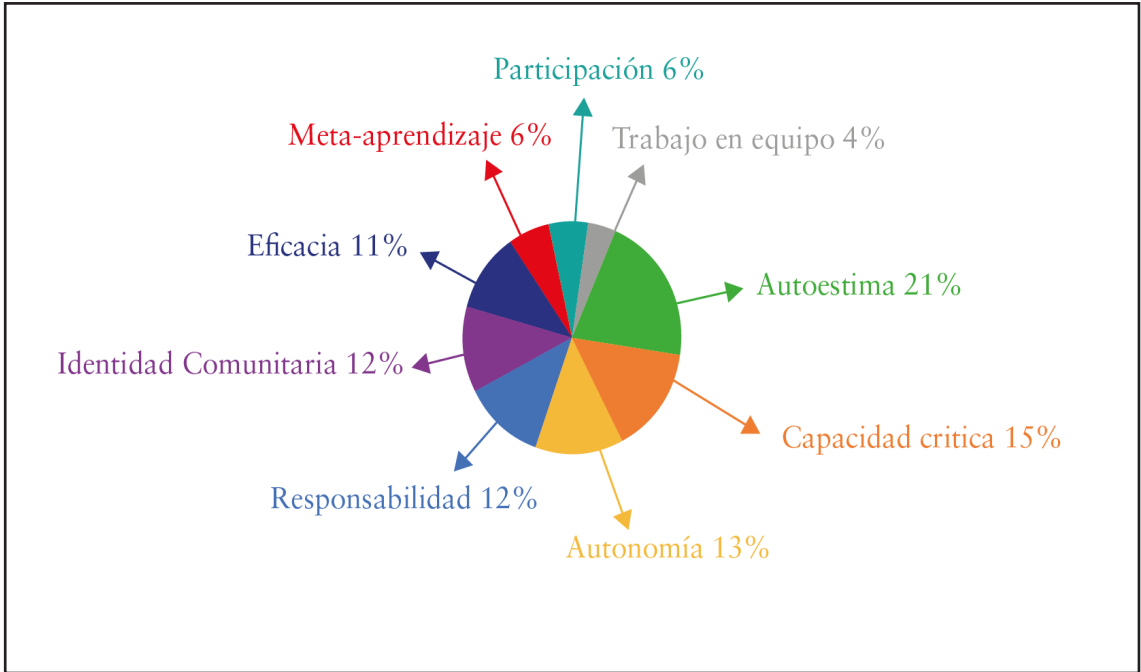
Tabla 4.2. Resultados de las entrevistas: cómo se expresan los procesos de empoderamiento en relación a los capitales de los jóvenes participantes

Dimensiones	Indicador	CATEGORÍAS TEMÁTICAS											Total Dimensión	Porcentajes			
		Exp. migratoria	Trabajo	Formación	Exp. Participativa	Familia	Integración	Relac. de Amistad	Exp. críticas	Exp. Significativas	Relac. de pareja	Total Indicador					
1) Autoestima	1.1	16	5	5	2			1							29	210	21%
	1.2	33	3	7		14		1	10	1	2			71			
	1.3		2	4		35		2			3			46			
	1.4	2	9	5		1								17			
	1.5	14	12	2		1								29			
	1.6	2	11	1			3			1				18			
2) Capacidad Crítica	2.1	43	16	13	12	8	14	1		1	2			110	153	15%	
	2.2	11	6	2	8	2	14							43			
3) Autonomía	3.1	17	34	21	2	2	6	3	2	9	5			101	127	13%	
	3.2	5	3	12	1	2	1	2						26			
	4.1	9	15	9	12	11			10					66			
4) Responsabilidad	4.2	10	13	6	6	10			9					54	120	12%	
	5.1	8	18	7	12		25	9						79			
5) Identidad comunitaria	5.2			7	6			9						22	119	12%	
	5.3			5	5		2	6						18			
	6.1	17	11	21		1				4	5			59			
6) Eficacia	6.2	6	7	7			1			1	1			23	105	11%	
	6.3	3	6	7		2	1			2	2			23			
	7.1	19	4	10	1	1	5	4		3	2			49			
7) Meta-aprendizajes	7.2						1			1				2	57	6%	
	7.3	2	1		1		2							6			
	8.1	4	3	6	18		1	7						39			
8) Participación	8.2	1	3	1	9			2			1			17	56	6%	
	9.1		5	1	8	1								15			
9) Trabajo en equipo	9.2				3									3	38	4%	
	9.3			1	6	3								10			
	9.4		4		6									10			
Total Categoría		222	191	164	119	94	76	42	31	23	23			985	985	100%	

Fuente. Elaboración propia

Como muestra el Gráfico 4.1, las dimensiones más relevantes para describir los procesos de empoderamiento de estos jóvenes son, en un primer nivel: la autoestima con 210 situaciones que validan su significancia (representando un 21% del total); en segundo lugar, la capacidad crítica, con un total de 153 situaciones que validan su significancia (representando un 15%, del total); en tercer lugar la autonomía, con 127 situaciones que validan su significancia (representando un 13% del total); en un cuarto lugar la responsabilidad con 120 situaciones (representando un 12% del total) y en quinto lugar la identidad comunitaria con un total de 119 situaciones (representando un 11% del total). En un segundo nivel, se encuentran la eficacia con 105 situaciones (12%); el meta-aprendizaje con 57 situaciones (6%); la participación con 56 situaciones (6%) y el trabajo en equipo con 38 situaciones (4%).

Gráfico 4.1. Significancia de las dimensiones del empoderamiento en las entrevistas



Fuente: Elaboración propia

Para comprender mejor dichos procesos, resulta clarificador señalar cuál es el orden de relevancia de las categorías temáticas con las que se han puesto en diálogo las dimensiones del empoderamiento, expresado en la Tabla 4.3:

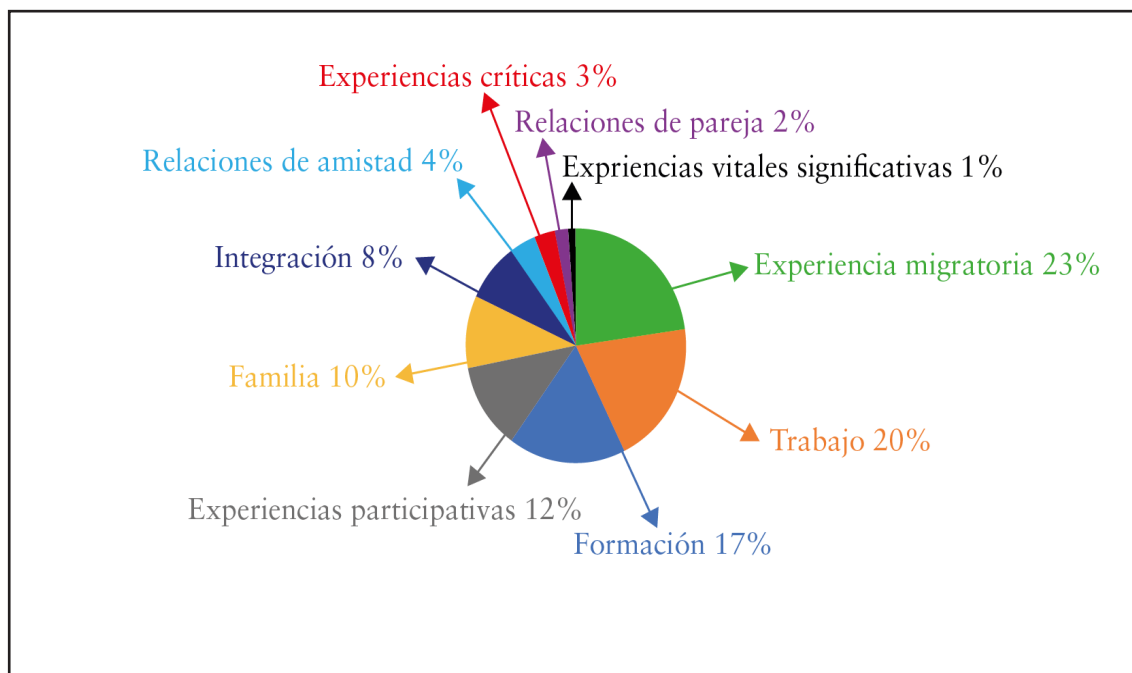
Tabla 4.3. Significancia de las categorías temáticas en el análisis de las entrevistas

Categorías temáticas	Recurrencias	Porcentaje
Experiencia migratoria	222	23%
Trabajo	191	20 %
Formación	164	17 %
Experiencias participativas	119	12 %
Familia	94	10 %
Integración	76	8 %
Relaciones de amistad	42	4 %
Experiencias críticas	31	3 %
Experiencias vitales significativas	23	2 %
Relaciones de pareja	23	1%
Total	985	100%

Fuente: Elaboración propia

Es decir que, como muestra el gráfico 4.2, de las 10 categorías temáticas con las que se han relacionado las dimensiones del empoderamiento, las más relevantes son: en primer lugar la experiencia migratoria, con un total de 222 recurrencias (representando un 23% del total); en segundo lugar las experiencias de trabajo, con un total de 191 recurrencias (representando un 20% del total); en tercer lugar la trayectoria y las experiencias de formación, con una recurrencia de 164 (17% del total); en cuarto lugar las experiencias participativas con 119 recurrencias (12% del total); en quinto lugar la familia con 94 recurrencias (10%, del total). En un segundo nivel aparecen la integración con 76 recurrencias (8%); las relaciones de amistad con 42 recurrencias (4%); las experiencias críticas con 31 recurrencias (3%); las experiencias vitales significativas y las relaciones de pareja con 23 recurrencias (2%).

Gráfico 4.2. Significancia de las categorías temáticas en las entrevistas



Fuente: Elaboración propia

4.1.2. Procesos de empoderamiento: estrategias, oportunidades y dificultades

Para interpretar los datos más significativos, se analizan desde una perspectiva cualitativa los resultados obtenidos en cada una de las 9 dimensiones de empoderamiento juvenil. Teniendo en cuenta los resultados presentados en la Tabla 4.2 se empieza por la más representativa hasta llegar a la menos representativa; así el orden de exposición es: 1) autoestima; 2) capacidad crítica; 3) autonomía; 4) responsabilidad; 5) identidad comunitaria; 6) eficacia; 7) meta-aprendizaje; 8) participación y 9) trabajo en equipo. Para facilitar la lectura, se vuelven a enunciar cuáles son los indicadores que componen la dimensión, el lugar y el porcentaje que cada dimensión tiene en este estudio. Asimismo, los resultados de cada dimensión se expresan en una tabla que muestra el cruce de datos entre indicadores y categorías temáticas²²⁶; por su parte, las categorías temáticas se ordenan de mayor a menor relevancia en cada dimensión²²⁷. Además se incluyen dos gráficos, uno que representa los totales obtenidos por indicador y otro los totales obtenidos por categoría temática, en cada dimensión. Al pie de estos se incorpora un recuadro que explica e interpreta dichos resultados sintéticamente. Luego se analiza la relación entre la dimensión –tomando como referencia el/ los indicador/es más significativo/s– y la/s categoría/s temática/s más relevante/s –de

226 Se ha coloreado, en cada tabla, el indicador y la categoría temática más significativa para facilitar la lectura.

227 En el caso de que la categoría temática no tenga relevancia (es decir, que el resultado cuantitativo obtenido en el análisis sea 0, no se la incluye en la tabla.

acuerdo con lo que los datos indiquen—. Durante la exposición se brindan situaciones ejemplificadoras que son prototípicas, es decir, que a partir de ellas se ilustra lo que se ha explicado, a nivel general, sobre la dimensión. Mediante esta argumentación se arroja luz sobre cómo se expresan, que rasgos tienen y cuáles son las herramientas, las estrategias que usan, las posibilidades que tienen, las oportunidades y las dificultades en los procesos de empoderamiento de este colectivo de jóvenes originarios del Cono Sur latinoamericano que vive en Catalunya.

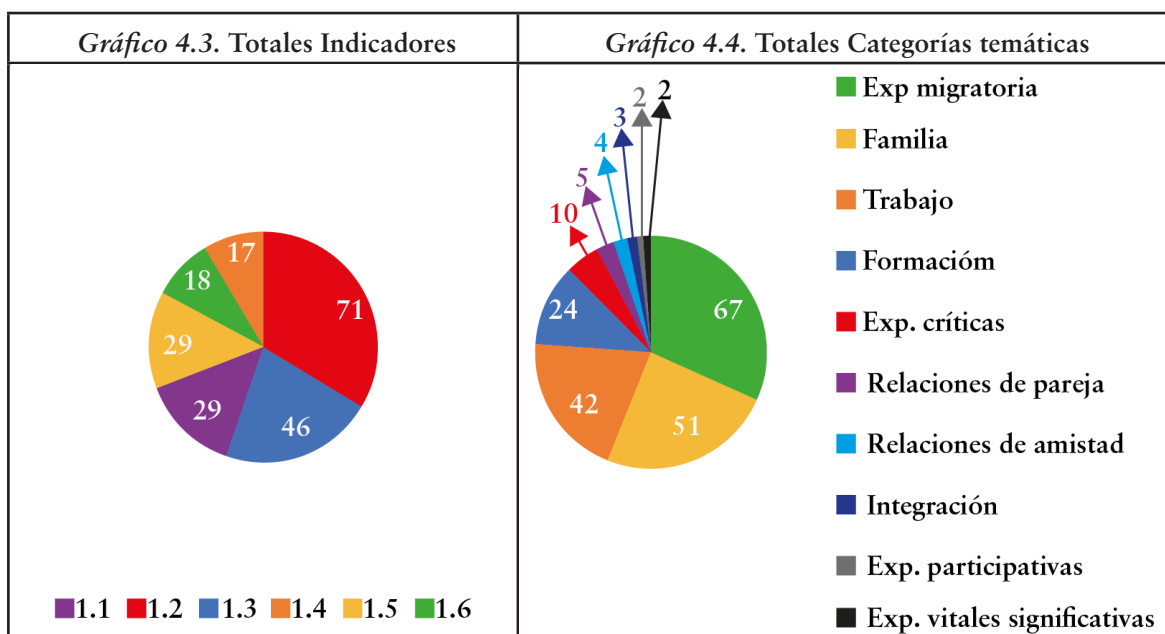
1. Autoestima

El Proyecto HEBE (2019) considera que la autoestima es una actitud positiva hacia uno mismo que permite apreciarse y valorarse; esta posición subjetiva posibilita las relaciones con las personas en un plano de igualdad. Para identificar esta dimensión en los relatos y su influencia en los procesos de empoderamiento de los jóvenes participantes, se tienen en cuenta seis indicadores: 1.1 estar satisfecho con uno mismo; 1.2 ser capaz de afrontar situaciones difíciles; 1.3 ser capaz de mostrarse ante los demás; 1.4 sentirse seguro con uno mismo; 1.5 conocer las propias capacidades y reconocer los propios límites; 1.6 sentirse reconocido por los demás. Teniendo en cuenta su significancia (23%) la autoestima es la dimensión que más expresa el proceso de empoderamiento de los jóvenes originarios del Cono Sur latinoamericano, agrupando a 210 situaciones (tabla 4.4).

Tabla 4.4. Significancia de la autoestima y las categorías temáticas en las entrevistas

Dimensión	Autoestima						Total Categorías Temáticas
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	
Categorías Temáticas							
Experiencia migratoria	16	33		2	14	2	67
Familia		14	35	1	1		51
Trabajo	5	3	2	9	12	11	42
Formación	5	7	4	5	2	1	24
Experiencias Críticas		10					10
Relaciones de pareja		2	3				5
Relaciones de amistad	1	1	2				4
Integración						3	3
Experiencias Participativas	2						2
Exp. Vitales Significativas		1				1	2
Total Indicador	29	71	46	17	29	18	210

Fuente: elaboración propia



Fuente: Elaboración propia

Como puede verse en el gráfico 4.3 todos los indicadores tienen relevancia para medir la autoestima, pero el más representativo para el caso de este colectivo es el 1.2, ya que se relaciona con la superación de situaciones difíciles a lo largo del itinerario vital y principalmente a lo largo de la experiencia migratoria. El indicador 1.6 es el que menos significancia tiene; esto se vincula con la dificultad y el tiempo que se necesita para ser reconocido en un espacio social del que no se es originario y con la falta o escasa cantidad de capital simbólico. Como enseña el gráfico 4.4, en este estudio la autoestima se relaciona con todas las categorías temáticas, pero principalmente con la experiencia migratoria, la familia y el trabajo.

Los relatos de estos jóvenes develan que un pilar importante en la construcción, el desarrollo y el fortalecimiento de su autoestima está atravesada por el hecho de haber migrado. Este proceso comienza con la toma de “decisión”, que implica proyectar la

partida y enfrentarse a ciertas dificultades: dejar el país de origen, la familia, las relaciones amorosas, las amistades, los trabajos, la formación, la propia cultura y apostar por un cambio.

E: ¿Cuántos años tenías? ¿24?

V: Sí, 24. El *pololo*²²⁸ que tenía en ese momento me apoyaba que viniera, que él me iba a esperar en Chile. Y mi madre falleció en julio y yo tenía que empezar el máster acá en septiembre, pero no había hecho ningún trámite para la beca... ni visado, ni nada. Esos últimos días de julio fueron para trámites de las cosas de mi madre: la casa, las propiedades, trámites de salud que habían quedado pendientes de mi madre. Y en agosto hice el convenio para aceptar la beca y fue así como justo hice el visado y ya en septiembre, a principios, me vine con la visión de que sólo por un año y que si fuera menos de un año ya me volvería. Mantuve mi trabajo, me dieron un permiso sin goce de sueldo, pero mantenía mi posición para que cuando volviera pudiera seguir con mi vida más o menos de manera estable. En mi trabajo se lo tomaron súper bien, todos felices y ya me vine (Valis CHM)

El dolor, las pérdidas y la nostalgia que trae consigo el desarraigo acompañan todos los relatos. Indudablemente se trata de una serie de cambios sustanciales que son difíciles de atravesar y que ponen en cuestión la identidad de los jóvenes. Será necesario transitar un proceso de re-descubrimiento, de re-conocimiento y de re-affirmación de los propios orígenes familiares, sociales y culturales –desconocidos por los otros, en el nuevo contexto–, para superar la crisis que desata la experiencia migratoria. En la medida en que esa crisis se va afrontando, los jóvenes recuperan la seguridad en sí mismos, y consiguen mostrarse ante los demás. Poder explicar con claridad y nobleza de donde es uno, cómo y porqué llegó a este país, da cuenta de ello.

Yo vivía en Tucumán, en Yerba Buena, con mi papá, mi mamá y todas mis hermanas. Tanto mi papá como mi mamá trabajaban en dos buenos trabajos. Somos cuatro hermanas, vivíamos todas juntas en mi casa. Yo iba a al P²²⁹, el ambiente en el que me movía era muy bueno. Mi familia en Argentina es una familia como todas, es muy grande, muy unida, el vínculo era muy lindo. Por suerte yo tengo muy buenos recuerdos de mi infancia. A los 11 años, mi mamá siempre ha sido una mujer que ha tenido muchas inquietudes y que ha querido estudiar y subir de categoría porque ella trabajaba en la Universidad de Tucumán y en un colegio como directora. Y dentro de la Universidad ella quería subir de categoría y para eso tenía que tener un máster o un doctorado. Y parece que siempre tuvo la inquietud de estudiar fuera y decidieron los dos, mi papá y mi mamá, que ella pasara un año estudiando afuera, estudiando un máster en Europa o en Estados Unidos y que nosotras pasáramos esa experiencia. Al final ella decidió venir a estudiar acá un máster y decidieron que nosotras también teníamos que venir para pasar un año fuera. Ese año se convirtió en dos años y en ese último año, así de casualidad, un amigo de mis padres de la infancia vivía acá y era director de una empresa muy grande y lo conocía a mi papá también de casualidad. Hablaron de cualquier cosa y parece que les gustó su perfil. Y de

228 *Pololo*: novio en Chile.

229 Sigla utilizada para proteger datos, la participante menciona el nombre de un colegio privado de Tucumán.

un día para el otro le preguntó si le interesaba trabajar acá. De repente nosotros veníamos solo por un año, se alargó a dos y decidieron, mi mamá y mi papá, que como la oportunidad era muy buena y les gustaba mucho Europa y creían que nosotras estaríamos mejor acá que allá, que fue justo, creo, cuando empezó *la crisis del corralito*²³⁰ allá, decidieron que nos quedáramos acá (Lulú ARM)

Los jóvenes rememoran la “llegada” desde distintas perspectivas: el entusiasmo de estar concretando un proyecto, el encuentro con una ciudad que deslumbra con sus infinitas posibilidades para el caso de los que arriban a Barcelona; la desilusión, para aquellos que habían imaginado un destino épico como el de Lionel Messi –ya que muchos venían huyendo de la crisis de sus países de origen y al poco tiempo llegaba la crisis a España–, o para los que pensaban que el catalán era una lengua que Serrat usaba de vez en cuando sólo para cantar –principalmente para quienes arriban a Girona o a los municipios del interior de Catalunya–. Cuando la memoria de los narradores regresa a aquellos días emerge recurrentemente la idea de “empezar de cero”, especialmente en relación al mundo laboral, aunque no únicamente, ya que también describen las dificultades emocionales, económicas, sociales, culturales, familiares y legales que tuvieron que atravesar durante los primeros meses o años. Es por ello que el indicador 1.2 *ser capaz de afrontar situaciones difíciles*, es el más relevante.

N: Bueno trabajé en el hotel X²³¹. Trabajé dos años. Después me echaron por no tener papales, hubo un problema. A mí me echaron y echaron a una cantidad de gente²³².

E: ¿Y ellos no sabían que no tenías papales? ¿No te los podían hacer?

N: Y bueno, medio que no podían y medio que no querían. Porque ya cuando me puse firme de que quería los papeles, me dejaron de llamar. Me iban llamando poco a poco, no me cortaban del todo. Y ya cuando me puse firme que quería los papeles, me dijeron que no. (...) Después me iban llamando en verano, cuando había mucho trabajo y eso. Después seguí yendo otro año más capaz...pero ya cuando les planteé las cosas me dijeron que no se podía. Fui a un abogado y en un principio me había dicho que sí, que podíamos hacer algo. Y después terminé cerrando un acuerdo con ellos, que me pagaban 1500 euros y ya estaba...pero porque mi abogado me dijo que no podíamos sacar más (Negro URH).

Las incertidumbres e inestabilidades emocionales que provoca la llegada a ese nuevo territorio afectan la autoestima. ¿Cómo y en qué espacios sociabilizar? ¿Cómo reconstruir la red de relaciones, el tejido de sostenes afectivos que son un colchón importante en momentos difíciles de afrontar? ¿Cómo darse a conocer en una nueva

230 Hace alusión a la crisis del 2001 en Argentina.

231 Sigla utilizada para proteger los datos. El participante nombra un hotel del municipio de Calella.

232 Este es el caso de un joven que arriba antes de que se desate la crisis en España. Hasta ese momento la oferta laboral era generosa y los inmigrantes podían trabajar sin tener papeles que lo habiliten para residir en el país de acogida o para trabajar. A su vez, como puede leerse en el ejemplo, los empleadores podían tramitar este permiso. Cuando la crisis se instala en España, la situación cambia. Por un lado se exige que los trabajadores sean residentes o preferentemente españoles, por otro lado el estado impone controles y multas para evitar irregularidades.

sociedad, que es además bilingüe y que utiliza una u otra lengua de acuerdo al contexto? ¿Cómo gestionar la integración? ¿Cómo acceder al mercado de trabajo sin o con poco capital social? ¿Cómo negociar el reconocimiento del capital cultural de origen? ¿Cómo sortear las trabas y los límites legales que el Estado impone a los inmigrantes? Como parte de este proceso, los jóvenes descubren *los propios límites y las propias capacidades* (indicador 1.5)

Pero no sé, si vos vas a un curso donde hay gente de tu edad, mal o bien te vas a ir hablando. Yo en realidad más sentía cuando vas a un local, a un negocio de ropa, a un bar a un supermercado. A mí me gustaba que el carnicero me conociera, que la cajera me conociera, que el del bar me conociera. Ahí lo empecé a notar. Ahí notaba que no podía sociabilizar. Pero los cursos que he hecho, claro, he hecho catalán: son todos latinos...vamos a ver, terminábamos hablándonos todos. Éramos de diferente edad y hasta los africanos me hablaban. No puede ser decía yo, que hable con toda esta gente, y no hable con los catalanes. Y en el gimnasio, no podía. Otra cosa que noté: a ver veintipico de años me anoté en el gimnasio, nadie me hablaba, nadie me sonreía, me moría de angustia (El ceibo ARM)

Con el paso del tiempo, algunos jóvenes dejan de ser anónimos y re-construyen su capital social. El *reconocimiento de los otros* (indicador 1.6), lo consiguen principalmente en el ámbito laboral, que es donde pueden hacerse valer por sus propias capacidades; donde no importan tanto sus orígenes sino lo que hacen y cómo lo hacen. Los que acceden al mercado laboral logran entonces tener más poder para sostener sus decisiones; como contrapartida, aquellos que ven obstaculizada sus posibilidades para trabajar, no se sienten reconocidos. Sin embargo, la conciencia de haber superado una serie de dificultades con las que hasta ese momento no se habían enfrentado, hace que muchos participantes se sientan *satisfechos consigo mismos* (indicador 1.3). La autoestima se ha fortalecido porque la experiencia migratoria los ha hecho crecer, aprender; y descubrir, en muchos casos, la capacidad de resiliencia:

Claro es que mi aprendizaje es eso. Yo dejé muchas cosas, No digo que fue fácil. Me tuve que hacer cargo de toda esta vida nueva que estaba eligiendo. Antes cuando yo me mudaba le podía echar la culpa a mi papá y a mi mamá “estoy en este pueblo porque me trajiste”. Ahora no. Sí, vine porque ellos me trajeron y ellos me mantienen, pero vine porque quise y me tenía que hacer cargo de eso. Y como te decía, creo que le puse mucha gana, mucha fuerza de voluntad...que es como... No sé cómo explicarlo, pero a veces el ser humano saca fuerza de no se sabe dónde para sobrellevar una situación, bueno: yo lo hice así. Para mí fue muy lindo, el hacerme cargo de una situación y que esa situación me gustara...porque podría haberme pasado que me asustara todo esto, que no me gustara el idioma, que no me gustara la gente, que no me gustara lo que estaba estudiando... ¿qué hubiera pasado? Me hubiera tenido que volver. Y yo no me volví, quiere decir que a mí me gustó y que fue todo un aprendizaje. Y creces en mente y espíritu, porque te das cuenta que no hay nada que te pueda vencer después de lo que pasaste. Una vez que te vas de tu país: ya está. Ya te desarraigaste. Ahora me puedo ir a cualquier otro lugar. No lo haría (risas). Pero mañana me dicen tenés

una oferta de trabajo en Londres y digo bueno vamos...no sé si contesto tu pregunta, pero sí...el hacerte cargo de tu situación, de lo que estás atravesando como inmigrante, el cambio, la cultura. Yo perdí todo. Lo que te imagines: lo perdí (El Ceibo ARM)

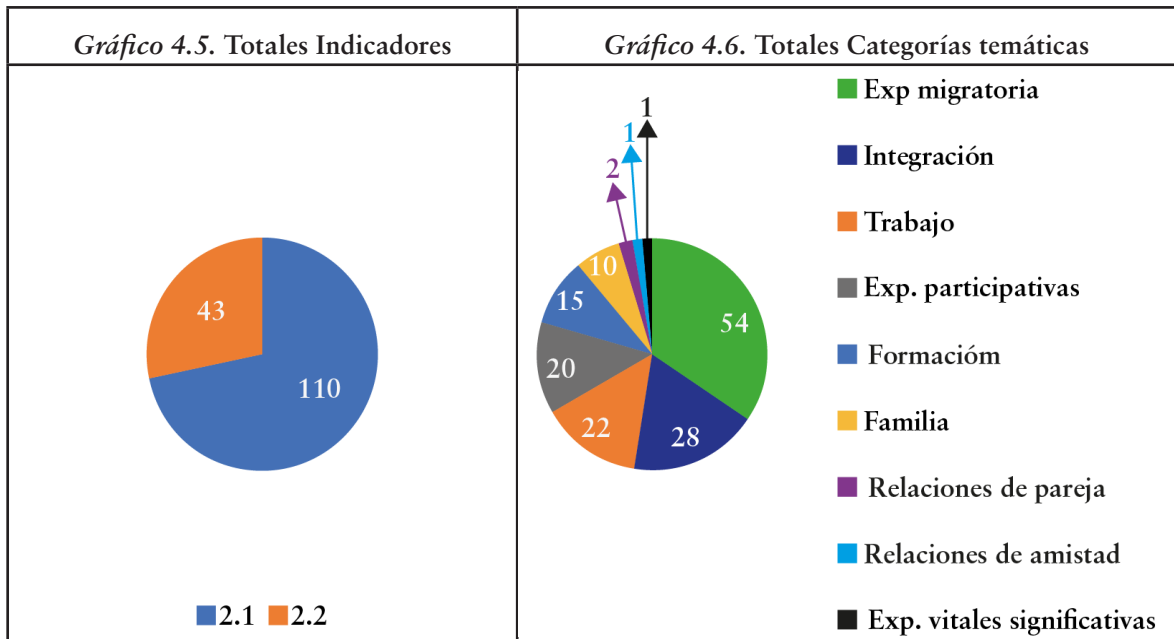
2. Capacidad crítica

Con esta dimensión el Proyecto HEBE (2019) hace referencia a la capacidad de formular argumentos propios y de confrontarlos con ideas externas. A partir de la reflexión individual, de la evaluación de argumentos ajenos, del contraste de evidencias, de la valoración de pros y contras, se consigue la construcción de ideas propias que son guías para actuar. Para identificar esta dimensión en los relatos y su influencia en los procesos de empoderamiento de los jóvenes participantes, se tienen en cuenta dos indicadores: 2.1 ser capaz de analizar problemáticas o situaciones; 2.2 tener un criterio propio en relación a problemáticas o situaciones. Teniendo en cuenta su significancia (15%) la capacidad crítica es la segunda más relevante para hacer referencia a los procesos de empoderamiento de los jóvenes participantes, agrupando a 153 situaciones (Tabla 4.5).

Tabla 4.5. Significancia de la capacidad crítica y las categorías temáticas en las entrevistas

Dimensión	Capacidad crítica		
	2.1	2.2	Totales Categorías Temáticas
Categorías Temáticas	2.1	2.2	Totales Categorías Temáticas
Experiencia migratoria	43	11	54
Integración	14	14	28
Trabajo	16	6	22
Experiencias Participativas	12	8	20
Formación	13	2	15
Familia	8	2	10
Relaciones de pareja	2		2
Relaciones de amistad	1		1
Exp. Vitales significativas	1		1
Totales indicadores	110	43	153

Fuente: elaboración propia



Fuente: Elaboración propia

Como muestra el gráfico 4.5, el indicador 2.1 ser capaz de analizar situaciones o problemáticas es el más relevante; aunque esto no implica que para todo lo que se analiza se tenga un criterio propio –por eso hay una diferencia sustantiva entre los resultados obtenidos en cada indicador–. A lo largo de las entrevistas los jóvenes reflexionan y analizan sus vidas y consiguen dar cuenta de sus capacidades críticas. Como muestra el gráfico 4.6, las situaciones que se analizan se relacionan con casi todas las categorías temáticas menos con la vinculada a las experiencias críticas porque claramente es un tema subjetivo y tiene que ver con vivencias personales que no pueden someterse a juicio. Como muestran los resultados, las situaciones que mayoritariamente se analizan tienen que ver con la experiencia migratoria, la integración y el trabajo.

La entrevista invita a los participantes a mirar sus vidas en perspectivas, este ejercicio les permite reflexionar sobre las múltiples razones que los condujeron a migrar y se amplía así la información recolectada en los Biogramas A y B; se profundiza en el diseño del proyecto y se explica en qué momento tomaron esta decisión: qué tuvo que ver la situación del país de origen, la economía, la familia, la pareja, las amistades o las circunstancias que cada participante tenía; qué peso tuvo la trayectoria formativa, el trabajo y las experiencias vitales significativas –tales como haber migrado antes, dentro del mismo país, o haber viajado por distintos lugares del mundo–. Si bien en el capítulo anterior se habló de dos trayectorias migratorias –económica o cultural– es evidente que las motivaciones para migrar que los relatores analizan en el espacio de la entrevista, son múltiples. En sus narraciones los jóvenes parten de lo personal y lo particular, algunos se enamoraron de un/a catalán/a allá o acá; hay quienes vinieron a formarse aquí y van a regresar a su país; otros explican que migraron con sus familias por motivos económicos o culturales; hay quienes están evaluando la posibilidad de quedarse; finalmente hay jóvenes que narran el proceso mediante el cual fueron prolongando su estadía.

Y después conocí a un chico que vivía en Barcelona. Y no me enamoré de él, pero sí que tuvimos una relación y entonces yo vine por primera vez a Barcelona, y yo dije “esta es la ciudad en la que yo quiero vivir”, entonces fue mi segundo amor a primera vista, el primero fue mi carrera. Entonces cuando estaba ya viviendo con mi mamá y trabajando en el siguiente cole que también tenía un sueldo súper precario, porque también hacía muchas otras cosas, nunca he sido de hacer solo una cosa. Eh...no tenía sentido irme a vivir sola, compartir piso o algo porque mi proyecto estaba en irme a vivir a Barcelona. Y así estuve dos años hasta que me vine (I1 CHM)

Cada experiencia es singular, pero siempre aparecen los condicionantes del medio sociocultural en el que nacieron y crecieron, distinto al que habitan hoy. Es decir, cuando la mirada crítica trasciende el plano personal, los relatores analizan problemáticas y situaciones históricas, políticas, sociales, culturales y económicas que caracterizan a los países del Cono Sur. Frente a las realidades socioeconómicas de sus países de origen, algunos de los jóvenes participantes se vieron obligados a migrar –solos o con sus familias– en busca de otro horizonte en el que poder escribir una historia diferente

Nosotros en Uruguay no estábamos bien...y decidimos que alguien tenía que venir. Yo no quería, sobre todo porque no quería dejar a mi madre sola en Uruguay y se vino B. B tenía 16; al poco tiempo se vino mi madre con A²³³. Creo que fue a los 6 meses. Yo me quedé solo. Y nada. Cuando ya vi que no daba para más...al final me vine. Me costó bastante. Ellos estaban acá y yo seguía pensando que me quería quedar. Pero bueno, sobre todo por tema de inseguridad, por ver que no había posibilidad de progresar ni en ese momento ni nunca...era pensar que para qué voy a trabajar para comprarme algo y tener miedo que te lo roben a la vuelta de la esquina y te peguen un tiro (...) Me costó mucho decidir venir. Pero ya cuando decidí venir, sabía que no iba a volver. Sabía que las posibilidades que habían acá, sabía que me iba a gustar...sabía que me iba a adaptar, lo tenía muy claro. Me daba rabia. La sensación era de rabia de tener que irme del sitio donde quería estar, pero por no poder llevar la vida que quería llevar. Esa era la sensación, te daba rabia...y ya tenía claro que no volvía (Fabián URH)

Este recorrido analítico–dialógico por el pasado y el presente, hace emerger las comparaciones entre el *allá* y el *acá*. Al contrastar las realidades, la mayoría de los jóvenes coinciden en que si bien la calidad educativa es mejor en sus países de origen, en la sociedad de acogida hay más facilidades –becas, oportunidades, ofertas– para formarse –o para retornar al sistema educativo, en el caso de haber abandonado la trayectoria educativa²³⁴–; también señalan que con un sueldo básico pueden acceder a una calidad de vida que allá no podrían tener y que la relación entre trabajo/tiempo

233 A y B seudónimos utilizados para proteger los datos personales. Hacen referencia a los nombres de los hermanos del relator.

234 Tanto en Uruguay como en Argentina la educación –primaria, media y universitaria– es pública y está sostenida por los impuestos de todos los ciudadanos, lo que hace que sea “gratuita” para quien quiera acceder. Sin embargo la organización académica es poco flexible y los niveles de exigencia son altos, por lo tanto para aquellos que necesitan también trabajar, la situación es difícil y existen pocas becas o ayudas; es decir que son mayoritariamente los sectores de las clases medias y altas quienes ayudados por las familias, pueden sostener la condición de estudiante. En ambos países la calidad educativa es muy buena y los estudiantes salen muy bien formados. En el caso de Chile, la educación es arancelada y el acceso a la universidad es muy limitado incluso para aquellos que tienen un buen rendimiento académico.

libre es más equilibrada; hacen hincapié en las posibilidades para viajar y enriquecerse culturalmente; sostienen que aquí se puede progresar económicamente –ya sea en Catalunya, poco a poco, ya sea ayudando desde *aquí* a los suyos *allá*, o regresando a su país de origen con el capital cultural adquirido, ya que en dicho campo social aquel capital se convierte en capital simbólico–.

Porque si bien tu sabes que en educación existen ayudas y beneficios, pero en Chile siguen siendo para una elite. Y una elite no por tus conocimientos o tu desempeño académico, sino una elite “si eres de familia o no”. En Chile se habla de ciertos apellidos. Si eres de los 5 mejores apellidos, en Chile tienes más posibilidades y más contacto y más conocimientos. Entonces claro, cuando decidimos venir acá es porque sabíamos que eso podía cambiar. Que ya se nos abría una puerta que no la teníamos de “ser de las familias noves”, pero sí lo podíamos obtener a través del conocimiento (Patricia CHM)

La balanza se inclina hacia un lado y hacia otro. En este balanceo emergen temas vinculados con la integración en la sociedad de acogida. Analizan entonces las situaciones en las que sintieron discriminación o exclusión por su condición legal –en el sistema de salud público, en las oficinas de extranjería–; explican qué tipo de desigualdades sociales sufren o sufrieron como inmigrantes, qué dificultades tienen o tuvieron con el aprendizaje del catalán y sobre todo denuncian las desventajas que tienen en el mundo laboral. Al reflexionar sobre estas cuestiones, observan que el capital simbólico y nacional que tienen –por ser originarios de Argentina, Chile o Uruguay– los hace ser menos extranjeros que otros grupos sociales, es decir, estar más próximos a la cultura de la sociedad de acogida.

Sabes con que [me he sentido discriminada], cuando pedí el tema de salud para mi hija. Nosotros como venimos como estudiantes no tenemos derecho a la salud, a menos que tú te la pagues. Y mi hija si, por el tema de los derechos del niño. Un niño donde vaya va a tener derecho a salud. Entonces yo quería hacer el trámite del carnet, para en caso de emergencia, no sabemos...bueno comencé a hacer ese trámite y fue como “no, tú eres extranjera”. “Yo no te lo estoy pidiendo para mí, sino para mi hija”. Y en otras instancias cuando llegué, cuando fui a inscribirme en el curso de normalización lingüística, la persona que me atendió insistía con hablarme en catalán. Y yo le decía “–Disculpa, no te he entendido”. En ese momento, de verdad no entendía nada. Más con el nerviosismo, esta persona se oponía a hablarme en castellano y yo sabía que sabía. Y bueno en estas instancias me he sentido discriminada, pero han sido esos casos puntuales. He escuchado otras personas. Y casos...el de los ecuatorianos, mexicanos...que claro, como son un grupo de piel más oscura, es otro el trato. Entonces tan discriminada, no. Han sido casos muy puntuales (Patricia CHM)

La confrontación entre lo particular y lo contextual y entre el *allá* y el *acá*, los lleva a evaluar los costes y los beneficios de la apuesta; las pérdidas que trajo el desarraigo –desde lo afectivo, lo social, lo vincular y lo laboral–, se matizan con las

ganancias–valorando las herramientas que les ha dado la formación, el trabajo y la experiencia migratoria en sí misma–. La reflexión los conduce a la re–afirmación de su actuación. De una manera u otra, todos dicen estar satisfechos con el hecho de haber migrado y con lo que han logrado: haber asumido el riesgo de la decisión que tomaron, que también fue y es una oportunidad. La capacidad crítica se manifiesta más aún cuando los jóvenes admiten que verdaderamente no existen los blancos o los negros puros, no hay un lugar mejor que otro, especialmente cuando se reconoce que una vez que se migra, ya no se es ni de *aquí* ni de *allá*.

Mi principal crítica era que, si yo me comparaba con una persona de aquí, teniendo el mismo nivel educativo, yo tenía muchas más desventajas por ser extranjera y por no saber el catalán. Consideraba que el ser extranjero también era como ser de otra comunidad autónoma. Porque en clases de catalán también tenía compañeros que eran de Galicia y también tenían la misma situación. Y para tomar en serio el catalán ya no lo hice en la entidad que daba los cursos gratuitos sino en la escuela de idiomas de aquí de la universidad. [...] Si yo quiero trabajar como profesora en el sistema público me piden la nacionalidad y el catalán nivel C. El catalán lo tengo, en el instituto sólo hablo catalán. Pero la nacionalidad, no. Y aquí en la universidad si hay un poco más de apertura, aunque a nivel cultural son muy catalanistas. Sí que siento más desventajas en comparación con un nativo, pero creo que con mi esfuerzo he podido ir superando esas barreras y teniendo un poco de optimismo, intento convencerme de que nunca tomo las decisiones más fáciles...entonces bueno, me doy ánimo. También he hecho publicaciones de educación, cosas que tengan que ver con mi área profesional, en catalán. Algunas han sido publicaciones colectivas, con alguna profesora del instituto y otras individuales (Valis CHM)

3. Autonomía

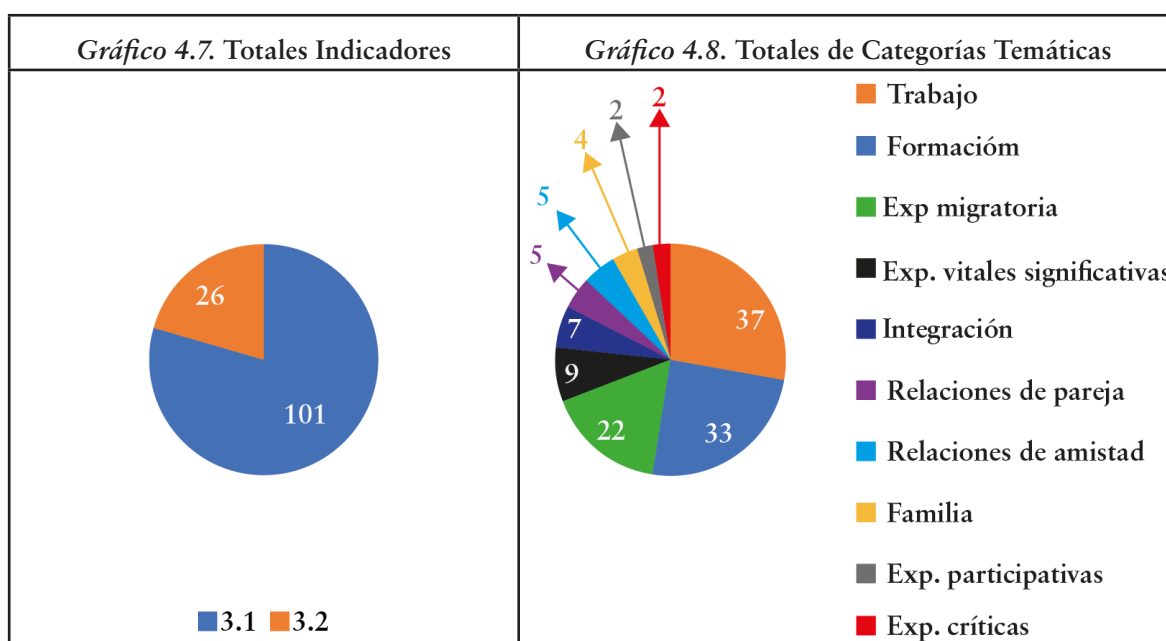
El Proyecto HEBE (2019) entiende que ser autónomo implica tener la capacidad de dotarse de objetivos y normas propias que posibilitan tomar iniciativas, emprender acciones y autogestionarlas. Para identificar esta dimensión en los relatos y su influencia en los procesos de empoderamiento de los jóvenes participantes, se tienen en cuenta dos indicadores: 3.1 tener iniciativa; 3.2 ser capaz de elegir y actuar siguiendo las propias convicciones. Teniendo en cuenta su significancia (13%) la autonomía ocupa el tercer lugar para hacer referencia a los procesos de empoderamiento de los jóvenes participantes, agrupando a 127 situaciones (Tabla 4.6).

Tabla 4.6. Significancia de la autonomía y las categorías temáticas en las entrevistas

Dimensión	Autonomía		
Categorías Temáticas	3.1	3.2	Totales Categorías Temáticas
Trabajo	34	3	37
Formación	21	12	33
Experiencia migratoria	17	5	22

Exp. Vitales Significativas	9		9
Integración	6	1	7
Relaciones de amistad	3	2	5
Relaciones de pareja	5		5
Familia	2	2	4
Experiencia Participativas	2	1	3
Experiencias Críticas	2		2
Total Indicadores	101	26	127

Fuente: elaboración propia



Fuente: elaboración propia

Como muestra el gráfico 4.7, el indicador 3.1 tener iniciativa es el más relevante; el indicador 3.2 ser capaz de elegir y actuar siguiendo las propias convicciones, tiene una significancia menor ya que las actuaciones de los jóvenes están muchas veces limitadas por su condición de inmigrantes. Como enseña el gráfico 4.8, en este estudio la autonomía se relaciona con todas las categorías temáticas, pero siguiendo los resultados, se puede ver que el trabajo y la formación son las áreas más relevantes y en menor medida la experiencia migratoria.

La reflexión que los relatores hacen sobre sus itinerarios vitales los lleva a evocar las primeras experiencias de autonomía que tuvieron, mayoritariamente, en sus países de origen, durante la etapa de la adolescencia o la temprana juventud. Haber tenido la *iniciativa* de trabajar, ya sea para ser independientes económicamente o para ayudar a la familia en el caso de que ésta haya tenido dificultades económicas; haberse ido a vivir a otros municipios o provincias en donde la oferta laboral era mejor y trabajar para sostener la propia formación son algunas de las temáticas más recurrentes.

Comencé a trabajar a los 14 años...porque claro mi mamá trabajaba, me daba lo necesario, pero uno en la adolescencia quiere un poco más. Y bueno, esa fue

la forma. Desde la adolescencia comencé a trabajar como promotora, secretaria, recepcionista. Iba trabajando en lo que podía. Mientras estudiaba también trabajé. Entré a estudiar psicopedagogía en un Instituto Profesional. Yo quería ir a la universidad, pero por un tema de recursos, eso era lo que podía pagar; porque en Chile se paga por la Educación Superior. Y estudié psicopedagogía en un Instituto profesional. Una vez que empecé me fui a vivir al sur de Chile, porque era donde podía trabajar fácilmente...donde podía encontrar trabajo para ejercer. Estando ahí estudié educación transferencial, que es lo que me permitió mejorar mis ingresos [...] (Patricia CHM)

El trabajo se relaciona y determina la experiencia migratoria. En algunos casos es lo que posibilita ahorrar el dinero necesario para poder planificar el viaje y tener un margen de tranquilidad los primeros meses en la sociedad de acogida –ya que hay que costear muchos gastos–; en otros casos el trabajo es fundamental para seguir sosteniendo ese proyecto, en tanto se han acabado los ahorros, y en cuanto es la posibilidad de vivir de forma legal, digna y autónoma en Catalunya.

Esta segunda parte comencé a trabajar aquí, a dar clases de inglés y bueno ahora estoy en esto. Conseguí el NIE que es el permiso que me acredita a trabajar. Al principio lo de las clases fue lo que surgió porque necesitaba buscarme la vida y surgieron algunas alumnas y descubrí que me gustaba más de lo que pensaba. Después empezaron a surgir más alumnos y bueno, eso, hoy en día, eso es a lo que me estoy dedicando y de hecho me gustaría empezar poco a poco a tener más alumnos, a trabajar en algún local (Jimi URH)

Hay que apuntar, además, que sólo los que llegaron antes de la crisis económica o los que tienen la condición legal de comunitarios o nacionales²³⁵—es decir, capital simbólico o nacional—, pudieron acceder rápidamente al mercado de trabajo. Los demás, deben sortear los obstáculos legales que restringen las posibilidades de trabajo para los extranjeros. La falta de capital social endógeno o (sobre todo) exógeno y de capital simbólico –en tanto la sociedad de acogida no siempre reconoce el capital cultural de origen–, dificulta la incorporación al mundo del trabajo de estos jóvenes y con ello limita las opciones para elegir y actuar.

C: Los veranos trabajaba. Mis padres me ayudaban y en los veranos hacía alguna *changuita*²³⁶ en una farmacia...porque claro, cuando sos de pueblo, todos te conocen. Me terminaban tomando porque “ahh vos sos la hija de tal”; “vení que necesito alguien de confianza”. Así vas consiguiendo trabajos...que eso extraño acá. Ese ser conocido, “vos sos la hija de tal”, “me hablaron muy bien de tu familia”.

[...] Cuando terminé de hacer las prácticas me querían tomar en el hospital, porque me vieron muy...no sé cómo decirlo, que tenía las aptitudes para trabajar, que había entendido. Yo siempre fui así en mi trabajo, no tendría que hablar yo de mí. Pero la verdad es esa.

235 Ver apartado 3.2.

236 *Changuita*: argentinismo con el que alude a “trabajos de corta duración”.

E: ¿Y no te podían contratar?

C: No, no podían. Llamé a mi abogada, como loca y nada. No había ninguna posibilidad.

E: ¿Pero no te podían hacer ellos el contrato?

C: No, mira lo único que existe acá en Girona es un permiso que te da el Ayuntamiento para que trabajes en los horarios en donde no haces clases. Pero ese permiso tardaba dos meses en dártelo y el hospital querían ya. No me iban a esperar (El ceibo ARM)

Sin embargo, al enfrentarse progresivamente a este reto, al ir ampliando las redes sociales y conquistando capital simbólico, algunos jóvenes van ganando autonomía: entonces toman la iniciativa de buscar trabajo pese a las vicisitudes; se auto-generan el empleo; emprenden acciones para conseguir “eso” que desean; encuentran financiamiento para sus propios proyectos.

E: ¿Y cómo hiciste con la publicación del libro? ¿Recibiste ayuda o financiamiento?

V: Lo hice a través de una campaña de *crowdfunding*²³⁷, donde personas colaboraban y a partir de la colaboración recibían algo a cambio, entonces por ejemplo si alguien colaboraba con 8 euros recibía el libro en digital y aparecía en la parte de agradecimientos (Valis CHM)

Las iniciativas también se expresan en la capacidad y las estrategias personales que tienen algunos jóvenes para conectar su proyecto inmigratorio con la cultura catalana: ya sea a partir del estudio de la lengua, a partir de la vinculación de sus estudios con el contexto sociocultural que están descubriendo o a partir de la apertura para relacionarse con autóctonos. Algunos de estos jóvenes no tenían interés en quedarse y de pronto se les presenta una oportunidad o una oferta que les hace replantearse su regreso; otros, por el contrario, desean quedarse y para hacerlo de manera legal, optan por continuar formándose –realizando cualquier curso que les permita adquirir la condición legal de estudiantes–. En cualquiera de los dos casos, los jóvenes deben volver a decidir; deben volver a poner en juego su autonomía.

Entonces yo en Girona una de las cosas que he pensado, cuando tenía que elegir mi tema de trabajo final, sabiendo que me quería quedar acá, empecé a ver que lo que no tenía que hacer era tomar un tema de investigación de Argentina, porque eso era cavarme mi propia tumba. Yo ahí sumé mis dos intereses, el tema de quedarme y trabajar cosas de acá, con la cuestión de la cultura catalana. Aprovechar mi formación e investigación, con algunas cuestiones de la cultura catalana que tenían que ver con cosas de juventud y de grupo, que eran cosas que yo había estudiado y que conocía acá. (...) Pero mi investigación de máster sobre

237 Wikipedia define el micromecenazgo, crowdfunding, o financiación colectiva como “un mecanismo colaborativo de financiación de proyectos. El mismo prescinde de la tradicional intermediación financiera, y consiste en poner en contacto promotores de proyectos que demandan fondos mediante la emisión de valores y participaciones sociales o mediante la solicitud de préstamos, con inversores u ofertantes de fondos que buscan en la inversión un rendimiento”. <https://es.wikipedia.org/wiki/Micromecenazgo> . Fecha de consulta: 30 de julio de 2018.

*castells*²³⁸ y nacionalismo en el siglo XIX y XX era una manera profesional de conocer la cultura catalana, hacer entrevistas y el trabajo de campo con gente de aquí. Esta sigue siendo mi forma de conocer gente de acá: haciendo trabajo de campo y estudiando y trabajando (Competitive ARH)

Sin lugar a dudas, para sostener el proyecto inmigratorio hay que tener ambiciones, motivaciones y metas; abrir puertas, entablar contactos e ir, poco a poco, ampliando las redes sociales; ser pro-activo, apostar por la formación y aprender a leer las dinámicas del contexto para prever el futuro y pensar estrategias que permitan alcanzar una estabilidad laboral y económica. En la medida en la que los jóvenes narradores fueron definiendo su proyecto –inmigratorio y vital– y fueron eligiendo determinadas opciones para alcanzar esos objetivos de manera autónoma, se fueron empoderando. Pero no se puede negar que, por más iniciativas y esfuerzos personales que hagan algunos jóvenes, sus actuaciones no dejan de estar condicionadas por las opciones que les ofrece un contexto que no logra salir totalmente de la crisis económica y que se aprovecha de las limitaciones que la condición legal de inmigrantes impone a muchos jóvenes. Las posibilidades para acceder al mercado laboral no son iguales para todos y la precarización económica afecta no sólo las condiciones en las que se vive, sino también las proyecciones a futuro que estos jóvenes imaginan.

4. Responsabilidad

La capacidad de asumir y llevar a término las tareas encomendadas y las decisiones propias, aceptando las consecuencias que de ello derive, es lo que el Proyecto HEBE (2019) entiende por responsabilidad. Para identificar esta dimensión en los relatos de los jóvenes participantes se tienen en cuenta dos indicadores: 4.1 asumir compromisos y tareas de forma voluntaria y realista; 4.2 asumir las consecuencias de las propias decisiones y actos. Teniendo en cuenta su significancia (12%), la responsabilidad ocupa el cuarto lugar para hacer referencia a los procesos de empoderamiento de estos jóvenes, agrupando a 120 situaciones (Tabla 4.7).

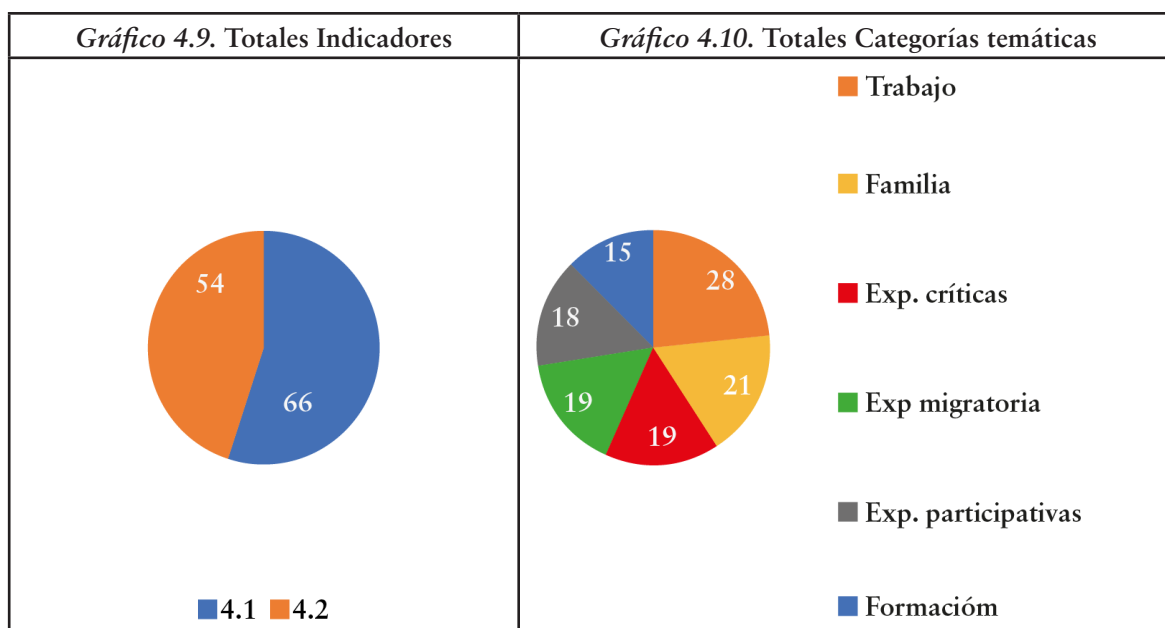
Tabla 4.7. Significancia de la responsabilidad y las categorías temáticas en las entrevistas

Dimensión	Responsabilidad		
Categorías Temáticas	4.1	4.2	Totales Categorías Temáticas
Trabajo	15	13	28
Familia	11	10	21
Experiencias Críticas	10	9	19
Experiencia Migratoria	9	10	19
Experiencias Participativas	12	6	18

²³⁸ *Castells*: palabra catalana que significa castillos. Designa a la práctica cultural que consiste en construir torres humanas.

Formación	9	6	15
Total Indicadores	66	54	120

Fuente: elaboración propia



Fuente: elaboración propia

Como muestra el gráfico 4.9 el indicador más relevante es el 4.1 asumir compromisos y tareas de forma voluntaria y realista. Como enseña el gráfico 4.10, en este estudio la responsabilidad se relaciona con 6 categorías temáticas, las más significativas son el trabajo, la familia, las experiencias críticas y la experiencia migratoria en igual medida y por último las experiencias participativas.

Durante sus narraciones, los jóvenes hacen referencia a las distintas responsabilidades que fueron asumiendo a lo largo de su vida. Como ya se explicó, algunos comenzaron a trabajar siendo adolescentes para ayudar a sus familias, para solventar los gastos de su formación o para disponer de su propio dinero y ganar independencia. Así, cuando los jóvenes describen sus rutinas cotidianas –en sus países de origen o en Catalunya–, relatan las exigencias– a veces los sacrificios y las renunciadas–, los compromisos y las tareas que asumen o asumieron en el ámbito laboral.

E: En Uruguay has estudiado hasta la escuela primaria completa, ¿verdad? ¿Y hasta que nivel?

S: después hice primero de secundaria comple...lo terminé...segundo no lo terminé. Segundo de secundaria no lo terminé.

E: ¿Ahí empezaste a trabajar?

S: Sí, ahí empecé a trabajar.

E: ¿De qué trabajabas?

