

**La imaginación en práctica.
Imaginarios de Latinoamérica de estudiantes colombianos y mexicanos en
Holanda**

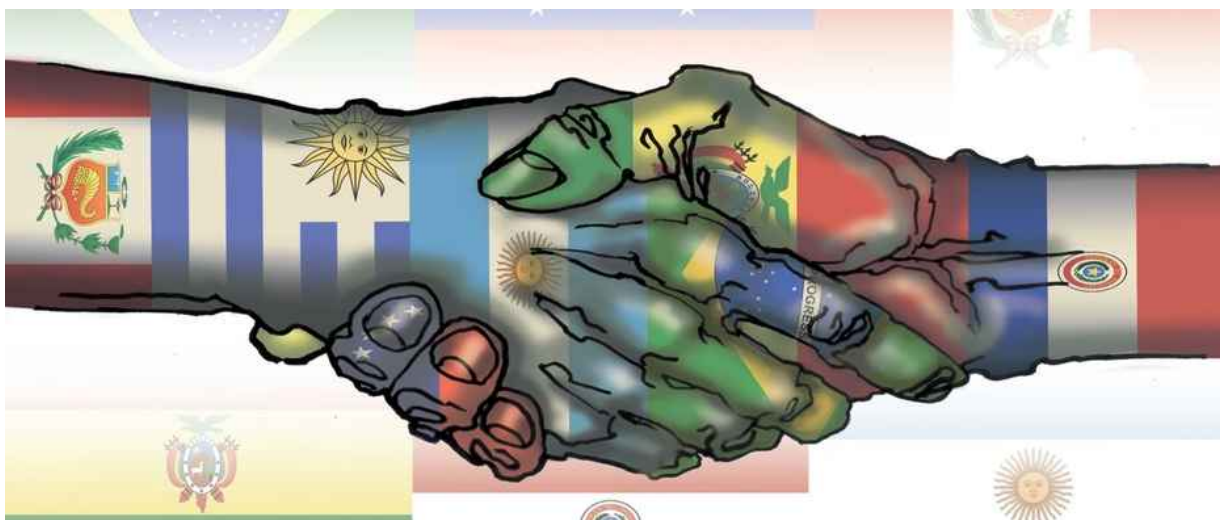


Imagen del grupo de *Facebook* “Latinos en Holanda”

Karen Lorena Romero Leal

Master thesis

Latin American Studies
Leiden University

Supervisor: Dra. Adriana Churampi
Second reader: Dr. Gabriel Inzaurre

December 2018

TABLA DE CONTENIDOS

| | |
|---|----|
| Introducción..... | 3 |
| Capítulo 1: Estudiar en Holanda..... | 8 |
| Capítulo 2: Testimoniar las experiencias de vida. Apuntes metodológicos | 22 |
| Capítulo 3: Experiencia como estudiantes latinoamericanos en Holanda..... | 33 |
| Capítulo 4: Imaginarios de la nación y la región latinoamericana..... | 48 |
| Conclusiones: El trabajo de la imaginación..... | 68 |
| Bibliografía..... | 73 |
| Anexos..... | 78 |
| Notas | 95 |

INTRODUCCIÓN

Hace tres años estuve en la Universidad de Purdue (Indiana, Estados Unidos), junto con más de 40 colombianos como estudiantes investigadores. Luego de una experiencia de seis meses siendo testigo de las condiciones de trabajo de algunos de mis compañeros de pasantía, concluí que esa experiencia de internacionalización era manifestación de la colonialidad del saber. Esto se evidenciaba, por un lado, en el desconocimiento del proceso de investigación en ciencias humanas, sobre todo la de corte cualitativo, por parte de los responsables del programa, así como la invisibilización de problemáticas referidas al estímulo equitativo de todas las disciplinas científicas participantes. Junto a ello, las desiguales relaciones de poder dentro de los laboratorios y grupos de investigación, el predominio de los intereses económicos sobre las lógicas académicas, y la exigencia de un alto rendimiento basado en resultados con una contraprestación nada equiparable al trabajo realizado.

Al empezar a formular la investigación al principio de este año, me acordé de un artículo periodístico que mencionaba brevemente las trayectorias profesionales de diez estudiantes colombianos de dicha institución y su opinión sobre sus perspectivas profesionales a futuro. Muchas expectativas estaban rodeadas de pesimismo e incertidumbre sobre la posibilidad de encontrar un trabajo de vuelta a su país de origen'. Cuando lo leí por primera vez me sorprendió contrastar los méritos académicos de estos jóvenes con la imagen desesperanzada que tenían sobre las probabilidades de continuar su carrera en Colombia.

A pesar de tener esa inquietud, al final tuvo más sentido para mí concentrarme en las percepciones y perspectivas de estudiantes latinoamericanos en el país donde yo misma estaba estudiando un postgrado: Holanda. Este lugar, en sí mismo, objeto de imaginarios idealizados de muchos jóvenes del Sur Global interesados en el mundo de la cooperación y la solidaridad internacional. En parte para eso había venido acá, para conocer de cerca cómo se materializaba la vida concreta en una sociedad que exporta especialistas en asuntos de desarrollo y medio ambiente a todo el mundo.

El trabajo previo en el campo de la investigación social me llevó a interrelacionar nociones

como representaciones sociales, narrativas, significados de experiencias de vida, interculturalidad y agencia. A partir de mis intereses académicos y mis inquietudes teóricas, delineé la pregunta inicial de la presente investigación de la siguiente manera: “¿cuáles son los imaginarios de Latinoamérica de estudiantes latinoamericanos que están cursando un postgrado en Holanda?”. Posteriormente, al realizar mi trabajo de campo, los participantes de este estudio destacaron la importancia de que éste pudiera darles voz y de ese modo, incidir en instancias de administración de las universidades, e incluso en las embajadas de sus países de origen. Sin duda alguna, querían dar a conocer sus vivencias como estudiantes en Holanda para que situaciones de discriminación o desatención no se volvieran a repetir, o simplemente, para que próximos estudiantes no sintieran los choques culturales tan fuertemente como ellos los vivieron.

Con el tiempo pude darme cuenta de la conexión entre estas dos experiencias en universidades extranjeras en el Norte económico del mundo, especialmente en lugares especializados en las disciplinas técnicas e ingenieriles. Como *outsider*, pude constatar que las universidades son instituciones que habilitan a sus actores, pero al mismo tiempo, perpetúan condiciones de desigualdad. Al estar cada vez más imbuidas en mecanismos de mercado, aun teniendo un carácter público, las relaciones entre sus miembros se basan cada vez más en criterios de rentabilidad y eficiencia. Son, entonces, aquellos con posiciones en desventaja quienes más sufren el peso de las inequidades en términos de recursos, no solo económicos, sino también simbólicos. El caso de los estudiantes internacionales no europeos en Holanda es un ejemplo de ello. Aunque pagan matrículas muy altas, no reciben la educación y la atención que esperan, y en algunos casos, sus experiencias profesionales y conocimientos previos son devaluados.

Residir fuera del país de origen cambia la perspectiva frente a sí mismo, pero también del lugar del que se emigró. Las comparaciones emergen entre los espacios actuales de habitación y los que se dejaron atrás, así como las expectativas de vida en el presente y futuro. Del mismo modo, las experiencias del pasado se reinterpretan de acuerdo a los acontecimientos del momento. Para reconocer estas representaciones de hechos significativos para los propios agentes, encontré muy pertinente la noción de imaginario. Para Charles Taylor (2004), imaginario social se refiere al material con el que las personas

“imaginan su existencia social, cómo encajan con otros, cómo suceden las cosas entre ellos y sus compañeros, las expectativas que normalmente satisfacen, y las nociones e imágenes más profundamente normativas que subyacen a estas expectativas (...) Imaginario social es ese entendimiento común que hace posible prácticas comunes y un sentido ampliamente compartido de legitimidad” (p.23).

De este modo, el objetivo resultante de esta investigación fue comprender los imaginarios de los participantes de este estudio como migrantes internacionales teniendo en cuenta su identidad y su experiencia como estudiantes en términos de su pasado, presente y futuro en relación con su región de origen: Latinoamérica. Su situación particular en las universidades neerlandesas sería también visibilizada y como se verá a lo largo del texto, puede entenderse en sí misma como una acción del trabajo de imaginación, al conectar recuerdos, sensaciones y deseos. Así mismo, la metodología de investigación seleccionada permitió reconstruir las imágenes del lugar de origen y de la posición tomada en el presente, ya que se recolectaron tanto relatos orales como escritos.

Por Latinoamérica y por ende, latinoamericanos, consideraré a los países soberanos del continente americano diferentes a Estados Unidos y Canadá. Así que se incluyen las sub-regiones de Centroamérica, Suramérica y el Caribe. La adscripción territorial de Latinoamérica no es fija, sino que ha estado en constante transformación de acuerdo a criterios como las raíces lingüísticas. América Latina es, entonces, un ente histórico configurado geopolíticamente, y como consecuencia, también ha sido definida como la región ubicada al sur de Estados Unidos de acuerdo a su posición en el orden mundial de la economía y la política. En los tiempos actuales, Latinoamérica no solo refiere a una región concreta del mundo, sino que también es una construcción globalizada de identidad e identificación. Como espacio geopolítico representado, América Latina cobra más sentido en el presente trabajo si se piensa como “transnación deslocalizada”. Este concepto fue propuesto por Arjun Appadurai (1996), para quien el trabajo de la imaginación prepara el terreno para la acción.

Así pues, los imaginarios sobre regiones globales se transforman como consecuencia de la aceleración de los viajes internacionales y la circulación masiva de contenidos mediáticos a

nivel mundial. García Canclini (2014) en su libro *Globalización imaginada* señala que los escenarios de las migraciones y los motivos que las estimulan, moldean los imaginarios interculturales, ya que las condiciones de interacción son diferentes. Estos imaginarios influyen directamente en la identificación social. Por tanto, la identidad latinoamericana “es imaginada a través de diversas narrativas, contradictorias entre ellas mismas y difíciles de sostenerse cuando se comparan con hechos empíricos”, pero más entendibles cuando se tiene en cuenta que las identidades se definen y se redefinen a través del contacto con otras sociedades, pues la manera en que los Otros perciben el Nosotros influye en la construcción identitaria de acuerdo a cómo se asimilen esos imaginarios (pp.54-55).

García Canclini (2014), a partir de lo anterior, expone tres narrativas europeas-latinoamericanas que han influido en la autodefinición y heterodefinición de lo que se ha considerado como identidad latinoamericana. Estas son: el binarismo reduccionista en el que prevalece la dicotomía entre civilización y barbarie expresada, por ejemplo, en la oposición de centro-periferia; el discurso de un encuentro igualitario entre dos culturas; y la fascinación distante que se evidencia en los imaginarios edénicos de América Latina (pp. 55-59). Estos tipos ideales se reflejarán de una forma dinámica en los relatos de los estudiantes latinoamericanos en Holanda e inscritos en su mayoría en áreas académicas aplicadas, también referidas como “de tipo práctico”.

Deliberadamente, esta tesis no tiene un capítulo específicamente teórico. Más bien, es una composición entre tres estilos narrativos que se combinan para recrear un trabajo que sea digerible, en la misma medida que dispare la reflexión. Así pues, mientras que en el primer capítulo se encontrará datos tradicionalmente más académicos, de tipo sociológico y demográfico, para reconocer las estructuras que enmarcan las acciones y los discursos, en los demás capítulos se intercalan relatos en primera persona, desde un Yo como autora y un Yo de los participantes del estudio. Los apuntes teóricos serán proposiciones para darle sentido a un conjunto heterogéneo de material expresivo de la subjetividad, muy diferente a la práctica de concebir a la información como subordinada a un cuerpo teórico coherente.

Este trabajo está dividido en cuatro capítulos. El primero tiene como finalidad presentar las condiciones estructurales tanto de Holanda, en tanto país receptor, como de Colombia y México, los países de origen seleccionados, que permiten la movilidad de latinoamericanos

con motivos educativos. El siguiente capítulo delinea la metodología de investigación y es el espacio en el que la autora se posiciona en el marco de la dialéctica de opresiones y privilegios. Posteriormente, los últimos dos capítulos constituyen el análisis de este estudio. En el tercero, se expone la situación de los participantes en las universidades neerlandesas desde sus propias narraciones y en el último capítulo, se presentan más claramente los imaginarios sobre la región latinoamericana en relación a sus experiencias como estudiantes de maestría y doctorado. Al final, se encontrarán unas breves conclusiones.

Debo decir que esta tesis tiene su razón de ser en los estudiantes colombianos y mexicanos, hombres y mujeres, que aceptaron conversar y compartir conmigo sus experiencias, marcadas por sueños y añoranzas. A ellos, gracias por lograr dejar el nombre de nuestros países en tan buena estima en escenarios altamente competitivos. Agradezco también a mi tutora, Adriana Churampi, por acompañarme en este proceso final de la maestría y por el detalle de las correcciones de mis a veces enredados argumentos. Estudiar esta maestría no hubiera sido posible sin el apoyo desmedido de mis padres. Así que esta tesis está dedicada en su totalidad a mi madre, quien ha confiado ciegamente en mis capacidades para hacer una vida académica. La última lectura crítica fue realizada por mi hermana, Zulma Romero. Esta perspectiva externa me permitió darme cuenta de los aciertos, pero también de las limitaciones de este trabajo, que en conjunto pueden aportar al debate de la situación de los latinoamericanos, estudiantes y no estudiantes, en Holanda.

CAPÍTULO UNO: ESTUDIAR EN HOLANDA

La etapa actual de globalización económica ha influido en los modos en que tanto el capital como el trabajo circulan transnacionalmente. Ya en los años 80, Saskia Sassen (1988) explicaba la influencia de la descentralización del sector industrial y, la alta concentración de las funciones gerenciales de las empresas multinacionales en ciertas ciudades del norte global en la transformación del mercado laboral. La interdependencia de trabajos altamente especializados con la disponibilidad de fuerza laboral barata, incluso en los mismos centros administrativos y de servicios tecnológicos del mundo, incentiva los flujos migratorios entre las diferentes regiones del mundo. Sin duda alguna, la demanda diversificada de trabajadores en todas las áreas de la economía, incluyendo el amplio espectro que va desde mano de obra no cualificada hasta la altamente cualificada, en los países con un alto Producto Interno Bruto como Estados Unidos y los de Europa occidental, atrae masas de potenciales trabajadores provenientes de diversas regiones del mundo. Así pues, por décadas los migrantes latinoamericanos han tenido un rol fundamental en el funcionamiento de las economías estadounidense (Sassen, 1988) y española.

Los fuertes lazos de tipo económico, político y cultural entre la región latinoamericana y los países mencionados reafirman la idea de que la densidad de los flujos del capital juega un rol determinante en las dinámicas migratorias (Sassen, 1988). Por lo anterior, Holanda no ha constituido específicamente uno de los destinos preferidos por los estudiantes latinoamericanos, ya que, aparte de su relación colonial con las Antillas neerlandesas y Surinam, este país no ha desarrollado una fuerte conexión geoestratégica con Latinoamérica, sino, más bien, interrelaciones esporádicas y focalizadas en ciertos sectores de la economía y la política (Vogel & Van den Doel, 1992). Aun así, es importante destacar que el sistema educativo neerlandés incentiva cada vez más la llegada de estudiantes latinoamericanos de postgrado, sobre todo a sus instituciones y programas académicos más prestigiosos, dada la amplia oferta de cursos dictados en inglés, el competitivo costo de las matrículas en comparación con las universidades estadounidenses y británicas, y en años recientes, sucesos políticos que han endurecido las regulaciones migratorias de Estados Unidos (elección presidencial de Donald Trump) y Gran Bretaña (Brexit)².

Holanda, como una de las principales economías del mundo, constituye un caso particular. Ubicado en el norte de Europa occidental, su desarrollo económico ha estado basado en su participación activa, por siglos, en el comercio de bienes y en los últimos tiempos, de servicios a nivel global, así como en la producción masiva de productos agrícolas gracias al manejo altamente especializado de su territorio. Por ende, su desempeño industrial no puede ser comparado con el de sus vecinos Alemania, Inglaterra y Francia. Pero justamente por su posición geográfica y su prolongada experiencia mercantil, Holanda y específicamente, las provincias que la constituyen, ha jugado un papel fundamental en la formación del capitalismo globalizante del presente y constituye hoy en día un referente en procesos de innovación tecnológica y control ingenieril del espacio. Lo anterior se evidencia en el interés que ha demostrado por participar en el sector de la economía del conocimiento, que requiere una fuerza laboral altamente capacitada, y cuya demanda no puede ser suplida solamente por los trabajadores locales, que ya de por sí tienen un perfil competitivo (se caracterizan por dominar al menos dos lenguas y poseer un alto nivel educativo, no solo en términos de titulaciones académicas, sino de capital cultural³), pero cuyo número no es suficiente, y su formación requiere una inversión considerable del gasto público. La estrategia de conceder una visa de búsqueda de trabajo por un año a los egresados internacionales de sus universidades es una clara muestra del interés del gobierno neerlandés por reclutar trabajadores altamente calificados para sus sectores productivos (OECD, 2016).

Basado en planteamientos sociológicos y estadísticas de instituciones internacionales y nacionales, este capítulo tiene como finalidad ofrecer un panorama general de la internacionalización de la educación superior en Holanda y del proceso global de la migración de estudiantes internacionales latinoamericanos, especialmente originarios de México y Colombia, hacia las universidades neerlandesas.

1.1. Internacionalización de la educación superior en Holanda

La apuesta estratégica de Holanda por alcanzar una posición favorable dentro de los mercados mundiales del saber técnico-científico requieren claramente de arreglos

institucionales. En este caso, las universidades son las instituciones predilectas en la formación del capital humano⁴ indispensable para apuntalar las economías enfocadas en los sectores de la fase tardía del capitalismo (financiero, tecnológico, de consultoría). De este modo, a la par que las ciudades (Sassen, 2007), es posible decir que las universidades constituyen una geografía específica de la globalización, en tanto “lugar estratégico donde se materializan los procesos globales y los vínculos que los conectan” (p.12).

Esto se manifiesta en el proceso de internacionalización del que ha sido objeto el sistema de educación superior neerlandés desde la década de los años 80, como consecuencia de las políticas comunitarias de la Unión Europea (Van der Wende, 1996). En 1992 se firma el Tratado de Maastricht que aportó un fundamento legal a esta transformación del sector educativo europeo y posteriormente, en 1999, aparece un nuevo instrumento: la *Declaración de Boloña*, que tuvo como finalidad favorecer la cooperación entre los Estados miembros a fin de establecer un área europea de educación superior, así como hacer más comparables sus sistemas universitarios, ya que introdujo estándares como la división de los grados académicos en tres ciclos (*bachelor*, maestría y doctorado), y el sistema de créditos para designar la carga de trabajo de las actividades académicas (Comisión Europea, 2018). A principios de la misma década, ya se habían introducido arreglos institucionales en el país que favorecían la comparación, como lo fueron las escuelas de investigación (*research schools*) en 1991, inspirados claramente en el modelo estadounidense de educación de postgrado. Tal innovación supuso la transformación institucional de los programas de doctorado en Holanda, en términos de estructura, financiamiento, accesibilidad, administración y resultados esperados (Bartelse, 1999). Luego, a partir de 2016, se puso en marcha un experimento que permitía otorgar el título de PhD a estudiantes de doctorado que, en vez de ser empleados de la universidad como había sido la regla, reciben una beca de la institución y tienen una posición similar al del estudiante universitario (National Commission, 2017, p.10).

En el caso específico de Holanda, las estrategias de internacionalización han estado relacionadas directamente con el interés gubernamental a largo plazo de posicionar al país como una de las principales economías del mundo. De acuerdo con Van der Wende (1996),

“la internacionalización de la educación superior [en Holanda] se ubica dentro del contexto de políticas más amplias de fortalecimiento de las relaciones de comercio internacional, y la educación superior está siendo percibida ahora como un potencial “producto de exportación”. El incremento en la entrada de estudiantes extranjeros es visto como el vehículo más importante para realizar esa función exportadora de la educación superior” (p.10)⁵.

Lo anterior permite establecer la centralidad que ha tenido la movilidad estudiantil para las políticas internacionalistas en el sistema neerlandés de educación superior. En la primera mitad de los años 90, alrededor de tres cuartos del presupuesto de las instituciones y del gobierno destinado a la internacionalización se dirigía hacia esa actividad (Van der Wende, 1996, p.13). Luego de más de dos décadas, el programa de movilidad Erasmus se mantiene como uno de los principales mecanismos de intercambio de estudiantes europeos dentro del continente. El objetivo de atraer estudiantes internacionales a las universidades neerlandesas implicó expandir el uso del inglés en las aulas de clase, y en menor medida, en los procedimientos administrativos, así como promover una “alfabetización internacionalista” (*international literacy*) en los programas académicos.

Además de la movilidad internacional de estudiantes, otras actividades encaminadas hacia la internacionalización de la educación implementadas en Holanda han sido el intercambio de personal académico, la cooperación técnica y el desarrollo de currículos internacionalizados⁶ (Van der Wende, 1996). Tales acciones ya se habían llevado a la práctica extensamente desde mediados del siglo XX en institutos de educación internacional en el país gracias al apoyo de la cooperación internacional, teniendo como propósito formar estudiantes provenientes de países considerados “en vías de desarrollo” (Van der Wende, 1996, p. 50), como es el caso del UNESCO-IHE Institute for Water Education. En lo que compete a las universidades públicas⁷, la preocupación por adecuar los currículos a los estudiantes extranjeros apareció solo a principios de la década de 1990 cuando se notó que había más estudiantes neerlandeses en el exterior que extranjeros dentro del sistema universitario nacional. Así pues, en el último quinquenio del siglo pasado ya era claro que los desarrollos del mercado internacional del trabajo motivaban los esfuerzos de internacionalización de la educación superior (Van der Wende, 1996, p.78).

Dos décadas más tarde, un estudio realizado por la agencia neerlandesa de planeación regional, en 2014, llegó a la conclusión de que las medidas gubernamentales de atracción de trabajadores internacionales, sobre todo de origen no europeo, para las industrias

intensivas del conocimiento habían sido insuficientes, y, por ende, la política de retención de migrantes cualificados estaba aún en una etapa infantil (Huberts, 2017, p.4). Así mismo, en términos de multiculturalidad, el informe de la Comisión de Diversidad de la Universidad de Ámsterdam (2016), develó que las acciones para el estímulo de la diversidad poblacional en esa universidad se habían centrado en la población de origen europeo y que el concepto de “diversidad” era usado indistintamente con el de internacionalización. Estos hechos problemáticos serán fundamentales para entender las experiencias de los estudiantes recolectadas para la presente investigación.

Uno de los principios que constantemente se señalan para incentivar la internacionalización de las instituciones es la calidad educativa. Aquellos estándares que permiten la comparabilidad entre los sistemas de educación superior de los países occidentales han sido adoptados en los instrumentos de medición de la calidad universitaria conocidos como los *rankings* internacionales de universidades. El hecho de contar con un número significativo de personal extranjero, tanto dentro del estudiantado como en el cuerpo administrativo, constituye una ventaja competitiva. Por ende, las universidades neerlandesas manifiestan un interés explícito por alcanzar también un buen resultado en este indicador. Lo anterior sirve no solo como un factor de atracción para nuevos estudiantes que, en parte, basan sus decisiones en el prestigio de la institución universitaria (OECD, 2016), así como también para la obtención de mayores estímulos gubernamentales y prioridad en la concesión de recursos para la investigación.

Las principales áreas disciplinares escogidas por los estudiantes internacionales en las universidades neerlandesas son economía, negocios e ingeniería (Huberts, 2017, p.6). Lo anterior se encuentra en consonancia con la tendencia global en cuanto a las principales preferencias disciplinares de los estudiantes en movilidad internacional, que son las que se encuentran dentro del grupo de las STEM (Ciencias, Tecnología, Ingenierías y Matemáticas, por sus siglas en inglés), así como administración de negocios y derecho (OECD, 2018, p.220). Cabe decir que las universidades neerlandesas mejor posicionadas en los *rankings* internacionales, como la TU Delft en el área de ingenierías y la Universidad de Wageningen en el campo agroforestal, tienen una proporción importante de estudiantes

extranjeros y al mismo tiempo, se constituyen como las instituciones educativas más atractivas para los estudiantes latinoamericanos, incluyendo claro está, otras universidades ubicadas en la región del *Randstand*, las universidades fronterizas como Maastricht y Groningen, y las otras universidades técnicas, especialmente Twente.

1.2. Estudiantes latinoamericanos en Holanda

Las acciones comunitarias en materia educativa de los últimos años explican, entonces, por qué la mayoría de estudiantes internacionales que estudian un postgrado en Holanda son de origen europeo (once nacionalidades en el listado de los primeros quince países de origen más representativos del estudiantado extranjero), especialmente del sur y del este continentales (Huberts, 2017, p.5). Además, en la actualidad gran parte de estos países forman parte o sostienen acuerdos con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que también dirige la política educativa de sus miembros.

De acuerdo con Esteban (2011), una de las tendencias de la nueva ola de movimientos de población, a escala mundial, es la migración de estudiantes internacionales para realizar estudios de educación superior, especialmente de mujeres y jóvenes, que ha seguido incrementándose en los últimos años (OECD, 2018). Específicamente, el número de migrantes calificados latinoamericanos a países que pertenecen a la OCDE⁸ tuvo un crecimiento superior a la media mundial entre 1990 y 2000 (Esteban, 2011, p.117), puesto que allí no solo se concentran las instituciones educativas mejor posicionadas en los listados internacionales en todas las áreas disciplinares, sino también la riqueza mundial y con ello, los centros de poder político y económico. Los países miembros que constituían los principales destinos de estudiantes latinoamericanos en la primera década del presente siglo fueron Estados Unidos y España (12% en el último año, OCDE, 2018), seguidos por los tradicionales Reino Unido, Alemania y Francia. De acuerdo con las más recientes estadísticas de la OCDE en materia educativa, los países del continente americano no constituyen una gran fuente de estudiantes internacionales, puesto que, junto con sus pares africanos, envían una población estudiantil menor a 300.000 (OECD, 2018, p.221). Sin embargo, es notorio que los estudiantes latinoamericanos y del Caribe aumentan su

participación en las estadísticas de movilidad internacional en el nivel doctoral, como también lo hacen aquellos provenientes de África y Oceanía (OECD, 2018, p.222).

Holanda constituye un país atractivo para los migrantes latinoamericanos; de hecho, su población se ha incrementado en el país en un 47% desde 2001 (Barajas, 2008, p.9) y de acuerdo con las estadísticas de 2006 presentadas por el Buró Central de Estadística (CBS), es muy probable que su crecimiento se mantenga en las próximas décadas (Barajas, 2008, p.10). Los principales motivos que han estimulado la migración desde los años setenta han sido el asilo político, la búsqueda de oportunidades económicas, la reunión familiar y en los últimos años, con más fuerza, la formación académica. Es importante mencionar que la distribución demográfica de migrantes latinoamericanos, calificados y no calificados, refleja el fenómeno de la feminización de los movimientos migratorios a nivel mundial (Barajas, 2008, p.6; Esteban, 2011, p.110). Además, el argumento de Esteban (2011) de que los estudios en el exterior son el camino preferido para el establecimiento definitivo de migrantes latinoamericanos en el país de destino, en el caso de Estados Unidos (p.136), también es válido para la población en la que se concentra el presente estudio. Holanda atrae la migración de los estudiantes por ser un país europeo con un uso extendido del inglés y con políticas de atracción de migrantes calificados. Específicamente, en la actualidad las poblaciones estudiantiles latinoamericanas más numerosas en las universidades neerlandesas provienen de México, Brasil, Colombia y Ecuador (Nuffic, 2018).

Los factores que explican las tendencias migratorias han sido largamente referidos en la literatura especializada como *push-pull*, lo que significa que constituyen una combinación entre las dinámicas de atracción hacia los lugares de destino y de expulsión de poblaciones de los lugares de origen. Así mismo, los motivos para migrar se han categorizado a través de sus múltiples escalas en micro, meso y macro. Así pues, los macrofactores tienen que ver con las estructuras económicas y sociales de las geografías de atracción y expulsión; la escala meso se evidencia en los arreglos institucionales que favorecen, o, por el contrario, desincentivan la migración o la permanencia, que se corresponde con lo expuesto en el apartado anterior, y por último, los microfactores que parten desde un ámbito más reducido como la subjetividad de los migrantes y su grupo social. La siguiente cita tomada del análisis de la OCDE sobre la tendencia actual de movilidad de estudiantes en el extranjero

evidencia la estrecha conexión existente entre factores macro y micro, esto es, entre los procesos estructurales de la economía y la política con las afinidades electivas de los actores involucrados.

“El aumento de riqueza en las economías emergentes ha impulsado aún más a los jóvenes en una creciente clase media a buscar oportunidades educativas en el extranjero. Al mismo tiempo, los factores económicos (por ejemplo, los costos de los vuelos internacionales), los factores tecnológicos (por ejemplo, la difusión de Internet y de las redes sociales para mantener contactos más allá de las fronteras) y los factores culturales (por ejemplo, el uso del inglés como un lenguaje común para el trabajo y la enseñanza), han contribuido a hacer la movilidad internacional sustancialmente más asequible y menos irreversible que en el pasado” (OECD, 2018, p.223)⁹.

Por décadas, México ha constituido una de las principales economías de América Latina y Colombia ha entrado a formar parte de los países de renta media alta en 2010, de acuerdo con las estadísticas del Banco Mundial. En la actualidad, ambos países forman parte de la OCDE, e igualmente han mantenido una relación muy estrecha con Estados Unidos en el último siglo, en materia económica, política y cultural. Lo anterior se evidencia en la influencia estadounidense en fenómenos que van desde la política económica hasta las dinámicas migratorias, lo que explica que ese país albergue una significativa población de ascendencia mexicana. Así pues, las estructuras productivas de México y Colombia han impulsado por décadas el crecimiento de sus sistemas universitarios y por ende, la democratización del acceso a la educación superior, especialmente de las capas medias de la población. Sin embargo, es necesario mencionar que

“La globalización de la educación superior revela asimetrías de poder e influencia (Luchilo y Albornoz, 2008). En el caso de América Latina, a pesar de que la educación superior experimentó grandes transformaciones en las últimas décadas [masificación en el acceso de estudiantes y aumento extraordinario de la oferta educativa de grado y postgrado], la región continúa ocupando una posición periférica respecto a los países centrales en el sistema de producción y distribución de conocimiento” (Esteban, 2011, p.132).

Lo anterior no solo tiene efectos económicos como la distribución desigual de los recursos del mercado educativo mundial, sino que impacta en los sistemas simbólicos de las instituciones y los sujetos. De ahí que el despliegue de indicadores de la productividad académica, en el marco de la competencia entre instituciones educativas por atraer los mejores clientes, permea las prácticas locales y las elecciones individuales. Esto se manifiesta claramente en la creencia, no solo por parte de los candidatos, sino también de

los reclutadores, de que un título académico obtenido en el exterior posibilita el acceso al mercado laboral en mejores condiciones.

La configuración actual del sistema universitario en Latinoamérica, es fruto de procesos políticos, luchas sociales y las dinámicas de las estructuras productivas cambiantes a través del tiempo. A pesar de su concepción como un bien público por diferentes instrumentos legales, la cobertura de la educación superior en la región está aún lejos de ser universal. Con la intervención de organismos multilaterales bajo la égida de la eficiencia neoliberal en las últimas décadas, se dio pie en América Latina a “cambios en las formas de financiamiento de la educación superior, con tendencia a una representación cada vez más alta de las IES privadas¹⁰; descentralización administrativa, implementación de sistemas de evaluación estandarizados, autonomía universitaria limitada y mercantilización del servicio educativo” (Constantinescu, 2018, p.29). A pesar de lo anterior, la fuerte tradición estatista de México ha contribuido a que su sistema de educación superior siga siendo reconocido como pionero en diferentes campos disciplinares dentro de la región, mientras que en el colombiano se perciben paradojas tales como “la expansión rápida de la matrícula en detrimento de un proceso educativo de calidad, devaluación de los grados universitarios e impacto limitado de los títulos universitarios en la movilidad social” (Constantinescu, 2018, p.34).

Por otro lado, ambas naciones están signadas por la desigualdad social que mantiene una brecha considerable entre los grupos poblacionales con mayor y menor capacidad adquisitiva, y que limita incluso el acceso a servicios públicos básicos, especialmente en las fronteras de los centros económicos¹¹. De ahí que las señales de una economía en crecimiento no signifiquen una expansión radical de las condiciones de vida de los sectores urbanos emergentes. Estas estructuras monolíticas de movilidad social, tal como fue señalado en la anterior cita, influyen en las decisiones migratorias que toman muchos estudiantes latinoamericanos, quienes conciben a sus sociedades de origen como un espacio que limita sus posibilidades de crecimiento personal, como será visto en los capítulos posteriores.

1.2.1. México: el incentivo público de los estudios de postgrado en el exterior

El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología – Conacyt - es la institución gubernamental encargada de promover el avance de la ciencia y tecnología en México. Desde 1971 ha financiado diferentes estrategias para aumentar el impacto de la investigación científica en el país y de hecho, uno de sus principales programas sigue siendo el otorgamiento de becas para estudios de postgrado en el exterior, al cual ha destinado parte importante de su presupuesto total. La inversión realizada ha sido masiva no solo debido al amplio número de beneficiarios que ha tenido el programa, sino porque sus becas se caracterizan por ser de las más generosas en su género en todo el mundo (Castaños-Lomnitz, 2003:41). Esto significa que su público objetivo recibe financiación para pagar la matrícula completa, sostenerse mes a mes durante todo el periodo del programa académico, comprar tiquetes aéreos de ida y vuelta y cubrir otros gastos relacionados. Además de esto, a través del tiempo las exigencias de retorno al país, luego de completar los estudios, se han flexibilizado hasta el punto de que los becarios pueden terminar efectivamente sus compromisos con Conacyt solamente demostrando que obtuvieron su titulación académica. Tales regulaciones han llevado a debates académicos sobre el impacto de la política en el ampliamente discutido fenómeno de la “fuga de cerebros”, así como en la focalización inadecuada en una población que podría acceder por sus propios medios a la financiación de sus postgrados sin necesidad de la intervención del Estado.

Este hecho es reconocido extensamente por las instituciones de educación superior neerlandesas para las cuales las matrículas pagadas por los estudiantes no europeos constituyen recursos muy valorados, puesto que pueden ser hasta 10 veces superiores a las cobradas a los estudiantes neerlandeses y europeos. Lo dicho anteriormente explica el gran interés de las universidades holandesas por recibir más estudiantes mexicanos financiados por Conacyt, que por cierto favorece las áreas de Ciencias Exactas y Naturales, Ingeniería, Ciencias Ambientales, Biotecnología y Ciencias Agropecuarias, Ciencias de la Salud y Energía¹². Todas ellas áreas de especialización de las instituciones de investigación más prestigiosas de Holanda.

Nuffic ha establecido una serie de oficinas para el fomento de su oferta en educación superior denominadas Neso (*Netherlands Education Support Office*) en países estratégicos,

caracterizados por sus fuertes economías emergentes, por contar con una población numerosa y por encontrarse fuera de Europa¹³. En Latinoamérica, existen dos sedes, una en México y la otra en Brasil. Su papel es fundamental para la promoción de los programas académicos ofrecidos por las universidades neerlandesas, especialmente aquellos enseñados en su totalidad en inglés. Participar en ferias de educación en el exterior, así como apoyar el proceso de aplicación de los interesados constituyen las principales tareas de sus funcionarios.

En 2015, México fue el segundo país latinoamericano que envió más estudiantes al exterior (puesto No. 33), después de Brasil, que ocupó el puesto No. 22 y seguido por Colombia en el puesto No. 39. Estos mismos países fueron, en el último año académico y a nivel de maestría, los tres más representativos entre los estudiantes latinoamericanos en Holanda, siendo México y Colombia los dos primeros. El número de estudiantes de maestría mexicanos en universidades neerlandesas en el periodo 2017-2018 fue de 345.

El gráfico tres (Anexo 1) permite reconocer que el número de estudiantes mexicanos en Holanda ha crecido en la última década, especialmente en los programas disciplinares en los que más se matriculan, como son las ingenierías, los estudios de agricultura y medio ambiente, las artes y la cultura, y las ciencias básicas. Cabe mencionar que la población mexicana estudiando una maestría relacionada con el área de agricultura y medio ambiente fue la séptima más numerosa, la novena en el campo de las ingenierías y la doceava en programas de ciencias básicas en el año 2017- 2018 (Nuffic, 2018). Así pues, las universidades de investigación con mayor presencia de estudiantes mexicanos de maestría fueron la TU Delft, la Universidad de Wageningen, con más de 50 estudiantes y la Universidad de Utrecht, la TU Eindhoven, la Universidad de Groningen y la Universidad de Twente con más de 25 estudiantes. En gran parte de estas instituciones, personal administrativo, académico o estudiantil de origen mexicano han sido reconocidos como embajadores o representantes de la universidad en su país, con el propósito de incrementar el alcance de sus estrategias de visibilización entre potenciales estudiantes. Para el caso específico de la Universidad de Wageningen esta acción ha sido exitosa, puesto que el crecimiento del número de estudiantes mexicanos en las áreas de agricultura e ingeniería

(Gráfico 3, Anexo 1) coincide con la gestión focalizada del actual representante de la institución para México en lo que va de esta década¹⁴.

1.2.2. Colombia: expansión de la clase media

De acuerdo con el consolidado de Nuffic (2018), el número de estudiantes colombianos en el exterior se triplicó entre los años 1999 a 2015. En 2015, los principales países receptores fueron Estados Unidos, España y Francia a donde se desplazaron más de dos mil estudiantes. Alemania, Australia, Brasil y Ecuador recibieron más de 1.500 cada uno. El catorceavo lugar lo ocupó Holanda, cuyas universidades recibieron un total de 255 estudiantes en el último año académico, 193 de ellos en programas de maestría.

A diferencia de México, Colombia no tiene una única institución que incentive los estudios de postgrado en el exterior. La altamente volátil política pública de financiación de la movilidad de estudiantes e investigadores se concentra en las instituciones de Colciencias, par de Conacyt, y el Icetex¹⁵. La primera se enfoca en otorgar becas especialmente para estudios de doctorado en áreas *STEM* y la segunda concentra la reducida y ampliamente criticada oferta de préstamos educativos. Así pues, en el marco de la privatización de los bienes públicos, el incentivo de la educación posgraduada en el extranjero es asumida en gran medida por Colfuturo¹⁶, una organización sin ánimo de lucro que es financiada tanto por el sector privado como por el público, y que dentro de sus donantes cuenta con los principales conglomerados empresariales del país. Colfuturo, a través de préstamos parcialmente condonables, ha destinado a los estudios de postgrado de colombianos en Holanda desde 1992, año de su creación, hasta el presente, alrededor de 20 millones de dólares. Desde 2010, que es cuando esta población estudiantil aumenta en Holanda (Gráfico 4, Anexo 1), ha habido 441 beneficiarios de créditos-becas, 12 de ellas destinadas a estudiantes de doctorado. La diferencia en la distribución por género de las becas fue solo de cinco beneficiarios (223 hombres y 218 mujeres). En ese mismo período, un gran porcentaje de beneficiarios provenían de las clases medias, especialmente del segmento medio – alto¹⁷.

Por otro lado, aunque en Colombia no existe una oficina Neso como en el caso de México, la Embajada de los Países Bajos en Bogotá actúa como punto focal para los programas de Nuffic¹⁸, y por tanto, lleva adelante una serie de acciones, sobre todo informativas, con el fin de promocionar, de forma activa, la educación superior neerlandesa, como lo haría una oficina Neso, y mantener en contacto a los ex-alumnos que han regresado al país. Además, los representantes específicos de universidades neerlandesas para América Latina han estado expandiendo su área de concentración (México, Brasil y países del Cono Sur) y en la actualidad están prestando más atención a las instituciones educativas e investigadores colombianos, puesto que las relaciones binacionales que más se destacan en este campo son las de cooperación técnica y movilidad de profesores universitarios¹⁹.

Las áreas académicas de estudio en Holanda con mayor número de beneficiarios de Colfuturo entre 2010 y 2018 han sido ingenierías (72), ciencias sociales (70), arquitectura y diseño (48), y derecho (48). Estos datos ya permiten predecir que efectivamente las principales universidades de destino de estudiantes colombianos de maestría en el último año académico son TU Delft, Universidad de Tilburg, Universidad de Ámsterdam, Universidad de Maastricht y la Universidad Libre de Ámsterdam (Nuffic, 2018).

Es posible destacar que entre 2005 y 2015 el número total de colombianos estudiando en el exterior se incrementó en más de 10.000 (Gráfico 4, Anexo 1). Los años que siguieron al 2010 se caracterizaron por el crecimiento exponencial de estudiantes colombianos en Holanda, dinámica que refleja más profundamente la tendencia migratoria en Colombia por razones académicas. El fuerte interés del gobierno colombiano por establecer las condiciones necesarias para atraer la inversión extranjera, y los altos precios de productos de actividades extractivas en el mercado mundial durante la primera década del presente siglo, significaron que este país fuera catalogado como una economía emergente. Hecho que incluso le permitió al país sacar ventaja posterior de la crisis mundial de 2008, puesto que pactos como la firma del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos en 2011 y el acuerdo comercial suscrito con Europa en 2013, atrajeron capitales externos. Otros de los factores que jugaron un papel significativo en el aumento de la inversión extranjera fueron el inicio de la fase de transición política hacia una sociedad en posconflicto, luego de la

firma del acuerdo de paz con grupos paramilitares en 2006; unas condiciones ambientales favorables y un porcentaje significativo de población productiva²⁰. Este crecimiento económico, aunque no fue capaz de cerrar la brecha de desigualdad existente, posibilitó la expansión de una clase media con mayor capacidad de consumo y con preferencias cosmopolitas. Así pues, es posible decir que la salida del país por razones académicas está en consonancia con el aumento de las posibilidades de formación académica como consecuencia de fenómenos económicos y culturales, y la homologación de estándares académicos en las instituciones educativas a nivel mundial.

Para resumir, los esfuerzos mancomunados de los agentes de la internacionalización de la educación superior en Holanda, así como el impacto de las acciones de la política de reclutamiento de trabajadores calificados de origen no europeo explican el crecimiento paulatino del cuerpo estudiantil foráneo en el sistema de educación superior neerlandés, y específicamente de estudiantes de postgrado latinoamericanos. Lo anterior es indicativo de que los factores de atracción de grupos de migrantes no se refieren simplemente a condiciones dadas de los países de destino, sino que, sobre todo en materia educativa, están relacionados a procesos planificados en el marco de la economía global de la investigación científica y la formación académica. A su vez, los factores de expulsión de países con economías emergentes y de mediano alcance no necesariamente responden a contextos de escasez y falta de oportunidades, sino que incluyen dinámicas de crecimiento económico, expansión de la clase media, el fin de conflictos internos (para el caso colombiano) y los incentivos gubernamentales, especialmente en lo que atañe a población calificada.

CAPÍTULO DOS: TESTIMONIAR LAS EXPERIENCIAS DE VIDA. APUNTES METODOLÓGICOS

La presente investigación se enmarca dentro del área de Análisis cultural, que se enfoca en el estudio de objetos culturales en cuanto a sus condiciones de producción, contenidos y modos de recepción. Usualmente, estos objetos son el resultado de procesos culturales agenciados por aparatos institucionales a los que se les ha encargado emitir productos simbólicos como lo han sido las instituciones artísticas y en la actualidad, los medios de comunicación masiva. Sin embargo, los objetos que constituyen el centro de este estudio son los discursos elaborados en forma oral y escrita por estudiantes latinoamericanos de postgrado en universidades neerlandesas. Sin ser actores culturales estrictamente hablando, esta tesis tiene la presunción de que los agentes sociales son ya productores de contenidos simbólicos y ésta no es la excepción para los participantes de este estudio. Como seres imbuidos en redes de relaciones sociales son también sujetos que reciben, pero también interpretan y producen discursos.

En su relación con la universidad, creadora por excelencia de narrativas que intentan explicar el funcionamiento del mundo, los estudiantes de educación de postgrado han desarrollado una visión particular de su área de interés profesional luego de pasar años formándose en las instituciones académicas. Pero también, su experiencia duradera en las aulas de clase les ha permitido desarrollar formas particulares de enunciación individual y grupal. El hecho de que los participantes de esta investigación hayan cursado sus primeros años de estudios universitarios en sus países de origen, y luego hayan migrado con el objetivo de continuar sus estudios, significa que poseen un nivel importante de capital simbólico, desde el marco analítico de Pierre Bourdieu²¹. Este capital simbólico es significativo tanto en sus sociedades de origen, como en el ámbito de los movimientos globales de población, como lo vimos en el capítulo anterior. En primer lugar, en las sociedades latinoamericanas, la educación universitaria se percibe como un motor de movilidad social, ya que, aunque su acceso se ha venido democratizando en las últimas décadas, sigue siendo un espacio restringido que catapulta la trayectoria laboral posterior de quienes pasan por allí. Así mismo, el hecho de estudiar en una universidad holandesa significa haber pasado por una serie de pruebas internacionales que evalúan unos saberes

altamente valorados en los mercados educativos y laborales globales. A continuación, se presentará la metodología de investigación seguida, así como la enunciación de la posición de la autora como investigadora.

2.1. Metodología de investigación

De acuerdo a lo anterior, la presente investigación se centra en las experiencias de vida de estudiantes latinoamericanos en su calidad de migrantes temporales que estudian una maestría o cursan un doctorado en una universidad neerlandesa. Esto significa que este grupo de personas se caracterizan por llevar pocos años viviendo en el país y por haber inmigrado a Holanda esencialmente con objetivos académicos. Con el fin de establecer un conjunto de datos coherente y de simplificar el proceso de recolección de información, se escogieron participantes provenientes de los dos países de América Latina más representativos entre las nacionalidades de los estudiantes internacionales de postgrado en Holanda, que en la actualidad son México y Colombia.

La búsqueda de los participantes se realizó entre los meses de abril y mayo a través de la publicación de mensajes escritos en grupos de latinoamericanos en *Facebook* y con el método de la “bola de nieve”, por el cual mi convocatoria tuvo más alcance, en tanto no solo estudiantes, sino también personas conocedoras difundieron mi estudio y me proveyeron con datos de contacto de posibles interesados. A pesar de la creencia extendida de que la comunidad latinoamericana, y en especial, la colombiana en la diáspora, está desorganizada y poco unificada, encontré innumerables espacios formales e informales de conexión y solidaridad. Así pues, pude insertarme en diferentes redes sociales físicas y digitales que me permitieron no solo hallar nuevos participantes, sino participar en actividades organizadas por latinoamericanos o cuya temática giraba en torno a la región.

Posteriormente, el trabajo de campo se desarrolló entre junio y agosto en tres etapas. La primera fase consistió en el encuentro personal con los interesados en participar en la investigación con el fin de establecer relaciones basadas en la confianza, fundamental para el establecimiento de compromisos de escritura y la subsiguiente narración abierta de las experiencias. En esta etapa de contacto me encontré, la mayoría de las veces, presencialmente con alrededor de 20 personas. Este espacio se convirtió en la oportunidad

para explorar las trayectorias académicas y personales en Holanda, no solo de los estudiantes contactados, sino incluso la mía, en tanto, como me di cuenta luego, el objetivo de crear relaciones horizontales con los sujetos centrales de este estudio, implicaba no solo mi responsabilidad de ser empática, sino de demostrar que yo agradecía su disponibilidad a través de mi respuesta activa a las preguntas que ellos también me hacían. La presunción de posibilitar un diálogo significaba que yo no debía ser esa investigadora que solo preguntaba para recibir una respuesta adecuada, sino que yo debía involucrarme en el flujo de información creado develando también trazas de mi experiencia. Muchas veces las preguntas que recibía tenían que ver con información que yo había indagado previamente, otras veces mis interlocutores estaban curiosos por conocer si sus vivencias como estudiantes internacionales habían sido experimentadas también por otros latinoamericanos con los que había tenido contacto. Así como constaté que estas conversaciones tuvieron un cariz terapéutico para mis interlocutores, debo admitir que éste también constituyó para mí un proceso aliviador. Y esto fue así porque yo quería, como ellos, saber si mi experiencia migratoria inicial en Holanda era similar a la de otros estudiantes provenientes de América Latina.

Luego de darme a conocer a los participantes y presentarles mi propuesta de investigación, acordé con la mayoría de personas su participación a través de la escritura de relatos o la realización de entrevistas semi-estructuradas. La segunda era para mí la última opción que tenía de involucrar a los estudiantes con mi tesis, y, por tanto, solo la enunciaba cuando la idea de escribir constituía algo impensable para los participantes, ya que para ellos significaba aumentar su carga de trabajo académico, pues parecía otro más de los “assignments” que debían entregar en un plazo y elaborar con unos requisitos específicos. Como muchos de los estudiantes con los que me encontré estaban escribiendo sus tesis o estaban embarcados en proyectos extenuantes de investigación doctoral, aproximadamente la mitad de los relatos recolectados fueron narrados de manera oral en entrevistas que duraron alrededor de una hora. En cuanto a los relatos, éstos se caracterizaron por ser concisos, pues en promedio su longitud consta de tres páginas y en algunas ocasiones, siguieron estrictamente las preguntas guía que formulé. La segunda etapa consistió entonces en la recolección de los relatos de los estudiantes participantes.

De manera transversal, me encaminé a observar participativamente actividades de socialización de estudiantes latinoamericanos, tanto en espacios académicos como informales. Como resultado, pude evidenciar algunas de sus prácticas de latinoamericanidad, las formas de enunciación de su identidad y sus discursos sobre América Latina. Esto me permitió ser reconocida en algunos momentos como una experta en esta región y sostener innumerables conversaciones sobre los temas de mi estudio hasta llegar incluso a un punto de saturación.

Así pues, este ejercicio analítico se basa en 17 relatos de la experiencia de vida de estudiantes latinoamericanos en diversas universidades de Holanda, diez de ellos narraciones escritas y siete transcripciones de entrevistas semi-abiertas. Si se desagrega por género, nueve participantes fueron mujeres y ocho de ellos hombres, como se puede ver en la tabla 1 (Anexo 1). En cuanto al nivel de estudios, la mayoría fueron estudiantes de maestría, pues cinco se encontraban haciendo un doctorado, específicamente, dos mujeres y tres hombres, encontrándose en cada grupo al menos uno o una representante de cada nacionalidad seleccionada. En total, nueve colombianos y ocho mexicanos aceptaron contarme su experiencia como estudiantes en Holanda.

Una parte significativa de los centros académicos a los que los participantes de esta investigación estaban adscritos se localizan en el *Randstad*, la región céntrica del comercio y los servicios de Holanda y que alberga la mayoría de las principales ciudades del país. Así pues, este estudio contó con participantes de nueve instituciones educativas holandesas, siete de ellas universidades de investigación, una universidad de ciencias aplicadas (Universidad de las Artes de La Haya) y un instituto internacional (IHE Unesco). A continuación, se hace un recuento de las universidades y áreas disciplinares de los estudiantes, cuyo número se desagrega también por género.

Como se puede notar en la tabla 2 (Anexo 1), la mayoría de participantes estaban siguiendo un programa de postgrado en el área de ingeniería y tecnología, cinco de los cuales eran hombres y tres mujeres. Cabe decir que dos de las universidades de afiliación se caracterizan por ofertar programas en esa línea disciplinar, de ahí que su nombre sea “universidad tecnológica” o TU. Además, aunque tiene una vocación más interdisciplinaria,

la Universidad de Wageningen se enfoca en el campo de experticia sobre medio ambiente, agricultura y ecología. Por tanto, los estudiantes de esta institución se distribuyen más ampliamente entre las áreas disciplinarias presentadas. Ésta es precisamente la universidad que cuenta con más representantes (2 mujeres y 2 hombres, 2 colombianos y 2 mexicanos) entre los participantes de este estudio.

La formulación de las trayectorias de vida en conexión con la experiencia migratoria de tipo académico tuvo como base una serie de temáticas que han sido recurrentes en la literatura, sobre todo producida en y sobre el caso estadounidense, sobre estudiantes internacionales, como son la identidad (Velez-Gomez & Bell, 2018; Hoffman & Acosta-Orozco, 2015), la adaptación cultural y lingüística (Nárvaez, 2015), los retos académicos (Urban *et.al.*, 2010), los desafíos de la socialización intercultural (Vermeij, 2009), el racismo y la discriminación por género y lugar de origen (Mitchell *et.al.*, 2017; Sjamsoeod, 2016; Wekker *et.al.*, 2016), y las expectativas de futuro y deseos pasados/futuros (Baxter, 2014). De este modo, en la formulación del proyecto de investigación se identificó la relación fundamental entre experiencias migratorias y transformación de las imágenes sobre las naciones y en conjunto sobre América Latina. Del mismo modo, se reconoció la importancia de destacar la dimensión temporal para trazar los cambios y permanencias de las identidades, prácticas e imaginarios relativos al país de origen y a la región latinoamericana. Así pues, los temas que sirvieron de pauta para la producción de los relatos fueron: posición social y educativa en el país de procedencia, geografías imaginadas de origen, experiencia como migrante temporal y estudiante latinoamericano en la academia holandesa, memorias y prácticas de latinoamericanidad, posicionamiento identitario y expectativas de futuro individual y regional. Dos de los relatos escritos se presentan en la sección de Anexos²² (Anexo 2 y Anexo 3).

Las anteriores temáticas constituyeron los ejes de análisis y estructuración de los resultados de la investigación, cuya representatividad dependió también de los elementos discursivos recurrentes en las narraciones. Para analizar la información recolectada en forma de relatos de experiencias personales, se utilizará el método de análisis crítico del discurso de acuerdo a los planteamientos de Teun Van Dijk (2015). Esto significará poner especial atención a

las relaciones de poder inmersas en los acontecimientos narrados, así como en las representaciones emitidas. En este punto, cabe decir que mi experiencia misma como estudiante en una universidad holandesa posibilitará la comprensión y balance de los asuntos tratados, pero como escritora final del producto de investigación, jugaré también un rol de selección y focalización temática, que implica incluir/excluir cierta información. Mis criterios de elección y estrategias analíticas estarán informadas claramente por los temas expuestos con anterioridad, además de la metodología y la apuesta de las teorías de agenciamiento social²³, complementadas con propuestas teóricas decoloniales, que se enfocan en la posición desigual que produce la diferencia en los campos del saber académico y en la tarea de decolonizar las universidades (Bhattacharya, 2016; Gutiérrez, Gonzalez & Harris, 2012; Jong *et.al.*, 2017). De esto se deriva que la presunción central de este estudio es que los agentes sociales están en relación constante con fuerzas estructurantes en sus campos de interacción social, pues las recrean y modifican a través de sus acciones conscientes e inconscientes y de sus prácticas discursivas. Como agentes no son sujetos pasivos de las condiciones de su espacio social, sino más bien actores que construyen imaginarios y hechos sociales de acuerdo a su trayectoria personal y redes sociales. Las migraciones transnacionales claramente juegan un papel importante en la definición de procesos sociales, pero también en la construcción de subjetividades (Appadurai, 1996; García Canclini, 2014).

2.2. Toma de posición

La posicionalidad identitaria que solicité a los participantes de esta investigación en el transcurso de nuestras charlas y en el proceso de escritura de los relatos requiere estar acompañada por mi propia toma de posición, como una forma de dismantelar prácticas de dominación academicista que me posicionarían como una investigadora objetiva, que tiene el poder de la palabra y cosifica las experiencias vitales, aunque sean similares a las mías, de otros sujetos en forma de cuantificaciones o discursos.

De acuerdo con la dialéctica de privilegios y opresiones estructuradores de la subjetividad, debo admitir que mi condición de estudiante latina en Holanda es privilegiada. Privilegiada porque estoy en un departamento académico en el que soy nativa, y si bien el conocimiento y experticia que tengo sobre la región, y especialmente sobre mi país, no ha sido

“explotado” del todo²⁴, estoy familiarizada con ciertos códigos culturales que facilitan mi *performance* académico. Por otro lado, mis compañeras holandesas, la mayoría de ellas mujeres, ven en mí una fuente de información confiable para planificar sus estancias de investigación. Como lo dije, soy una mujer joven entre un grupo mayoritario de mujeres, que se especializan en el arte de las lenguas, entre ellas la mía. Privilegio, entonces, es provenir de un país cuyo sistema universitario público está en constante amenaza, pero con aulas de clase todo el tiempo atiborradas de entusiastas aprendices, y llegar a una prestigiosa academia de humanidades, dentro y fuera de Holanda, y compartir con quienes, se dice comúnmente, tuvieron que demostrar desde su más temprana edad que pudieron desarrollar una carrera académica a través de pruebas meritocráticas.

Luego de presentar los resultados preliminares de mi trabajo de campo en un evento académico organizado por mi programa de estudios, recibí un comentario de un estudiante que afirmaba lo siguiente: “los latinoamericanos que están estudiando un postgrado en los Holanda se pueden dividir en dos grupos: los inteligentes y los ricos. Los inteligentes son los que ganan las becas y los ricos son los que pagan los elevados costos de las matrículas”. Sin duda, él mismo se clasificaba dentro de los inteligentes ya que había sido beneficiario de una beca del gobierno holandés. Clasificarse dentro del grupo de los ricos habría sido un acto poco modesto y absolutamente inútil en el campo académico. Incluso como tipo ideal esta clasificación sería bastante simplista, pero me lleva a decir, una vez más, que me encuentro dentro del grupo de los privilegiados que se autofinancian sus estudios. Aun así, mi posición en la clase media alta educada de mi país de origen, no evita que mis condiciones de vida en Holanda estén por debajo de la línea de pobreza, según el costo de vida del momento²⁵.