S: primero empecé con la venta ambulante de comida...que nos cocinaba mi madre y nosotros salíamos a vender. Y eso lo hice un tiempo y después...bueno me daba vergüenza y también recibía muchas bromas de los amigos que tenía a tu alrededor y ná y sentía vergüenza y quise cambiar y me fui a un lavadero de

coche. Después de lavadero de choche estuve también en una tienda, de estas que se montan cada día...y tá...después me vine pa' acá. (Suarez URH)

Los narradores manifiestan haber sentido estrés y relatan experiencias críticas que vivieron en distintas oportunidades. Al reflexionar sobre las posibles causas, mencionan el exceso de preocupación por el trabajo; también relatan episodios de ansiedad, depresión o enfermedad tras la pérdida o la falta de trabajo –de ellos mismos o de algún integrante de su familia–. A muchos se les suman las incertidumbres y preocupaciones por los asuntos legales –que también dependen de la situación económica y laboral–. En este sentido, vuelve a emerger la centralidad que ocupa el trabajo en relación al proyecto migratorio y las limitaciones que esto supone en los procesos de empoderamiento de los jóvenes.

E: Me interesaría que me contés un poco sobre la enfermedad.

F: Bueno... ehh... yo supongo que fue una época de nervio, temas de trabajos, temas personales y así. Y yo creo que a raíz de eso empecé a tener dolores de cabeza. Como cabezón que soy, me decían que tenía que ir al médico. Yo decía que tenía que ir a trabajar, que tenía que ir a trabajar. Seguí yendo a trabajar, no le hice caso y un día salía de la casa de mi ex (la madre no paraba de decirme que vaya al médico). Me acuerdo que se había enfadado conmigo porque yo no iba al médico e iba caminando y paso por un bar, ahí trabajaba mi padre y trabaja J que es otro uruguayo, que era uno de los dueños y me acuerdo que lo saludo como cada día y da la vuelta y me grita. Me dice que me siente, que tome una coca cola, que tenía cara rara. Y yo, “que tengo que ir a trabajar, que tengo que ir a trabajar” y me dice, “no, no, tomate una coca cola y después te vas”. Me tomo una coca cola y me voy y cuando llego al sitio donde trabajaba que todavía no entraba, pero pasaba por ahí... me empezó a explotar la cabeza. No podía, no podía...

No me acuerdo cómo apareció mi padre. No me acuerdo bien de la situación. Me acuerdo que estaba A., mi madre, mi padre, no sé cómo llegaron, no sé qué hacían ahí [...] Y llamaron a la ambulancia...entre los dolores y supongo que los nervios me dio como un ataque de ansiedad y cuando vino la ambulancia yo estaba abarrotadísimo, tirado en el suelo y me tuvieron que subir en una silla de ruedas y abarrotado me subieron a la ambulancia yo no podía ni moverme (...) Los médicos no me creían que no me había drogado. Me decían que no podía ser, que eso era debido a las drogas...y yo que en mi vida... Bueno no podía contestar y mi madre era furiosa de que en mi vida yo había hecho nada.

(...) me dijeron que podía tener meningitis. En pleno agosto un mes entero estuve en casa, en pleno agosto. Me acuerdo que me levantaba para trabajar y mi jefe me decía que me vaya para casa, no me dejaba trabajar. Era pleno agosto, y era... No sé, sabía que la mentalidad de ellos...sabía, había tenido un compañero que el padre estaba a punto de morir en Uruguay y me acuerdo que faltó dos días y no le querían ni pagar los días. Yo no sabía qué iba a pasar conmigo, al final no pasó nada, me pagaron el mes entero y no fui ningún día. Pero bueno, no podía estar dentro de casa, quería salir, pero claro, tenía miedo que me vieran fuera pero claro no iba a trabajar, qué iban a pensar. Y nada lo pasé bastante mal (Fabián URH)²³⁹

239 Vale la pena leer desde distintas aristas este fragmento: por un lado, aparecen condensados los estigmas con los que cargan los jóvenes solamente por ser jóvenes (gratuitamente los adultos los culpabilizan y los tildan de irresponsables y peligrosos), en este caso a la condición de joven se suma la de inmigrante, que equivale a un problema de antemano para el sistema de salud pública. Por otro lado, el estrés que siente el relator está relacionado con el exceso por parte de algunos

Dependiendo de las distintas realidades socioeconómicas a algunos jóvenes les corresponde asumir ciertas responsabilidades en el grupo familiar, tales como los cuidados de algún miembro, la ayuda económica –mediante la transferencia de remesas–, o la protección de un menor. Asimismo, los jóvenes que han efectuado el proyecto migratorio con la familia deben cumplir –implícita o explícitamente– con unas determinadas funciones que permiten sostener –económica y afectivamente– la experiencia. Para aquellos que diseñaron su proyecto migratorio solos, la responsabilidad se articula a sostener con madurez *la decisión que tomaron y aceptar las consecuencias*.

E: ¿Cuándo has decidido venirte? ¿cómo fue eso?

N: Bueno cuando nació mi hermano, nació con un problema. Un problema en el corazón. Y yo en Uruguay sólo jugaba el fútbol y no hacía otra cosa. No tenía la oportunidad de ayudar a mis padres ¿no? y salió la oportunidad de que se venía un amigo (...) y bueno me lo pensé mucho, y me costó mucho... y me costó mucho más por dejar a mi familia y eso, pero aportaría más viniéndome acá que estando ahí, estando ahí no era una carga, porque no lo era, pero estando acá podía ayudar a mi madre, y entonces cuando vino X vine para acá.

E: ¿Y has podido ayudar, has podido mandar dinero?

N: Sí, sí.

E: ¿y les ha servido?

N: Si. El primer año mucho. El primer año estuve trabajando acá, pagaba el alquiler y mandaba el dinero a mis padres básicamente. Eso era, eso era mi proyecto (Negro URH)

El análisis de esta dimensión pone de manifiesto que las realidades que tuvieron algunos de los participantes no fueron fáciles. En este sentido, optaron por hacerse cargo de estas situaciones –que no eligieron, sino que les tocaron–, tomando decisiones y actuando en consecuencia –solos o con sus familias–. Esto, sin dudas los ha hecho crecer y tener conciencia sobre la responsabilidad que cada uno tiene frente a las decisiones que toma en su vida; pero también sobre lo limitante que pueden ser las condiciones contextuales (como los que tenían en sus sociedades de origen).

Por otro lado, la dimensión de la responsabilidad también permite conocer las experiencias participativas –políticas, culturales y sociales– que algunos jóvenes han tenido –casi siempre en sus países de origen– en tanto espacios que les han permitido aprender a asumir responsabilidades²⁴⁰. La capacidad de organizarse colectivamente –repartir y compartir tareas grupalmente–, la voluntad para desempeñar las funciones que posibilitaron el desarrollo de un proyecto social, cultural o político ponen de relieve el compromiso de algunos de los jóvenes participantes con las problemáticas sociales, educativas, económicas y culturales que existen en el mundo.

empleadores y la falta de comprensión frente a las circunstancias en las que viven algunos inmigrantes (con la familia lejos, con los papeles en trámites; vendiendo su fuerza de trabajo no siempre en las mejores condiciones). Esto, claramente no quita que no haya inmigrantes que no se hayan aprovechado de esa misma situación cuando tuvieron la comprensión de sus empleadores.

240 Este aspecto se vincula con la dimensión de participación.

Entonces eso pasaba por gestionar espacios, por verificar las necesidades educativas, ver cómo esta necesidad se podía solventar. Yo formaba parte de una organización que tenía como 3 ramas: una que era la de educación de adultos, para sacar la educación obligatoria, que se hacía a través de exámenes libres; otra que era de pre-universitario popular, que era para prepararse para la prueba de selección universitaria; y otra que era cuidado de niños. Yo estaba en educación de adultos. Entonces teníamos que hacer encuestas para saber qué curso íbamos a dar. Muchas reuniones. También hacíamos peñas...o sea, imagínate que una vez que hasta fue Alejandro Filio²⁴¹ a una peña que nosotros organizamos (risas) (I1 CHM)

Haberse implicado en este tipo de acciones les ha brindado herramientas importantes para trabajar con otros, para actuar e intervenir en sus entornos y para desarrollar un pensamiento crítico frente a las desigualdades socioeconómicas que sufren algunos grupos. Sin embargo, al migrar y perder sus relaciones no siempre logran integrarse en organizaciones o espacios desde los que actuar y ejercer funciones de responsabilidad civil y social.

5. Identidad comunitaria

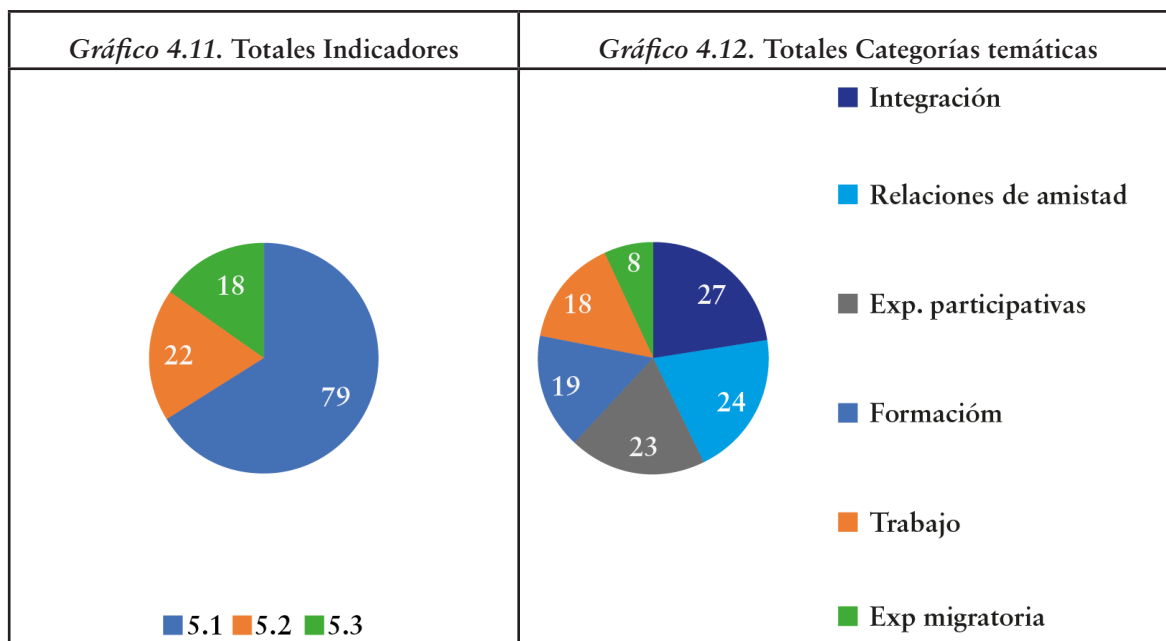
La identidad comunitaria según el Proyecto HEBE (2019), es la conciencia de compartir elementos socioculturales con un grupo que se identifica como comunidad. Para detectar esta dimensión en los relatos de los jóvenes participantes, se tienen en cuenta tres indicadores: 5.1 compartir el patrimonio social y cultural de la comunidad; 5.2 identificarse activamente con los procesos cívicos y asociativos que se dan en la comunidad; 5.3. identificar como propio el espacio público y hacer uso del mismo. Teniendo en cuenta su significancia (12%) esta es la quinta dimensión más relevante para hacer referencia a los procesos de empoderamiento de los jóvenes participantes, agrupando a 119 situaciones (Tabla 4.8).

Tabla 4.8. Significancia de la identidad comunitaria y las categorías temáticas en las entrevistas

Dimensión	Identidad comunitaria			
	5.1	5.2	5.3	Totales Categorías Temáticas
Categorías Temáticas				
Integración	25		2	27
Relaciones de amistad	9	9	6	24
Experiencias Participativas	12	6	5	23
Formación	7	7	5	19
Trabajo	18			18
Experiencia migratoria	8			8
Totales Indicadores	79	22	18	119

Fuente: elaboración propia

241 Alejandro Filio es músico y cantautor mexicano.



Fuente: elaboración propia

Esta dimensión da cuenta del proceso de deconstrucción y reconstrucción que atraviesan las identidades de los jóvenes originarios del Cono Sur Latinoamericano que han migrado. Como muestra el gráfico 4.11 el indicador más relevante es el 5.1. –compartir el patrimonio social y cultural de la comunidad–, que para el caso de los jóvenes participantes se vincula a veces con la sociedad de origen, otras veces con la sociedad de acogida. Lo mismo ocurre con los indicadores 5.2 y el 5.3. Como enseña el gráfico 4.12, en este estudio la identidad comunitaria se relaciona solo con 6 categorías temáticas, siendo las más relevantes la integración, las relaciones de amistad y las experiencias participativas.

Los jóvenes originarios del Cono Sur latinoamericano migran con su cultura y su identidad, ligada hasta ese momento –en su mayoría– a un territorio geográfico único. A medida que avanzan en la narración sobre sus itinerarios vitales y sus experiencias migratorias explican cómo van conociendo, paulatinamente, la sociedad de acogida. Se trata de un proceso que tiene avances y retrocesos, momentos de aprendizaje y de malos entendidos; de comparación, de diferenciación de uno mismo frente al otro; de reconocimiento de la propia cultura y de comprensión de la otra en distintos niveles que van desde cuestiones simples –como el trato interpersonal, los códigos no verbales o gestuales, la organización del tiempo, del calendario académico o festivo, la exploración de los espacios públicos²⁴², las ciudades y los barrios en los que habitan–, hasta cuestiones más complejas –como las costumbres, las creencias, los pensamientos, las maneras de actuar de la gente, la política y la lengua–.

Porque al final estar aquí es eso, es acostumbrarte a un montón de códigos, de cosas que son habituales, pero para mí no...no sé, por ejemplo, una chorrada como ir al bar de la universidad y tomarse una cerveza al mediodía...Bueno

²⁴² Ya se ha comentado en otro parte del análisis, pero vuelve aparecer aquí el valor que tienen para los jóvenes relatores las bibliotecas públicas como un espacio que se siente como propio y que es muy útil.

yo [en Chile] no veo a nadie que se tome una copa de vino a la hora de comida si está currando, o sea imposible, ¿sabes? O la forma esta de cuando aquí te dicen: sí toma y te tiran el papel en lugar de pasártelo en la mano...o sea, formas así que son chocantes, que igual uno las puede tomar como algo malo, como una agresión y en verdad no...simplemente son formas. Entonces es caos, son choques culturales por todas partes (...) O por ejemplo creo que una de las cosas que más me ha gustado y he incorporado es respetar el tiempo libre, que acá se respeta. Pero me ha costado, que yo no voy a contestar un correo un fin de semana, que yo no voy a trabajar fuera de mi horario de trabajo. Porque aquí la gente no lo hace y tampoco te exigen que lo hagas. Si te tienes que ir el viernes a las 2, y son las 2 y 5, pues se hará el lunes. Hay un respeto por el tiempo personal que he incorporado. Como la dinámica del día a día. Hay una cosa que me gusta mucho, que es como se distribuye el tiempo anualmente, sobre todo Catalunya, porque todo está marcado por alguna fiesta: el san esteban, los Reyes, el Sant Jordi, semana santa, luego empiezan las fiestas del barrio...todo el tiempo está muy marcado por una festividad...carnaval de por medio. Eso...me siento súper cómoda ahí. No es que yo me vaya de carnaval, pero lo disfruto mucho. (I1 CHM)

La identidad que los jóvenes traen consigo funciona como refugio y matriz cultural desde donde interpretar y conocer lo nuevo; es también lo que permite afrontar la experiencia²⁴³. Así, para entender las dinámicas, el patrimonio cultural, social e histórico de la comunidad catalana, los jóvenes utilizan sus marcos de referencia y los hacen dialogar con lo que están conociendo. En este proceso re-ordenan sus saberes, sus conocimientos y *aprehenden*.

Es que nosotros los latinos, cuando conocemos a la gente le decimos “-ven a mi casa, conoce a mi familia”. Bueno el hecho de quedar en un café como para conversar, es como bastante raro. Fui entendido también que la distribución de los pisos y las casas no son tan apropiadas para estar recibiendo gente...a diferencia de el que uno tiene en Latinoamérica, que son para compartir en familia. Pero así y todo hay también un tema de fondo cultural. A mí me llamó la atención que acá hay mucha vida de amigos en el bar. En Chile está mal visto que tu pases tanto tiempo en el bar porque qué “tienes algún problema de alcohol” ...Me llamó mucho la atención ver a mujeres de 60, 70 años, ver a las señoras tomándose una cerveza en el bar. En Chile la tercera edad es para la casa. Claro, ahora me he ido acostumbrando y me parece bien. Porque eso también, eso hace a la calidad de vida. Pero claro, hay que aprenderlo para entenderlo (Patricia CHM)

Uno de los grandes retos que enfrentan los jóvenes -día a día y en un proceso siempre inacabado- es el del (des)conocimiento del patrimonio lingüístico de la comunidad catalana. Hay un componente emocional, contradictorio y difícil de explicar -para ellos mismos-, que interfiere en ese aprendizaje, doblemente complejo en tanto no se trata solamente de una lengua nueva, sino que el desafío constante es compren-

243 Este rasgo ya aparecía en la información recolectada en los Biogramas B en donde se pone de manifiesto que los jóvenes que han migrado hace poco tiempo leen con mucha intensidad noticias sobre su país de origen, sobre todo a partir de las redes sociales, espacio mediante el que mantienen vivo el contacto con su tierra. Con el tiempo, o los que llevan más tiempo, comienzan a interesarse por las noticias y lo que ocurre en ambos territorios, es decir, en el país de origen y en el de acogida.

der y convivir en un espacio que oficialmente es bilingüe, en el que los jóvenes pueden relacionarse con una u otra lengua –aunque esto, afecta, limita o posibilita otras cuestiones que no son menores–. Despojados de la materialidad de sus bienes culturales, no resulta extraño que los jóvenes que han inmigrado se aferren a su lengua, en este caso el español, en tanto bien identitario y simbólico desde donde se sienten en igualdad de condiciones respecto a los otros (Lapresta *et al.*, 2010; Marin– Belivaqua *et al.*, 2013

Yo no sé qué sabía mi mamá. No sé si sabía o no. Yo no sabía nada. No sabía ni que existía, ni que era una lengua, ni nada. Y cuando llegué acá y mi mamá me dijo que había que aprender el catalán me sorprendió porque no sabía ni qué era eso. Y la verdad cuando llegué al colegio de acá, de Barcelona, al K, que era un colegio concertado²⁴⁴...intentaron que el aprendizaje del catalán fuera poco a poco, pero para mí fue muy violento. Como que me obligaban que tenía que hablar sí o sí. Y no sé, no lo encontraba un idioma que fuera necesario. Creo que, con ese idioma, bueno si está bien aprenderlo, pero ya está, como si aprendo cualquier otra lengua, pero qué se yo. Pero fue bastante feo a la hora de aprender y de comunicarme. En Barcelona no me costó, porque ahí la gente te hablaba en cualquier idioma. Pero en L'Ametlla²⁴⁵ no, porque ahí hablabas el catalán o eras una porquería (Lulú ARM)

Optar por el aprendizaje del catalán, ya sea de manera formal o informal²⁴⁶: da poder porque implica conquistar capital simbólico y nacional, dar un paso hacia la equidad con respecto a los nativos y *desdibujar* –en cierto modo– la “etiqueta de inmigrante” (Strubell i Trueta, 2008). Es una decisión que algunos y de manera procesual, pueden o se atreven a tomar. Cuando se asume ese reto los participantes comprenden con mayor profundidad la complejidad de la realidad y la identidad de la cultura en la que están viviendo.

(...) mi opinión es que, si uno vive en un país, que no es tu país, vas a ese país no solamente para llegar a final de mes, sino para llegar a algo más. Ese algo mas es la lengua también. (...) yo entiendo que, si vos a la gente le hablas en su lengua, le haces las entrevistas en su lengua, conoces su realidad, conoces sus referentes, conoces su realidad. (...) Entonces yo creo con respecto a la lengua catalana es que es un gesto de solidaridad, segundo que es un derecho de ellos, que no tenés porque hacerlos cambiar, tercero si quieres conocer su historia y su cultura, si no conocés su lengua te perdés la mitad de la historia. Si vos ves tele 5, y los canales españoles, te has perdido la mitad de la historia que pasa por TV3²⁴⁷, por geografías externas a Barcelona: la gente que se queda aquí

244 Un colegio concertado es un centro educativo privado pero subvencionado en gran medida por la Administración. Tienen libertad de gestión con una adaptación a ciertos condicionantes establecidos por el gobierno como límite de alumnos por clase, fechas, admisiones etc. <http://www.mejorescolegios.es/la-diferencia-entre-colegios-publicos-colegios-concertados-y-colegios-privados/> Fecha de consulta: 15 de Julio de 2018.

245 L'Ametlla del Vallès, pueblo de Catalunya ubicado a 35 km de Barcelona.

246 Que ese aprendizaje sea formal o informal, dependerá seguramente de los objetivos que se tengan con ese aprendizaje; y en este sentido se puede subrayar que quienes planean una estadia a largo plazo, serán los que alcancen mayor profundidad en el conocimiento de la lengua y de la cultura catalana.

247 TV3: Se trata del principal canal de Televisión de Catalunya, parte de la radiodifusora pública CCMA (*Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals*). Es el segundo canal autonómico instaurado en España tras ETB 1 de Euskal Telebista, y el primero en emitir toda su programación exclusivamente en catalán.

solamente no comprende realmente la realidad catalana. No es en ningún caso la realidad catalana. A mi que me gusta viajar por dentro, realmente cuando viajas por dentro te das cuenta de que Barcelona no es Catalunya. Si realmente a vos te interesa conocer esa Catalunya tenés que irte a otros lados, dormir en otros lugares y conocer eso. Entonces para mí la lengua es un gesto de buena voluntad para con la gente que te está acogiendo. Para mí no es una estrategia de supervivencia, no lo hago por eso. Ayuda, en algunos casos la gente se siente mejor. Pero yo no lo he hecho por una cuestión de supervivencia. Yo creo que yo podría haber llegado adonde estoy sin hablar catalán...Quizás después podría empezar a tener problemas, porque si quieres ser profesor de la universidad te lo exigen. (...) Creo que si uno quiere aprender la realidad en la que vive, tiene que aprender la lengua, sea una lengua regional, sea un dialecto, sea lo que sea, es un tema significativo de la cultura (Competitive ARH)

La integración aparece como un eje fundamental para superar los complejos, múltiples y simultáneos cambios que comienza a atravesar la identidad. Sólo integrados al tejido sociocultural y desde la interacción con otros, se significa aquello que no puede significarse sin los lazos sociales. Integrados en este caso significa *formar parte de, tener contacto, aprender de y con*. Las relaciones de amistad, ya sea con autóctonos o con personas con las que los jóvenes se sienten afines, ayudan a reconstruir la red de vínculos, a atenuar el sentimiento de desarraigo. Entonces, interactuar con otros en los espacios institucionales y educativos –para el caso de aquellos que vienen a formarse o para los que tienen hijos en el sistema educativo–, permite conocer la comunidad –material y espiritualmente–, acercarse a las actividades cívicas que se realizan a nivel local o estatal, y comenzar a saber cuáles son las problemáticas y proyectos del territorio e ir, poco a poco, entendiendo la historia y la identidad catalana²⁴⁸.

Pero a todo esto con mi jefe (el que me dijo que tenía que estudiar catalán) en ese momento, cuando me lo dijo, me planteó el cambio de mentalidad respecto a lo que yo creía de la cultura catalana. Y cada semestre nos reunimos a modo de relación como amigos y él me ha ido enseñando, en todo este tiempo, cosas de Catalunya. Entonces quedamos para comer o tomar desayunos y luego hacemos un recorrido por la ciudad. Y nos comunicamos desde ese entonces, solo en catalán, a nivel escrito y oral. (...). Él me ha ayudado muchísimo (Valis CHM)

Otra manera de conocer parte del patrimonio cultural de la sociedad de acogida se manifiesta en la participación²⁴⁹ que los jóvenes comienzan a hacer solos o con

248 Comprender la organización geográfica, política y económica de España es relativamente accesible para los inmigrantes del Cono Sur, que hemos recibido por imposición en nuestra educación, la historia y la lengua de nuestros colonizadores. Sin embargo conocer en profundidad la complejidad de lo que implica la autonomía, la identidad, la historia y el patrimonio lingüístico que tienen las distintas comunidades autónomas, es más complejo; pues rompe con esa idea de homogeneidad que nos inculcaron en la escuela. En la medida en la que se está aquí, se va comprendiendo. Y en este sentido, lleva tiempo entender que muchos catalanes no se identifican con la imagen de los “conquistadores” de nuestra tierra, que su patrimonio cultural se erige sobre otros referentes y que gran parte de su historia se transmite en su lengua, el catalán.

249 Hay que señalar que como mencionan algunos jóvenes, estas celebraciones han perdido su costado auténtico, pues se han espectacularizado y se han convertido en una atracción turística, sobre todo en Barcelona. Pero al estar ahí, se es parte de algo y se comparte la cultura con otros. Sin embargo esta participación no es “activa” sino más bien asistencial. Es decir, no tiene que ver con el indicador 5.2 “identificarse activamente con los procesos cívicos y asociativos que se dan en la comunidad”, ni tampoco con la dimensión de “participación”, por eso se analizan estas cuestiones en relación al

amigos –nativos o de otras partes– en las celebraciones populares. Subyace en esta actitud, el interés por comprender el sentido de las prácticas culturales, la historia, las costumbres, las creencias, y en definitiva parte de la identidad de los catalanes. Así, las fiestas que se realizan en espacios públicos y abiertos permiten que los jóvenes se vinculen con la comunidad.

Me gusta mucho que viven bastante como de fiesta. Las fiestas de los barrios, que es bastante divertido. Esta ciudad es casi perfecta en ese sentido. Empodera mucho...ya que estamos con esto del empoderamiento. Hay mucho empoderamiento de los barrios. (...) hay mucho de lo colectivo. Fíjate que cada barrio tiene su mercado, cada barrio tiene su fiesta. Eso, aunque no parezca es una política pública aplicada a que lo social sea. Que le gane como a lo urbano. Lo social que le gane como a lo individual. Y está pensando como un diseño mucho más global y está buenísimo porque le gana en inseguridad, es muy educativo, acá hay mucho niño que juega en la calle. Eso no es porque sí, eso está pensado y está muy bien. Entonces cada barrio tiene su empoderamiento, cada sector tiene como algo...

E: Como su identidad, ¿no?

E: Exacto esa es la palabra. Su identidad. Entonces lo colectivo le gana a lo individual. Entonces tenés la fiesta de Santa Eulalia, la fiesta de no sé qué. Eso me lo llevo. Me parece que si vos ya vivís acá, todo el tiempo tenés 75 millones de cosas para hacer. Esta ciudad te propone..no sé si tanto lo cultural como puede llegar a tener Madrid o Buenos Aires porque por ejemplo el museo más visitado acá es el Museo del Barcelona. Pero si lo cultural desde lo autóctono, por una cuestión de identidad, por formar como al nuevo país o lo que sea. Conservan mucho más las fiestas tradicionales, el tema del tío vivo en las fiestas de navidad. Tío vivo no... ¿Cómo se llama? El caga tió. O cuando comen los calçots por ejemplo. Entonces como que eso..son culturas que siguen manteniendo. Tradiciones que siguen manteniendo. Que me parece que está muy bien (Ernesto ARH)

6. Eficacia

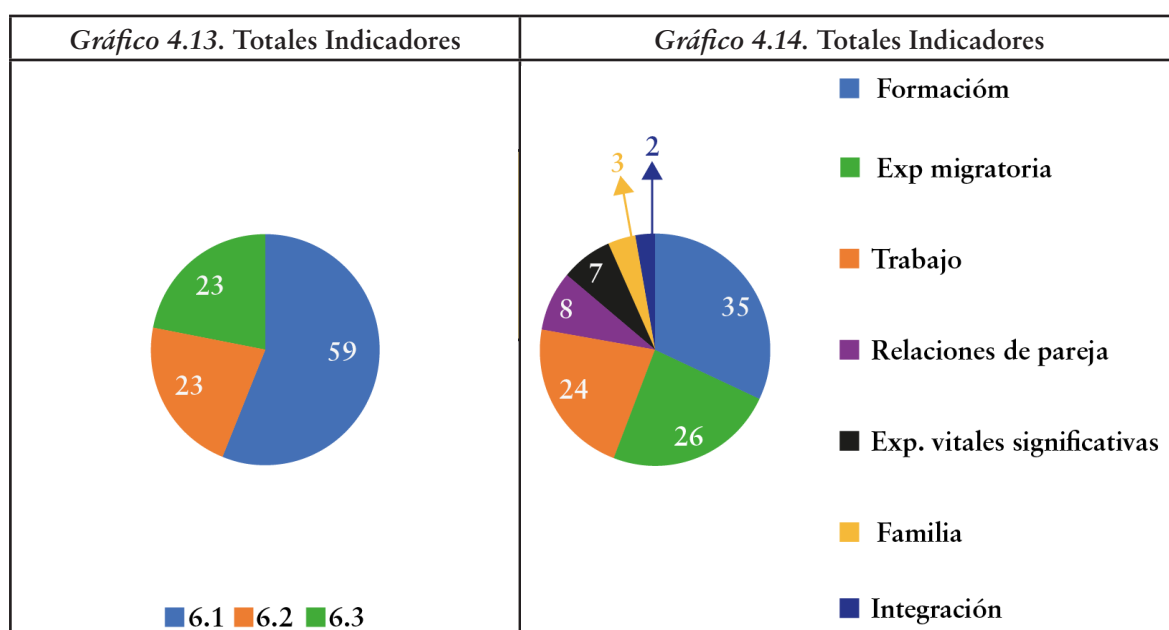
El Proyecto HEBE (2019) entiende a la eficacia como la capacidad para alcanzar los objetivos o efectos deseados una vez que se ha llevado a cabo la acción. Para identificar esta dimensión en los relatos de los jóvenes participantes se tienen en cuenta tres indicadores: 6.1 ser capaz de tomar decisiones para conseguir objetivos; 6.2 ser metódico y constante en la realización de las tareas; 6.3. conseguir los objetivos planteados. Teniendo en cuenta su significancia (11%), la eficacia ocupa el sexto lugar para hacer referencia a los procesos de empoderamiento de los jóvenes participantes, agrupando 105 situaciones. (Tabla 4.9).

conocimiento de la identidad cultural de la sociedad de acogida que es puesto en diálogo y comparación, con la identidad cultural de origen de los jóvenes.

Tabla 4.9. Significancia de la eficacia y las categorías temáticas en las entrevistas

Dimensión	Eficacia			
	6.1	6.2	6.3	Totales Categorías Temáticas
Formación	21	7	7	35
Experiencia Migratoria	17	6	3	26
Trabajo	11	7	6	24
Relaciones de pareja	5	1	2	8
Exp. Vitales Significativas	4	1	2	7
Familia	1		2	3
Integración		1	1	2
Totales Indicadores	59	23	23	105

Fuente: elaboración propia



Fuente: elaboración propia

Como muestra el gráfico 4.13 el indicador más relevante es el 6.1 ser capaz de tomar decisiones para conseguir los objetivos. Los otros dos indicadores tienen el mismo resultado cuantitativo, ya que muchos jóvenes todavía están realizando acciones para alcanzar sus objetivos. Como enseña el gráfico 4.14, en este estudio la eficacia se relaciona con 7 categorías temáticas, de las cuales la más relevante es la formación, en menor medida la experiencia migratoria y el trabajo.

Los jóvenes hacen referencia a las decisiones que tomaron durante sus trayectorias vitales. En algunos casos dichas decisiones tuvieron que ver con objetivos que se plantearon, en otros casos fueron decisiones que, teniendo en cuenta el contexto histórico y las circunstancias personales, simplemente se vieron obligados a tomar y que afectaron sus trayectorias vitales y formativas.

Me levantaba a las 7 de la mañana, me iba a estudiar, me dormía en clases porque no podía más. A las 12 del mediodía entraba en el trabajo, salía a las 8 de la noche. (...)

E: ¿Cuántos años has trabajado en el *parquin*?

F: 3. Si, desde que tenía 15, casi 16 hasta los 18.

E: O sea que tiempo para estudiar en el colegio, mucho no tenías... ¿no?

F: Si, lo tuve que dejar.

E: ¿Y dejaste antes de venir, digamos?

F: Sí, ya lo había dejado. Hice 4 años enteros trabajando, estudiando y jugando. Pero yo era de tener las mejores notas, sobresaliente. De las 11 materias, 4 me fui a recuperación. No 4, no, ¡7! (...) Terminé ese año: salvé todas, las 7 materias. Empecé 5to y no podía...al otro año volví a intentarlo y no...en realidad fue la decisión: o tenía que dejar el futbol o el estudio. Y al futbol no quise dejarlo y no sé, tampoco me arrepiento (Fabián URH)

En estos casos la decisión de migrar ha sido una posibilidad para revertir sus situaciones (principalmente para los de la trayectoria migratoria económica, pero no únicamente). Haber accedido a un trabajo les ha permitido cumplir con el objetivo de ayudar a sus familias y mejorar sus condiciones materiales de existencia –respecto a la que tenían en sus sociedades de origen–, en la sociedad de acogida.

Y bueno de ahí, de a poco yo empecé a trabajar cada día, a final de mayo y al final de octubre...bueno al principio de octubre ya teníamos los pasajes para mi madre y mi hermano chico y fueron los dos primeros que vinieron (Suárez URH)

Algunos de esos jóvenes –que tuvieron que renunciar a su formación durante la adolescencia–, en la experiencia inmigratoria encuentran la posibilidad de volver a elegir, de re–incorporarse en el sistema educativo o de elegir otro tipo de formación y/o trabajo (como el caso de *Fabián URH*). Hay otros casos, en los que durante el relato comentan el interés que han tenido por retomar sus estudios en distintos momentos de sus itinerarios; un interés que está limitado muchas veces por las condiciones laborales que obstaculizan la concreción de esos proyectos; por lo tanto, no se puede hablar de resultados concretamente, pero sí del proceso en el que se encuentran.

E: me dijiste que intentaste estudiar...desde que has llegado acá...estudiaste dos meses y no has vuelto...pero me habías contado también que tenías ganas de volver a estudiar, ¿no?

S: Si ahora quiero empezar a prepararme para la prueba de acceso para la universidad. Me voy a preparar para las dos, la universidad y la de grado superior...para que, si no sale una, poder entrar en la otra. Y sí, me gustaría poder formarme (Suárez URH)

En los países del Cono Sur latinoamericano las opciones que tienen los jóvenes están, mayoritariamente, determinadas por la clase socioeconómica de origen. El hecho de que no existan las mismas oportunidades para las personas hace que la educación

formal sea fundamental para poder acceder a otras alternativas. Por otro lado, los países de origen no tienen la variada oferta académica, ni las facilidades que se brindan en la sociedad de acogida para continuar con la formación académica²⁵⁰. Por eso para muchos jóvenes que diseñaron sus proyectos motivados por el interés de formarse (trayectoria migratoria cultural), la decisión de haber migrado para formarse –en un sentido amplio–, los acerca a sus objetivos y ambiciones.

A ver mi mayor motivo por el que me fui, fue para perfeccionarme, para ser mejor, para tener un máster...y también para conocer Europa, era como el segundo escalón conocer Europa, pero si para capacitarme. Para volver a Argentina con un máster. La verdad que a nivel costo te sale lo mismo hacerlo en la UBA²⁵¹ que hacerlo acá, obviamente tenés que vivir acá...pero bueno, tomar la decisión costó...Pero ya cuando tomás la decisión es un camino de ida. Y la verdad no me arrepiento para nada. Es un camino de ida. No solamente el máster, es la experiencia. Barcelona te aporta muchísimo y Europa te aporta muchísimo. He tenido la posibilidad de viajar mucho. A mí me gustan mucho las ciudades y las ciudades te aportan mucho. Yo lo pienso como “quiero ser el alcalde de Mar del Plata²⁵²”, entonces como qué puedo aplicar allá (...) (Ernesto ARH)

Estas características de las sociedades de origen hacen que los jóvenes tengan una conciencia muy grande de la importancia de ser *constantes y metódicos* en la formación académica; aunque esto no siempre sea una garantía de un futuro estable o de un bienestar socioeconómico. En sus relatos se lee que se han esforzado para adquirir el capital cultural que adquirieron y que han buscado oportunidades (becas) para continuar sus formaciones. En este mismo sentido, a algunos de estos jóvenes la formación les ha permitido acceder a puestos de trabajo en la sociedad de acogida.

E: ¿Cómo ha sido tu proyecto de venir acá?, ¿cómo aparece este máster?

V: Apareció una posibilidad de beca para realizar un máster en el extranjero. Beca destinada para los profesores y que tuvieran, que se destaquen de alguna forma, en cuanto a notas en la universidad, o que tengan un aspecto laboral que favoreciera cierto contexto, que tuviera una visión de mejora. Y yo en ese momento postulé y luego me olvidé, seguí con mi vida normal y a los meses salió el resultado (...) Y yo supe, le dije a mi círculo, a mi novio que tenía en ese momento, a mis padres, a mis hermanos (...) Pero no lo asumieron, lo veían como algo súper lejos, porque ser de un pueblo al sur de Chile y que una hija que estudió en una educación que no era muy de calidad, se vaya al extranjero...es como “qué raro esto” (Valis CHM)

250 También ocurre, como en el caso de Chile, que es el Estado el que –mediante convenios internacionales– incentiva a sus profesionales a perfeccionarse en el exterior. Asimismo, desde España se difunden convocatorias que ofrecen facilidades a los estudiantes que vienen de afuera. En este sentido, es necesario apuntar que España tiene una oferta de formación de posgrado muy variada y numerosa que difícilmente se pueda sostener sin estudiantes extranjeros. Se trata, además de masters que son muy específicos –en algunos casos muy costosos–, para los que incluso se ofrecen préstamos bancarios, imitando al modelo educativo norteamericano. Dependiendo del coste, algunos de estos estudios casi garantizan la inserción laboral en el país de origen, dentro de España o en otros países (como el caso de los IESE).

251 Universidad de Buenos Aires.

252 Mar del Plata: ciudad ubicada a 404 km de Buenos Aires y a 365 km de la Plata.

Independientemente de si la migración estuvo ligada a un proyecto académico o económico, los relatores consideran que “están mejor que en su país”; pese a que para algunos su situación económica no haya mejorado de una manera extraordinaria²⁵³. La decisión de haber migrado ha sido eficaz y les ha permitido conseguir algunos objetivos para mejorar sus condiciones de vida –acceder a un trabajo y ayudar a sus familias– o mejorar sus capitales culturales no institucionales: pueden viajar; tienen acceso libre y gratuito a espacios culturales como las bibliotecas públicas y los museos; y sus trayectorias vitales se han enriquecido al entrar en contacto con otras culturas. Las posibilidades que les ofrece la sociedad de acogida, según los narradores, les dan mayor libertad para actuar y decidir. En realidad, el contrapeso de la decisión se pone más en lo afectivo, lo social y las relaciones que no tienen aquí.

I: Uy, ha mejorado muchísimo. En términos de sueldo, estabilidad no tanto... Allí [en Chile] tampoco es que fuese lo más estable del mundo. Pero muchísimo. No porque el ingreso sea mejor por el hecho de haber tenido beca, sino por las posibilidades que Barcelona te ofrece. Porque aquí tú te puedes *quedar sin un duro*²⁵⁴, porque te puedes ir a la playa, a la montaña sin necesidad de dinero. Lo que te hace sentir estar a gusto, disfrutar de las cosas es muy fácil. Bueno, bien si estás contigo misma y no tienes sensación de soledad, ¿no? Pero sí, yo creo que ha mejorado un montón. Si tienes inquietudes intelectuales: tienes la biblioteca del barrio; si quieres participar en una cosa política: pues tienes las asociaciones de barrio; si luego te quieres ir a una expo, están los domingo gratis los museos...o sea, la ciudad te ofrece mucho, al margen de los *giris*²⁵⁵(I1 CHM)

7. Meta aprendizajes

El Proyecto HEBE (2019) concibe a esta dimensión como la conciencia de que se aprende a partir de aprendizajes previos. Es la capacidad que deriva de las actividades reflexivas –grupales o individuales– sobre el aprendizaje –propio o ajeno–. Para identificar esta dimensión en los relatos de los jóvenes participantes se tienen en cuenta tres indicadores: 7.1 tener conciencia de haber adquirido o mejorado los propios conocimientos y capacidades; 7.2 haber desarrollado la capacidad de aprender a aprender; 7.3. tener conciencia del poder adquirido para actuar. Teniendo en cuenta su significancia (6%), el meta–aprendizaje ocupa el séptimo lugar para hacer referencia a los procesos de empoderamiento de estos jóvenes, agrupando a 57 situaciones (Tabla 4.10.).

253 Como ya se señaló, esto tiene que ver con una valoración sobre la calidad de vida, que se expresa en la relación que hay entre el tiempo libre y el trabajo, entre el sueldo y el poder adquisitivo, en el acceso a los bienes culturales, o en las posibilidades de viajar por Europa –algo que desde sus países de origen es muy difícil–.

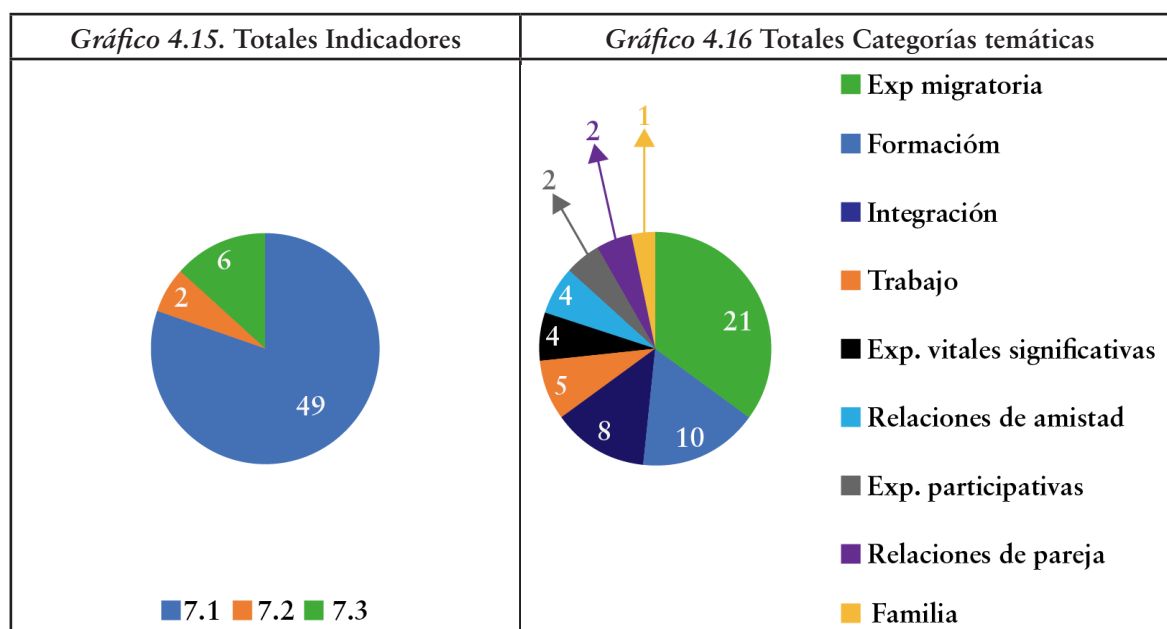
254 *Quedar*: expresión que se utiliza en España para referirse al encuentro con otro para realizar alguna actividad. *Sin un duro*: sin dinero.

255 *Giris*: expresión que se utiliza en España para referirse a los turistas.

Tabla 4.10. Significancia del meta-aprendizaje y las categorías temáticas en las entrevistas

Dimensión	Meta-aprendizaje			
	7.1	7.2	7.3	Totales Categorías temáticas
Categorías Temáticas	7.1	7.2	7.3	Totales Categorías temáticas
Experiencia migratoria	19		2	21
Formación	10			10
Integración	5	1	2	8
Trabajo	4		1	5
Exp. Vitales significativas	3	1		4
Relaciones de amistad	4			4
Experiencias Participativas	1		1	2
Relaciones de pareja	2			2
Familia	1			1
Totales Indicadores	49	2	6	57

Fuente: elaboración propia



Fuente: elaboración propia

Como muestra el gráfico 4.15 el indicador más relevante es el 7.1 tener conciencia de haber adquirido o mejorado los propios conocimientos y capacidades. Los otros dos indicadores tienen una significancia menor, probablemente para llegar a reflexionar sobre el indicador 7.2 se necesita más tiempo que el de una entrevista o incluso puede que se necesite indagar en otras cuestiones que no tengan que ver con el proyecto migratorio únicamente (que es generalmente el tema central de los relatos); en cuanto al indicador 7.3 se puede pensar que el poder que tienen para actuar los jóvenes inmigrantes en un contexto sociocultural que no es el de origen, es limitado. Como enseña el gráfico 4.16, en este estudio el meta-aprendizaje se relaciona con 9 categorías temáticas, las más significativas son la experiencia migratoria y en menor medida la formación.

Durante la entrevista los participantes han reflexionado sobre los aprendizajes que adquirieron a lo largo de sus itinerarios vitales y los mismos aparecen relacionados principalmente con el hecho de haber migrado. Esto ocurre porque cuando los jóvenes

reflexionan sobre la experiencia, toman conciencia sobre la adquisición y la mejora de los conocimientos y capacidades que tenían antes de efectuar la partida. Inmigrar les ha permitido capitalizar una serie de habilidades socioculturales tales como la tolerancia y el respeto por las diferencias; habilidades que se expresan en el ejercicio de ponerse en el lugar del otro. La necesaria descentralización de la propia cultura permite conocer otras maneras de concebir el mundo.

Otro es aprender a no juzgar a la gente sin conocerla. Que a lo mejor en Chile yo si hubiera juzgado y hubiera sido más discriminadora. Y ver el otro lado de los inmigrantes. O sea, en Chile tenemos mucha inmigración de peruanos y bolivianos, yo no era racista, porque de cierto modo si sabía lo que sufrían. Pero no es lo mismo verlo en carne propia, escucharlo en una historia de un igual. Porque estando acá da lo mismo del país del que vienes, pero eres un inmigrante. Entonces claro, escuchar historias de un boliviano, de un ecuatoriano y de cómo los tratan...claro, me podría haber tocado a mí²⁵⁶. A mí por suerte no me pasó. Pero ese es uno de los aprendizajes. No juzgar a la gente por las apariencias y tener esta apertura de conocer gente. Porque claro en Chile no lo necesitaba, tenía mi familia, mi círculo cercano para compartir. Pero estando acá, tienes que tener esa apertura, sino te quedas en un círculo muy reducido (Patricia CHM)

La convivencia en pluralidad se da tanto en los espacios públicos como en los privados. Los jóvenes que migran solos y que comparten vivienda, crean vínculos interculturales que los hacen crecer como personas. Aunque los prejuicios condicionan las miradas de los que son de *aquí*, de los que son de *allá* y de los que son del más allá, cuando se superan esos obstáculos –para los cuales es indispensable abrirse al otro–, los jóvenes viven experiencias que los contaminan, los enriquecen y los reúnen en este mundo tan globalizado como fragmentado.

E: ¿Y qué tal es la experiencia de haber compartido piso²⁵⁷? Siempre habías vivido sola.

X: (Risas) Y sí...tiene sus cosas. Lo bueno es que el piso es gigante, mi habitación es súper grande. Tiene sus cosas...sobre todo yo lo veo como un aprendizaje de muchas cosas...yo lo veo como un aprendizaje de tolerancia, sobre todo. Yo estaba acostumbrada a mi mugre, a mis mañas. Y no somos todos iguales. Hay gente que le molestan unas cosas y a otras otras...está bueno, yo lo veo como un aprendizaje super positivo. Además, es no estar solo, solo. Con la francesa que terminó siendo muy amiga mía, fue contarme las cosas y apoyarte...sentir una compañía. Estás enfermo, por ejemplo, te van pasando cosas y no estás solo. Si bien los compañeros de la Uni, tengo compañeros muy buenos, pero también el piso, la gente, termina siendo la familia (Xurri ARM)

Los aprendizajes también se vinculan a la adquisición de capital cultural. En ese sentido hay que distinguir entre la valoración que hacen los jóvenes sobre los apren-

256 Es interesante la reflexión que hace esta joven, pues esto se relaciona con el capital nacional en términos de Erel (2010) y Garzón (2006, 2010).

257 En España “piso” se refiere a “departamento” de un edificio.

dizajes ganados en la formación académica –destacan especialmente el tiempo que disponen para estudiar de nuevo y la posibilidad de reflexionar sobre el recorrido profesional que algunos de ellos ya tienen–; y entre la valoración que algunos jóvenes hacen sobre los aprendizajes ganados en la formación entendida en un sentido más amplio, aquella que excede los marcos institucionales –vinculada con el conocimiento de los circuitos burocráticos, los trámites, las oficinas, y el manejo de las páginas de (des)información *on-line* para gestionar los papeles y obtener los documentos de identidad como extranjeros²⁵⁸–. Estos últimos aprendizajes adquiridos durante la experiencia migratoria permiten que los jóvenes conozcan la organización legal y estatal del territorio, los mecanismos políticos e institucionales que reglamentan sus actuaciones como inmigrantes y simultáneamente les brindan un capital cultural no institucionalizado muy valioso. Dominar estos saberes, que ninguna escuela enseña, aporta herramientas justamente para saber cómo superar los obstáculos que el mismo sistema genera. Paulatinamente, algunos de los jóvenes relatores (sobre todo los que llevan más tiempo lidiando con los condicionantes legales que se les imponen a los extranjeros), toman conciencia sobre el poder que estos conocimientos les otorgan para actuar.

E: ¿Cómo vas con esos trámites?

II: (...) Se hace super duro, super cuesta arriba. Me traba mucho. He llorado mucho, o sea es difícil. Esto del máster que para extranjeros salga 80 euros el crédito²⁵⁹...eso. Luego esto de que eres la extranjera. El *marrón*²⁶⁰ de hacer el NIE...sabes? Como que siempre está esta cosa. Por ahora la universidad tiene una señora que me lo tramitará, una vez que yo ya tenga mi contrato, porque ha estado todo difícil, firmar el contrato porque no tengo NIE. O sea, yo lo de pasar de un tipo de NIE a otro...de investigador al normal, desistí porque no me pude conseguir un contrato de hogar que fuese realmente bueno. O sea, no cumplía con los requisitos económicos y con las personas que me habían dicho que sí, no me contestaron cuando yo lo necesitaba.

E: ¿Qué es esto? Explícame un poco.

II: A ver...los extranjeros para tener la residencia defi...bah..normal, para trabajar en cualquier cosa, necesitan tener un contrato con lo cual te dan el NIE de trabajo. Entonces hay una forma que es la que suelen usar los inmigrantes, que es que el contrato sea de un empleado de hogar: porque el contrato de hogar no fiscaliza, no pagas tanto de seguridad social²⁶¹, entonces lo puedes tramitar tu, pero para eso necesitas que una familia o que la cantidad de gente empadronada en una casa, tenga ciertos ingresos económicos. Entonces el problema que yo tuve es que a mi me faltaban 1000 euros de la familia que me iba a contratar. Que es

258 Entiéndase que la complejidad de estos circuitos depende de la condición que, como parte del capital simbólico, trae cada joven.

259 Hace referencia al máster que se les exige hacer, tanto a autóctonos como a extranjeros, para ejercer como profesores de educación secundaria. Pero para el caso de los extranjeros el precio es más caro.

260 Expresión chilena que significa hacer frente a una situación difícil o embarazosa. (RAE)

261 La Organización Internacional del Trabajo, en un documento publicado en 1991 denominado Administración de la seguridad social, definió la seguridad social como: la protección que la sociedad proporciona a sus miembros, mediante una serie de medidas públicas, contra las privaciones económicas y sociales que, de no ser así, ocasionarían la desaparición o una fuerte reducción de los ingresos por causa de enfermedad, maternidad, accidente de trabajo, o enfermedad laboral, desempleo, invalidez, vejez y muerte; también la protección en forma de asistencia médica y de ayuda a las familias con hijos. https://es.wikipedia.org/wiki/Seguridad_social. Consulta realizada el 15 de Agosto de 2018.

un contrato falso, o sea, es un trabajo que yo no iba a hacer. Además, luego hay que justificar ante la Generalitat [de Catalunya]²⁶² porqué van a contratar a una Doctora en Educación para que cuide al niño...pero bueno, profesora, chilena, las raíces...no sé qué, se puede. (...) Todo cambia, siempre suelen ser bastantes las trabas, te piden, requisitos que son difíciles de cumplir. O sea, igual si te vienes contratado por una empresa que te da un buen sueldo y la jornada completa, es fácil. Pero en el caso de la gente que está en la Universidad es más complicado porque los trabajos que se te pueden ofertar no cumplen esos requisitos, ¿sabes?; los que pedirían para un trabajador normal. Entonces se dificulta todo. Entonces tenés que empezar a ver otras alternativas por si no te funciona la que tenías originalmente. Mira yo en mi caso voy a tener que renovar de nuevo el NIE, va a ser la única alternativa que tengo; porque luego estamos con los plazos: de cuándo lo puedes hacer, hasta cuando...que hay que tramitarlo antes de que el NIE se te venza...por ejemplo yo ahora ya estoy tarde para pedir un cambio de modalidad, si me viene un contrato...porque tiene que ser que la resolución positiva salga dentro de tu NIE legal; igual esto cambia de aquí a dos meses. Porque esto cambia cada dos meses. Pero bueno, lo cierto es que la normativa te jode. Además, que la gente no sabe de normativa. Entonces. La gente te va diciendo cosas...información falsa, o gente que... “no, no si tú tienes el contrato por 3 meses ya puedes pedir la nacionalidad”. Nonono...si ya llevas residenciando dos años, entonces puedes tramitar la nacionalidad, ¿sabés? Hay mucho mito... Yo me he leído todas las normativas tratando de resolver. Al final todo el mundo acaba resolviéndolo (I1 CHM)

La experiencia migratoria brinda además un capital cultural –formal o no formal– a partir del aprendizaje del catalán, por eso también es relevante la categoría temática de la integración. Como ya se ha comentado en el análisis de la dimensión de “identidad comunitaria”, para aprender una lengua se necesita práctica; la dificultad de vivir en un contexto bilingüe y que una de las lenguas oficiales coincida con la que un joven tiene como lengua materna, es entonces doble: por un lado, frente a la comodidad y a la familiaridad que supone utilizar la lengua que se domina no es tan fácil –sin cierto temor y vergüenza– optar por la otra (Lafon y González, 2010; Lapresta et al., 2010); por otro lado ocurre que no siempre se tienen las posibilidades, en el día a día, para practicar de manera natural la lengua que se está conociendo, esto depende del entorno social en el que está el/la joven y del capital social –exógeno o endógeno–, del municipio en el que vive, del trabajo que tiene y de los nativos con los que se vincula, puesto que muchas veces por solidaridad, por empatía, o por (mala) educación²⁶³ cuando algunos catalanoparlantes advierten que la persona con la que están

262 La Generalitat de Catalunya es el sistema institucional en que se organiza políticamente el autogobierno de Catalunya. Está integrada por el Parlamento de Catalunya, la Presidencia de la Generalitat, el Gobierno y otras instituciones administrativas. https://ca.wikipedia.org/wiki/Generalitat_de_Catalunya

263 Durante la dictadura de Franco (1939–1975), al pueblo catalán se le prohibió utilizar su lengua. También les enseñaron que hablar en catalán, frente a gente que no comprende la lengua, es mala educación. Tan hondo caló esta imposición, que aquel que quiera aprender catalán de manera informal (como ocurriría si no comprendiera ni el catalán ni el español), no siempre encuentra la manera natural de practicarlo.

interactuando domina mejor el español, cambian el chip²⁶⁴ y continúan hablando en español²⁶⁵ dificultando el aprendizaje de la lengua catalana (Strubell i Trueta, 2008).

Hice el primer nivel de catalán. Me quedé ahí porque después empecé el tema del máster y en el máster tuve que hacer un complementario en catalán. Y eso es lo que...mas o menos manejo. El catalán si lo escucho lo entiendo, lo leo bien, pero no lo hablo. Por lo mismo, porque claro tu vas a otro lugar lo hablas, te equivocas un poco y te hablan directamente en castellano. Entonces recién ahora con un papá del curso de mi hija, le hice un comentario muy similar a este...y él me dice bueno de ahora en adelante vamos a hablar solamente en catalán. Claro el tema es que él habla en catalán muy rápido...entonces muchas veces estamos hablando y le tengo que pedir que retroceda. (Patricia CHM)

Aprender a comprender el funcionamiento de estas dinámicas culturales, lleva su tiempo. Las percepciones que los jóvenes tienen sobre estas prácticas, son contradictorias y se vinculan con la posición subjetiva que cada uno adopta, con el momento migratorio que transitan, con el tiempo que llevan en la sociedad de acogida y con las capacidades de *los otros* –de las personas con las que se relacionan– para integrarlos y acompañarlos en estos procesos. Por eso cuando narran el proceso de conocimiento de la cultura catalana, mencionan a personas concretas que formaron parte de esos momentos (Pujadas, 2008). Indudablemente este proceso interfiere en las modalidades de integración lingüística que son variadas pero podrían sintetizarse en cuatro tipos: están los jóvenes que vienen por un tiempo y para quienes el aprendizaje del catalán es un valor agregado pero también superficial y anecdótico; hay otros jóvenes que viven hace mucho tiempo en este suelo, entienden el catalán pero ni lo escriben ni lo hablan con fluidez y no expresan, por lo menos explícitamente, que esta situación los haga sentirse más o menos incluidos porque desarrollan sus actividades en espacios donde el uso de esta lengua no es indispensable, de todos modos en sus relatos asocian el dominio de ambas lenguas con la integración sociocultural; están los que genuinamente y poniendo mucho esfuerzo, decidieron aprender el catalán, en un gesto de solidaridad y empatía, movidos por la voluntad de integrarse a la sociedad de acogida –aunque claramente este no sea el único modo de hacerlo–; y por último hay jóvenes que están en desventaja, pues el dominio del catalán sí resulta indispensable para el desarrollo de sus prácticas y condiciona sus posibilidades de integración –sociales, culturales, laborales y económicas–, deciden por ello aprender la lengua y en ese proceso se enfrentan a muchos obstáculos, sobre todo al sentimiento de que es una imposición o un requisito *para*.

264 Utilizo la expresión que comúnmente se emplea para aludir a este fenómeno. Cambiar el chip alude entonces a cambiar la lengua de acuerdo al interlocutor.

265 Las experiencias son diversas. Es verdad que algunos jóvenes vivenciaron como discriminatorias ciertos episodios en los que alguna persona “no cambió el chip” del catalán al español. Un ejemplo ya se dio cuando se habló de las experiencias de algunos jóvenes que fueron a inscribirse en los servicios lingüísticos. Pero los que llevan viviendo más tiempo y buscan aprender el catalán en la calle, por así decirlo, se encuentran con el obstáculo del “cambio del chip”, como se explica.

Empecé a ver de qué forma podía ganarme la vida, porque ya en septiembre no iba a tener financiamiento. Y ahí me encontré con el obstáculo de Catalunya. Que mientras se es estudiante hay toda una apertura, como “qué bien que estés aquí”, pero es porque vienes de manera transitoria...porque vienes a dejar tu dinero. Pero cuando ya quieres quedarte, te encuentras con un montón de obstáculos.

E: ¿Cuáles han sido los obstáculos?

V: Primero el idioma. Yo ya había empezado a estudiar catalán, pero en plan diversión, no con seriedad, el año que había llegado. Pero era como para aprender “ah sí qué curioso el catalán”. (...) Y cuando me quedé, cuando dije “vale, me voy a quedar”; hablé con un profesor de aquí de la universidad y lo primero que me dijo fue que tenía que tomar el catalán con seriedad. Que si quería trabajar aquí, era un requisito que me iban a pedir. Y me puse a estudiar un poco enfadada, “ahh porque se me ocurre venir a esta Comunidad Autónoma donde hablan otro idioma” y ahí empecé a ver Barcelona y Catalunya como una comunidad que no integraba mucho, que ellos dentro de sus dinámicas tenían separaciones. Comencé a ver la ciudad con separaciones también. Para mí la ciudad era toda bonita, pero empecé a ver que había diferencias sociales, en cuanto a los catalanes nativos, los extranjeros vivían en cierta parte. Y comencé a ir a clases muy enfadada (Valis CHM)

8. Participación

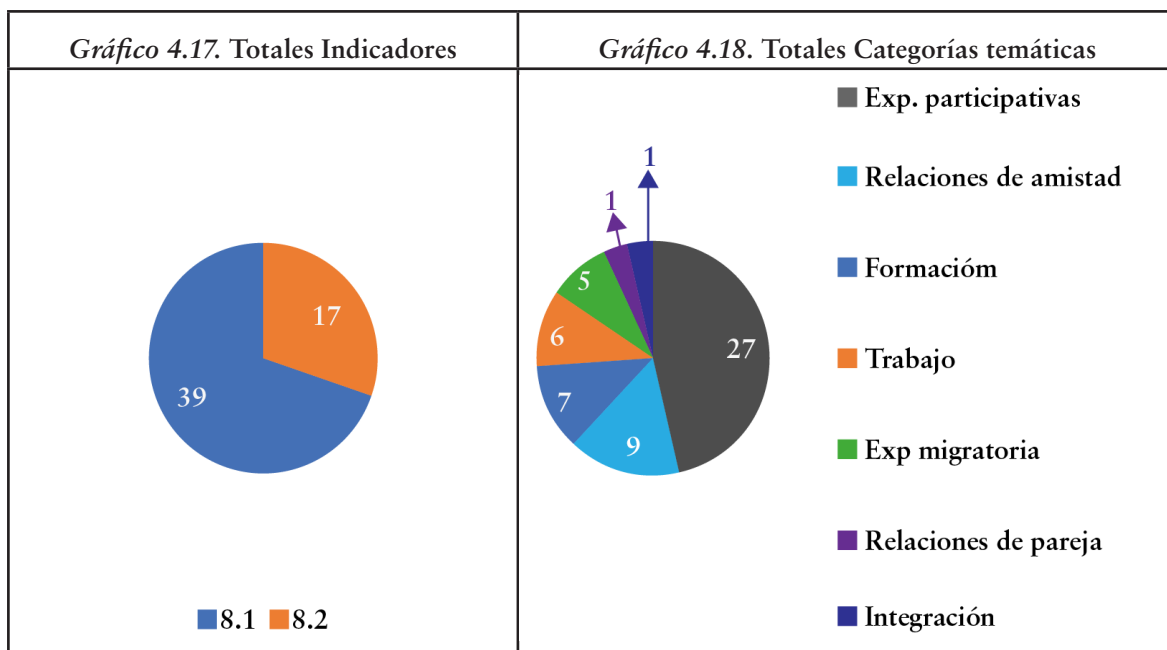
El Proyecto HEBE (2019) entiende que cuando uno es parte y toma parte en algo, participa. Para identificar esta dimensión en los relatos de los jóvenes participantes se tienen en cuenta dos indicadores: 8.1 implicarse en acciones o proyectos; 8.2 ser capaz de influenciar en su entorno. Teniendo en cuenta su significancia (6%), la participación ocupa el octavo lugar para hacer referencia a los procesos de empoderamiento de estos jóvenes, agrupando a 56 situaciones (Tabla 4.11).

Tabla 4.11. Significancia de la participación y las categorías temáticas en las entrevistas

Dimensión	Participación		
	8.1	8.2	Totales Categorías Temáticas
Categorías Temáticas			
Experiencias Participativas ²⁶⁶	18	9	27
Relaciones de amistad	7	2	9
Formación	6	1	7
Trabajo	3	3	6
Experiencia Inmigratoria	4	1	5
Relaciones de pareja		1	1
Integración	1		1
Totales Indicadores	39	17	56

Fuente: elaboración propia

266 El cruce entre la dimensión “participación” propuesta por el Proyecto HEBE y las experiencias participativas propuesta como categoría temática resulta obvio. Sin embargo, hay que aclarar que durante la entrevista se preguntó puntualmente por las experiencias participativas (allá o acá) deportivas, religiosas, culturales y políticas (ver anexo). Los aprendizajes que brindaron esas experiencias participativas son transversales a lo largo de todos los relatos y por ello constituyen una categoría temática. En cambio, aquí se analiza puntualmente la dimensión de la participación como dimensión propuesta por el equipo HEBE y relacionada también con otras categorías temáticas.



Fuente: elaboración propia

Como muestra el gráfico 4.17 el indicador más relevante es el 8.1 implicarse en acciones o proyectos. El indicador 8.2 es relevante, pero hay que señalar que aparece mayoritariamente vinculado al relato que los jóvenes hacen sobre las actividades que realizaban en sus países de origen, a partir de las que lograban influenciar en su entorno. Como enseña el gráfico 4.18, en este estudio la participación se relaciona con 7 categorías temáticas, las más relevantes son la experiencia participativa y en menor medida las relaciones de amistad.

A lo largo de sus itinerarios vitales, algunos jóvenes tuvieron experiencias participativas –formales y/o no formales–, relacionadas al ámbito religioso²⁶⁷, deportivo, cultural, político y comunitario –tales como los voluntariados o la participación en asociaciones civiles–. Como ya se mencionó en el análisis de la dimensión de “responsabilidad”, los participantes narran el proceso mediante el que se implicaron en acciones que les permitieron canalizar sus ideas con el objetivo de satisfacer alguna necesidad individual o colectiva. Estas actuaciones se desarrollaron principalmente en sus países de origen, pues, participación e identidad evidentemente se relacionan (Cortés Maisonave, Sanmartín Ortí, 2018), allí contaban con más capital social y por lo tanto encontrarse con personas que tuvieran intereses similares, era más fácil; además, conocían las necesidades del entorno y los tejidos asociativos. Reunidos con otros jóvenes y motivados por causas comunes, trabajaron para llevar adelante determinados proyectos.

²⁶⁷ En las sociedades del Cono Sur latinoamericano uno de los espacios de participación que tienen los jóvenes, es a través de los movimientos religiosos. En este caso la acción es de tipo “solidaria” o “asistencialista” y no tanto “transformadora”. De todos modos, estas experiencias también enseñan a trabajar en equipo y organizarse por un fin, generalmente, comunitario.

Después hemos empezado con esta revista de poesías que se llamaba “X”, de donde viene un poco mi interés por el tema de la literatura y todo eso. Con él empezamos una revista que duró casi dos años y que tenía un cierto renombre, una cierta importancia de difusión cultural y principalmente de poesía. Eso también nos ha marcado la diferencia con respecto a nuestros compañeros.

E: ¿Qué edad tenías cuando empezaste esta revista?

C: Hemos empezado a los 16 y hemos terminado a los 18. Imaginate que gente que toma [alcohol] todo el día, juega al fútbol y sale de fiesta todo el día y vienen dos *giles*²⁶⁸ con una revista de poesía. Nosotros nos íbamos a Monteros²⁶⁹ y nos quedábamos en la plaza leyendo poesías a la gente. O nos parábamos en el [Centro Cultural] Virla, en la puerta a vender revistas, un viernes por la tarde. Un poco más adelante organizábamos conciertos, actividades culturales en general. Entonces yo iba mucho a la Secretaría de Cultura (...) (Competitive ARH)

Al arribar a la sociedad de acogida este tipo de actividades quedan en suspenso. No solamente están en un proceso de conocimiento del nuevo entorno social, sino que todavía no saben cuáles son sus problemáticas; desconocen los espacios *desde donde* podrían actuar y no tienen todavía amigos *con* los que compartir las inquietudes que los movilizan socioculturalmente. Mientras están en esta situación de pasaje, algunos encuentran espacios desde donde satisfacer sus necesidades individuales, por ejemplo, para realizar deporte²⁷⁰.

Acá juego mucho al fútbol que me encanta. Es lo que mas me gusta en el mundo y acá logre eso y juego al fútbol promedio 3 veces por semana y te mantiene vivo. Te mantiene en forma. Es como una excusa para juntarte con tus amigos. Vos ya sabes que todos los lunes, que todos los miércoles, que todos los sábados vas a ver a tu grupo de amigos. Y a su vez haces deporte que es súper sano. En Buenos Aires era súper complicado. Al principio lo pude hacer a los veitipico de años. Jugaba mucho al fútbol y lo fui perdiendo. Acá lo pude recuperar (Ernesto ARH)

En la medida en que algunos jóvenes –los que vinieron siendo más chicos a quedarse o los que se fueron quedando– van creciendo en Catalunya y ligando su vida más al *acá* que al *allá*, comienza a aumentar el sentimiento de pertenencia. En este sentido, algunos consideran que desde su participación en actividades deportivas o culturales están integrados y aportan a la comunidad en la que viven; no sienten interés por involucrarse en proyectos colectivos o por participar políticamente. En cambio, otros –sobre todo aquellos que cuentan con un pasado de experiencias participativas más activas–, sienten nuevamente la inquietud por compartir ideas y construir proyectos con otros; empiezan entonces a buscar espacios, modos y personas para actuar, con la finalidad de contribuir a la mejora y al desarrollo comunitario.

268 Giles: expresión que en Argentina se utiliza para expresar que alguien es tonto.

269 Monteros: Municipio ubicado a 54 Km de la capital de Tucumán, provincia de Argentina.

270 Son sobre todos los chicos (argentinos y uruguayos) los que buscan y encuentran un grupo para jugar al fútbol. En cuanto a las chicas, sólo *El ceibo* menciona que va al gimnasio (práctica que no requiere de un grupo); *Valis* participaba en grupos folclóricos en Chile, pero aquí no menciona que esto le siga interesando. Las demás entrevistadas no realizaban deportes en sus países de origen ni mencionan el interés de hacerlo aquí.

E: ¿Y has formado parte de alguna asociación o agrupación desde que estás acá? ¿Te has integrado desde ese ámbito?

I1: No. Pero lo tengo pendiente. Creo que por tiempo no lo voy a poder hacer ahora. Me quiero meter en alguna cosa del barrio...de Poble Sec²⁷¹. Tengo que ir a la Nave que es como un Ateneo, a ver qué hay para ver cómo me puedo integrar, porque quiero empezar a participar más activamente. Yo creo que ahora siento el barrio más mío. Antes lo sentía mío, pero me quejaba. Ahora siento que es mío y que tengo que hacer cosas, ¿sabes? (...) Pero creo que hacer cosas por donde tú vives es importante, por eso quiero empezar a participar. Ya he conocido gente que participa, entonces ya me estoy empezando a motivar (I1 CHM)

Este proceso, va acompañado por el interés de ocupar un espacio en la vida pública. Ahora bien, legalmente a este colectivo se le permite participar en los asuntos a nivel local, pero no a nivel nacional, ni europeo. Por ello, aquellos jóvenes que manifiestan estar interesados en participar políticamente se sienten excluidos²⁷², algunos incluso sostienen que si pudieran intervenir en ciertas decisiones que afectan (in)directamente sus vidas, sus condiciones como inmigrantes serían diferentes o mejores.

E: Bueno. Por otro lado, no podés votar. ¿Te interesaría? ¿Cómo ves tu imposibilidad de participar como inmigrante?

I: Pues estas es una de las cosas por las que también me gustaría poder sacar la nacionalidad o la residencia permanente. En Chile no votaba, a pesar de que era obligatorio. Tú te inscribías y tenías que votar siempre. Entonces después decidí que no quería asumir esa responsabilidad. Aparte porque no creía en el sistema político. Pero acá tengo la impresión de que funciona un poco más, sobre todo por el tema de las asociaciones, o sea, del poder ciudadano que hay aquí. O sea, eso me encanta. Que la gente sí que puede transformar cosas. (I1 CHM).

Es interesante apuntar por un lado que algunos de los jóvenes entrevistados, no han tenido experiencias de participación directa en sus países de origen –ya sea porque eran menores para votar, ya sea por decisión propia y descreimiento en el sistema–; por otro lado, algunas de las reflexiones que hacen los relatores se acompañan o bien de un sentimiento de admiración y creencia en el funcionamiento y en el poder de la participación cívica que hay en Catalunya o bien de un sentimiento de desigualdad, frente a la condición de “inmigrante o extranjero” que emerge como un sello identitario estigmatizante en lo que respecta a la participación política:

[...] En l'Atmelia sí que me sentí un poco discriminada por ser de fuera, por no hablar catalán o por lo menos yo así lo sentí. Como que uno era inferior por no ser catalana ...por no hablar catalán ...y al día de hoy lo siento. Sobre todo, hoy lo siento mucho. En política, sobre todo. No es lo mismo tener un apellido Pujol, por decirte algo, a que ser Sánchez...es como si uno no fuera pura sangre. Pero bueno a mi eso me repudia y para mi no es el apellido sino la persona (...)

271 Poble Sec: barrio del distrito barcelonés de Sants–Montjuïc.

272 Del total de los 12 entrevistados solo *Lulú* tiene la ciudadanía española, con lo cual puede participar en las decisiones políticas de este territorio.

E: Bueno yo diría, de lo que me has contado, que el espacio de la participación política es un espacio empoderador...no todo el mundo puede participar e intervenir en esta realidad. ¿Cómo valoras esa situación?

L: Yo para mi experiencia desde que llegué acá ha sido agridulce. Hay momentos en los que me sentí empoderada y desempoderada. En política ser inmigrante, es que la palabra inmigrante no me gusta. Pero haber nacido donde nací es algo empoderante pero a la vez es desempoderante. Sí que es verdad que bueno por casualidad estoy donde estoy, pero por otra parte no soy del todo bien aceptada... (Lulú ARM)273

9. Trabajo en equipo

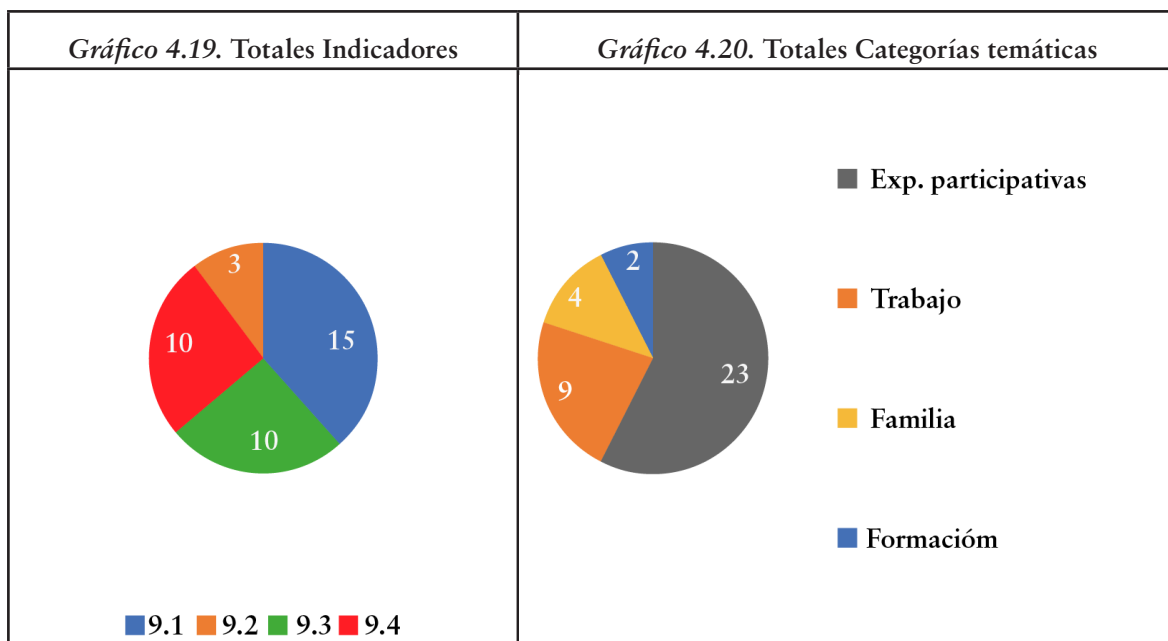
Interactuar con un grupo de personas para conseguir un fin común, es lo que el Proyecto HEBE (2019) comprende por trabajo en equipo. Para identificar esta dimensión en los relatos de los jóvenes participantes se tienen en cuenta cuatro indicadores: 9.1 implicarse en el trabajo en equipo; 9.2 ser capaz de ejercer funciones de liderazgo en el trabajo en equipo; 9.3 ser capaz de comunicarse; 9.4 ser capaz de negociar y consensuar. Teniendo en cuenta su significancia (4%), el trabajo en equipo ocupa el último lugar para hacer referencia a los procesos de empoderamiento de estos jóvenes, agrupando a 38 situaciones (tabla 4.12)

Tabla 4.12. Significancia del trabajo en equipo y las categorías temáticas en los relatos

Dimensión	Trabajo en equipo				Totales Categorías Temáticas
	9.1	9.2	9.3	9.4	
Categorías Temáticas	9.1	9.2	9.3	9.4	Totales Categorías Temáticas
Experiencia Participativa	8	3	6	6	23
Trabajo	5			4	9
Familia	1		3		4
Formación	1		1		2
Totales Indicadores	15	3	10	10	38

Fuente: elaboración propia

273 El fragmento citado corresponde a dos momentos de la entrevista en los que se abordaron la participación política de Lulú..



Fuente: elaboración propia

Como muestra el gráfico 4.19 el indicador más relevante es el 9.1 implicarse en el trabajo en equipo; el indicador 9.2 es el que menos relevancia cuantitativa tiene, pues aunque de acuerdo al perfil de los jóvenes se puede intuir que eventualmente actuaron como líderes en el desarrollo de ciertas actividades en equipo, no es algo que pueda observarse en un relato. Como enseña el gráfico 4.20, en este estudio el trabajo en equipo se relaciona con 4 categorías temáticas siendo las más relevantes la experiencia participativa y en menor medida el trabajo.

Al analizar la dimensión de responsabilidad y participación ya se han mostrado algunos aspectos de la relevancia que tiene el trabajo en equipo en los procesos de empoderamiento de los jóvenes narradores. Cuando los jóvenes se refieren a las tareas que desarrollaron para llevar adelante proyectos culturales, sociales o políticos lo hacen utilizando la primera persona del plural.

[...] dentro de la carrera, con mis amigos formamos como esos grupos académicos de debate que éramos muy críticos porque había posturas muy distintas: gente muy de derecha, gente muy de izquierda. Mi universidad es muy de izquierda, ya llega un punto bastante absurdo de izquierda. Pero al margen de eso se generaban como esos debates. Y formábamos grupos, lo hacíamos una vez cada, una vez por semana más o menos. Y generábamos como un contenido en base a eso. Era bastante lindo, porque surgían muchas ideas y se anotaba, se hacían... se publicaban, etc, pero no pasaba más de como si fuese un grupo de intelectuales entre comillas, porque no éramos intelectuales y éramos intelectuales, pero generábamos como bastante contenido en muchas cosas, que algunas se materializaban y otras no (Ernesto ARH)

Las experiencias que describen dan cuenta de cómo se organizaron, se implicaron y colaboraron con otros por un objetivo común y revelan los conocimientos que adquirieron sobre auto-gestión y trabajo en equipo. Se trata de experiencias que los han

empoderado, porque les han permitido actuar, intervenir e influenciar en su medio. En algunos casos, a partir de sus acciones han aportado al proceso de transformación de contextos socioculturales que necesitaban de esas acciones.

Teníamos muchos contactos. Y siempre llegaba gente que tenía interés. Entonces, no sé si éramos tan potentes, pero éramos muy activos. Muy activos en la comunidad. Y ahí claro, conocí mucha gente de poblaciones muy marginales que vivían allí y que querían hacer cosas por su comunidad...en donde tampoco importaba mucho de donde tu vinieras. entonces taban como super abiertos a hacer cosas por el ideal en el que creíamos. Y era super lindo. Conocí ahí también mucha gente con la que el vínculo quedó ahí, en el marco de la educación popular. Pero sí era que nos juntábamos mucho el fin de semana, para organizar las peñas, para el evento de no sé qué, que juntar pasta para no sé cuánto, garantizar los materiales. Bueno todo lo que implica la auto gestión. Entonces éramos muy activos, teníamos muchas cosas, hacíamos talleres, educación en temas alimenticios con la gente...siempre estábamos haciendo cosas. No terminábamos una cosa y ya estábamos empezando otra. (I1 CHM)

Sin lugar a dudas los objetivos que tenían al desarrollar esas acciones, no se podían alcanzar individualmente, así como tampoco se podían desarrollar individualmente las actividades y el trabajo que realizaron. Aunque no se mencionen explícitamente, la comunicación, la negociación y el consenso son parte de los aprendizajes que indefectiblemente deja el trabajo en equipo. Estas experiencias les han brindado competencias para trabajar en equipo y esos conocimientos han viajado en el equipaje de los jóvenes al migrar. Sin embargo, el poco peso que tiene esta dimensión puede estar indicando que en la sociedad de acogida todavía no han encontrado los espacios y las personas con las que colaborar e interactuar en pos de un fin común –para el caso de los jóvenes que están proyectando quedarse o que lleven viviendo mucho tiempo aquí–; también se puede pensar que la entrevista individual no es la herramienta metodológica más adecuada para indagar en este aspecto.

4.2. La relación entre el proceso de empoderamiento y los capitales a partir de dos casos

4.2.1. Caso *Competitive ARH*: una trayectoria migratoria cultural

Competitive ARH es un chico originario de Argentina que tiene 30 años y desde el 2010 vive en Catalunya. A partir de la interpretación de los datos que brinda en el biograma A y B y de la presentación que hace de sí mismo en la entrevista, se deduce su pertenencia a una clase social alta. Aunque no posee un pasaporte comunitario antes de migrar, en la historia familiar ya se cuenta con un pasado de migraciones –unos abuelos italianos y unos abuelos alemanes–. La abuela materna se ha encargado

de transmitir este legado cultural de distintas maneras a partir de su vinculación a entidades alemanas, su preferencia por las costumbres europeas y el fomento –y la financiación– de viajes al exterior. Los progenitores cuentan con estudios universitarios completos y trabajan, el padre como ingeniero y la madre como profesora. Además, son propietarios de un colegio privado en la sociedad de origen.

A ver: mi vida. El perfil básico. Tengo 30 años, me llamo X. Mi mamá se llama S y es dueña de un colegio, mi papá N, trabajaba en telecom, hace 8 años. Mi madre se está jubilando, mi padre también y son muy felices. Tienen 5 nietos, tengo 2 hermanos, son gente muy feliz, todo el mundo es muy feliz. Y tengo un abuelo que era alemán y otros abuelos que eran italianos. Entonces lo que yo creo que diferencia (y ya volvemos sobre el perfil general), lo que diferencia a mi familia de otras es la obsesión que siempre ha tenido mi abuela por Europa y yo soy el nieto más apegado a mi abuela y siempre he seguido su manera de vivir. Entonces es como que...por ejemplo, ella siempre, su esposo muerto, que murió cuando sus hijas tenían 12 años. Mi abuelo murió cuando mi madre era joven, y él era alemán. Entonces ella siempre tuvo esta obsesión con Alemania, ella fue presidente del centro alemán de Tucumán, y siempre...esta mitología. Su vida ha sido un esfuerzo para que nosotros tengamos el pasaporte. Siempre ha puesto un dinero para que podamos viajar y podamos venir a Europa cuando terminemos la carrera. También impulsó intercambios con el (...) American Field Service (servicios que vas a hacer un año de estudio cuando estás en el colegio...y vives con esa familia, aprendes el idioma y te incorporas en eso). De los 5 nietos, los 5 nietos fuimos fuera.

El joven cuenta con un fuerte capital cultural marcado por una rica formación formal –estudios secundarios, universitarios, dominio del inglés– y con experiencias vitales significativas–intercambios culturales y múltiples viajes–, actividades impulsadas y sostenidas económicamente por su familia; también posee un capital social –amistades, contactos– que le permiten trabajar en equipo, participar y organizar eventos, desarrollar proyectos culturales autogestionados, tener un programa de radio y realizar actividades que además de ser un aporte para él mismo, constituyen un aporte para su sociedad de origen.

Yo tenía un programa de radio en la *Rock an pop*, los sábados por la tarde. Llevábamos casi dos años haciendo este programa de radio y ahí nos conocemos con P. y me cuenta que se le iba una persona de su programa de radio y me invita a hacer radio con él martes y jueves. Ahí empiezo yo a hacer radio con él. Y después agarramos nosotros con L el espacio de los martes y jueves y lo hacemos al año siguiente, yo hacia la música, P y L éramos los que hacíamos la radio y teníamos esta radio de ámbito cultural en general y después se fue formalizando nuestro vínculo profesional y académico con el tema de la universidad. Después había una plaza para hacer ayudante estudiantil y he estado dos años con él; después gané una beca de investigación en el CIUNT para hacer mi tesis con él y ahí empezó mi investigación sobre el rock, que era totalmente desubicadísima para lo que se esperaba que alguien haga en la universidad. Fue una persona que, probablemente por cansancio, terminó entendiendo que ahí había un proyecto. Después me acompañó con eso, con lo que probablemente no estaba de acuerdo y me ayudó a que salga más o menos bien, y finalmente salió súper bien y el

documental, y ahora salió el libro. Pero hasta que la tesis no salió no había nadie en el mundo que creyera que eso tenía algún sentido. Entonces sí que él me ha empoderado muchísimo, porque yo lo convencí de que eso tenía sentido. Y él dijo sí, se hace. Cualquier otro profesor me hubiera desmotivado más de lo que ya estaba o hubiera tirado abajo ese proyecto. Entonces sí, P ha sido una persona muy importante y empoderadora.

Competitive ARH tenía muchos recursos, económicos, culturales y sociales en su sociedad de origen que le han permitido construir un carácter fuerte y seguro de sí mismo. En su discurso puede advertirse que tiene una mirada positiva hacia sí mismo, ya que se puede mostrar tal cual es, conoce sus propias limitaciones y sus capacidades. Se auto-reconoce empoderado y puede identificar quiénes y cómo lo han acompañado en ese proceso de crecimiento, de aprendizajes y de toma de decisiones; así como cuáles han sido las herramientas que esas personas o circunstancias le han brindado; cuáles han sido los recursos que él tenía y las cosas que él hizo por sí mismo para aprovechar lo que se le presentaba.

El caso de P. sí es fruto de una coincidencia, por decirlo de alguna manera, que nos hayamos encontrado. Él me ha acompañado muchísimo en todos los proyectos que yo tenía, y es una persona que aunque tenemos una relación muy buena, durante muchos años hemos tenido una relación muy conflictiva. Mezcla de cuestiones personales, laborales, de todo tipo, digamos... que ha sido muy productiva en la medida en la que él tenía, aunque sea la voluntad de entender qué era lo que yo estaba proponiendo. Cosa que ningún otro profesor ha sabido ver, que lo que yo estaba planteando tenía algún sentido y que había alguna posibilidad de encausarlo, para alguna cosa productiva, por decirlo así. Entonces evidentemente mi elección de un perfil académico y de hacer una carrera académica, depende en un porcentaje muy alto de que él si me ha empoderado: “-sí, esto es importante; sí, vamos a escribir un artículo juntos” ...después él no hacía nada, y yo tenía un montón de proyectos. Pero él es esa persona que te dice “sí”, vos escribí unas 30 páginas y yo voy a poner una nota al pie de página y lo vamos a mandar. Y así con todo. Él te mandaba un mail con 15 congresos y te decía: a mí me gusta más Buenos Aires, mira cual te gusta. Él ya en la conversación iba saliendo el tema y te sacaba los miedos. Vamos y no pasa nada.

Este joven describe una trayectoria migratoria cultural, ya que viene motivado principalmente por su interés en seguir formándose, tener nuevas experiencias culturales y laborales. En este sentido, no se trata de una migración fundada en una necesidad económica, cosa que sería, además, poco lógica porque llega en tiempos de crisis a España (2010). Su proyecto parte de una iniciativa autónoma y propia que puede sustentarse porque dispone de recursos económicos y culturales. Hay un deseo personal de vivir en otro territorio, que discursivamente se refuerza con ciertas expresiones y explicaciones sobre algunos rasgos de su personalidad –sus maneras de entender la vida, de trabajar, de relacionarse– que hacen que no se sienta identificado con las costumbres de su sociedad de origen.

Digamos que mi inmigración no ha sido “ayyy...salgo de la villa 21²⁷⁴ y al día siguiente estoy caminando en Barcelona”. Sino que también mi familia era muy viajera. Yo conozco todas las provincias de Argentina conozco los países limítrofes, fui dos veces a Brasil y 4 veces a Chile. Antes de venir acá hice un viaje durante 1 año, para conocer todos los países de Latinoamérica, dentro de un proyecto que implicaba conocer todos los países de Latinoamérica antes de venir. Conozco 50 países del mundo, conozco Canadá... entonces no es una inmigración de esas “acá no hay dinero, no hay trabajo, tomate un avión allá, andá a ver”. Es un proyecto que viene de familia, que tiene sentido.

Hasta los 25 años vive con su familia y un tiempo antes de terminar su carrera de grado, hace un viaje por Europa en el que conoce a su pareja, oriunda de Catalunya. Al terminar la universidad proyectan hacer un viaje por Latinoamérica y luego ir a vivir juntos a otro sitio. Podría haber sido París, puesto que ella es traductora de francés y había vivido durante algunos años allí, podría haber sido Alemania, ya que los orígenes familiares de él se remiten a ese territorio; pero de las muchas aplicaciones y solicitudes que el participante explica que envió, fue la Universidad de Girona quien respondió favorablemente. Se instalan en Girona, dónde él tramita su permiso de residencia como estudiante; más adelante se mudan a Barcelona para facilitar la inserción laboral de su pareja.

A mí me daba igual empezar de cero acá que allá...pero las cosas se dieron así. Por eso hemos terminado en Girona. El primer año yo estuve haciendo el máster ahí. Ella no conseguía trabajo, entonces nos vinimos a Barcelona donde ella consiguió un trabajo. Yo hice un segundo máster en Tarragona con la misma lógica, una beca que incluía matrícula. El primer año vivimos con mi dinero y el segundo con el de ella. Al final del segundo año me dieron la beca de doctorado y ahí hemos empezado a vivir del dinero de los dos. Ella fue cambiando de trabajos, cuando me dieron a mí la beca del doctorado ella pudo arriesgarse más y dejar su trabajo y estar durante 4 meses buscando un trabajo que le gustara más. Estuvo un año y medio en ese trabajo y cambió de nuevo y ahora tiene un trabajo fijo, fijo.

Para ir posicionándose socialmente, validar o reclamar el reconocimiento de sus capitales culturales y ganar capital simbólico: se casa, consiguiendo así un permiso para residir legalmente; empieza a gestionar su nacionalidad alemana –que le llega años más tarde–; y tramita la homologación de su título de grado obteniendo una “equivalencia”²⁷⁵. Además de formarse académicamente, estudia francés, perfecciona su inglés y obtiene un nivel C1 de catalán. Estratégicamente, mientras va decidiendo que se quiere quedar a vivir en Catalunya, hace sus investigaciones sobre temas de la cultura catalana. Para finalizar su máster hace un estudio sobre los *castells* y para su tesis de doctorado otro sobre el nacionalismo catalán en siglo XIX y XX. A partir de

274 Villa 21: asentamiento ubicado en la ciudad de Buenos Aires.

275 Como ya se ha explicado, esto no significa que pueda ejercer la profesión.

estos trabajos logra profundizar en el conocimiento sociocultural y en el patrimonio identitario de la sociedad en la que está viviendo y tiene la posibilidad de vincularse con gente nativa, de aprender y de obtener poder para actuar a partir de esos saberes adquiridos. Este poder lo acerca a ciertos proyectos culturales que le permiten contactarse con grupos sociales hegemónicos de la cultura catalana con lo que, asimismo, va propiciándose su inserción laboral.

Con respecto al libro de *Pere Català Pic*, como yo sabía que no iba a tener trabajo en la universidad decidí tirar para adelante un proyecto a través de la fotografía. A través de los *castells* conozco un archivo privado de una familia, un archivo totalmente desordenado, de una familia catalana. Veo que ese material era impresionante y que estaba desperdiciado. Entonces me pongo a estudiar historia de la fotografía catalana y veo que esta persona era nombrada en todas las referencias pero que no se sabía mucho más. Entonces yo pensé en la importancia de hacer la biografía de esta persona que ya era conocida, pero a quien se había olvidado. En la medida en la que esta persona se hiciera famosa, yo me haría famosa también. No era que yo venía a imponer a alguien, sino que ya era alguien conocido. Después me puse a ver el material, a ver las cosas que su hijo había guardado, las fotografías eran preciosas. Pensé que valía la pena embarcarse en este proyecto durante dos años. Estratégicamente fui a la familia, vi el material. La familia era bastante reticente a esto. Entonces me presenté a un concurso y gané un premio de una Fundación *Ciutat de valls*, con este proyecto de biografía. Yo venía recomendado por la universidad bla blaba...y entonces con el premio me presenté en la familia y les dije que teníamos que hacerlo. Trabajando, trabajando, con mucha paciencia me empecé a quedar a comer ahí (con la familia), estuve como un año y medio yendo a trabajar y a comer todos los días con ellos entre 8 y 10 horas por día. Me gané la confianza de ellos, que es algo que me gusta mucho de los catalanes.

Cuando haces una migración solo, la cuestión económica te limita mucho más, poder ayudarte con otro, ha facilitado mucho las cosas, explica Competitive ARH. Ciertamente, la familia de su pareja y su pareja han sido un sostén afectivo, económico y un puente socio-cultural con Catalunya, pero él va tejiendo la sociabilización también por fuera de estos vínculos, impulsado por sus propias inquietudes y por su autonomía. La eficacia de sus estrategias –que en este caso se imbrican con la formación– para insertarse laboralmente y los distintos proyectos que va autogestionando le permiten sostener su experiencia migratoria social y económicamente.

Lo que te decía era que yo me he ido buscando mis maneras de conectar con la gente de aquí, por fuera de M [su pareja]. Más allá de su familia y dos o tres amigos que son amigos de ella, ahora que he vuelto [de Canadá] mi vida cotidiana no depende en ningún caso de los amigos compartidos. Todos los contactos y amigos que he ido haciendo, los he construido a partir de mi trabajo, a partir de que yo iba investigando temas de la cultura catalana. Creo que ha sido una estrategia muy exitosa, porque me ha permitido conocer, incluso mejor que ellos, su cultura y acercarme a ellos. Entonces a partir de las entrevistas vas quedando, los vas conociendo.

A la hora de atravesar ciertas experiencias críticas como son la re-migración a Canadá –esta vez solo, para hacer una estancia de investigación por cuenta propia– y el divorcio con su pareja –cuando regresa del viaje–, se pone a prueba lo que ha construido. Así, cuando el participante reflexiona críticamente sobre estos momentos, se advierte por un lado que los vínculos que ha establecido en la sociedad de acogida son fuertes y le sirven para afrontar situaciones difíciles como el divorcio; por otro lado, se pone de manifiesto la conciencia que el participante tiene sobre los conocimientos y el poder que la experiencia migratoria en Catalunya le han dado. Se trata de un meta-aprendizaje que le ha brindado capacidades para re-diseñar y saber cómo actuar frente a ciertas situaciones durante su re-migración a Canadá.

En ese sentido la experiencia de Catalunya si me daba una pauta de cómo podía ser la experiencia de allá [de Canadá]. Pero claro en ese sentido era inmigrar solo. Emigrar totalmente solo, engañando a la gente, porque yo realmente no es que he ido a un súper grupo de investigación que yo conocía ni nada. Yo conseguí una carta de un profesor engañando a otro profesor y expliqué lo que quería hacer. Me dijeron: acá tenés una llave, un despacho para todo un verano, “hacé tu vida”. Yo he puesto la cara, he ido a la biblioteca, he pedido el carnet y me la pasé muy bien, pero me la curré yo solo. No tengo un director en Canadá, no tengo un equipo, nada. Al primer viaje me lo pagué entero yo solo, al segundo me lo pagó el gobierno de la Generalitat, pero todavía no me lo han terminado de pagar...pero el riesgo fue totalmente mío. También he tenido mucha suerte con los contactos que hice aquí, con la gente que hace *castells* porque en dos semanas conocí a 5 o 6 personas que han sido claves el año siguiente que yo he estado allá, por una cierta coincidencia: este grupo de catalanes, me presentaron a otros catalanes, después conocí a los argentinos que estaban allí, después a un mexicano que se hizo muy amigo mío. Siento que yo me lo curré mucho, pero siento que también hubo suerte, que vos caigas parado en una cena donde haya 6,7 personas y la gente se interesa y la gente sea toda inmigrante con tiempo y se interese. Entonces, por un lado, emocionante, por otro lado, triste porque tenía mi pareja aquí y por otro lado sabiendo el riesgo que corría yo invirtiendo mi propio dinero para estar ahí, con la seguridad de que mi pareja tenía trabajo acá, me lo podía permitir.

La experiencia en Canadá lo acerca a otros grupos de catalanes que están estudiando allí y que, por lo tanto, se vuelven pares en la condición de inmigrantes. Esta experiencia vital significativa le permite re-afirmar su sentimiento de pertenencia y empatía con la comunidad catalana. Como parte de ese periodo adverso, que atraviesa al re-emigrar y al divorciarse, cambian las actividades de ocio que realizaba habitualmente con gente de su mismo origen, por otras que puede practicar con catalanes y que lo hacen sentirse contenido social, afectiva y emocionalmente.

Yo antes hacía fútbol 2 veces por semana y más nada. No me gustaba mucho el ambiente del gimnasio. Esta chica me dijo: ¿por qué no venís? Vamos a hacer escalada. Es como gimnasio, pero diferente. Con el frío que hacía era una actividad que estaba buena. Me fui engancho. Me fui aficionando, y cuando

decidí volver para aquí, en febrero de este año, decidí abandonar el fútbol de los viernes, que era de inmigrantes. Pero de inmigrantes latinoamericanos chungo digamos. A través de esta catalana y de una quebequesa, conocí la escalada. Entonces pensé que era bueno conocer gente a través de la escalada acá en Catalunya. Le escribí a este chico, con el que ahora vivo, sabía que él hacía escalada. Y me dijo que vaya, que él tenía un club al que iban. Lo que tuvo de bueno ha sido que estos 4 meses que estuve separándome aquí y pasándola mal, por lo menos tenía este grupo, me hice amigos y tenía cosas para compartir. Además, eran catalanes. Además, yo pasaba de tener muy pocos amigos acá catalanes, a tener más amigos catalanes allá (en Quebec) que aquí. Entonces yo vivía la vida catalana que quería tener aquí, allá. Lo interesante es que los catalanes son más amables en el exilio que aquí. Es lógico, porque cuando ellos están allá como inmigrantes no tienen un montón de cosas que aquí tienen. Están fuera de su lugar. Para mí ha sido más fácil integrarme allá. Yo tenía una vida totalmente catalana. Y cuando he vuelto aquí quería seguir teniendo esa vida. Entonces lo que he tratado de hacer es seguir catalanizándome.

Cuando en la entrevista aparece el tema de la lengua y la reflexión sobre si tuvo complicaciones para aprender el catalán, vuelve a emerger su predisposición para integrarse a la sociedad de acogida, conjugada con su capital cultural y económico que le brindan la posibilidad de estudiar. Se trata de sus propias estrategias para seguir ascendiendo económica, social y culturalmente en un territorio que no es el de origen. También, al igual que otros relatores menciona la dificultad del bilingüismo, en tanto problema para aprender con naturalidad el catalán.

Lo que sí se me ha complicado bastante más, que no es por lo afectivo, porque llevábamos 4 años juntos, teníamos una perfecta relación con ella y con su familia, el tema del idioma, en relación a la familia, porque yo les obligué a que me terminen hablando en catalán, porque me hablaban en español, algunos de sus familiares no sabían hablar español y yo escuchaba y no pasaba nada. Se fue negociando. En Girona tomé clases de catalán desde que llegué, a mí me quedó muy claro que si querés ascender socialmente tenés que hablar catalán y listo. Estudié de una manera muy consciente, sabía que era fundamental. Pero nunca me he sentido discriminado, ni por parte de su familia. Incluso ellos mismos se sentían peor, las personas que no hablaban español...porque yo hablaba español e inglés...ellos solo sabían hablar catalán y en ese sentido no me han discriminado nunca. Tampoco lo he sentido en la universidad. Todo ese primer año hablé en español y ellos hablaban en catalán, no pasaba nada. La tesis también la escribí en español. Todo eso fue positivo.

En otro momento del encuentro se vuelve sobre este tema, en relación a la integración sociocultural y a su opinión, no solo como inmigrante sino también como estudioso de la cultura catalana. Su capacidad crítica le permite reflexionar desde una postura antropológica y filantrópica respecto al valor que tiene comprender y dominar la lengua de la sociedad que lo ha acogido; y también emerge su responsabilidad frente a la decisión que él ha tomado de migrar a una comunidad autónoma que tiene una identidad lingüística doble. La empatía que siente con la cultura catalana, su sentido de responsabilidad, su sentimiento de identificación con la sociedad de acogida lo

conducen a participar activamente en el acompañamiento a otros en sus procesos de aprendizaje del catalán, tomando el rol de pareja lingüística²⁷⁶.

Entonces para mí la lengua es un gesto de buena voluntad para con la gente que te está acogiendo. Para mí no es una estrategia de supervivencia, no lo hago por eso, ayuda en algunos casos la gente se siente mejor. Pero yo no lo he hecho por una cuestión de supervivencia. Yo creo que yo podría haber llegado adonde estoy sin hablar catalán. Quizás después podría empezar a tener problemas, porque si quieres ser profesor de la universidad te lo exigen, a la gente le sorprendería que el libro de *Pere i català* esté escrito en catalán y a la presentación la haga en español, al libro igual lo hubieran leído y comprado. Creo que si uno quiere aprender la realidad en la que vive, tiene que aprender la lengua, sea una lengua regional, sea un dialecto, sea lo que sea, es un tema significativo de la cultura. Así como veo su música, escucho su música y trabajo sobre su fotografía hay una cuestión básica. Que además merece el esfuerzo. Curiosamente mi pareja es catalana pero nunca hablé catalán con ella. Yo aprendí por mi cuenta haciendo cursos. Fortalecí el aprendizaje con su familia, cuando íbamos a su pueblo y con el tema del libro porque he compartido mucho con la familia del fotógrafo. Mi inmersión total ha sido con ellos, pero el primer paso para perder el miedo ha sido con esto de las parejas lingüística que ofrece el Consorci de la Normalització lingüística²⁷⁷, que no existe en otros lugares del mundo. La chica que fue pareja lingüística conmigo, fueron 10 encuentros con una chica peruana que había venido con 6 años que sabía el catalán perfectamente y todo, pero ella estaba de algún modo devolviéndole a la gente y a la sociedad lo que a ella le habían dado y la integración. Es lo mismo que estoy haciendo yo. He empezado a ser pareja lingüística de una yanqui. Para mí también era una manera de devolver eso que alguien anónimo, que no tengo ni un contacto, ni tu vida le interesa...ha hecho por ti. Y tu puedes. Yo siento que tenía este deber digamos, de devolver a la sociedad catalana esto que ellos me han dado enseñándome su lengua gratis. Pero no es esta la actitud que tiene la gente, menos si son argentinos.

Competitive ARH no se siente arraigado a su país de origen, no siente nostalgia ni melancolía por lo que quedó allí y tampoco proyecta un regreso más que esporádico a pasar las fiestas o realizar presentaciones de su trabajo. A partir de los estudios que ha realizado no sólo ha conseguido conocer la cultura catalana, sino también empezar a apropiarse de elementos socioculturales que puede compartir con los autóctonos; en definitiva, se siente identificado, se siente parte de la comunidad catalana. La experiencia significativa de re-inmigración que realiza en Canadá pone de relieve este sentimiento de pertenencia que él logra reconocer y mostrar a los demás en Catalunya. Ha encontrado una patria o se ha autorepatriado.

Estando en Canadá viví mucho tiempo en la casa de un amigo argentino, súper piola, super inteligente y todo eso. Pero la curiosidad...es que en mi despedida éramos 15 catalanes y él. Todo el mundo hablando catalán, él se enteraba de la

276 La figura de “pareja lingüística” deriva de un programa impulsado por el Consorcio de la normalización lingüística de Catalunya que consiste en formar parejas, una que domina el catalán y otra que lo está aprendiendo. A partir de encuentros informales se fomenta la práctica de la lengua con la ayuda de una persona que guía y acompaña ese proceso.

277 El Consorcio para la normalización lingüística, abreviado CPNL, es un consorcio de entidades públicas de Cataluña creado el 1988 para «fomentar el conocimiento, el uso y la divulgación de la lengua catalana». https://lengua.gencat.cat/ca/direccio_general_politica_linguistica/02_organismes_vinculats/06_consorci_per_a_la_normalitzacio_linguistica/

mitad. Pero él ya está con este grupo de catalanes, desde que yo he empezado, más o menos hace 3 o 4 años, que él pertenece a ese grupo. Lo que pasa es que hay 4 grupos de catalanes, en Montreal y yo soy la conexión entre los grupos de catalanes que no se conocen entre ellos. Esto es curioso. Entonces estaba el grupo de amigos de él, pero yo el día de mi despedida también invité a mis amigos catalanes de otros grupos. La despedida era en su casa y todos hablábamos en catalán. Entonces la discusión del día siguiente era surrealista, él me decía “vos no sos catalán, vos sos argentino”.

E: Bueno, vos ya sos más catalán que argentino.

C: Ta bien, pero lo interesante de la discusión era que él me negaba mi catalanidad, que ninguno de los otros 15 ha discutido. Probablemente a alguno no le hacía tanta gracia, o le habrá parecido una curiosidad. Tal vez a alguno no le hará tanta gracia, pero yo conozco más música que ellos, conozco mucho su cultura, sé más que ellos incluso. Menos cuando hablan de Dragon Ball Z, cosas de cuando eran chicos. Pero incluso muchas veces se enojan mucho conmigo porque sé más que ellos. Cosa que también me pasa con los quebequenses. Pero lo gracioso es que mi amigo se puso serio para discutirme y convencerme que yo no era externo a él, sino que en esencia éramos como hermanos, argentinos y que eso era lo importante...

Evidentemente este es un joven activo, responsable y sensible a lo que pasa en su entorno social. A lo largo de su vida, aquí o allá, sus inquietudes lo han llevado a formar parte de agrupaciones culturales, a implicarse en acciones comunitarias, a colaborar y participar activamente en causas políticas que son de su interés. Por eso, frente a la pregunta sobre sus posibilidades de ejercer su derecho a participar democrática y directamente en los asuntos políticos de España y en Catalunya, se detiene a reflexionar sobre cómo lo afecta esta exclusión a él y a otros que tienen su misma condición. Pese a las limitaciones legales que el sistema impone, él participa en lo que puede –de manera formal y no formal– y encuentra una manera de superar los obstáculos externos para votar.

E: De todas maneras, vos participas de maneras no formales, ¿no?

C: Si, y además con M nos dividíamos el voto. Estábamos más o menos de acuerdo...en estos años aunque el voto haya valido por uno, estábamos de acuerdo. La última vez la diferencia era sutil. Pero ella me compartió el voto y tenía un interés de participar por parte de los dos. Lo que sí pude votar fue por la independencia que ahí sí permitían a todos los empadronados. Fui a Girona a votar, ella me acompañó y eso sí que te empodera poder participar de la comunidad política de la que uno se siente parte. Porque estar 20 años acá sin poder votar...es una locura. Los que se nacionalizan españoles pueden votar. Todos estos latinoamericanos que han venido en el 2000...que fueron legalizados por Zapatero en el 2005 y ahora tienen nacionalidad española, toda esta gente como españoles participan, porque son españoles...ahora ¿qué pasa con todos los italianos, los rusos, alemanes, los comunitarios? ¿Qué pasa con la gente que no puede asimilar la nacionalidad española? No tenemos derecho... gente que incluso ha venido como ilegales...y los han legalizado y pueden votar. Sí que me interesaría participar y votar. Yo participo mucho en política, pero desde otros lugares, desde mi investigación, desde la gente que conozco...pero no puedo participar de manera directa

Cuando el encuentro va terminando, el concepto de empoderamiento vuelve a ponerse sobre la mesa. *Competitive ARH* considera que, en su caso, el proceso ha sido individual y distingue su trayectoria de la de otros inmigrantes que se han empoderado porque cuentan con un grupo que los sostiene o con parejas de su mismo origen. Si bien ha contado con el acompañamiento de algunas personas que han sido importantes, se posiciona como el actor principal de su vida. Es él quien une, quien ata cabos, quien tiene iniciativas, quien conecta y quien decide.

Yo tengo la concepción de que el empoderamiento no es algo que viene de afuera hacia mí. Soy yo el que logra unir todo esto, el que es capaz de conectar estas ideas...y conozco mucha gente que no ha sido capaz de conectar estas ideas y se terminó casando con un/a argentino/a y volviéndose o buscando distintas maneras de sobrevivir. Pero la decisión es tuya. Las estrategias y la búsqueda, la decisión de quedarte o no, la posibilidad es tuya.

Yo aplicaría de una manera más directa el tema del empoderamiento: el chico que ha ido a una agrupación de inmigrantes y eso te ha empoderado, cuando entrás en algún tipo de contexto o de grupalidad que te empodera. En mi caso son individuos: M [su pareja] que me ha ayudado, P [su mentor en el mundo académico] que ha confiado en mí, el profesor M que me acompaña. Pero yo siento que el que siempre ha tenido la iniciativa de esto he sido yo y después he ido encontrado los cómplices. Yo he ido engañando a los otros, no es que el otro me ha dado algo antes...sino que yo lo he ido convenciendo para que me acompañen. En el caso de mi libro, no es que el editor vino a golpear la puerta, sino que yo fui a buscarlo...yo soy un obrero de la vida y creo que las posibilidades las hace uno. Pero es una experiencia personal, que en el caso de la inmigración en general no funciona de esa manera. Porque vamos a otro tema: mis amigos inmigrantes aquí, a los cuales yo veo una vez por semana máximo porque no me interesan y siento que no me empoderan, siento que me tiran para atrás, siento que viven del pasado, viven en una paranoia muy rara de creer que viven en Argentina cobrando un sueldo de aquí. Por otro lado, siento que no me ayudan en lo que yo quiero: yo quería salir de allá, si yo quiero salir de allá no quiero encontrarme con toda esa gente aquí.

La metáfora que usa *–obrero de la vida–* suena solipsista. Sin embargo, cobra sentido si se hace una lectura de todas las estrategias que él ha tenido que diseñar, de la “reconversión” constante que ha hecho de su proyecto profesional, para llegar a donde está. Dicha tarea supone tiempo – o juventud–, paciencia, recursos –principalmente económicos– y por lo tanto puede ser desalentadora, agotadora, desgastante y también inviable para otros jóvenes. Cuando hacia el final del encuentro se le pregunta si se siente reconocido, si está conforme con su experiencia y sus conquistas, vuelve a emerger la incertidumbre del futuro frente a un mercado laboral flexibilizado que castiga no solo a los inmigrantes, sino a todos los jóvenes que viven en España.

E: Y estas conforme laboralmente, ¿sentís que has crecido, que se te ha reconocido? En una de las encuestas *on line* me comentabas que no te han homologado el título, ¿tendrías que rendir unas materias...A partir de la finalización del doctorado, ¿hay un reconocimiento de tu profesión?

C: Depende de cuál es tu profesión. Mi profesión de profesor de literatura no ha sido reconocida.

E: Pero vos has estudiado licenciatura, ¿no?

C: Pero no es ese el problema, si yo tuviera que homologar el título de profesor de allá igualmente tendría que hacer el máster para enseñar que dura 2 años y que es carísimo y nunca vas a entrar en las listas. En realidad, ha habido una reconversión profesional de mi futuro, de mi proyección que ha facilitado el ingreso laboral. Yo no era necesariamente un profesor universitario (...) cuando he llegado, si no me salía el doctorado una de las posibilidades era trabajar de profesor, pero esa puerta se me ha cerrado absolutamente. Entonces la puerta era hacer el doctorado o el máster profesionalizador de comunicación para empresas. Si no me salía el doctorado yo hubiera terminado trabajando de community manager en cualquier empresa, que no tenía nada que ver con lo que yo estudié, ni con mi proyección. Entonces se me ha reconocido pero muy poco. Que me den esta beca y que me salven...yo creo que ha sido un pequeño milagro. Estoy agradecido. Pero ahora sigue un poco la misma situación, no por ser inmigrante sino por cómo está la situación del mercado laboral. Lo más normal sería que yo ahora sea profesor universitario, pero no hay trabajo. Entonces de nuevo, uno cambia su proyecto. Yo me he embarcado en el proyecto del Fotógrafo con el objetivo de conseguir un trabajo fuera de la universidad. Y si no trabajo dentro de la universidad, pero en otro país, porque aquí no se me reconoce mi título de Doctor. Sí se me reconoce, pero no me ayuda a ingresar en el mercado laboral. Eso no tiene que ver con ser inmigrante, porque yo incluso siendo inmigrante tengo un cv mucho más potente que el 80% de la gente que hace doctorados aquí. Yo sé que la cosa estaba chunga y me he espabilado y lo he hecho mucho mejor que la gente que está aquí. Pero incluso con ese cv sé que no tengo posibilidades de trabajar acá, como el 80% de los científicos de este país. Entonces por un lado sí, se me ha reconocido mi bagaje previo, aunque los títulos no, y sí he sabido encontrar una salida. Pero la salida más directa no era posible, que la salida más directa era ser profesor de secundario. Yo no tenía las dos posibilidades. Yo tomé el camino académico porque no había otra opción. Pero sí, estoy super contento con todo. Si la pregunta es si estoy contento...sí que lo estoy

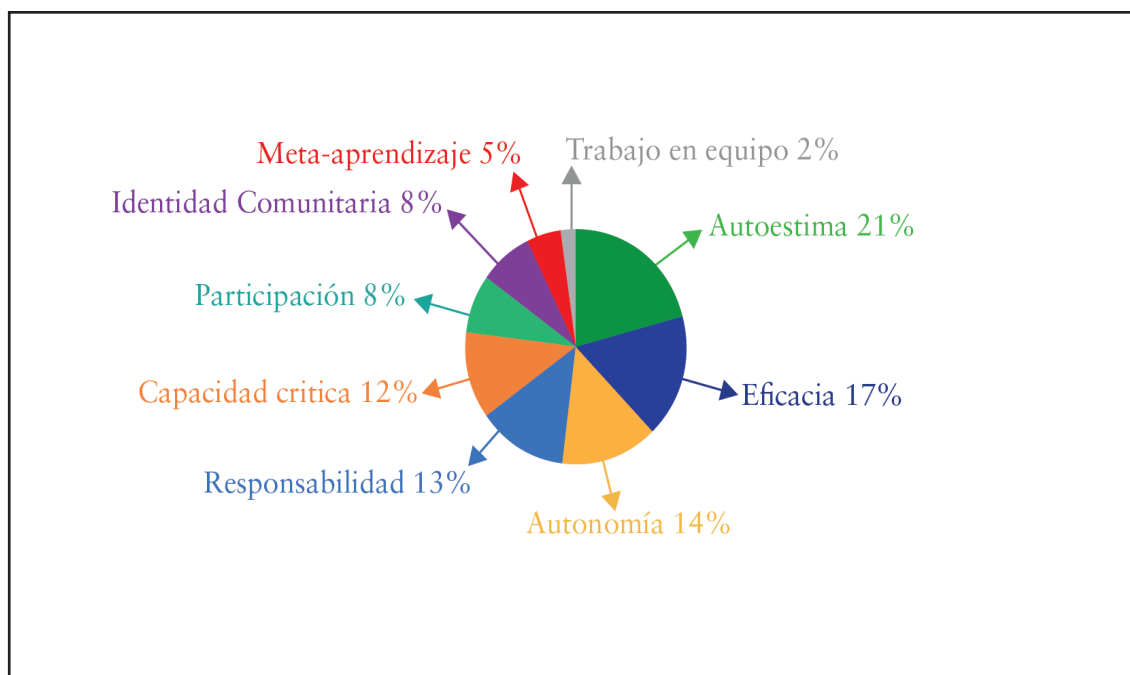
En el caso de *Competitive ARH*, se observa que el capital económico y cultural son fundamentales para poder transitar la experiencia migratoria. Los mismos le han dado acceso a una condición legal favorable, al mercado laboral y a grupos sociales claves de la comunidad catalana. La transformación de los capitales y el tiempo que lleva viendo en Catalunya, se manifiestan en la adquisición de un capital simbólico fuerte que aparece también relacionado con el nivel de empoderamiento, es decir, con el poder que tiene el joven para decidir y actuar sobre su vida y para influenciar su entorno próximo. La limitación más grande que tiene, está relacionada con la flexibilidad y la desestructuración del mercado laboral español y con el acceso a los derechos de ciudadanía total.

El proceso de empoderamiento en relación a los capitales: Caso *Competitive ARH*

Como muestra el Gráfico 4.21 (abajo), en el caso de *Competitive ARH*, la autoestima (21%) es la dimensión en la que más se expresa el empoderamiento; luego la

eficacia (17%), le sigue la autonomía (14%) y la responsabilidad (13%): dimensiones que son también importantes en los procesos de empoderamiento del resto de los jóvenes participantes. En un segundo nivel aparecen la capacidad crítica (12%), la participación (8%), la identidad comunitaria (8%) y el meta-aprendizaje (5%). Al igual que en el análisis de todos los Biogramas integrales, el trabajo en equipo (2%) está poco representado a nivel discursivo²⁷⁸.