Dentro de mi subcampo académico, mantengo una posición aventajada en términos institucionales y de trayectoria. Pero dentro del conjunto del campo universitario, mi área de estudios se encuentra devaluada y como bien lo estipuló Bourdieu, la promesa de obtener altos niveles de capital cultural opaca la realidad de que la crisis de las humanidades implica bajos retornos en capital económico, e incluso, significa estar expuesta a un estado constante de inseguridad laboral tanto en el Norte como en el Sur

global. Así pues, mi posición en el espacio social es de académica en formación en un campo relacionado con la práctica elitista de pensar para vivir, pero que cuenta con un bajo estatus profesional, y como mujer joven experimentada en el área de estudios que he elegido, ya percibo una desventaja por mi condición de mujer proveniente de un país no dominante en el juego mundial de poderes.

2.3. Necesidad de testimoniar

Al momento de formular el proyecto de investigación, encontré que una manera de hacer más atractiva mi investigación era expresar que mi interés central era la situación de los estudiantes latinoamericanos en las universidades neerlandesas. Lo anterior, prevendría que los participantes enuncien respuestas preelaboradas de acuerdo a lo que ellos podrían creer que yo quería escuchar. Sin embargo, esta estrategia metodológica tomó dimensiones insospechadas.

En poco tiempo, mi publicación en diferentes grupos de *Facebook* recibió un número inesperado de respuestas. Al contactar a cada persona individualmente, recibí con alegría su creciente interés en mi investigación luego de darles más detalles. Solo hasta el momento de reunirme con ellos, noté que entre sus motivaciones para participar en mi estudio estaba el dar a conocer dificultades que habían atravesado en relación con sus estudios o su vida en Holanda, y denunciar hechos de discriminación de los que habían sido víctimas. Cuando se ofrecieron a guiarme por sus sitios de estudio, nuestras conversaciones duraron más de una hora en torno a un café o una merienda, o aún cuando empecé a presentar mis propias opiniones, me di cuenta que muchos de los interesados querían simplemente hacer algo que las personas necesitamos cuando estamos afrontando situaciones estresantes o nos encontramos bajo presión: desahogarse. Así, fui teniendo charlas que sin querer me llevaron a identificarme con mis interlocutores, pero que también me llevaron a percibir que el sistema universitario holandés no solamente era problemático para mí, sino que generaba malestar e inconformismo entre quienes aceptaron contarme su percepción.

Cuando me preguntaron por los alcances de mi tesis, les dije que deseaba formular ciertas recomendaciones para mejorar la situación de los estudiantes latinos en Holanda, que podría enviar a embajadas e incluso, a las universidades. Esto, sin duda, allanó el camino

para que me contaran experiencias en forma de denuncia. En ese momento, sentí que podía cumplir un rol importante de visibilización de eventos cargados de racismo, exclusión, discriminación o colonialidad del saber. Hasta el momento no se han visibilizado de forma sistemática los retos que tienen que afrontar los estudiantes latinoamericanos en Holanda y por esa razón, decidí que parte de este estudio se concentraría en sus experiencias.

¿Hasta qué punto las narraciones de los participantes en esta investigación pueden considerarse como testimonios? En primer momento, la idea de pedir que los participantes escribieran un relato de su historia de vida como estudiantes en Holanda se asentaba en la presunción de que ese ejercicio permitiría la construcción de discursos en torno a sí mismos y su relación con la región latinoamericana. Luego, al leer expectante el primer texto que llegó a mi correo electrónico, reconocí de inmediato que había recibido un testimonio.

La tradición latinoamericana del testimonio tiene como hito fundador la historia de denuncia de Rigoberta Menchú de la Guatemala violenta y excluyente del siglo XX (Beverly, 2008). Más que servir de representación de eventos traumáticos atestiguados en el pasado, el acto de testimoniar en Latinoamérica ha tenido una connotación política y presume que la denuncia realizada puede incentivar cambios tanto a nivel de las consciencias individuales como de tipo estructural, permitiendo también subvertir una condición previa de subalternidad. Los participantes de este estudio no han tenido que afrontar episodios de violencia o vulnerabilidad extrema ni han sido fuertemente marginalizados. Empero se han enfrentado a situaciones inesperadas, en primer lugar, de disconformidad que podría atribuirse a la experiencia migratoria y, en segundo lugar, de discriminación debido a su género, origen, lenguaje o prácticas de socialización. Muchos de estos hechos, me fueron contados como anécdotas individuales, pero me fui convenciendo con el tiempo de que tenían una sistematicidad, sobre todo cuando yo conscientemente indagaba por ellos y las más de las veces, recibía respuestas afirmativas. Estos relatos fueron informales, pero en su mayoría no encontraron cabida en los escritos. Al tener que construir un discurso coherente, estos acontecimientos vistos seguramente como pequeños y problemáticos, no encontraron espacio en las narrativas finales que daban cuenta de la experiencia general de los estudiantes como latinoamericanos. Aun así, estos fragmentos de vivencias problemáticas y generadoras de inconformismo serán importantes para la

presente investigación, ya que develan grietas de las estructuras sociales de los espacios imaginados (el aquí y el allá) de los sujetos migrantes.

La escritura de experiencias de vida ha sido una herramienta extensamente utilizada en la investigación social y en la experimentación artística. Escribir para representarse a sí mismo y darle así coherencia a una serie de episodios incoherentes, pero plenos de significado en su momento de ocurrencia, llegan a adquirir un nuevo sentido al articularse en conjunto. Como una manera de evitar la ilusión biográfica de la que habla Bourdieu (2011), que lleva a presumir que las historias de vida son la representación fidedigna de los eventos vividos en el orden cronológico presentado y con la coherencia identitaria otorgada, haremos énfasis en situaciones de conflicto, pues es así como se conectarán los relatos individuales, como parte de un colectivo que comparte un proceso vital común, con la contextualización realizada en el primer capítulo. Los relatos mismos no nos confirmarán una verdad sobre el pasado vivido, sino que constituirán un rastro de la construcción intencionada de la memoria hacia la historia. Por otra parte, la escritura o narración de partes de la vida personal, a través de un proceso de representación, incita a una experimentación sensible de los acontecimientos personales y dota de un carácter emancipador a la acción de posicionarse frente a otros (Rancière, 2002). Así pues, en las conclusiones del documento se reflexionará sobre la experiencia de la escritura relatada por uno de los participantes y sobre la intencionalidad política de las auto-representaciones.

2.4. La cara femenina de lo “práctico”

En el momento de la convocatoria recibí respuesta de un sinnúmero de mujeres y de hecho, en la primera etapa del trabajo de campo me reuní con más estudiantes mujeres que con hombres. En el transcurso de mi trabajo de campo y luego de haber conversado con mujeres con diferentes trayectorias de vida, llegué a la hipótesis de que mi identificación como mujer pudo posibilitar la apertura de mis interlocutores y la confianza, sobre todo de personas con mi misma identidad de género. A veces, me sentí como una más de sus amigas a quien le contaban sus azares y vicisitudes en Holanda, y en la mayoría de las veces, recibí la promesa del envío de sus escritos en pocas semanas. Muchas de esas promesas no se cumplieron y esa ficción imaginada de haber establecido relaciones llenas de confianza se derrumbó luego de no ver nuevos mensajes en mi buzón de correo. Aun

así, pienso que serví de oyente *testiga* de experiencias significativas tanto de hombres como de mujeres.

La caracterización étnico-racial de los participantes es casi homogénea, salvo unos casos en que la identidad personal de los participantes reconoce la pertenencia a un colectivo indígena o la ancestría negra. Pero esta percepción visual o la enunciación directa contrasta con las diferencias en el posicionamiento y posición de los participantes del estudio en los espacios sociales transnacionales. Por tanto, esta investigación se propone realizar un análisis interseccional, que reconozca la existencia de diferencias identitarias establecidas conscientemente, pero también de identificaciones hechas por otros y que afectan la posición y el posicionamiento social de los agentes. Así pues, no solamente se tendrá en cuenta las diferencias de género/orientación sexual y de clase, sino también marcadores diferenciales como la identificación étnica, la procedencia regional y la orientación profesional (Nash, 2008; Viveros, 2016).

Para finalizar, es necesario recalcar que la condición de estudiante, entre los participantes, es percibida como temporal, incluso más transitoria de lo que puede ser la experiencia migratoria. De este modo, ser estudiante migrante es un común denominador que une las trayectorias de vida de los participantes durante el tiempo en que se recogieron los relatos. Además, al final el número de mujeres no superó con creces la cantidad de hombres que aceptaron participar en la investigación, pero sí es significativo que la gran mayoría de todos ellos argumentaran la importancia de darle un sentido práctico a sus carreras profesionales, tal como lo publicitan los programas académicos holandeses, e incluso, el mismo *ethos* de la nación (Kennedy, 2017). De modo que es posible reconocer en las mujeres participantes sujetos cuyas trayectorias se han desviado de las expectativas comunes de sus sociedades de origen, e incluso, de la de destino, en tanto, entre ellas se encontraron varias ingenieras. Aunque pensé que en la sociedad reconocida como tolerante e igualitaria en todo el mundo habría mayor representatividad de género en áreas profesionales tradicionalmente generizadas, percibo todavía, con estupor, que las universidades tecnológicas holandesas tienen una proporción en promedio de 70 hombres por 30 mujeres

CAPÍTULO TRES: EXPERIENCIA COMO ESTUDIANTES LATINOAMERICANOS EN HOLANDA

Los resultados de la encuesta nacional de organizaciones estudiantiles neerlandesas publicados a finales de junio de este año reafirman la necesidad de indagar sistemáticamente por la situación específica de los estudiantes latinoamericanos en el país. Más de la mitad de los estudiantes no europeos que respondieron la encuesta reconocieron haber sido víctima de comentarios negativos por parte de sus pares holandeses en los últimos tres meses, y de ellos, el 67% fueron estudiantes suramericanos²⁶. Esto quiere decir que existen problemáticas que se reconocen tangencialmente en los medios de comunicación como es el caso del reporte referido o se recuerdan como hechos aislados, pero que no han sido objeto de estudios sistemáticos. Sin duda alguna, esta investigación pretende ser un vehículo de expresión de la inconformidad oculta de quienes decidieron responder a mi convocatoria porque querían contar hechos que piensan merecen ser conocidos ampliamente para que, entre otras cosas, no se sigan repitiendo.

De tal manera, este capítulo tiene como finalidad fundamentar esa cifra, que es aún más significativa en tanto la población latinoamericana en las universidades neerlandesas es pequeña en comparación con otros grupos de estudiantes internacionales, como se vio anteriormente. Así pues, esta sección buscará documentar la experiencia de un estudiante latinoamericano desde el inicio hasta el fin, al presentar las principales motivaciones para seleccionar y aplicar a un programa académico en Holanda, el proceso de adaptación a la vida cotidiana y académica, a través de la noción de “choques culturales” y las expectativas de futuro al finalizar los estudios. En ese camino se reconocerá que las experiencias son diferentes, pero es posible encontrar no solo recurrencias, sino hechos que merecen ser visibilizados de la mano de académicas radicadas en Holanda y con orígenes en el Sur Global, incluido el continente americano²⁷.

3.1. Poner en práctica el deseo: Búsqueda de programas y aplicación

La decisión de estudiar un postgrado en el exterior se conectaba, en ocasiones, con el deseo de mucho tiempo atrás de salir de su país de origen para construir una carrera académica, que se puntualiza en esta expresión que implica una coherencia con un plan de vida incluso

desde los primeros años de infancia: “desde chiquita siempre supe que quería estudiar por fuera”²⁸. Al mismo tiempo, es frecuente reconocer la intención de conocer diferentes culturas y paisajes, que en este caso su narradora enfatiza con el doble uso del siempre, “mientras crecía, siempre soñaba con vivir en otros países. Supongo que parte de mí siempre quiso salir del país para conocer más allá de lo que veían mis ojos”²⁹. Hay recuentos de experiencias en los que incluso migrar de sus países de nacimiento constituye una suerte de escape de sociedades representadas como retrógradas y poco estimulantes, como se verá en el siguiente capítulo.

Entre las principales motivaciones para aplicar a un programa de postgrado en Holanda, se encuentra la posición de las instituciones académicas en los *rankings* internacionales. Esto no solo tiene que ver con el estatus que adquieren los profesionales al obtener un título de esas universidades, sino que se basa en el hecho de que las principales instituciones que otorgan becas para estudiar en el exterior, en México y Colombia, como lo son Conacyt y Colfuturo respectivamente, requieren que sus beneficiarios sean admitidos en las universidades más reconocidas a nivel mundial. En el sistema de educación superior neerlandés, hay dos universidades que repuntan en estas clasificaciones: la Universidad de Wageningen que se posiciona en los primeros puestos en los campos de las ciencias ambientales y agrícolas, y la TU Delft que se encuentra entre las mejores 50 escuelas de ingeniería. De ahí que, como se vio en el primer capítulo, un número significativo de colombianos y mexicanos ingresen a sus aulas. Esto tiene consecuencias en los perfiles de los estudiantes que vienen a estudiar a Holanda, no solo en su composición de género, sino también en los modos de percibir el mundo.

Así pues, hubo estudiantes que más que por el país de destino en sí mismo, decidieron estudiar en una universidad neerlandesa por el tipo de programa, que en muchas ocasiones era interdisciplinar y volcado hacia lo práctico. Otros cuantos tuvieron más consciencia de Holanda como un destino que ofrecía programas académicos en inglés y de buena calidad, así como costos de vida incluso inferiores a los países angloparlantes predominantes. En algunas ocasiones me topé con personas que conocían de antemano el modelo pedagógico de sus universidades de interés como el *Problem-Based Learning* en el caso de la

Universidad de Maastricht. Así como con quienes reconocían la experticia de las instituciones neerlandesas en sus propias áreas disciplinares como, por ejemplo, en el manejo del agua.

Otra de las razones para empezar un postgrado en el exterior tenía que ver, una vez más, con el deseo de cambiar el rumbo de sus vidas. Expresiones coloquiales en narraciones orales como “se conectó el hambre con la necesidad”³⁰ indican que la decisión de estudiar una maestría en el exterior significó un punto de quiebre en tempranas trayectorias profesionales, que también implicaron un cambio en las elecciones disciplinares. Esto le sucedió tanto a una profesional en finanzas que se encontraba estudiando Desarrollo Internacional como a un ingeniero químico que se decantó por el Análisis de Políticas.

3.2. Adaptación a la vida cotidiana y académica

“El 28 de diciembre de 2010 cogí un avión y salí para acá...”³¹. Con el recuerdo de la fecha exacta del viaje inició una de las narraciones en vivo y en directo de una historia de migración temporal, que podría extenderse hacia una experiencia de movilidad permanente, luego de que el participante en cuestión empezara con una maestría y prosiguiera con un doctorado en el transcurso de ocho años. Sin duda, esos viajes se reconocen como el inicio de acontecimientos significativos en el curso de sus vidas. Por las características escogidas de los participantes, los estudios de postgrado constituyeron en muchas ocasiones su primera experiencia viviendo fuera de sus países de nacimiento.

En la literatura sobre inmigración se hace uso de términos como “aculturación” (Velez & Bell, 2018), “asimilación” (Nárvaez, 2015)³², o “integración” (Barajas, 2008; Van Niekerk, en Henke y Magister, 2008; Rienties & Tempelaar, 2013) para dar cuenta del proceso de cambio cultural de los migrantes con el fin de rehacer sus vidas en los lugares de destino. Para obtener derechos como ciudadanos, los nuevos residentes deben probar que han atravesado un proceso de adaptación exitoso y en esa medida, han adquirido conocimientos básicos de la cultura receptora. Tales conocimientos tienen que ver con elementos de identidad nacional, que se presume es la base de la comunidad política del estado garante de derechos. De ahí que la lengua o la historia nacional sean temas obligatorios en los

llamados “exámenes de integración”, que constituyen, entonces, la prueba de fuego para obtener un permiso de residencia como ciudadano. La ficción de la existencia de una cultura nacional homogénea también existe en Holanda, tal como Gloria Wekker (2016) lo ha documentado en torno a las categorías de inocencia blanca e ignorancia agresiva como reacciones del holandés blanco promedio ante denuncias de hechos de racismo.

Como la presente es una investigación de las percepciones de migrantes temporales cuyo principal marcador de identidad es ser estudiante, puesto que así les fue concedido su actual estatus migratorio en Holanda, la categoría para documentar las dinámicas de sobrevivencia en el país y en su sistema educativo será la de “adaptación”. A diferencia de las categorías anteriores que asumen que el migrante es un sujeto que debe sufrir un proceso de desarraigo y aniquilamiento cultural para cohabitar un nuevo espacio, el uso del concepto adaptación permite reconocerlo como un agente que puede adecuar su forma de vida con base en sus propios recursos y saberes para poder sobrevivir en un nuevo entorno cultural. Así pues, no se considerará a la adaptación como un acto finalizado, sino más bien como un proceso que incluye transformaciones personales a partir de estímulos externos, pero también respuestas individuales que construyen activamente nuevos mundos locales de significación.

Hay dos asuntos particulares que envuelven relaciones de poder, pero que son asumidos recurrentemente como situaciones de “inadecuación” personal a la sociedad receptora. En primer lugar, las limitaciones para establecer relaciones significativas con pares holandeses. En segundo lugar, un sinsabor en las experiencias de los estudiantes en relación a lo que esperaban inicialmente de sus programas e instituciones educativas y de la dinámica social holandesa.

3.2.1. Inadecuación entre expectativas iniciales y desencuentros posteriores

La mayoría de los participantes tenían expectativas muy altas de Holanda por el simple hecho de ser un país ubicado en el noroccidente de Europa y que clasifica en los primeros lugares en múltiples índices de calidad de vida y desarrollo humano. Aunque esta investigación no se interesó por conocer los imaginarios acerca del país receptor, es valioso

mencionar la alta estima que los estudiantes siguieron teniendo del país luego de vivir en éste y lograr conocer, por lo menos, sus instituciones universitarias. Empero, más que de los relatos obtenidos, fue de las conversaciones que recibí este comentario varias veces: “la experiencia no era lo que inicialmente me esperaba”.

La participación en este estudio no era la primera oportunidad en que los participantes reflexionaban sobre sus vivencias como migrantes temporales y estudiantes de postgrado en Holanda. Antes de migrar y aun de aplicar a las universidades, ya habían visto los entretenidos videos de *Nuffic* que ofrecen un listado de lo que según la institución serían los asuntos más problemáticos de la cultura “holandesa” para un *expat*. La mayoría, sino todos, sabía de antemano que el almuerzo consistía de pan y queso, que el clima del país es impredecible, que el número de bicicletas sobrepasa el número de personas, entre otros datos curiosos. Entusiasmados por aprender, habían explorado por internet casos de otros estudiantes que habían migrado y entonces, ya estaban familiarizados con el término de “choque cultural”. Por ende, éste constituyó para mí la moneda de entrada para concentrar la atención de mis participantes, pues de manera mágica, disparaba los recuerdos de las insatisfacciones de los primeros meses. Así, asuntos como la comida, la consciencia de la existencia de un tercer idioma desconocido, las dinámicas de interacción social e incluso los valores de socialización, constituyeron retos a los que los recién llegados debieron adaptarse.

Como se dijo, la adaptación a una sociedad fundamentada en valores calvinistas y liberales (Kennedy, 2017) no es una meta acabada, sobre todo para estudiantes latinoamericanos, sino un proceso de largo aliento que desafía en muchas ocasiones los marcos culturales de crianza. Este estado me fue explicado como “vivir con el piso flojo”³³, aunque con el tiempo las personas se fueron acostumbrando a lo que al principio era un estado de incertidumbre, por no saber qué esperar de la sociedad receptora. Hubo también quienes expresaron que esa sensación se mantenía varios meses después de haber llegado,

“yo creo que estoy en estado permanente de choque cultural...sí, por ejemplo, voy al gimnasio [de la universidad], hay profesores que preguntan quién no habla holandés, pero hay otros que no preguntan y empiezan a dar la clase. Y a mí me toca decirle, “mira, qué pena, ¿podrías mezclarlo, por favor, con un poco de inglés?” (...) Y eso me parece que sí es de estar como en un constante choque cultural, pero te terminas acostumbrando. Siento que al principio me robaba

más energías, siento que ahora me roba menos. **Te terminas acostumbrando, también empiezas a poner tus barreras, como a qué le voy a dar importancia y a qué no, y te vuelves un poco como ellos. Tú para ellos no existes, ellos para mí no existen.**

Y sobre todo que crear relaciones fácil con un holandés de cualquier tipo, me parece muy difícil, muy, muy difícil. Ellos son *polite*, pero ellos no se van a conectar contigo, como uno espera ese tipo de conexiones, entonces creo que eso es...esa es la forma holandesa de hacer las cosas, ser muy...Poner barreras, siento que ellos sí ponen la barrera entre ellos incluso”³⁴.

El objetivo de evitar un discurso culturalista que esencialice las acciones personales como consecuencias naturales de una pertenencia étnica o un origen nacional (Ghorashi, 2014)³⁵, me lleva a no concentrarme en la expresa enunciación que la narradora hace de la existencia de un nosotros y un ellos, sino más bien enfatizar que el sentimiento de no sentirse bienvenida hace que la estudiante haya decidido deliberadamente modificar la manera de reaccionar ante hechos cotidianos que la incomodaban. En este punto es necesario introducir dos elementos conceptuales que nos servirán para entender el contenido que sigue. En primer lugar, la noción de formas de discriminación sutiles que son consecuencia del tipo de racismo cotidiano que se vive en Holanda (Essed, 1986, p.12) y en segundo lugar, el reconocimiento de que los grupos que se encuentran en posiciones de escaso poder comparten conocimientos sobre hechos discriminatorios, que les permite identificarlos, interpretarlos y reaccionar a ellos (Essed, 1986, p.13). Lo anterior se evidencia en la frase de un estudiante de doctorado que lleva viviendo varios años en el país que utiliza para concluir su narración de episodios de abuso y desidia por parte de arrendatarios holandeses: “se aprovechan porque eres extranjero, y a veces no te quejas, pero también tienes que hacer valer tus derechos”³⁶.

Si bien la inadecuación y el sentido no solo de no pertenencia, sino de exclusión tuvo lugar en la vida cotidiana³⁷, algunos estudiantes también sintieron una dislocación entre sus expectativas iniciales y las vivencias en el ámbito de lo académico. Por ende, los asuntos más problemáticos que se relatan tienen que ver con algunas suposiciones que los estudiantes tenían antes y durante los procesos de aplicación y admisión. De hecho, el mismo proceso de admisión no estuvo exento de problemas como por ejemplo, la pérdida de los documentos en las oficinas responsables y la demora en informar el estado de las aplicaciones. Hasta el momento, se podría pensar que estos hechos suceden como consecuencia de prácticas institucionales ineficientes, sobre todo en la atención de

candidatos internacionales. Pero es necesario reconocer que la inoperancia o la falta de diligencia son actos que también expresan descuido o desinterés, y que se siguieron experimentando en el transcurso de los estudios. Lo anterior es expresión clara de racismo estructural o discriminación racista indirecta, según la propuesta teórica de Essed (1986)³⁸.

En una de las entrevistas, decidí pedirle a una de las participantes que centrara su narración sobre su participación activa en una asociación de estudiantes latinoamericanos y la percepción que tenía sobre su experiencia particular como mujer en una institución en la que más de la mitad de sus estudiantes son hombres. Al preguntarle si deseaba agregar algo a lo dicho, me contestó inmediatamente que:

“Como estudiante, realmente este es un ambiente, en esta universidad es un ambiente bien estresante, (...) no tanto [de] competitividad, sino como [que] es un ambiente de autoaprendizaje, donde recibes... digamos los profesores no tienen en cuenta si es demasiada información para tener en un periodo de siete semanas, de verdad no les importa si es mucho o no, pero eso es lo que ellos quieren que uno aprenda. Entonces tienes que aprender a lidiar con ese tipo de temas y donde también tienes que aprender a manejar tu tiempo y acá es un examen por materia, es el 100%. Es una presión grande y también en la parte de la tesis también es un tema bien fuerte porque también estás prácticamente solo, y tienes un asesor que te apoya, pero es más una guía, y no tanto...no es que esté presente ahí todo el tiempo para darte soporte. Entonces puede ser algo solitario acá y puedes empezar a...Por ejemplo a mí, a mí me empezó a dar mucha ansiedad y todo, tuve que ir...tuve citas con el psicólogo, tuve sesiones de terapia con el psicólogo acá en Holanda, pero después me di cuenta de que yo no era la única que estaba con psicólogo, entonces ahí uno se da cuenta del ambiente tan estresante que hay acá, y también en estos momentos que yo si no...que he visto, que me parece es que actualmente esta universidad solamente le importan los números.

A ellos no les importa por qué situación está pasando el estudiante, ¿por qué? Porque por ejemplo, yo intenté sacar cita con psicólogo acá y era una lista de espera de diez semanas, y yo dije, no, yo no voy a...y tienes que llenar un formulario para saber qué tan mal estás, fue como “sí, te vemos...respondiste como bastante grave, pero te podemos ofrecer una cita entre diez semanas” y yo no. Menos mal el seguro que tenemos es privado y pude recurrir al GP para que me remitiera a un psicólogo por aparte que sacó cita ya conmigo una semana después. Pero la universidad sabe que hay lista de espera de diez semanas, sabe que es un ambiente estresante, sabe que los estudiantes están de cierta forma sufriendo de ansiedad y no hace nada, y cada año aceptan más estudiantes y por ejemplo, no hay acomodaciones, no hay suficientes acomodaciones, [en cierto modo expresan] “mire usted cómo se las arregla”. Entonces, por ese lado, a mí me parece que la universidad está perdiendo un poco contacto con los estudiantes y que no le importa el bienestar, sino solamente recibir más estudiantes, para recibir más plata, eso es lo que está haciendo actualmente esta universidad, que tampoco es nada positivo. Entonces por ese lado **eso es en lo que se está volviendo esta universidad, en simplemente ver al estudiante como un número, y no como una persona**”³⁹.

La conclusión a la que llega esta estudiante que desde su niñez estuvo expuesta a escenarios altamente internacionales, puesto que vivió en Ithaca, Nueva York, mientras su

papá estudiaba un doctorado en la Universidad de Cornell, se corresponde con la siguiente crítica enfatizada por Icaza y Vásquez en su reflexión como miembros del comité de evaluación de diversidad en la Universidad de Ámsterdam, “los cuerpos de quienes no son hombres blancos, heterosexuales y sin discapacidad cuentan, pero solo en relación a la diversidad de la población en números. Estos mismos cuerpos dejaron de contar cuando surgieron preguntas sobre quién no está incluido en el canon de una disciplina”⁴⁰ (Icaza & Vasquez, 2017, p.350). El cuestionamiento a los cánones disciplinares será desarrollado al final de este texto.

Al pedir a los estudiantes que evaluaran el esfuerzo de sus instituciones académicas por facilitar la vida de los estudiantes internacionales, obtuve una respuesta particular que se conecta justamente con el conocimiento construido en condiciones de relaciones desiguales de poder y daría vía a su resistencia.

“¿La TU Delft qué tan abierta es para los estudiantes internacionales?

P: Es abierta, en teoría, bastante, porque entre más vengan, más plata hay. Un europeo le paga 2.000 euros, un internacional 15.000, 16.000. Entonces, un holandés [dice] “lo que haya plata mijo, venga...y seamos amigos”, yo creo que si hay algo como cultura macro de Holanda está es eso. [Ellos dirían] “[h]ay plata, venga, camine le doy un tinto [café]”. No en vano eran los traficantes más grandes de esclavos. Y no eran colonizadores pesados...bueno Indonesia y todo, pero tenían más estrategia. Entonces como esa doble, entre comillas, moral, esa doble moral, esa moral práctica, digámoslo así, es lo que hace la política de drogas de acá...”⁴¹.