Gráfico 4.21. Dimensiones del empoderamiento. Caso Competitive ARH



Fuente: Elaboración propia

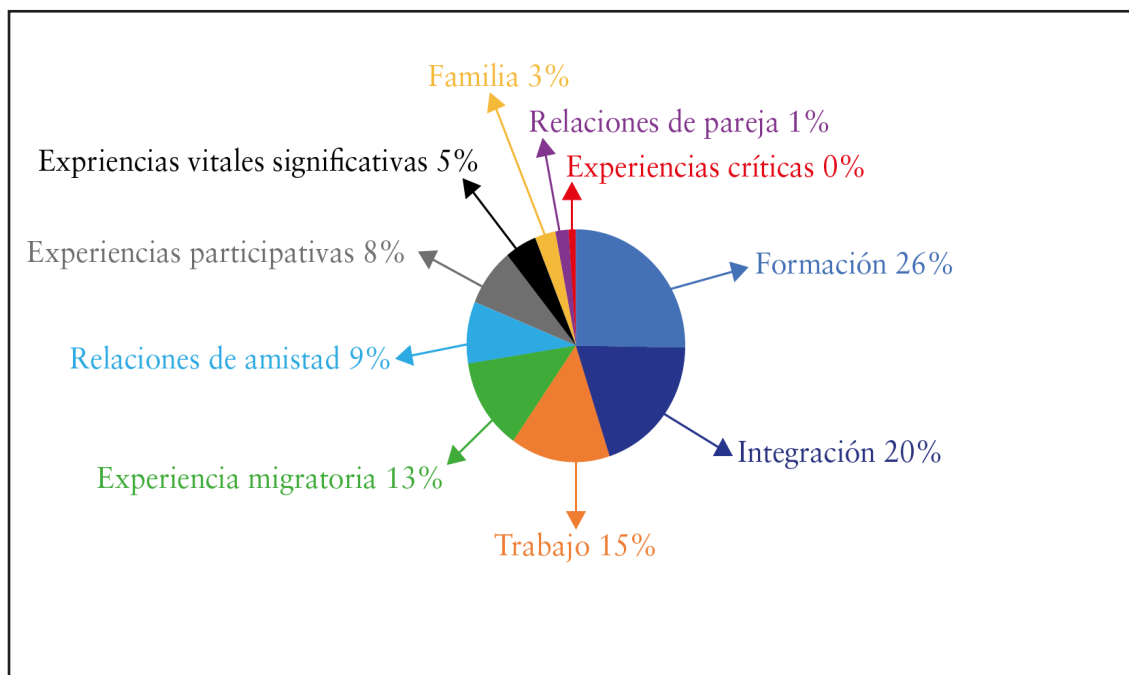
El Gráfico 4.22 (abajo) muestra que en el caso de *Competitive ARH* la categoría temática de la formación²⁷⁹ –vinculada al capital cultural y económico– (26%) es la más relevante; luego la de integración (20%), relacionada con el capital simbólico –su capital económico, su origen de clase o sus orígenes socio-étnicos, su condición legal favorable, las relaciones sociales que ha tejido con autóctonos, el dominio que tiene del catalán y de otras lenguas, el reconocimiento de sus capitales en la sociedad de acogida, el poder que tiene para decidir sobre su vida–; en tercer lugar aparecen el trabajo (15%) –relacionado con el capital económico y cultural– y por último la experiencia migratoria (13%) –relacionada con el capital económico, cultural y social–. En un se-

²⁷⁸ Como se ha explicado en el cuarto nivel de análisis (apartado de Técnicas de análisis e interpretación del capítulo 2) para obtener estos resultados se hace uso de las dimensiones e indicadores para analizar el empoderamiento juvenil diseñadas por el Proyecto HEBE (2019) y de las categorías temáticas definidas en este estudio. El resultado presentado en forma de tablas (siguiendo el modelo empleado para presentar los resultados obtenidos en las entrevistas) puede consultarse en los anexos.

²⁷⁹ Es importante tener presente que en este caso formación y experiencias laborales aparecen muy relacionadas, porque es un joven que ha tenido diversas becas y proyectos académicos financiados.

gundo nivel, las categorías que se relacionan con su proceso de empoderamiento son las relaciones de amistad (9%), las experiencias participativas (8%) y las experiencias vitales significativas (5%); con menor recurrencia la familia (3%), la relación de pareja (1%) y las experiencias críticas (1%).

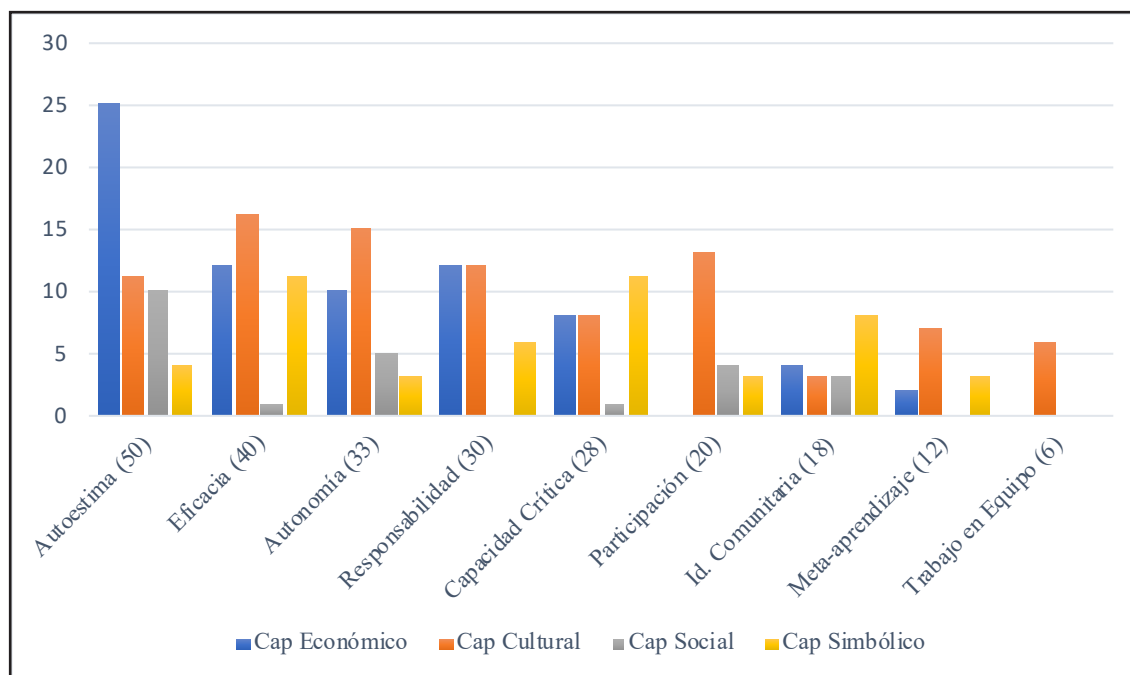
Grafico 4.22. Categorías temáticas. Caso Competitive ARH



Fuente: Elaboración propia

El Gráfico 4.23 (abajo) se realiza tomando los resultados obtenidos en las categorías temáticas de familia, trabajo y experiencia migratoria, así se obtiene un resultado en relación a la significancia y al peso que tiene el capital económico en la trayectoria vital del joven; asimismo se suman los resultados obtenidos en las categorías temáticas de formación, experiencia participativa y experiencias vitales significativas y se obtiene un resultado en relación a la significancia y al peso que tiene el capital cultural; los resultados obtenidos en las categorías temáticas de relaciones de amistad, relaciones de pareja y experiencias críticas dan un resultado en relación a la significancia y al peso que tiene el capital social; en cuanto al capital simbólico, se suman los resultados obtenidos en lo que hace referencia a la categoría temática de la integración –que abarca el dominio de las lenguas, el origen socio-étnico, las relaciones sociales, la condición legal, el reconocimiento de los capitales, el poder para decidir, para actuar, para participar social y políticamente, y la integración cultural, social, laboral, económica– de *Competitive ARH*.

Gráfico 4.23. Cómo se expresa el proceso de empoderamiento en relación a los capitales para el caso de Competitive ARH–trayectoria cultural marcada por un capital simbólico fuerte–



Fuente: Elaboración propia

Como muestra el gráfico 23 en este caso el capital cultural es el más relevante y aparece en todas las dimensiones. También son relevantes el capital económico y el simbólico.

La dimensión de la **autoestima**, en tanto *valoración y aprecio* que *Competitive ARH* tiene *hacia sí mismo*, es la más significativa y se manifiesta principalmente en relación al *sentimiento de satisfacción consigo mismo*, aunque el resto de los indicadores son también relevantes—. Se puede decir que a partir de la experiencia migratoria este joven ha fortalecido su autoestima porque ha tenido **experiencias laborales** —que le han permitido sostener su capital económico y que le han aportado capital cultural—, durante la **experiencia migratoria** y ha logrado reconstruir las **relaciones de amistad** —capital social— en la sociedad de acogida.

La **eficacia** de su proyecto y su trayectoria se relaciona con la *capacidad para tomar decisiones*, pero son también importantes la *constancia* y la *conquista de los objetivos planteados*. Dichas decisiones han tenido que ver con las oportunidades que ha tenido para **formarse** —capital cultural— e **integrarse** —capital simbólico— durante su experiencia migratoria.

La **autonomía** entendida *como la capacidad para dotarse de objetivos y de normas propias* que posibilitan tomar decisiones, emprender acciones y autogestionarlas, se relaciona sobre todo con las *iniciativas* y posibilidades que ha tenido el joven en relación a su **formación** —capital cultural—, que le ha permitido acceder a ciertas expe-

riencias laborales –capital económico–, y conectarse con ciertos sectores sociales–capital social– en su país de origen y en la sociedad de acogida.

La **responsabilidad**, es decir, *la capacidad de asumir y llevar a término las tareas encomendadas y las decisiones propias*, aparece relacionada en igual medida con la *capacidad de asumir compromisos y tareas de forma realista* y con la *capacidad para asumir las consecuencias de las propias decisiones* y en este caso se vincula con la **experiencia migratoria** y el **trabajo** –capital económico–, con la **formación** y las **experiencias participativas** –capital cultural– y con la **integración** –capital simbólico– en la sociedad de acogida.

En el caso de *Competitive ARH*, la **capacidad crítica** para *formular argumentos propios* tiene que ver con la *capacidad de analizar problemáticas o situaciones* en relación a su proceso de **integración** –y adquisición de capital simbólico–, a sus experiencias de **trabajo**–capital económico–y la **formación** –capital cultural– que ha hecho durante su itinerario vital y en la sociedad de acogida.

La **participación**, en el sentido de *formar parte y tomar parte en algo* se relaciona tanto con la oportunidad y el interés que ha tenido *para implicarse en acciones o proyectos* y con la capacidad y el poder que siente que tiene para *influir en el entorno*; que en el caso de este joven se logra en el espacio **formativo** –capital cultural–. Estos espacios le han permitido adquirir capital social y simbólico en su país de origen y en la sociedad de acogida.

La **identidad comunitaria**, es decir, *la conciencia de compartir elementos socio-culturales con un grupo que se identifica como comunidad*, se relaciona con el hecho de *compartir el patrimonio social y cultural de la comunidad* y en este caso con el proceso de **integración** –capital simbólico, social y cultural– en la sociedad de acogida y las posibilidades que ha tenido de **trabajar** –capital económico y cultural– con temas de la cultura catalana.

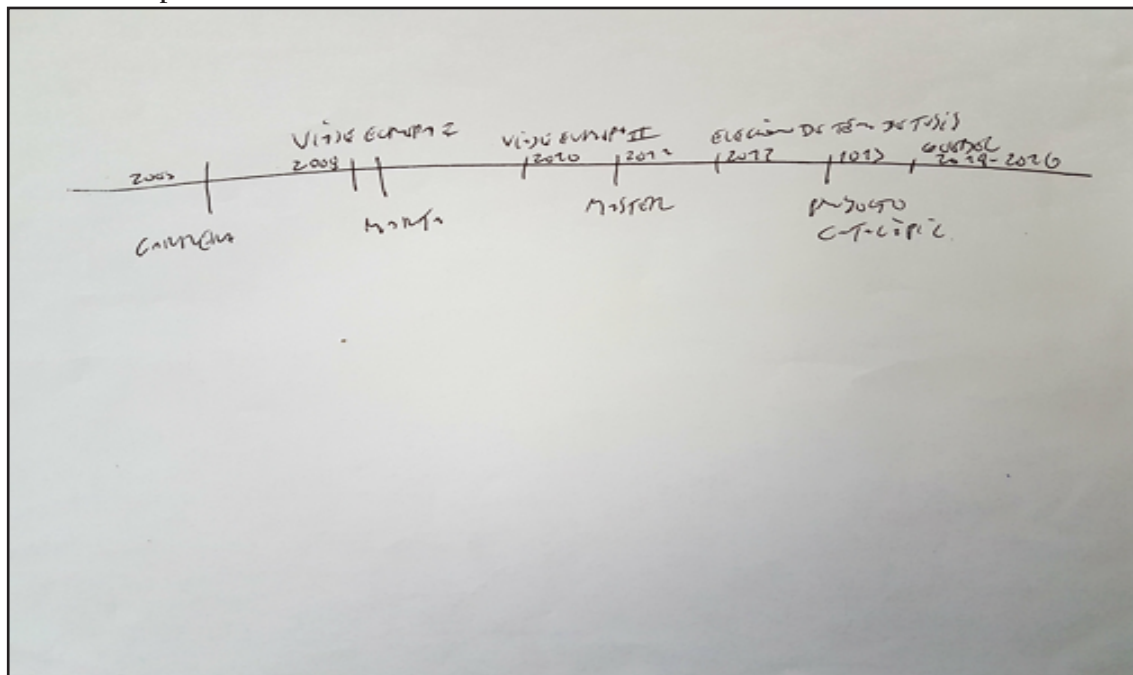
El **meta-aprendizaje**, entendido como *la conciencia de que se aprende a partir de aprendizajes previos*, se relaciona con la *conciencia* que tiene el participante de *haber adquirido o mejorado los conocimientos y las capacidades* y aparece vinculada a la **formación** –capital cultural– principalmente.

El **trabajo en equipo** entendido como *la interacción de un grupo de personas que, de manera intencionada colaboran para conseguir un objetivo común*, se manifiesta en relación a las **experiencias participativas** –capital cultural y social– en su sociedad de origen y en la sociedad de acogida.

A la hora de realizar el gráfico de su itinerario vital (imagen 4.1), *Competitive ARH* anota los años y las decisiones académicas empezando por la universidad, siguiendo por el máster que hizo en España y la tesis de su doctorado. Estos momentos de formación están asimismo relacionados con la persona con quien diseñó su pro-

yecto migratorio –escribe el nombre de su pareja– y con las experiencias vitales significativas –los viajes que hizo por Europa y Latinoamérica–. Hacia el final incluye su momento presente, es decir el punto a donde ha llegado a partir de dichas decisiones: la experiencia de re–inmigración que ha realizado a Canadá y el proyecto laboral en el que está, que supuso trabajar con el archivo de un fotógrafo catalán y la publicación de un libro en el que reivindica dicha figura.

Imagen 4.1. La representación del itinerario vital desde la perspectiva del empoderamiento de Competitive ARH.



4.2.2. Caso *El Ceibo ARM*: una trayectoria migratoria económica

El Ceibo ARM es una joven argentina de 27 años que proviene de una familia de clase media. El padre y la madre tienen la educación secundaria completa; el padre además es veterano de la guerra de Malvinas, por lo que recibe una subvención del estado. Se han dedicado a los negocios, al comercio y a los servicios; han efectuado tres migraciones dentro del país, buscando no sólo un clima saludable para la madre, sino también una vida mejor, donde se pueda *progresar*, lejos de la *locura*, el peligro y la inseguridad de las grandes ciudades.

Me empecé a mudar en el año ‘96, yo tenía 7, 8 años. Y primero fue por eso, nos querían sacar de Buenos Aires...Partido de la Matanza²⁸⁰: una locura. No

280 La Matanza forma parte del aglomerado urbano conocido como Gran Buenos Aires, es el partido más extenso que limita con la Ciudad de Buenos Aires y el más poblado de toda la provincia. Un espacio geográfico conocido por la inseguridad.

sé si escuchaste. Y después fue por cuestiones de negocios...porque ellos tenían negocios. Y primero pensaron poner negocios en la costa, en Villa Gesell y nos fuimos ahí. Después nos fuimos a San Luis por una enfermedad de mi mamá, que le hace mal la humedad. Y bueno los últimos 7 años, antes de venirme para acá, estuve en San Luis.

La participante describe una trayectoria migratoria económica, ya que migra con toda su familia –madre, padre y dos hermanos– en el 2014 buscando una mejor calidad de vida. Se instalan en Girona, pues en Olot²⁸¹ vive parte de la familia de su madre que migró en la época de crisis del 2000: *cuando estalló todo, se vinieron como todos los argentinos*. Sin embargo, la familia de la participante se tiene que separar: uno de los hermanos no se *ambientó*, no se *habituó*; y el padre empieza a manifestar una enfermedad –en respuesta al estrés que le provoca la migración–, que encuentra su cura en Argentina donde el capital social (o los contactos) ayudan a que reciba un tratamiento más adecuado.

Con mis padres bien, lo que pasa es que mi padre se tuvo que volver por cuestiones de salud y es difícil ser inmigrante...es diferente cuando tenés que hacerte estudios, cuando no sabés a quién contactar...si bien tal vez la salud acá es buena...ser inmigrante...es diferente.

E: ¿Qué enfermedad tiene?

EC: Bueno no es una enfermedad...tiene un problema de arritmias en el corazón. Puede tomarse como una enfermedad...Y claro con todo el estrés que sufrió cuando se vino, se ve que ahí le detonó, suponemos y para estar acá mal, no. Y se volvió.

E: ¿Y se volvió él solo?

EC: Estando mi hermano ya en Argentina, que se volvió porque él no se habituó a esto...a todo el cambio y todo...bueno ahora por el momento están ellos dos allá.

El Ceibo ARM no contaba con un capital cultural tan potente antes de migrar. Acabó los estudios secundarios obligatorios (hizo hasta 3er año del secundario²⁸²) y no tenía clara su vocación. Empezó a hacer un curso de administración de empresas a distancia, que alternaba con trabajos esporádicos. Vivían en un pueblo en el que no había universidad y no quería irse. Un tiempo más tarde opta por estudiar nutrición y para eso se traslada a otra ciudad; aunque sigue estando sostenida económicamente por los padres, tiene su primera experiencia de autonomía. Cuando tenía 25 años sus padres deciden emigrar y ella tiene que elegir su propio camino:

Ya estábamos cansados de la realidad de Argentina, teniéndolo casi todo, o uno se convence de que ya casi lo tiene todo...todos los años si no es por la inflación, si no es porque el gobierno cambió o por lo que fuere: nunca progresas, todo igual,

281 Olot es un municipio de la provincia de Girona, Catalunya.

282 En los años '90 el sistema educativo obligatorio abarcaba hasta 3er año de secundaria.

siempre igual. Y a mí me tocó la parte de decir, justo en una etapa de mi vida, tenía 25 cuando me vine y dije: qué hago, si este país nunca va a progresar... como puede ser que teniendo esto, teniendo lo otro, nunca logremos nada. Y me dieron la oportunidad de venirme. Me dijeron “mirá nosotros nos vamos a ir a España, si vos querés te venís. Venís con el visado de estudiante y vemos cómo hacemos” ...

E: Tus padres, ¿no?

EC: Si, mis padres...

E: ¿Y vos que estabas haciendo?

EC: Yo estaba en 3er año, estudiando nutrición, y me dijeron eso y la pensé y me costó muchísimo, pero era una oportunidad que no podía dejar pasar. Con 25 años que tus papás te digan, a ver: vení a conocer el mundo... ¿qué hago? (...) Pero bueno me dieron esa posibilidad y me dijeron “qué haces” ... me pusieron las cartas sobre la mesa. Me dijeron “querés conocer el mundo” y dije “bueno”

Los progenitores toman la decisión y viajan antes que el resto de la familia para resolver la vivienda y averiguar cómo son las cuestiones legales. Seis meses después, la joven decide que sí va a venir. La madre la ayuda a realizar algunos trámites burocráticos mientras la joven, desde Argentina, elige qué estudiar. La gente a su alrededor le sugiere hacer una carrera universitaria, ella sopesa críticamente la idea de continuar con la carrera de grado que estaba realizando en su país, para lo cual tenía que tramitar la convalidación. Finalmente opta por un grado superior que le asegure un visado de estudiante. Si bien, su formación se ve interrumpida por el proyecto migratorio, dicho proyecto se articula a la formación y la formación a la posibilidad de obtener una condición legal favorable en la sociedad de acogida.

A ver, agradezco que no me metí en la universidad, porque en la universidad con el catalán... y yo necesitaba anotarme en algo que me asegurara el ingreso para que me dieran la visa y lo que me lo daba era el grado superior. Y no me llevaba tanto gasto, porque anotarme en la universidad era pagar matrícula, dos mil euros y no me aseguraba si yo iba a entrar.

E: ¿Tenías que hacer la selectividad?

EC: Y bueno en ese entonces no sabía lo que tenía que hacer. Yo iba a tratar de convalidar mis estudios de nutrición, pero era tanta la burocracia cuando yo mandaba correos electrónicos y preguntaba y entonces dije lo más fácil era un grado superior y me aseguraba la visa y la legalidad por tres años. Y acá estoy.

La llegada tiene las complicaciones que cualquier migración puede tener. La soledad se siente con más intensidad porque no domina la lengua y esto la hace sentirse excluida en un territorio como el de Girona en el que predomina el uso del catalán. Sin embargo, al poco tiempo comienza las clases y el espacio institucional organiza su día, la contiene, le permite vincularse con gente. Al finalizar los estudios realiza las prácticas en un hospital y esta experiencia, vinculada al ámbito formativo-laboral, la hace aumentar su autoestima en tanto se siente útil, reconocida por los demás e integrada al tejido socioeconómico. Como contrapartida, la experiencia crítica se desata cuando termina la formación que estaba haciendo y queda desvinculada de los espacios de

contención que habían amortiguado las dificultades de los primeros tiempos. La falta de contacto con los otros –hablen en la lengua que hablen– y el anonimato social que se experimenta en un territorio que no es el de origen, inciden en las emociones y en la autoestima de quienes efectúan un proceso migratorio. El capital social es fundamental para transitar el duelo.

E: ¿Cómo han sido esos primeros tiempos cuando recién llegaron?

EC: Bueno a mí me pasó muy raro porque la mayoría de la gente a los 6 meses los siente. Todos me hablaron de una crisis que yo no tuve. Porque empecé el grado superior y lo empecé con tantas fuerzas y ganas que no me di cuenta de lo que estaba pasando. Visto ahora, después de 2 años.

Yo llegué en agosto el 19 y el 23 de septiembre empecé las clases. En ese mes yo no tuve contacto con gente...nadie que hablara catalán entonces yo no sabía ni como se decían los colores, ni como se saludaba.

E: ¿Pero sabías que se hablaba catalán?

EC: Si, pero no sabía de la magnitud.

E: Vos como yo, sabías por Joan Manuel Serrat y ya.

EC: (Risas) si, sabía por el Barcelona y Joan Manuel Serrat. Pensaba que era un dialecto, o como que venías a un bar y te sentabas y había gente que te hablaba. Ahora, ¡hasta tal punto de que sea un idioma!! Y cuando vine era toda la movida de la independencia así que nadie me iba a hablar en español. La primera experiencia fea que yo tuve fue a los 5 días. Fui a hacer un trámite a un instituto de acá para ver si entraba. Y me siento a hablar con la señora que atendía, la secretaria de alumnos...Y me empieza a hablar y le digo: perdóneme, no le entiendo nada, hace 5 días que llegué y no entiendo catalán. Bueno, me dijo, va a ser hora de que lo empiece a entender porque acá se habla en catalán y las clases van a ser en catalán. Y no me habló mas. A ver...fue una persona, pero me dolió. Yo recién llegaba y que te traten así. Esa fue mi experiencia, pero a mis familiares también les pasó...Bueno, no importa. Fue una experiencia. Empecé las clases, y la primera semana terminé con dolor de cabeza. No entendía nada de lo que hablaban. Muy poco. Pero fue un progreso. La mente se va adaptando a la situación y se va abriendo.

E: Bueno y seguime contando de tus primeros tiempos de llegada. ¿Emocionalmente?

EC: Emocionalmente fue horrible y después claro, te vas a la calle y nadie te habla o ir a la escuela y que nadie me hable. Las profesoras no me hablaban nada en español y cuando iba a preguntarles cosas porque no entendía tampoco me hablaban. Y mis compañeras, que eran de pueblo, poco a poco fueron empezando a hablarme, se integraron a mi y yo me integré a ellos...Y es lo que te decía que la mayoría de la gente tiene una crisis a los 6 meses y yo no la pasé mal, el primer año la pasé espectacular, el segundo año también, después hice las prácticas en un lugar donde siempre había tenido sueño de hacer que era un hospital, manipulando ahí muestras de lo que sea.

E: ¿Cuánto tiempo has tenido de prácticas?

EC: Cuatro meses. Integrarme con gente de un lugar, aprender otro mundo. Me sociabilizaba con las técnicas, con las farmacéuticas, con la hematóloga, era un mundo espectacular. La pasé muy bien haciendo las prácticas. Y cuando terminé todo eso dije “Uy”, ahí me agarró la crisis de “dónde estoy”.

En el hospital donde hace las prácticas recibe una propuesta laboral, pero no la puede tomar. Así, la situación crítica se siente con más agudeza frente a un marco legal que imposibilita su acceso al mercado laboral por su condición de inmigrante. Debe

entonces volver a decidir, si jugar con las reglas del juego que le impone el Estado o si regresar a su país de origen. Como en muchos relatos de los que se han analizado en este capítulo, cuando se valora críticamente la posibilidad de volver hay una tendencia a mirar y exaltar lo negativo del país de origen en cuanto a las dificultades económicas, la inseguridad, la violencia –que para las mujeres tiene mayor peso porque todavía hay estructuras sociales patriarcales y machistas–, y los obstáculos para progresar; en contraposición casi siempre emerge lo afectivo, lo vincular, lo social. Finalmente, la joven decide apostar por *la civilización*²⁸³: volver a invertir su capital económico (y su tiempo) en realizar otra formación para poder renovar su permiso de estudiante y para cumplir con los 3 años de permanencia que se exige a los extranjeros para optar por una condición legal que los habilite a residir legalmente y a trabajar en la sociedad de acogida.

A ver yo ahora estoy frenada porque no tengo residencia de trabajo, pero imagina que yo ya estaría trabajando en el hospital...habiendo llegado a los 2 años, en un hospital. No te digo que estaría al cien por cien de jornada laboral. En Argentina intenté ingresar a un hospital: no. Y menos con una tecnicatura. Así que no, noo...eso es lo que te va como endulzando y decís: existe una posibilidad y decís: cuando yo tenga los papeles voy a conseguir cosas...Además escuchar cómo están ellos allá, decís: voy a esperar, tengo que tener paciencia, cuando yo tenga mis papeles y lo he visto en otras personas que llevan como vos 3, 4 años y los veo y decís “ah, mira como están progresando, mirá como si pueden conseguir trabajando, se están pagando un coche” Entonces sí creo que voy a poder darme esos gustos que es lo que querés cuando tenés veintipico de años y no tenés de momento otra o de formar una familia...que tal vez en este momento eso no me llama la atención; mi prioridad es pagarme cosas a mi.

E: Independizarte, ¿no?

EC: Exactamente, independizarme.

El Ceibo ARM sigue viviendo en Girona, con su madre y su hermano menor. El hermano del medio que ha regresado no quiere volver y el padre les envía dinero desde Argentina. Ella siente que puede sostener su proyecto porque cuenta con su madre y su otro hermano, es decir, con capital social endógeno. Tiene algunos amigos que ha conocido mientras hacía el grado superior, que, si bien transitan otra etapa vital, han sido importantes para ella, porque la han hecho sentirse acogida, integrada y visible: han mostrado interés en conocerla, han compartido tiempo con ella y han hecho que sus días sean más alegres.

E: ¿Y por qué han sido importantes?

EC: Porque mal o bien me abrieron su mundo y ellos también se abrieron a mi mundo. Por momentos ellos buscaban hablar más argentino que yo catalán Y esa interacción de que se importen en tu mundo y que se integren y que se abran

283 Si bien ella misma habla de esta sociedad como “civilizada”, también parafraseo al libro de Sarmiento, *Facundo. Civilización o Barbarie*, al que ya me he referido en el marco teórico. El dilema que se plantea en este clásico de la literatura nacional y a las polaridades identitarias que siguen presentes en el discurso de la cultura y la sociedad argentina.

y que los puedas traer a tu casa ...te hace sentir un poco más a los amigos que tenía en Argentina. Creo que ellos...si no tuviera dos o tres que hoy los sienta mis amigos, hubiera sido. Sería todo más triste.

E: ¿Y los seguís viendo?

C: Sí, una es catalana y el otro es colombiano, catalanizados porque vive acá de chiquito. Y bien. Son mis amigos catalanes como digo yo.

Sin embargo, tal vez porque lleva poco tiempo en la sociedad de acogida, porque está saliendo de una experiencia crítica de salud o porque todavía no ha comenzado las clases de la formación en la que se ha apuntado, siente mucha nostalgia por las relaciones de allá, con quienes sigue comunicándose a través de las redes sociales o mediante llamadas diarias por WhatsApp. En el momento en el que se hace la entrevista, no se siente acogida a pesar de que hubo momentos en los que sí se ha sentido integrada. Cuando reflexiona sobre los motivos de esta incomodidad o malestar, encuentra como respuesta la edad a la que llegó, las dificultades que tiene para comprender cómo son las relaciones aquí y sus propias limitaciones para hablar el catalán –que está estudiando–. En realidad, cuando se analiza este caso, se ponen de manifiesto las dificultades y los procesos por los que ineludiblemente se transitan durante cualquier experiencia migratoria.

EC: El más chico sí, creo que se le hizo más fácil porque vino de más joven. Si, porque sale, con su bici hace BMX (¿viste? Esas bicis chiquititas que hacen piruetas). Se integró mucho más fácil y ya lo habla al catalán.

E: ¿Fue a la escuela acá en Girona?

EC: Si. Pero puso otro esfuerzo tuvo otra predisposición. Es como que cuanto más chico te venís, mejor. No sé...depende, ¿no? Depende de cada uno...Pero encuentro que a él se le hace más fácil que a mí. Mejor, porque tener 20 años con 18 como él tenía como cuando vino, mejor que se le ha hecho un poco más fácil (...) Allá no me gustaba donde vivía, pero tenía mis amigos. Acá me gusta donde vivo, pero no tengo mis amigos. Y me cuesta mucho relacionarme con la gente de acá, catalana...me cuesta, intento, pero es...hay algo ahí que no sé todavía descifrar todavía qué es...si es porque no hablo el idioma o qué...pero hay algo en el comienzo que se frena...pero bueno, todo no se puede. (...)

E: ¿Hiciste cursos?

EC: Si y lo entiendo.

E: ¿Hasta qué curso hiciste?

EC: Hice hasta el básico3, el que te piden para los papeles. No lo hablo por una cuestión personal...

E: claro porque en Girona estás en contacto todo el tiempo [con la lengua] y en el grado superior...

EC: Si, sí, creo que, si no lo hablo, no sé, no sé...supongo que es un enojo un poco. De esas cosas que vas viviendo. Al principio lo intentaba hablar y te corrigen la pronunciación y te van trabando. Es una tontería mía, lo reconozco. Por eso no lo hablo, no porque sea difícil. Lo podría hablar sin que la pronunciación sea la perfecta. Si estuviera en Barcelona seguro que mi realidad sería otra.

Pese a las vicisitudes, *El Ceibo ARM* sigue buscando, sigue intentando tender lazos sociales y afectivos que den sentido a sus días y que le permitan sostener su proyec-

to. Planea estratégicamente ampliar sus redes y fortalecer su capital cultural realizando actividades que se ofrecen en la comunidad, estudiando otros idiomas, ocupando los espacios de su entorno y haciendo uso de los recursos que se brindan en el barrio que vive. Participar a su modo y desde donde pueda en las prácticas culturales que se realizan en la sociedad de acogida. Es decir que, aunque todavía no haya desarrollado estas acciones, sabe por dónde seguir o lo que potencialmente puede hacer para estar mejor y tener más posibilidades de seguir creciendo en el marco de esta experiencia migratoria. Se trata de salir poco a poco de la zona de confort que ofrece el capital social endógeno –el grupo familiar, con quien se efectuó la migración– y abrirse, una vez más, a los otros.

E: ¿Y ahora que estás haciendo?

EC: Y ahora no estoy haciendo nada. Igual no te va a interesar esto... al margen, me enfermé en septiembre, tuve un problema en el estómago y hasta que me descubrieron qué, no podía hacer nada. Y estaba anotada en francés. Iba a empezar un par de manualidades y no pude hacer nada. Así que ahora estoy esperando en enero que se abren las inscripciones otra vez, para empezar a hacer idiomas por la tarde.

E: ¿En la escuela oficial?

EC: Sí, en la escuela oficial o en dónde sea. A veces en los barrios o en los centros cívicos dan cursos, lo que sea. Aprender idiomas, seguir con el idioma siempre viene bien. Y bueno, eso al margen de todo esto me enfermé y no pude. Me frenó todo.

E: ¿Cuánto tiempo estuviste enferma?

EC: Un mes y medio. Pero hasta que encontré un médico que me dio con el diagnóstico pasó un buen rato. Tengo cardiolaxo, una tontería, pero claro.

Cuando se toca el tema sobre las (im)posibilidades de participar a nivel formal, *El Ceibo ARM* explica que no puede votar en las elecciones del territorio en el que está viviendo. Tiene muy en claro que su voz como inmigrante no cuenta y eso la perjudica. Las leyes migratorias y laborales no la favorecen, ni a ella ni a su familia. También es consciente del valor que tiene su interés por involucrarse a nivel social o humano, así como es crítica respecto a la aportación económica que ella hace a la sociedad de acogida.

E: ¿Y porque te gustaría participar en la política de acá? ¿Ya tenés una opinión formada?

EC: Claro, ya tengo una opinión formada. A ver yo soy inmigrante, obviamente que si no gana un partido que no va a favor de las políticas inmigratorias...es muy profundo, ¿no? O que no haga leyes laborales que me interesen o me gusten, porque soy una futura trabajadora. Es así, muy básico. Un voto no sé si va a hacer la diferencia, pero es mi voz. Y siempre me interesó.

E: ¿Y sentís que hasta acá algunas de las políticas que hay te han afectado?

EC: Sí, la actual. Sin dar nombre. Y sí. Porque desde que está la actual cambiaron todo. Desde el 2012. Si no las hubieran cambiado mi familia ya estaría legal, ya podrían trabajar, yo tendría un contrato de trabajo, ya estaría en el hospital. Yo a veces digo “como puede ser que desperdicien tanta mano de obra buena” ...

porque a ver 28, 25 años que elijan tu país para trabajar y desperdicien así...Yo no le estoy sacando el trabajo a nadie. Ni vivo de ellos. Porque como te lo aclaré antes, el dinero que yo tengo es de Argentina.

Han sido muchos los sacrificios que la familia de la joven y ella misma han realizado. Los costes –económicos, emocionales y de salud– también han sido altos. Todavía no hay resultados palpables, pero su propósito es quedarse aquí. En realidad, si se evalúa la eficacia del proyecto de la joven en relación a los objetivos, se advierte que están a mitad de camino y que la concreción de sus propósitos está condicionada por las cuestiones legales, por su tolerancia, su paciencia y su tiempo: *es un trabajo de hormiguita, de todos los días*. Como cualquier otro/a joven, lo que ella desea es poder integrarse al mercado laboral, independizarse, tener autonomía económica para vivir como quiere y para decidir sobre su futuro. Para eso es necesario adquirir capital cultural –terminar su formación–, capital económico–para poder seguir sosteniendo su proyecto y su condición legal– y ganar capital simbólico –reconocimiento social y cultural por parte de la sociedad de acogida–.

Bueno mi objetivo ahora que tengo 27 años es tener el permiso de residencia y empezar a hacer progreso, en un momento irme a vivir sola, comprar un coche no sé...empezar a algo, aspirar a algo. Ese es mi objetivo. Puede estar muy lejos o muy cerca, pero ese es mi objetivo. Viajar sí, estoy acá y obviamente me gustaría conocer. Pero tener mi residencia de trabajo y trabajar para poder ver...mi... tantos años de sacrificio, porque a ver son 3 años de nutrición, que no tengo título, pero fueron 3 años de nutrición, el otro fue 2 años y este...son 6 años en total. Quiero trabajar y ver, tener mi dinero, ahorrar, comprarme mis cosas, poder pagarme un coche.

Para cerrar el encuentro, se le propone reflexionar sobre los aprendizajes y sus procesos de empoderamiento. En ese espacio de reflexión *El Ceibo* valora su responsabilidad frente al proyecto. Si bien son sus padres los que le han hecho la propuesta de venir, es ella la que pone el cuerpo, la voluntad, la fuerza y la que sigue decidiendo sostener la apuesta. Valora, principalmente, el crecimiento –que no puede ser sin sufrimiento– que la experiencia migratoria le ha dado; piensa que, una vez desarraigada de su país, ya puede hacer otras experiencias similares –si le ofrecieran un trabajo en otra parte, por ejemplo–; valora todo lo que ha perdido en tanto eso ha adquirido importancia: los afectos, las fiestas con la familia, el tiempo con las personas que uno quiere, la cultura originaria, las pequeñas y las simples cosas. Como bien concluye en su reflexión, *no se puede tener todo*.

E: Te ha hecho crecer...

C: Uf...y envejecer.

E: Y también valorarte a vos misma, ¿no?

C: Si...claro. Mira si pude...mira todo lo que pude. No fue todo maravilloso y no lo es. Y me cansé mucho, te estoy diciendo que entré en una crisis y en un estrés de caérseme todo el pelo, de tener problemas digestivos, todo lo atravesé este verano y de decir qué hago, de acostarme y decir “¿y?” qué hago y de que mi madre se siente en la mesa y me diga: si te querés volver nos volvemos ya. No es malo volverse. No tenés porque estar acá, nadie te está obligando, no tenés que hacer el esfuerzo por nadie. Si te querés volver, volvé. No es malo volverte. Argentina es tu país y siempre va a estar. Y tenés lo medios para volver y empezar de nuevo allá Y yo dije no. Cuando dije no ahí me di cuenta. Lo dije con todo. Dije no y dije a ver: entrá en razón que si, nunca vas a poder tenerlo todo...por ahora me quedo con lo que tengo acá. Que no tendré mis amigos y no tendré mis todos mis núcleos los que me gustaban, pero estoy acá bien Y ahí fue cuando activé y dije ya está.

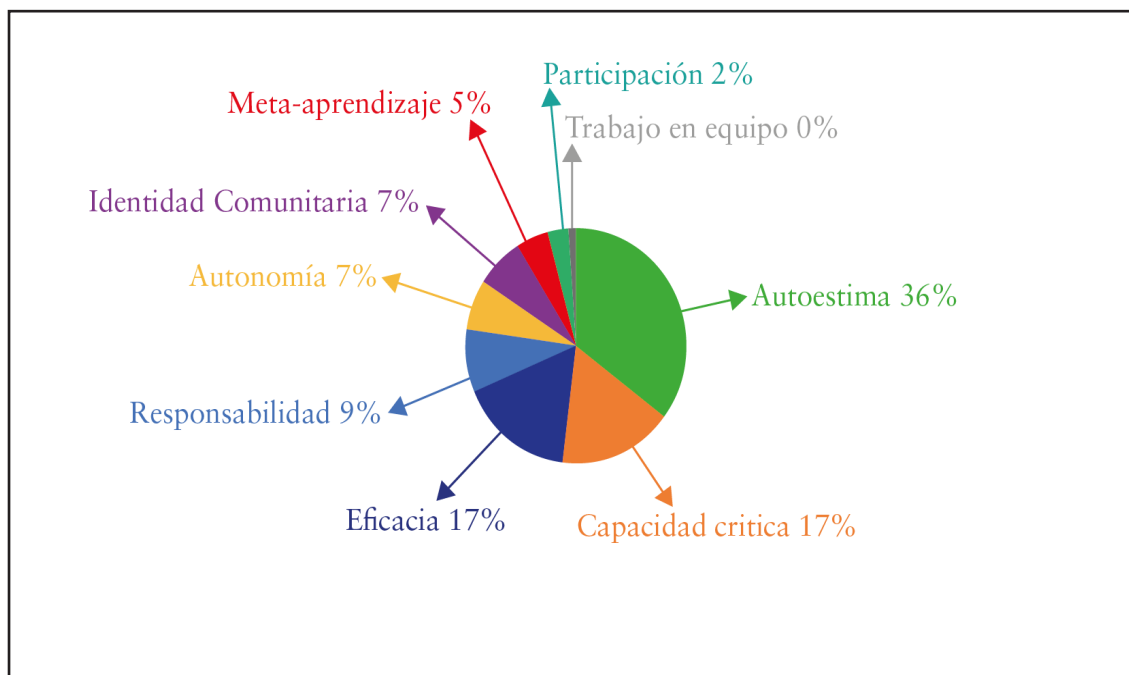
En el caso de *El Ceibo ARM*, se observa que el capital económico (que proviene de su familia y principalmente a partir de remesas) es el más fuerte y es el que le permite sostener su experiencia migratoria. La participante se encuentra en un momento de inversión y de (re)construcción de capital cultural (vinculado también a la condición legal) para lo cual es fundamental el capital económico. El escaso tiempo que lleva en la sociedad de acogida y la poca validez que tienen sus capitales, no le permiten acceder al mercado laboral ni a grupos sociales de peso, esto se manifiesta en un capital simbólico débil que aparece también relacionado al nivel de empoderamiento, es decir, con el menor poder para decidir y actuar sobre su vida y para influenciar su entorno. Sin embargo, en esta joven todo es una posibilidad y una oportunidad, que depende del tiempo, de sí misma y del contexto en el que se está desarrollando. Al igual que *Competitive ARH*, la limitación más grande que tiene está relacionada con la flexibilidad y la desestructuración del mercado laboral español y con el acceso a los derechos de ciudadanía total.

El proceso de empoderamiento en relación a los capitales: Caso *El Ceibo ARM*

Como muestra el Gráfico 4.24 (abajo), en el caso de *El Ceibo ARM*, la autoestima es también la dimensión más significativa (36%), le siguen en igual medida la capacidad crítica y la eficacia (17%). En un segundo nivel aparece la responsabilidad (9%); la autonomía (7%) y la identidad comunitaria (7%) y el meta-aprendizaje (5%); la participación aparece poco representada (2%) y el trabajo en equipo no se logra evaluar.²⁸⁴

284 El resultado presentado en forma de tablas (siguiendo el modelo empleado para presentar los resultados obtenidos en las entrevistas) puede consultarse en los anexos.

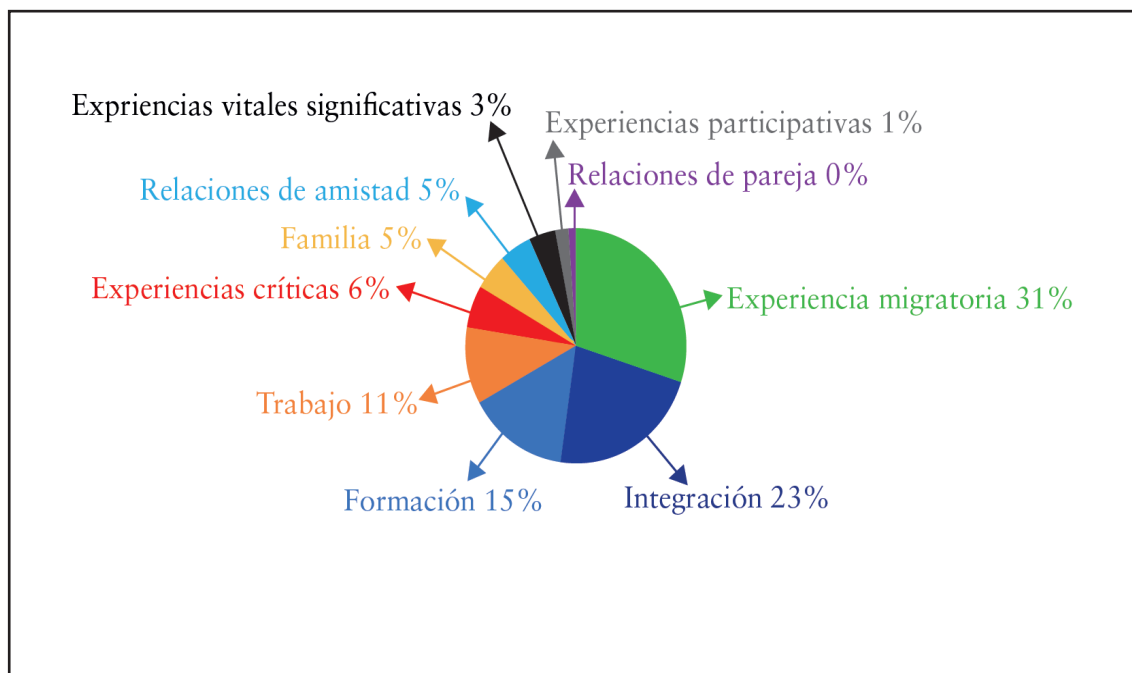
Gráfico 4.24. Dimensiones del empoderamiento. Caso El Ceibo ARM.



Fuente: Elaboración propia

El Gráfico 4.25 (abajo) muestra que en el caso de *El Ceibo ARM*, la categoría temática más significativa es la experiencia migratoria (31%) vinculada al interés por tener una mejor calidad de vida –capital económico– y dificultada por su condición legal –capital simbólico– ; luego la integración (23%), en tanto es un tema de reflexión constante en la entrevista; la formación (15%) es también significativa, ya que su condición legal depende de la continuidad de los estudios y por lo tanto se relaciona con su proyecto migratorio; el trabajo (11%) es relevante ya que la participante no puede acceder al mercado laboral pero ese es su objetivo. En un segundo nivel aparecen las experiencias críticas (6%) que la han marcado y la han hecho volver a decidir si quedarse o irse; el proyecto migratorio se diseñó con la familia (5%), ellos la sostienen económica y afectivamente; las relaciones de amistad (5%) aparecen en tanto añora las relaciones de allá y en cuanto necesita reconstruirlas en la sociedad de acogida; las experiencias significativas (3%) que en este caso se expresan como experiencias de migración interna en el país de origen, le han permitido aprender sobre los procesos migratorios; la joven ha tenido experiencias participativas (1%) vinculadas al deporte que le han permitido sociabilizar en su país de origen, en la sociedad de acogida no ha logrado encontrar espacios de ocio en los que sentirse cómoda aunque sí los ha buscado; en la entrevista también se reflexiona sobre las limitaciones que tiene para participar políticamente en la sociedad de acogida; por último se observa que en este caso las relaciones de pareja no tienen significancia.

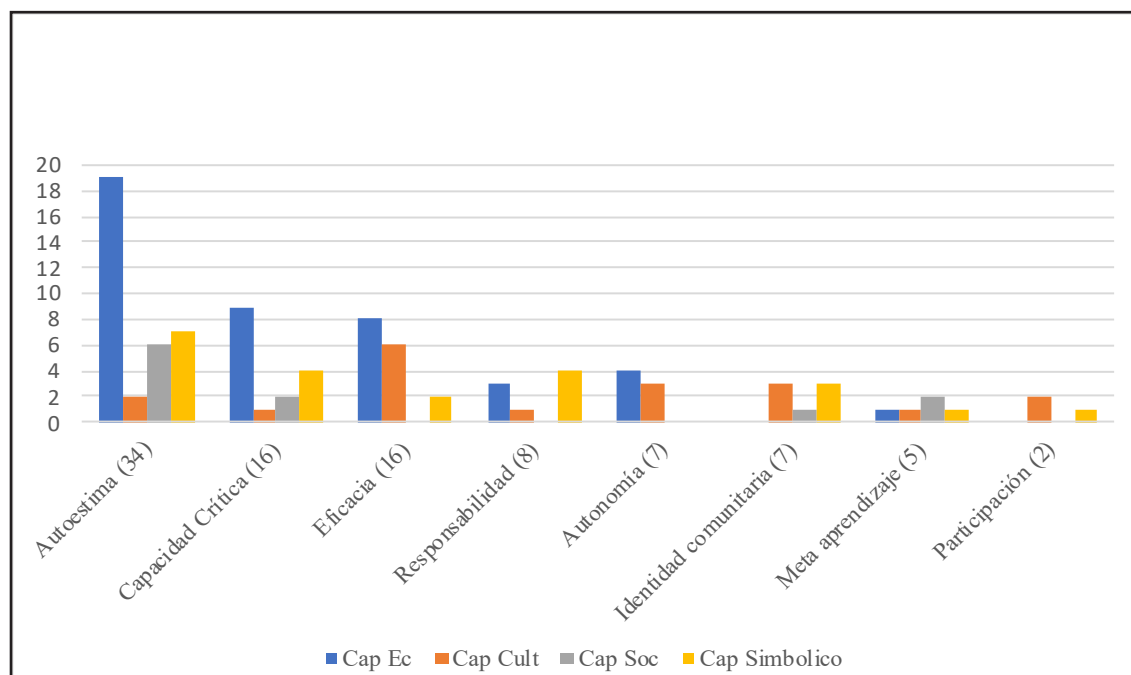
Gráfico 4.25. Categorías Temáticas. Caso El Ceibo ARM



Fuente: Elaboración propia

El Gráfico 4.26 se realiza tomando los resultados obtenidos en las categorías temáticas de familia, trabajo y experiencia migratoria, así se obtiene un resultado en relación a la significancia y al peso que tiene el capital económico en la trayectoria vital de la joven; asimismo, se suman los resultados obtenidos en las categorías temáticas de formación, experiencia participativa y experiencias vitales significativas y se obtiene un resultado en relación a la significancia y al peso que tiene el capital cultural; los resultados obtenidos en las categorías temáticas de relaciones de amistad, relaciones de pareja y experiencias críticas dan un resultado en relación a la significancia y al peso que tiene el capital social; en cuanto al capital simbólico, se suman los resultados obtenidos en lo que hace referencia a la categoría temática de la integración –que abarca el dominio de las lenguas, el origen socio-étnico, las relaciones sociales, la condición legal, el reconocimiento de los capitales, el poder para decidir, para actuar, para participar social y políticamente, y la integración cultural, social, laboral, económica– de *El Ceibo ARM*.

Gráfico 4.26 Cómo se expresa el proceso de empoderamiento en relación a los capitales para el caso El Ceibo ARM- trayectoria económica marcada por un capital simbólico débil-



Fuente: Elaboración propia

Como muestra el gráfico 4.26 en este caso el capital económico es el más relevante, en tanto es lo que permite sustentar el proyecto migratorio y la vida en la sociedad de acogida. Son relevantes también el capital cultural, ya que para tener una condición legal favorable debe invertir su capital económico en formación. Asimismo, es la adquisición de capital cultural lo que seguramente brindará acceso al mercado laboral –condicionada por la situación legal-. También aparece el capital simbólico como preocupación y como necesidad para adquirir una condición legal favorable.

La **autoestima**, en tanto *valoración y aprecio* que *El Ceibo ARM* tiene *hacia sí misma*, se manifiesta principalmente en relación al sentimiento de *haber sido capaz de afrontar situaciones difíciles* durante su **experiencia migratoria**. Esto ha supuesto la desintegración de la **familia**, y el constante enfrentamiento a las limitaciones que por ser inmigrante debe resolver (cuestiones dependientes del capital económico y del capital simbólico). Está *satisfecha consigo misma* pero no se siente tan *reconocida por los demás* ni tan *segura de sí misma*. Esto, entre otras cosas, da cuenta del proceso de auto-superación que atraviesa para afrontar las dificultades para sentirse integrada –capital simbólico y social- en la sociedad de acogida.

La **capacidad crítica** en este caso tiene que ver con la *capacidad de analizar problemáticas o situaciones* en relación a su **proyecto migratorio** (motivado por lo económico) y a las dificultades que reconoce que tiene para **integrarse** (capital simbólico) relacionadas con el poco tiempo que lleva en la sociedad de acogida, la falta de amistades que la vinculen al territorio, el incipiente dominio del catalán y la condición legal que imposibilita su acceso al mercado laboral- capital económico-.

La **eficacia**, se expresa a partir de la *capacidad para tomar decisiones*: dejar su país –principalmente para tener una mejor calidad de vida–, y **formarse** –adquirir más capital cultural– en la sociedad de acogida, tanto para tener una condición legal favorable –y poder llevar adelante el **proyecto migratorio**– como para acceder al mercado de trabajo y tener una mejor vida a nivel económico. *El Ceibo ARM* está siendo constante con las tareas que debe realizar para alcanzar los objetivos que se ha planteado, pero todavía no los ha alcanzado.

La **responsabilidad**, es decir, la *capacidad de asumir y llevar a término las tareas encomendadas y las decisiones propias*, aparece relacionada con la *capacidad de asumir compromisos y tareas de forma realista* en tanto pone en marcha una serie de acciones para **integrarse** –social y culturalmente–; y con la *capacidad para asumir las consecuencias de las propias decisiones* vinculadas a la dedición de haber **migrado**.

La **autonomía** entendida como la *capacidad para dotarse de objetivos y normas propias* que posibilitan tomar decisiones, emprender acciones y autogestionarlas, se relaciona sobre todo con las *iniciativas* que la joven tiene en torno a la **formación** –capital cultural–, como vehículo para acceder a un puesto de trabajo– capital económico– para emanciparse.

La **identidad comunitaria**, es decir, la *conciencia de compartir elementos socio-culturales con un grupo que se identifica como comunidad*, se relaciona con el proceso de comenzar a *compartir el patrimonio social y cultural de la comunidad*; en este caso, a partir de su vinculación a espacios formativos en los que aprende catalán, a partir de cambios simbólicos en las maneras de alimentarse, en los horarios y rutinas cotidianas y en el proceso de participación en las festividades populares que se realizan en espacios públicos y que son acciones para **integrarse** –y adquirir así más capital simbólico, social y cultural– en la sociedad de acogida.

El **meta-aprendizaje**, entendido como la *conciencia de que se aprende a partir de aprendizajes previos*, se relaciona con la *conciencia que tiene la participante de haber adquirido o mejorado los conocimientos* en relación a los aprendizajes que está conquistando en su **experiencia migratoria** –conocer otra cultura, otra lengua–, a las **relaciones de amistad** y a las **experiencias críticas** que ha superado (capital social).

La **participación**, en el *sentido de formar parte y tomar parte en algo* se relaciona con las limitaciones que tiene para participar políticamente y el interés que manifiesta por poder ejercer sus derechos como ciudadana; sobre todo es consciente de la desventaja que esto implica –laboral y legalmente– dada su condición de inmigrante.

Estas ideas quedan muy bien expresadas en el gráfico que *El Ceibo ARM* hace para representar su proceso de empoderamiento. En el mismo dibuja unas montañas, y va colocando los momentos en los que ha tomado decisiones por sí misma (irse a estudiar, irse a España). Lo que vislumbra en el presente es una gran montaña, difícil

de escalar, difícil de afrontar, pero es allí donde se encuentra. Está atravesando un momento que no le permite ver claramente el futuro, que es además incierto. Pero es hacia donde va, acompañada sobre todo de su mamá.

EC: Bueno, vamos a empezar desde los 22, voy a hacer montañas. Voy a empezar desde arriba, porque fue cuando yo dije: me voy a estudiar. No, no... voy a empezarlo de abajo mejor...depende de cómo se interprete. Pero empezaba. Empecé, empecé empecé y ahí quedé...No la voy a hacer que bajé porque no terminé. Vamos a decir que estamos estancadas y cuando estaba en 3er año, tomo la decisión de irme. España. ¿Y cómo me siento ahora? Ahora es una montaña muy grande, psicológicamente, que no sabemos qué va a pasar: puede bajar, puede subir, puede uff un montón de cosas y yo estoy acá (escalando) Y con gotitas de transpiración. Ahí. Vamos a poner...ehh...así me siento yo. Futuro. El futuro abarca muchas cosas: papeles, progreso, lo que fuere. Muy cansador... me falta toda la mitad. Ya estoy muy cansada, ¿eh? ¡No ves que tiene...como "nooo!, la boca haciendo un noo". (risas)

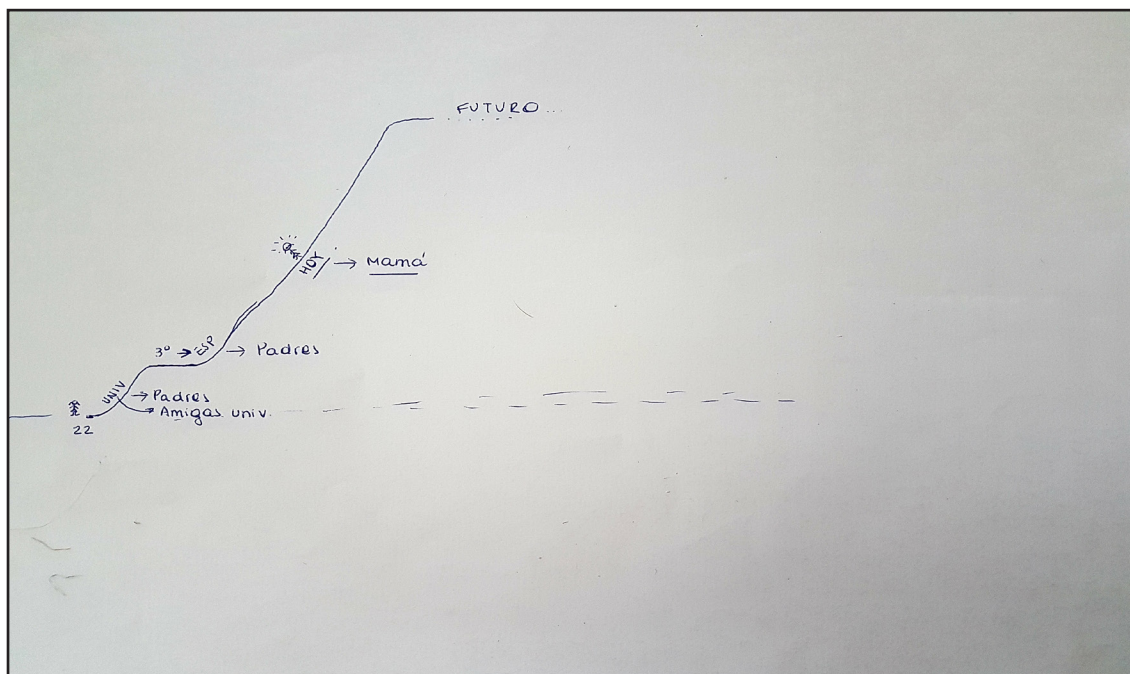
E: ¿Personas o algo que pondrías en este proceso?

EC: Bueno no sé dónde ponerlas, pero creo que en todo...porque en todos... vamos a ponerlo así. Voy a poner padres. Sin ellos nada. Mis padres.

Acá voy a poner mientras estaba en la universidad. Mis amigas de la universidad. Si no está esa amiga que te pasa el resumen a última hora: imposible vivir.

Y hoy, no es por sacarle mérito porque es mi papá, pero hoy la que está conmigo aguantándome es mamá. Es ella la que me aguanta todos los días...así que, es ella.

Imagen 4.2. La representación del itinerario vital desde la perspectiva del empoderamiento de El Ceibo ARM.



PARTE III

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El que está en el extranjero vive en un espacio vacío en lo alto, encima de la tierra, sin la red protectora que le otorga su propio país, donde tiene a su familia, sus compañeros, sus amigos y puede hacerse entender fácilmente en el idioma que habla desde la infancia.

Milan Kundera, *La insoportable levedad del ser* (2008, p. 81-82)

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN

5.1. Características de las trayectorias y los proyectos migratorios de los participantes

Esta investigación se ha preguntado si *la migración, durante el período de la juventud, puede ser pensada como un proceso de empoderamiento en tanto oportunidad para incrementar las capacidades del individuo, la auto-confianza y el desarrollo de habilidades sociales y culturales. Tanto si el proyecto migratorio es personal, como familiar.* El análisis de los Biogramas integrales da lugar a la reconstrucción de dos trayectorias migratorias: una cultural y una económica, bajo las que subyacen las *motivaciones* para migrar. La trayectoria económica muestra que algunos de los proyectos migratorios de los jóvenes se construyen como respuesta a la crisis que se desata –en Argentina y afecta principalmente a Uruguay– hacia el 2001, con el propósito de mejorar las condiciones materiales de existencia que los jóvenes –y las familias de los jóvenes– tenían en sus territorios de origen. Huyen de las crisis de sus países y al poco tiempo, se encuentran con otra crisis aquí. Se trata de experiencias que se ubican entre el segundo y el tercer momento (2000–2007)²⁸⁵ de los procesos migratorios –descritos en el *Capítulo 1*– que vinculan a Latinoamérica con España (Domingo, 2005; Garzón, 2006, 2010; Golberg, 2006; Actis y Esteban 2008; García Ballesteros *et al.*, 2009; Actis, 2010; Jiménez Zunino 2011; Moraes Mena 2008, 2010; Zina 2008; Arocena y Zina 2011; Norandi 2012). En cambio, los casos correspondientes a la trayectoria cultural muestran que los proyectos migratorios también se construyen como respuesta a la necesidad de adquirir experiencias vitales para “progresar”, crecer a nivel personal

285 Una excepción es el caso del El Ceibo ARM, ya que su familia efectúa la migración en el 2014. Sin embargo, dicho año ha sido también crítico para Argentina. No se ha desatado una crisis tan agresiva como la del 2001, pero ha sido un período de cambio de gobierno y de pérdidas de conquistas sociales. De todos modos, cuando la participante explica el porqué del proyecto migratorio argumenta las dificultades económicas que hay para “progresar”.

–más allá de lo académico–, salir de las “zonas de confort”, conocer y aprender realidades culturales diferentes en un mundo que se pretende más ancho (Beck y Beck-Gernsheim, 2007; Sassen, 2007; Castles, 2010; Pinzani, 2010; Cairins, 2015; Nowika, 2015). Muchos de estos jóvenes llegan durante o después de la crisis económica y, por lo tanto, se ubican en la cuarta etapa de los procesos migratorios –descritos en el *Capítulo 1*– (a partir del 2008) (García Ballesteros *et al.* 2009; Bosh–Meda y López Oller, 2015; Coraza de Santos, 2015; Domingo y Blanes, 2015; Serranecat Melendres, 2014–2015; Domingo y Galeano, 2018)

La hipótesis de trabajo también ha buscado constatar *cómo es la relación entre el proceso de empoderamiento de los jóvenes que han migrado, sus capitales de partida y la reconstrucción de estos en la sociedad de acogida*. Se descubre que la variable del *tiempo* interviene transversalmente en los proyectos migratorios: la *edad* que tiene el/ la joven al llegar a la sociedad de acogida influye, en tanto habrá mayor o menor energía vital o flexibilidad para adquirir capital cultural institucional y no institucional– aprender una nueva lengua y comprender nuevos códigos socioculturales– y capital social –ampliar o crear una red de relaciones que sirva de sostén–; también se contará con mayor o menor fortaleza para empezar de cero, resistir los cambios culturales e identitarios, las crisis y los momentos difíciles que deben transitarse en la experiencia migratoria. A grandes rasgos, se puede decir que cuanta menos edad se tiene al arribar a la sociedad de acogida, hay más facilidades, más apertura y más disponibilidad para transitar el proceso migratorio²⁸⁶ (Martínez Lizarrondo Artola, Rincken, Moreno Márquez y Godenau, 2016).

I1: Entonces yo en esta...estaba medio perdida con toda la vida de Barcelona, de fiesta de lunes a domingo, con pasta²⁸⁷, yendo a clases...claro no necesitaba poner ningún esfuerzo de mi parte entonces en un momento yo dije “yo aquí me voy a perder, tengo que hacer algo, porque si no...”

E: ¿Cuántos años tenías?

I1: 27. Entonces, me busqué una beca de colaboración que me obligaba levantarme temprano 3 veces a la semana, tener ingreso extra y entre medio de eso fui a hablar con el investigador principal con el grupo de investigación del que ahora formo parte, que hacían Didáctica de la Historia. Yo miré lo que hacían, miré el curriculum de él, vi que era historiador y le pedí una cita. Le dije mira, yo vengo de tal sitio, estudio historia, soy profe, quiero ver de colaborar con ustedes porque la verdad es que estoy un poco desmotivada con el máster que estoy haciendo. Me explicó lo que hacían, me vendió perfecto el grupo, super lindo, pero eso quedó ahí. Entonces después cuando tenía que hacer trabajo final de máster yo lo contacté a él para que me lo llevase (I1 CHM)

286 El caso de *Lulú ARM* es tal vez una excepción a esta generalización, ya que cuando se efectúa la migración en la adolescencia, los cambios culturales se solapan con los cambios propios de esta etapa y la experiencia resulta difícil de transitar.

287 Pasta: dinero.

Y a la inversa, cuanta más edad se tiene al migrar, hay menos facilidades para transitar esta experiencia, tal vez porque ya son otras responsabilidades o expectativas vitales las que tienen estos jóvenes (o más bien estos jóvenes adultos) que desean dar continuidad a sus proyectos profesionales –ya iniciados– en sus sociedades de origen y que aspiran a una mayor estabilidad –aunque tal cosa poco exista en el mundo que les toca vivir–.

E: ¿Y tenés posibilidades de quedarte? ¿O no te interesa? ¿Cómo ha sido eso?
Er: A ver, yo creo que hay que dar un salto ya. Yo en mi vida, en este momento, me quiero profesionalizar un poco más en lo que es la comunicación política. Ahora comunicación política, pero ya hay un equipo de comunicación política armado. Pero...no, yo creo que está bien. Creo que ya cumplí un ciclo, sino es como un poco más de lo mismo y ya no. Ya quiero hacer como cosas para mí. Entonces como que digo, bueno vuelvo a Argentina...tener un proyecto propio... el proyecto de ser alcalde, el tema de empezar a generar todo eso. O sea, está bien. Sirvió mucho. Te da mucho, mucho currículum. Pero obviamente sí volvería a Barcelona. Obviamente yo me voy con las mejores condiciones, no quieren que me vaya. En el sentido humano, me voy en los mejores términos y si tengo la suerte o la mala suerte de volver para acá, no lo sé...me volvería a ese trabajo porque me encanta. Pero no, yo creo que es un proceso que ya está. Es como un escalón más para llegar a lo que quiero (Ernesto ARH)

Por otro lado, es el *tiempo* el que paulatinamente puede permitir la reconstrucción y la transformación de los capitales de partida -sociales y culturales, principalmente- y es el *tiempo* el que brinda capital simbólico -reconocimiento, legalidad- favoreciendo así ciertos aspectos de la integración económica, social y cultural (Vilà Baños *et al.*, 2015; Narciso y Carrasco, 2017). Cuanto *más tiempo* se lleve en la sociedad de acogida, mayores reconocimientos habrán adquirido, más vínculos habrán recreado, más dominio de los códigos socioculturales del territorio en el que están habrán conquistado, más se habrán transformado los capitales de origen y por lo tanto, habrán *mayores posibilidades para decidir y actuar*.

Creo que los catalanes en la medida en que conocen tu trabajo, que van ganando tu confianza, son fieles. Mucho más fieles que la gente en Chile y que cuando uno se posiciona aquí, las cosas se van dando de manera más fácil. Por ejemplo, en el Instituto en el que trabajo, ellos trabajan con una empresa externa y ellos me recomendaron para que esa empresa externa me contrate...entonces si yo no hubiese estado en ese contexto, no hubiese tenido ninguna posibilidad de que la empresa externa viera mi C.V. y me contrate...siempre es a partir de los contactos que uno va haciendo. A lo mejor en todo el tiempo que yo estuve en el Instituto no gané dinero, pero son lazos que uno va generando a nivel invisible (Valis CHM)

A la inversa, se puede decir, que cuanto *menos tiempo* se lleva en la sociedad de acogida, menos reconocimientos, menos vínculos, menos dominio de los códigos

socioculturales del territorio en el que están, menos transformación de los capitales de origen y, por lo tanto, *menos posibilidades para elegir y actuar*. Sobre todo, si se tiene en cuenta que la condición de algunos jóvenes que llevan poco tiempo en la sociedad de acogida no está resuelta –o acaba de resolverse– y esto condiciona –o niega– el acceso al mercado laboral.

E: Y tú experiencia, tu trayectoria laboral, ¿te ha servido para buscar trabajo? Porque me has contado de esa tienda de zapatos que te ha ofrecido trabajo, ¿pero has buscado cosas más vinculadas con tu profesión?

X: No...la verdad que lo que sea. Nada que ver... ¿cómo te ves en una tienda? Después de haber estado haciendo miles de cosas, incluso de comunicación y web... pero ahora me da igual. La verdad que la prioridad ahora es otra, es sobrevivir. Que todo suma también, ¿no? Porque estar en un bar...uno se relaciona con la gente, uno aprende de esas cosas. También tengo compañeros que son super académicos, super herméticos y están una hora para decirte una cosa, y hay que ser práctico también, eso también es importante. Somos todos personas. Es una cuestión de relacionarse y de personalidad también. Uno no es más ni menos... (Xurri ARM)

Teniendo en cuenta el marco legal y las normativas o requisitos que se imponen a los inmigrantes en este territorio, la duración del proyecto y el tiempo que se invierte en la experiencia migratoria son sustentable o está condicionadas, mayoritariamente por el capital económico, es decir: a) por el acceso al mercado laboral –que se da cuando se tiene o se adquiere una condición legal que permite trabajar, o cuando se amplían las redes sociales y se consigue el reconocimiento de una parte del capital cultural–; b) cuando se invierte el capital económico en adquirir capital cultural en la sociedad de acogida –y se realizan estudios que dan acceso al mercado laboral del campo social de destino–; c) o cuando se cuenta con un capital económico familiar –que puede llegar en forma de remesas o que puede ser el trabajo estable de la pareja– que hace de colchón mientras se estudia, se busca trabajo o se espera una condición legal favorable para acceder al mercado laboral. Por eso, aquellos jóvenes que migran con un pasaporte comunitario o con la posibilidad de adquirir rápidamente una condición legal favorable –casarse o tramitar sus ciudadanías europeas–, cuentan con una parte del terreno allanada o con un capital simbólico y en este caso nacional, más fuerte (Erel, 2010, Garzón, 2006, 2010). Sobre todo, si se tiene en cuenta que después de la crisis económica en España, se endurecieron los controles y requisitos para trabajar (Pedone y Gil, 2008a; Pedone y Gil, 2008b; Cea D’Áncona *et al.*, 2013)

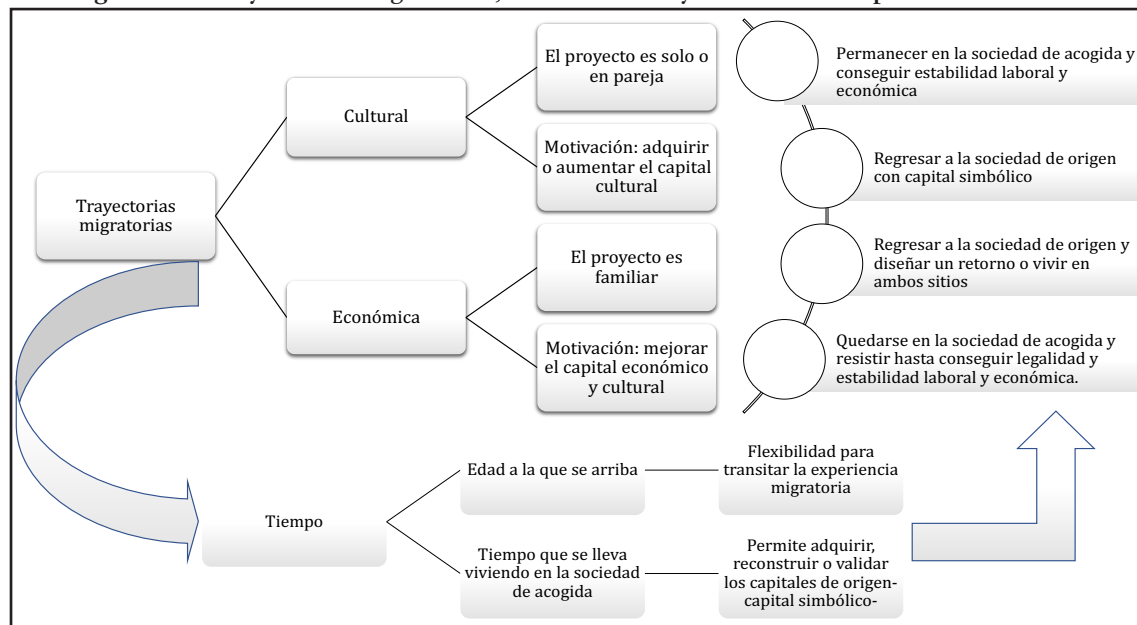
E: Bueno, me contaste que empezaste a trabajar apenas llegaste...En ese momento por más de que tenías visa de turista: ¿no era un problema? ¿Cómo era el tema laboral en ese sentido, con los papeles?

F: Bueno en teoría sí era un problema con los papeles. Tenías que tener un permiso y no lo tenía. Pero era más normal. Nadie tenía miedo de contratar a alguien que no tuviese papeles. No sé si porque había menos inspecciones. O si era porque

había tanto trabajo que les daba igual pagar una multa o porque no había gente que quisiera trabajar y no les quedaba otra. Porque...creo que era más por eso, no había gente para trabajar. Nadie quería trabajar de camarero en esa época. Y luego bueno, cuando la gente de aquí se empezó a quedar sin trabajo, que ya sí, buscaba la salida que hacíamos nosotros...entre tomar a uno que tiene papeles y arriesgarse con uno que no...supongo que las posibilidades bajaron por ese sentido también. Pero nunca fue, para mí nunca fue un problema porque ya cuando viene el tema de la crisis mi tía gestionó todos los papeles y cuando llegó lo difícil ya nosotros, ya lo teníamos [a la ciudadanía italiana] (Fabián URH)

Una síntesis de las trayectorias descubiertas en este estudio y de las opciones o rutas que pueden seguir los itinerarios de los jóvenes participantes –transversalizadas e influenciadas por la variable temporal– puede verse en el siguiente esquema (Figura 5.1.). Claramente se trata de una propuesta interpretativa, ya que las trayectorias son flexibles y pueden cambiar.

Figura 5.1. Trayectorias migratorias, continuidades y la variable temporal.



Fuente: Elaboración propia

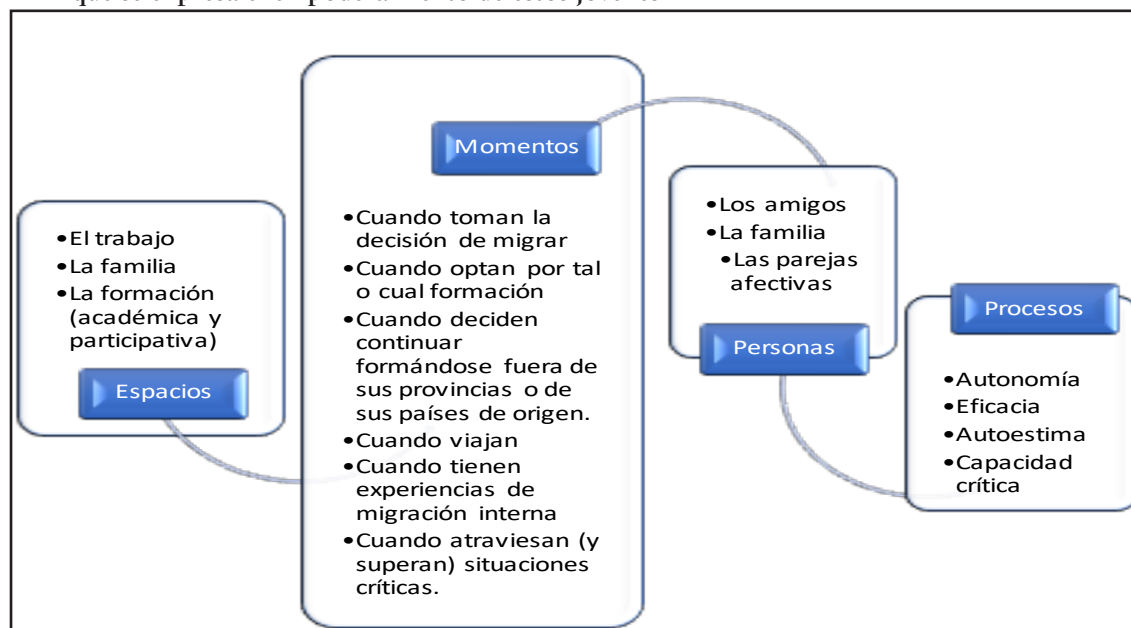
De acuerdo a los resultados obtenidos y en relación a la hipótesis planteada, se observa que cuando el *proyecto migratorio es personal* y se realiza de manera individual o con la pareja (para realizar una estancia de formación con o sin ayudas estatales, buscar una mejora de las condiciones materiales de existencia), es decir, cuando está ligado a la trayectoria cultural, se inicia un proceso de *emancipación o de independización del grupo familiar de origen* pero evidentemente se sigue necesitando del capital económico de las familias de origen –o de sus parejas– y del sostén afectivo de los de *allá* y de los de *acá*. Esto se manifiesta en la identificación que algunos jóvenes tienen con sus territorios de origen y que se da junto con el progresivo proceso de

conocimiento de una nueva cultura y de la reconstrucción de los vínculos, para poder afrontar la vida en Catalunya. Cuando *el proyecto migratorio es con la familia de origen*, es decir, cuando está ligada a la trayectoria migratoria económica, *se cuentan con los sostenes y las redes del propio grupo familiar, pero deben reconfigurarse aquellos otros lazos igualmente importantes durante la juventud*. En este segundo tipo de trayectorias, a veces resulta más difícil la reconstrucción de los vínculos, el aprendizaje de una lengua nueva y el proceso de sociabilización, porque la endogamia limita e interfiere en la necesaria apertura que supone *el encuentro con otro socioculturalmente diferente* (Garzón, 2006). Sin embargo, estas relaciones (ya sean amigos del mismo origen o la familia misma) son muy importantes tanto en un tipo de trayectoria como en el otro, porque permiten atravesar las situaciones críticas, acceder a información o a espacios que además de contención, pueden brindar trabajo u otros recursos (Eseverri Mayer, 2015; Llena–Berñe *et al.*, 2017; Shershneva *et al.*, 2017; Planas i Llado *et al.*, 2018).

5.2. *Itinerarios vitales*

Al hacer el dibujo de sus trayectorias vitales, la mayoría de los participantes ubican la decisión de la migración como un momento importante en sus itinerarios vitales y los que no lo hacen explícitamente, incluyen acontecimientos significativos que ocurrieron como consecuencia del proyecto migratorio: la conquista de un nuevo título, la concreción de vivir con la pareja elegida, el reconocimiento profesional. La valoración global les permite reconocer que, tras un proceso de mucho aprendizaje, tras la superación de ciertas situaciones difíciles –que a veces incluso se han manifestado en enfermedades–, han logrado superar la crisis que implica la inmigración y esto les permite seguir adelante con sus proyectos y decisiones, ya sea quedándose en la sociedad de acogida; regresando a sus países de origen; o esperando tener claridad respecto a cómo seguir con sus vidas (Pick *et al.*, 2007; Jennings *et al.*, 2009; Soler–Masó *et al.*, 2017). Asimismo, como muestra la Figura 5.2, Los resultados del análisis de los gráficos, además de brindar una imagen general sobre las biografías de los participantes, también permiten interpretarse en relación a la propuesta del Proyecto Hebe (2014– 2017) y conocer claves sobre los espacios y momentos en los que se expresan los procesos de empoderamiento de estos jóvenes; sobre las figuras que acompañaron dichos procesos y los modos en los que se expresa el empoderamiento.

Figura 5.2. Espacios, momentos, personas y procesos en los que se expresa el empoderamiento de estos jóvenes

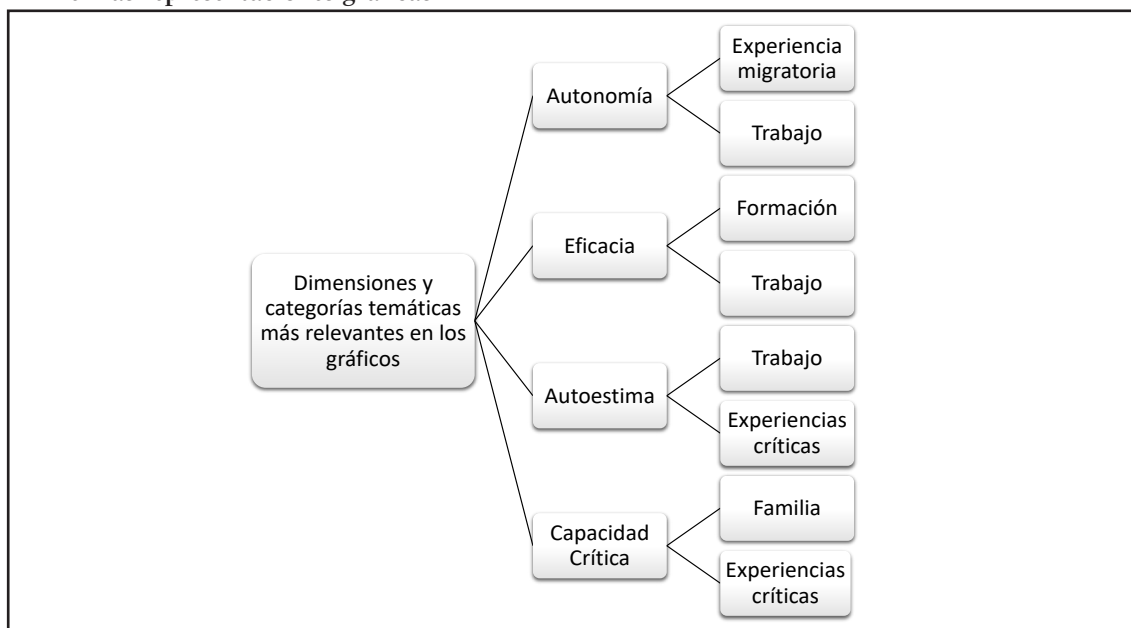


Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, se descubre que el empoderamiento de estos jóvenes se sitúa principalmente en relación a: la autonomía, la eficacia, la autoestima y la capacidad crítica; es decir, que el empoderamiento aparece relacionado con aspectos que tienen un mayor anclaje en la dimensión individual. Como contrapartida, aquellos aspectos que se ubican mayoritariamente en la dimensión social, como son la participación, la identidad comunitaria y el trabajo en equipo, son menos significativos (Malgenesi, 2007; Luttrell *et al.*, 2009; Boluijy y Graff, 2010; Fortunatti, 2014). Esta evidencia parece estar relacionada, principalmente, con la falta o el escaso capital social con el que cuentan estos jóvenes inmigrantes que han dejado sus afectos, amistades y relaciones en otro territorio (Eseverri Mayer, 2015; Arranz *et al.*, 2017). En cuanto a las categorías temáticas que dan cuenta de la relación entre los capitales y el empoderamiento, las más significativas se relacionan principalmente con el trabajo, la experiencia migratoria, la familia, la formación y las experiencias críticas (Páez de la Torre y Soler-Masó, en prensa).

En función a los resultados que se obtienen del análisis de los gráficos que hacen los jóvenes sobre sus procesos de empoderamiento a lo largo de sus itinerarios vitales, la relación entre las dimensiones del empoderamiento y las categorías temáticas –que son un primer puente entre el empoderamiento y los capitales–, queda sintetizada en la Figura 5.3.

Figura 5.3. Las dimensiones y las categorías temáticas más relevantes del empoderamiento en las representaciones gráficas



Fuente: Elaboración propia

- El aumento de la autonomía está relacionado, principalmente, con la iniciativa que los jóvenes han tenido para poner en marcha su proyecto migratorio. Este proyecto no puede sustentarse sin el capital económico y el capital cultural, por eso el trabajo aparece como un espacio imprescindible para sostener la decisión de haber migrado.
- Para el caso de estos jóvenes la eficacia está vinculada a la formación –capital cultural–, que es lo que les ha permitido alcanzar ciertos puestos de trabajo o que ha sido necesaria para lograr ciertas metas; por esto el capital cultural emerge como algo central en relación a la capacidad para conseguir los objetivos deseados.
- La autoestima está articulada al capital cultural y al capital social. Es decir, la actitud positiva hacia uno mismo aumenta cuando hay un reconocimiento del capital cultural de los jóvenes en la sociedad de acogida. Reconocimiento (o también capital simbólico) que se expresa en el acceso a puestos de trabajo que los jóvenes consideran adecuados a sus capacidades; en este mismo sentido, la autoestima se fortalece cuando los “otros” –el capital social– hacen un reconocimiento de ese joven; también cuando esos otros, esas redes con las que se cuenta o que se están (re)construyendo en la sociedad de acogida, los acompañan en las experiencias críticas.
- La capacidad crítica se relaciona en un plano superior con el capital cultural, en la medida en que la formación proporciona herramientas y marcos de interpretación que posibilitan dicha capacidad; y en un plano más concreto, se

relaciona con el capital social porque los jóvenes confrontan sus propios argumentos, repiensen sus propias elecciones y decisiones con los mandatos y los modelos discursivos de sus familias, espacio en el que se han sociabilizado originariamente. El empoderamiento también se evidencia en la capacidad crítica que se pone en juego a la hora de reflexionar sobre cómo y de qué manera han superado las experiencias críticas a lo largo de sus itinerarios vitales.

Los campos del capital económico, cultural y social están intrínsecamente relacionados; así como están relacionadas las categorías construidas como puente entre dichos capitales y la noción de empoderamiento. De acuerdo al análisis de las representaciones gráficas que han realizado los jóvenes, se puede decir que el trabajo aparece como un espacio para ser autónomo respecto a la familia, para poder concretar eficazmente el proyecto migratorio, para poder empoderarse y sentirse seguro de uno mismo en una sociedad que no es la de origen (Bozzer, 2000; Bacqué y Biewener, 2013). En este sentido, capital económico y capital cultural son centrales. Sin capital económico no se puede poner en marcha o sostener en el tiempo el proyecto migratorio, asimismo, para este grupo de jóvenes participantes, es el capital cultural, el capital nacional y el capital simbólico el que les ha permitido acceder al mercado laboral. Además de brindar sustento económico, el trabajo otorga un marco legal, permite acceder a un permiso de residencia, a la seguridad social, a la vivienda y adquirir o reconstruir el capital social en la sociedad de acogida (Pedone y Gil, 2008b; Erel, 2010; Marin-Balivaqua et al., 2013; Pedone y Gil, 2013). Con el tiempo se consigue transformar estos capitales en capital simbólico, es decir, en reconocimiento y acercamiento a los grupos de poder.

5.3. Oportunidades y limitaciones en los procesos de empoderamiento

El empoderamiento tiene que ver principalmente con dos capacidades: la de decidir, y la de actuar de forma consecuente con lo que se ha decidido; pero, además, el empoderamiento supone poder llevar adelante aquello que se ha decidido (Soler *et al.*, 2017). A partir del análisis de las 12 entrevistas realizadas con los participantes –haciendo uso de la propuesta del Proyecto HEBE (2019) para analizar el empoderamiento juvenil y de las categorías temáticas definidas para relacionar los procesos de empoderamiento de este colectivo específico con sus capitales– se puede afirmar que para estos jóvenes *la migración ha implicado un proceso de empoderamiento*. La decisión de migrar y, por otro lado, la posibilidad de llevar a cabo dicha experiencia es central en el relato de los entrevistados que han decidido efectuar su experiencia migratoria por sí mismos (Suárez-Návaz, 2006; Feixa *et al.*, 2010). Para aquellos que no decidieron migrar por sí mismos, sino que el contexto los expulsó (o impulsó), o

que diseñaron sus proyectos en el marco de una estrategia familiar, en el relato argumentan porqué hoy en día mantienen la decisión, reflexionan sobre porqué continuar viviendo en Catalunya y no regresar a sus países de origen. Es decir que, en ambos casos la experiencia migratoria implica una toma de consciencia y de responsabilidad frente a la decisión que se ha tomado o que se sostiene. Así, los resultados de este estudio se diferencian de otros como los de Pedone (2007, 2008, 2010, 2013) y Pedone y Gil (2008b, 2013), que indagan en los proyectos migratorios de familias latinoamericanas en donde las mujeres son las que inician la cadena migratoria, dejando a sus hijos en la sociedad de origen bajo el cuidado de tías o abuelas y una vez que consiguen la estabilidad laboral en la sociedad de acogida efectúan los procesos de reagrupación familiar. Dichas investigaciones revelan que muchas veces esos adolescentes reagrupados no logran superar los duelos migratorios o integrarse satisfactoriamente en la sociedad de acogida y por ello deciden regresar a sus países de origen. Los jóvenes participantes de este estudio que han migrado con sus familias no han sido “reagrupados”, efectuaron sus procesos migratorios en otra etapa vital (siendo jóvenes y no adolescentes), han sido partícipes en la decisión y esto los posiciona de otra manera: se sienten protagonistas y responsables de esos proyectos y autónomos para decidir si seguir sosteniéndolos o no. Aunque algunos no han superado el duelo migratorio y también manifiestan el elevado coste emocional que tienen estas decisiones, no han decidido retornar a sus países de origen.

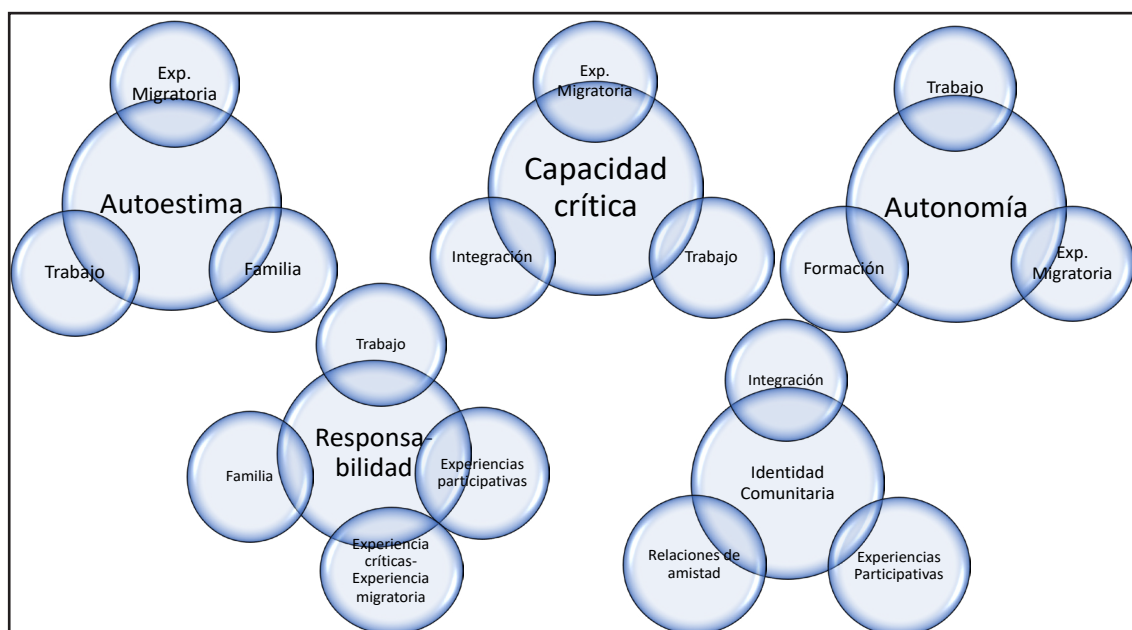
Esta decisión que han tomado (ellos o ellas y sus familias) en un momento específico de la vida, un “momento crítico” (Soler *et al.*, 2017, p. 25), ha marcado un antes y un después. Hay por tanto una historia, unas circunstancias, una vida que se llevaba de una determinada manera y en la que se contaba con unos capitales económicos, culturales, sociales y simbólicos, que, una vez efectuada la migración, cambia (Bourdieu, 1986; Bourdieu, 1993/1999; Garzón, 2006; Jiménez Zunino, 2010; Nowicka, 2015). Este acontecimiento se vive con una especial intensidad y se revive con sus luces y sus sombras. Como se ha mostrado, son muchos los participantes que narran alguna enfermedad o circunstancia crítica vinculada al estrés provocado por la migración –ya sea por la dificultad para conseguir una condición legal favorable, para encontrar trabajo o por sentir soledad ante la falta de afectos, entre otras emociones– (Valls Fonayet, 2015; Fernández–Suárez y Cano–Ruiz, 2018). Es decir que no se trata de idealizar la experiencia migratoria, pues para empoderarse no hace falta desplazarse. Pero sin dudas la experiencia migratoria es tan intensa, que pone a prueba las capacidades del individuo (Proyecto youthme.eu, 2011–2013; Páez de la Torre, 2019; Ricaurte, Ojeda, Betancourth y Burbano, 2013). Como bien enuncian los supuestos y los factores explicativos que dan sustento a la hipótesis de estudio, *la migración es una oportunidad para auto-conocerse, para incrementar la auto-confianza y el desarrollo de un gran abanico de habilidades sociales y culturales. El cambio de espacio sociocul-*

*tural implica el inicio de un proceso de superación de dificultades, de crecimiento y fortalecimiento personal y de la necesaria adquisición de seguridad en el propio carácter, de intensificación de la autonomía, de adquisición de responsabilidades y aprendizajes significativos, de redefinición de la propia identidad, de revalorización de la propia cultura y de reconocimiento de la ajena –a partir del encuentro con un otro sociocultural diferente–. En este sentido, el análisis de los relatos da cuenta del proceso mediante el que los jóvenes buscan desplegar sus potenciales, sus capacidades sociales y culturales, para integrarse, conocer y aprehender los ritmos, las lógicas, los códigos y la lengua de esta cultura nueva. Este proceso no es fácil, ni lineal, sino que más bien dibuja la forma de un espiral. Implica momentos de crisis, de resistencia, de cuestionamiento: al otro, a sus costumbres, su lengua, su modus operandi y también un reconocimiento de las dificultades propias y contextuales para integrarse, para comprender esta realidad, para *formar parte de*. Hay también momentos de grandes satisfacciones, que aportan aprendizajes muy valiosos: como cuando se logra algún reconocimiento social, cultural o simbólico, cuando se superan los prejuicios, cuando se siente la aceptación del otro y de sí mismo.*

Como se ha mostrado durante el análisis de los relatos y en relación a los factores explicativos que sustentan la hipótesis, *en la sociedad de acogida existen una serie de oportunidades educativas, laborales, culturales y sociales* a las que los jóvenes inmigrantes a veces consiguen acceder y otras veces no. *El marco político y legal, los capitales de partida, el reconocimiento y la reconstrucción que logran hacer de los mismos en la sociedad de acogida, condiciona las posibilidades de actuación de los jóvenes y por lo tanto la relación que entablan con el entorno, sus modalidades de integración y de empoderamiento.* En este sentido, se puede decir que hay capacidades que los jóvenes tenían en sus sociedades de origen y que en el proceso de inmigración se han fortalecido o debilitado o, dicho de otro modo, hay habilidades que son más válidas que otras en el nuevo contexto sociocultural.

En cuanto a las dimensiones e indicadores propuestos por el equipo HEBE para analizar el empoderamiento juvenil, los resultados develan que los procesos de empoderamiento de estos jóvenes se vinculan en un primer nivel con la autoestima, la capacidad crítica, la autonomía, la responsabilidad y la identidad comunitaria. Como muestra la Figura 5.4., para el caso de estos jóvenes, la **autoestima** se relaciona con la experiencia migratoria, la familia y el trabajo; la **capacidad crítica** con la experiencia migratoria, la integración y el trabajo; la **autonomía** con el trabajo, la formación y la experiencia migratoria; la **responsabilidad** con el trabajo, la familia, las experiencias críticas en la experiencia migratoria y las experiencias participativas; por último la **identidad comunitaria** aparece en relación a la integración, las relaciones de amistad y las experiencias participativas.

Figura 5.4. Primer nivel de dimensiones y categorías temáticas relevantes en los procesos de empoderamiento



Fuente: Elaboración propia

Se observa que la **autoestima**, definida como la actitud positiva hacia uno mismo se ha fortalecido para estos jóvenes a partir de la experiencia migratoria, en tanto les ha permitido tomar una decisión en sus vidas –la de migrar– y actuar de acuerdo a la misma. Los aprendizajes, el crecimiento personal y el proceso de empoderamiento que les ha brindado la **experiencia migratoria** se relacionan con el hecho de haber *afrentado situaciones difíciles* (indicador 1.2.), con el sentimiento de *satisfacción con uno mismo* (indicador 1.1.) y con la capacidad que han adquirido para *conocer las propias capacidades y reconocer los propios límites* (indicador 1.5) (Corvalán Nazal *et al.*, 2018). Asimismo, el proceso migratorio implica desenvolverse en un marco cultural diferente al de origen, con personas que desconocen sus raíces, sus capitales y el lugar que ocupaban en sus campos sociales. Esta situación brinda posibilidades para que los jóvenes se re–descubran a sí mismos, re–definan sus identidades y sean *capaces de mostrarse ante los demás* (indicador 1.3), por eso se vincula con la categoría temática de la **familia** en tanto es el punto de partida, el espacio de referencia y a su vez de distinción. En cambio, la autoestima no se ve tan fortalecida en los indicadores 1.4. *sentirse seguro de sí mismo* y 1.6. *sentirse reconocido por los demás*, que se relacionan principalmente con el espacio del **trabajo**. Las obstaculizaciones que algunos jóvenes tienen para integrarse al mercado laboral –que afecta sus condiciones económicas–, tienen que ver con su condición legal –capital simbólico–, con la falta de reconocimiento de sus capitales culturales, con el escaso capital social o con las dificultades que tienen para dominar o acreditar los conocimientos de la lengua de la comunidad

autónoma –capital simbólico o nacional– en la sociedad de acogida (Cachón, 2011; Marin– Belivaqua *et al.*, 2013). Como contrapartida, estos dos indicadores y el indicador 1.5. –*conocer las propias capacidades y reconocer los propios límites*– son más significativos cuando los jóvenes se sienten reconocidos por la sociedad de acogida en el ámbito laboral.

En el marco de este estudio, los jóvenes ponen de manifiesto el desarrollo de sus **capacidades críticas** a partir del *análisis de situaciones o problemáticas* (indicador 2.1), principalmente en relación a sus **experiencias migratorias**. Sus reflexiones les permiten explicar cuáles fueron las motivaciones– económicas, culturales o sociales– para decidir migrar. En el análisis, emergen cuáles son las posibilidades y oportunidades que tienen en la sociedad de acogida en relación a la formación, la calidad de vida y el enriquecimiento cultural. En estos discursos, aparece también la conciencia sobre las limitaciones que la condición de inmigrante supone para estos jóvenes en sus procesos de **integración**, en relación a las desigualdades sociales, a las dificultades con la lengua de la comunidad autónoma en la que están y a las desventajas en el **mundo laboral** (Shershneva *et al.*, 2018) Tener conocimiento sobre estas circunstancias les permite saber cómo actuar y elegir qué caminos tomar.

La **autonomía**, en tanto capacidad de dotarse de objetivos para tomar decisiones, emprender acciones y autogestionarlas se manifiesta sobre todo en relación a las *iniciativas* que tienen estos jóvenes (indicador 3.1) en el ámbito laboral, en la **formación** y en la decisión de **migrar**. En las narraciones, los jóvenes hacen referencia a las posibilidades que han tenido en sus países de origen para trabajar y proyectar sus migraciones. También dan cuenta que el trabajo –capital económico– ha sido indispensable para concretar sus proyectos migratorios o para seguir sosteniendo dicho proyecto en la sociedad de acogida. En este último sentido, aparecen tanto las limitaciones –falta de reconocimiento de los capitales culturales, falta de capital social y obstáculos legales– con las que se han encontrado, como las estrategias –capacidades para relacionarse, formarse y conectarse con aspectos claves de la cultura catalana– que algunos han desarrollado para insertarse en el mercado de trabajo. El capital cultural –las posibilidades y oportunidades que han tenido algunos jóvenes para formarse–, se detecta como un espacio central para los procesos de empoderamiento a lo largo de la experiencia migratoria (Garzón, 2006, 2010; Erel, 2010). El indicador 3.2. *ser capaz de elegir y actuar siguiendo las propias convicciones*, es significativamente menor que el indicador 3.1. (*tener iniciativas*), lo que da cuenta de las dificultades con las que se encuentran algunos para insertarse laboralmente –condicionadas por el capital cultural, el capital social y la condición legal–, las dificultades para realizar sus formaciones –condicionadas por el capital económico– o para que se reconozcan las formaciones que ya tenían –capital simbólico–. Para algunos jóvenes, esos obstáculos limitan sus

posibilidades de ser autónomos en un sentido emancipatorio (Cachón, 2003; Casal 2006a, 2006b; Casal *et al.*, 2011).

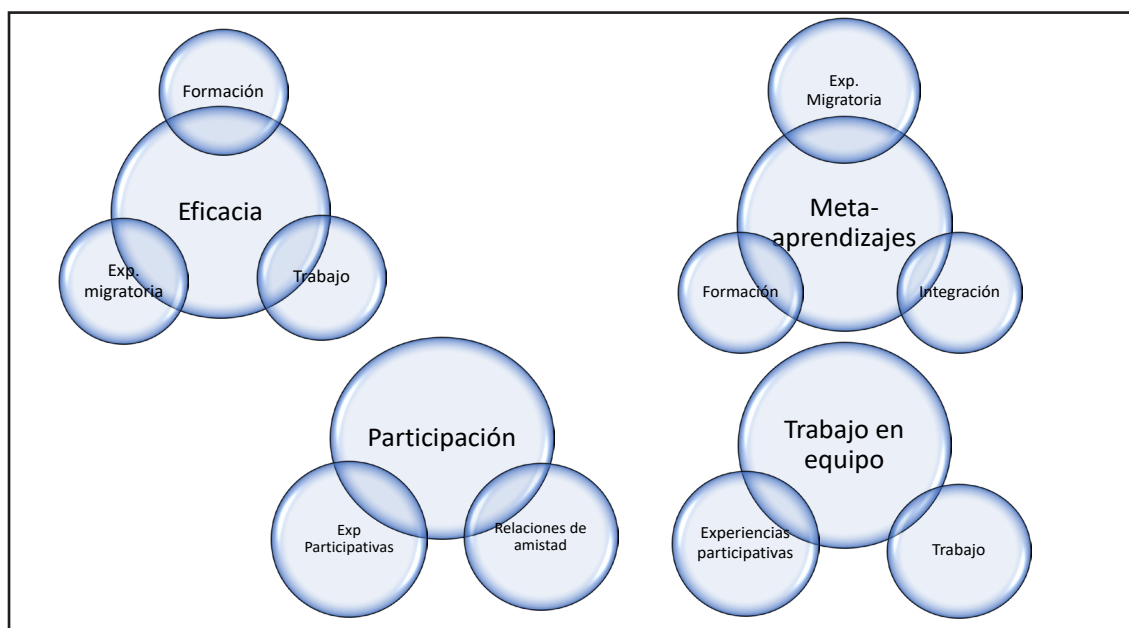
La **responsabilidad**, entendida como la capacidad para asumir y llevar a término las tareas encomendadas y las propias decisiones, aceptando las consecuencias que de ello se deriven da cuenta que estos jóvenes se han empoderado sobre todo *asumiendo compromisos y tareas de forma voluntaria y realista* (indicador 4.1.); y, en menor medida, pero también con resultados significativos, *asumiendo las consecuencias de las propias decisiones y actos* (indicador 4.2). En el análisis de esta dimensión emergen los sacrificios y las renunciaciones que muchos de estos jóvenes han tenido que hacer a edades tempranas, cuando las situaciones económicas en sus países de origen o en la sociedad de acogida eran difíciles. Se trata de situaciones **familiares** o **laborales** que los jóvenes han enfrentado y superado tomando decisiones y actuando sobre sus propias vidas. En este sentido, también aparecen las **experiencias críticas** – momentos de estrés, incertidumbre y preocupación en el ámbito laboral– que han afrontado en la **experiencia migratoria** y que los ha hecho crecer, no sin costes psicológicos y de salud (Carpio Carrasco y Riesco Sanz, 2011; Marin–Belivaqua *et al.*, 2010). En esta dimensión también emergen las **experiencias participativas** que algunos jóvenes han tenido en sus países de origen, en tanto espacio que les ha brindado la posibilidad de actuar frente a problemáticas sociales de su entorno.

La conciencia de compartir elementos socioculturales con un grupo que se identifica como comunidad, es lo que en este estudio se ha entendido por **identidad comunitaria**. En el análisis de las entrevistas se vincula sobre todo con la **integración**, las **relaciones de amistad** y las **experiencias participativas**. En el caso de estos jóvenes, se trata de una oportunidad para conocer otra cultura; cuestionar, revisar y reflexionar sobre la propia identidad (Medina Audelo, 2011; Vilà Baños, 2015). Este es un proceso que no es fácil de transitar en tanto implica la deconstrucción y reconstrucción de quién es uno mismo frente a unos otros que tienen códigos socioculturales diferentes –y en este caso, también otra lengua– (Lafón y González, 2010; Lapresta Rey *et al.*, 2010). Sin dudas, recorrer este camino brinda conocimientos sobre uno mismo y sobre los otros que son muy valiosos. Es por eso que el indicador 5.1 *compartir el patrimonio social y cultural de la comunidad* es el más significativo, en tanto a lo largo de sus relatos los jóvenes explican cómo ha sido el proceso de re–conocimiento de la propia identidad a partir del conocimiento del patrimonio sociocultural de otra comunidad. Cuando se cuenta con capital social –principalmente exógeno–, y capital simbólico y nacional–condición legal favorable, dominio del catalán– el proceso se percibe de una manera menos ardua. Para aquellos que en ciertos aspectos están excluidos del tejido social –porque llegaron hace menos tiempo, porque no tienen amigos, porque no dominan el catalán, porque no cuentan con espacios en los que relacionarse con otros–

estos procesos se viven con cierta crudeza. Una manera de sentirse más integrado y de comenzar a comprender esas prácticas sociales diferentes, se manifiesta en la participación de las fiestas populares y en el proceso de conocimiento y aprovechamiento de los recursos y espacios públicos (indicador 5.3). Lo que en el análisis de esta dimensión se observa, es que muy pocos jóvenes participantes se *identifican activamente con los procesos cívicos y asociativos* de la sociedad de acogida (indicador 5.2), incluso cuando se trata de jóvenes que ya llevan tiempo viviendo en Catalunya. Sin embargo, sí se identifican casos de jóvenes que participaron en procesos cívicos y asociativos en sus sociedades de origen, como se describe en la dimensión de “responsabilidad”. La falta de capital social, o el proceso de reconstrucción de los vínculos que transitan, dificulta este tipo de posibilidades para actuar como ciudadanos, tal como se explica en el análisis de la dimensión “participación”, que está muy relacionada con ésta.

Como muestra la Figura 5.5., en un nivel de reflexión más profundo y complejo, los resultados develan que los procesos de empoderamiento de estos jóvenes se vinculan con la eficacia, el meta-aprendizaje, la participación y el trabajo en equipo. La **eficacia** está relacionada con la formación, la experiencia migratoria y el trabajo; los **meta-aprendizajes**, se vinculan a la experiencia migratoria, la formación y la integración; la **participación** se relaciona con las experiencias participativas, las relaciones de amistad y la formación; y el **trabajo en equipo** con las experiencias participativas y el trabajo.

Figura 5.5. Segundo nivel de dimensiones y categorías temáticas relevantes en los procesos de empoderamiento



Fuente: Elaboración propia

En el análisis de los relatos se observa que la **eficacia**, en tanto capacidad para alcanzar los objetivos o efectos deseados una vez que se ha llevado a cabo la acción, se relaciona con la capacidad que tienen estos jóvenes *para tomar decisiones para conseguir sus objetivos* (indicador 6.1) y al respecto, se manifiesta que son *constantes en la realización de sus tareas* (indicador 6.2) y que no todos *han alcanzado sus objetivos*, pero pueden describir el proceso en el que se encuentran (indicador 6.3). Algunos de los jóvenes han decidido migrar para adquirir (más) capital cultural; otros han decidido migrar para mejorar sus condiciones vitales. En este sentido, algunos evalúan la eficacia de su **experiencia migratoria** en relación a la **formación** académica que han hecho y a los aprendizajes culturales ganados; otros evalúan la eficacia de su **experiencia migratoria** en función a la posibilidad que han tenido de mejorar sus capitales económicos mediante el acceso al **mercado laboral**. Tanto en uno como en otro caso, la experiencia migratoria vuelve a ser valorada como una oportunidad que han tenido para adquirir más capital cultural –para viajar, para tener una mejor calidad de vida, para enriquecerse a partir del contacto con otras personas socioculturales diferentes– y mejorar las condiciones de vida (Cairns, 2015; Narciso Carrasco, 2017).

La conciencia de que se aprende a partir de aprendizajes previos, es decir, lo que el equipo HEBE define como **meta–aprendizaje**, supone un nivel de reflexión muy profundo al que no todos los jóvenes logran llegar durante la entrevista. Su relevancia aparece vinculada con la conciencia de *haber adquirido o mejorado los propios conocimientos y capacidades* (indicador 7.1.), que es lo que les brinda a estos jóvenes la **experiencia migratoria** –más allá de que puedan llegar a reflexionar conscientemente sobre ello–, sobre todo a partir de la conquista de capital cultural institucional y no institucional (Garzón 2006, 2010). Por eso en esta dimensión es significativa la categoría temática de la **formación** y en menor medida la de la **integración**. Asimismo, la integración pone de relieve las oportunidades y las dificultades que el encuentro con la cultura y la lengua catalana supone para algunos de estos jóvenes. El meta–aprendizaje también se relaciona en menor medida con *la conciencia del poder adquirido para actuar* (indicador 7.3) ya que algunos jóvenes, con el tiempo, han aprendido cuáles son las limitaciones y las condiciones que el sistema les impone para actuar como inmigrantes; este conocimiento les brinda poder para sortear o atravesar dichos obstáculos (Pinzani, 2010).

En el análisis de la dimensión de la **participación**, se devela que los jóvenes participantes se han empoderado *implicándose en acciones o proyectos* (indicador 8.1) principalmente a partir de **experiencias participativas** –en el ámbito cultural, deportivo, político o religioso–, en sus países de origen donde tenían relaciones de amistad más fuertes. Después de la migración, algunos jóvenes vuelven a formar parte de ciertos espacios deportivos o culturales desde donde reconstruyen los vínculos sociales

(Romaní y Feixa, 2012; Feixa y Romaní, 2014). Sin embargo, las posibilidades de *influnciar el entorno en el que viven* (indicador 8.2) se ven condicionadas por las limitaciones que tienen –dadas sus condiciones de inmigrantes–, para participar políticamente. Se trata de una problemática que afecta a aquellos jóvenes que quieren seguir viviendo en Catalunya y a aquellos que tienen interés por ejercer su ciudadanía en el territorio en el que están construyendo sus proyectos vitales (Cachón 2003); por eso es un tema que no siempre se desarrolla en profundidad en todos los relatos (y no porque no sea un tema relevante para el proceso de empoderamiento de los jóvenes) ya que, como se ha mostrado, no todos los jóvenes participantes que han migrado planean quedarse en este territorio.

Por último, la dimensión del **trabajo en equipo** entendida como la interacción con un grupo de personas para conseguir un fin común, da cuenta que estos jóvenes se han *implicado en el trabajo en equipo* principalmente (indicador 9.1), han *sido capaces de comunicarse* (indicador 9.3) y de *negociar y consensuar* (indicador 9.4) en las **experiencias participativas** –deportivas, culturales o políticas– y en el ámbito **laboral**. Como ya se ha comentado, la poca significancia de esta dimensión puede estar relacionada con el instrumento metodológico utilizado (las entrevistas) o puede tener que ver con que el concepto de empoderamiento aparece relacionado con aprendizajes individuales a los que se dedica más reflexión en la entrevista.

5.4. La relación entre el proceso de empoderamiento y los capitales en los casos de estudio

Las trayectorias de los casos que se han analizado son diferentes, así pues, no se trata tanto de compararlos como sí de tomar aquellos elementos centrales que dialogan con la teoría y los fundamentos de este estudio. Como muestra la Tabla 5.1., hay elementos biográficos, relacionados con la posesión de los capitales que influyen en los procesos de empoderamiento.

Tabla 5.1. Elementos más relevantes en el análisis de los casos

Trayectoria migratoria cultural Caso <i>Competitive ARH</i>	Trayectoria migratoria económica Caso <i>El Ceibo ARM</i>
• Hombre (30 años).	• Mujer (27 años)
• Originario de Argentina	• Originaria de Argentina
• Se deduce la pertenencia a una clase social alta.	• Se deduce la pertenencia a una clase social media

Trayectoria migratoria cultural Caso <i>Competitive ARH</i>	Trayectoria migratoria económica Caso <i>El Ceibo ARM</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Cuenta con experiencias vitales significativas (viajes culturales a distintos territorios), es decir con capital migratorio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuenta con experiencias vitales significativas (experiencias de migración interna dentro de su país de origen), es decir con capital migratorio.
<ul style="list-style-type: none"> • Antes de partir ya contaba con un capital cultural fuerte –estudios secundarios, universitarios, dominio del inglés–. 	<ul style="list-style-type: none"> • Antes de partir, estaba realizando estudios universitarios que deja inconclusos para migrar.
<ul style="list-style-type: none"> • En su campo de origen, contaba con una red social fuerte que le permite organizar y participar activamente en proyectos culturales que le brindan capital cultural no institucional y experiencia participativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • En las experiencias de migración interna que había realizado siendo adolescente, no había manifestado dificultades para reconstruir su red de relaciones. En estos territorios había realizado actividades deportivas.
<ul style="list-style-type: none"> • Migra con 25 años junto a su pareja (originaria de Catalunya) y motivado por el interés en seguir formándose, tener nuevas experiencias culturales y laborales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Migra teniendo 25 años, con su familia buscando mejorar las condiciones económicas de existencia. Cuentan con redes sociales en la sociedad de acogida.
<ul style="list-style-type: none"> • Ingresa con permiso de estudiante (NIE), luego se casa con lo que adquiere una condición legal favorable y finalmente consigue la ciudadanía alemana (capital nacional). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ingresa con permiso de estudiante (NIE) que luego tiene que renovar (y por lo tanto debe realizar otros estudios) para poder seguir viviendo en la sociedad de acogida de manera legal.
<ul style="list-style-type: none"> • Lleva 5 años en Catalunya. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lleva 2 años en Catalunya
<ul style="list-style-type: none"> • Tramita la homologación de su título y consigue una equivalencia (capital simbólico). 	<ul style="list-style-type: none"> • Se está formando en la sociedad de acogida.
<ul style="list-style-type: none"> • Adquiere un nivel alto de catalán (nivel C del marco europeo), mejora su inglés y aprende francés (capital cultural y simbólico). 	<ul style="list-style-type: none"> • Todavía está en un proceso de (re)conocimiento de la comunidad catalana: está estudiando catalán, está formándose profesionalmente (realiza su segunda especialización); está (re) construyendo su capital social.
<ul style="list-style-type: none"> • A partir de la inserción laboral (vinculada a la formación) en la sociedad de acogida, logra profundizar en el conocimiento sociocultural y en el patrimonio identitario de la comunidad en la que está viviendo y tiene la posibilidad de vincularse con grupos sociales de poder y de adquirir más capital nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • La experiencia formativa le permite tener contacto con el mundo laboral (mediante las prácticas), pero su condición legal no le permite trabajar; esto desata una crisis en la participante que se manifiesta en problemas de salud y que se expresan en sentimientos de exclusión en la sociedad de acogida.

Trayectoria migratoria cultural Caso <i>Competitive ARH</i>	Trayectoria migratoria económica Caso <i>El Ceibo ARM</i>
<ul style="list-style-type: none"> Logra construir vínculos sociales y afectivos en la sociedad de acogida (capital social) que le permiten afrontar experiencias críticas fuertes. 	<ul style="list-style-type: none"> No ha logrado reconstruir los vínculos sociales y afectivos (capital social). Si embargo cuenta con el sostén de los vínculos familiares (capital social endógeno)
<ul style="list-style-type: none"> Participa en actividades culturales, deportivas y de ocio en la sociedad de acogida. Primero realizando prácticas típicas de su cultura de origen y por lo tanto con compatriotas; luego realizando prácticas que son más comunes en la sociedad de acogida y por lo tanto con personas de Catalunya. 	<ul style="list-style-type: none"> Aunque ha intentado formar parte espacios de ocio desde donde construir vínculos, todavía no ha encontrado un lugar en el que sentirse aceptada o reconocida. Sin embargo, sigue buscando la manera de integrarse a las prácticas socioculturales de la comunidad en la que vive (y de la que quiere formar parte).
<ul style="list-style-type: none"> Tiene un acceso limitado a la participación política directa, se muestra interesado en poder ejercer sus derechos de ciudadanía. 	<ul style="list-style-type: none"> No puede participar de manera directa en cuestiones políticas, se muestra interesada en poder ejercer sus derechos de ciudadanía.

Fuente: Elaboración propia

Se puede decir que en el caso *Competitive ARH*, el tiempo que lleva en la sociedad de acogida, la posesión de ciertos capitales -económicos y culturales- antes de partir, la transformación y el reconocimiento de los mismos, junto con la adquisición de otras herramientas importantes en Catalunya le han otorgado un capital simbólico fuerte que se manifiesta en el grado de empoderamiento alcanzado. Se trata de un joven que tiene una autoestima positiva, que siente que su proyecto migratorio ha sido y sigue siendo eficaz, que es autónomo, responsable y crítico, que se siente identificado y participa en las prácticas culturales del territorio en el que vive. La superación de ciertos obstáculos y la capitalización de aprendizajes significativos durante su experiencia migratoria, junto con ciertas estrategias personales, le permiten seguir creciendo y desarrollándose más allá de su condición de inmigrante. Sin lugar a dudas, en esta biografía tiene un gran peso el capital nacional (pasaporte comunitario, dominio de la lengua de la comunidad autónoma y de los códigos socioculturales de la sociedad de acogida) y del capital simbólico.

En el caso de *El Ceibo ARM*, la experiencia migratoria está todavía en una fase embrionaria. Se encuentra en un momento de reconstrucción identitaria y de revalidación de sus capitales- sociales y culturales-, que la ubican en un lugar de mayor dependencia -familiar, contextual y económica- y de mayor vulnerabilidad frente a las dificultades con las que se encuentra para integrarse -económica, social y culturalmente- a la sociedad de acogida. Si bien, su autoestima está fortalecida porque es

consciente de su capacidad de resiliencia y de los aprendizajes que la experiencia migratoria le han ido dando, todavía tiene un capital simbólico débil que influye en sus posibilidades para actuar y decidir con autonomía sobre su vida.