La anterior es una muestra de ese conocimiento constituido en el día a día como resultado de la interacción social y la interpretación cultural, que expresa consciencia de la historia del lugar de habitación y manifiesta además una crítica a las estructuras sociales como un todo. Justamente el último tema al que se refiere constituye el tropo del principal estereotipo presente en las relaciones entre Holanda y Colombia: la droga. Esto no solo es consecuencia de la enorme cantidad de cocaína que llega desde ese país a los puertos europeos, sino más bien efecto de un producto audiovisual que intentó recrear la historia del narcotráfico en Colombia, específicamente la de su principal exponente, Pablo Escobar. “Narcos” es una serie de la compañía Netflix, bastante popular entre la audiencia juvenil, que tuvo impacto no solo en las conversaciones casuales de los estudiantes colombianos⁴², sino en acontecimientos que tuvieron lugar en las aulas de clase y en el espacio físico universitario, como se verá en el siguiente capítulo. En el caso de los estudiantes mexicanos, el discurso racista del presidente estadounidense Donald Trump y su propuesta

de construir un muro en la frontera de su país con México, constituyó uno de los principales referentes simbólicos con los que contaban los holandeses respecto a ese país. Ante lo anterior, recibí unánimemente las manifestaciones más contundentes de indignación de quienes atestiguaron en múltiples ocasiones la ignorancia agresiva de sus interlocutores europeos. Lo notorio acá es que luego de décadas de estereotipar a los colombianos y en el presente a los mexicanos con la economía de la droga, los participantes demostraron tener una respuesta compartida: la crítica anteriormente expuesta sobre la doble moral de las naciones del norte global frente a la regulación de las drogas en sus territorios y su participación activa en la guerra contra las drogas en los países productores⁴³.

Estos prejuicios nacionales dieron contenido a relaciones interpersonales en el aula de clase, especialmente con estudiantes y docentes holandeses. La siguiente cita explícita el trato recibido por una estudiante al inicio de su programa académico por parte de sus compañeros, quienes desestimaron sus capacidades y sus opiniones teniendo en cuenta su origen, género y competencia del idioma,

“Y he tenido los dos casos de discriminación y de apertura de puertas. No tengo que hablar solo de lo malo. Pero, por ejemplo, discriminación con mis compañeros, sobre todo al principio, porque creo que el tiempo va avanzando y se dan cuenta que tienes las mismas capacidades o que a pesar de que tu inglés no es el mejor, lo haces y te paras al frente en una presentación y hablas media hora y no tienes ningún problema. Pero al principio, sí me pasaba que nos reunían en grupos, nos teníamos que dividir el trabajo, y ellos me preguntaron: “pero, ¿tú sí sabes qué hay que hacer?” Pero no era algo que le preguntaran al resto de mis compañeros, me lo preguntaban solo a mí, delante de todos, **“pero, ¿tú si sabes qué hay que hacer? Pero ¿tú si entiendes qué hay que hacer? Pero ¿tú si eres capaz de hacerlo?”**. Yo “sí, claro. Yo hablo inglés, yo tengo computador, yo sé manejar Power Point, yo sé que es Word...” O sea, yo también he vivido. Entonces ese tipo de preguntas...tú dices “¿por qué me cuestionas eso?”. Eso para mí me parece discriminación (...) Pero al principio también la forma en que me hablaban era como si ellos me estuvieran iluminando. O sea, como si ellos me estuvieran revelando la verdad absoluta, que yo no supiera. Y un tono que tú dices, “no, espérate que yo también sé cómo funcionan las cosas. Y no porque tú vengas de Europa y creas que tu mundo es perfecto, tienes la razón”. Y también me ha pasado que en clase, no sé, estamos hablando de un tema de desarrollo, mi maestría es de desarrollo y estamos hablando de algo y yo quiero opinar sobre lo que pasa en mi país. “No, qué pena, pero es que en mi país las clases sociales funcionan así” o “Qué pena, en mi país no podemos pensar en una solución sostenible para todo el mundo, porque la gente no tiene plata para hacer una casa sostenible”. No sé, como cosas muy aterrizadas a la realidad, que para los europeos es “no, pues súper fácil”, que todo el mundo tenga casas sostenibles. Yo “no, tranquilo, en Latinoamérica eso no es una opción”. Quiero dar mi punto de vista, y lo digo y lo doy, pero nadie dice nada, como “ay, bueno sí”. Como hablo y ya.

Entrevistadora: No hay como una retroalimentación...

Participante: Ni como que sientes que lo reciben, exacto. Como “ah...bueno...bien por tí”. Entonces yo digo “qué interés, si se supone que ustedes están estudiando el desarrollo, se supone

que ustedes quieren trabajar por el mundo” (...) Muchos de ellos van ahorita a [hacer] *fieldwork* a países subdesarrollados. Yo digo, **me tienen a mí de un país subdesarrollado**, les estoy mostrando otra realidad. Y no es como bienvenida, ¿sí me entiendes? Como te digo, a veces yo digo, no voy a decir nada, a veces digo “bueno, pues no digo nada, no opino nada, a esta gente no le interesa”. Simplemente así. Yo no me siento mal, me desgasto, porque también para mí es un esfuerzo levantar la mano, hablar en inglés, y tenerle que explicar a esta gente lo que pasa. Pues que sigan pensando que el mundo es como Europa y ya. Y ellos siguen con su rollo, yo sigo con lo mío. Entonces ese tipo que te digo que para mí es discriminación implícita”⁴⁴.

Por otro lado, aunque los casos de discriminación implícita puedan ser más comunes, es fundamental destacar que la discriminación explícita también ocurre en las instituciones académicas neerlandesas. Éstas más que actos de lenguaje como resultado del acto de testimoniar, son experiencias encarnadas de opresión como lo plantea Rosalba Icaza, y por ende, tiene efectos no solo en las estructuras de pensamiento, sino también en el cuerpo, tal como se destaca en negrilla en el siguiente relato.

“Una de mis maestras era muy agresiva en sus comentarios y críticas. La otra era amable, pero hacía comentarios pasivo-agresivos acerca de mi origen o desempeño ante los cuales no alcanzaba a reaccionar. **Se hicieron comentarios acerca de mi peso, manera de arreglarme, el nivel de mi inglés de manera continua. Decían que tenía una expresión de loca o que mostraba demasiado mis emociones porque era infantil.** Esos comentarios también los compartía con una maestra amiga suya y sus alumnos más cercanos (todos ellos europeos). Empecé a sentirme paralizada y mi rendimiento fue empeorando con el tiempo, ya que por más que estudiaba no podía responder de la manera adecuada.

Mi cuerpo se sentía adormecido y hormigueante antes de entrar a mis clases, mi respiración completamente alterada, taquicardia y mi atención era básicamente inexistente. Empecé a perder cabello y a bajar de peso de manera acelerada. Durante el ciclo escolar 2017-18 perdí más de diez kilogramos. Después de mis clases de canto sufría de dolores de cabeza, musculares y episodios de llanto. Esto obviamente las convenció de que yo no tenía el nivel intelectual y educativo necesario para estar en la escuela y se me empezó a amenazar de que se me correría de la escuela. Que probablemente no podría presentar mi primer concierto-evaluación a final del año y que si lo hacía tendría un nivel bajísimo.

Los comentarios que se me hicieron hacían referencia a que yo no entendía el lenguaje musical europeo porque yo venía de una cultura no occidental, que no tenía técnica, que era floja, que mi ética de estudiante era muy deficiente. También se me preguntó si sabía quién era Goethe y Heine. Si yo sabía quién era el compositor en cuestión, si sabía que había un periodo histórico llamado Romanticismo, a pesar de saber que yo estudié parcialmente la licenciatura de Historia en México. **Empecé a presentar problemas de afinación debido a que la técnica que ellos querían que desarrollara se opone directamente a lo que me es físicamente sano. Se me prohibió participar en audiciones y proyectos. El repertorio que insistieron que cantara era completamente el opuesto al que debía cantar. Las dudas que expresaba eran vistas de manera inmediata como resistencia de mi parte”⁴⁵.**

Sin duda alguna, la colonialidad del saber y del poder se expresan en este caso de discriminación flagrante en razón del origen nacional, género, relaciones afectivas, idioma nativo y diagnóstico clínico de la estudiante. La violencia simbólica desplegada en el competitivo campo artístico no puede ser una excusa para excluir sistemáticamente a sujetos racializados y generizados. Entonces, como se ha visto, en Holanda la discriminación no solo se concentra en ciertas poblaciones altamente estigmatizadas, como las relacionadas a los países de Medio Oriente, sino que afecta a grupos de orígenes diversos tanto dentro como fuera del mundo académico. La racialización y por ende, el discurso y prácticas racistas hacia poblaciones consideradas como no occidentales se agudiza cuando su blanco son las mujeres “de color”, incluso aquellas con altas calificaciones académicas: “...tuve algunas experiencias con profesores (de edad avanzada) en la que me expresaron su incredulidad acerca de mi capacidad como mujer por desempeñar una actividad científica y esto definitivamente sí fue desalentador”⁴⁶.

Como me lo contó esta estudiante en un encuentro informal, esta presunción de incompetencia podía tener consecuencias en su selección a una vacante para una posición doctoral, puesto que ella sentía que solo sería admitida en un doctorado si estaba respaldada por el dinero de una beca de la entidad de fomento de la ciencia de su país. Tales actos de violencia epistémica tienden a perpetuar desigualdades ya existentes en la academia holandesa (Icaza, 2015).

3.3. El campo de la incertidumbre: expectativas de futuro

“Esta tesis es el resultado de una aventura de dos años lejos de casa durante los cuales conocí muchas personas, visité diversos lugares por primera vez, vi la vida desvanecerse y volver a nacer dos veces, viví solo, me sentí solo pero también amado desde la distancia, entendí qué significa *extrañar a alguien*, llegué a la más fuerte conclusión que mi mente ha generado hasta ahora, y aprendí sobre mí mismo como nunca antes”⁴⁷.

Este fragmento de los agradecimientos de la tesis de un ingeniero colombiano condensa parte de su experiencia como migrante. Aventura, extrañamiento, reconstrucción personal y conocimiento son quizás los términos que más se repiten en la narración que los estudiantes internacionales hacen de sus experiencias de vida. Como se observó en los relatos, la culminación de los estudios era la meta de su experiencia como estudiantes y este evento triunfante que muchos veían próximo según el estado de avance en sus programas académicos, significaba acontecimientos que redimían todos los choques culturales y dificultades que habían tenido que afrontar.

Luego de conversar con algunos de los participantes en este estudio, recibí con complacencia la invitación a varias de sus sustentaciones de tesis y celebraciones de grado. Así pues, tuve la oportunidad de conocer el resultado de meses de aprendizaje académico y personal, y ser espectadora de los ritos de paso que otorgaban credenciales académicas funcionales en el mercado laboral holandés. Mi participación fue más allá de la observación y pude intercambiar conversaciones con familiares y amigos de los nuevos graduados, así como seguir reconociendo constantes en las vivencias estudiantiles, por cuenta de esa obsesión que tenía por conocer las experiencias de los latinoamericanos en las universidades neerlandesas.

A la par de la satisfacción de los recién graduados por haber terminado sus estudios, se podía entrever una suerte de incertidumbre por el futuro inmediato que naturalmente tenía relación con las oportunidades que ellos creían tener para ejercer su profesión. Como se verá en el capítulo siguiente, la imagen que los participantes me comunicaron tanto de su lugar de origen, sea éste país o región geográfica, como de Holanda, estaba alimentada por las expectativas de su futuro profesional y seguramente, constituía la proyección de sus deseos.

Quienes no tenían un trabajo asegurado en el o los países de origen/nacionalidad, contemplaban en su mayoría aprovechar el interés del gobierno holandés por atraer trabajadores especializados de todo el mundo, descrita en la primera parte de esta tesis. Las condiciones de oportunidad de emplearse en Holanda que me fueron descritas superaban con creces los beneficios económicos, personales, familiares y simbólicos de un posible trabajo en Latinoamérica. Esto ya justificaba hacer el intento de conseguir un trabajo en el país, iniciando con la visa de búsqueda por un año y luego con una residencia menos temporal. Sobre todo, si las becas para estudiar en el exterior a las que habían accedido no exigían irrevocablemente la condición de volver de manera inmediata. El permiso de residencia es el documento que garantiza la permanencia condicionada en el país del ingeniero cuyas palabras introducen esta sección. Él logró el objetivo de muchos de ser empleado por una empresa en Holanda que decidió pagar costos extra para poder contratarlo.

3.4. *Doe normaal*. Anotaciones sobre la experiencia de la colonialidad del saber y del poder

La exclusión institucional de estudiantes internacionales, a pesar de la política deliberada de las universidades de atraer más alumnos de todo el mundo y del gobierno de reclutar migrantes no-europeos altamente calificados, se evidencia tanto en las reacciones violentas a las denuncias de discriminación, como en la violencia epistémica de los currículos de clase. A continuación, se presentará la manera en que el anterior caso de discriminación explícita fue manejado por la institución en que tuvo lugar,

“Quienes se quejan formalmente en esa escuela son vistos inmediatamente como gente que **no se pudo ajustar, debido a que no son lo suficientemente buenos**. Por tanto, si te quejas, tu futuro profesional se ve afectado directamente. **Las críticas al método y contenidos son vistos más como producto de la ignorancia que como una crítica justa e informada. La reacción por parte de los alumnos a tales críticas es usualmente violenta y enérgica.** Pienso que tienen miedo de darse cuenta de que a pesar de que hay cosas muy buenas, muchos hemos sido víctimas de un sistema abusivo y discriminatorio. **Nadie quiere sentirse discriminado, pensar que se nos tiene en diferente estima que a los estudiantes europeos es un pensamiento muy perturbador.** Eso significaría ser parte de una minoría, de ser un indeseable y eso en esta carrera es sentencia de muerte profesional. **Y aquí en Europa, en Holanda no pasan esas cosas, ¿cierto?** Esas cosas solo pasan en México y Latinoamérica, en lugares que no son civilizados. *Doe normaal*, Julia...”⁴⁸

De acuerdo con Minnaard (en Essed & Hoving, 2004, p.240-241), en Holanda es posible hacer una distinción entre normatividad y normalidad. A diferencia de muchas sociedades en el mundo, la holandesa se precia de ir en contravía de la normatividad tradicional establecida en términos de jerarquías de género, clases sociales, entre otros, y sus conciudadanos se enorgullecen de su carácter igualitario y libre. Pese a ello, existe en el país una noción de normalidad que homogeniza a la población en términos raciales y étnicos, a quienes actúan o incluso se ven diferentes a los estándares físicos de los holandeses blancos, se los clasifica como no normales en el entramado de la práctica holandesa del racismo. Por tanto, la expresión “*Doe normaal*” o “sé normal” es un requerimiento social a esos seres reconocidos como diferentes para que se ajusten a las expectativas promedio. Ir en contra de la reproducción “normal” de las estructuras de poder vigentes, como lo fue en el caso anterior denunciar frontalmente hechos de discriminación sistemáticos, es visto como una afrenta al deber ser de las cosas. De ahí

que varios críticos recomiendan que la noción del respeto sea la que reemplace la virtud de la tolerancia, bastante proclamada en los marcos del sentido común holandés.

El reporte de evaluación de la Diversidad de la Universidad de Ámsterdam (Wekker, *et.al.*, 2016) establece que la pedagogía y el contenido curricular también son ámbitos que deben ser intervenidos para garantizar ambientes inclusivos. La colonialidad del saber, intrínseca a la función social de la institución universitaria europea, es una carga que se percibe más fácilmente cuando forma parte de programas académicos que tienen como objetivo establecer discursos e incluso, justificar prácticas de intervención geopolítica.

“Entonces para mí la crítica es que no son de mente tan abierta, no se están nutriendo, como que el perfil del estudiante que están buscando, pues son ellos mismos, si se quedan con sus mismas teorías y sus mismas cosas, que finalmente son muy colonialistas, y los temas que se tocan no tocan casi Latinoamérica ni salen mucho de Europa y sus [ex]colonias. Entonces África, ellos sienten un compromiso impresionante con África, y de África no se habla. Por ejemplo, su lenguaje, sigue siendo una falencia muy colonialista. El hecho de que sigan usando el tercer mundo (...) ellos se creen muy *polite* al decir el norte, el sur, [estos términos] no lo[s] usan casi, pero muy (sic) tercer mundo. Me parece que sigue siendo...es un lenguaje supremamente colonialista, como te atreves a llamarte a ti primer mundo, o sea, eso ya es... ¿en qué siglo estás viviendo? ¿Has ido a Latinoamérica? O sea, ¿has estado en Ciudad de México? ¿Has estado en Quito, has estado en Bogotá? No me digas que eso es tercer mundo, entonces como que yo siento que eso todavía es muy colonialista, y es muy mirar por encima. Como bájese y venga hablemos de tú a tú. Entonces...no me acuerdo en este momento qué otras palabras, pero a veces yo digo...a veces a mí me hierva la sangre, yo digo “ayyyy, ¿por qué están diciendo eso?” **Muy colonialista todavía. Y nos miran como muy...no me acuerdo el adjetivo que debo usar, pero de una forma muy despreciable al tercer mundo. Y te encasillan**...también lo hacen con África, entonces se refieren a África como una sola “y África, y África, y África”. Tú sabes que el África del norte y el África del sur, ¿tú sabes es lo mismo? No me metas a Latinoamérica toda junta porque obvio, somos...nosotros somos así, pero tú vas a Chile, tú vas a Argentina, tú vas a Perú, tú vas a Costa Rica, o sea, es que somos un mundo”⁴⁹.

Los contenidos disciplinares también son campos de batalla simbólica que son cuestionados en su objetividad cuando *outsiders* (Icaza & Vasquez, 2017), es decir, esos perfiles diferentes al típico sujeto de la educación superior occidental, ingresan a la universidad e intervienen con su subjetividad los espacios más cargados de violencia epistémica. Como lo demuestra el relato anterior, esta disputa epistémica puede tener lugar en las aulas de clase y ser encarada por quienes poco se escuchan (o importan) en el aparataje de las instituciones simbólicas del mundo occidental.

El anterior intentó ser un ejercicio de visibilización de hechos de los que poco se habla al presentar, desde las palabras mismas de estudiantes latinoamericanos, experiencias concretas encarnadas e interseccionadas de relaciones desiguales de poder que recuerdan la herida colonial de la que habla Walter Mignolo (Icaza, 2015). Tal herida se siente más intensamente al ser tildados de invasores por una sociedad cuya estructura productiva pretende convertirse en estandarte en la economía del conocimiento a nivel global.

CAPÍTULO CUATRO

Imaginarios de la nación y la región latinoamericana

Los imaginarios espaciales, sobre todo, aquellos relativos a los lugares de origen, no solo se expresan a través de representaciones discursivas, sino que también se materializan en prácticas y elementos materiales que vehiculan los recuerdos y los deseos. Como consecuencia de las dinámicas globalizadoras, el sentido de pertenencia a un territorio localizado, está acompañado por la ideación de identidades transnacionales, que recuerdan que la nación ha dejado de ser el sitio predilecto de la imaginación (Appadurai, 1996). La experiencia diaspórica constituye un acontecimiento vital que modifica la enunciación identitaria, pero también las imágenes respecto al pasado, presente y futuro de la historia personal y colectiva. Como símbolo de posicionamiento social, los imaginarios son construcciones vívidas que están en completa relación con proyecciones y expectativas individuales y grupales, así como sirven de base para la acción.

4.1. La nación como comunidad imaginada primaria

La nación constituye la principal comunidad política imaginada de los estudiantes participantes en esta investigación (Anderson, 2006). Antes que reconocerse como latinoamericanos, su identidad está marcada por su nacionalidad. Como respuesta a las preguntas por su lugar de origen recibidas constantemente al iniciar nuevas interacciones sociales, mencionan el país y en ocasiones, las ciudades en donde nacieron y crecieron. Como la identidad personal es un proceso relacional, su enunciación depende también del modo en que los individuos son identificados por los otros. De modo que los imaginarios que los migrantes tienen sobre sus regiones de origen experimentan transformaciones a partir de las imágenes que sobre éstas les presentan sus interlocutores, como por ejemplo los estereotipos nacionales, tal como se pudo ver también en el capítulo anterior.

“Aprendí que hay cosas que me gustan mucho de Holanda, pero otras cosas que me gustan más en mi país. A veces uno también es víctima de estereotipos, pero he de decir que disfruto “educando” a la gente acerca de mi cultura. Me muestro como orgullosa mexicana a donde voy, pero a la vez no dejo que se me encasille en estereotipos”⁵⁰.

La identidad individual y colectiva siempre está sujeta a cambios y por ende, no es un proceso estable, mucho menos, cuando se trata de migrantes viviendo hace pocos meses o años en un nuevo lugar de residencia. Las apuestas identitarias como construcciones

contextuales se traducen en prácticas de interacción social, que se narran contrastando el pasado con el nuevo espacio de residencia. El siguiente relato recalca la estrecha relación entre imaginarios de espacios de los afectos, recuerdos conflictivos y sentido de confortabilidad y aun de pertenencia.

“Colombia me parecía un país subdesarrollado, con pocas oportunidades para su gente, una clase media explotada y decreciente, con una clase política corrupta, un sistema de salud injusto y una sociedad atrasada debido al conflicto armado. A nivel de ciudad, en Bogotá, crecí con miedo a salir a la calle; una infancia donde las bombas y atentados eran comunes, y posteriormente un ambiente peligroso debido al crimen característico de ciudades grandes con mucha desigualdad. Me era muy difícil ver algo positivo del país, nunca me sentí cómoda en él, ni realmente conectada con su gente (a excepción de mi amada familia). Salir de Colombia fue refrescante, aunque estando en Holanda se hicieron aún más evidentes todas las desventajas de nacer en Colombia. Lo primero que más me impactó fue perder el miedo al salir a la calle. No sabía qué tan arraigado estaba en mí hasta que estuve en las calles de Ámsterdam y me di cuenta que caminaba con libertad, sin recelo, sin apuros, sin estar en alerta (...) Aun así, al estar en los Países Bajos sí hubo aspectos de la cultura colombiana que empecé a amar y relacionarme con ellos de una forma más íntima, sin la resistencia que les tenía antes”⁵¹.

La experiencia subjetiva de las jóvenes mujeres latinoamericanas respecto a las ciudades de la región fue bastante común en su narración de la manera cómo la perciben, en contraste con el grueso de los relatos de los estudiantes hombres. Así pues las calles de la Ciudad de México y Bogotá se presentaron como escenarios poco seguros en que el bienestar o incluso la vida de las mujeres se encuentra en constante peligro. Tal imagen con frecuencia también está acompañada por la percepción de la recurrencia de actos violentos realizados sobre todo por hombres.

De acuerdo con Hintzen (2007), la identidad diaspórica se enraiza en la política cultural de la diferenciación de los no incluidos en espacios concretos, y por ende, las “representaciones y prácticas contingentes son significantes cambiantes que responden a las particularidades materiales del lugar, [de este modo, éstos] son condicionados y formados por discursos de pertenencia y exclusión en localidades nacionales de residencia”⁵² (p.251). Lo anterior se pone en evidencia en la internalización de discursos raciales que acentúan una identidad diferenciada:

“En Colombia siempre me reconocí como mujer blanca. Es acá donde ha aumentado mi consciencia sobre mi color real: soy mestiza. Aunque no soy precisamente morena, he notado un subtono amarillo en mi piel (bastante diferente del tono blanco de los holandeses) que me recuerda que tengo algo de sangre nativa latinoamericana y contrario a lo que se esperaría, me hace sentir orgullosa de mis raíces y de mi historia. No me incomoda ser latinoamericana ni Colombiana y porto ambos "títulos" con orgullo”⁵³.

La enunciación identitaria también es estratégica y respecto al lugar de origen, puede fluctuar desde espacios reducidos (comunidades indígenas y ciudades) hasta regiones enteras (continentes). Así mismo, la política basada en las identidades ha permitido que cada vez sea más común la adscripción a múltiples marcas de identificación (Hall, 1996). De ahí que cuando los estudiantes se presentan por primera vez en un contexto social usualmente dan a conocer su nombre, su condición de académico/a en formación, su área disciplinar y la adscripción a una comunidad imaginada, como en el caso expuesto a continuación, en el que la etnia no solo hace referencia a un lugar, sino a todo un constructo cultural.

“Depende de quién me la pregunte [la pregunta de ¿Quién soy?] (...) pero si es en un contexto académico, me presento con ese perfil interdisciplinario. Nunca dejo mi perfil ingenieril, porque es algo que me gusta y amo mucho, pero también me presento como aprendiz de ciencias sociales (...) En algún otro contexto, porque parte también de lo que hago es un poco de activismo social, me presento como Tania Martínez. Incluso en algunas partes académicas, sobre todo porque tengo conflictos fuertes, más que con los ingenieros y con la gente de perfiles técnicos, con la gente de perfiles sociales (...).

Pero también me presento como esta mujer indígena, mixe ayuuk, ingeniera. Creo que normalmente voy a decir soy una mujer ayuuk, ya después tener todos los títulos académicos, y **hago énfasis en el mujer ayuuk también, porque mucho de mi trayectoria académica también ha sido como una lucha de género, por un lado, y ha sido una lucha por abrirme espacio en un México clasista y racista también. Y también en una academia que lo es...eh!, por cierto**”⁵⁴.

Es importante resaltar que la narración anterior permite entrever que esta estudiante indígena expresa una doble consciencia acerca de las dinámicas excluyentes presentes en los diferentes lugares que ha habitado (Anzaldúa, 1987). Esto es resultado tanto de su posición social intersectada por varios marcadores de diferencia, como de su actividad como personaje público en México.

De modo que, de acuerdo a los intereses y objetivos del narrador, los territorios de arraigo pueden constituir tanto contracciones como expansiones de la comunidad imaginada de procedencia principal constituida por la nación en el caso de los inmigrantes internacionales. Por ejemplo, Medellín puede ser representada como la patria chica, pero al mismo tiempo considerarse que existe una relación de hermandad entre latinos⁵⁵. La expansión de las comunidades imaginadas sucede cuando ha habido por lo menos un acercamiento virtual a otros espacios globales, que es más precisa al haber visitado

presencialmente otros continentes. Ese es el caso de un estudiante de ingeniería que participó en proyectos académicos que tuvieron lugar en países como Ghana y Bangladesh y a partir de esa experiencia, se dijo haberse dado cuenta de que “la sabrosura está en el sur del mundo”⁵⁶.

Quienes residieron con anterioridad en otros países del mundo poseen tienen una experiencia más larga siendo reconocidos como “latinoamericanos”. Por ejemplo, un participante con doble ciudadanía colombo – española reconoció la carga peyorativa que tiene tal identificación en España⁵⁷, que a diferencia de Holanda, tiene una población bastante numerosa de latinoamericanos y como consecuencia directa de la historia colonial, mantiene un discurso excluyente a partir de la racialización de la diferencia. Por otro lado, el atractivo que constituyen las universidades mexicanas en el ámbito regional, le permitió a otro participante, esta vez colombo-mexicano, convivir con una gran comunidad de estudiantes latinoamericanos y a partir de ello, formarse “una idea robusta de la situación a grandes rasgos del continente”⁵⁸.

Así pues, la reducción de las barreras espacio-temporales posibilitada por la globalización ha hecho más popular una sensación de cosmopolitismo (Lule, 2018), lo que a su vez, ha dado vía a una desestabilización de la identidad en razón del lugar de origen o de residencia, que se expresa en la frase “siempre me he sentido como un ciudadano del planeta Tierra”⁵⁹. La siguiente cita muestra que este proceso de desidentificación puede ser resultado de la voluntad de no sentirse atado a un lugar específico:

“La *desidealización* consciente de mi nacionalidad, mi país y mi cultura, la que permitió el desarraigo y la apertura que describí previamente (...) *apatía* en este aspecto de mi vida no significaba (ni significa) vergüenza, negación o repulsión, sino la simple premisa de vivir sin pertenecer”⁶⁰.

Justamente la *desidealización* a la que se refiere el autor del anterior fragmento manifiesta un acto de extrañamiento de condiciones que acentúan la desigualdad en su país de origen, tal como se verá a continuación.

4.2. La coyuntura política/ la subsistencia individual

No solo el contenido del anterior relato en su totalidad (Anexo 3), sino también su estructura nos es útil para destacar la presencia de un discurso coherente en tres escenas, escapar, explorar y encontrar, como tropos de la experiencia migratoria a partir del

malestar experimentado en la cultura de origen en razón de sentirse y, sobre todo, de ser visto como diferente:

“La conciencia de la diferencia (...) tanto la propia frente a mi realidad circundante, como aquella que define al conjunto de grupos humanos repartidos alrededor del mundo, se transformó eventualmente en epifanía: tenía que migrar. Partir por volición propia a un lugar lejano. Un lugar donde no sintiera la opresión de aquella realidad inmediata que me parecía brutalmente homogénea, en la que mis diferencias se sentían de por sí un acto de rebeldía. Un lugar en el que iba a aprender *in situ* aquello que los idiomas me habían enseñado remotamente. No sabía qué iba a encontrar del otro lado. Acaso una sociedad donde mis atributos no me hacían minoría; acaso una sociedad donde la diferencia era valorada, promovida y aprovechada. Solo pensar en estos como posibles escenarios hacía que valiera la pena irme. Y es así como me fui. Escapando de una realidad con la que no me identificaba – y eso era malo - y rumbo hacia otra con la que quizás tampoco me iba a identificar – y eso era prometedor. **Si en todo caso iba a ser foráneo, más valía ser foráneo y forastero**”⁶¹.

El imperioso deseo de salir de la cultura, que se imagina circunscrita a un territorio específico, da vía a la intención de explorar nuevos horizontes. Luego de cinco años de travesía por Europa, en lo que parecía ser un anhelo de encontrarse, o mejor, de sentirse cómodo en un espacio social – ocupar un lugar –, el narrador termina por hallar un vínculo insospechado con sus orígenes: “encontrar una colombianidad y una latinoamericanidad que tenían sentido pleno para mí”⁶². Recuerdos de casa, amigos y familia que remiten a un pasado emotivo.

Como se ha visto, las experiencias migratorias son diversas a pesar de compartir el estatus estudiantil y un reducido periodo de residencia en el país de destino. Esto se ejemplifica en que muchas de las estudiantes mujeres relataron que a diferencia de sus países de origen, en Holanda su sensación de seguridad personal era muy positiva. Con la frase “aquí me di cuenta que no es normal”, varios participantes recalcaron el gran impacto que ha tenido en su bienestar el hecho de vivir en Holanda. Este impacto positivo es explicado sobre todo en cuanto al respeto dado al espacio privado, y la provisión organizada y democrática de servicios públicos y bienes que van más allá de la sobrevivencia y que incluyen la disponibilidad de infraestructura amena para el trabajo, el esparcimiento y el consumo.

Como resultado de estas características que causaron sorpresa o admiración en los recién llegados, para quienes ya traían una imagen positiva previa de Holanda desde sus países

de origen, las preguntas sobre la manera en que percibían a América Latina fueron respondidas a través de comparaciones entre Holanda y sus naciones, así como entre Europa y la región latinoamericana. A continuación, se presenta una de las analogías más complejas que se dieron para explicar el comportamiento y de cierto modo, las condiciones económicas particulares de los mexicanos:

“Una propia analogía, que no he validado, pero si compartido con más mexicanos y neerlandeses, es la siguiente: “El mexicano emprendedor, que cree tener la idea o solución ideal a cierto problema, pretende llevar una situación del punto A al punto M (por decir así), sin apoyo muchas veces de la comunidad, sin la preparación suficiente. Se lanza solo *al ruedo* y la mayoría de las veces fracasa. El emprendedor neerlandés y su comunidad, aunque fríos en el contacto día a día, se interesan genuinamente por escuchar y saber si les conviene, y si es así apoyan estas ideas. Con ideas quizás relativamente menos ambiciosas (del punto A al punto B), pero que se consuman, y que se vuelven base para las siguientes. Y así, paso a paso, con fundamentos firmes, la comunidad avanza”. En mi país se dice mucho que somos cangrejos, refiriéndose a cangrejos dentro de una cubeta que cuando uno quiere salir a ser libre, los de abajo lo jalen de vuelta a la cubeta. Quizás también por eso es que los que con su gran sacrificio y esfuerzo triunfan, ya no quieren compartir las riquezas o generar más oportunidades en general, porque ellos no las tuvieron”⁶³.

La anterior refiere una interpretación de las estructuras desiguales de México, que también se halla en los relatos de otros mexicanos y colombianos. Sin duda acá se expone una oposición entre ellos – los neerlandeses- y nosotros – los mexicanos- no del todo tajante, puesto que aunque el narrador utiliza “somos”, en algunos momentos se posiciona de forma distante, con lo cual pretende mostrar una opinión objetiva de las dos sociedades que conoce. Así que esa diferenciación entre ciudadanos de dos países distintos o incluso entre formas de actuar y pensar es inestable en el conjunto de los relatos, en el sentido en que a veces se describen diferencias radicales, pero en otras se presenta una correspondencia de valores sobre todo entre los sectores académicos o “los casos de éxito” de ambas regiones.

Ese ideal de vida que solo los “privilegiados” o individuos que se esfuerzan mucho pueden alcanzar, proviniendo de países que cuentan con desventajas en el juego mundial del poder, fue descrito en los relatos personales como una voluntad de diferenciación consciente. Esto significó construir una carrera profesional a partir de elecciones racionales relativas a la disciplina y la competitividad incluso desde las fases más tempranas de escolaridad. Así pues, fue recurrente el discurso del esfuerzo individual para enfrentar las limitaciones estructurales de las sociedades latinoamericanas. La

adquisición de idiomas extranjeros y los reconocimientos académicos serían resultado de la puesta en práctica de hábitos que el sociólogo Max Weber catalogaría como parte de la acción racional con arreglo a fines. Y que son, de hecho, muy valorados en las sociedades de Europa del Norte, ya que constituyen el modelo ideal de individuo en las sociedades del mérito (Bourdieu, 1977). Tal uso discursivo en las narraciones no solo es evidente cuando los participantes cuentan los múltiples esfuerzos académicos y económicos que han hecho para estar donde están, sino también cuando enfatizan la correspondencia entre sus decisiones pasadas con su presente exitoso y aun con sus prometedoras proyecciones futuras (Bourdieu, 2011).

Sin embargo, las limitaciones de acceso a recursos y bienes simbólicos que experimentaban en sus países de origen, no se resuelven del todo en el nuevo lugar de residencia y los constreñimientos de la estructura de inequidad social, aun en el plano transnacional, siguen siendo evidentes. De ahí que se sienta que la nacionalidad o la identificación con un lugar de origen constituye un peso: “Mi pasado colombiano sigue siendo una carga. A comparación de la gente que me rodea tengo que ajustar mi estilo de vida a uno [de] mucho ahorro económico, sin lujos o poder participar en todas las actividades que mis amigos hacen y que me gustaría ser parte de ellas (...) pues mi presupuesto no lo permite”⁶⁴.

La diferenciación discursiva e identitaria ocurre al darse cuenta de que formar parte de un grupo selecto que puede constituir un modelo preferido de migrantes en razón de sus características educativas, no es suficiente para participar sin restricciones en la sociedad de destino (Hintzen, 2007), como se vio en el capítulo anterior. Este hecho contribuye a la valoración positiva de lo que anteriormente pudo concebirse como taras culturales respecto a concepciones del mundo, estilos o principios de vida. Y da vía al reconocimiento de la potencialidad que tienen ciertas prácticas culturales incorporadas a la mente y al cuerpo no solo para sobrevivir, sino más bien para adecuarse plenamente a los retos de una sociedad desconocida. De ahí que en ocasiones se manifieste la positividad de, por ejemplo, modos de trabajo diferenciados de los latinoamericanos que se resumen en los siguientes términos: “encontrarle la comba al palo”⁶⁵, perspicacia, obstinación y calidez humana.

Respecto a las perspectivas hacia el futuro en términos personales y colectivos, la coyuntura política de elecciones presidenciales a mediados de 2018 en Colombia y México, constituyó el tema predilecto para imaginar el futuro de la región. La particularidad de los procesos políticos en cada país develó un clima diferenciado en cuanto a las expectativas de los participantes. Por un lado, los mexicanos usualmente se mostraron optimistas frente a lo que le depararía a su país la virtual elección de López Obrador, el candidato más popular en el momento y que terminó ganando la contienda, puesto que sus propuestas constituían una alternativa a la forma tradicional de gobernar en México. Totalmente opuesta era la reacción de los colombianos quienes, en el periodo del trabajo de campo, ya conocían quién sería el próximo presidente. A pesar de la firma de los acuerdos de paz con la principal guerrilla del país unos años atrás, el nuevo gobernante significaba para muchos un retroceso en lo que prometía ser una mejoría de las problemáticas más profundas del país. El pesimismo se ponía en clara evidencia cuando algunos manifestaban expresamente que no querían recibir noticias de los sucesos políticos por el momento, y como resultado, se desconectaban de redes sociales o voluntariamente dejaban de revisar periódicos en línea⁶⁶.

Por ende, fueron los estudiantes colombianos quienes con más frecuencia expresaron memorias conflictivas que abarcaban relatos de emociones vívidas, pero también muestras encarnadas de indignación frente a hechos de violencia e injusticia. El fragmento que sigue permite dilucidar las contradicciones entre las prospectivas (o la ausencia de ellas) de sus lugares de origen con sus proyectos personales.

“Nosotros, no hemos superado la época de colonización y queremos (sic) tener alguien que tome control de nuestras vidas, para evitar la responsabilidad de las acciones. De esta manera, Colombia y en general la nación colombiana, perdió ese lugar especial que tenía para mí. No es posible para mí, ahora ver a Colombia como un país con futuro, de pronto vendrá un desarrollo económico, pero la sociedad está muy lejos de alcanzar un estado de tolerancia en el cual se pueda llevar una vida tranquila. Por lo tanto, Colombia, no tiene en este momento, un lugar en mi futuro. Porque simplemente, **no quiero vivir en un lugar donde sobrevivir es un privilegio**”⁶⁷.

Como estudiante y latinoamericana tuve la posibilidad de debatir con los participantes durante mi trabajo de campo sobre el futuro político de la región de la que yo también provengo. Esto claramente llevó a la enunciación de posiciones más fuertes respecto a los

argumentos que respaldaban su decisión de radicarse en Holanda, en vez de regresar a sus países luego de acabar sus estudios. Por otro lado, la natural incertidumbre de terminar un ciclo educativo e integrarse al mercado laboral, aunada a los requerimientos de pagar préstamos académicos y la pronta caducidad de su visa estudiantil, se conectó con el reconocimiento de la distribución desigual de las oportunidades para conseguir un trabajo en Holanda que los internacionales tienen respecto a sus pares neerlandeses. Tal estado anímico de desesperanza se vio reflejado también en los relatos de sus expectativas de futuro en conexión con sus países o con Latinoamérica, que en algún momento descubrieron abundante en recursos naturales y diversidad cultural, rasgos que de todas maneras no planteaban ventajas para establecer una vida profesional con buenos retornos económicos y simbólicos.

4.3. Reminiscencias culturales: “el sabor” - fiesta y comida

“Empecé a notarlo con la música; luego vendría el baile. Posteriormente lo identifiqué también con ciertos sabores e incluso con el uso del idioma. A pesar de que para entonces mis gustos musicales y gastronómicos eran ampliamente internacionales, noté que reaccionaba de una manera particular a ciertos ritmos y sonidos (como la gaita y la percusión rápida) y a ciertos sabores (particularmente al maíz y sus derivados). Encontré no solo que disfrutaba de ellos más de lo que había imaginado, sino que además suscitaban una respuesta muy puntual y visceral: reminiscencia. No era añoranza ni nostalgia; sino la remembranza, a veces feliz, a veces neutra, de un tiempo pasado”⁶⁸.

Los recuerdos de un pasado primigenio de la experiencia vital no necesariamente están constituidos de lenguaje verbal, aunque sí se pueden narrar. Esto lo demuestra el fragmento de arriba que logra suscitar sensaciones más que imágenes. Así que recordar el lugar de origen en objetos y prácticas que tocan los afectos implica remitirse a estados y momentos de bienestar, de fuego, de casa. Este apartado pretende explicar de algún modo – o si se quiere, racionalizar - prácticas de añoranza de los sitios de procedencia, bajo la presunción de que, como los rituales, el hecho de mantener vigente el pasado en las prácticas del presente es tanto una reproducción de la estructura social, como la renovación de símbolos y sus significados en conexión con el momento actual. La proyección de los recuerdos en forma de añoranza o la declaración de deseos constituye una operación simbólica que reúne pasado, presente y futuro, así como lenguaje y sentidos. Sin duda alguna, es lo social encarnado, vuelto consciencia práctica, *habitus*⁶⁹.

Los imaginarios de Latinoamérica como lugar de origen se producen y reproducen a partir de actividades que disparan los recuerdos y la sensación de comunidad. El país natal constituye uno de los principales espacios de referencia, pero a raíz del establecimiento de interacciones cotidianas sobre todo con grupos de internacionales, el conocimiento intercultural ha adquirido dimensiones más amplias. De modo que el encuentro con otros estudiantes provenientes de Latinoamérica, tanto en entornos académicos como informales, les ha llevado a establecer generalidades en cuanto a formas comunes de ser y hacer.

“[H]e asistido a eventos relacionados con México y Latinoamérica y lo hago cada que tengo la oportunidad, es un buen momento para sentir un ambiente parecido a estar en casa. Yo creo que sí hay características latinoamericanas muy definidas, no significa que todos las tengan, pero creo que los estereotipos tienen algo de cierto y no necesariamente son malos. Comparados con muchas nacionalidades europeas, es obvio que nosotros somos mucho más cálidos en el trato humano, más expresivos, más relajados. Y ese modo de comportarse “latino” es una de las razones por las que los latinos sentimos más choque cultural al llegar a un país como éste”⁷⁰.

El sentido de comunidad se manifiesta en la reunión en torno a prácticas culturales basadas en símbolos compartidos, como hablar en español, cocinar/comer y bailar. Así pues, las imágenes de un territorio en común se construyen también a partir de las sensaciones, los olores, sabores y sonidos. “Creo que actividades que yo considero muy latinas son las relacionadas con la comida, y son las que más práctico. Nuestra cultura de reunirnos y convivir con otras personas siempre es en torno a la comida, y aquí he descubierto que eso es algo que nos caracteriza”⁷¹.

Tales reminiscencias son mediadas muchas veces por prácticas de consumo cultural de contenidos relativos a una identidad supranacional, como lo es la latinoamericana. En Holanda, durante las últimas décadas los imaginarios sobre Latinoamérica⁷² se han venido recreando en torno a productos culturales tales como la música y la comida latina. En el primer caso, la circulación de música latina ya tiene un mercado establecido de cursos de baile de ritmos como salsa, merengue y bachata, y más recientemente, a través de las fiestas latinas. Respecto a la comida, ésta se ha masificado en forma de restaurantes étnicos que se encuentran en las principales ciudades del país y cuyo público está constituido tanto por los que se identifican de primera mano con su apuesta gastronómica por afinidad cultural como por curiosos de sabores “exóticos”. Los llamados *tokos* o tiendas de productos

internacionales, sobre todo asiáticos, en Holanda, constituyen otro de los espacios de referencia donde circulan bienes que potencian “el sabor”.

Al caminar por las calles centrales de Ámsterdam o de La Haya por la que transitan cientos de turistas, especialmente en los días de verano, es imposible no toparse con algún establecimiento que ofrezca comida mexicana, como parte indispensable de su oferta permanente o como especialidad del momento. Es así que el auge de la gastronomía mexicana ha extendido su influencia más allá de Estados Unidos, y ocupa, de lejos, el primer referente gastronómico de los holandeses en relación a la América Latina hispanohablante⁷³. De este modo, la gastronomía mexicana y su reconocimiento por propios y extraños en circuitos de distribución transnacionales refleja que éste es uno de los rasgos sobresalientes de la mexicanidad mestiza y la neomexicanidad etnizada, que ha dado vía a un nacionalismo culinario en México (Corona, 2016). La disputa simbólica por qué elementos representan mejor la cocina mexicana y por quiénes son los representados en tales discursos materializados, se pone en evidencia en el siguiente segmento de la entrevista realizada a una estudiante indígena de la región oaxaqueña,

“Entrevistadora: ¿Qué es lo primero que le dices a ese curioso por saber de tu país?

Estudiante: Que tiene una diversidad cultural muy grande, que tenemos, si no mal recuerdo, que tenemos 84, 64 grupos indígenas todavía. Cuando te preguntan cuál es la clásica comida mexicana es también difícil de decir, porque varía de una región a otra. Dentro de mi estado normalmente me dicen “el mole”, pues esa es la zona Zapoteca, no, porque soy de las montañas de allí, no hay...el mole, no comemos mole allá. Que la gente es súper amigable, pero que es un pluriverso, que no puedes encontrar como un México...En mi casa, te podría decir que casi todas mis compañeras de casa siempre me han conocido porque cocino muy bien. A mí me encanta cocinar, entonces la cocina mexicana es como algo...

Entrevistadora: Un emblema nacional de todas maneras.

Estudiante: Sí, y en Oaxaca, mi estado natal, es mucho más.

Entrevistadora: ¿Tú cocinas comida tradicional?

Estudiante: Algunas veces sí, algunas no. Este último año cocino menos por lo del tiempo (...) Acá, no encuentro comida que me guste fácilmente, se me hace que es carísimo para comprar y empecé a cocinar. Al inicio mi regla era no traer condimentos o nada de México, porque también creía que parte de la experiencia es aprender a combinar o a vivir con los ingredientes que hay. Entonces iba a las tiendas, mezclaba. Este último año, sobre todo, nuevamente por lo de [la muerte de] mi abuela que tenía yo la tristeza todavía y eso, empecé a cocinar más como para curarme de la nostalgia y ahí sí empecé a traer ya (...) Y es una forma también de compartir mi México. Por ejemplo, me gusta cocinar, pero también me gusta invitar amigos a comer, a compartir conmigo en la casa. Ahorita ya es menos, pero yo creo que antes si cocinar una vez al mes para amigos”⁷⁴.

La diáspora estudiantil funge como comunidad interpretativa de consumidores (García Canclini, 1995) de la cultura patrimonializada de las naciones, en el marco de los procesos de globalización cultural. Justamente el término de *glocalización* (2016) refiere a la reavivación del lugar específico en espacios que se creían homogenizados a partir de dinámicas globales de mercado. Recrear la casa en Holanda a través de los recuerdos de familiares y la constitución de redes de amistad manifiesta que “el tema unificador de la imaginación [migratoria] es la memoria colectiva de la patria” (Hintzen, 2007). Además, como lo indica la anterior narración, los migrantes son mediadores, muchas veces orgullosos, entre unos elementos culturales de territorios remotos y sus conocidos no connacionales, sobre todo, quienes no provienen de América Latina.

Así mismo, la música latina tiene cada vez más seguidores en Holanda. En las fiestas y repertorios de los clubes no puede faltar al menos la canción de reggaetón del momento. Este interés masivo que tiene asidero en la expansión de esa industria cultural más allá de los espacios con gran presencia de población de habla hispana, ha catapultado la popularidad de las fiestas latinas en el país, cuyo exponente principal es *Fiesta Macumba*. Uno de sus co-fundadores explica la razón del éxito de este evento comercial altamente reconocido por los estudiantes latinoamericanos:

“ha habido un desarrollo de la música latina en Holanda y en el mundo, los *charts* de los éxitos [de música latina] en Estados Unidos han crecido mucho, el pueblo estadounidense está cambiando, hay más inmigrantes [de la región ahí]. Y el mercado en Estados Unidos es una indicación para el resto del mundo. Se nota que aquí ha ganado mucha popularidad desde hace como cinco o seis años que empezaron los cursos de salsa a ponerse popular aquí en Holanda, igual nosotros justo estábamos en esa ola, a los holandeses les empezó a gustar, nosotros nos dábamos cuenta [también] que había varios latinos que echaban de menos la fiesta como es allá [en América Latina], que es más rumbera, en cambio, los cursos de salsa o fiestas de salsa o de bachata...a nosotros nos aburren mucho (...) queríamos una fiesta popular, lo bueno es que todo el mundo es igual [en Fiesta Macumba], todo el mundo es bienvenido (...) No hay necesidad de haber ido a las clases para disfrutar nuestra fiesta (...) [Incluimos] una mezcla de merengue, reggaetón, cumbia, salsa, un poco de bachata, para que no aburra a nadie, y para que una parte se sienta a gusto”⁷⁵.

Este evento nocturno es organizado con regularidad en diferentes ciudades del país, y sorprendentemente, más de la mitad de sus asistentes son jóvenes holandeses. De acuerdo con sus organizadores, el número restante está conformado por internacionales, gran parte de ellos latinoamericanos, cuya población fluctúa dependiendo de la región del país, puesto

que residen principalmente en el área central del *Randstad*. De la misma forma, las asociaciones estudiantiles de países latinoamericanos han aprovechado ese interés, muchas veces exotizado, para recaudar fondos para sus propias organizaciones, pero también para mostrar los aspectos positivos de “la cultura latinoamericana” y con ello, posibilitar la creación de redes, objetivo referido recurrentemente como *networking*. Para el caso de Estados Unidos al inicio de este siglo, María Elena Cepeda (2010) encontró que la música de colombianos en ese país, especialmente la coproducida en Miami, la capital de la industria cultural de lo latino, a pesar de los sesgos culturales que manifestaba⁷⁶, servía como código simbólico que posibilitaba la unión entre la diáspora colombiana:

“quizás como la marca más simple de la identidad colombiana además del lenguaje y como un sitio comunal de negociación de nociones del sentido común en torno a raza, clase, género, sexualidad y nación, la música provee un espacio colectivo para imaginar la *colombianidad* fuera de las tradicionales fronteras geopolíticas. Igualmente significativo son las maneras en las cuales estas alternativas imaginadas existen (si no progresan) en un contexto en gran medida separado de la vergüenza y la humillación del tráfico de drogas y la guerra civil con la que la Colombia contemporánea es fundamentalmente asociada. De este modo, la música popular colombiana efectúa “una fantasía de unidad (trans)nacional” entre los ciudadanos de un país en el cual la política partidista y el gobierno ha llegado a ser virtualmente sinónimos de violencia y corrupción en las décadas recientes”⁷⁷ (p.4).

De modo que, más evidentemente para los colombianos en el exterior, los artistas como embajadores culturales y sus producciones han posibilitado la consolidación de una imagen internacional alternativa a la que tradicionalmente proyectada por las agencias de noticias internacionales. Posteriormente, los objetos de cultura popular agenciados por tales creadores harían parte de la estrategia de marca de nación colombiana en los primeros años del presente siglo (Sanín, 2010).

Durante la fase de trabajo de campo ocurrió el mundial de fútbol, evento que cuenta cada cuatro años con miles de espectadores en todo el planeta, gracias a su transmisión satelital en vivo y en directo. De acuerdo a los esquemas de partidos, los equipos seleccionados representan a países y escenifican en la cancha significantes como el color de las banderas nacionales, modos de jugar o incluso, de celebrar los éxitos, como los bailes de los jugadores colombianos. Aunque el equipo holandés no clasificó, los holandeses, sobre todo hombres, se caracterizan por su gusto hacia la práctica y consumo de eventos futbolísticos, tal como en los países de América Latina. Así que ésta fue otra ocasión para ver reunidos a amantes del fútbol holandeses con extranjeros, incluyendo a latinoamericanos. El hecho de

que América Latina estuviera representada por cuatro países en ese torneo, aumentó la consciencia de su existencia en un evento que pretende borrar diferencias geopolíticas, al presentar la imagen de que lo único que cuenta para ganar la copa son los méritos deportivos de cada equipo nacional.

En este contexto, eventos de competencia entre equipos nacionales explotan un sentido de lugar basado en el nacionalismo moderno (Anderson, 2006), en el que los fanáticos usan orgullosos camisetas con el nombre de su país de origen o de preferencia, y exponen banderas nacionales. Al mismo tiempo, estos eventos de participación planetaria de forma presencial y virtual incentivan la imaginación de la globalización como un proceso que amenaza las características isomorfas de los países que los hace diferentes entre sí (Anderson, 2006), pero que tiene a su vez la potencialidad de unir al conjunto de la humanidad en torno a encuentros festivos. Estas dos imágenes son catalizadores del orgullo patrio expuesto por las comunidades diaspóricas, que también permiten la construcción o fortalecimiento de redes de solidaridad transnacional, como por ejemplo, el caso presentado en la Fotografía No. 1 (Anexo 1).

Así como las imágenes de Latinoamérica se confunden con las de la nación, la definición de lo qué puede ser lo latinoamericano también es difusa. Sin embargo, la noción misma de Latinoamérica es expresada como la comunión de modos de pensar, actuar e identificarse:

“Más que comportamiento yo lo veo más como una sensación de historia compartida, como una capa de identidad que complementa nuestra identidad nacional y que como Latinoamericanos aceptamos como una ‘familia extendida’. De alguna manera consideramos el idioma, las representaciones culturales Caribe y Andinas, la herencia mestiza, y tipos de personalidades extrovertidas como propios. Pero más allá de eso me parece que es más la sensación de un pasado inexorablemente compartido y de un futuro mutuo como sociedad Latinoamericana (...) [Latinoamérica] es de cierta forma mi memento mori. Mi recordatorio de dónde vengo. Ver lo afortunado que soy en comparación con quienes considero parte de mi identidad es algo que se puede perder fácilmente “disfrutando del éxito” en otras latitudes. Latinoamérica es un tótem de mi familia, amigos y personas que me han hecho ser quién soy”⁷⁸.

Se evidencia entonces un sentido de glocalización en doble vía, que, en primera medida, expresa la plena consciencia sobre el posicionamiento que se tiene como sujetos en un espacio altamente transnacional, pero localmente constituido. Al mismo tiempo, como resultado de la reflexión en torno a las posibilidades materiales que pueden tener en sus

sociedades de origen, y a los efectos simbólicos que tiene su diploma y experiencia en el mercado internacional de migrantes altamente cualificados, los estudiantes, en tanto migrantes por el momento temporales, recurren a las potencialidades de su región de origen que pueden servir como oportunidades para insertarse en el mercado laboral. Es así como la interpretación de símbolos culturales de sus lugares de origen es un camino para sortear las dinámicas de exclusión/inclusión tanto de la sociedad que habitan en el presente como de la de sus afectos tempranos.

4.4. Construcción de comunidades y redes de apoyo

Algunas críticas a los planteamientos de Pierre Bourdieu argumentan que, aunque los actores sociales sí son enmarcados dentro de redes de relaciones que afectan su desempeño en el juego de la vida social, siguen siendo concebidos esencialmente como sujetos que tienen una posición social específica en tanto individuos. Así mismo, los escenarios de actuación de los agentes sociales en desventaja se reducen bajo la interpretación de los capitales de tipo social y cultural. Específicamente, el hecho de que poseer un alto nivel de capital social significa tener conexiones con agentes influyentes en los diferentes ámbitos sociales de interés, y de que un capital cultural significativo es igual a tener acceso y dominio de símbolos culturales de estatus en un contexto específico. Lo anterior adquiere particular relevancia al analizar la adaptación social de inmigrantes que llevan pocos meses como residentes en su nuevo lugar de habitación y lleva a preguntarse ¿cómo se puede explicar la adquisición de capital social por parte de recién llegados sin conexiones?

La literatura sobre migración tanto temporal como permanente ha enfatizado las dificultades que los migrantes enfrentan al principio de sus experiencias internacionales como la falta de dominio lingüístico, las limitaciones para navegar en el sistema institucional, o la escasa disponibilidad de redes de apoyo, especialmente de grupos migrantes estadísticamente poco representativos. Como se vio en el capítulo anterior, los referidos constituyeron también problemas para los estudiantes mexicanos y colombianos que hicieron parte de este estudio, quienes los han sorteado de diferentes maneras. La adaptación a la sociedad anfitriona e incluso la resistencia a estructuras sociales excluyentes pueden ser entendidas a partir de las nociones de capital social comunitario (Márquez, 2009) y riqueza cultural comunitaria (Yosso, 2005). La mención a la comunidad como

entidad básica de socialización y agencia revela que los sujetos pueden inscribirse en espacios sociales de diverso tamaño, que alimentan la manera en que configuran su mundo de significación, incluso encontrándose dentro de espectros culturales hegemónicos.

Como se ha mencionado varias veces, los estudiantes latinoamericanos en las universidades neerlandesas ostentan capitales significativos en sus sociedades de origen y como jóvenes destacados en el campo académico, están adquiriendo credenciales suficientes para mejorar aún más su posición social. A su vez, su afiliación institucional actual les ha permitido afrontar más eficazmente eventos inesperados y desencuentro de expectativas iniciales, pues dentro de sus limitados alcances, las universidades median entre los estudiantes extranjeros y la sociedad de llegada al proveer información relevante y algunos servicios como el trámite de las visas estudiantiles. Así pues, claramente los estudiantes de postgrado extranjeros atraviesan un proceso adaptativo diferente a otro tipo de migrantes que vienen de sus mismos lugares de origen, hecho que puede facilitar la construcción de una carrera profesional en el país de destino y en el ámbito internacional, en general. Estas posibilidades reales se corresponden con el alto nivel de capital aspiracional que ya traían los estudiantes incluso desde el momento en que decidieron aplicar a programas de postgrado fuera de sus países de nacimiento.

Por otro lado, los prejuicios hacia los países latinoamericanos que han tenido que soportar los estudiantes al interior de la sociedad holandesa y las prácticas excluyentes que se basan en esos estereotipos, indican la existencia de un importante grado de capital resistente (Yosso, 2015). La noción de capital resistente es una manera de valorizar las prácticas de resistencia de grupos en diáspora cuya posición geopolítica está envuelta en relaciones desiguales de poder. Este lugar subordinado lo tienden a ocupar aquellas poblaciones provenientes del sur global o del exotizado oriente, cuya carga se siente más si se ostentan otras marcas de desventajas de identidad/identificación como en el caso de las mujeres de color, como bien lo detalla la chicana Gloria Anzaldúa (1987).