CAPÍTULO 6

REFLEXIONES FINALES

6.1. *Aportaciones y limitaciones de este estudio*

6.1.1. Repensar las experiencias migratorias

Las personas se han desplazado por diversos motivos a lo largo de la historia. La actual era de la globalización, caracterizada por una mayor fluidez e inmediatez, por la agilidad en los medios de transporte, por la revolución tecnológica que permite mantener contacto con aquellos que viven en otros territorios y por unos medios de comunicación que transmiten constantemente información e imágenes sobre otras geografías, permite que la migración sea deseada, imaginada y proyectada como una *opción más* dentro de las muchas otras que existen para las personas (Sassen, 2007; Castles, 2010; Grimson, 2011). Estos supuestos, junto a las motivaciones personales de quien investiga, han impulsado el interés por *conocer las experiencias migratorias y los procesos de empoderamiento de jóvenes y jóvenes adultos, originarios del Cono Sur de América Latina que, tras una experiencia migratoria, están efectuando o han efectuado su transición a la vida adulta en Catalunya.*

Para dar respuesta al primer objetivo de esta tesis, que se planteaba *conocer los proyectos migratorios y los puntos de partida de los jóvenes originarios del Cono Sur Latinoamericano que viven en Catalunya* ha sido necesario primero entrar en contacto con el campo. La información recolectada sobre las redes formales e informales que existen del Cono Sur Latinoamericano en Catalunya (*Capítulo 2*) permitió planificar las estrategias metodológicas para acercarse al colectivo de interés. En este sentido, el uso y la actualización de la técnica propuesta por Abel (1947) mediante el diseño del Biograma A y B, ha sido útil. Principalmente, porque ha permitido un ágil y práctico contacto con los participantes haciendo uso de los contactos entablados en

el campo y de las redes sociales virtuales existentes. Además, ha proporcionado información sobre algunos aspectos centrales de la vida de estos jóvenes en sus sociedades de origen, que han permitido comprender las motivaciones y las características de sus proyectos migratorios. Estos instrumentos han posibilitado el abordaje del segundo objetivo de este estudio, vinculado al interés por *indagar en los rasgos económicos, sociales, culturales y simbólicos de las biografías migratorias de estos jóvenes*. A partir de la información que brindan los Biogramas, se logra reconstruir el curso del capital económico, cultural y social mediante los signos que el capital simbólico refleja sobre las transformaciones que los mismos han realizado en la sociedad de acogida (Bourdieu, 1986; Bourdieu y Passeron, 1967/1973; Bourdieu 1991; Bourdieu 1979/1998; Bourdieu 1993/1999; Bourdieu 1988/ 1996, Bourdieu, 2010). Desde ahí se ha buscado interpretar mejor el presente de los participantes (Sayad, 1999/ 2010; Garzón 2006).

El material recogido con ambos instrumentos podría haberse explotado más. El Biograma B podría re-diseñarse teniendo en cuenta un posterior análisis cuantitativo que brinde un perfil sociológico más preciso de los participantes y las preguntas que se hacen para recaudar información sobre las proyecciones vitales de los jóvenes -que fueron importantes en el proceso de análisis-, podrían mejorarse. A pesar de sus falencias, el instrumento cumple con la finalidad de corroborar y complementar los datos que se consiguen con el Biograma A y de identificar a personas disponibles para participar en la investigación; posibilitando la conformación de una muestra intencional.

El resultado del análisis de los Biogramas A y B (complementados con la información recabada en las entrevistas), ha permitido clasificar las trayectorias migratorias de los jóvenes participantes en dos tipos: cultural o económica. Al profundizar en estas trayectorias se ha descubierto que las características del capital simbólico -fuerte o débil- en tanto reconocimiento de sus capitales y en cuanto situación legal, condiciona las oportunidades de los jóvenes migrantes en la sociedad de acogida, la proyección a futuro y el rumbo de la trayectoria vital del participante. La edad que tienen los jóvenes al migrar y el tiempo que llevan en la sociedad de acogida condicionan el proceso de integración económica, social y cultural e influyen en la reconversión de sus capitales, por lo tanto, en la adquisición de capital simbólico.

Por otro lado, los resultados respecto a los proyectos migratorios de estos jóvenes vuelven a poner de manifiesto, como muchos de los estudios reseñados en el *Capítulo 1*, que el vínculo entre España y sus viejas colonias goza de buena salud (Bolzman, 1993, Norambuena, 1994; Norambuena y Garay, 2001; Del Pozo, 2004; Jensen 2005, 2006; Moraes Mena, 2006, 2008; Coraza de los Santos, 2007, 2008; Mira Delli Zott y Esteban, 2003; Actis y Esteban, 2008; Cano y Soffia, 2009; Schmitd, 2010; Norandi, 2012). Tanto para una u otra motivación migratoria, la Península es un destino: ya sea porque se cuenta con redes sociales que brindan información y apoyo al arribar;

porque se tienen pasaportes comunitarios que facilitan y amortiguan la inserción laboral (capital nacional); porque existen convenios bilaterales, programas de formación y acuerdos legales entre dichos territorios y España; o porque la distancia cultural, histórica y lingüística es menor que la que puede existir con otros países (campo migratorio). El hecho de que muchos jóvenes sean descendientes de españoles e italianos los posiciona de manera diferente, en relación a otros grupos de inmigrantes (y de latinoamericanos), en el campo social de acogida. Y, en el caso de no poseer documentos legales que así lo acrediten, se observa que el capital o *habitus* migratorio influye en la construcción de sus proyectos (Schmidt, 2009; Moraes Mena, 2010; Jiménez Zunino, 2011; Arocena y Zina, 2011). Asimismo, se constata que la construcción identitaria del Cono Sur, sustentada en metáforas del tipo “crisol de razas”, todavía pervive en la auto-precepción que tienen estos jóvenes sobre sí mismos en el territorio al que han migrado.

Bueno llegué como llegamos todos acá, a la casa de un familiar que nunca lo habíamos visto. Me preocupaba llegar a un hostel con un niño y no tener ciertas comodidades que te da una casa. Pero no hubo ningún problema. Ahí estamos dos semanas, luego de eso acá nos encontramos con un amigo que ya estaba viviendo hace un año, que había venido por un máster. Con él compartimos también otras dos semanas. En general súper bien el recibimiento. (Patricia CHM)²⁸⁸

Así, mientras que el estudio de Feixa *et al.* (2006) sobre los jóvenes latinos que llegaron reagrupados en la época del *boom inmigratorio* descubre un proceso de *etno-génesis* identitario; el caso de estos jóvenes del Cono Sur, que efectuaron sus procesos migratorios por sí mismos, descubre una tendencia a reforzar aquella identidad europea que han internalizado en sus procesos de sociabilización -en sus países de origen- (Golay, 2013). Así, mientras los jóvenes latinos construyen una *nueva identidad latina* fundada en: elementos pre-existentes, en la apropiación del espacio público y en los procesos de sociabilización que se dan en la sociedad de acogida y que se fortalecen a partir del sentimiento de pertenencia a una grupalidad latinoamericana, los jóvenes del Cono Sur fortalecen su identidad europea, su sentimiento de excepcionalidad entre los países latinoamericanos y con ello la auto y la heteropercepción como caucásicos. Como se ha demostrado en el trabajo de campo y en el análisis de los Biogramas integrales, los jóvenes del Cono Sur se mueven de una manera más individualista, no son usuarios activos en las asociaciones o casales de sus países de origen; se relacionan con otros jóvenes de cualquier parte del mundo e incluso valoran más sus interacciones con los autóctonos que con sus congéneres. No solo se siguen sintiendo “diferentes” al resto de los latinoamericanos, sino que, además, algunos, prefieren borrar o esconder

288 Las negritas son mías.

ciertos rasgos que dan cuenta de sus orígenes latinoamericanos para *asimilarse* más a la cultura de la sociedad de acogida. Sus identidades son transnacionales o dobles (Cea D'Áncona *et al.*, 2013).

Conectando el pasado con el presente, podría decirse que los del Cono Sur se creen/sienten superiores a otros grupos latinoamericanos; pero, a su vez, creen/sienten que los autóctonos son superiores. Este esquema reproduce y actualiza las relaciones de poder instauradas por el *despotismo colonial*, bajo las que subyacen creencias sustentadas en la *supremacía racial* (Burawoy, 1998). En este sentido, los jóvenes originarios del Cono Sur están más invisibilizados y desprotegidos como colectivo que, pese a contar con algunos beneficios, no deja de ser vulnerable a las dificultades que como inmigrante se tienen en un territorio que no es el de origen.

E: [...] ¿Sentís que se ha valorado tu experiencia, tu currículm, lo que vos traías de Chile? ¿O sentís que has tenido que empezar de cero? ...Me habías contado también que estabas en un proceso de homologación de tu título. ¿Cómo valorarías eso?

V: Creo que aquí hay diferencias con respecto al país de donde eres, tanto a nivel académico como laboral. En mi caso siento que no vale tanto lo que trabajé en Chile porque se valora más si eres Irlandés, si eres Alemán, si eres de Inglaterra. Pero que se valora un poco más que la experiencia que tienen los Centro Americanos...o que si eres de África. Siento que hay una diferenciación. En mi caso creo que sí, se valoraba como “ah, qué bien eres estudiada en tu país...pero aquí, no será fácil que tu entres”, siempre me ponían ese obstáculo [...] (Valis CHM)

Como ya se ha señalado, el peso que tiene el origen de los jóvenes y la existencia de un campo migratorio (Suárez Navaz, 2006) vuelve a demostrar que, del amplio abanico de grupos nacionales existentes en el conjunto de inmigrantes en España, los de origen latinoamericano ladino son menos discriminados. Entendiendo por *ladino*²⁸⁹ a los que, por sus rasgos físicos, por su color de piel o por el hecho de tener menos rasgos étnicos, no son reconocidos como inmigrantes a primera vista (Cea D'Áncona *et al.*, 2013), esto quiere decir que cuentan con mayor capital simbólico o con lo que Erel (2010) y Garzón (2006, 2010) identifican como *capital nacional*. Por otro lado, hay que subrayar que la mayoría de los participantes con los que se ha trabajado (el 75%) tienen un capital cultural alto, que se expresa concretamente en sus niveles formativos. Poseer capital simbólico, capital nacional y capital cultural, implica disponer de herramientas valiosas para afrontar los procesos de sociabilización y desenvolverse con relativo éxito en la sociedad de acogida. Pero dicho capital no es siempre reconocido por las administraciones, las instituciones y los agentes dominantes de la sociedad

289 En el estudio que realizan Cea D'Áncona *et al.* (2013) sobre la xenofobia y la xenofilia en España, dividen la muestra de la población latinoamericana en la *ladina* y la *indígena*. Entre los ladinos abundan las identidades transnacionales y la doble identidad.

de acogida. Es decir, el marco político y legal que acoge a estos jóvenes inmigrantes, es excluyente. Las exigencias y las limitaciones condicionan sus posibilidades para decidir y para actuar. De esta manera la violencia simbólica, en términos de Bourdieu (1988/1996), se (re)produce. Para ganarle la partida al sistema burocrático moderno, los jóvenes deben enfrentarse a muchos obstáculos y para ello necesitan capital económico -para seguir viviendo dignamente, para afrontar los gastos de gestión-; y capital social, es decir, sostenes afectivos que ayuden a librar las batallas, por un lado y que abran puertas claves en la sociedad de acogida, por otro. Evidentemente, no todos disponen de tantos recursos, ni de tanto tiempo; asimismo, no todos tienen las capacidades, oportunidades y posibilidades de contactar con los grupos de poder.

La migración forzada es una realidad que caracteriza las dinámicas poblacionales de muchos países (Ricaurte *et al.*, 2013) y da cuenta de las injusticias y las desigualdades socioeconómicas en el mundo. Sin embargo, la migración no siempre está ligada a pobreza, a veces simplemente se busca una mejor vida (Pinzani, 2010). En la actualidad se observa que, tanto para un caso como para el otro, las fronteras se han desdibujado para los jóvenes de *aquí*, a quienes se impulsa y se facilita la movilidad, brindándoles un marco administrativo-legal común de reconocimiento de gran parte de sus capitales dentro del espacio de la Unión Europea; y, en cambio, se han endurecido para los jóvenes de *allá*, que ven limitada su circulación por estos territorios, que son invitados por un tiempo corto -a invertir su capital económico en formación y luego regresar-, que no siempre tienen acceso al mercado laboral -condición que limita el acceso a otro tipo de recursos educativos, culturales y sociales-, y que deben aceptar el marco administrativo-legal para residir aquí, así como la pérdida o la falta de reconocimiento de sus capitales -sobre todo culturales-. Como bien señalan Beck y Beck-Gernsheim “desde que el paro y la pobreza aumentan también en el Primer Mundo, muchos países apenas dejan entrar migrantes laborales” (Beck y Beck-Gernsheim, 2007, p. 34).

Ahora bien, estas dificultades que, por supuesto son relevantes, ya han sido visibilizadas por numerosos estudios. Por eso, al igual que el trabajo realizado por Corvalán Nazal *et al.* (2018), esta investigación ha buscado rescatar otros costados de las experiencias migratorias dando lugar a la subjetividad y recuperando aquellos aspectos que dan cuenta del crecimiento, del desarrollo personal, de los procesos de autoconocimiento, de los aprendizajes y saberes significativos que la experiencia migratoria les ha aportado a estos jóvenes.

X: Y bueno, el objetivo del viaje era hacer un crecimiento personal, más allá del académico. Había cosas que sobre todo en lo emocional que ¿viste?...en las relaciones, no va a ser la primera vez que lo escuchas seguramente, ¿qué decís “bueno que pasa con ciertas cosas que no funcionan...soy yo? ¿De dónde vienen?

¿De la familia?” y bueno cuando empezás a indagar un poquito y a ver cosas diferentes te das cuenta de un montón de cosas y lo que estoy haciendo acá es ver todo a la distancia y entonces siento que estoy haciendo un proceso que está siendo muy bueno...de analizar bloqueos...y no lo voy a dejar a la mitad...aparte Argentina no me gusta Macri y no me gusta ver que, no quiero pensar lo que va a pasar...la verdad que me asusta mucho. No sé. Y me parece que digo bueno, aprovechar, si me costó un montón venir, hacer el esfuerzo de quedarme y a lo sumo ver si me saco el doctorado y vuelvo allá con un mejor título y ver qué pasa...entonces decir, volver y ver qué pasa ... no sé qué va a pasar (en el país). Me da mucho miedo pensar. Entonces volver y arrepentirme, no haberme quedado, no haber intentado. Además, el año pasa volando. Yo ni siquiera empecé con esto...para lo que vine. Porque al principio siempre pasaba esto, en el grupo del máster éramos muchos internacionales y no ves más allá del grupo y ahora se fueron algunos y te quedás con tus amigos, los que son y ahora tiene gusto... ahora tiene otro sabor (Xurri ARM)

Migrar es salir de lo conocido y aventurarse en lo desconocido. Migrar es despojarse de aquello que no cabe en una maleta y tomar solo lo imprescindible. Migrar es estar incómodo y aceptar que la ausencia estructura nuestra subjetividad, la (falsa) sensación de totalidad que se tenía en la zona de confort o en el país de origen (que en los relatos aparece reiteradamente figurado en la metáfora del *paraíso perdido*) no se recupera nunca. Lo que cabe en una maleta o dos, son pocas cosas materiales y otras espirituales: uno mismo -su cultura y su identidad- y los documentos -en donde un estado nacional dice quién es uno y de donde viene-. A partir de los lazos y de la interacción social, se cruza un umbral. Ese crecimiento personal que brinda la experiencia migratoria es *a través de* y *con* otros.

6.1.2. Repensar en los estudios sobre jóvenes y empoderamiento

Las entrevistas recogidas han permitido profundizar en las experiencias vitales y en los proyectos migratorios de los jóvenes participantes; complementando y contrastando la información obtenida con los Biogramas. Ciertamente podría decirse que se trata de relatos subjetivos en los que incide tanto la situación contextual que los jóvenes están atravesando, como el tiempo que llevan en la sociedad de acogida. Por eso y teniendo en cuenta que la manera de construir saberes sobre ciertos fenómenos y sobre determinados acontecimientos sociales es “a partir de significados y símbolos, interacciones e interpretaciones que los actores realizan sobre sus propias experiencias y vivencias (...)” (Lleña Berñe *et al.*, 2017, p.83), se ha buscado contextualizar el marco en el que se han producido estos discursos y las interpretaciones que se han hecho están basadas en la recurrencia y la significancia de los resultados obtenidos.

Al comenzar el encuentro con los jóvenes participantes se les explica cuáles son los objetivos del estudio. A partir de las propuestas del equipo HEBE se les brinda un marco desde el que pensar el concepto de empoderamiento y se les propone reflexionar

sobre sus vidas desde un costado pedagógico, haciendo énfasis en los aprendizajes y en las decisiones importantes que han tomado en sus vidas. Retomar el concepto de empoderamiento una vez que han narrado sus experiencias vitales permite volver al eje de la investigación e invita a sintetizar y priorizar lo más relevante de lo que han contado, desafiándolos a plasmar en un gráfico algo tan abstracto y complejo como es el empoderamiento. Este ejercicio devela que no todos los jóvenes están familiarizados con el término y que no todos se sienten cómodos o autorizados para usarlo.

Es que perdóname que te diga, pero nunca he entendido ese concepto de empoderarme... ¿Qué significa? ¿yo misma? ¿Qué significa eso? (...) te tengo que decir, ¿cómo me he empoderado de algo? (Lulú ARM)

Dicha incomodidad puede estar relacionada con la exposición del *self* del participante, que al admitir -si es que lo admite- que desconoce el concepto, siente el peso de la relación -casi siempre desigual- con el investigador; también puede ser que esté relacionada con el hecho de que, desde ciertas líneas teóricas, empoderarse sea sinónimo de “emprendedor” y/o “exitoso”. Cabe preguntarse por qué existe tal desconocimiento o desconfianza frente a este término en un colectivo que es destinatario de muchos programas políticos que buscan “empoderar” a los jóvenes.

Los participantes logran trascender esta dificultad cuando se enfatiza que el concepto tiene que ver con sus aprendizajes y con el desarrollo personal que les ha permitido crecer. A partir de allí pueden apropiarse del concepto, realizar el dibujo y explicar cuáles han sido las situaciones, los espacios, las personas y las decisiones que los han empoderado. En este sentido, este estudio ayuda a clarificar y a difundir la noción de empoderamiento desde una perspectiva pedagógica.

También ocurre que, en este espacio de auto-reflexión, algunos jóvenes rememoran situaciones difíciles y dolorosas que nombran como “desempoderadoras”. Se trata de acontecimientos que con la perspectiva del tiempo cobran otras dimensiones, dando cuenta de la dinámica del propio proceso de aprendizaje—siempre inacabado- a lo largo de la vida y de la experiencia migratoria en sí misma.

L: Desempoderada en cuanto a la amistad...no sé si se interpreta así.

E: ¿En qué te sentís desempoderada en la amistad?

L: En que no tengo lo que tenía antes...aunque sí que es verdad que tengo gente que la verdad que son muy buena gente, pero ese grupo grande no lo tengo y no creo que lo vuelva a tener. Pero tener mucho tampoco significa que sea de calidad... (Lulú ARM)

Así pues, la estrategia de solicitar a los participantes que representen gráficamente sus itinerarios vitales desde la perspectiva del empoderamiento, siguiendo las propuestas metodológicas visuales (Babour, 2013; Esteban-Guitart *et al.*, 2017) ha brindado

aportes relevantes. Si bien hubiera sido interesante disponer de otras herramientas de análisis para interpretar los gráficos, tomar el camino conocido (o seguro) y no continuar ampliando el horizonte es también un reto con el que los investigadores deben lidiar cotidianamente ya que ni los presupuestos ni los tiempos son tan flexibles (o tan extensos) como se desearía; menos aun si se trabaja de manera individual. Además, la transformación de esta información visual en texto permite homogeneizar el formato del material empírico (Coller, 2000).

Analizar las explicaciones que dieron los participantes sobre sus dibujos a la luz de la lectura de sus Biogramas integrales y hacer uso de la batería de dimensiones e indicadores diseñada por el Proyecto HEBE (2019) para la categorización discursiva permitió ensayar el uso de dicho instrumento y descubrir la punta del *iceberg* de los resultados que, de una forma dialéctica, se han presentado en el capítulo anterior. Las categorías temáticas que se construyen en esta etapa de la investigación (trabajo; experiencia migratoria; familia; formación; experiencias críticas; experiencias participativas; relaciones de pareja; migración interna; viajar; relaciones de amistad), permitieron avanzar en dirección al tercer y cuarto objetivo planteado: *conocer los espacios y momentos en los que se expresan los procesos de empoderamiento; indagar en las figuras que acompañaron dichos procesos y en los modos en los que se expresa el empoderamiento de estos jóvenes*. Cuando dichas categorías temáticas -puente entre la teoría de Bourdieu y el concepto de empoderamiento- se ponen en relación con las dimensiones e indicadores propuestos por el equipo HEBE para analizar el empoderamiento juvenil, se obtienen resultados sobre los procesos de empoderamiento en los discursos explicativos de los gráficos que hicieron los jóvenes. Dichos procesos aparecen mayormente situados a las dimensiones individuales: la autonomía, la eficacia, la autoestima y la capacidad crítica.

Las categorías temáticas bien podrían haberse sometido a evaluación, pero en realidad las mismas se validan y re-definen en el análisis de las entrevistas, convirtiéndose en un nuevo resultado (trabajo; experiencia migratoria; familia; formación; experiencias participativas; relaciones de pareja; relaciones de amistad; experiencias críticas; experiencias vitales significativas; e integración) que se utiliza como instrumento de análisis discursivo. Este resultado también es una aportación o continuación para el ya mencionado trabajo que se realizó en el marco del Proyecto HEBE (2014-2017) en el que, a partir de relatos de vida con jóvenes se buscó evaluar la propuesta de las dimensiones e indicadores para medir el empoderamiento juvenil (Llena-Berñe *et al.*, 2017). Aunque el sentido de estas categorías es inherente a esta investigación, pueden servir de guía -para aplicarse o contrastarse- en futuros estudios sobre empoderamiento de otros colectivos de inmigrantes.

6.1.3. Repensar en las oportunidades y limitaciones en los procesos de empoderamiento de jóvenes inmigrantes

Transitar la etapa de la juventud implica sumergirse en la búsqueda de dirección para la propia vida, en ir adquiriendo más responsabilidad y autonomía para tomar decisiones y resolver problemas (Bozzer, 2000; Jennings *et al.*, 2009). Sin embargo, como se ha señalado en el *Capítulo 1*, no es lo mismo transitar la juventud en una sociedad que ofrece pocos caminos, con finales más o menos previsibles -como ocurría en las sociedades industriales o como ocurre en muchos países de Latinoamérica, marcados por las desigualdades y la escasa movilidad social-, que realizar la transición a la vida adulta en el marco del capitalismo informacional, en el que existen una gran diversidad de modalidades de transición, caracterizadas por las contradicciones, las incertidumbres y los riesgos (Casal *et al.*, 2006a, 2006b; Casal, 2011; Casal *et al.*, 2011; Sepúlveda, 2013).

En relación a esta suposición se plantearon los objetivos cinco, seis y siete: indagar en las *posibilidades, oportunidades y dificultades que han tenido estos jóvenes para potenciar, desarrollar y aumentar sus capacidades, sus aprendizajes, sus conocimientos y su autonomía*; averiguar *qué rol ha cumplido el contexto social (los adultos, las instituciones, las asociaciones)*; indagar en la *relación que existe entre el capital económico, social cultural y simbólico de estos jóvenes y sus procesos de empoderamiento*. En la Tabla 6.1. se sintetizan algunos de los resultados más relevantes presentados en el *Capítulo 4*, articulados a las oportunidades, las posibilidades y limitaciones u obstáculos que tienen los jóvenes en sus procesos de empoderamiento a partir de la experiencia migratoria en Catalunya.

Tabla 6.1. Oportunidades, posibilidades y limitaciones en los procesos de empoderamiento de los jóvenes

<p><i>Oportunidad: Momento o circunstancia oportunos o convenientes para algo</i></p>	<p>La experiencia migratoria en Catalunya puede ser una oportunidad para...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer las propias capacidades y los propios límites • Desenvolverse en un marco cultural diferente al de origen • Re-descubrirse, re-conocerse a uno mismo • Re-definir, reflexionar y cuestionar la propia identidad • Mostrarse ante los demás • Acceder a becas y formaciones • Mejorar la calidad de vida en el ámbito económico y cultural • Aumentar la autonomía en relación a la familia • Aumentar la autonomía en el ámbito laboral • Responsabilizarse de las propias decisiones • Asumir compromisos y tareas de forma voluntaria y realista • Participar activamente en la sociedad de acogida • Conocer otra cultura, otra lengua, otras cosmovisiones y otras maneras de hacer las cosas • Participar en las fiestas populares de otra cultura • Aprovechar los recursos y espacios públicos que ofrece otra cultura • Alcanzar algunos objetivos deseados • Viajar a otros países • Ser consciente de haber adquirido o mejorado los propios conocimientos y capacidades • Implicarse en acciones o proyectos comunitarios • Influenciar el entorno en el que viven
<p><i>Posibilidades: Aptitud o fa- cultad para hacer o no ha- cer algo</i></p>	<p>La experiencia migratoria en Catalunya puede ser una posibilidad para...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser reconocido por los demás. • Adquirir libertad para decidir y actuar • Acceder a ofertas educativas y laborales • Conocer una lengua y una cultura nueva • Enriquecer los capitales culturales, adquirir capacitaciones y formaciones • Aprender a desarrollar estrategias para superar los obstáculos (legales, laborales, sociales, económicos y culturales) con los que se encuentran a lo largo de la experiencia migratoria • Asumir las consecuencias de las propias decisiones • Participar activamente en los procesos cívicos y asociativos en la sociedad de acogida. • Participar en las fiestas populares de otra cultura • Aprovechar los recursos y espacios públicos • Alcanzar los objetivos deseados • Viajar a otros países • Ser consciente de haber adquirido o mejorado los propios conocimientos y capacidades • Implicarse en acciones o proyectos • Influenciar el entorno en el que viven

<p><i>Limitaciones: Impedimento, dificultad o inconveniente para hacer algo</i></p>	<p>La experiencia migratoria en Catalunya puede estar limitada u obstaculizada por...</p> <ul style="list-style-type: none"> • La condición legal que limita las decisiones y las actuaciones; las posibilidades de integrarse social, económica y culturalmente • La falta de seguridad en uno mismo • La falta de reconocimiento de los demás • La falta de (o el parcial) reconocimiento de los capitales culturales • Las dificultades (o falta de oportunidades) para aprender la lengua de la comunidad autónoma, repercutiendo esto en las relaciones sociales y el acceso a ciertos puestos de trabajo • La reducción de las posibilidades para ser autónomo o emanciparse de la familia. • La falta de oportunidades para participar activamente en los procesos cívicos y asociativos en la sociedad de acogida (condicionada por el capital cultural y social) • Las dificultades para alcanzar los objetivos deseados con sus proyectos migratorios • La falta de oportunidades para implicarse en acciones o proyectos • La falta de oportunidades para influenciar el entorno
---	---

Fuente: Elaboración propia

Así, este estudio da cuenta que la experiencia migratoria desencadena un proceso de empoderamiento conformado por oportunidades, posibilidades y limitaciones que pueden superarse o no. Como señalan Jennings *et al.* (2009, p. 64), si bien *el verbo empoderarse es reflexivo* y esto significa que las personas solo pueden *empoderarse a sí mismas*, se trata de ganar dominio dentro de un contexto social dado. En este sentido, los resultados obtenidos a partir del análisis de las entrevistas y de las representaciones gráficas revelan que a partir de la experiencia migratoria los jóvenes han tenido oportunidades y posibilidades para ganar poder sobre sí mismos porque han intervenido en la toma de decisiones sobre sus propias vidas, han ganado acceso a ciertos recursos materiales y culturales que tenían restringidos en sus países de origen, han desarrollado capacidades sociales y comunicativas en un contexto en el que no nacieron, entre otras cosas (Bozzer, 2000). Se trata de aspectos que giran en torno al costado individual del empoderamiento: la autoestima, el auto-conocimiento, la auto-determinación, la resiliencia, la confianza en sí mismos; los conocimientos, aprendizajes y habilidades socioculturales adquiridos; la capacidad crítica respecto a las decisiones que tomaron en torno a sus proyectos vitales, la responsabilidad sobre las consecuencias y la valoración sobre la eficacia de dichas decisiones.

No ocurre lo mismo en cuanto al costado participativo o cívico-político, pues lo que se pone de manifiesto es que, si bien algunos jóvenes inmigrantes han comenzado a realizar actividades deportivas o culturales, no forman parte de organizaciones o asociaciones (ni vinculadas a sus países de origen como se ha mostrado en el *Capítulo 2*, ni en las que existen en la sociedad de acogida) desde donde podrían intervenir en la toma de decisiones sobre las comunidades en las que están viviendo. Es decir, tienen más limitaciones *para transformar, intervenir o decidir activamente sobre sus*

entornos. Soler *et al.* (2017, p. 21) advierten la importancia de entender al empoderamiento también desde su costado colectivo, pues sino “se corre el riesgo de caer en un concepto solipsista o individualista y meritocrático (...)”. Estar empoderado, entonces, también significa tener la posibilidad y el poder para participar en el ámbito público, para intervenir en las decisiones que se toman en el territorio en el que uno vive, pero también para hacer aportaciones y sentirse integrado en la sociedad de la que se forma parte.

Como ya se ha apuntado en el *Capítulo 4*, identidad y participación son dimensiones que en los discursos y reflexiones de los jóvenes participantes aparecen vinculadas; pues indudablemente la participación cívico-política se relaciona con el sentimiento de identificación y pertenencia hacia el territorio. A partir del análisis de las entrevistas se revela que la experiencia migratoria pone en cuestión la identidad entendida como esencia, como algo homogéneo, estático y articulado a un único territorio geográfico (Sen, 2007; Grimson, 2011). A su vez, el conocimiento de la sociedad de acogida, la reconfiguración de la propia identidad y la integración suponen procesos y dependen de muchos factores: de las circunstancias en las que efectuaron su migración y del momento que transitan en su experiencia inmigratoria -y en su vida-; de la trayectoria migratoria -cultural o económica- y de la modalidad en la que efectuaron su migración-solos o con otros-; del momento vital en el que realizaron la migración—adolescentes, jóvenes, jóvenes de mediana edad o jóvenes adultos-; de sus proyecciones -en tanto si la intención es volver a su territorio de origen o quedarse en Catalunya-; de la condición legal que acreditan sus documentos de identidad -nacionales, comunitarios, extranjeros o ilegales-; de la provincia catalana a la que arribaron y del municipio en el que viven; de la lengua que dominan -catalán y español o sólo español- y de la que es hegemónica en donde viven o donde desarrollan sus actividades; del tiempo que llevan en Catalunya -y fuera de su país de origen-; de las distintas experiencias que marcaron sus itinerarios inmigratorios; de sus capacidades y limitaciones personales, para socializar, para dramatizar o desdramatizar las dificultades de la elección que tomaron, entre otras cosas (Medina Audelo, 2009, 2011; Vila Baños *et al.*, 2015).

Evidentemente, para el caso de aquellos jóvenes que planean volver, la participación en la sociedad de acogida no es algo relevante; pero en sus relatos sí aparecen experiencias participativas y preocupaciones respecto a la política en sus países de origen. En cambio, para el caso de algunos de los jóvenes que han decidido quedarse en la sociedad de acogida, la participación o la posibilidad de intervenir en decisiones políticas sí es una cuestión relevante. En los relatos de estos últimos casos, se observa que, cuando comienzan a sentirse identificados e interesados por la realidad de Catalunya, empiezan a buscar espacios desde donde participar activamente. Sin embargo, el acceso a estas estructuras está condicionado por el capital social y, como se ha de-

mostrado durante el *Capítulo 4*, el proceso de reconstrucción y adquisición de dicho capital es el más difícil de conseguir una vez que se ha migrado. Por otra parte, es necesario apuntar que, dependiendo de la condición legal, a este colectivo se le permite generalmente participar activamente en las elecciones municipales, en cambio hay mayores restricciones para hacerlo a nivel nacional y europeo (Vintila y Morales, 2018).

Teniendo en cuenta que la participación en entidades y asociaciones está ligada al capital social que se posee, se puede decir que además de las limitaciones legales que existen para que los inmigrantes participen políticamente en la sociedad de acogida, la falta de redes sociales o el momento de reconstrucción del capital social en el que se encuentran estos jóvenes (de acuerdo al tiempo que llevan en la sociedad de acogida) también condiciona sus posibilidades de ejercer los derechos de ciudadanía (Cortés Maisonave y Sanmartí Ortí, 2018; Fernández-Suárez, Cano -Ruiz, 2018). Como se ha señalado en el *Capítulo 1*, se trata de cuestiones que afectan los procesos de integración. Sería interesante que la sociedad de acogida cambiara o eliminara aquellos obstáculos jurídicos, políticos, culturales, lingüísticos y educativos que no favorecen una integración político-participativa horizontal para aquellos que ya están hace tiempo en Catalunya y quieren seguir viviendo aquí. Se propiciaría de este modo la construcción de un espacio en el que tanto autóctonos como inmigrantes se sientan reconocidos, representados, identificados y partícipes y se podría hablar de ciudadanos y ciudadanas –más que de autóctonos e inmigrantes– (Cachón, 2011; Medina Audelo, 2011; Vilà Baños *et al.*, 2015).

6.2. Continuidad de este estudio

Para continuar con este estudio, sería interesante contactar con aquellos participantes que después de su experiencia migratoria regresaron a sus países de origen para indagar en el mecanismo mediante el que transforman el capital cultural adquirido en capital simbólico en sus sociedades. Asimismo, cabe preguntarse cuáles son los costes -si los hay- de abandonar el territorio, el trabajo y las amistades. Dependiendo del tiempo que se estuvo afuera, tendrán que resituarse nuevamente en el campo social que han dejado.

También, se podría contactar con jóvenes como *El Ceibo ARM* y *Jimi URH*, que llevaban poco tiempo en la sociedad de acogida, pero planeaban quedarse, para ver cuál ha sido el proceso de transformación de sus capitales, qué curso han seguido sus trayectorias y cómo se manifiesta todo esto en sus procesos de empoderamiento. Para dar continuidad al análisis de los casos, también sería interesante volver a contactar con *El Ceibo ARM* y *Competitive ARH* para saber cuál ha sido la evolución de las

trayectorias y de los procesos de empoderamiento, respecto al momento en el que se realizó el trabajo de campo de este estudio.

Por último, sería importante profundizar en las implicancias que tienen las limitaciones cívico-participativas en los procesos de empoderamiento comunitario de los jóvenes inmigrantes que no pueden intervenir ni en las decisiones públicas del territorio en el que viven, ni en las del territorio de los que son originarios²⁹⁰. ¿Hasta qué punto puede transformar y hacer aportaciones al contexto en el que viven si no se le permite formar parte de las grandes decisiones a nivel político? Es interesante preguntarse por este “limbo” en el que quedan situados estos jóvenes. Son jóvenes que están desarrollándose como personas y como profesionales; son estudiantes, trabajadores y trabajadores precarizados; algunos tienen más afectos *aquí* que *allá*, otros están criando a sus hijos, otros proyectando su futuro. Aportan con sus impuestos, pagan hace tiempo para residir de manera legal, hacen uso de los bienes y servicios y contribuyen al funcionamiento del sistema. Sin embargo, no pueden intervenir en las decisiones públicas que afectan (in)directamente ciertos aspectos de su vida. Este asunto es más inquietante aún si se tiene en cuenta el escenario de Catalunya en el que se plantean cuestiones como la independencia de España. No sorprende en este sentido que los jóvenes prefieran no opinar sobre este tema, pues en realidad no se sienten convocados o autorizados para expresarse; es decir, no tienen poder político real²⁹¹.

290 Respecto a los asuntos públicos de sus países de origen, los entrevistados que piensan regresar o los que han llegado hace menos tiempo siguen vinculados y al tanto de lo que ocurre allí, principalmente a partir de las redes sociales y los medios de comunicación. Para el caso de los uruguayos, no se les permite votar si están fuera del territorio; en cuanto a los argentinos y los chilenos, manifiestan no haber participado con su voto en las elecciones, y la mayoría considera que está bien no intervenir puesto que ellos no están viviendo allí.

291 Para este fin, sería necesario profundizar en más detalle en el monográfico publicado por el equipo de sociología de migraciones internacionales de la Universidad de la Coruña “La participación política de las comunidades migrantes en España: Nuevos y viejos dilemas” (Pérez-Caramés, 2018), pues los estudios que se reúnen allí, brindan pistas relevantes para pensar la relación que existe entre el capital social y la integración política de los migrantes (Fernández-Suárez y Cano-Ruiz, 2018; Pena-López y Sánchez-Santos, 2018); también se rastrea el proyecto de co-desarrollo que se impulsó en tiempos de bonanza entre España y algunos estados latinoamericanos como estructura de oportunidad política transnacional y como espacio para sortear las limitaciones del ejercicio de la ciudadanía para los miembros de las asociaciones migrantes (Cortés Maisonave, Sanmartín Ortí, 2018); y para profundizar en la necesaria integración política de los migrantes en los partidos políticos (Vintila y Morales, 2018).

EPÍLOGO

A medida que nos acercamos a la muerte, también nos inclinamos hacia la tierra. Pero no a la tierra en general sino a aquel pedazo, a aquel ínfimo pero tan querido, tan añorado pedazo de tierra en que transcurrió nuestra infancia. Y porque allí dio comienzo el duro aprendizaje, permanece amparado en la memoria. Melancólicamente rememoro ese universo remoto y lejano, ahora condensado en un rostro, en una humilde plaza, en una calle.

Ernesto Sábato, *Antes del fin* (1999)

Pandemia lejos de casa

Esta tesis fue creciendo conmigo. Es el resultado de un arduo trabajo y de la incansable reflexión sobre mi propia experiencia migratoria que, a su vez, me ha permitido conocer e interpretar otras experiencias, otros aprendizajes, otras maneras de crecer y de superar los obstáculos que conlleva el migrar. Esas otras miradas sobre un mismo proceso, que inicia antes de partir y que toma caminos diferentes al llegar, me han enriquecido a nivel académico, cultural y espiritual. Durante todo este recorrido, las emociones y la razón han batallado en mi interior. A veces, le he dado lugar más a una que otra. Esta pugna puede entreleerse en distintos momentos del trabajo y concretamente se manifiesta en la intercalación que hay en el uso de la primera y la tercera persona.

Creo que *la tematización de mi relación con en el mundo que estudio* y el constante *diálogo* que he entablado entre la teoría, el contexto -pasado y presente-, y las narraciones de los jóvenes, me han permitido hacer una aportación diferente (Burawoy, 1998). Esta manera poco usual de hacer ciencia, alejada de los modelos positivistas que crean conocimientos partiendo de tabulas rasas, no brinda (ni pretende) resultados representativos. En todo caso, la contribución al campo de estudios sobre las migracio-

nes y al campo de la pedagogía social, es la de la reconstrucción de la teoría, basada fundamentalmente en el diálogo y la reflexión con la realidad. Dicha reconstrucción se ha realizado desde mi mirada como joven adulta inmigrante empoderada y desde la interpretación que he propuesto sobre las experiencias de los jóvenes inmigrantes empoderados que han participado en este estudio.

Además, esta tesis me acompañó durante mi proceso de sociabilización en Catalunya y mi transición hacia el mundo adulto, en tanto el rito de la maternidad me sitúa en otro lugar social, aunque la estabilidad laboral no se haya concretado (hasta ahora). La tesis viajó en mi bolso de ida y vuelta, en momentos alegres y en momentos difíciles. Fue testigo silenciosa de mis angustias, cuando estando embarazada me ingresaron por amenaza de parto en uno de los mejores hospitales de toda España, el Vall d'Hebrón²⁹². Durante esa semana, formé parte de tres estudios de investigación que buscaban indagar en las posibles causas de los cada vez más frecuentes nacimientos prematuros. A la semana siguiente con tan solo 29 semanas y 1.300 Kg, nació mi primera hija. El parto estuvo asistido por once profesionales, de los cuales nueve eran de origen latinoamericano, uno español y uno catalán. Había una anestesista, una obstetra, tres pediatras, tres especialistas en prematuridad, una comadrona y dos estudiantes de práctica. Este equipo, no solo nos acompañó emocionalmente a mi y a Rodrigo, dejándonos elegir la música con la que queríamos recibir a nuestra hija, sino que también fue muy respetuoso y cuidadoso durante el parto. Cuando Azul fue ingresada en la sala de neonatos, contamos también con el acompañamiento de María Emilia Dip, una excelente profesional argentina que para terminar su entrenamiento NIDCAP, hizo un seguimiento de toda su estadía hospitalaria. No solo se dedicó a observarla, sino que también me enseñó sobre los cuidados necesarios que como madre debía tener con una bebé prematura. Estas herramientas, me empoderaron para tomar decisiones que muchas veces las enfermeras querían tomar por mí. Este sostén, la presencia de mi mamá y la generosa invitación de una amiga catalana a quedarme en su casa –que quedaba a 20 minutos del hospital–, permitieron que me mantuviera con entereza en ese largo proceso en el que aprendí, crecí y lloré muchísimo. Durante los 67 días que Azul estuvo internada, por las noches y con una mano, escribía el primer artículo que he publicado sobre este estudio; con la otra, extraía la leche que necesitaba para alimentar a mi hija.

El deseo de seguir investigado se mantuvo en pie incluso cuando, a falta del sostén que brinda la tribu, decidí ponerlo en un cuarto o quinto plano. No queríamos, mi compañero y yo, institucionalizar a Azul desde sus primeros días. Entonces, nos dimos

292 El Vall d'Hebrón es un hospital de referencia mundial. Actualmente es el complejo hospitalario más importante de Catalunya, y un estudio privado realizado en el año 2009, lo sitúa como uno de los cuatro grandes hospitales de referencia nacional en España y uno de los veinte mejores, incluyendo públicos y privados de todo el país.

cuenta cómo influyen en la crianza los modelos que uno ha aprendido (o las ausencias que uno ha sufrido). Como mujer y como madre, también me fui acostumbrado a la inquisidora mirada del mundo patriarcal en el que todavía vivimos. Un mundo de hombres y mujeres que exalta la lucha feminista, pero que cuando puede, elige a los hombres en los puestos de trabajo o a las mujeres que no tienen carga familiar. Un mundo que cada 8 de marzo, llena los muros de Facebook, las cuentas de Instagram y de Twitter con ideas maravillosas alrededor de la “conciliación familiar”, “el aborto legal” o el “ni una menos”, izando las banderas del empoderamiento femenino, pero cuando puede, le da la espalda.

Pese a estas dificultades, mientras amamantaba y daba clases en el Grado de Educación Social de la Universidad de Girona como parte de las tareas no remuneradas de mi beca²⁹³, decidí estudiar catalán hasta alcanzar un nivel profesional, para poder acompañar a mi hija en su proceso de sociabilización y para poder tener una inserción laboral más favorable en un futuro. Pasé muchas mañanas y tardes recorriendo el paseo del mar con el cochecito, los verbos, las clases para la facultad y la tesis, que progresó a pasos más lentos ese año. Por las noches, cuando quedaba algún espacio después del trabajo que conlleva *la casa* -siempre compartido con mi compañero-, y de las actividades que seguía desarrollando para el equipo de investigación, intentaba avanzar con el análisis del material empírico o preparaba las presentaciones para los congresos a los que llevé este estudio.

A finales del 2018 se terminó mi contrato predoctoral. Con la investigación avanzada y preocupada por la salud de mi padre, en diciembre viajé a visitar a mi familia. Para poder irme con los *papeles en orden*, tuve que renovar mi permiso de residencia (NIE) y para ello, tramitar por primera vez mi derecho al paro²⁹⁴, pues como inmigrante, una vez más, debía garantizar que disponía de recursos económicos para sustentarme en este territorio. Sin embargo, no contaba con la falta de libertad que suponía hacer uso de tal derecho. Al regresar, en uno de los controles aeroportuarios, me comentaron que debería haber avisado que salía del país y que, por no haberlo hecho me suspenderían la “subvención”. La sanción por tan imperdonable acción fue una multa que me obligaba a pagar todo el dinero que, si mal no había entendido era mío, y que casi no había tenido tiempo de cobrar ni de gastar. Tiempo después, alguien me comentó que este tipo de *vigilancias y castigos* suelen aplicarse con frecuencia a los (muchas veces despistados, mal informados, o mal asesorados) inmigrantes.

293 Cuando había empezado mi beca, en el 2015, había pedido horas de docencia para poder fortalecer mi currículum. La posibilidad surgió en el 2017, un momento que tal vez no era el más propicio para mí, porque mi situación de mujer sin hijos había cambiado. Si bien tuve pocas horas de docencia (hay becarios a quienes se carga mucho más), no dejó de pensar que se trata de un trabajo que podría ser remunerado. Pues entra en el tipo de “prácticas profesionalizadoras” o “trabajos formativos” que desestructuran y precarizan laboralmente a los jóvenes (Cachón 2003). Sin embargo, son tareas que uno decide realizar para abrirse camino y, en mi caso, esto no sucedió.

294 Prestación por desempleo.

Tras la falta de interés que la universidad demostró tener en que continuara trabajando allí, inicié la búsqueda de nuevas oportunidades por fuera de este espacio. A pesar de que no estaba pasando por un buen momento y de que seguía escribiendo la tesis, me hacía ilusión conocer la realidad más allá de los libros y los discursos académicos. Así que fue un camino que emprendí entusiasmada. Hacia fines de abril de 2019, me ingresaron por amenaza de parto, esta vez no en el Vall d'Hebron -donde me habían estado haciendo el seguimiento del embarazo-, sino en el Can Ruti, un hospital también de referencia para partos prematuros, pero que está situado en Badalona, un municipio de la provincia de Barcelona habitado mayoritariamente por inmigrantes. Digo esto, no porque a mí me haya molestado compartir habitación con personas de otras culturas durante las cuatro semanas que estuve ingresada, sino porque cuando expresé mi dolor frente al parto no respetado del que fui víctima, una comadrona –que me había acompañado durante mi hospitalización– me comentó que el motivo por el que estas prácticas seguían vigentes en ese sitio era ese: “aquí vienen muchos inmigrantes, no entendemos lo que dicen y hay que tomar decisiones [por ellos] rápidamente”²⁹⁵.

La llegada de Selva fue un fin de semana, con lo lo cual, estuve expuesta a los médicos de guardia, que se enfrenan a muchas urgencias con menos personal. Sin embargo, como llevaba tiempo en el hospital, casi todos los profesionales conocían mi caso. Empoderada y siendo consciente de lo que había implicado el nacimiento prematuro de mi primera hija, fui partícipe de todo mi proceso de internación. Les explicaba a los médicos la reacción de mi cuerpo a los distintos tratamientos que probaban para que la gestación siguiera su curso y les sugería qué pasos seguir. Pero ese sábado a las 4 de la madrugada las contracciones me encontraron cansada y dolorida. Como paciente, estaba obligada a avisar si las contracciones aumentaban. Luego de tenerme largas horas en la sala de urgencia –acostada sobre una camilla finita e incómoda–, la médica de guardia me revisó y propuso reiniciar el tratamiento de *atosiban* (medicamento para inhibir las contracciones). Práctica que yo sabía que no procedía. Le pedí por favor que se tomara su tiempo para revisar el caso y se enfureció. A partir de ahí, tomaron decisiones por mí. No importó si yo sugerí esperar un poco, pues el cuello cervical todavía no se había borrado. Me hicieron romper bolsa para ver si el líquido amniótico estaba infectado y le pincharon la cabeza a la bebé para saber si estaba sufriendo. Como el resultado era dudoso, no se quisieron arriesgar (aunque todas las intervenciones a las que me sometieron ya estaban provocando el parto). Me pusieron la epidural y a parir.

295 Recuerdo, por ejemplo, que en la sala de neonatos del Vall d'Hebrón había un bebé de una pareja de origen chino. Para comunicarse con los padres y explicarles en qué consistía el tratamiento, el hospital contaba con un traductor.

A pesar de que hablábamos la misma lengua, hicieron oídos sordos cuando dolorida y a gritos, les pedí que dejaran que Rodrigo me diera la mano mientras paría. En la sala hubo solo 4 profesionales: la anestésista, tres enfermeras y la obstetra, todas españolas y catalanas. La pediatra pasó un momento y se fue hacia otra urgencia. No participé de ningún estudio de investigación, nadie me explicó lo que estaba ocurriendo; ni qué hablar sobre la música con la que quería recibir a mi segunda hija. Una de las profesionales que estuvo presente se dedicó a apretarme la panza con una fuerza descomunal y la jefa de parto a hacer negativas con la cabeza, indicando que no sabía pujar. Expulsaron a Selva lo antes posible, para ello utilizaron espátulas.

Es cierto que los profesionales de la salud tienen que tomar decisiones y que se pone en juego la vida, pero también es cierto que en nombre de la ciencia se realizan prácticas inhumanas que muchas veces no son necesarias. En este caso, no importó la necesidad y la importancia de que yo estuviera contenida en ese momento, sino el “exitoso” resultado. Así lo expresó, días después, la médica que estuvo a cargo del atropellado evento. Asustada ante la posibilidad de que efectuara una denuncia por violencia obstétrica –que nunca tuve energía emocional para hacer, pero que sin dudas debería haber hecho–, vino a decirme que lo importante era “que mi hija nació bien”. Como tantas otras cosas en este Primer Mundo, los resultados van por delante del proceso. No importan los sentimientos; mucho menos, a quién haya que *liquidar* en el camino. Y por eso Selva es una aguerrida bebé (¡que da mordiscones para defenderse!). *Selva salvaje*, le digo con cariño. Mi *barriobajera* favorita, revolucionaria como la fecha en la que nació (¡un 25 de mayo²⁹⁶!), preparada desde el inicio para defender su vida.

Durante el mes que estuve intentando contener la llegada de Selva, durante el mes siguiente en el que ella estuvo en neonatos y durante los dos meses siguientes en los que, alternadamente, estuvo ingresada a causa de una serie de episodios de bronquiolitis²⁹⁷, seguí trabajando en esta tesis. Frente a las exigencias –propias y del sistema– escribí otros dos artículos que todavía están en prensa. También, durante ese tiempo, me sentí abandonada por las instituciones por las que había apostado, por las amistades que creía haber encontrado y por los referentes con los que creía contar. Cuando terminó la licencia de maternidad, me presenté a distintas ofertas laborales en las que tampoco me seleccionaron. Me enteré de otras oportunidades que no salieron publicadas y que perfectamente podría haber tomado, pero supe que de antemano se decidió

296 El 25 de mayo de 1810, en Argentina comienzan las gestas revolucionarias que culminarán el 9 de julio de 1816 con la independencia de la corona española.

297 Como es evidente, los recursos están distribuidos de manera poco equitativa. Aunque en el Can Ruti había tecnología de punta y se estaban construyendo nuevos espacios, las salas de neonatos tenían menos disponibilidad, había menos recursos humanos y muchísimas urgencias. No contaban con servicios de acompañamiento, ni con la información del método canguro tan importante para los padres y los bebés prematuros. Si bien Selva nació con casi 33 semanas de gestación y 2.100 kg, en cuanto pudo alimentarse por sí misma, nos dieron el alta. Rápido, porque había otros niños que necesitaban la cuna. Las prácticas médicas eran mucho más laxas que en el Vall d’Hebrón, no sé si porque “la población valía menos” o porque simplemente, eran más relajados. Las consecuencias de este apuro se presentaron al poco tiempo, tras las dificultades respiratorias que, como cualquier bebé prematuro, manifestó Selva.

por mí, “para no complicarme la vida”. Creo estar capacitada, como cualquier otro ser humano, para realizar más de una tarea. Sobre todo, si cuento con un compañero que ejerce su rol de padre y que desde la práctica sostiene la igualdad que discursivamente defiende.

Más adelante, cuando las aguas se calmaron un poco, llegó el *pan* que trae cada hijo bajo el brazo y me otorgaron la nacionalidad. Seguí buscando, esperanzada, aunque más cansada, un trabajo; y puse todas mis energías en terminar esta tesis, otra vez, con una mano. El soporte de Rodrigo y de otros amigos fueron fundamentales en todo este proceso. En febrero de este tan extraño 2020, me confirmaron que había quedado seleccionada para empezar a enseñar español y catalán a personas que, como yo, habían migrado, pero en circunstancias mucho más difíciles. Se trataba de trabajar con refugiados (de origen latino y de Oriente Medio, principalmente). El perfil de la fundación me gustaba. En la página web promulgaban valores como “empoderar a las personas inmigrantes” y favorecer “la conciliación familiar”. Cartas que puse sobre la mesa en la entrevista, el primer pilar era una aportación que yo podía hacer a los usuarios y el segundo, una necesidad para que yo pudiera insertarme laboralmente. Cuando empecé a trabajar pensé que finalmente iba a tener tranquilidad para reflexionar sobre cómo seguir mi proyecto personal, profesional y familiar. Por las tardes, mientras mis hijas estuvieran en la guardería, podría terminar las conclusiones de esta investigación. Además, enseñar a inmigrantes me permitiría seguir indagando en mi tema de estudio. Sin embargo, la pandemia llegó al poco tiempo y con ella los despidos que afectaron a muchas personas y entre ellas, a mí misma. A finales de marzo recibí por correo electrónico un documento que ponía fin al contrato laboral. Curioso que una fundación que trabaja con inmigrantes, que recibe subvenciones del “Fondo Social Europeo” y que se erige sobre valores como “igualdad” e “integración”, no se tome un momento para llamar por teléfono a sus empleados y explicarles, en un contexto desolador, cuáles y porqué son las decisiones que se han tomado. Mucho menos hablar de un futuro post pandemia. Gestos humanos, para los que parece que tampoco hay tiempo en el Primer Mundo²⁹⁸.

Así, se instalaron con más fuerzas las incertidumbres que ya venía teniendo. El confinamiento (y más aún con hijos pequeños), no ha hecho más que ensanchar las diferencias entre ciertos sectores de la población y sobre todo la brecha entre hombres y mujeres²⁹⁹. A nivel personal, me ha hecho pensar y valorar los vínculos. Transitar

298 A partir de estas reflexiones, vuelvo a pensamientos e ideas que plasmé en *Fronteras indómitas*, cuando iniciaba este estudio <https://fronterasindomitas.wordpress.com/2015/09/04/no-existe-una-escuela-que-ensene-a-vivir/>

299 Para Tània Verge, directora de la Unidad de Igualdad de Género de la Universitat Pompeu Fabra, la pandemia en el mundo académico, ha afectado mucho más a las mujeres que a los hombres. En este sentido, propone: “hacer constar en los currículums la situación familiar, para que sea un indicativo de la productividad y que se tenga en cuenta en las evaluaciones. Los colegios no abrirán como mínimo hasta septiembre, lo que supondrá más de seis meses de parón, un tiempo suficientemente largo como para que tenga efectos importantes” <https://www.agenciasinc.es/Reportajes/Estoy-fa->

esta pandemia lejos de los que más quiero, ha sido muy duro. ¿Cuánto más hay que aguantar? ¿Vale la pena verdaderamente seguir viviendo en una sociedad que de distintas maneras vuelve a decirme que no necesita de mis aportaciones? El contexto no es favorable ahora lógicamente, pero tampoco lo ha sido en estos últimos años. Si ya era difícil acceder a un puesto de trabajo en épocas de *normalidad*, más difícil parece ahora en que sociabilizar y encontrarse cara a cara con otros, es una amenaza. La situación que mundialmente atravesamos no invita a tomar decisiones. Ya no viajo sola. La coyuntura me ubica una vez más, entre el *aquí* y el *allá*.

Como otros participantes de este estudio, yo también dividiría mi experiencia migratoria en dos. La primera, la del máster, la *fiesta*, el descubrimiento del Primer Mundo y sus beneficios, el afianzamiento de mi relación de pareja, la consolidación de mi autonomía y los primeros rasgos de la eficacia de mi proyecto (en tanto había accedido al doctorado). Cosas que no se consiguen sin responsabilidad, que sin dudas aumentan la autoestima y la autonomía. Luego, todos los aprendizajes que la experiencia con el grupo HEBE me trajo (trabajar en equipo, aprender sobre Catalunya, investigar en unas condiciones favorables, con recursos y soportes tecnológicos que facilitan la tarea). Una segunda etapa, puede situarse hacia el final de la beca, cuando ya habiendo decidido ampliar mi familia empecé a encontrarme con los obstáculos para ingresar en el mundo laboral, conjugados con el contexto tan poco favorecedor para la conciliación familiar³⁰⁰. A pesar de tener un nivel formativo alto (y de haber obtenido una equivalencia relativamente favorable en el proceso de evaluación de mi título universitario³⁰¹), el nivel C de catalán, siete años residiendo aquí, el trabajo desarrollado con el equipo HEBE, la experiencia en docencia universitaria adquirida durante mis dos becas de estudio, los proyectos que sigo manteniendo a nivel transnacional con grupos de trabajo de mi país de origen y ahora la nacionalidad, no he conseguido una integración favorable. Entre las respuestas que he obtenido, se alega la *falta de experiencia en el territorio*, cosa difícil de adquirir si no hay una oportunidad para acceder

[lando-como-investigadora-y-madre-la-COVID-19-amplia-la-brecha-de-genero-en-ciencia?fbclid=IwAR1cCKWGusF3K-Qq39aueyxnwb-1Oe_xHPPrULq-HR1TmSNQ4KBwHVLAIaE#top](https://www.facebook.com/andrea.garcia.1984/posts/10158444444444444)

300 Estas ideas son además posibles caminos para continuar con la investigación. Me interesaría, por ejemplo, estudiar sobre la maternidad sin o con escasas redes de contención (o sin la tribu, como enuncié más arriba). También creo que es necesario visibilizar la opresión que las mujeres seguimos padeciendo en el mundo laboral (y, particularmente, en el académico). Las desventajas, las exigencias, las exclusiones y los distintos tipos de discriminación a los que este mundo patriarcal nos arroja sin protección, tienen que ser temas prioritarios en los días que vivimos.

301 En realidad, aquí está otra de las infinitas trabas del sistema. Mi título universitario es de Licenciada en Letras y el Ministerio de Educación me ha dado una equivalencia por la de “Grado en Arte y Humanidades”. Esto significa que, para España, yo tengo un grado (no una licenciatura) y mis estudios son “generales”, es decir, no cuento con una especialidad. Para poder ser reconocida como Licenciada en Letras debería cursar unos 120 créditos de lengua castellana y literatura hispanoamericana. Además, para enseñar en el ámbito secundario, por ejemplo, debería hacer otro máster específico que habilita a enseñar en este nivel y que tiene un coste de unos 4.000 euros. El máster de Juventud y Sociedad que he cursado, tampoco se valora en los concursos públicos para trabajar como Técnica en Juventud, a los que he intentado acceder. Asimismo, cuando tramité la equivalencia de nota media obtenida en la Universidad de Argentina, que es de 9,26, la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), por ejemplo, consideró que dicha nota equivale a un 8,50 en el marco europeo. Algo injusto, cuando, el nivel académico universitario que he observado (y que los participantes de este estudio también han detectado) es mucho menor que el de los países del Cono Sur latinoamericano.

al campo laboral o si no se valora la que ya tengo -de aquí y de allá-. Además, como he descrito en este apartado, esta segunda fase ha estado marcada por las situaciones críticas que me han tocado atravesar. Emocionalmente los costes han sido altos y eso no puede medirse en términos de capitales.