Como se ha visto para las poblaciones migrantes menos favorecidas en el norte global, como por ejemplo en Estados Unidos, la inserción exitosa en el nuevo lugar de residencia y

aun el mismo desplazamiento, están supeditados a la pertenencia a redes de apoyo y solidaridad, muchas veces basadas en relaciones familiares o vecinales, pero también reunidas alrededor de comunidades imaginadas como las regiones y los países. Las comunidades de mexicanos en el exterior son expresión de la extensa migración internacional en la historia reciente de México (Tigau, 2014). Las nuevas tecnologías que han posibilitado la reducción de las barreras espacio-temporales en la era actual de globalización, han servido también para conectar a estudiantes que comparten la misma nacionalidad. El ejemplo más significativo son los estudiantes mexicanos que solamente en la red social de *Facebook* tienen un gran número de grupos de discusión que corresponden a diferentes escalas geográficas en los que los recién llegados pueden hacer preguntas relativas a la vida en el país de destino a los estudiantes más experimentados. Así pues, “Mexicanos en Wageningen” o “Mexicanos en Maastricht” representan redes de connacionales en espacios concretos de la actividad estudiantil, mientras que “Becarios Conacyt” reúne a estudiantes localizados en diferentes universidades del mundo y cuya característica en común es ser beneficiario de una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología mexicano. Generalmente las interacciones en estas redes sociales se quedan en el ciberespacio, pero en ocasiones también trascienden al plano del encuentro personal y permiten el establecimiento de relaciones sociales duraderas.

La capacidad limitada de acción de los estudiantes extranjeros como individuos dentro de su institución educativa ha llevado a que se organicen en grupos de interés. Dentro de las universidades neerlandesas, se encuentran presentes asociaciones estudiantiles que representan partidos políticos o intereses académicos, artísticos e identitarios. En esta última categoría sobresalen las organizaciones establecidas a partir del país o región de origen de sus miembros. Los estudiantes con las nacionalidades más representativas como la india y la china han logrado constituir grupos significativos de connacionales. En cambio, los estudiantes latinoamericanos han observado que les trae mayores beneficios organizarse a partir de la idea de una región latinoamericana debido al reducido número de estudiantes con el que cuenta cada país individualmente:

“no tiene sentido uno organizarse por países latinos en este momento, sino como una comunidad latina, en la que queremos compartir nuestra cultura y que la gente igual conozca de nosotros, y pueda también disfrutar de nuestros eventos culturales, que

puedan aprender de nosotros. Por ejemplo Día de Muertos, siempre ha gustado mucho entre los internacionales, hasta también para los colombianos es algo súper diferente, es algo nuevo (...) es un espacio donde uno conoce también mucha gente, y que también te da un descanso de tu día a día normal en la universidad, que creo que también te aporta para seguir creciendo”⁷⁹.

Esta estrategia ha llevado a la consolidación de asociaciones como *Latitud* en la TU Delft, de la que se habla en la cita anterior y *La Voz* en la Universidad de Twente, ambas con presencia significativa de estudiantes mexicanos. Tales organizaciones tienen un reconocimiento explícito de sus instituciones y han servido como plataforma para el encuentro de estudiantes provenientes de América Latina en torno a actividades sociales y académicas, y como medio de representación de los valores e intereses de los latinoamericanos en el ámbito universitario⁸⁰. Como elites diaspóricas organizadas, estos grupos han fungido como embajadores culturales no solo de sus países (Tigau, 2014), sino también de la región como conjunto en sus espacios cotidianos de interacción. En este punto, es relevante destacar el papel de la asociación *Latitud* como dinamizadora de causas solidarias y de lucha contra estereotipos nacionales⁸¹.

Dos iniciativas emprendidas por la asociación son recordadas por su junta directiva saliente como momentos que fueron clave para ganar mayor reconocimiento tanto dentro como fuera de la institución universitaria. En primer lugar, su acción inmediatamente después al terremoto de México de septiembre pasado en la que junto a un grupo de estudiantes mexicanos recolectó alrededor de 3.000 euros en donaciones para los damnificados. Posteriormente, su célebre cruzada por cambiar el nombre a un café recién instalado en el campus universitario, que claramente hacía mención Pablo Escobar, tristemente célebre capo colombiano.

A mediados de 2017, *Latitud* ya había alcanzado cierta visibilidad en sus redes sociales y las fiestas latinas que organizaban constituía un referente en gran parte de la comunidad estudiantil. En verano de ese año apareció un aviso en diferentes redes sociales publicitando la apertura de un café llamado “Escobar” en el área de la TU Delft. En el transcurso de los días, los comentarios que criticaban su nombre crecían en la página de este nuevo establecimiento en *Facebook* (Fotografía 2, Anexo 1). Entre ellos, se hacía referencia a la memoria de un grupo cada vez más visible en los últimos años en Colombia: las víctimas

de la violencia. Frente a esto, algunos colombianos, entre ellos unos miembros de la junta directiva de Latitud, decidieron investigar si realmente el nombre del café hacía alusión directa a Pablo Escobar. Al comparar las piezas publicitarias del local con la propuesta gráfica de la producción “Narcos” de *Netflix*, encontraron que el propietario se había inspirado en la imagen mediática del narcotraficante colombiano que se ha expandido internacionalmente en los últimos años (Bialowas, 2017).

A pesar de que estos estudiantes conversaron con el propietario del café exigiéndole que hiciera un *disclaimer*⁸² negando la conexión de la escogencia de su marca con la imagen de Pablo Escobar, y que en vano le pidieron a la universidad tomar las medidas pertinentes que condujeran al cambio del nombre, pasaron los meses y el negocio mantenía su imagen publicitaria. Así pues, decidieron iniciar una campaña en la plataforma de demandas ciudadanas, *Change.org*. Su objetivo claramente instaba lo siguiente: **“Creemos que podemos lograr un cambio si nos unimos a través de esta petición y demostramos que somos una gran comunidad que está en contra de la estigmatización a causa del problema del tráfico de drogas. La universidad no puede permitir espacios donde los criminales sean exaltados, ni siquiera sutilmente”**⁸³.

Con una amplia difusión por redes sociales y gracias a la colaboración de conocidos y amigos, la campaña logró obtener un total de 1.050 firmas de apoyo. Cuando dicha causa alcanzó amplia visibilidad la Embajada colombiana en La Haya decidió enviar una carta a la TU Delft respaldando los argumentos de los líderes de la campaña y posteriormente se supo que la misma universidad le recomendó al propietario cambiar el nombre. A principios de 2018, el responsable del local en cuestión anunció en sus redes sociales la pronta renovación de su identidad comercial. Meses después, el nombre “Escobar” fue cambiado por “Labs”, un concepto más relacionado con las actividades realizadas en el entorno universitario⁸⁴. Este hecho fue ampliamente cubierto no solo por “Delta”, el medio de comunicación de la institución, sino también por diferentes medios holandeses⁸⁵. En palabras de una de los estudiantes colombianos que tomaron la iniciativa de visibilizar la situación,

“[Nuestra acción] fue algo que funcionó, que sí requirió de tiempo, porque o sea, y uno tiene que estar igual metido en eso para poder como hacer que sí haya como un cambio y muchas personas,

habían varios colombianos, muchos colombianos igual que escribieron esos reviews negativos, o que le contaron a sus amigos”⁸⁶.

El caso presentado ejemplifica los esfuerzos de la diáspora latinoamericana como embajadores de buena voluntad, que los hace combatir estereotipos nacionales en torno a la droga y la violencia. De este modo, como elites culturales de la globalización (Tigau, 2014), los estudiantes en diáspora también participan en la disputa por establecer significados de referentes nacionales que se transnacionalizan como consecuencia de su representación principalmente en productos de cultura popular⁸⁷ (Bialowas, 2017).

Al actuar como agentes culturales momentáneos (Sommer, 2016), los estudiantes adquieren notoriedad tanto al interior de sus comunidades de connacionales como con sus pares migrantes y holandeses. El objetivo de *networking* de las asociaciones latinoamericanas se sigue así consolidando, y se extiende involuntariamente hacia la lucha por una justa representación en los espacios simbólicos de sus áreas de acción.

4.5. Conclusiones

La construcción de los imaginarios transnacionales respecto a las comunidades de los afectos de los estudiantes latinoamericanos pasa por las relaciones posibilitadas por la intermedialidad, que se vehiculan no solo a través de la palabra impresa, en forma de periódicos o novelas, como lo manifestó Anderson (2006) para el caso de las naciones, sino a través de otros medios materiales como la comida, la música, el baile y las industrias culturales que las distribuyen, así como las redes sociales digitales. Las identidades glocalizadas permiten imaginar comunidades de pertenencia no solo de tipo nacional, sino también micro y macroregionales en torno a prácticas comunes y proyección de deseos de inclusión, bienestar y seguridad personal, sentido de familiaridad y enraizamiento cultural.

La imaginación de compartir elecciones sensitivas, memorias, códigos culturales, identificaciones sociales y expectativas de futuro personal y colectivo induce a la acción en forma de interacción social e incluso, en el establecimiento de proyectos cooperativos. Latinoamérica es, entonces, una imagen interactiva que se crea y recrea en total correspondencia con las coyunturas locales y transnacionales, así como en los contextos de oportunidad individual.

CONCLUSIONES: EL TRABAJO DE LA IMAGINACIÓN

América Latina es un espacio de imaginación. Esto es más notorio cuando se percibe desde la distancia geográfica y temporal. Así pues, no es lo mismo describir las relaciones subjetivas con un lugar en términos de prácticas y representaciones al estar dentro de él que estando fuera. En su calidad de migrantes temporales, los estudiantes latinoamericanos se posicionan con respecto a su región de origen como profesionales y miembros de instituciones académicas por un periodo definido. Sus experiencias de movilidad internacional por motivos educativos fueron en este estudio el material discursivo para entender su posicionamiento y la manera cómo narran su transformación o recurrencia. Para ello, ha sido fundamental entender que su alto capital simbólico acumulado a partir de su herencia familiar y sus trayectorias profesionales marca las condiciones objetivas de su experiencia en instituciones centrales de la economía del conocimiento.

El posicionamiento de los participantes de esta investigación tuvo dos aristas, que por cuestiones analíticas se trataron de diferenciar, pero que en la vida real y en los mismos discursos están totalmente compenetrados. En primer lugar, la posición temporal y espacial respecto a sus lugares de origen y a sus trayectorias pasadas allí, incluyendo, claro está, las expectativas de futuro como proyección de los deseos. Por otro lado, el posicionamiento individual y colectivo a partir de la sensación del lugar social que se ocupa en la sociedad receptora. Tanto las posiciones sociales como los posicionamientos identitarios se lograron captar con suficiencia como consecuencia de la elección metodológica realizada, que combinó relatos escritos, narraciones orales y participación de la autora en espacios que reavivaban la *latinoamericanidad*.

Los imaginarios sobre sí mismos y el lugar de origen guardan una relación fundamental con la posición social de los autores o mediadores de esas narrativas. En este caso, los imaginarios sobre Latinoamérica están estrechamente relacionados con la construcción identitaria pues han enfatizado la presencia y los rasgos de la Otredad. La construcción del Otro por un Ellos o por un Nosotros, sea que se identifique como ese Otro o más bien, se le oponga, se basa en la movilización de miedos, expectativas y deseos. El material creador de esos imaginarios radica en la memoria de las experiencias vividas por sí mismos o por otros cercanos, pero también en las visiones que los Otros tienen de Nosotros, y esta influencia depende del poder simbólico que esa narrativa Otra posea en los escenarios culturales de circulación de significados. El hecho de realizar esta investigación con población tanto mexicana como colombiana permitió reconocer espacios compartidos de su experiencia

como estudiantes latinoamericanos, pero también determinar la existencia de particularidades culturales debido a la gran incidencia de las instituciones nacionales en la creación de subjetividades. El objetivo inicial de comparar también puede ser visto como una oportunidad para desnacionalizar la investigación social, sobre todo la que tiene que ver con la migración internacional.

Así pues, los tres tropos de autorepresentación y heterorepresentación sobre América Latina que García Canclini (2014) distinguió se delinearán estratégicamente en los relatos de los estudiantes de acuerdo a momentos particulares de su experiencia. En primer lugar, la distinción tajante entre centro y periferia, e incluso entre civilización y barbarie, sirvió como base para explicar su migración desde un espacio considerado como retrógrado, por las fuerzas sociales allí manifestadas, a uno que escenifica en su esplendor la comodidad y seguridad de la “civilización occidental”. Al mismo tiempo, esta imagen sirvió para argumentar las razones para querer quedarse a vivir en Holanda o por lo menos, explorar por unos años el mercado laboral de ese país. En segundo lugar, la creencia de la existencia de relaciones horizontales cuyos actores se complementan entre sí y que recuerda el discurso del mestizaje, sirve para argumentar los aportes que los latinoamericanos hacen a una sociedad como la holandesa, muchas veces en el marco de relaciones afectivas. Y por último, la visión edénica de América Latina se ve expresada en las rememoraciones sensibles y deseos de futuro de los estudiantes. La naturaleza exuberante juega un rol fundamental como productora de bienes simbólicos en el marco de la imaginación catastrófica del cambio climático.

Holanda como lugar desde el que se enuncia y se toma posición es un espacio también integrado a la imaginación. Las estructuras de la sociedad, reflejadas en los modos de operación de sus universidades, son percibidas de manera ambigua por los participantes de este estudio. Por un lado, Holanda es el espacio donde se asientan sus expectativas de movilidad social y bienestar personal, pero por el otro, quizás a causa de una idealización extrema, donde también se ve reflejada la frustración por no poderse “integrar” del todo y en ocasiones, ser visto por otros como un par y no como un objeto de diferenciación dicotómica. Los procesos de inclusión/exclusión de esta sociedad postcolonial en tiempos de una constante oleada de migrantes del Sur y Oriente globales a los países de Europa occidental son interpretados y negociados por los estudiantes latinoamericanos, que también son foco de políticas migratorias ambivalentes, como se vio en el primer capítulo. De ahí que esta tesis se haya comprometido con la noción de adaptación por encima de los de integración o asimilación. Éstos últimos establecidos por la oficialidad y el sentido

común que imaginan la existencia de naciones con una sola cultura, evitando los desafíos de la multiculturalidad y aun, de la interculturalidad en la era de la democratización de los movimientos de población.

La escritura de los relatos abrió la posibilidad de la reflexión discursiva de acontecimientos significativos en la experiencia como estudiantes migrantes. Primero, los actos de seleccionar y posteriormente, de narrar eventos específicos dotaron de significado y convirtieron tales vivencias en experiencias dignas de ser contadas intersubjetivamente, según la argumentación de Walter Benjamin (1991). Además, la escritura misma constituyó una experiencia, puesto que la mayoría de los participantes no estaban acostumbrados a escribir sobre sí mismos y menos para otros. El estilo informal de la comunicación escrita es, de hecho, para ellos un código que utilizan poco, puesto que la mayoría de sus producciones son de tipo técnico y objetivista. De modo que muchos de los relatos escritos parecían reportes académicos, con información, más que con detalles. Por el contrario, algunos de los participantes se decantaron por la narración oral, medio que privilegian para contar su cotidianidad y al mismo tiempo, reflexionar. Ese espacio posibilitó la expresión de las emociones y en general, del lenguaje no verbal, así como de coloquialismos y recuentos anecdóticos.

El trabajo de la imaginación en términos de posicionamiento social y proyección de deseos y emociones opera no solo a nivel del lenguaje, sino también del cuerpo. Así, es tanto un acto cognitivo como emocional, que abarca lo individual y lo colectivo. Tampoco se limita a las representaciones discursivas, puesto que potencializa la acción y de hecho, es uno de sus recursos. El caso de las asociaciones de estudiantes latinoamericanos evidencia el uso estratégico de discursos exotizantes para formar comunidad en doble sentido: tanto acercar a los latinoamericanos en torno a referentes culturales que se creen compartidos, como exponer y compartir los objetos y prácticas de diferenciación para establecer relaciones interculturales de camaradería y colaboración profesional. Además, los objetos como material dotado de significado son vehículos de la identidad y la puesta en acción de la imaginación.

Este estudio pretendió ser un ejercicio de contribución a la justicia epistémica., Entiendo por justicia epistémica la visibilización de experiencias y el reconocimiento de actores en condiciones de subalternidad en el campo de la producción del saber. A pesar de las ventajas que los estudiantes latinoamericanos ostentan debido a su importante capital simbólico en los lugares de origen y de destino, su posición en una sociedad postcolonial

dista de ser igualitaria. Las universidades neerlandesas, como instituciones, expresan las estructuras que regulan el conjunto de la sociedad. Pero por ser el espacio por definición para la producción y transmisión del conocimiento legítimo en la modernidad, tal institución proyecta una suerte de violencia epistémica sobre otro tipo de saberes subvalorados o sobre individuos identificados como diferentes y por ende, racializados y sexualizados.

Por lo anterior, el posicionamiento del investigador no es un acto estéril. Permite, en primer lugar, situarse a sí mismo desde un lugar de enunciación y reconocer tanto las limitaciones como las posibilidades de inquirir académicamente sobre un aspecto de la vida social desde la propia experiencia. Por otro lado, rebate la idea de que la objetividad y la neutralidad científica son condiciones indispensables para crear conocimientos legítimos, y que por el contrario, se basan en mitos fundadores de la ciencia tradicional. Así mismo, la adscripción monodisciplinar tiende a compartimentar las interpretaciones, a la vez que crea la ficción de que la realidad social se puede simplificar a partir de tradiciones teóricas e investigativas. De allí que éste haya sido un resultado académico, fruto también de la experiencia intersubjetiva y de las oportunidades que abre la comunicación interdisciplinar e intercultural.

Para terminar, me gustaría responder a la pregunta hecha por algunos de mis interlocutores respecto a si éste es un estudio con resultados prácticos. A diferencia de la creencia extendida en ciertos sectores de que la reflexión desde las humanidades es un trabajo alejado del mundo material y cuyos resultados no tienen aplicabilidad concreta, éste es un ejemplo de la pertinencia del trabajo de la imaginación académica. Como producto material es un objeto finalizado, pero fue excusa, primero, para hacer reflexionar a sus participantes sobre su posición actual en el mundo respecto a sus sociedades de origen y de residencia actual. En segundo lugar, resultó ser un aporte a la crítica de las estructuras inequitativas que, de hecho, existen en un país con muchos admiradores alrededor del mundo. Así mismo, será un documento que se espera sirva para el debate y la reflexión sobre la economía política de las migraciones de población altamente calificada, en tanto se compartirá en espacios más allá de los académicos. Por último, pero no menos importante, pretende sentar la voz de que los estudiantes latinoamericanos en instituciones

universitarias del Norte económico y simbólico del mundo son agentes, que pueden incentivar cambios en diferentes esferas de la realidad. Lo anterior es ejemplificado por un colectivo de colombianos en Holanda que, a través de la diplomacia ciudadana, buscan evitar la impunidad en hechos de violación de derechos humanos contra líderes sociales en ese país.

Poco se ha indagado sobre la población estudiantil latinoamericana residente en Holanda, exceptuando aquella que proviene de las ex – colonias neerlandesas, por tanto, la presente es una exploración interdisciplinar e intersubjetiva inacabada. Entonces, sería deseable que futuros trabajos sobre migrantes altamente calificados y estudiantes internacionales en Holanda interrelacionaran hechos económicos con prácticas culturales, subjetividades políticas con prácticas identitarias; le dieran relevancia a procesos adaptativos en el marco de estructuras de inclusión/exclusión; reconocieran la potencialidad de los migrantes en la modificación de estructuras sociales injustas; tuvieran un enfoque multiescalar e interseccional, así como ahondaran en la manera cómo se relacionan los holandeses blancos, los holandeses con ascendencias racializadas, con nuevos migrantes de color.

En cuanto a los materiales discursivos, el análisis cultural no se puede limitar a observar objetos culturales como meros productos que obedecen a planes estratégicos de distribución y consumo, sino que la mirada podría incluir resultados de procesos de elaboración simbólica como publicaciones de redes sociales y disputas por la apropiación de símbolos de cultura popular. Además, el formato mismo de este trabajo ha buscado presentar las texturas de la imaginación, los pensamientos, reflexiones y acciones. Es una lástima que el papel no permita vehicular sensaciones como los sabores o los sonidos. Un trabajo posterior podría considerar la recreación material de recuerdos de casa y sabores de infancia, bajo la premisa de que la comunicación de lo que se hace en la academia es una manera de poner en práctica el trabajo de la imaginación.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, B. (2006). *Imagined communities*. London: Verso.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera*. San Francisco: Aunt Lute.
- Appadurai, Arjun (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Barajas, L.C. (2008). “Integration and development trajectories: Latin American populations in The Netherlands. Exploratory study”. Working paper No. 461. La Haya: Institute of Social Studies.
- Bartelse, J. (1999). *Concentrating the minds. The institutionalisation of the graduate school innovation in Dutch and German higher education*. Tesis de doctorado. Universidad de Twente.
- Baxter, A. (2014). *The Burden of Privilege: Navigating Transnational Space and Migration Dilemmas among Rwandan Scholarship Students in the U.S.* Dissertation submitted to the faculty of University of Minnesota in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy.
- Benjamin, W. (1991 [Original 1936]). *El Narrador*. Madrid: Taurus.
- Beverly, J. (2008) “Testimonio, Subalternity, and Narrative Authority”. En: Castro – Klaren, Sandra (Ed.) (2008) *A companion to Latin American Literature and Culture*. Malden: Blackwell Publishing, 571 – 583
- Bhattacharya, K. (2016). “The vulnerable academic: Personal narratives and strategic de/colonizing of academic structures”. *Qualitative Inquiry* 22(5), 309-321.
- Bialowas, A. (2017). “Going down narco memory lane: Pablo Escobar in the visual media”. En: *Territories of Conflict. Traversing Colombia through cultural studies*. New York: University of Rochester Press. pp. 282-293
- Bourdieu, P. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Taurus: Madrid.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Editorial Anagrama
- Bourdieu, P. (2011 [Original en español 1989]). “La ilusión biográfica”. *Acta Sociológica* 56, 121-128.
- Castaños-Lomnitz, Heriberta (2003, Febrero). “Emigration of Mexican talent: what price development?”. *Science and Public Policy*. 30:1. pp. 41-45

Cepeda, M. E. (2010). *Musical ImagiNation: U.S-Colombian Identity and the Latin Music Boom*. New York: New York University Press.

Comisión Europea (2018, Septiembre 28). “The Bologna process and the European Higher Education Area”. Disponible en http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_en

Constantinescu, M. (2018). *La paradoja inclusiva. Efectos a corto y largo plazo de las políticas públicas para la educación superior en Colombia*. Tesis de maestría en Estudios Latinoamericanos. Universidad de Leiden.

Corona, S. (2016) “Culinary myths of the Mexican nation”. En: Banerjee-Dube, I. (2016). *Cooking Cultures: Convergent Histories of Food and Feeling*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 224-245

Essed, P. (1986). *The Dutch as an everyday problem. Some notes on the nature of White racism*. Ámsterdam: Centrum voor Etnische Studies.

Essed, P. & Hoving, I. (Ed.) (2014). *Dutch Racism*. Ámsterdam: Rodopi.

Esteban, F. (2011, julio-septiembre). “La movilidad de profesionales y estudiantes universitarios latinoamericanos y caribeños a países de la OCDE”. *Papeles de Población* 69. CIEAP/UAEM

García Canclini, Néstor (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. Grijalbo: México.

García Canclini, N. (2014 [In Spanish: 1999]) *Imagined globalization*. Durham and London: Duke University Press.

Ghorashi, H. (2014). “Bringing polyphony one step further: Relational narratives of women from the position of difference”. *Women’s Studies International Forum* 43. pp. 59 - 66

Giampietro, G. (2016). “Glocalization: a critical introduction”. *European Journal of Cultural and Political Sociology*. pp. 1-5. DOI: 10.1080/23254823.2016.1209886

Gutiérrez, G., Flores, Y., Gonzalez, C., & Harris, A. (2012). *Presumed incompetent: The intersections of race and class for women in academia*. Logan, UT: Utah State University Press.

Hall, Stuart (1996) “The question of cultural identity”. En: Hall, S; Held, D; Hubert, D.; Thompson, K. (Ed.) (1996) *Modernity. An Introduction to Modern Societies*. Blackwell.

Henke, H. & Magister, K. (Ed.) (2006). *Constructing vernacular culture in the Trans-Caribbean*. Lanham: Lexington Books.

Hintzen, P. (2007). "Diaspora, globalization and the politics of identity". En: Meeks, B. (Ed.) (2007). *Culture, politics, race and diaspora. The thought of Stuart Hall*. London: Lawrence & Wishart. pp. 249 – 269

Hoffman, E. & Acosta-Orozco, C. (2015). Life-metaphors among Colombian leadership students: core values and educational implications". *College Student Journal* 49 :3. 44

Huberts, D. (2017, November). "International degree students in the Netherlands: a regional analysis". Nuffic.

Icaza, R. (2015). "Testimony of a pilgrimage. (Un)learning and re-learning with the South". En: Arashiro, Z. & Barahona, M. (Ed.) (2015). *Women in Academia Crossing North-South Borders: Gender, Race, and Displacement*. Lanham, Maryland: Lexington Books. pp. 1 - 25

Icaza, R. & Vasquez, R. (2017). "Intersectionality and Diversity Research in Higher Education". *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 56 (20). pp. 349 - 357

Jong, S.; Icaza, R.; Vázquez, R. & Withaecx, S. (2017). "Decolonising the university". *Tijdschrift voor Gender Studies* 20:3, 227 -231

Kennedy, J. (2017). *A concise history of the Netherlands*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lule, J. (2018). *Globalization & Media. Global village of Babel*. Lanham: Rowman & Littlefield.

Márquez, M. (2009). "El estado del arte del capital social comunitario". *Encrucijada* 3. pp. 1-14

Mitchell, D.; Steele, T.; Marie, J. & Timm, K (2017). "Learning Race and Racism While Learning: Experiences of International Students Pursuing Higher Education in the Midwestern United States". *AERA Open* 3:3, 1-15

National Commission Code of Conduct Higher Education (2017). "Annual Report 2017". Disponible en <https://www.internationalstudy.nl/documenten/jaarverslagen/?lang=en>

Narváez, J. (2015). *Latinyorks. Identidad cultural y asimilación de los (in)migrantes latinoamericanos en Nueva York*. Tesis de doctorado de la Universidad de Leiden.

Nash, J. (2008). "Re-thinking intersectionality". *Feminist Review* 89, 1-15.

Nuffic (2018). "Facts and figures". Disponible en <https://www.nuffic.nl/en/subjects/facts-and-figures/> Último acceso: Octubre 5 de 2018.

OECD (2016). *Recruiting immigrant workers: The Netherlands 2016*. Paris: OECD Publishing. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264259249-en>

OECD (2018). *Education at a glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>

Peña, F. (1998). "Identidad cultural, imaginario indio y sobremodernidad: El movimiento de la mexicanidad". *Boletín de Antropología Americana* 32, pp. 57 - 70

Ranciére, J. (2002). *La división de lo sensible. Estética y Política*. Salamanca: Consorcio Salamanca.

Rienties, B. & Tempelaar, D. (2013). "The role of cultural dimensions of international and Dutch students on academic and social integration and academic performance in the Netherlands". *International Journal of Intercultural Relations* 37 (2). pp. 188 - 201

Sanín, J.D. (2010). "Made in Colombia. La construcción de la colombianidad a través del mercado". *Revista colombiana de Antropología* 46 (1), pp. 27-61

Sassen, S. (1988). *The mobility of labor and capital. A study in international investment and labor flow*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sjamsoeod, M. (2016). "An autoethnographic study on Dutch society. Narratives of being and belonging from the perspectives of young allochtoon Dutch-Muslims". Working Paper No. 613. The Hague: International Institute of Social Studies.

Sommer, D. (2006). *Cultural agency in the Americas*. Durham: Duke University Press.

Taylor, Charles (2004). *Modern social imaginaries*. Durham: Duke University Press.

Tigau, C. (2014). "Las élites en la diáspora como embajadoras culturales". *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* 222. pp. 423-428

Urban, E.; Orbe, M.; Tavares, N. & Alvarez, W. (2010) "Exploration of Dominican International Students' Experiences". *Journal of Student Affairs Research and Practice*. 47:2. pp. 233-250. DOI: 10.2202/1949-6605.6081

Van Dijk, T. (2015). "Critical discourse analysis". En: Tannen, D.; Hamilton, H. & Schiffrin, D. (2015) *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Wiley, 466 - 485

Velez-Gomez, P. & Bell, N. (2018). "Identity Negotiations of Colombian International Students". *Identity: an international journal of theory and research* 18: 1, 1-17. DOI: 15283488.2017.1410155

Vermeij, Van Duijn, & Baerveldt (2009). "Ethnic segregation in context: Social discrimination among native Dutch pupils and their ethnic minority classmates". *Social Networks* 31:4, 230-239

Viveros, M. (2016). “La interseccionalidad: una interpretación situada a la dominación”. *Debate feminista* 56, 1-17

Vogel, H. & Van den Doel, H. (1992). *Holanda y América*. Madrid: Mapfre.

Wende, M.C. der (1996). *Internationalising the Curriculum in Dutch Higher Education: an International Comparative Perspective*. Tesis de doctorado. Universidad de Utrecht.

Wekker, G. (2016). *White Innocence: Paradoxes of Colonialism and Race*. Duke University Press.

Wekker, G., Slootman, M., Icaza, R., Jansen, H. & Vázquez, R. (2016) *Let's do diversity. Report of the Diversity Commission, University of Amsterdam*. Ámsterdam: Universidad de Ámsterdam.

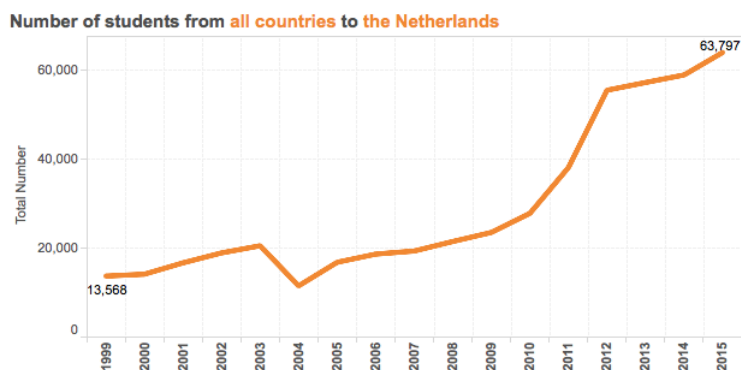
ANEXOS

Anexo 1

El presente anexo está constituido por los gráficos, fotos y tablas referidas en el cuerpo del documento.

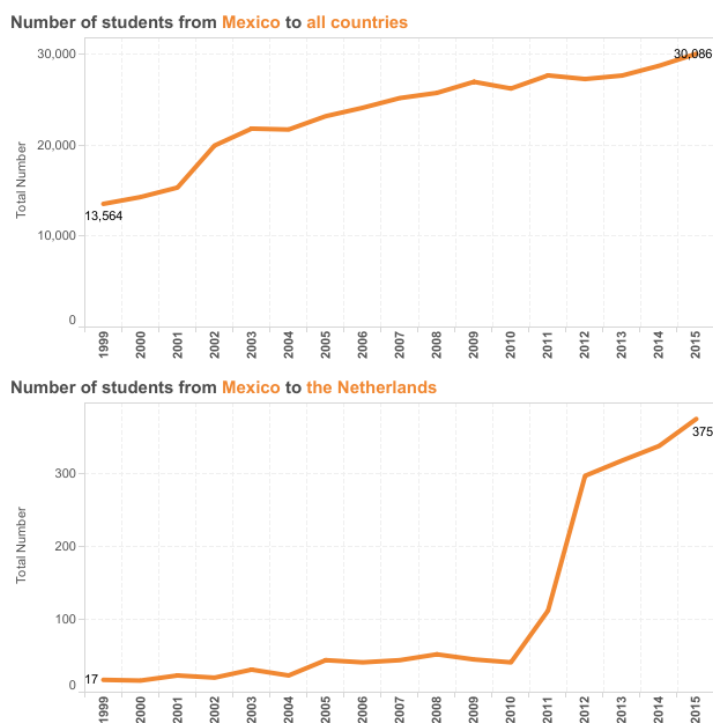
1. Gráficos

Gráfico 1: Crecimiento de los estudiantes internacionales en Holanda desde la Declaración de Boloña



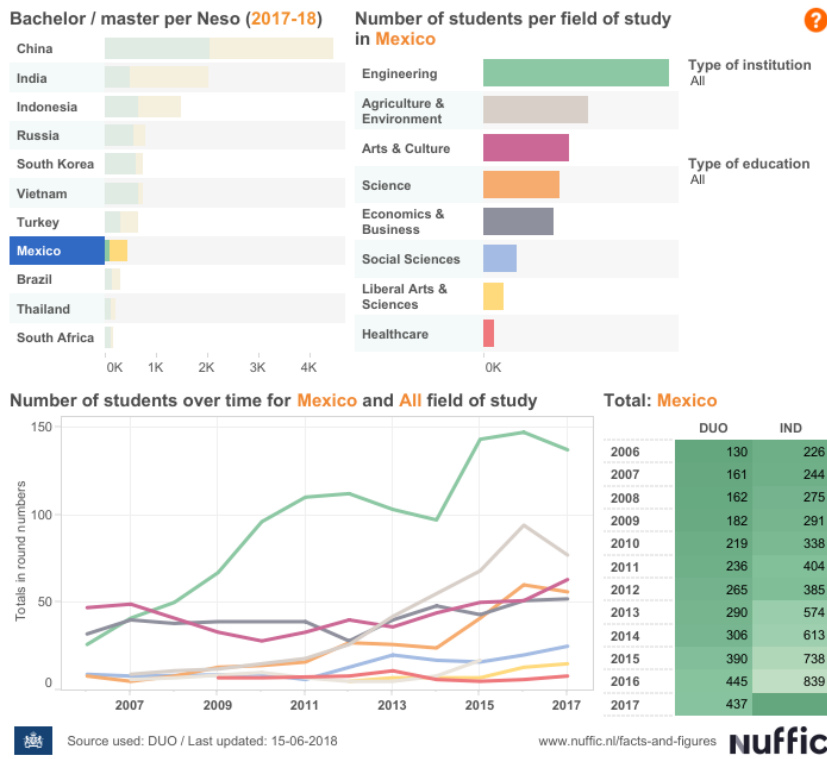
Fuente: Organización neerlandesa para la internacionalización de la Educación - Nuffic (2018)

Gráfico 2: Estudiantes mexicanos en el exterior y en Holanda 1999-2015



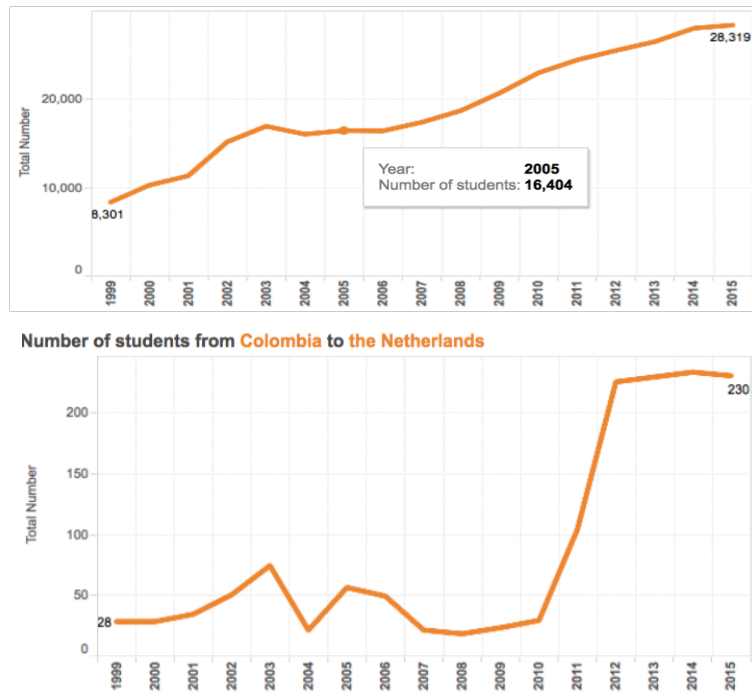
Fuente: Nuffic (2018)

Gráfico 3: México, primer país latinoamericano NESO



Fuente: (Nuffic, 2018).

Gráfico 4: Estudiantes colombianos en el exterior y en Holanda 1999-2015



Fuente: Nuffic (2018)

2. Tablas

Tabla 1: Número de participantes en la investigación desagregados por tipo de relato, género y nacionalidad.

| RELATOS ESCRITOS | | | | RELATOS ORALES | | | |
|------------------|-----|---------|-----|----------------|-----|---------|-----|
| Mujeres | | Hombres | | Mujeres | | Hombres | |
| Mex | Col | Mex | Col | Mex | Col | Mex | Col |
| 4 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 |
| TOTAL | 6 | TOTAL | 4 | TOTAL | 3 | TOTAL | 4 |

Tabla 2: Número de participantes por institución educativa, área disciplinar y género.

| DISCIPLINA UNIVERSIDAD | Ciencias básicas | Ciencias sociales y políticas | Ingenierías y tecnología | Artes | Ciencias médicas | Economía y finanzas |
|---------------------------|------------------|-------------------------------|--------------------------|-------|------------------|---------------------|
| U. Leiden | F (1) | M (1) | | | F (1) | |
| TU Delft | | | F (1) M (2) | | | |
| IHE | | | M (1) | | | |
| U. Ámsterdam | | F (1) | | | | |
| U. Libre Ámsterdam | | | | | | M (1) |
| U. de las Artes La Haya | | | | F (1) | | |
| U. Maastricht | | | | | M (1) | |
| TU Eindhoven | | | F (2) | | | |
| U. Wageningen | | F (1) | M (2) | | F (1) | |
| TOTAL | F (1) | F(2) M(1) | F (3) M(5) | F (1) | F(2) M(1) | M (1) |

Nota: “F” corresponde al número de representantes mujeres y “M” al de hombres.

3. Fotografías

Fotografía 1: Imaginación de México en la cotidianidad de las interacciones en el campo científico.



Foto que acompaña el relato elaborado por una estudiante mexicana de Química: “[Éste] fue un detalle que recibí durante el mundial. Mi grupo de trabajo se organizó para conseguir esta bandera. Todo mi laboratorio apoyaba moralmente a México en el mundial y eso fue un gran detalle. Aunque de broma me decían que era solo porque Holanda no había calificado en el mundial”.

Fotografía 2: Comentarios de rechazo en la página de Facebook del café "Escobar TU Delft". Agosto de 2017.

Delta Journalistic platform TU Delft

Education Science Campus Opinion Delta Lab

Rodolfo Zamian Danilow opinó sobre Escobar TU Delft 16 de agosto a las 0:06

Why open a café in allusion to a terrorist? I hope it's not a tribute.

A Manuel van Baumann, Silvia Juliana Clavijo, Juan David Patiño Guerra y 3 personas más les gusta esto.

Silvia Juliana Clavijo opinó sobre Escobar TU Delft 17 de agosto a las 8:11

A coffee that tastes like death cant be good

A Andres Torres y Luisa Fernanda Torres les gusta esto.

Arushi Gupta opinó sobre Escobar TU Delft 19 de agosto a las 11:08

I don't think this is the right kind of advertising.

A Luisa Fernanda Torres le gusta esto.

Juan David Godoy opinó sobre Escobar TU Delft 23 de agosto a las 4:01

I had written a comment before on why the use of this name plus the symbolism of colombian culture is just naturalising the praise of a criminal directly responsible of 3000 people and indirectly of more than a 100000 in Colombia. This is a revictimization of the people who has suffered from the crimes of this guy. The fact that you just erased my comment without any clarification just show you don't have any respect for the victims and that you don't care at all to use blood as a way of advertisement. This is just disgusting

A Menghua Prisse le gusta esto.

Andres Torres opinó sobre Escobar TU Delft 15 de agosto a las 10:03

The pain Escobar caused Colombia, the violence he set off, and the innocent people who were directly affected are all tragic — and recent — memories... it's just very bad taste to gain upon this name to sell, moreover using it in Tu Delft.... don't know if they allowed it or it just flew under there radar, but it needs to be fixed.

A Menghua Prisse, Efra Sz Csnrs, Pedro Lozada Ayala y 4 personas más les gusta esto.

Some of the comments on Escobar's Facebook page. (Screenshot: Latitud)

Anexo 2

Querida Lorena:

Mi vida antes de venir a Holanda era una vida atareada y llena de actividades. Tenía dos trabajos de medio tiempo que, aunque eran a tiempo parcial, pagaban un poco más que el salario promedio de un profesional mexicano. Ser cantante de ópera en México es bastante complicado si no se tienen contactos o una plaza en las entidades culturales del gobierno. Situación por la cual ejercía como maestra de música en Yamaha de México y para el Gobierno Estatal de la entidad en la que vivía. Ambos trabajos me ofrecían prestaciones y no eran excesivamente extenuantes. Sin embargo, yo seguía intentando entrar a algunas de las entidades del Instituto Nacional de Bellas Artes de manera que pudiera desempeñarme en el campo artístico.

La docencia musical sin lugar a duda no es algo que fuera mi primera prioridad, por lo tanto, la idea de eventualmente hacer un posgrado en el extranjero me parecía el siguiente paso lógico, de lograr ser aceptada en alguna institución. Desde mi punto de vista, eso me permitiría poder entrar en contacto con el ambiente musical europeo y posiblemente conseguir un trabajo en mi campo, aunque no fuera en México. De no lograr penetrar en el ambiente laboral europeo, un posgrado en el extranjero me acrecentaría mis oportunidades en México. Por la razón de que incrementar o estabilizar mis ingresos (en Yamaha me pagaban por alumno y ese número era siempre fluctuante), vivía con mis padres con la esperanza de poder ahorrar para continuar mis estudios. Tenía un grupo nutrido de amigos con los cuales convivía constantemente y en los dos años anteriores a mi mudanza, mi vida era lo suficientemente estable. Aunque siempre sintiendo una profunda insatisfacción debido a mi situación laboral.

México es un país con muchos claroscuros, por un lado, es un lugar donde hay oportunidades para quien sepa buscarlas, pero donde la corrupción y la violencia rampante cada vez hace más difícil la vida diaria. La corrupción y el nepotismo es una de las razones por las cuales desempeñarme en mi profesión era virtualmente imposible. La violencia y la criminalidad se dejan sentir cada día más y honestamente me daba cada vez más miedo salir a las calles. El deterioro de la situación de mi país en general era cada vez más visible. La pequeña ciudad en donde vivía se deterioraba a ojos vista debido a la crisis y el muy evidente abandono de la educación por parte del gobierno. Ojalá que el nuevo presidente pueda sentar las bases para un cambio favorable y que la sociedad civil esté dispuesta a colaborar.

Los problemas sociales de México se han visto acrecentados en mi opinión por la baja movilidad social, la discriminación, el encarecimiento de la vida en general, la desigualdad, el sexismo, los bajos salarios y el bajo nivel educativo de la población. La gente más pobre es la que menos oportunidad tiene de educarse desgraciadamente y por tanto es devorada por el sistema delictivo. La actitud poco amigable del gobierno hacia el sector educativo o con la gente con estudios superiores se ve reflejada en la actitud general del mexicano hacia la cultura y la vida intelectual. Yo cada día me sentía más atrapada y con pocas posibilidades de adquirir una educación artística de mejor calidad o un trabajo que satisficiera mis necesidades profesionales y económicas. Era vivir atrapado y peleando una batalla que no había manera de ganar, pero que tenía que continuar.

Desconozco las particularidades de otros países latinoamericanos, pero me parece que son bastante similares a la realidad que se vive en México. Quizá en algunos países es un poco mejor, quizá en otros sea un poco peor, pero estoy consciente de la fuerte carga que llevamos todos los latinoamericanos en general. A pesar de la gran diversidad cultural, quizá no seamos tan diferentes.

Por azares del destino, conocí a mi actual pareja antes de poder cristalizar mis planes educativos. Mi novio es ciudadano holandés y ya una vez que me mudé con él a Holanda me sugirió continuar mis estudios. Siendo que una maestría era parte de mis planes de cualquier manera, para mí fue el siguiente paso lógico. Yo tenía en un concepto muy alto a los conservatorios holandeses y me pareció una excelente idea. Cursar una maestría en los Países Bajos es significativamente más barato que estudiar en Estados Unidos o Reino Unido. Debo decir que varias universidades privadas mexicanas también son mucho más caras. Quizá ese es el principal beneficio que encuentro como estudiante en los Países Bajos. El hecho de ser un país pequeño y con una amplia oferta cultural, es definitivamente otro de los grandes beneficios.

El programa en el que estudio es muy solicitado y me sorprendí mucho de haber sido aceptada. Las principales barreras que me he encontrado tienen que ver probablemente con el shock cultural y definitivamente la falta de organización en los departamentos administrativos de las escuelas a las que apliqué. En los programas artísticos hay por lo regular una etapa de pre-selección y me fue muy claro que muchas veces si la gente que está involucrada en el programa no te conoce, es probable que el interesado no pase el proceso de preselección como me sucedió en Amsterdam. Por tanto, fue necesario contactar a varios maestros, indagar y pedir clases particulares en los meses previos al periodo de preselección. La actitud general que me encontré en los meses previos a las audiciones variaba de la falta de interés a gente que mostraba mucha disposición pero que estaba poco dispuesta a hacer algo a nota personal.

Después de la preselección se presentaron las primeras irregularidades que dejaron en claro la falta de eficiencia y organización de las escuelas. No recibí una confirmación oficial acerca de la fecha, hora y lugar de mi audición en el Koninkrijk Conservatorium Den Haag. Fue la maestra que me estaba preparando para la audición quien me informó de las fechas, pensando que yo ya estaba al tanto. Cosa que me pareció muy rara y tuve que escribir varios correos para recibir alguna clase de información por parte de la escuela.

Mis audiciones en Rotterdam y La Haya fueron exitosas y recibí un buen puntaje. En el caso de Rotterdam se me informó inmediatamente que había sido aceptada, pero en La Haya se tardaron varios meses. Un miembro del jurado de La Haya me informó que había tenido uno de los puntajes más altos de las audiciones y había sido aceptada por unanimidad extraoficialmente. Sin embargo, en los días posteriores me llegó un correo diciendo que estaba en lista de espera. Ellos explicaron tal situación, haciéndome saber que la gente que ya estudiaba en la escuela tenía la preferencia para entrar a la maestría. Posteriormente se me hizo saber que el hecho de que fuera una estudiante internacional limitaba mis posibilidades ya que la escuela por cuestiones económicas tenía que darle preferencia a los alumnos que pagan la “Statutory legally set fee”. Es decir, lo estudiantes

Europeos y holandeses tenían la preferencia por cuestiones económicas. Que por estas razones yo estaba en lista de espera, pero que era poco probable que me aceptaran.

Lo anteriormente mencionado fue la segunda irregularidad que se presentó ya que yo al tener un permiso de residencia familiar, yo tenía derecho a la “Statutory legally set fee”. Se lo hice saber por medio de correos al encargado del departamento Internacional y a la jefa del departamento de Canto Clásico, ya que se me informó que tal situación hacía variar mucho mi estatus. Nunca recibí una respuesta a esos mensajes. Un mes después recibí una llamada de un miembro del jurado diciendo que debería aceptar la oferta de la otra escuela, ya que era poco probable que se me diera un lugar en la escuela.

Acepté el lugar en Rotterdam y a los pocos días recibí una comunicación del KC diciendo que después de todo si había sido aceptada. Al ser el KC una escuela muy importante pensé que era una mejor idea ser alumna del KC por cuestión de las conexiones que son tan necesarias en esta profesión. Así que renuncié a mi puesto en la otra escuela e inicié los trámites de inscripción y pago con el KC. Justo en ese momento es cuando se presenta la tercera irregularidad. En los papeles que se me enviaron la tarifa a pagar era la tarifa institucional, es decir, la tarifa para estudiantes internacionales que es de € 5000.- siendo que la tarifa que me correspondía por el tipo de permiso que tengo que es de € 2060.- La escuela desde luego que estaba al tanto de que yo tengo un permiso de residencia por que, ellos nunca iniciaron un proceso de visa de estudiante.

Inmediatamente me puse en contacto con la escuela, pero nuevamente no recibí ninguna clase de respuesta. La maestra que me había asesorado durante todo el proceso me aconsejó que me inscribiera y pagara lo que se me pedía, y ya una vez asegurado mi lugar, podría pedir un ajuste de cuentas. Lo hice de esa manera y durante todo el año escolar pedí de manera infructuosa que se arreglara mi situación. Se me dieron toda clase de largas y después de un tiempo, debido a otros problemas, no le pude dar un seguimiento constante.

En fecha reciente un maestro externo al Conservatorio me aconsejó escribir un correo en holandés citando las leyes europeas y las reglas de la escuela publicadas en el website que respaldaban mi queja. También se me aconsejó que dejara en claro que había recibido asesoría legal y que en caso de no encontrar un solución pronta y satisfactoria un abogado tendría que intervenir. El correo fue contestado en 45 minutos diciendo que ya habían corregido la suma a cobrar para el próximo ciclo escolar. También recibí esta semana una carta diciendo que recuperaré el excedente que se me había cobrado este año. Solo así recibí respuesta. Es un procedimiento común el ignorar los correos de determinados estudiantes al parecer.

Volviendo al momento del inicio de clases en septiembre del 2017, fue cuando me di cuenta de que la idea que tenía acerca de la sociedad holandesa y sus escuelas era más bien errónea. Desde un principio fui el blanco de comentarios poco sensibles y actitudes que considero violentas por parte de maestros y grupos de alumnos. Tales actitudes van desde ser ignorado de manera intencional, exclusión de grupos en los cuales circula información relacionada con clases y horarios, rumores y bromas ofensivos relacionados con mi nacionalidad, situación migratoria y estado de salud.

Por parte de la administración no hay suficiente información sobre como navegar los sistemas que se utilizan en la escuela para organizar clases y horarios. Tampoco son suficientemente claros acerca del funcionamiento de las diferentes dependencias e instalaciones del colegio. Es común encontrar que en el sistema no siempre aparecen las clases completas a cursar y hay que insistir para que aparezcan en el sistema.

Los maestros asumieron sin conocerme, que mi nivel técnico y musical estaba muy por debajo del promedio de los demás alumnos ,a pesar de ser aceptada en la maestría con uno de los puntajes más altos. Aunque sin lugar a duda había problemas que solucionar, yo comencé a bloquearme ya que no entendía precisamente que estaba haciendo tan mal y mi rendimiento se desplomó. Al principio consideré que solamente era un problema de comunicación con mis maestras y que yo me estaba auto sabotando, que las cosas mejorarían con el tiempo.

Poco tiempo antes de comenzar clases fui diagnosticada con desorden de déficit de atención y comencé a la medicación recomendada. Yo le expliqué a mis maestras mi situación y el proceso por el que estaba pasando con el fin de que pudiéramos llegar a un mejor entendimiento. A posteriori, considero que este fue un gravísimo error. Ellas empezaron a tratarme como si fuera una persona con algún tipo retraso mental o a hablarme como si fuera una infante. Me di cuenta también que mi diagnóstico fue comentado sin mi autorización con los demás maestros y algunos alumnos. Por supuesto esto acrecentó el sentimiento de aislación que yo sentía y empecé a mostrar signos de ansiedad y depresión severos.

Una de mis maestras era muy agresiva en sus comentarios y críticas. La otra era amable, pero hacía comentarios pasivo-agresivos acerca de mi origen o desempeño ante los cuales no alcanzaba a reaccionar. Se hicieron comentarios acerca de mi peso, manera de arreglarme, el nivel de mi inglés de manera continua. Decían que tenía una expresión de loca o que mostraba demasiado mis emociones por que era infantil. Esos comentarios también los compartía con una maestra amiga suya y sus alumnos más cercanos (todos ellos europeos). Empecé a sentirme paralizada y mi rendimiento fue empeorando con el tiempo, ya que por más que estudiaba no podía responder de la manera adecuada.

Mi cuerpo se sentía adormecido y hormigueante antes de entrar a mis clases, mi respiración completamente alterada, taquicardia y mi atención era básicamente inexistente. Empecé a perder cabello y a bajar de peso de manera acelerada. Durante el ciclo escolar 2017-18 perdí más de diez kilogramos. Después de mis clases de canto sufría de dolores de cabeza, musculares y episodios de llanto. Esto obviamente las convenció de que yo no tenía el nivel intelectual y educativo necesario para estar en la escuela y se me empezó a amenazar de que se me correría de la escuela. Que probablemente no podría presentar mi primer concierto-evaluación a final del año y que si lo hacía tendría un nivel bajísimo.

Los comentarios que se me hicieron hacían referencia a que yo no entendía el lenguaje musical europeo por que yo venía de una cultura no occidental, que no tenía técnica, que era floja, que mi ética de estudiante era muy deficiente. También se me preguntó si sabía quien era Goethe y Heine. Si yo sabía quien era el compositor en cuestión, si sabía que había un periodo histórico llamado Romanticismo, a pesar de saber que yo estudié

parcialmente la licenciatura de Historia en México. Empecé a presentar problemas de afinación debido a que la técnica que ellos querían que desarrollara se opone directamente a lo que me es físicamente sano. Se me prohibió participar en audiciones y proyectos. El repertorio que insistieron que cantara era completamente el opuesto al que debía cantar. Las dudas que expresaba eran vistas de manera inmediata como resistencia de mi parte.

Yo llegué a externar mis preocupaciones con alumnos que consideraba mis amigos, pero ellos me dijeron que quizá ellas tenían razón. Me empezó a ser imposible mostrar un buen rendimiento en público, lo cual confirmaba a ojos vistas los rumores y críticas que las maestras habían comenzado a circular. Me gané la fama de floja y que no estudiaba. Cierta grupo de alumnos era abiertamente hostil, haciendo comentarios acerca de la relación con mi novio implicando que solo estaba con él por la visa. También hacían referencia a mi falta de talento y nivel, que yo no pertenecía a esa escuela. La pianista acompañante de las clases grupales comenzó a hacer comentarios poco amables acerca de mi rendimiento y el rendimiento de unos estudiantes chinos enfrente de otros maestros y alumnos, de manera abiertamente hostil. Me di cuenta que se me monitoreaban mis redes sociales. Cosas que sucedían en mis clases privadas parecían ser del conocimiento de varios alumnos y personal de la escuela. Cuando externaba la dificultad que encontraba con respecto a ciertas cosas y la relación que tenían con mi discapacidad, empezaron a decir que eran excusas.

Casi al final del año escolar, la maestra con la que mayor número de roces había tenido, nos informó que se retiraría de la escuela y que quería hablar de nuestro futuro. Cuando fue mi turno, ella externó la idea de que debido a mis circunstancias quizá debería pensar en retirarme y que en el caso de que yo pudiera pasar el año que considerara tener un plan B para esta carrera. Hizo hincapié que este plan B era importantísimo para mí, ya que era probable que no pasara el presente semestre. Me dijo que en vez de hacer música clásica considerara la posibilidad de cantar música folklórica mexicana en mi país.

La frase anterior no me hubiera alarmado tanto de no ser que, en los meses anteriores a mi entrada a la escuela, una colega mexicana me contó una historia muy similar. Mi colega estudió la licenciatura en el Conservatorio de Amsterdam y me dijo que tuviera mucho cuidado con esta señora, al enterarse que yo estudiaría con ella. La maestra en cuestión se acercó a ella para decirle que sería más feliz en México y que mejor se dedicara a cantar música folklórica mexicana. Esto sucedió después de que mi amiga recibió la noticia de que no sería aceptada en la maestría. Cuando la maestra me dijo lo anterior, repitió casi palabra por palabra lo que mi conocida me había reportado. Sentí muchas náuseas y ganas de gritar. Pero solo me quedé escuchando tranquilamente lo que esta mujer decía.

Cuando traté de arreglar esta situación con las maestras, las cosas solo se pusieron peores. Se me empezó a etiquetar como una alumna inestable y conflictiva. Maestros cuyo trato era cordial inicialmente, empezaron a comportarse distantes y poco receptivos. Alumnos en los que confiaba, empezaron a ignorarme o empezaron a quejarse de mí con los maestros. Otros me hablaban cuando me encontraban fuera del Conservatorio, pero me decían que preferían que no habláramos cuando estuviéramos en la escuela.

En este momento mi psicóloga y el coach que lleva mi rehabilitación del déficit de atención, me plantearon la posibilidad de presentar una queja formal. Sin embargo, el

principal problema o problema raíz que encuentro en esta escuela impide que presente tal queja. Este problema es la dinámica tan poco saludable que existe en esta escuela. Los rumores, chismes y la falta de confrontación alientan toda clase de acoso, gaslighting y bullying por parte de maestros y alumnos. El comportamiento altamente competitivo no solamente es bien visto, si no que es alentado y respaldado por los maestros. Los maestros no respetan el acuerdo de confidencialidad que debería existir en un salón de clases y escuela. Siendo una escuela de artes la evaluación es subjetiva ya que depende muchas veces del gusto del evaluador, lo cual no hace sino acrecentar el poder de los maestros sobre los alumnos. Algunos alumnos tienen influencia sobre los maestros, lo que hace que ellos manipulen ciertas decisiones para obtener prebendas y aislar a quienes les caen mal. En resumen, este lugar está lejos de ser un lugar seguro.