Sigo sosteniendo que la decisión de migrar ha sido para mí un proceso de crecimiento y de desarrollo personal enorme. He aprendido cosas invaluable, al igual que los jóvenes en cuyas biografías he profundizado. He cumplido con muchos de los objetivos que me había planteado al planificar mi proyecto migratorio. He reconfigurado mi propia identidad y mi mirada del mundo. Ya nunca más volveré a ser la chica que era antes de vivir aquí. Pero, al igual que los participantes de este estudio, siento que los logros han sido individuales, que lo comunitario o lo social, poco ha tenido que ver con mis procesos de empoderamiento. Los recursos, los capitales conquistados y la experiencia es mía. Indudablemente se trata de una herramienta útil no solo para seguir investigando, sino para trabajar con jóvenes, con mujeres, con inmigrantes y en nuevos horizontes, dispuestos a recibir estas cosas.

La narración de mi propia trayectoria autobiográfica como joven adulta y mujer inmigrante llega hasta aquí. En este punto, vuelvo la mirada hacia otras realidades. Me pregunto, por un lado, cómo estarán los jóvenes a los que he entrevistado en el 2016: ¿seguirán aquí? ¿se habrán integrado laboralmente? ¿en qué circunstancias los habrá encontrado la pandemia? ¿estarán barajando, como yo, la posibilidad de regresar? Otro grupo de preguntas cuestiona el rumbo que, de aquí en más, tendrán los proyectos migratorios: ¿seguirán decidiendo migrar los jóvenes? ¿seguirán migrando por tiempo indeterminado o definitivo? O, por el contrario, ¿se tratarán de estancias más cortas? ¿volverán a aumentar los retornos y a descender las llegadas a España? ¿Se volverán a cerrar o a endurecer las fronteras a nivel europeo? Hay miles de rutas por donde seguir desarrollando esta investigación. Las migraciones, la juventud y el empoderamiento, son un tema de hoy y de ayer; a veces con distintos rótulos, pero siempre vigente.

BIBLIOGRAFÍA

Abel, T. (1947). The nature and use of biograms. *American Journal of Sociology*, (57), 111-118.

Actis, W. (2010). Argentinos en España. En A. Ayuso y G. Pinyol. (Eds) *Inmigración latinoamericana en España. El estado de la investigación* (p.147-168). Barcelona: CIDOB.

Actis, W. y Esteban, F. O. (2008). Argentinos en España: inmigrantes, a pesar de todo. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (23), 79-115

Agudo, B. y Albornà, R. (2011). Autonomía y empoderamiento de las personas jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, (94), 89-100.

Alonso, L. E. y Benito, L. E. A. (1998). *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa* (2da ed., Vol. 218) Caracas: Editorial Fundamentos.

Álvarez-Sotomayor, A., Guitierrez-Rubio, D. y Martínez-Cousino, G. (2017). ¿Desventaja académica de los hijos de inmigrantes? La excepción canaria en el contexto español. *Revista española de sociología (RES)*, 27(1), 83-106. DOI:10.22325/fes/res.2018.5

Andruetto, M. T. (1997 /2010). *Stefano*. Madrid: Ediciones SM.

Angulo, F.; Vázquez, R. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Aparicio, R. (2007). La integración de las “segundas generaciones” en Europa. El estudio EFFNATIS (Eficacia de las Políticas de Integración de los hijos de inmigrantes) En A. López Sala, y L. Cachón Rodríguez, (coord.) *Juventud e Inmigración. Desafíos para la Participación y para la Integración* (p.119-136). Dirección General de Juventud de la Conserjería de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno de Canarias.

Aparicio, R., y Portes, A. (2014). *Crece en España: La integración de los hijos de inmigrantes. Colección de Estudios Sociales (num. 38)*. Barcelona: Obra Social” La Caixa”. http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/index/assoc/flacai00/67.dir/flacai0067.pdf

Arnoux, E. (2009). *Análisis del discurso: modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.

Arocena, F. y Zina, M. (2011). Migración, transnacionalismo y multiculturalismo. La vinculación de jóvenes uruguayos en Barcelona con su país de origen. *Athenea Digital*–11(2), 17-37.

Arranz, J.M., Carrasco, C. y Massó, M. (2017). La movilidad laboral de las mujeres inmigrantes en España (2017-2013). *Revista de Sociología (RES)*, 26(3), 329-344. <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2017.26>

Aymá González, L. (2007). Tiempo joven: Inmigración y Ciudadanía. Un proyecto de desarrollo comunitario. En A. López Sala y L. Cachón Rodríguez (coord.) *Juventud e Inmigración. Desafíos para la Participación y para la Integración* (p. 237-249). Dirección General de Juventud de la Conserjería de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno de Canarias.

Aysa, M. y Cachón, L. (2013). Determinantes de la movilidad ocupacional segmentada de los inmigrantes no comunitarios en España. *Revista internacional de sociología*, 71(2), 383-41. <https://doi.org/10.3989/ris.2012.05.03>

Bacqué, M.H. y Biewener, C. (2013). *L'empowerment, une pratique émancipatrice*. París: La Decouverte.

Barbour, R. (2014). *Introducing qualitative research: A student guide to the craft of doing qualitative research*. London: Sage Publications

Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Buenos Aires: Losada.

Bayona, J., Rúbies, I. y Tàpies, A. (2018). Europa como nuevo destino de las migraciones latinoamericanas y caribeñas. *Biblio3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, XXIII(1.242), 1-22. <https://revistes.ub.edu/index.php/b3w/article/view/26492/27884>

Beck, U. (2007). Cómo los vecinos se convierten en judíos. La construcción política del extraño en una era de modernidad reflexiva. *Papers* (84), 47-66.

Beck, U. y Beck-Gernsheim (2007). *Generación global*. Traducción de Richard Gross. Barcelona: Paidós.

Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2012). *Amor a distancia: nuevas formas de vida en la era global*. Grupo Planeta (GBS).

Benedicto Millán, J. (2007). Los fundamentos de las identidades ciudadanas de los jóvenes: los desafíos de la inmigración. En A. López Sala y L. Cachón Rodríguez, (coord.) *Juventud e Inmigración. Desafíos para la Participación y para la Integración* (p. 105-118). Dirección General de Juventud de la Conserjería de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno de Canarias.

Bermúdez Torres, A. (2011). La integración política de los migrantes latinoamericanos en Andalucía, Madrid y Cataluña. En F. J. García Castaño y N. Kressova,

(Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1149-1158). Granada: Instituto de Migraciones. Disponible en, <http://hdl.handle.net/10261/49246> Fecha de consulta 12 de Marzo de 2016.

Bertaux, D. (1989). Los relatos de vida en el análisis social. *Historia y fuente oral*, 87-96.

Bohoslavsky, E. y Godoy Orellana, M. (2008). Ideas para la historiografía de la política y el estado en Argentina y Chile, 1840-1930. *Polis Revista Latinoamericana*, (19), 1-19 <http://journals.openedition.org/polis/3827>

Bolívar Botía, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, 171(675), 559-578.

Boluijt, B. y de Graaf, L. (2010). Preaching empowerment, practicing participation. The use of empowerment and citizen participation in Dutch local democracies. Toulous: EGPA.

Bolzman, C. (1993). Los exiliados del Cono Sur dos décadas más tarde. *Nueva Sociedad*, 127, 126-135.

Bolzman, C. (2006). De los europeizados a los deslocalizados: una tipología de las migraciones sudamericanas hacia Europa. En J. Del Pozo Artigas (coord.) *Exiliados, emigrados y retornados. Chilenos en América y Europa, 1973-2004* (p. 13-37). Santiago de Chile: Ril Editores.

Bosh Meda, J. (2018). El impacto de la crisis en los patrones de movilidad residencial de las personas jóvenes en España *Metamorfosis*, 8, 112-128.

Bosh Meda, J. y López Oller, J. (2015). El impacto de la crisis en los patrones de movilidad residencial de las personas jóvenes en España. Informe de Investigación. FAD. Centro Reina Sofía. ISBN: 978-84-92454-98-3

Bourdieu, P. (1979/1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Buenos Aires: Taurus.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In Richardson, J. (ed.). *Handbook of theory for the sociology of education* (p.241-258). New York: Greenwood Publishing Group.

Bourdieu, P. (1988/1996). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (1993/1999). *La miseria del mundo* (Vol. 1). España: Ediciones Ákal.

Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Bourdieu, P. y Passeron, J. -C. (1967/1973). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Editorial Labor.

Bozzer, S. (2000). *Youth Empowerment: A Qualitative Study, Faculty of Social Work*. (A thesis submitted to the Faculty of Graduate Studies in Partial Fulfilment

of the requirements for the degree of Master of Social Work. Faculty of Social Work University of Manitoba) Recuperado de <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk2/ftp01/MQ53093.pdf>

Buraway, M. (1998). The extended case method. *Sociological theory*, 16(1), 4-33.

Burke, C. (2015). Habitus and graduate employment: a re/structured structure and the role of biographical research. En C. Costa, y M. Murphy (eds.), *Bourdieu, Habitus and Social Research. The art of application* (p. 55-73). UK: Palgrave Macmillan.

Cachón, L. (2003). Desafíos de la “juventud inmigrante” en la nueva “España inmigrante”. *Estudios de Juventud*, (60), 9-32.

Cachón, L. (2007). El plan estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010 y la Juventud Inmigrante. En A. López Sala y L. Cachón Rodríguez (coord.) *Juventud e Inmigración. Desafíos para la Participación y para la Integración* (p. 45-63). Dirección General de Juventud de la Conserjería de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno de Canarias.

Cachón, L. (2008). La integración de y con los inmigrantes en España: debates teóricos, políticas y diversidad territorial. *Política y Sociedad*, 45(1), 205-235.

Cachon, L. (2011). Inmigración en España: Del Mercado de Trabajo a la Plena Ciudadanía (Immigration in Spain: From Labour Market to Full Citizenship). *Oñati Socio-Legal Series*, 1(3), 2-16.

Cachón, L. (2012). La inmigración de mañana en la España de la Gran Recesión y después. *Panorama social*, (16), 71-83.

Cacopardo, M. C., Maguid, A., & Martínez, R. (2007). La nueva emigración de latinoamericanos a España: el caso de los argentinos desde una perspectiva comparada. *Papeles de población*, 13(51), 9-44.

Cairns, D. (2015). Learning to Fly: Entering the youth mobility field and habitus in Ireland and Portugal. En C. Costa, y M. Murphy (eds.), *Bourdieu, Habitus and Social Research. The art of application* (p. 111-125). UK: Palgrave Macmillan.

Camarero, L. (2010). Transnacionalidad familiar: Estructuras familiares y trayectorias de reagrupación de los inmigrantes en España. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, (19), 39-71.

Canelles, N. (2006). Modelos de intervención. En C. Feixa (dir) *Jóvenes ‘latinos’ en Barcelona: espacio público y cultura urbana* (p.143-164). Ajuntament de Barcelona: Antrophos.

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. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140574252009000300007&script=sci_arttext

Carpio Carrasco, C. y Riesco Sanz, A. (2011). La trayectoria de inserción laboral de los jóvenes inmigrantes. *Papers*, 96 (1), 189-203.

Casal, J. (2011). Las rupturas del acceso a la vida adulta: Juventud, cambio generacional y vínculo social. Comunicación presentada en el *Seminario Internacional Juventud, cambio generacional y vínculo social*. México: UNAM.

Casal, J., García, M., Merino, R., Quesada, M. (2006a). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers: revista de sociología*, (79), 021-48.

Casal, J., García, M., Merino, R. y Quesada, M. (2006b). Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. Paradigmas laborales a debate. *Trayectorias*, 8(22), 9-20.

Casal, J., Merino, R. y García, M. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers: revista de sociología*, 96(4), 1139-1162.

Castillo Crasto, T. E., y Reguant Álvarez, M. (2017). Percepciones sobre la migración venezolana: causas, España como destino, expectativas de retorno. *Migraciones*, 41, 133-163.

Castles, S. (2010). Comprendiendo la migración global: una perspectiva desde la transformación social. *Relaciones Internacionales*, (4), 141-169. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/678145>

Cavalcanti, L., Parella, S. (2013). El retorno desde una perspectiva transnacional. *REMHU – Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana XXI*, 41, 9-20.

Cea D'Áncona, M. Á. y Valles Martínez, M. (2010). *Xenofobias y xenofilias en clave biográfica*. Madrid: Siglo XXI.

Cea D'Áncona, M. Á., y Valles Martínez, M. (2011). *Evolución del racismo y la xenofobia en España* (Informe 2011). Madrid: Gobierno de España. Ministerio de Trabajo e Inmigración.

Cea D'Áncona, M. Á., Valles Martínez, M. y Eserverri Mayer, C. (2013). *Inmigración: filias y fobias en tiempos de crisis*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Cea D'Áncona, M. Á., Valles Martínez, M. y Eserverri Mayer, C. (2014). Convergencias y divergencias de los discursos e imágenes de la inmigración en etapas de bonanza y de crisis. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (35), 9-39.

Cebolla Boado, H. (2009). ¿Están los estudiantes de origen inmigrante en desventaja? Diferencias internacionales e interregionales en España. *Panorama social*, (8), 97-111.

Chárriez, M. (2012). Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67.

Chaves, M. (2010). *Jóvenes , territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial

Cohen, N. y Gómez Rojas, G. (2011). Las tipologías y sus aportes a las teorías y la producción de datos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (1), 36-46.

Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Comas Arnau, D. (2012). ¿Por qué son necesarias las políticas de juventud? *Revista de Estudios de Juventud*, 94, 11-27.

Coraza de los Santos, E. (2007). *El exilio uruguayo en España 1973-1985: redes, espacios e identidades de una migración forzada* (Tesis deoctoral, Universidad de Salamanca, España). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=176268>

Coraza de los Santos, E. (2008a). Continuidades y rupturas en Uruguay: la lucha por la democracia en el último cuarto del siglo XX. *Revista Nuestra América*, 6, 29-62

Coraza de los Santos, E. (2008b). ¿Quién hablará de nosotros cuando ya no estemos? Memoria e historia del Uruguay del exilio a partir de un análisis bibliográfico. *Studia historica. Historia contemporánea*, 25, 191-222. Ediciones Universidad de Salamanca.

Coraza de los Santos, E. (2015). Migraciones forzadas en América Latina en perspectiva comparada. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, 53, 11-55.

Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhé*, 17(1), 29-39.

Cortés Maisonave, A. y Sanmartín Ortí, A. (2018). Asociacionismo migrantes latinoamericano y codesarrollo. Ámbitos de participación política transnacional. *Papers. Revista de Sociologia*, 103(2), 551-575.

Corvalán Nazal, A. V., Velásquez, R., Andrés, C., y Vergara Muñoz, N. (2018). Migrar y ser migrante: nociones de migrantes extranjeros actuales asentados en cuatro ciudades del sur de Chile. *Papers: revista de sociología*, 104(1), 101-128.

Costa, C., Murphy, M. (2015). Bourdieu, and the application of habitus across the social sciences. En C. Costa y M. Murphy (eds.) *Habitus and Social Research. The Art of Application* (p. 3-17). UK: Macmillan Palgrave.

Costa, L. (2013). Una mirada jurídica sobre las estrategias de reagrupación familiar y retorno a Cataluña. En C. Pedone y S. Gil (eds) *Políticas públicas, migración familiar y retorno de la población migrante en Cataluña: una perspectiva transnacional* (p. 13-19). Barcelona: Consorci Institut d'Infancia i Mon Urbà,

Dambudzo, I. y Juru, J. (2015). Woman and youth empowerment issues: a case study of epworth peri-urban area in Harare, Zimbabwe. *International Journal of Innovative Social Sciences & Humanities Research*, 3 (1), 31-49.

Del Pozo, J. (2004). Los chilenos en el exterior: ¿De la emigración y el exilio a la diáspora? El caso de Montréal. *Revue européenne des migrations internationales*, 20(1), 75-95.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Thousand Oaks.

Díaz, G. (2007). Aproximaciones metodológicas al estudio de las migraciones internacionales. *Revista UNISCI Discussion Papers*, (15), 157-171.

Domingo i Valls, A. y Recaño, J. (2009). La inflexión en el ciclo migratorio internacional en España: impacto y consecuencias demográficas. *La inmigración en tiempos de crisis. Anuario de la Inmigración en España* (p. 182-207). Barcelona: CIDOB,

Domingo i Valls, A., Sabater Coll, A. y Ortega Rivera, E. (2014). ¿Migración neohispánica? El impacto de la crisis en la emigración española. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (29), 39-66.

Domingo, A. (2005). Tras la retórica de la hispanidad: la migración latinoamericana en España entre la complementariedad y la exclusión. *Papers de demografia*, (254), 1-23.

Domingo, A. y Bayona, J. (2007). Perfil sociodemográfico de los jóvenes de nacionalidad extranjera en España y en las islas Canarias. En L. Cachón y A. López Sala (coords.) *Juventud e inmigración: desafíos para la participación y la integración*. Sta. Cruz de Tenerife: Consejería de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno de Canarias.

Domingo, A., Bayona, Barrancós, O, Verd, J.M. (2002). *Migracions internacionals i població jove de nacionalitat estrangera a Catalunya*. Barcelona: Secretaria de Joventut.

Domingo, A., y Blanes, A. (2015). Inmigración y emigración en España: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. *Anuario CIDOB de la Inmigración*, 91-122.

Domingo, A. y Blanes, A. (2016). La nueva emigración española: ¿una generación perdida? *Panorama Social*, 23, 157-178.

Domingo, A., y Galeano, J. (2018). Emigración Latinoamericana reciente a España: un ejercicio prospectivo con Google para Venezuela, Colombia y Argentina. *Congreso de la ALAP, México.*, 1-19. Recuperado de <http://www.alapop.org/Congreso2018/PDF/00267.pdf>

Domínguez-Mujica, J.; Díaz Hernández, R. y Parreño-Castellano (2016). Migrating abroad to get ahead: the emigration of young Spanish adults during financial crisis (2008-2013). En J. Domínguez-Mújica (ed.) *Global change and human mobility* (p. 203-224). Singapur: Springer.

Du Bois-Reymond, M. y López Blasco, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Revista de Estudios de Juventud*, 65(04), 11-29.

Erel, U. (2010). Migrating Cultural Capital: Bourdieu in Migration Studies. *Sociology*, 44(4), 642–660. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/42857433>

Erikson, E. (1968/1992). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus.

Eseverri Mayer, C. (2015). Jóvenes sin vínculos. El papel de las estructuras intermedias en un espacio urbano desfavorecido. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 150, 23-40 <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.150.23>

Espelt, E. (2011). La construcción del discurso racista hacia “los inmigrantes”. *Revista MUGAK, Centro de documentación sobre racismo y xenofobia*, (57), 20-26.

Estadística Injuve, Juventud en cifras. Población. Datos actualizados enero de 2011. España: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

Estadística Injuve, Juventud en cifras. Población. Datos actualizados marzo de 2016. España: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

Estadística Injuve, Juventud en cifras, Población. Datos actualizados marzo de 2017. España: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

Esteban-Guitart, M., Pallisera, M., Fullana, J. y Gifre, M. (2017). Más allá de la palabra escrita. La utilización de recursos visuales como estrategia metodológica en ciencias sociales y de la educación. *REMA*, 22(1), 1-22.

Esteban, F. O. (2003). Dinámica migratoria argentina: inmigración y exilios. *América Latina Hoy*, (34), 15-34.

Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades. Traducido por E. Ghio, *Discurso y Sociedad*, 2(1) 170-186.

Fairclough, N. y Wodak, N. (2000). Análisis crítico del discurso. En T. A. Van Dijk (comp) *El discurso como interacción social* (p.367-404). Barcelona: Gedesa.

Fariña Álvarez y Obiten, J. (2007). Proyecto Involve. Participación de inmigrantes en actividades de voluntariado para mejorar la integración. En A. López Sala y L. Cachón Rodríguez (coord.) *Juventud e Inmigración. Desafíos para la Participación y para la Integración* (p. 260-270). Dirección General de Juventud de la Conserjería de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno de Canarias.

Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Editorial Ariel.

Feixa, C. (2000). Generación@. La juventud en la era digital. *Nómadas*, (13), 75-91.

Feixa, C. (2006a). Los jóvenes y las migraciones. En J. Goytisoló *et al.* *La immigració: una oportunitat* (p. 87-108). Annals de la XXIII Universitat d'Estiu d'Andorra. Andorra: Govern d'Andorra.

Feixa, C. (2006b). La imaginación autobiográfica. *Perifèria: revista de recerca i formació en antropologia*, 5, 01-44.

Feixa, C. (2014). *De la Generación@ a la #Generación. La juventud en la era digital*. Barcelona. NED. Biblioteca Infancia y Juventud.

Feixa, C. (2018). *La imaginación autobiográfica. Las historias de vida como herramientas de investigación*. Barcelona: Gedisa.

Feixa, C. (Dir); Porzio, L. y Recio, C. (Coords) (2006). *Jovenes 'latinos'. Espacio público y cultura urbana*. Barcelona: Antrophos.

Feixa, C. (Ed.). (2008). *Allà des d'Aquí. 3 famílies, 3 orígens, 3 itineraris*. Vilafranca del Penedès: Vinseum-Museu de les Cultures del Vi de Catalunya.

Feixa, C. y González, Y. (2013). *Construcción histórica de la juventud en América Latina. Bohemios, rockanroleros y revolucionarios*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.

Feixa, C. y Nilan, P. (2014). ¿Una juventud global? Identidades híbridas, mundos plurales. En C. Feixa, *De la Generación@ a la #Generación. La juventud en la era digital* (p.33- 64). Barcelona: Biblioteca Infancia y Juventud.

Feixa, C. y Nofre, J. (2012). Culturas juveniles. *Sociopedia. isa*, 1-20.

Feixa, C. y Nofre, J. (2013). *#GeneracionIndignada. Topías y Utopías del 15M*. Lleida (España): Mileno.

Feixa, C. y Romani, O. (2014). From local gangs to global tribes: Latin kings and the queens nation in Catalonia. En D. Buckingham, (ed.); S. Bragg, y M. Kehily, *Youth Cultures in the age of global media* (p. 88-103). Houndmills-New York: Polgrove Macmillan.

Feixa, C., Romani, O., Hakim, N., Latorre Reolon, Porzio, L. y Rodriguez, A. (2010). Spain: Irregular lives in the Southern rim of Europe. En K. Fangen, K. Fossa, y F. Andreas Mohn, (Eds) *Inclusion and exclusion of young adult migrants in Europe* (p. 17-49). Reindó Unido: Ashgate Publishing.

Feixa, C., Rubio, C., Ganau, J. Solsona (eds) (2017). *L'emigrant 2.0. Emigració juvenil, nous moviments socials i xarxes digitals*. Col·lecció Estudis, 35. Generalitat de Catalunya. Departament de treball, Afers Socials y Famílies.

Feixa, C., Scandroglio, B., López, J. y Ferrándiz, F. (2011). ¿Organización cultural o asociación ilícita? Reyes y reinas latinos entre Madrid y Barcelona. *Papers: Revista de Sociología*, 96(1), 145-163.

Fernández-Suárez, B., Cano-Ruiz, E. (2018). Capital social y redes políticas de las asociaciones de inmigrantes en Galicia. *Papers: revista de sociología*, 103(4), 625-649.

Fernández, J. M. (2013). Capital simbólico, dominación y legitimidad. Las raíces weberianas de la sociología de Pierre Bourdieu. *Papers: revista de sociología*, 98(1), 0033-60.

Fitzsimons, A. (2011). What is empowerment? En A. Fitzsimons, M. Hope, K. Russell y C. Cooper. *Empowerment and participation in youth work* (Vol. 1426, p. 3-19) UK: SAGE.

Flanagan, C., Kim, T., Collura y J. Kopish, M. (2014). Community service and adolescent's social capital. *Journal of research on adolescence*, 25 (2), 295-309.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Fortunati, L. (2014) Media Between Power and Empowerment: Can We Resolve This Dilemma? *The Information Society*, (30)3, 169-183.

Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Uruguay: Tierra Nueva.

Freire, P. (1992). *La pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (2002). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.

Gaete Quezada, R. y Rodríguez Sumaza, C. (2010). Una aproximación al análisis de las cadenas migratorias en España a partir de la Encuesta Nacional de Inmigrantes. *Revista de ciencia política (Santiago)*, 30(3), 697-721.

Gallardo Porras, V. (2001). Héroe indómito, bárbaro y ciudadano chileno: el discurso sobre el indio en la construcción de la identidad nacional. *Revista de historia indígena*, (5), 119-134. Recuperado de <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/RHI/article/view/39975/41544>

García Ballesteros, A., Jiménez Basco, B. y Redondo González, Á. (2009). La inmigración latinoamericana en España en el siglo XXI. *Investigaciones geográficas*, (70), 55-70.

García Medina, R. (2018). Análisis de las aulas de acogida lingüística: carácter inclusivo, flexibilidad e integración en la organización del centro. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 91-105. <http://hdl.handle.net/10486/684128>

Garriga Tella, P. (2014). *Apoderament juvenil. Com i cap on?* (Trabajo Final del Máster Interuniversitario en Juventud y Sociedad, Universidad de Girona, España). Disponible en <http://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/9847>

Garzón, L. (2006). *Trayectorias e integración de la inmigración Argentina y Ecuatoriana en Barcelona y Milán*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, España) Disponible en <http://ddd.uab.cat/pub/tesis/2006/tdx-0216107-162125/lgg1de1.pdf> .

Garzón, L. (2007). Argentinos y ecuatorianos en Barcelona y Milán: trayectorias, dimensión urbana y capital cultural. *Papers*, 85, 195-199.

Garzon, L. (2010). Migración y movilidad social: argentinos y ecuatorianos entre las “Américas” y las “Europas”. Septiembre. IACCHOS–Institute for Analysis of Change in History and Contemporary Societies.

Generalitat de Catalunya, Butlletí Secretaria per a la immigració (Diciembre 2010). *La immigració en xifres*, (Informe número 8). Barcelona: Departament de Benestar i Família.

Generalitat de Catalunya. Institut d'Estadística de Catalunya. www.idescat.com

Gil, S. (2013). Buscando la nación por el camino del retorno. Reflexiones sobre las políticas y el estudio del retorno en los actuales contextos de emigración/inmigración. En Pedone, C. y Gil, S. (eds) *Políticas públicas, migración familiar y retorno de la población migrante en Cataluña: una perspectiva transnacional* (p. 7-12). Barcelona: Consorci Institut d'Infancia i Mon Urbà,

Goetz, J.P., LeCompte, M.D. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Goicochea, M. A. D. (2008). El adolescente inmigrado latinoamericano en la escuela española. Las miradas docentes. *Revista española de educación comparada*, (14), 79-102.

Golay, I. (noviembre 2013). Argentina “crisol de razas: ficción y realidad”. *VII Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 1-20. DOI: <https://www.aacademica.org/000-076/5>

Golberg, A. (2006). Nuevos migrantes argentinos en Barcelona: una indagación etnográfica alrededor de los procesos de integración sociolaboral. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 14, 113-139.

Gomariz Acuña, T. (2015). Lógica de las dinámicas de asentamiento de las migraciones iberoamericanas en la sociedad española. *Revista Electrónica Iberoamericana*, 9 (1), 60-89. Recuperado de <http://www.urjc.es/ceib/>

González Ferrer, A.; Kraus, E.; Fernández, M.; Cebolla Boado, H.; Soysal, S. y Aratoni, Y. (2015). Adolescent's life plans in the city of Madrid . Are immigrant origins of any importance? *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud*, 2, 25-49.

Göttsch, M. (2010). Inmigración latinoamericana en España: el estado de la investigación. En A. Ayuso y G. Pinyol (eds) *Inmigración latinoamericana en España. El estado de la investigación* (p. 279-302). Barcelona: CIDOB.

Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura: crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Guba, E. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán, y A. Pérez Gómez (comps). *La enseñanza, su teoría y su práctica* (p.148-165) Madrid: Akal universitaria.

Gutiérrez, A. (2010). A modo de introducción. Los conceptos centrales en la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. En Bourdieu, P. *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultural* (p. 9-19). Buenos Aires: Siglo veintiuno.

Hall, S. (1904). *Adolescence: its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. Londres: Sidney Appleton.

Henao, C.L. (2008). *Continuidad y cambio en los valores, concepciones y prácticas de socialización en familias inmigradas de origen latinoamericano en Barcelona*. (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, España). Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/54991>

Hernández-Hernández, F. y Sancho Gil, J.M. (2018). Historias de vida y narrativas sobre la subalternidad. Afrontar el desafío de lo inabordable de la relación con el Otro. *Educar*, 54(1), 15-29.

Herranz, Y. (1998). La inmigración latinoamericana en distintos contextos de recepción. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (3), 31-51.

Iglesias-Martínez, J., Estrada, C. (2018). ¿Birds of passage? La integración social de la población refugiada en España. *Iberoamerican Journal of Development Studies* 7(1),144-167. https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.279

Iglesias, E. (2007). Juventud y migración en el proyecto Iberoamericano. *Revista Iberoamericana. Juventud y migración*, 5, 5-10.

Instituto Nacional de Estadística de España. Padrón de Habitantes. <https://www.ine.es>

Izquierdo, A., López de Lera, D. y Buján, R. (2002). Los preferidos del siglo XXI: la inmigración latinoamericana en España. En *Actas 3º Congreso Inmigración en España* (Vol. 2, pp. 1-26), Granada. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/ed06/e935c7571efed775659f91e18490293be920.pdf>

Jabardo Velasco, M. y Ródenas Cerezo, B. (2017). Más allá de las dicotomías. Un análisis de la actividad del trenzado en la diáspora senegalesa desde el feminismo negro. *Revista Española de Sociología* (26), 373-384.

Jenkins, R. (2002). *Pierre Bourdieu*. Routledge.

Jennings, L.B, Parra-Medina, D., Hilfinger Messias, D.K., y McLoughlin, K (2009). Hacia una teoría social crítica del empoderamiento de la juventud. En B.N. Checkoway y L.M. Gutiérrez (eds) *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario*. Barcelona: GRAO.

Jensen, S. I. (2005). *Suspendidos en la historia/ Exiliados de la memoria. El caso de los argentinos desterrados en Cataluña (1976-....)*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, España) Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/36684>

Jensen, S. I. (2006). Ser argentino en Cataluña. Los exiliados de la dictadura militar y la experiencia del pasaje. *Boletín americanista*, (56), 133-157.

Jiménez Zunino (2011). *Desclasamiento y reconversiones en las trayectorias de los migrantes argentinos de clases medias*. (Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid, España). Recuperado de <https://eprints.ucm.es/17260/1/T33354.pdf>

Jiménez Zunino, C. (2015). Trayectorias sociales de los migrantes clases medias argentinas: reproducción, reconversión y desclasamiento. *Sociología Histórica*, (5), 389-427.

Jiménez-Ramírez, M. (2010). La «juventud inmigrante» en España: Complejidad de una categoría discursiva a debate. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 363-391.

Karam, T. (2005). Una introducción al estudio del discurso y al análisis del discurso. *Global Media Journal*, 2(3), 0. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/687/68720305.pdf>

Kelly, P., Lusic, T. (2006). Migration and the transnational habitus: evidence from Canada and the Philippines. *Environment and planning A: Economy space*, 38(5), 831-847. <https://doi.org/10.1068/a37214>

Kristeva, J. (1991). *Extranjeros para nosotros mismos. ¿Será posible la convivencia multirracial en la Europa del siglo XXI?* España: Plaza y Janes Editores S.A.

Kuehn Dumpiérrez, R. (2007). ¿Jóvenes o inmigrantes? Inmigración, juventudes y planificación social en Canarias. En A. López Sala y L. Cachón Rodríguez (coord.) *Juventud e Inmigración. Desafíos para la Participación y para la Integración* (p. 64-90). Dirección General de Juventud de la Conserjería de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno de Canarias.

Kundera, M. (2008). *La insostenible levedad del ser*. España: Tusquets.

Labrador Fernández, J., Blanco Puga, M.R., Ortiz Valdez, M. A. (2007). La incorporación a la vida adulta de jóvenes hijos de inmigrantes: un modelo abierto. En A. Lopez Salas y L. Cachon Rodríguez (coord) *Juventud e Inmigración. Desafíos para la Participación y para la Integración* (pp172-185). Dirección General de Juventud de la Conserjería de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno de Canarias.

Lafon, M. I. y González, E. L. (septiembre de 2010). La construcción identitaria de jóvenes de origen argentino y uruguayo que viven en Cataluña. *Congreso Iberoamericano de Educación* celebrado en Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/INTER-CULTURALBILINGUE/R1781_Massot.pdf

Lapresta Rey, C., Huguet, A. y Janés Carulla, J. (2010). Análisis discursivo de las actitudes lingüísticas de los escolares de origen inmigrante en Cataluña. *Revista de educación*, 353, p. 521-547.

Li, H. (2015). Moving to the city: educational trajectories of rural chinese students in an elite university. En C. Costa y M. Murphy (eds.) *Bourdieu, habitus and social research. The art of application* (p. 126-146). UK: Macmillan Palgrave

Linares Garriga, J. (2007). Programas y modelos de trabajo con niños y jóvenes inmigrantes. *Linred: Lingüística en la Red*, (5), 1-19. Recueprado de <http://hdl.handle.net/10017/24458>

Lingard, B., Rawolle, S., Taylor, S. (2005). Globalising policy sociology in education: working with Bourdieu. *Journal of Education Policy*, 20(6), 759-777.

Llena-Berñe, A., Agud-Morell, I., Páez de la Torre, S., & Vila Mumbrú, C. (2017). Explorando momentos clave para el empoderamiento de jóvenes a partir de sus relatos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria. Journal of Research in Social Pedagogy*, (30), 81-94. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135052204007>

López Blasco, A. (2007). ¿Qué necesitamos saber de la “juventud inmigrante”? Apuntes para la investigación y la política. En A. López Sala y L. Cachón Rodríguez, (coord.) *Juventud e Inmigración. Desafíos para la Participación y para la Integración* (p. 27-44). Dirección General de Juventud de la Conserjería de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno de Canarias.

López de Lera, D. (2012). Emigración, inmigración y retorno: tres etapas de un mismo proceso. *Polígonos. Revista de Geografía*, (20), 9-27

López de Lera, D. y Oso Casa, L. (2007). La inmigración latinoamericana en España. Tendencias y estado de la cuestión. En I. Yopez del Castillo y G. Herrera (eds) *Nuevas migraciones latinoamericanas a Europa. Balances y desafíos* (p. 31- 68). Ecuador: FLACSO.

López de Lera, D. y Pérez-Caramés, A. (2015). La decisión de retornar en tiempos de crisis. Una perspectiva comparada de los migrantes ecuatorianos y rumanos en España. *Migraciones*, (37),171-194. DOI: <https://doi.org/10.14422/mig.i37.y2015.008>.

López Sala, A. (2007). Los jóvenes y las políticas de inmigración. En A. López Sala y L. Cachón Rodríguez (coord.) *Juventud e Inmigración. Desafíos para la Participación y para la Integración* (p. 91-104). Dirección General de Juventud de la Conserjería de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno de Canarias.

López-Sala, A., y Oso, L. (2015). Inmigración en tiempos de crisis: dinámicas de movilidad emergentes y nuevos impactos sociales. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (37), 9-27.

López, M.R. (2008). Un análisis del desajuste en el primer empleo de los jóvenes. *Principios*, 11, 45-67.

Luttrell, C., Quiroz, S., Scrutton, C., Bird, K. (2009). *Understanding and operationalising empowerment*. London: Overseas Development Institute.

Maldonado, S. D. (2011). *Representaciones sociales en prácticas discursivas de la colonia*. Tucumán: Departamento de Publicaciones. Facultad de Filosofía y Letras, UNT.

Malgenisi, G. (2007). La participación de los jóvenes inmigrantes en el ámbito asociativos. En A. López Sala y L. Cachón Rodríguez (coord.) *Juventud e Inmigración. Desafíos para la Participación y para la Integración* (p 215-236). Dirección General de Juventud de la Conserjería de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno de Canarias.

Mannheim, K. y Sánchez de la Yncera, I. (1928/1993). “El problema de las generaciones”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 62, 193-242.

Margulis, M. (2000). *La juventud es mas que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.

Marin-Bevilaqua, J.O., Feixa, C. y Nin-Blanco, R. (2013). Jóvenes inmigrados en Lleida-Cataluña, España: transiciones escolares y laborales en un contexto de crisis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 493-514.

Marin-Belivaqua, J.O., Saura, J.R. y Feixa, C. (2010). Jóvenes latinos: convivencia y conflictos en Lleida. *Entrejóvenes*, (117), 32-33.

Martin Criado, E. (2004). De la reproducción al campo escolar. En E. Martin Criado Alonso y J.L. Moreno Pestaña (eds) *Pierre Bourdieu: las herramientas del sociólogo*. Madrid: Editorial Fundamentos.

Martin García, A.V. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida, *Aula*, 7, 41-60.

Martínez Celorrio, X. y Marín Saldo, A. (2015). Trajecstories socials i intrgració dels joves nouvinguts a Catalunya. CRIT-Universitat de Barcelona: Fundació ACSAR. Disponibe en <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/99423>

Martínez Lizarrondo Artola, A., Rinken, S., Moreno Márquez, G. y Godenau, D. (2016). La integración del colectivo inmigrante en las regiones españolas. *Papers*, 101(3), 289-313.

Mas García, X. (2007). Una mirada creativa hacia el método biográfico. *Encuentros multidisciplinares*. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/679483/EM_27_2.pdf?sequence=1

Masdeu Torruella, I. y Sáiz López, A. (2017). Género, movilidad e intersecciones generacionales en el espacio transnacional chino. *Revista Española de Sociología*, 26(3), 1578-2824.

Massey, D., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A. y Taylor, E. (1998). *Worlds in motion: Understanding international migration at the end of the millennium*. Oxford: Clarendon Press.

Mateo, M.A. y La Parra, D. (2006). Latinoamérica en España: la integración en la Europa de la exclusión social. *Cuadernos de Trabajo Social*, (13), 51-61.

Mead, M. (1970). *Cultura y compromiso*. Buenos Aires: Granica.

Medina Audelo, R. (2006). *Imaginario político en la inmigración latinoamericana en Cataluña*. (Trabajo de investigación, Universitat Pompeu Fabra, España). Recuperado de <https://repositori.upf.edu/handle/10230/4766>

Medina Audelo, R. (2011). *Imaginario sociodiscursivo en la Inmigración Latinoamericana en Catalunya: Propuesta para la Gestión de la Diversidad* (Tesis Doctoral, Universidad Pompeu Fabra, España). Recuperado el 15 de Noviembre de 2017 <https://www.tdx.cat/handle/10803/51515>

Mendel, G. y Vogt, C. (1975). *El manifiesto de la educación*. México: Siglo XXI.

Mira Delli-Zotti, G. y Esteban, F.O. (2003). El flujo que no cesa. Aproximación a las razones, cronología y perfil de los argentinos radicados en España (1975-2001), *Historia actual on-line* (2), 33-44.

Montañés Serrano, M. (2001). Introducción al análisis e interpretación de textos y discursos. En T. Rodríguez-Villasante, M. Montañés Serrano y P. Martín (coord) *Prácticas locales de creatividad social* (p.97-103). España: El Viejo Topo.

Montes Berge, B. (2008). Discriminación, prejuicio, estereotipos: conceptos fundamentales, historia de su estudio y el sexismo como nueva forma de prejuicio. *Iniciación a la investigación*, (3), 1-16. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/202>

Moraes Mena, N. (2006). Ahora nos toca a nosotros venir a hacer “La España”: migraciones de ida y vuelta y reconstrucción de la identidad nacional. *Encuentro de Latinoamericanistas Españoles: Viejas y nuevas alianzas entre América Latina y España*, Spain: CEEIB, (pp.138-148). Recuperado de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00103065>

Moraes Mena, N. (2008). “Uruguay como país de partida, España como destino”. Análisis de los cambios y continuidades en la migración uruguaya. *Scripta Nova*, XII (279), 1-22. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/32951>

Moraes Mena, N. (2010). *Transnacionalismo político y nación: el papel del estado y la sociedad civil migrante en la construcción de la trans-nación uruguaya*. (Tesis Doctoral, Universidad de Granada, España).

Muñoz Comet, J. (2012). Evolución del empleo y del paro de las mujeres inmigrantes en el mercado de trabajo español. El impacto de la actual crisis económica. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 30(1), 115-137.

Muñoz Comet, J. (2013). La salida del desempleo de extranjeros y españoles. Efectos del contexto económico. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (142), 47-70. doi: <https://doi.org/10.5477/cis/reis.142.45>

Narbona, L. M. (2008). La inmigración extranjera a la periferia metropolitana. En C. Feixa (ed) *Allà des d'aquí. 3 famílies, 3 orígens, 3 itineraris* (p. 1-14). Vilafranca del Penedès, Vinseum-Museu de les Cultures del Vi de Catalunya.

Narciso, L. y Carrasco, S. (2017). Mariama on the move. Capital migratorio y segundas generaciones en la emigración juvenil española. *Migraciones*, (43), 147-174.

Norambuena, C. (1994). Presencia española en Santiago de Chile. En B. Estrada (ed.) *Inmigración española en Chile*. Serie Nuevo Mundo: Cinco Siglos, 8, Departamento de Ciencias Históricas, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago de Chile.

Norambuena, C. y Garay, Ch. (2001). *España 1939: Los frutos de la memoria. Disconformes y exiliados: artistas e intelectuales españoles en Chile 1939–2000*. Santiago de Chile: Universidad Santiago de Chile.

Norandi de Armas, M. (2012). *Los hijos del exilio uruguayo en España (1972-1985): la memoria de la segunda generación de una migración forzada*. (Trabajo Final de Máster en Dinámicas de Cambio en las Sociedades Modernas Avanzadas. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Departamento de Sociología. Universidad Pública de Navarra, España). Recuperado de <https://academica-e.unavarra.es/handle/2454/15016>

Nowicka, M. (2015). Habitus: its transformation and transfer through cultural encounter in migration. En C. Costa, M. Murphy (eds.) *Bourdieu, habitus and social research. The art of application* (p. 93-110). UK: Palgrave Mamillan.

Núñez, M.L. (en prensa). El 12 de octubre en Argentina, México y Colombia: Prácticas conmemorativas y representaciones sociales. En F.A. Ospina, M.A. Garzón y S. Carrizo (eds) *Etnografía y patrimonio*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Ortega y Gasset, J. (1933/1970). “El método histórico de las generaciones”. *En torno a Galileo. Obras completas* (Vol. V, p. 11-71) Madrid: Revista de Occidente.

Ortí, A. (1990). La apertura y el enfoque cualitativo o estructura: La entrevista semidirrectiva y la discusión de grupo. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (comp.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (2ª Ed., p.171-203) Madrid: Alianza Editorial.

Ortiz D' Arterio, J.P. (mayo 2005). La movilidad territorial de la población en los contextos rurales. Una revisión teórica. *Iº Jornadas de antropología rural Iº*. Congreso celebrado en San Pedro de Colallao, Tucumán, Argentina. Documento disponible en: http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/soniarodriguez_geografiahumana/4d-6f76696c696461645f64655f6c615f706f626c616369c3b36e.pdf

Oso, L. y Cortés, A. (2017). AVECILLAS Y PÁJAROS EN VUELO TRANSNACIONAL: RETORNO, GÉNERO Y ESTRATEGIAS DE MOVILIDAD E INMOVILIDAD ENTRE ECUADOR Y ESPAÑA. *RES. Revista Española de Sociología*, (26), 359-372.

Oso, L., y Parella, S. (2012). Inmigración género y Mercado de trabajo: una panorámica de la investigación sobre la inserción Laboral de las mujeres inmigrantes en España. *Cuadernos de relaciones laborales*, 30(1), 11-44.

Páez de la Torre, S. (2014). Movimientos juveniles y estudiantiles contemporáneos. La Toma de la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina (2013). (Trabajo final de Máster, Universidad de Girona) Disponible en https://dugi-doc.udg.edu//bitstream/handle/10256/9849/PaezDeLaTorreSonia_Treball.pdf?sequence=1

Páez de la Torre, S. (2017). Backstage: acerca de las decisiones metodológicas en un estudio sobre jóvenes inmigrantes y empoderamiento [Backstage: aproch to metodological decisions in a study on immigrant youth and empowerment]. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria. [Journal of Research in Social Pedagogy]*, (30), 205-214. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/55678>

Páez de la Torre, S. (2018). The graphical representation of empowering life experiences in a study of young people from the southern cone of Latin America living in Catalonia. En Solà i Puig, M. (comp.) *II Conference of Pre-doctoral Researchers Abstract Book: Volumen II*, pp. 83-84. Girona: Universidad de Girona. ISBN: 978 84 8458 542 8

Páez de la Torre, S. (2019). La experiencia de jóvenes originarios del cono sur latinoamericano que viven en Catalunya. Transitar la crisis desde la condición de inmigrante: una lectura desde la perspectiva del empoderamiento. *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, (9), 106-129, ISSN 2341-278X

Páez de la Torre, S. y Soler-Masó, P. (en prensa 2020). Migration and youth empowerment: The migration experience of young Latin Americans to Catalonia. En J. Benedicto, M. Urteaga y D. Rocca Rivarola, D. (Eds) *Young people in complex and unequal societies. Doing Youth Studies in Spain and Latin America*. Boston Leiden: Brill

Palazzo, M.G. (2010). La juventud en el discurso: representaciones sociales, prensa y chat. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.

Parsons, T. (1940). An analytical approach to the theory of social stratification *American Journal of Sociology*, 45(6), 841-862

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.

Pedone, C. (2007). Familias transnacionales ecuatorianas: estrategias productivas y reproductivas. En V. Bretón, F. García, M.J. Jové, M. J. Vilalta (comp) *Ciudadanía y Exclusión: Ecuador y España frente al espejo* (p. 251-278). Madrid: Catarata.

Pedone, C. (2008). “Varones aventureros” vs. “madres que abandonan”: reconstrucción de las relaciones familiares a partir de la migración ecuatoriana. *REMHU-Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 16(30), 45-64.

Pedone, C. (2010). “Lo de migrar me lo tomaría con calma”: representaciones sociales de jóvenes en torno al proyecto migratorio familiar. En A. García, M.E. Ga-

dea, y A. Pedreño (Eds), *Tránsitos migratorios: contextos transnacionales y proyectos familiares en las migraciones actuales* (p. 141-170). Murcia: Universidad de Murcia.

Pedone, C. (2013). Familias que trascienden fronteras. Estrategias de retorno de migrantes procedentes de Ecuador. En C. Pedone y S. Gil (eds) *Políticas públicas, migración familiar y retorno de la población migrante en Cataluña: una perspectiva transnacional* (p 33-42). Barcelona: Consorci Institut d'Infancia i Mon Urbà.

Pedone, C. y Gil, S. (2008a). Maternidades transnacionales entre América Latina y el Estado español. El impacto de las políticas migratorias en las estrategias de reagrupación familiar. En C. Solé, S. Parella, L. Cavalcanti (coords) *Nuevos retos del transnacionalismo en el estudio de las migraciones* (p. 149-176). Madrid: OPI-Ministerio de Trabajo e Inmigración.

Pedone, C. y Gil Araujo, S. (2008b). Los laberintos de la ciudadanía. Políticas migratorias e inserción de las familias emigrantes latinoamericanas en España. *RE-MHU-Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 16(31), 143-164.

Pedone, C. y Gil, S. (2013). *Políticas públicas, migración familiar y retorno de la población migrante en Cataluña: una perspectiva transnacional*. Barcelona: Consorci Institut d'Infancia i Mon Urbà,

Pedrosa, F. (2011). Las asociaciones de inmigrantes argentinos en España. *HAOL*, (24), 39-50.

Pena-López, J. A., Sánchez-Santos, J. M. (2018). Capital social, confianza y modelos de asociacionismo en España. *Papers: revista de sociologia*, 103(2), 0153-173.

Pérez-Caramés, A. (2018). La participación política de las comunidades migrantes en España. Nuevos y viejos dilemas. *Papers: revista de sociología*, 103(4), 484-492.

Pick, S., Sirkin, J., Ortega, I., Osorio, P., Martínez, R., Xocolotzin, U., & Givaudan, M. (2007). Escala Para Medir Agencia Personal y Empoderamiento (ESAGE) [Scale to measure personal agenda and empowerment]. *Revista Interamericana de Psicología*, (41), 295–304. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28441304>

Pinzani, A. (2010). El debate sobre la inmigración como discurso ontológico-político. *ARBOR, Ciencia, pensamiento y cultural*, 186(744), 513-530.

Planas, A., Páez de la Torre, S., Soler, P., Llena, A. (febrero 2018). Los relatos de vida como fuente de validación del empoderamiento juvenil. *Congreso Internacional Pedagogía Social y Educación Social: conectando tradiciones e innovaciones*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Puebla, México (p. 22-24). Recuperado de <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/16260>

Planas i Lladó, A.; Soler i Masó, P.; Llena, A.; Páez de la Torre, S.; Trull, C. (noviembre 2018). El papel de la familia en el empoderamiento de los jóvenes. *Congreso Internacional SIPS: Pedagogía Social, investigación y familias*. XXXI Seminario In-

teruniversitario de Pedagogía Social (p.21-23). Palma de Mallorca, España. Recuperado de <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/16356>

Planas, A.; Trilla, J.; Garriga, P.; Alonso, A.; Monseny, M. (2016). ¿Qué dimensiones conforman el empoderamiento juvenil? Una propuesta de indicadores. En P. Soler, J. Bellera y A. Planas (Eds.) *Pedagogía Social, Juventud y Transformaciones Sociales* (pp. 311-318). Girona: Universitat de Girona. Resumen recuperado de <http://hdl.handle.net/10256/13324>

Planas Lladó, A., Turón Pèlach, N., Páez de la Torre, S., Bartomeus Sala, A., Arumí, A. (2016). *Evaluación participativa del empoderamiento juvenil. Proceso de evaluación participativa en “Els Químics Espai Jove” de Girona*. Informe de investigación. Recuperado de <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/13402>

Planas, A.; Úcar, X.; Páez de la Torre, S.; Trilla, J.; Garriga, P. (junio 2016). Aproximación a los indicadores de empoderamiento juvenil. *XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía*. Madrid, España. Resumen recuperado de <http://www.congresodepedagogia.com/libro-de-actas/>

Proyecto Hebe (2014-2017). <http://www.projecteheber.com/es/sobre-projecte-hebe/>

Proyecto HEBE, Universitat de Girona (Coord.) (2019). Rúbrica para la evaluación de acciones y proyectos socioeducativos de empoderamiento juvenil. Girona: Universitat de Girona. <http://hdl.handle.net/10256/17643>

Pujadas, J.M. (2008). Equatorians a Catalunya. En C. Feixa, (Ed.) *Allà des d'Aquí. 3 famílies, 3 orígens, 3 itineraris* (p. 61-79). Vilafranca del Penedès: Vinseum-Museum de les Cultures del Vi de Catalunya.

Quiroga, V. y Alonso, A. (2011). *Abriendo ventanas: Infancia, adolescencia y familias inmigradas en situaciones de riesgo social*. Madrid: Fundació Pere Tarrés-Unicef.

Quiroga, V. y Alonso, A. (2012). Los hijos e hijas de familias inmigradas en situaciones de riesgo social. *Portularia*, XII (EXTRA), 73-82.

Rappaport, J. (1984). Studies in empowerment: Introduction to the issue. *Prevention in Human Services*, (3), 1-7.

Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de las culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma.

Requejo, I. (1994). Sistemas de legitimación de la Conquista Española: educación y escritura de la historia. En J. Racedo, I. Requejo y M.S. Taboada (comp) *Los alfabetos sociales de la identidad. Aportes para un análisis crítico de la realidad educativa* (p. 63-81). Tucumán: CERPACU.

Retis, J. (2004). Tendencias en la representación de los inmigrantes latinoamericanos en la prensa nacional española. Colombianos, ecuatorianos y argentinos: ¿iguales o diferentes? Instituto de Investigación Ortega y Gasset.

Retis, J. (2012). Inmigrantes territoriales, inmigrantes digitales: Latinoamericanos en contextos diaspóricos. *XIV Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social* (pp. 1-11), Lima, Perú.

Retis, J. y García, P. (2010). Jóvenes inmigrantes latinoamericanos en la prensa española: Narrativas mediáticas de la alteridad: el caso de las violencias urbanas. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 52 (209), 135-161.

Ricaurte, K., Ojeda, E., Betancourth, S. Burbano, H. (2013). Empoderamiento en jóvenes en situación de desplazamiento. El caso de la Unidad de Atención y Orientación (UAO) de la Alcaldía de Pasto. *CS*, (11), 177-214. DOI <https://doi.org/10.18046/recs.i11.1570>

Rodrigo, M. P., Páez, J., Arenillas, M. (2016). *Evaluación participativa del empoderamiento juvenil. Proceso de evaluación participativa con jóvenes de la "Asociación Norte Joven Vallecas" de Madrid*. Informe de investigación. Depósito Digital de Documentos. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/676599>

Rodríguez-Planas, N. y Nollenberger, N. (2016). Labor Market Integration of New Immigrants in Spain. *IZA Journal of Labor Policy*, 5(4), 1-15. Recuperado de <https://doi.org/10.1186/s40173-016-0062-0>

Romaní, O. y Feixa, C. (2012). Being heard or being seen. En K. Fangen, T. Johansson y N. Hammarén (eds). *Young migrants. Exclusion and belonging in Europe* (p. 146-172) London: Palgrave Macmillan.

Romaní, O. y Feixa, C. (2013). Catalan Kings versus Global Kings. Reflexión sobre la glocalización de los imaginarios culturales. En M.A. Delpino, D. Roll y P. Biderbost (Eds.), *Claves para la comprensión de la inmigración latinoamericana en España* (p. 395-414). Córdoba (Argentina): EDUCC, Editorial de la Universidad Católica de Córdoba (Argentina).

Roszak, Th. (1973/1968). *El nacimiento de una contracultura*. Barcelona: Kairós.

Rubio, C. (2013a). *Londres, terra promesa. L'emigració de joves universitaris titulats catalans a Londres*. (Trabajo Final de Máster, Universitat de Girona, Catalunya) Recuperado de <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/8706/TFM%20Clara%20Rubio%20MIJS.pdf?sequence=1>

Rubio, C. (2013b). Londres, tierra prometida. La emigración de jóvenes titulados universitarios catalanes a Londres. *Periferia*, 18 (2), 158-174.

Rubio, C., Clua, M. y Sánchez García, J. (2017). La identitat migrant dels joves catalans a Londres. En C. Feixa, C. Rubio, J. Ganau, F. Solsona (eds) *L'emigrant 2.0*.

Emigració juvenil, nous moviments socials i xarxes digitals (p.184-194). Barcelona: Estudis.

Ruíz Olabuénaga, J. I. (2012). Historias de vida. En J.I. Ruíz Olabuénaga, *Metodología de la Investigación Cualitativa* (5ta edición, Vol. 15, p. 277-206). Bilbao: Universidad de Deusto.

Sancho, J., Herández, F., Herraiz García, F., Padilla Petry, P., Fendeler, R., Arrazola Carballo, J., Giró Gràcia, X., Valenzuela Segura, R. (2012). *Memòria del projecte: Trajectòries d'èxit de joves immigrants a l'ensenyament superior i al món professional*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Sandín, M. (2003). El rigor científico en la investigación cualitativa. En M.P. Sandín, (ed) *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones* (p.185-201). Madrid: McGraw Hill.

Santos, A. (2013). Fuga de cerebros y crisis en España: los jóvenes en el punto de mira en los discursos empresariales. *Áreas, Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (32), 125-137.

Sassen, S. (2007). *Sociología de la globalización*. Buenos Aires: Katz.

Satangetto, N.J. (1991). *Las cosas que me digo*. Universidad Nacional de Tucumán: Argentina.

Sayad, A. (1999/2010). *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Barcelona: Anthropos.

Schmidt, S. (2009). *De Argentina a España: historias vividas e intercambios imaginados en las migraciones recientes* (Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, España). Recuperado de <https://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/76328>

Schmidt, S. (2010). Migraciones y exilios en la historia reciente de Argentina: Una interpretación a la luz de la teoría de espacios transnacionales. *Studia Historica. Historia Contemporánea*, (28), 151-180.

Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education & the social sciences* (4th Edition). New York: teachers College.

Sen, A. (2007). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz.

Sepúlveda, E., Planas, A., Trull, C., Gómez, C., Carrera, E., Turon, N. y Úcar, X. (2019). Proceso de construcción de una rúbrica de evaluación para proyectos y educadores que trabajan el empoderamiento juvenil. En J. Longás y J. Vilar (coord.), *Congreso Internacional SIPS 2019: Comunicaciones y conclusiones* (pp. 71-74). Barcelona: Ediciones Blanquerna.

Sepúlveda, L. (2013). Juventud como transición: elementos conceptuales y perspectivas de investigación en el tiempo actual. *Última década*, (39), 11-39.

Serracant Melendres, P. (2014-2015). L'emigració de les persones joves en temps de crisi. *Societat Catalana*, 127-141.

Serracant Melendres, P. (2017). L'emigració de les persones joves en temps de crisi. En C. Feixa, C. Rubio, J. Ganau, F. Solsona (eds) *L'emigrant 2.0. Emigració juvenil, nous moviments socials i xarxes digitals* (p127-141) Barcelona: Estudis.

Shershneva, J. y Fernández Aragón, I. (2017). Factores explicativos de la sobre-educación de las mujeres inmigrantes: El caso vasco. *Revista Española de Sociología*, 27 (1), 43-66.

Soler Masó, P.; Trilla-Bernet, J; Jiménez-Morales, M. Y Úcar-Martínez, X., (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria [Journal of Research in Social Pedagogy]*, (30), 19- 34. ISSN: 1989-9742, DOI: http://dx.10.7179/PSRI_2017.30.14

Soler-Masó, P., Planas, A., Ciraso-Cali, A. y Ribot-Horas, A. (2014). Empoderamiento en la comunidad: el diseño de un sistema abierto de indicadores a partir de procesos de evaluación participativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (24), 49-77.

Soler-Masó; P., Planas, A., Núñez, H. (2015). El reto del empoderamiento en la Animación Sociocultural: una propuesta de indicadores. *Animation, territoires et pratiques socioculturelles (ATTPS)*, (8), 41-54.

Soler, P., Trull, C., Rodrigo, P. y Corbella, L. (2019). El reto educativo del empoderamiento juvenil. En I. Alonso y K. Artexte (eds.) *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro* (p. 129-142). Barcelona: Octaedro.

Soler, R. y Estivill i Castany, M. (2016). *Estat de la joventut 2015*. Observatori Català de la joventut, Generalitat de Catalunya. Recuperado de www.gencat.cat/joventut/observatori

Solsona, F., Vilaplana, J., Teixidó, I., Rius, J., Rubio, C. y Feixa, C. (2017). Migració i digitalització: viatges d'anada i tornada dels joves catalans a Londres a través de les Big Data. En C. Feixa, C. Rubio, J. Ganau, F. Solsona (eds) *L'emigrant 2.0. Emigració juvenil, nous moviments socials i xarxes digitals* (p.215-231) Barcelona: Estudis.

Soriano Gatica, J. P. (2008). Adaptación social de las pandillas juveniles Latinoamericanas en España; pandillas y organizaciones juveniles de la calle. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, (81), 109-137.

Souto Krustin, S. (2007). Juventud, teoría e historia: la formación de un sujeto social y de un objeto de análisis. *HAOL*, (13), 171-192.

Souto Krustín, S. (2018). Historiografía y jóvenes: la conversión de la juventud en objeto de estudio historiográfico. *Páginas (Rosario): Revista Digital de la Escuela de Gistoria*, 10(22),16-38.

Staller, K. M, Block, E. y Horner, P.S. (2010). History of methods in social research. En Sh.N. Hesse-Biber y P. Leavy (Eds.) *Handbook of Emergent Methods* (p. 25-51). New York: The Guilford Press.

Strubell i Trueta, M. (2008). La llengua catalana, factor d'integració. En C. Feixa (Ed.) *Allà des d'Aquí. 3 famílies, 3 orígens, 3 itineraris* (p. 80-83) Vilafranca del Penedès: Vinseum-Museu de les Cultures del Vi de Catalunya.

Suarez Navaz, L. (2006). Un nuevo actor migratorio: jóvenes, rutas y ritos juveniles transnacionales. En F. Checa Olmos, A. Arjona y J. C. Checa Olmos (comp) *Menores tras la frontera: otra inmigración que aguarda* (p.17-50). Barcelona: Icaria.

Taboada, M.S. (1994). La lengua de la Conquista o La conquista de la lengua. 500 años de política lingüística en América. En J. Racedo, I. Requejo y M.S. Taboada, *Los alfabetos sociales de la Identidad* (p.115-133). Tucumán: CERPACU.

Tedesco, L. (2010). Latinoamericanos en España: de la integración al retorno. En A. Ayuso y G. Pinyol (eds) *Inmigración latinoamericana en España. El estado de la investigación* (p.119-137) Barcelona: CIDOB.

Thomas, W. I., Znaniecki, F. (1984). *The Polish Peasant in Europe and America*. Chicago: University of Illinois Press.

Torrado, V. (2006). La inmigración latinoamericana en España. *Expert Group meeting on international migration and development in Latin America and the Caribbean. Population Division*. Department of Economic and Social Affairs United Nations Secretariat.

Úcar, X., Heras, P. y Soler, P. (2014). La Evaluación Participativa de acciones comunitarias como metodología de aprendizaje para el empoderamiento personal y comunitario. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (24), 21-47.

Úcar, X., Jiménez-Morales, M.; Soler Masó, P. y Trilla-Bernet, J. (2016). Exploring the conceptualization and research of empowerment in the field of youth. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 405-418. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02673843.2016.120912>

Úcar, X., Novella, A., Planas, A., Páez de la Torre, S., Vila, C. (junio 2016). Evaluación participativa del empoderamiento juvenil. Análisis de casos. *XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía*, Madrid, España. Recuperado de <http://www.congresodepedagogia.com/libro-de-actas/>

Úcar, X. (Coord.), Núñez, H., Paladines, M.B., Pescador, R., Muñoz, N. (2016). *Evaluación Participativa del empoderamiento juvenil. Proceso de evaluación participativa con jóvenes del "casal de joves" de Badia del Valles*. Informe de investigación. Diposit Digital de Documents. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/167221>

Úcar, X. Planas, A., Novella, A. y Rodrigo, M. P. (2017). Evaluación participativa del empoderamiento juvenil con grupos de jóvenes. Análisis de casos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria. Journal of Research in Social Pedagogy*, (30), 67-80. ISSN: 1988-9742, DOI: 70.SE7179/PSRI_2017.30.05

Úcar, X. (Coord.), Planas, A., Novella, A., Rodrigo-Moriche, P.; Vila, C., Núñez, H.; Paladines, M.B, Páez de la Torre, S.; Turón, N., Páez, J., Arenillas, M. (2016). *Informe del proceso de evaluación participativa del empoderamiento juvenil con 4 grupos de jóvenes*. Diposit Digital de Documents. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/15420>

Úcar, X., Planas, A., Novella, A. y Rodrigo, M. P. (2017). Evaluación participativa del empoderamiento juvenil con grupos de jóvenes. Análisis de casos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria [Journal of Research in Social Pedagogy]*, (30), 67-80.

Urdiles Viedma, M. E. y Ferrer Rodríguez, A. (2005). La inmigración latinoamericana en España. En *Anales de geografía de la Universidad Complutense*, (25), 115-134.

Urresti, M. (ed) (2008). *Ciberculturas juveniles*. Buenos Aires: La crujía.

Valls Fonajet, F. (2015). El impacto de la crisis entre los jóvenes en España. *Revista de Estudios Sociales*, (54), 134-149.

Van Dijk, T. (2000). El estudio del discurso. En van Dijk, T. (Comp.). *El discurso como estructura y proceso* (pp. 21-65). Barcelona: Gedisa

Van Dijk, T. (2001). Discurso y racismo. *Persona y sociedad*, 16(3)191-205.

Van Dijk, T. (2002). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Athena Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, (1), 18-24, DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n1.22>

Vilà Baños, R., González Mediel, O. y Palaou Julián, B. (2015). La integración de jóvenes extranjeros en Catalunya. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (28), 141-154.

Villatoro (2011). Juventud y nuevas identidades. En J. Trilla (coord.) J. Casal, C. Feixa, M. Figueres, A. Planas, O. Romani, J. Saura y P. Soler (eds) *Jóvenes y espacio público. Del estigma a la indignación* (p.15-26) Barcelona: Bellaterra.

Vintila, D. y Morales, L. (2018). La representación política de las personas de origen inmigrante en España e Italia. *Papers*, 103(4), 521, 550.

Wodak, R. (2003). El enfoque histórico del discurso. En Wodak, R. y Meyer, M. *Métodos de análisis críticos del discurso* (p.101-141). Barcelona: Gedisa

Zapata, R. (2009). ¿Existe un enfoque propio de gestión de la inmigración? Filosofía práctica de la política de gobernabilidad en España. En R. Zapata-Barrero (ed.) *Políticas de gobernabilidad de la inmigración en España* (p. 21-31). Barcelona: Ariel.

Zimmerman, M. (2000). Empowerment theory. En J. Rappaport y E. Seidman (eds) *Handbook of community psychology* (p. 43-63). New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.

Zimmerman, M. A., Stewart, S., Morrel-Samuels, S., Franzen, S., Reischl, T. (2011). Youth empowerment solutions for peaceful communities: combining theory and practice in a community-level violence prevention curriculum. *Health Promotion Practice*, 12(3), 425-439.

Zina, M. (2008). *Afirmación o negación de la identidad nacional en la diáspora uruguaya. El caso de jóvenes emigrantes en Cataluña*. (Monografía de Grado sin publicar, Universidad de la República, Montevideo, Facultad de Ciencias Sociales). Disponible en <http://www.multiculturalismoenuruguay.com/Docs/Articulos/Identidad%20en%20jo%A6%FCvenes%20uruguayos%20en%20Barcelona.pdf>

Lecturas

Cortázar, J. (1963/ 1993). *Rayuela*. Sudamericana: Buenos Aires.

Nicolau, A. (2012). Casa de Cambio. *Trompetas Completas*. Tucumán: Trompetas Completas.

Canciones

Drexler, Jorge (2017). “Movimiento”, en *Salvavidas de hielo*.

Johansen, Kevin (2000). “El círculo”, en *The nada*.

Fimografía

Campanella, J. (2006). Vientos de agua.

Webgrafía

Proyecto Hebe (2014-2020) <https://www.projecteheber.com/es/sobre-projecte-hebe/>

Proyecto youthme.eu (2011-2013) <http://youthme.eu/>

<http://www.candombe.org/index.php>

<http://www.americat.cat/>

<http://www.centrosalvadorallende.es/>

<http://casademendoza.org/>

<http://youthme.eu>

http://treballiaferssocials.gencat.cat/ca/ambits_tematicos/joventut/observatori_catala_de_la_joventut/

<https://fronterasindomitas.wordpress.com>

ANEXOS

I.2. Cartas enviadas a las asociaciones, organizaciones y casales del Cono Sur latinoamericano

Estimados/as,

Mi nombre es Sonia Páez de la Torre, soy argentina y hace dos años que vivo en Barcelona. Actualmente estoy desarrollando mis estudios de Doctorado en la Universidad de Girona, con la financiación de la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias de Investigación de Catalunya (AGAUR).

Mi trabajo de investigación busca comprender “El proceso de empoderamiento de los jóvenes originarios del Cono Sur latinoamericano a partir de sus experiencias migratorias”. En el marco de este estudio, interesa poder conocer la realidad de los jóvenes argentinos/uruguayos/chilenos (entre 20 y 34 años) que viven en Catalunya por lo menos hace un año. Es por eso que me dirijo a ustedes a fin de solicitar, si es que eso fuera posible, el acceso a la información que desde vuestro centro pudiera ser provechosa para dicho trabajo. Saber, por ejemplo, si disponen de datos que puedan ser útiles al trabajo (cantidad de jóvenes de origen argentino/chileno o uruguayos con los que interactúa vuestra asociación; contactos de jóvenes que quieran participar en la investigación). También interesa saber qué actividades realizan desde vuestros centros y si los jóvenes participan de las mismas.

En el archivo adjunto os envío un copia scaneada de la carta original que he enviado al Consulado, obteniendo una respuesta demasiado general. En la misma está la explicación más detallada sobre el proyecto, quién lo dirige y en qué marco, y algunas otras cuestiones respecto al compromiso y a la protección que se prevee tener con los datos (que interesan sólo de forma anónima) a los que se pudiera acceder.

A los fines de facilitar la comunicación pueden responder por este medio o a mi teléfono personal.

Les dejo también la dirección de mi blog en el que explico el proyecto y con el que pretendo abrir un canal de dialogo con los jóvenes <https://fronterasindomitas.wordpress.com>

Muchas gracias por su tiempo,

Atte.

Mgter. Sonia Páez de la Torre
Universidad de Girona.
Departament de Pedagogía.
Institut de Recerca Educativa.

I.3. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMATIVO PARA REGISTRO DE VOZ

Estimado/Estimada

En primer lugar le agradecemos, en nombre del equipo de investigación su participación en la investigación.

Como ya se le ha informado previamente, en este momento la Mgter. Sonia Páez de la Torre (NIE: Y2972384-Q), estudiante del Doctorado de Educación en la Universidad de Girona, ha recibido por parte de la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias de Investigación de Catalunya (AGAUR) la beca de Formación (FI- DGR 2015) para desarrollar su investigación sobre “El proceso de empoderamiento en jóvenes del cono sur latinoamericano a partir de la experiencia migratoria a Catalunya”. El objetivo general de la investigación, consiste en indagar en los procesos de empoderamiento de jóvenes entre 20 y 35 años originarios del cono sur de América Latina (Argentina, Uruguay y Chile) que, tras una experiencia migratoria, viven en Catalunya hace más de un año.

Dicho trabajo está dirigido por el Dr. Pere Soler Masó (DNI: 466713543F) y se enmarca en la investigación *Proyecto HEBE. El empoderamiento de los jóvenes*, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España (Ref. EDU2013-42979-R).

Por la presente se le solicita su consentimiento para registrar este encuentro, por tal de poder realizar un análisis de la información. Tanto quien investiga como quien dirige este trabajo y las instituciones a las que pertenecen, se comprometen a respetar la legislación vigente en materia de protección de datos, asegurándole que el uso de la información estará vinculada únicamente a los objetivos de esta investigación y que en cualquier caso los datos interesan de forma anónima.


Nombre..... Apellido..... Correo Electrónico

He recibido información sobre los objetivos de investigación y autorizo a la investigadora para que grabe la entrevista, al día del de de 201_.

Firma:

II. Instrumentos metodológicos

II.1. Biograma A



Sección 1 de 17

El proceso de empoderamiento en jóvenes del cono sur latinoamericano a partir de la experiencia migratoria a Catalunya

Estimado/a compatriota,
Soy Sonia Páez de la Torre una argentina que está haciendo su doctorado en la Universidad de Girona. Si eres argentino/a, uruguayo/a o chileno/a, tienes entre 20 y 34 años y vives en Catalunya te agradecería que colaboraras con mi investigación llenando este breve cuestionario. No te llevará más de 10 minutos!! El plazo para completar el formulario estará abierto hasta el día 15/09/2016. Desde ya, muchísimas gracias por tu tiempo.

Consentimiento del participante

Esta investigación se lleva adelante gracias al apoyo de la Secretaria d'Universitats i Recerca del Departament d'Economia i Coneixement de la Generalitat de Catalunya (AGAUR) y al financiamiento del Fondo Social Europeo (FSE) de la Unión Europea. El trabajo se desarrolla en el marco del Proyecto HEBE, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (Ref.: EDU2013-42979-R) y desde el Institut de Recerca Educativa de la Universitat de Girona. El objetivo general consiste en indagar en los procesos de empoderamiento de las y los jóvenes de entre 20 y 34 años originarios del cono sur de América Latina (Argentina, Uruguay y Chile) que, tras una experiencia migratoria, viven en Catalunya hace más de un año. En primera instancia se necesita conocer información sobre las trayectorias biográficas (los recorridos vitales) de estos jóvenes por eso te pedimos que colabores contestando este breve cuestionario. Si quieres más información sobre el proyecto: <https://fronterasindomitas.wordpress.com/soniapaezdelatorre@gmail.com>

1. Nos comprometemos a respetar la legislación vigente en materia de protección de datos, asegurándote que el uso de la información estará vinculado únicamente a los objetivos de esta investigación y que en cualquier caso los datos interesan de forma anónima *

He leído los objetivos y tengo conocimiento sobre el carácter de este estudio. Acepto las condiciones y la ...

Después de la sección 1 Ir a la siguiente sección

Un poco de allá



Primero queremos saber un poco sobre tus orígenes

2. ¿Qué edad tienes? *

Texto de respuesta corta

3. ¿En qué país naciste? *



1. Argentina
2. Chile
3. Uruguay

4. ¿En qué provincia naciste?

Texto de respuesta corta

5. Consideras que el lugar en el que vivías era *

1. Rural
2. Semi-urbano
3. Urbano

6. En tu país de origen, ¿con quién vivías? *

Si ninguna opción te representa, puedes seleccionar el casillero "Otros"

1. Solo
2. Con mi familia de origen (padres y hermano/as si corresponde)
3. Con mi pareja
4. Con mi pareja (e hijo/as si corresponde)
5. Con amigo/as
6. Otros

7. Los ingresos con los que te sostenías allí: ¿de dónde provenían? *

Puedes combinar las opciones o escribir lo que desees en el casillero "Otro"

- Familiares
- De mi trabajo
- De mi pareja
- Otra...

Después de la sección 2 Ir a la siguiente sección

Sección 3 de 17

Estudios allá

Por estudios primarios entendemos la educación que va desde los 4, 5 o 6 años hasta los 11, 12 o 13 años (dependiendo la estructura del sistema). Por estudios secundarios, la educación entre los 11, 12 o 13 y los 17 o 18 años (dependiendo la estructura del sistema). Educación Terciaria o Ciclos formativos, es aquella que sigue a la secundaria y que permite acceder a un título terciario (con orientación profesional). Por educación universitaria, la que da acceso a un título universitario.

8. ¿Qué nivel educativo alcanzó tu padre? *

Elige la opción que se adecue a tu caso y si quieres aclarar algo, puedes escribirlo en el casillero "Otro"

- Educación primaria (o básica) Completa
- Educación primaria (o básica) incompleta
- Educación Secundaria (o Media o Bachillerato) Completa
- Educación Secundaria (o Media o Bachillerato) Incompleta
- Educación Terciaria (o ciclos formativos) Completa
- Educación Terciaria (o ciclos formativos) Incompleta
- Educación Universitaria Completa
- Educación Universitaria Incompleta
- Otra...

9. ¿Cuál es/era su ocupación? *

Texto de respuesta corta

.....

10. ¿Qué nivel educativo alcanzó tu madre? *

Elige la opción que se adecue a tu caso y si quieres aclarar algo, puedes escribirlo en el casillero "Otro"

- Educación primaria (o básica) Completa
- Educación primaria (o básica) incompleta
- Educación Secundaria (o Media o Bachillerato) Completa
- Educación Secundaria (o Media o Bachillerato) Incompleta
- Educación Terciaria (o ciclos formativos) Completa
- Educación Terciaria (o ciclos formativos) Incompleta
- Educación Universitaria Completa
- Educación Universitaria Incompleta
- Otra...

11. ¿Cuál es/era su ocupación? *

Texto de respuesta corta

12. ¿Cuál es el nivel educativo que alcanzaste en tu país de origen? *

Elige la opción que se adecue a tu caso y si quieres aclarar algo, puedes escribirlo en el casillero "Otro"

- Educación primaria (o básica) Completa
- Educación primaria (o básica) incompleta
- Educación Secundaria (o Media o Bachillerato) Completa
- Educación Secundaria (o Media o Bachillerato) Incompleta
- Educación Terciaria (o ciclos formativos) Completa
- Educación Terciaria (o ciclos formativos) Incompleta
- Educación Universitaria Completa
- Educación Universitaria Incompleta
- Otra...

13. ¿Cuál era tu ocupación? *

Texto de respuesta corta

Después de la sección 3 Ir a la siguiente sección

Sección 4 de 17

Al partir...



Ahora nos centraremos en el momento en el que migraste.

14. ¿En qué año dejaste tu país? *

Texto de respuesta corta

15. ¿Qué edad tenías al dejar tu país? *

Texto de respuesta corta

16. ¿Cuál fue el primer lugar al que arribaste? *

Interesa saber si viviste en otro lugar antes de llegar a Catalunya

Texto de respuesta corta

17. ¿Con quién viniste?



- Solo
- Con algún/a hermano/a
- Con mi familia de origen (padres y hermanos)
- Con mi pareja (e hijo/as si corresponde)
- Otra...

18. ¿Tenías algún familiar/amigo/conocido, que te ofreciera soporte al llegar? *

- Sí
- No
- Otra...

19. ¿En qué año llegaste a Catalunya? *

Texto de respuesta corta

20. ¿A qué provincia de Catalunya arribaste? *

1. Barcelona
2. Tarragona
3. Lleida
4. Girona

⋮

21. ¿Cuál es el nombre del municipio al que arribaste?

Texto de respuesta corta

22. ¿Con quién viviste cuando llegaste? *

- Solo
- Con mi familia de origen (padres, hermano/as)
- Con mi pareja
- Con familiares/conocidos que vivían aquí
- Compartí piso
- Otra...

23. ¿Bajo que condición legal ingresaste a España? *

- Estudiante (NIE)
- NIE comunitario
- Turista
- Permiso de residencia y trabajo
- Reagrupación familiar
- Otros

24. Señala las afirmaciones que expliquen algunos rasgos de tu llegada a Catalunya. *

Puedes marcar más de una casilla y agregar lo que haga falta en la casilla "Otro"

- Vine a buscar trabajo
- Vine a formarme (a estudiar, a hacer experiencias/contactos laborales)
- Elegí este lugar porque tenía amigos acá
- Vine a probar suerte
- Las cosas no estaban bien en mi país
- Me enamoré de un europeo/a
- Tengo familiares acá
- Mis padres decidieron venir a buscar una mejor calidad de vida
- Tengo ciudadanía de algún país europeo
- Elegí este lugar por el clima, por el idioma y por su prestigio social
- Me hicieron una oferta de trabajo
- Otra...

Después de la sección 4 Ir a la siguiente sección

El ahora...



Ahora nos centraremos en tu presente

25. ¿Cuál es tu condición legal en la actualidad? *

1. Estudiante (NIE)
2. NIE comunitario
3. Residente
4. Sin papeles
5. Obtuve la nacionalidad
6. Permiso de residencia y trabajo
7. Otro

26. Actualmente ¿cuál es tu ocupación? *

- Estudio
- Trabajo
- Estudio y trabajo
- Estoy cobrando el paro
- Estoy buscando trabajo
- Soy autónoma/o
- Estoy desempleado/a
- Otra...

27. Si hay algo que desees agregar respecto a tu ocupación actual, puedes escribirlo aquí

Texto de respuesta corta

Después de la sección 5 Ir a la sección 9 (Estudios)



Estudio



Es importante saber qué estás estudiando

28. ¿Qué estudios estás realizando? *



- Escuela taller, escuela de adultos
- Bachillerato
- CF (grado medio) /CF (grado superior)
- Grado universitario
- Posgrado/Master
- Doctorado
- Para obtener la equivalencia de mi título de grado
- Catalán
- Otros estudios

Después de la sección 6 Ir a la sección 9 (Estudios)



Trabajo



Antigüedad, cantidad de horas semanales y modalidad laboral.

29. ¿Hace cuánto tiempo y cuántas horas semanales trabajas? *



- Los fines de semana
- Hace más de 6 meses con un contrato de más de 20 hs x sem.
- Hace más de 6 meses con un contrato de menos de 20 hs x sem.
- Hace menos de 6 meses con un contrato de menos de 20 hs x sem.
- Hace menos de 6 meses con un contrato de mas de 20 hs x sem.
- Otros

30. Señala la opción que se adecue a la modalidad de tu trabajo *

- Estoy trabajando en blanco
- Estoy trabajando en negro
- Otra...

Después de la sección 7 Ir a la sección 9 (Estudios)

Sección 8 de 17

Estudio y trabajo



Descripción (opcional)

31. Interesa saber cuál de estas expresiones explica mejor tu ocupación *

- Principalmente estudio. Trabajo para poder afrontar algunos gastos.
- Principalmente trabajo. Hago cursos y capacitaciones breves durante el año.
- Las dos actividades son igual de importantes.
- Mi trabajo es estudiar (tengo una beca para hacer mi doctorado/capacitarme)
- Otra...

32. Si hay algo que desees aclarar o explicar respecto a tu ocupación, escríbelo aquí.

Texto de respuesta corta

Después de la sección 8 Ir a la sección 9 (Estudios)

Sección 9 de 17

Estudios



Descripción (opcional)

33. ¿Realizaste alguno de estos estudios en España? *

Puedes elegir más de un opción y agregar la que haga falta en el casillero "otro".

- Educación primaria (o básica)
- Educación secundaria (ciclo obligatorio)
- Bachillerato
- Ciclo Formativo (o Grado Medio)
- Estudios Universitarios
- Posgrado/Master
- Doctorado
- Catalán
- Otras lenguas
- Otra...

34. ¿Has terminado esos estudios? *

Señala la opción que más adecuada y si hace falta aclarar algo, utiliza la casilla "otro".

- Si
- No
- Todavía estoy estudiando
- Otra...

35. En el caso de haber llegado con títulos universitarios de tu país ¿los has homologado/convalidado? *

Selecciona la opción más adecuada a tu caso. Puedes agregar lo que quieras en el casillero "Otro"

- Si los convalidé y esto me habilitó a ejercer mi profesión
- Si lo convalidé, me otorgaron una equivalencia debo aprobar una serie de asignaturas para obtener la homo...
- Sí los convalidé, pero no me sirvió de nada.
- No los convalidé pero hice estudios en España que me habilitaron a ejercer mi profesión
- No los convalidé, trabajo en algo diferente a lo que hacía/ejercí/ estudié en mi país de origen
- No los convalidé pero mi trabajo está relacionado con lo que estudié en mi país de origen
- No vine con títulos universitarios de mi país

Después de la sección 9 Ir a la sección 10 (Vivienda)

Vivienda



Descripción (opcional)

36. ¿Con quién vives en la actualidad? *



Puedes elegir más de una opción escribir y/o lo que sea necesario en la casilla "Otro"

- Solo
- En pareja
- Con mi familia de origen (con mis padres, hermano/as, etc)
- Con la familia que formé (con mi pareja e hijo/as si corresponde)
- Con amigo/as
- Otra...

37. ¿De dónde son la/s persona/s con la/s que vives? *



Puedes seleccionar más de una opción

- Autóctonas (de Catalunya)
- De mi país de origen
- De muchos lugares del mundo
- De España
- De América Latina
- Otra...

Después de la sección 10 Ir a la sección 11 (Las relaciones)



Las relaciones



Descripción (opcional)

38. Tus amigo/as, las personas en las que confías y con las que te comunicas cotidianamente son... *

Puedes seleccionar más de una opción y escribir lo que haga falta en el casillero "Otro"

- Autóctonas (de Catalunya)
- De mi país de origen
- De muchos lugares del mundo
- De España
- De América Latina
- Otra...

Después de la sección 11 Ir a la sección 12 (Tus ingresos) ▼

Sección 12 de 17

Tus ingresos

Descripción (opcional)

39. ¿De dónde provienen tus ingresos? *

Puedes seleccionar más de un casillero y agregar lo que haga falta en el casillero "Otro"

- De mi Trabajo
- De mi familia
- Becas o ayudas estatales de Europa/España/ Catalunya
- Ayudas/Becas estatales de mi país de origen
- De mi pareja
- De mis ahorros
- No tengo ingresos fijos
- Otra...

Después de la sección 12 Ir a la sección 13 (Actividades) ▼

Actividades



Descripción (opcional)

40. ¿Has formado parte de alguna agrupación en algún momento de tu vida? *

Por "agrupación" entendemos aquellos espacios desde donde uno puede hacer actividades de sociabilización, culturales, deportivas, religiosas, políticas, voluntarias/comunitarias, etc.

- Sí
- No

Después de la sección 13 Ir a la siguiente sección

Actividades



Descripción (opcional)

41. Dicha agrupación era/es de tipo... *

- Deportivo
- Religioso
- Cultural (banda de música, club de lectura, espacio de difusión y organización cultural, etc)
- Político (formal o informal)
- Voluntariados
- Otra...

42. Indica el momento de tu vida correspondiente a tu participación en dicha agrupación *

- En la infancia
- En la adolescencia
- En la juventud

Después de la sección 14 Ir a la siguiente sección

Algunos datos



Te recordamos que la información sólo interesa a los fines de esta investigación y que nos comprometemos a respetar la legislación vigente en materia de protección de datos.

43. Sexo *

- Mujer
- Hombre
- Otro

44. Año de nacimiento *

Texto de respuesta corta

45. Nombre y apellido

Texto de respuesta corta

46. Inventa un seudónimo *



Lo que buscamos es poder tener identificado/a al participante de alguna manera y que si participas en una segunda fase de la investigación podamos usar este seudónimo.

Texto de respuesta corta

Después de la sección 15 Ir a la siguiente sección



Para terminar...



Descripción (opcional)

47. ¿Hay algo que quisieras agregar o comentar respecto a tu experiencia inmigratoria?

Texto de respuesta larga

48. ¿Hay algo que quieras agregar o comentar respecto al cuestionario?

Texto de respuesta corta

49. ¿Te interesa ser contactado para participar de una segunda fase de esta investigación? *

Sí

No

Después de la sección 16 Ir a la siguiente sección

Sección 17 de 17

Algunos datos más



Para terminar necesitaríamos algunos datos para poder contactarte. El único campo que exigimos como obligatorio es el del correo electrónico porque pensamos que es la manera más eficaz para poder contactarnos contigo (utiliza una dirección que tengas activa). Puedes rellenar todos los campos o si prefieres resguardar esta información, rellena el que prefieras que utilicemos para contactarte.

50. Correo electrónico *

Texto de respuesta corta

51. Facebook

Texto de respuesta corta


52. Twitter

Texto de respuesta corta

53. Movil/ teléfono de contacto

Texto de respuesta corta

II.2. Biograma B



Sección 1 de 20

Segunda parte: El proceso de empoderamiento en jóvenes del cono sur latinoamericano a partir de la experiencia migratoria a Catalunya

Estimado/a

En primer lugar, queremos agradecerte por haber accedido a la segunda parte de este estudio. Esta instancia busca profundizar y conocer un poco más acerca de la realidad de los jóvenes y jóvenes adultos de entre 20 y 34 años, originarios del cono sur latinoamericano que residen en Catalunya. Antes de concretar nuestro encuentro, si sigues de acuerdo y tienes disponibilidad para que lo llevemos adelante, sería útil que pudieras llenar este breve y último formulario. No te llevará más de 10 minutos! el formulario estará abierto hasta el 15/09/2016, te pido que respondas antes del cierre. Cualquier inconveniente, no dudes en ponerte en contacto con nosotros. Muchas gracias, una vez más, por tu tiempo.

Sonia Páez de la Torre

Consentimiento del participante

Esta investigación se lleva adelante gracias al apoyo de la Secretaria d'Universitats i Recerca del Departament d'Economia i Coneixement de la Generalitat de Catalunya (AGAUR) y al financiamiento del Fondo Social Europeo (FSE) de la Unión Europea. El trabajo se desarrolla en el marco del Proyecto HEBE financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (Ref.: EDU2013-42979-R) y desde el Institut de Recerca Educativa de la Universitat de Girona. En esta instancia lo que necesitamos es profundizar en las trayectorias biográficas y conocer el presente de los jóvenes originarios del cono latinoamericanos de entre 20 y 34 años que viven hace más de un año en Catalunya. Para ello te pedimos que llenes este cuestionario. Como ya te habrán explicado, la información que nos aportes será complementada con un encuentro personal. Nos pondremos en contacto contigo para acordar el lugar y la hora. Si quieres más información sobre el proyecto: <https://fronterasindomitas.wordpress.com/soniapaezdelatorre@gmail.com>

1. Nos comprometemos a respetar la legislación vigente en materia de protección de datos, asegurándote que el uso de la información estará vinculado únicamente a los objetivos de esta investigación y que en cualquier caso los datos interesan de forma anónima *

He leído los objetivos y tengo conocimiento sobre el carácter de este estudio. Acepto las condiciones y la ...

Después de la sección 1 Ir a la siguiente sección

Datos personales



Los datos que te pedimos son solamente para establecer una correlación entre el primer cuestionario que llenaste y este.

2. Nombre y apellido

Texto de respuesta corta

3. Seudónimo *



Si olvidaste elseudónimo que utilizaste en el primer cuestionario, recuerda que te lo hemos enviado en el correo electrónico junto a este formulario.

Texto de respuesta corta

4. Indica tu ocupación actual *

Te volvemos a hacer esta pregunta por si acaso tu situación laboral hubiera cambiado en este tiempo.

- Trabajo
- Estudio
- Estudio y trabajo
- Estoy en el paro
- Estoy desempleado/a
- Soy autónoma
- Otra...

Después de la sección 2 Ir a la siguiente sección



Datos de residencia



Descripción (opcional)

5. ¿En qué provincia resides actualmente? *

- Barcelona
- Lleida
- Tarragona
- Girona

6. Municipio *

Texto de respuesta corta

Después de la sección 3 Ir a la siguiente sección

Lenguas



Lamentablemente, el diseño de esta herramienta exige una respuesta en cada fila y no permite más de una opción por fila.

7. Indica el grado de conocimiento que consideras que tienes sobre estas lenguas. Abajo te explicamos a qué nos referimos con cada nivel, por si tienes dudas. *

1.No tengo conocimiento. 2. Solo lo entiendo: lo comprendes oralmente y por escrito (pero hablas, lees y escribes muy poco). 3. Nivel bajo: entiendes cuando hablan, no comprendes mucho la lectura y no escribes. 4.Nivel medio: puedes hablar, leer y escribir medianamente.5. Nivel Alto: Hablas, lees y escribes.

	No tengo cono...	Solo lo entiendo	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
Catalán	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inglés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Francés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alemán	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Italiano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Indica el uso que haces de estas lenguas *

	No lo uso	Solo para traba...	De vez en cuan...	Para estudiar/l...	Lo uso cotidian...
Catalán	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inglés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Francés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alemán	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Italiano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Después de la sección 4 Ir a la siguiente sección

Sección 5 de 20

Ámbito laboral

Descripción (opcional)

9. Indica cuáles de las siguientes opciones crees que te han permitido acceder a un puesto de trabajo, en algún momento desde que vives en Catalunya. *

Puedes seleccionar más de un casillero.

- Haber obtenido un título de máster/doctorado en España o Catalunya
- Haberme relacionado con autóctonos
- Saber inglés y otras lenguas
- Haberme relacionado con gente de mi país de origen
- Tener experiencia laboral procedente de mi país
- Haber adquirido un alto nivel de catalán (Nivel C/D)
- Haber convalidado mis títulos académicos
- Tener ciudadanía europea
- Tener permiso de trabajo
- No he trabajado nunca en Catalunya
- Otra...

10. ¿Hay algo que desees agregar respecto a esta pregunta?

Texto de respuesta larga

Después de la sección 5 Ir a la siguiente sección

Sección 6 de 20

Vivienda

Descripción (opcional)

11. El lugar en el que vives es... *

Puedes agregar lo que haga falta en el casillero "Otro"

- Alquilado
- Propio
- Otra...

Después de la sección 6 Ir a la siguiente sección

Sección 7 de 20

Movilidad

Descripción (opcional)

12. ¿Cómo te desplazas habitualmente? *

Elige los medios que más utilizas.

- En mi coche
- En tren
- En bus
- En metro
- A pie
- En bicicleta
- Otra...

Tecnología, comunicación e información



Descripción (opcional)

13. ¿Tienes móvil? *

Si

No

14. ¿Cuál es la marca y la antigüedad de tu móvil?

Texto de respuesta corta

Después de la sección 8 Ir a la siguiente sección



Redes sociales



Lamentablemente, el diseño de esta herramienta exige una respuesta en cada fila y no permite más de una opción por fila.



15. Indica qué redes sociales utilizas y la frecuencia aproximada con las que lo haces a la semana *

Elige la opción que mas se adecue a tu caso.

	Todos los días	3 veces x sem apr...	1 vez x sem aprox.	Nunca
Whatsapp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facebook	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Twitter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instagram	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Youtube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Likedin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pinterest	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Academia.edu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wechat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Snapchat | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Google+ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

16. ¿Podrías indicar qué utilidad tienen para ti las redes sociales que indicaste que usas?

Responde de acuerdo a las respuestas que diste en la pregunta 15. Elige la opción que más se adecue a ti.

⋮

a. Usas Whatsapp para...

1. Trabajar
2. Sociabilizar/Comunicarte
3. Estar informado
4. Entretenerte
5. Trabajar y sociabilizar
6. Trabajar, sociabilizar y estar informado/a
7. Trabajar, sociabilizar, estar informado/a y entretenerte

⋮

b. Usas Facebook para...

1. Trabajar
2. Sociabilizar/Comunicarte
3. Estar informado/a
4. Entretenerte
5. Trabajar y sociabilizar
6. Trabajar, sociabilizar y estar informado/a
7. Trabajar, sociabilizar, estar informado/a y entretenerte



c. Usas Twitter para...

1. Trabajar
2. Para sociabilizar/Comunicarte
3. Estar informado/a
4. Entretenerte
5. Trabajar y sociabilizar
6. Trabajar, sociabilizar y estar informado/a
7. Trabajar, sociabilizar, estar informado/a y entretenerte

d. Usas Instagram para...

1. Trabajar
2. Sociabilizar/Comunicarte
3. Estar informado
4. Entretenerte
5. Trabajar y sociabilizar
6. Trabajar, sociabilizar y estar informado/a
7. Trabajar, sociabilizar, estar informado/a y entretenerte

e. Usas Youtube para...

1. Trabajar
2. Sociabilizar/Comunicarte
3. Estar informado
4. Entretenerte
5. Trabajar y sociabilizar
6. Trabajar, sociabilizar y estar informado/a
7. Trabajar, sociabilizar, estar informado/a y entretenerte

f. Usas LinkedIn para...

1. Trabajar
2. Sociabilizar/Comunicarte
3. Estar informado
4. Entretenerte
5. Trabajar y sociabilizar
6. Trabajar, sociabilizar y estar informado/a
7. Trabajar, sociabilizar, estar informado/a y entretenerte

g. Usas Pinterest para...

1. Trabajar
2. Sociabilizar/Comunicarte
3. Estar informado
4. Entretenerte
5. Trabajar y sociabilizar
6. Trabajar, sociabilizar y estar informado/a
7. Trabajar, sociabilizar, estar informado/a y entretenerte

h. Usas Academia.edu para...

1. Trabajar
2. Sociabilizar/Comunicarte
3. Estar informado
4. Entretenerte
5. Trabajar y sociabilizar
6. Trabajar, sociabilizar y estar informado/a
7. Trabajar, sociabilizar, estar informado/a y entretenerte

☰

i. Usas Wechat para...

1. Trabajar
2. Sociabilizar/Comunicarte
3. Estar informado
4. Entretenerte
5. Trabajar y sociabilizar
6. Trabajar, sociabilizar y estar informado/a
7. Trabajar, sociabilizar, estar informado/a y entretenerte

☰

j. Usas Snapchat para...

1. Trabajar
2. Sociabilizar/Comunicarte
3. Estar informado
4. Entretenerte
5. Trabajar y sociabilizar
6. Trabajar, sociabilizar y estar informado/a
7. Trabajar, sociabilizar, estar informado/a y entretenerte

k. Usas Google+ para...

1. Trabajar
2. Sociabilizar/Comunicarte
3. Estar informado
4. Entretenerte
5. Trabajar y sociabilizar
6. Trabajar, sociabilizar y estar informado/a
7. Trabajar, sociabilizar, estar informado/a y entretenerte

Después de la sección 9 Ir a la siguiente sección ▼

Sección 10 de 20

T.V.



Descripción (opcional)

17. ¿Tienes T.V.? *

- Sí
- No

Después de la sección 10 Ir a la siguiente sección

Sección 11 de 20

Miras T.V.



Descripción (opcional)

18. Indica la frecuencia semanal aproximada con la que miras T.V. *

- | | Todos los días | 1 vez por sem. | 3 veces por sem. | Nunca |
|---------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Miro Tv | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

19. Indica qué ves cuando miras T.V. *

Puede marcar más de una opción y escribir lo que haga falta en la casilla "Otro"

- Veo las noticias
- Veo series
- Veo películas
- Veo otros programas de entretenimiento
- Veo deporte
- Otra...

Después de la sección 11 Ir a la siguiente sección

Información



Descripción (opcional)

20 ¿Te mantienes informado? *

- Sí
- No
- Muy poco

21. Indica cómo te mantienes informado y la frecuencia aproximada *

Se necesita una respuesta por fila.

	Todos los días	3 veces por semana	1 vez por semana	Nunca
Leo el diario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escucho la radio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leo las noticias en ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A partir de las rede...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veo T.V.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. La información que lees es sobre *

Puedes seleccionar más de una opción y escribir lo que haga falta en la casilla "Otro"

- Mi país de origen
- Catalunya
- España
- Todo el mundo
- Otra...

Después de la sección 12 Ir a la siguiente sección



Actividades culturales



Descripción (opcional)

23. Indica cuáles de estas actividades realizas en tu tiempo libre *

Puedes marcar más de una opción. Si ninguna se adecua, puedes escribir libremente en el casillero 'otro'

- Voy a festivales/ conciertos de música
- Voy al cine
- Leo (novelas, comics, revistas)
- Voy al teatro
- Hago deportes
- Salgo con amigos
- Otra...

Tu participación actualmente



Descripción (opcional)

24. Desde que vives acá ¿formaste parte de alguna agrupación? *

Por "agrupación" entendemos aquellos espacios desde donde uno puede hacer actividades de sociabilización, culturales, deportivas, religiosas, políticas, voluntarias/comunitarias, etc.

- Sí
- No

Después de la sección 14 Ir a la siguiente sección



Agrupación



Descripción (opcional)

25. La agrupación es de tipo... *



Puedes seleccionar más de una opción y escribir lo que haga falta en la casilla "Otro"

Religioso

Político

Cultural

Deportivo

Otra...

26. ¿Hace cuánto tiempo que formas parte de dicho grupo? *

Texto de respuesta corta

Después de la sección 15 Ir a la siguiente sección



Participación política directa



Descripción (opcional)

27. Cuándo hay elecciones en España o Catalunya... *



Puedes explicar lo que necesites en la casilla "Otro".

No puedo votar

Voto

Puedo votar pero no me interesa

Otra...

28. Cuándo hay elecciones en tu país de origen.... *

Puedes seleccionar la casilla que más se asemeje a lo que piensas y explicar lo que necesites en la casilla "Otro".

- No puedo votar
- Voto
- Puedo votar pero no me interesa
- Puedo votar pero me resulta complicado hacer todo el trámite
- Otra...

29. Puedes añadir lo que necesites en este espacio

Texto de respuesta larga

Después de la sección 16 Ir a la siguiente sección

Sección 17 de 20

Participación social

Descripción (opcional)

30. Señala las actividades de participación social que realizas si corresponde... *

Puedes seleccionar mas de una casilla y si hace falta añadir alguna explicación breve, puedes hacerlo en la casilla "Otro".

- Voluntariados
- Asisto a las manifestaciones/ marchas políticas que me interesan
- Colaboro económicamente con entidades/asociaciones sociales
- Formo parte de asociaciones/entidades sin fines de lucro
- No hago ninguna de estas actividades
- Otra...

Después de la sección 17 Ir a la siguiente sección

Sección 18 de 20

Para terminar

Expectativas



31. ¿Cuáles son tus expectativas profesionales o laborales a CORTO plazo? *

Por corto plazo entendemos 1 año aproximadamente. Puedes marcar más de una opción.

- Estudiar, formarme
- Terminar mis estudios y conseguir un buen trabajo
- Seguir trabajando acá
- Encontrar un trabajo
- Encontrar un mejor trabajo
- Trabajar y ahorrar
- Juntar dinero para pagarme mis estudios
- Juntar dinero para viajar
- Trabajar, ahorrar y volver a mi país
- Terminar mi formación y volver a mi país
- Irme a trabajar a otro país
- Otra...

32. Si quieres agregar algo, utiliza este espacio

Texto de respuesta larga



33. ¿Cuáles son tus expectativas personales a CORTO plazo? *

Puedes marcar más de una opción y escribir lo que necesites en la casilla "Otro"

- Irme a vivir solo
- Irme a vivir con amigos
- Irme a vivir con mi pareja
- Casarme
- Adquirir/ comprar un piso propio
- Regresar a mi país
- Formar mi familia aquí
- Viajar
- Otra...

34. Si quieres agregar algo, utiliza este espacio

Texto de respuesta larga

Después de la sección 18 Ir a la siguiente sección

Sección 19 de 20

Expectativas

Descripción (opcional)

35. ¿Cuáles son tus expectativas profesionales o laborales a LARGO plazo? *

Por largo plazo entendemos 5 años aproximadamente. Puedes marcar más de una opción.

- Estudiar, formarme
- Terminar mis estudios y conseguir un buen trabajo
- Seguir trabajando acá
- Encontrar un trabajo
- Encontrar un mejor trabajo
- Trabajar y ahorrar
- Trabajar, ahorrar y volver a mi país
- Terminar mi formación y volver a mi país
- Irme a trabajar a otro país
- Otra...

36. Si quieres agregar algo, utiliza este espacio

Texto de respuesta larga

37. ¿Cuáles son tus expectativas personales a LARGO plazo? *

- Irme a vivir solo
- Irme a vivir con mi pareja
- Irme a vivir con amigos
- Casarme
- Adquirir/ comprar un piso propio
- Otra...

38. Si quieres agregar algo, utiliza este espacio

Texto de respuesta larga

Después de la sección 19 Ir a la siguiente sección

Sección 20 de 20

Comentarios

Descripción (opcional)

39. ¿Hay algo que quieras agregar o comentar respecto al cuestionario?

Texto de respuesta larga

II.3. Guion de la entrevista semi-estructurada

Esta investigación se lleva adelante gracias al apoyo de la Secretaria d'Universitats i Recerca del Departament d'Economia i Coneixement de la Generalitat de Catalunya (AGAUR) y al financiamiento del Fondo Social Europeo (FSE) de la Unión Europea. El trabajo se desarrolla en el marco del Proyecto Hebe (Ref.: EDU2013-42979-R) y desde el Institut de Recerca Educativa de la Universitat de Girona. El objetivo general consiste en indagar en los procesos de empoderamiento de las y los jóvenes de entre 20 y 34 años originarios del Cono Sur de América Latina (Argentina, Uruguay y Chile) que, tras una experiencia migratoria, viven en Catalunya hace más de un año. Más información sobre el proyecto: <https://fronterasindomitas.wordpress.com/>

Este Instrumento es complementario al Biograma A y B. Se trata de un guión semi-estructurado que ha sido utilizado solo por el investigador para llevar adelante la entrevista con cada participante. Las preguntas se adaptaron a lo que cada joven había respondido en los Biogramas y a cada caso en particular.

Consentimiento del participante (cada participante firmó un consentimiento, en el caso de la entrevista vía Skype, dicho consentimiento ha quedado grabado)

Capitales	Pasado (País de Origen)	Presente (o pasado acá) (Catalunya)	Proyección (Futuro)
Capital Económico	<p>¿Qué recuerdas de tus primeros años de vida?</p> <p>¿Cómo describes la personalidad de tus padres? ¿Qué cualidades tenían? ¿Cómo eran ellos emocionalmente?</p> <p>¿Podrías describir el lugar (la zona, el barrio) en el que vivías en tu sociedad de origen? ¿Vivías en una casa o en un departamento? ¿Quiénes vivían en ese espacio? ¿Era alquilado o propio?¹</p> <p>¿Cómo te desplazabas en tu vida cotidiana?</p> <p>(Indagar en las figuras paternas: estudios, ocupaciones, orígenes, nacionalidades. En función a las respuestas del Biograma A y B)</p> <p>¿A qué se dedicaba la persona que sostenía económicamente los gastos de ese lugar?</p> <p>¿Cuál era tu ocupación en tu sociedad de origen?²</p> <p>¿Por qué y cómo decidiste/decidieron emigrar?</p>	<p>¿Podrías describir a grandes rasgos tus primeros años en España/Catalunya?</p> <p>¿Planificaste tu proyecto migratorio? ¿Cómo conseguiste dinero para los pasajes? ¿Quién te ayudó económicamente para partir? ¿Tenías un objetivo claro al venir? ¿Cuál era? ¿lo has cumplido? ¿Tienes nuevos objetivos?</p> <p>¿Tenías información sobre la situación del país?</p> <p>¿Cómo viviste emocionalmente esa llegada? ¿En qué lugar te instalaste? ¿Con quién/es viviste? ¿Y ahora: con quién vivís? ¿Dónde? ¿Te gusta el lugar en el que vives?</p> <p>¿A qué te dedicas en la actualidad? ¿Te gusta? ¿Tiene relación con lo que estudiaste? ¿Tiene relación con lo que soñabas? En el caso de que trabajes: ¿Estás conforme con el sueldo que ganas? En el caso de que estudies: ¿estás conforme con lo que estás estudiando? (si fuera alguien que vino a hacer un máster o doctorado) Si estás en el paro: ¿estás buscando trabajo? ¿Cómo percibes esta situación?</p>	<p>¿Tienes intenciones de quedarte o de regresar?</p> <p>¿Cuál es tu ambición laboralmente hablando?</p> <p>En el caso de quedarte en este territorio: ¿cómo te imaginas de acá a 5 años? (hablar de las proyecciones en función a Biograma A y B)</p> <p>Cuando piensas en el futuro, ¿qué es lo que más te inquieta?</p>

¹ La descripción que se pide podrá ser complementada con preguntas que ayuden a obtener datos más concretos: ¿Vivías en una casa o un departamento? ¿Ese lugar te gustaba? ¿Estaba cerca o bien comunicado de los lugares en los que desarrollabas tus actividades? ¿Era una zona segura/insegura?

² Esta pregunta puede derivar en otras: ¿qué estudiabas? ¿terminaste los estudios? En el caso de que haya trabajado: ¿en qué trabajabas? ¿ganabas lo necesario como para cubrir tus necesidades? ¿cómo conseguiste este trabajo? (para ver si hay relación entre el trabajo y el capital social).

<p>Capital cultural³</p> <p>Capital nacional</p>	<p>¿Cuáles son tus mejores recuerdos de la escuela? ¿Cuáles han sido tus maestros favoritos? ¿Cuáles son tus peores recuerdos de la escuela? ¿Fuieste a una escuela pública o privada?</p> <p>¿Cómo era tu escuela/colegio? ¿Tenías muchos amigos/as? ¿Conservas relación con ellos? ¿Tuviste algún sueño o ambición durante la niñez y/o durante la adolescencia?</p> <p>¿Realizaste tus estudios primarios y secundarios en el mismo centro educativo?</p> <p>¿Realizaste estudios universitarios o terciarios en tu país de origen? ¿Cuáles? ¿Durante cuánto tiempo? ¿En qué tipo de centro (público/privado)? Si concluiste tus estudios: ¿te dieron acceso a un trabajo allí?</p> <p>¿Tenías o podías tramitar ciudadanía, contrato de trabajo o visa de estudiante cuando decidiste emigrar?</p>	<p>¿Completaste tus estudios aquí? ¿Tus estudios alcanzados han sido reconocidos aquí? ¿Tuviste que convalidar tu título?)</p> <p>¿Tu trayectoria laboral, tus experiencias o tu cv, te sirven para buscar trabajo acá?</p> <p>¿Cuándo empezaste a trabajar? ¿Cómo accediste a ese trabajo?</p> <p>¿Podrías describirme tu lugar de trabajo? ¿Te sientes cómodo?</p> <p>¿Qué celebraciones familiares o culturales, tradiciones y rituales son importantes en tu vida?</p> <p>¿Hablas catalán? ¿Te parece importante saber catalán? ¿Utilizas esta lengua en tus espacios cotidianos?</p> <p>¿Has adoptado costumbres catalanas? ¿Podrías describir algunas? (el horario en el que comes, lo que comes, los festivos, el acento, la manera de pensar, los ritmos de trabajo, la puntualidad, el compromiso, la tendencia política) ¿Crees que has cambiado desde que llegaste a Catalunya? ¿Qué cosas o aspectos? ¿Cómo valoras esos cambios?</p> <p>¿Has sufrido situaciones que consideras racistas o discriminatorias? ¿Cuáles, dónde y cómo las viviste?</p>	<p>¿Te gustaría estudiar alguna otra cosa? ¿Convalidar tus estudios?</p> <p>¿Tendrías hijos en Catalunya? ¿Te gustaría que crezcan acá? ¿Por qué?</p>
<p>Capital Social</p>	<p>Podrías describirme un típico día de la semana en tu sociedad de origen</p>	<p>¿Podrías describir un día laboral típico en tu vida? ¿Podrías describirme un sábado o un domingo típico en</p>	<p>¿Te planteas volver a tu país de origen? ¿Por qué? ¿Qué ventajas hay si regresas? ¿Qué</p>

³ Estas preguntas estarán relacionadas con lo que haya contestado en los Biogramas. En el caso de que la persona no haya terminado los estudios se podría indagar si la emigración ha tenido que ver en ello.

	<p>Podrías describirme un sábado o un domingo típico en tu sociedad de origen ¿Qué actividades sociales y de ocio realizabas los fines de semana?</p> <p>¿Quiénes eran tus amigos (la familia, los de la escuela, el barrio, la universidad, la agrupación, el espacio de ocio)? ¿Sigues teniendo contacto con ellos?</p> <p>¿Cada cuánto llamas por teléfono a tu país de origen? ¿Con quién hablas cuando llamas? ¿Con quién hablas tus cosas/problemas personales? En el Facebook, ¿tus contactos son mayoritariamente de allá o de acá?</p> <p>¿Cuántas veces has regresado a tu país? ¿Cada cuánto sueles ir?</p> <p>¿Participabas de alguna organización política u ONG?</p> <p>¿Qué actividades realizabas en tu tiempo libre? ¿Cuántas veces a la semana?</p> <p>¿Conocías a alguien en Catalunya, antes de llegar? ¿Qué relación tenías con esa persona? Tu relación con esa persona, ¿influyó en tu emigración? ¿Te ayudó a tramitar papeles, a buscar trabajo? ¿Qué te dijo sobre este lugar?</p>	<p>tu cotidianeidad? ¿Qué actividades haces en tu tiempo libre? ¿Con quiénes realizas estas actividades? ¿Dónde los conociste?</p> <p>¿Qué personas fueron importantes en esta sociedad para vos? ¿Por qué?</p> <p>¿Quiénes son tus amigos/vínculos más cercanos? (¿Son de acá o de otros lugares?)</p> <p>¿Te sientes integrada en esta sociedad? ¿Tienes sentido de pertenencia? ¿Podrías dar ejemplos?</p> <p>¿Te sientes contenido/a?</p> <p>En el caso de formar parte de alguna asociación, ONG o entidad, ¿podrías describirme tu experiencia?</p>	<p>desventajas si regresas?</p> <p>¿Qué ventajas hay si quedas? ¿Qué desventajas hay si te quedas?</p>
Capital Simbólico		<p>¿Puedes votar? ¿Ejerces ese derecho? En el caso de que no puedas votar: ¿te gustaría poder votar?</p>	<p>¿Cambiarías algo de tu vida/realidad en Catalunya? ¿Qué cosas? ¿Por qué? ¿Qué imaginas que</p>

		<p>¿Sientes que perteneces a este lugar? ¿En qué cosas?</p> <p>¿Podrías dar ejemplos? Las políticas públicas de inmigración de esta sociedad: ¿han repercutido en tu vida cotidiana en algún momento?</p> <p>¿Cuál fue tu experiencia con las políticas de inmigración en particular y con las políticas públicas en general?</p> <p>¿Sabes cuáles son tus derechos por el hecho de ser argentino/ chileno/ uruguayo?</p> <p>Te sientes satisfecho contigo mismo: ¿con tus logros, con tu vida cotidiana, con el lugar que ocupas en esta sociedad?</p> <p>¿Cuáles han sido los aprendizajes más significativos que experimentaste desde que llegaste a Catalunya?</p> <p>¿Es válido seguir aquí a pesar de las dificultades?</p> <p>Desde que llegaste: sentiste que tu situación ha mejorado/empeorado/sigue igual (social, económica y/culturalmente? (hacer que el entrevistado haga una autoevaluación de los capitales)</p>	<p>pasaría si esto que deseas, cambia?</p>
--	--	---	--

III.Resultado del análisis del empoderamiento y los capitales en los casos

III.1. Empoderamiento y capitales: caso Competitive ARH

Tabla III.1. La relación entre el empoderamiento y los capitales. Caso Competitive ARH

CAPITALES		CAPITAL ECONOMICO			CAPITAL CUTURAL			CAPITAL SOCIAL			Cap SIM			
Dimensio- nes	Ind.	Flia	Tr	Expl nm	For	Exp Part	Exp Sig.	R par	R Am	Exp crit	Int	To- tal Ind.	Total Dimen- sión	Porce n- tajes
1) Autoestima	1.1	1	1	4	2	1			1			10	50	21%
	1.2		2	2			1	1	2	1		9		
	1.3	4		1			3		1			9		
	1.4	1	1	1	1	1			2		2	9		
	1.5		4	1	1				1			7		
	1.6		2			1				1		2		
Total Cat.		6	10	9	5	2	4	1	8	1	4	50		
Total Cap.		25			11			10			4	50		
2) Eficacia	4.1		4	1	6		1	1			2	15	40	17%
	4.2		3		5						6	14		
	4.3			4	3		1				3	11		
Total Cat			7	5	14		2	1			11	40		
Total Cap.		12			16			1			11	40		
3) Autonomía	2.1		7	1	8	1	1		4		3	25	33	14%
	2.2			2	4		1		1			8		
Total Cat.			7	3	12	1	2		5		3	33		
Total Cap.		10			15			5			3	33		
4) Responsabilidad	8.1		3	3	3	3					3	15	30	13%
	8.2		3	3	3	3					3	15		
Total Cat.			6	6	6	6					6	30		
Total Cap.		12			12						6	30		
5) Capacidad crítica	3.1		2	3	4	2			1		6	18	28	12%
	3.2		1	2	1	1					5	10		
Total Cat.			3	5	5	3			1		11	28		
Total Cap.		8			8			1			11	28		
6) Participación	7.1				5	3			1		1	10	20	8%
	7.2				4	1			3		2	10		
Total Cat.					9	4			4		3	20		
Total Cap.		0			13			4			3	20		
7) Identidad comunitaria	5.1		4		3				3		8	18	18	8%
	5.2													
	5.3													
Total Cat.			4		3				3		8	18		
Total Cap.		4			3			3			8	18		

8) Meta-aprendizajes	6.1			1	3		3				3	10	12	5%
	6.2			1	1							2		
Total Cat				2	4		3				3	12		
Total Cap.		2			7						3			
9) Trabajo en equipo	9.1					2							6	2%
	9.2					2								
	9.3					2								
	9.4													
Totales Cat					6							6		
Totales Cap					6									
Total Cat		6	37	30	58	22	11	2	21	1				
Total Cap		73			91			24			49	237	237	100%

Fuente: Elaboración propia

III.2. Empoderamiento y capitales: caso El ceibo ARM

Tabla III.2. La relación entre el empoderamiento y los capitales. Caso El Ceibo AR

CAPITALES		CAPITAL ECONOMICO			CAPITAL CUTURAL			CAPITAL SOCIAL			Cap SIM			
Dimensio-nes	Ind.	Flia	Tr	Exp Inm	For	Exp Part	Exp Sig.	R par	R Am	Exp crit	Int	To-tal Ind.	Total Dimen-sión	Porcen-tajes
1) Autoestima	1.1			3	1					1	1	6	34	36%
	1.2	3		6					1	4	4	18		
	1.3	1		1							1	3		
	1.4		1		1							2		
	1.5			2							1	3		
	1.6		2									2		
Totales cat.		4	3	12	2				1	5	7	34		
Totales cap		19			2			6			7			
2) Capacidad crítica	3.1	1	2	6	1				2		3	15	16	17%
	3.2										1	1		
Totales cat		1	2	6	1				2		4	16		
Totales cap		9			1			2			4			
3) Eficacia	4.1		1	3	4		1				1	10	16	17%
	4.2		1	2	1						1	5		
	4.3			1								1		
Totales cat			2	6	5		1				2	16		
Totales cap		8			6			0			2			
4 Responsabilidad	8.1				1						2	3	8	9%
	8.2			3							2	5		
Totales cat				3	1						4	8		
Totales cap		3			1			0			4			
5) Autonomía	2.1		3	1	2		1					7	7	7%
	2.2													
Totales cat			3	1	2		1				0	7		
Totales capitales		4			3			0			0			
6) Identidad y comunitaria	5.1				2		1		1		3	7	7	7%
	5.2													
	5.3													
Totales cat					2		1		1		3	7		
Totales ca					3			1			3			
7) Meta-aprendizajes	6.1			1	1				1	1	1	5	5	5%
	6.2													
Totales cat				1	1				1	1	1	5		
Totales cap		1			1			2			1			
	7.1					1					1		2	

8) Participación	7.2					1								
Totales cat											1			
Totales cap		0			1			0			1	2		
9) Trabajo en equipo	9.1													
	9.2													
	9.3													
	9.4													
Totales cat														
Totales cap														
Total cat		5	10	29	14	1	3		5	6				
Totales Cat.		44			18			11			22	95	95	

Fuente: Elaboración propia