La carrera de un músico clásico depende mucho de las conexiones y relaciones que haces en la escuela y con gente que se encuentra en activo. Los alumnos a sabiendas de esto no solo aceptan esta clase de comportamientos, si no que muchos de ellos participan activamente en la dinámica anteriormente mencionada. Todo ello con vistas a recibir la aprobación y ayuda por parte de los maestros. La gran mayoría se convence que esta es la manera en que las cosas deben ser hechas y ellos mismos se convierten en copias jóvenes de sus maestros. Otros sabemos que nuestra reputación profesional se verá permanentemente afectada por lo anteriormente mencionado y que difícilmente podremos sobreponernos a tal “guerra de baja intensidad”.

Esta situación se da principalmente con alumnos “internacionales”, es decir no europeos y especialmente no alumnos holandeses. Ciertamente hay excepciones, pero es muy notorio que los alumnos holandeses son tratados de manera más benevolente y es virtualmente imposible que fallen. Cuando sucede, cuando los alumnos holandeses se encuentran en tal situación, es por que han sido diagnosticados con algún padecimiento físico y/o psicológico/psiquiátrico. Se de maestros que han aconsejado la necesidad de ocultar este tipo de padecimientos a sus alumnos. Esta situación es muy parecida a la política del “don’t ask, don’t tell”. Sin embargo mi diagnóstico era de conocimiento general.

El primer paso para sobrellevar esta situación fue trabajar activamente con mis terapeutas. Aceptar que todo lo anterior no era mi culpa, que efectivamente hay algo sucediendo en estas escuelas no es fácil. Traté de entrar en contacto con gente que hubiese padecido tales situaciones para poder platicar acerca de ello, pero son pocas las personas dispuestas a hablarlo de manera abierta. En mi opinión esta mordaza se debe a que quejarse es casi casi sinónimo de aceptar que uno no es lo suficientemente bueno para la escuela y que la culpa es de una misma. La opción más sana es renunciar e irme lejos, pero no quiero sentir que ellos han tomado decisiones sobre mi vida.

Quienes se quejan formalmente en esa escuela son vistos inmediatamente como gente que no se pudo ajustar, debido a que no son lo suficientemente buenos. Por tanto, si te quejas, tu futuro profesional se ve afectado directamente. Las críticas al método y contenidos son vistos más como producto de la ignorancia que como una crítica justa e informada. La reacción por parte de los alumnos a tales críticas es usualmente violenta y enérgica. Pienso que tienen miedo de darse cuenta de que a pesar de que hay cosas muy buenas, muchos

hemos sido víctimas de un sistema abusivo y discriminatorio. Nadie quiere sentirse discriminado, pensar que se nos tiene en diferente estima que a los estudiantes europeos es un pensamiento muy perturbador. Eso significaría ser parte de una minoría, de ser un indeseable y eso en esta carrera es sentencia de muerte profesional. Y aquí en Europa, en Holanda no pasan esas cosas, ¿cierto? Esas cosas solo pasan en México y Latinoamérica, en lugares que no son civilizados. Doe normaal, Julia...

Hubo cosas buenas que esta escuela me ha enseñado, yo creo que, sin lugar a duda, ellos hicieron lo que consideraron pertinente según su experiencia, que me enseñaron como ellos fueron enseñados. Quiero pensar que un día, esto será parte de algo que me habrá hecho más fuerte. Pero, lo que me enseñaron mejor, es a odiarme y a no creer en mí. Yo me siento como la victimaria muchas veces, como si todo fuera mi culpa. No hay día que no me pregunte si no estoy exagerando, si no me estoy mintiendo. Pero entre todo, esta historia ha generado el deseo de sanar y no permitir que estas cosas no vuelvan a suceder. A mí o a nadie más.

Me siento culpable. Por no hablar, por que a veces pienso que estoy exagerando. Siento que soy injusta y que soy desagradecida. Entiendo que son muchos factores tales como brecha generacional, diferencias culturales, que es verdad que no tengo nivel, que mis acciones les dan la razón. Pero, aunque podría haberlo hecho mejor, simplemente es muy difícil mantener un muy buen rendimiento cuando se vive en un ataque de pánico constante. La única manera de salir adelante ha sido el trabajo que he hecho con mi psicóloga y el coach de DDA. De no ser así, creo que salir adelante y pensar en una rehabilitación sería imposible.

En medio de esto he encontrado apoyo con maestros y colegas que están fuera de la escuela. Comencé a trabajar en mi rehabilitación vocal y en restaurar la técnica vocal, que se había deteriorado bajo las enseñanzas de las maestras del Conservatorio. Fui guiada por dichos amigos que mostraron la paciencia de escuchar mis miedos y tratar de demostrarme que no son más que ideas implantadas en mí. Entender que mostrar vulnerabilidad no es un pecado. Preparé mi examinación minuciosamente y la pasé. Se me dio una nota bajísima, injusta a todas vistas. Ellos decían que mi expulsión de la escuela era algo que casi, casi podríamos dar por sentado, según mis maestros. Pasar mis exámenes con un bajo puntaje se siente como una victoria, no importando la injusticia de que se me haya dado un seis. Me siento muy orgullosa de no haber permitido que ellos decidieran el rumbo de mi vida.

He buscado apuntalar mi vida personal tratando de vivirla lo más al margen posible de la escuela, encontrar felicidad en mi estudio individual, en mi relación de pareja, en la necesidad de seguir aprendiendo. El ejercicio físico ha jugado un papel muy importante en mi rehabilitación. No sé si lograré terminar la escuela, no sé si quiero seguir siendo cantante. Pero sé que quiero estar tranquila y que me apasiona aprender. He tomado la decisión de retirarme permanentemente de la docencia. Jamás seré maestra de canto. No quiero lastimar a nadie de la manera que me han lastimado. No hay garantías de que mi rehabilitación será completa y que yo no me convertiré en una abusadora. Como intérprete, trataré de superar el pánico escénico que esta experiencia me ha generado y buscar rehabilitar mi imagen profesional.

Nada, nada en el sistema educativo holandés es como me lo imaginaba. Me siento defraudada, pero no estoy dispuesta a renunciar, después de todo, fuera de la escuela las cosas son mucho mejores. Es importante generar consciencia de lo indispensable que es la asistencia de terapeutas y visitantes de derechos humanos en las escuelas de arte.

Las actitudes xenófobas, racistas y discriminatorias son el pan de cada día en esta escuela, en este país. Curiosamente hay una fobia ante el concepto del racismo, por que los holandeses se dicen abiertos pero directos. Acusar a alguien de racismo es muy serio, pero desestimado por que en Holanda, no pasan estas cosas (oficialmente). El racismo y xenofobia está profundamente enraizado en la cultura holandesa, y es especialmente notorio en gente mayor de cuarenta años. Los holandeses más jóvenes muestran una mejor disposición a integrar a otros estudiantes, pero no son la mayoría. La ignorancia con respecto a todo aquello que no sea no-europeo es apabullante. Las actitudes son por lo general condescendientes y la gente siempre está pronta a desestimar cualquier cosa que uno diga, por razonable que parezca. Y cuando es de conocimiento general que la persona que presenta la queja está bajo medicación y cuidado psicológico es peor. Es como gritar al vacío. La idea que tenemos de Holanda es producto de una propaganda desconcertante, sin lugar a duda.

La manera en la cual percibo México y AL después de vivir casi dos años acá si ha cambiado. Ciertamente con respecto a la calidad de vida y lo segura que me siento en las calles hay una gran diferencia. Me doy cuenta de lo difícil que es vivir enfrentando de manera continua la violencia y criminalidad que existen en mi país. Pero no somos conscientes que el hecho de estar lejos de nuestra familia, de nuestros amigos de nuestro país, nos hace blancos fáciles. Habrá quien se aproveche de la vulnerabilidad de los alumnos que se encuentran en esta situación.

La idea que tenemos de Holanda es producto de una propaganda desconcertante, sin lugar a duda. Cuando llegué, conocidos mexicanos me repetían constantemente que Holanda nunca es lo que parece. Algunos de ellos son músicos, otros no. Creo que se nos vende a los latinoamericanos una idea acerca de Holanda un tanto fantasiosa. Nos es difícil aceptar que nosotros no tenemos un nivel mucho más bajo del que se pudiese encontrar aquí. No aceptamos que en algunas cosas podemos ser hasta mejores.

Como latinoamericanos es importante que empecemos a vernos a través de nuestra propia historia y dejar de manejar la idea del modelo europeo como el ideal a seguir. Después de todo, los problemas que veo aquí en Holanda son los mismos que en México, quizá la magnitud del problema es la gran diferencia, pero es casi lo mismo.

Siempre he sido una persona que tiende a aislarse. No he asistido a eventos conmemorativos relativos a México y LA, la embajada mexicana no es muy propositiva. Para poder participar en algunos eventos es necesario registrarse, pero los registros muchas veces no tienen suficiente difusión y termino por no enterarme. Con respecto a la comunidad latina, no me encuentro muy en contacto con ella, quizá por falta de tiempo. Como latinos creo que somos más cálidos y tenemos un sentido más fuerte de cooperación y comunidad que los holandeses. Somos en algunos aspectos más altruistas y desinteresados en nuestras acciones.

Mi principal contacto con la cultura latina creo que sin lugar a duda es la comida. Me gusta cocinar y buscar restaurantes donde pueda encontrar comida mexicana, colombiana, argentina, cubana entre otras; por que para mí es lo que culturalmente se mantiene más vivo en mí. Me gusta también hablar, cuando el oyente está dispuesto, sobre nuestras costumbres y tradiciones. Sobre las culturas originarias y sus historias. Quiero que la gente sepa lo culturalmente rica que es mi querida AL.

En mi caso particular, la gente usualmente piensa que soy holandesa de origen turco o pakistaní por alguna razón que no alcanzo a entender. También se ha asumido que soy española o italiana, pero rara vez se me identifica como latina hasta que yo lo aclaro. Supongo que como no ven el sombrero y el zarape, no les pasa por la cabeza. Cuando saben que soy mexicana me preguntan si traigo coca, que si conozco al Chapo. También en la escuela me han preguntado constantemente a que se dedican mis padres, una y otra vez. Cuando les respondo me miran con desconfianza. Mi padre es C.P y mi madre ama de casa. Vengo de una familia de profesores y profesionistas muy trabajadores.

Usualmente me dicen que la razón del por que no creen que sea mexicana es por que hablo español y no mexicano (lo que eso signifique); que mi inglés es demasiado bueno para ser latina. También se me ha dicho que no parezco mexicana por que no soy tan morena, por que soy seria, por que no soy alegre; que si en mi país hay escuelas y universidades. Me preguntan si después de obtener mi ciudadanía seguiré con mi novio. Creo que la idea de mexicanidad y/o latinidad les es un concepto muy escurridizo.

Yo con todo y todo me siento muy orgullosa de ser latina, de ser mexicana. No creo en nacionalismos, pero me siento muy orgullosa de la historia y cultura que compartimos. Me parece injusto y ofensivo la manera en que se nos retrata en series y películas, por que esa es la única imagen que la gente de Holanda parece tener. Siendo que todo aquello que no es nor-europeo o germánico no les merece la pena, creo que el grado de curiosidad acerca de cualquier otra cultura es casi inexistente. Tomé la decisión de establecerme de manera permanente en los Países Bajos por muchas razones, sin embargo, yo jamás dejaré de ser latina y mexicana. Quizá algún día encuentre una manera de colaborar y contribuir a mi país y región, pero por el momento creo que estoy un poco más enfocada en tratar de adaptarme a mi nuevo hogar.

Uno de mis sueños es regresar en mi edad de retiro a México y vivir ahí mis últimos años. Quiero viajar por toda AL y aprender de nuestras diferencias y similitudes. Espero poder encontrar una manera contribuir a que crezcamos como región. Quiero que el mundo nos deje de ver con ese dejo condescendiente y neocolonialista. Quiero que nosotros nos dejemos de ver así, que nos dejemos de racismo y clasismos. Uno de mis sueños es, en definitiva, que los latinoamericanos pudiéramos superar nuestras diferencias y acercarnos cada vez más. La unión de AL es un sueño casi imposible, pero soñar no cuesta nada. Ese día, seremos más fuertes, el día que todos nos demos cuenta de que todos los humanos somos iguales.

Julia De La Cruz Fuelleo
Julio 2018

Anexo 3

Escapar, explorar y encontrar. Estas son las palabras que mejor resumen los cinco años – de mis 25 de edad – que he vivido en diferentes partes de Europa. Cinco años de una dislocación autónoma, deliberada y consciente. Cinco años de aprendizaje, en su mayoría introspectivo, pero muchas veces consecuencia de una hipersensibilidad a constantes estímulos externos. Cinco años de construcción de identidad y al cabo de los cuales me es evidente que dicha obra estará en perpetuo desarrollo. Cinco años de quién sabe cuántos más, porque “retornar” perdió para mí su significado espacial. “Patria” y “tierra” ya no son sinónimos de arraigo. Y la palabra “hogar” la tomo ahora por su origen etimológico primero: un *fuego*; una calidez interna avivada por unas cuántas personas y unas cuántas circunstancias, en la distancia o en la cercanía. Esta es mi historia.

Escapar

Empecemos con una acotación: soy de nacionalidad colombiana. Sí, una *acotación*. Una nota cargada de carácter explicativo, pero que, por decisión y convicción, permanece marginal. No suelo iniciar mis conversaciones con desconocidos con la frase “soy colombiano”. De hecho, no suelo utilizarla. No por vergüenza, negación o repulsión. Sino porque estoy convencido de que presentarse es representarse, y mi nacionalidad no me representa – mucho menos me define. Mi identidad, esa que he construido y sigo construyendo, es una compleja mezcla de atributos y creencias, en la cual mi nacionalidad es un elemento más. Y aunque no suelo jerarquizar los componentes de mi identidad, mi nacionalidad no es el primero ni el más importante.

Devolvamos la película varios años en el pasado. A lo largo de mi niñez tuve varios referentes de *éxito* (otro significante que he reevaluado al punto que le he dado un significado muy diferente al convencional). Solían ser personas cuyas experiencias profesionales las habían llevado a lugares distantes, y que volvían de cada viaje cargadas de anécdotas y curiosidades.

Posteriormente, durante mi adolescencia, por decisión y convicción, adquirí dominio del inglés y decidí aprender un tercer idioma: francés. Quizás no lo sentí con el inglés por su cuasi omnipresencia, pero aprender francés me enseñó cómo una lengua podía ser un vehículo cultural; un puente que me conectaba con países y comunidades a miles de kilómetros de distancia, y que me permitía inadvertidamente identificar nuestras diferencias y aprender de ellas. Aprendí que “diferente” podía también tener un significado positivo. Así que cuando llegó el momento de elegir mi carrera profesional, tenía claro que quería dedicarme a algo que combinara el interculturalismo y los idiomas.

Otros elementos de mi identidad fueron cayendo en su sitio alrededor de aquellos años, y al final de dichas cuentas fueron para mí claras mis propias diferencias respecto a la norma de mi país de origen; que era afrodescendiente, agnóstico, homosexual y socialdemócrata - en un país en el que cada una de esas palabras denomina a una singular minoría. No sobra decir que tampoco inicio mis conversaciones con desconocidos con esa frase. Y para ser honesto, tampoco son denominaciones que porte a flor de piel. A pesar de ser parte de una minoría múltiple, debo admitir que he sido, en un momento u otro, beneficiario residual de los privilegios que las mayorías se otorgan a sí mismas, y que los episodios de

discriminación que he enfrentado a lo largo de mi vida han sido relativamente pocos. Pero era (y soy) diferente; esto estaba (y está) claro.

La conciencia de la diferencia - en el sentido ambivalente que ya he mencionado – tanto la propia frente a mi realidad circundante, como aquella que define al conjunto de grupos humanos repartidos alrededor del mundo, se transformó eventualmente en epifanía: tenía que migrar. Partir por volición propia a un lugar lejano. Un lugar donde no sintiera la opresión de aquella realidad inmediata que me parecía brutalmente homogénea, en la que mis diferencias se sentían de por sí un acto de rebeldía. Un lugar en el que iba a aprender *in situ* aquello que los idiomas me habían enseñado remotamente. No sabía qué iba a encontrar del otro lado. Acaso una sociedad donde mis atributos no me hacían minoría; acaso una sociedad donde la diferencia era valorada, promovida y aprovechada. Solo pensar en estos como posibles escenarios hacía que valiera la pena irme.

Y es así como me fui. Escapando de una realidad con la que no me identificaba – y eso era malo - y rumbo hacia otra con la que quizás tampoco me iba a identificar – y eso era prometedor. Si en todo caso iba a ser foráneo, más valía ser foráneo y forastero.

Antes de continuar con mi historia, quisiera hacer una salvedad que me parece importante. Mi uso del tiempo pretérito no es simplemente un recurso narrativo, sino que también demarca la vigencia temporal de mis percepciones. Mi historia de vida está marcada por un revisionismo constante y sin resquemor. Mi percepción en pretérito difiere de mi percepción presente, la cual es tan transitoria como la anterior.

Con esta sección que titulé *escapar* quise establecer dos cosas. La primera es que mi decisión de migrar ha estado caracterizada por factores tanto de atracción (*pull* en inglés) como de empuje (*push*, en contrapartida). Y la segunda es que parte de mi motivación fue la desconexión entre mi identidad como individuo y mi percepción del entorno social que asociaba con mi país de origen. Este segundo elemento lo retomaré en las siguientes secciones.

Explorar

Rusia, Francia, Lituania, Suiza y, actualmente, Países Bajos. Algunas de estas estadías fueron de semanas, mientras que otras fueron de años. Cada una con aprendizajes e intercambios culturales únicos y diversos. Una continua re-calibración de mi perspectiva. He de decir que no siempre se escapa con resentimiento de aquello que se deja atrás. En mi caso, durante esos primeros viajes, siempre llevé mi bandera en el equipaje de mano y la palabra “Colombia” en la punta de la lengua. No desaprovechaba ninguna oportunidad de expresar lo bello que era Caño Cristales, lo increíble de la transformación urbana y social de Medellín, la riqueza del territorio y la reputada hospitalidad del colombiano de a pie. Hacía frente, con dosis iguales de indignación y paciencia, a aquellas preguntas incómodas que todo colombiano que viaja fuera del país aprende a responder: violencia, cocaína y Pablo Escobar. Sin sentirme el más colombiano de todos (por las razones expuestas anteriormente) promovía sin reparo a mi país.

Pero el descubrimiento y entendimiento de la diferencia eran también parte de la experiencia migratoria que había proyectado para mí, y asumir esos ideales como

compromisos implicaba una apertura sin prejuicios; sin preconcepciones de lo bueno o lo bello; y sobre todo sin ilusiones sobre lo conocido o aprensiones sobre lo desconocido. Tras años de lugares visitados - y otros más descritos por personas ávidas de promover sus países, como yo lo era al principio -, y largas conversaciones con amigos, conocidos y desconocidos, provenientes de países próximos y lejanos, aprendí que no había tal cosa como la Gloria inmarcesible o el júbilo inmortal. Exponerme a las diferencias me demostró lo absurdo de los absolutos. Las categorías de lo bueno, lo malo, lo propio y lo ajeno se tornaron inútiles para mí. Mi experiencia con cada sitio, cada país, cada nueva persona sin importar su nacionalidad, era enteramente única y relativa.

Y así, como un crisol, fui desarrollando mi identidad. Reconociéndome como un individuo más, diferente en todo contexto, incluso aquel en el que nací y crecí. Un sustrato en el que podía construir; al que podía sumar con cada intercambio. Aquellos atributos de otros individuos que resonaban conmigo, muchos de ellos cargados culturalmente, los iba incorporando a mi identidad. Y nunca sentí que incurría en traición alguna, pues mi origen había dejado de ser criterio excluyente.

Mi pasaporte se convirtió en la más clara representación de mi experiencia: con los años sus páginas se iban llenando de coloridos sellos que daban inicio y fin a un capítulo más de exploración y aprendizaje; al mismo tiempo que, con el uso constante, se iba difuminando el escudo en la portada. Esa portada marrón que dice en letra dorada “República de Colombia” ya no basta – si alguna vez lo hizo – como indicación de quién soy o cómo me identifico. Hace falta abrir el libro y hojear a lo largo de esa trayectoria, joven e incipiente, pero que desde ya habla de un individuo que descubrió el mérito de lo foráneo.

Aún llevo conmigo en cada viaje la bandera de Colombia, pero en el equipaje de bodega y más como una contingencia. Aún me siento en la obligación de desmentir el estigma que se le ha impuesto al viajero colombiano, pero respondo con la misma pasión a aseveraciones estereotípicas sobre otras nacionalidades, cuya falsedad he descubierto de primera mano. Solo tomo café colombiano, pero lo preparo en una prensa francesa. Mi plato favorito es eslavo. Mi bebida favorita es el té *Earl grey*. Qué bello es Caño Cristales y qué bellas también las aguas cristalinas del río Verzasca en la Suiza Italiana. Soy colombiano, sí. Pero años de exploración me han permitido ser más que eso. Algunos lo llaman ciudadanía mundial; otros cosmopolitismo. Yo lo llamo una apertura consciente; aprender a ser y vivir más allá de las categorías, más allá de las membresías a un grupo, más allá de las nacionalidades y ciertamente más allá de los patriotismos.

Encontrar

Hasta aquí mi relato puede haber denotado una cierta apatía frente a mis orígenes. Dicha lectura no es del todo infundada. Debo decir en este respecto dos cosas. La primera es que no considero la apatía en términos morales, es decir, no la considero como una actitud reprochable por principio.

La segunda es que *escapar* y *explorar* describen dos estados mentales que hicieron y hacen parte de mi experiencia como migrante y aunque no existe para mí una cronología definida, en general son estados más representativos de las etapas tempranas de dicho recorrido; etapas en las que asumí la *apatía* como catalizador de la experiencia. Fue precisamente la *desidealización* consciente de mi nacionalidad, mi país y mi cultura, la que permitió el

desarraigo y la apertura que describí previamente. Retomando las palabras que utilicé al inicio del relato, *apatía* en este aspecto de mi vida no significaba (ni significa) vergüenza, negación o repulsión, sino la simple premisa de vivir sin pertenecer.

Pero como todo buen catalizador, el efecto fue menguante y eventualmente logré reestablecer mi vínculo con mis orígenes; encontrar una colombianidad y una latinoamericanidad que tenían sentido pleno para mí. A diferencia de los otros procesos a los que me referí con anterioridad, este encuentro no fue consciente sino más bien gradual e insospechado. Empecé a notarlo con la música; luego vendría el baile. Posteriormente lo identifiqué también con ciertos sabores e incluso con el uso del idioma. A pesar de que para entonces mis gustos musicales y gastronómicos eran ampliamente internacionales, noté que reaccionaba de una manera particular a ciertos ritmos y sonidos (como la gaita y la percusión rápida) y a ciertos sabores (particularmente al maíz y sus derivados). Encontré no solo que disfrutaba de ellos más de lo que había imaginado, sino que además suscitaban una respuesta muy puntual y visceral: reminiscencia. No era añoranza ni nostalgia; sino la remembranza, a veces feliz, a veces neutra, de un tiempo pasado.

Encontré que mi colombianidad, descrita como una asociación a aquellas expresiones culturales características de dicho territorio, era un medio idóneo para conectarme con mi pasado; con mi yo de aquellos años en los que esos ritmos, esos sabores, esos símbolos, ejercieron en mí una influencia fuerte y silenciosa. Pero en ese mismo sentido, se convertían en un medio idóneo para reconectarme con aquellos individuos que permanecían en aquel entorno. Hablar con mi familia era desenterrar ese arsenal de expresiones locales que ya no utilizaba con frecuencia pero que seguían siendo sorprendentemente naturales para mí. Interactuar con viejas amistades se hacía más fluido cuando en el trasfondo sonaba música latinoamericana que despertaba en ambos la misma familiaridad.

Encontré algo parecido con la latinoamericanidad. Descubrí que apelar a ciertos aspectos culturales comunes me permitían generar vínculos con otros individuos latinoamericanos. En contrapartida a aquella *apatía* que me permitía una apertura sin prejuicios a culturas diferentes a la mía, recurrir a ciertos códigos culturales inmanentes en mi persona también me permitía interactuar con facilidad con individuos provenientes de entornos culturales semejantes. Cocinar con mexicanos, bailar con brasileños, comparar expresiones lingüísticas con peruanos. Reconocer y congeniar alrededor de aquellos – muchos – factores comunes, me hizo ver la magnitud y el valor de mi propia latinoamericanidad.

Epílogo

Esta historia no tiene desenlace, y su trama sigue desenvolviéndose con nuevos aprendizajes y nuevas experiencias. Busqué escapar para vivir la diferencia, la propia y la ajena. Busqué explorar y en el camino acumulé rasgos culturales de muchos lugares y personas, que eventualmente incorporé a mi propia identidad. Y una vez mi *apatía* me llevó al ápex de mi individualidad, encontré precisamente en mi colombianidad y mi latinoamericanidad valiosos instrumentos para conectarme conmigo mismo y con otros individuos, colombianos y latinoamericanos a su manera. Sigo y seguiré escapando, explorando y encontrando – encontrándome y reencontrándome; una obra en perpetuo desarrollo.

NOTAS

¹ Wasserman, M. (2017, November 28). Diez historias de doctorandos colombianos en el exterior. *El Tiempo*. Disponible en <http://www.eltiempo.com/vida/educacion/historias-de-colombianos-que-hacen-doctorados-en-el-exterior-156372>

² Conversación con Mara Constantinescu, asesora de política institucional hacia Latinoamérica y el Caribe de la Universidad de Leiden. Septiembre 2018.

³ Concepto que forma parte del entramado teórico de los campos sociales propuesto por el sociólogo francés Pierre Bourdieu. Los estudios sobre movilidad social generalmente han tomado el paso de una clase social a otra como un movimiento lineal y sobre todo, vertical. Así, contrariamente a lo que ha sido observado como ascenso de clase, Bourdieu (1998) encuentra que, en una gran parte de las veces, lo que sucede no es una movilidad ascendente hacia una fracción de clase de mayor jerarquía, sino un esfuerzo por reproducir la estructura social en la que se encuentran, es decir, por

² Conversación con Mara Constantinescu, asesora de política institucional hacia Latinoamérica y el Caribe de la Universidad de Leiden. Septiembre 2018.

³ Concepto que forma parte del entramado teórico de los campos sociales propuesto por el sociólogo francés Pierre Bourdieu. Los estudios sobre movilidad social generalmente han tomado el paso de una clase social a otra como un movimiento lineal y sobre todo, vertical. Así, contrariamente a lo que ha sido observado como ascenso de clase, Bourdieu (1998) encuentra que, en una gran parte de las veces, lo que sucede no es una movilidad ascendente hacia una fracción de clase de mayor jerarquía, sino un esfuerzo por reproducir la estructura social en la que se encuentran, es decir, por mantener su posición social a través de “una *traslación* asociada a un cambio de *condición*” (p.128). Entonces, los individuos cambiarían el tipo de actividad laboral por continuar en una posición en el espacio social que, de mantener su anterior actividad, habrían perdido por una posible devaluación de su profesión. Lo anterior explicaría que muchos profesionales en la actualidad provengan de familias no tituladas.

El espacio social estaría determinado por el volumen global de capital, estando al inferior las fracciones de clase que poseen menos capital simbólico y en la cima, aquellos con mayor capital simbólico. A la derecha se ubicarían los grupos con mayor capital económico y con menos capital cultural, y a la izquierda, sucedería el fenómeno contrario. Sin duda alguna, quienes están mejor ubicados en el espacio social, y geográfico, son las personas con mayor capital económico y cultural, y por ende, con mayor capital social. Por ello es que su criterio simbólico es el que define el juego dentro de los campos del espacio social. Sin embargo, los movimientos de clase no se producen solamente de manera vertical, sino también horizontalmente. Esto quiere decir que los individuos pueden adquirir mayor capital cultural, mientras que pierden su volumen de capital económico, sin necesidad de pasar de una clase a otra.

Los pesos de las distintas propiedades que constituyen la clase también varían con el tiempo, como ha ocurrido con la titulación escolar, que actualmente constituye un requisito no solo para tener una mayor remuneración, sino para tener un trabajo. Su creciente importancia ha hecho posible la reconversión del capital económico en capital cultural, que las clases medias han tomado como una inversión. Por el mismo hecho de su creciente demanda, las titulaciones educativas tienen variaciones internas, a saber, están clasificadas por un criterio de jerarquía social, el estatus. De esta manera, existen titulaciones que, producto del ingreso en la carrera de personas que están signadas por características no prestigiosas, sufren una devaluación. Así mismo, la devaluación de una carrera profesional también implicaría la entrada de personas con tales rasgos. Pero como dice Bourdieu (1998, pp.97-167), quienes realmente resultan afectados por este fenómeno son las personas que no tienen ninguna titulación, puesto que ahora el título es necesario para lograr un empleo que otrora era adjudicado a personas sin titulación. Esto significa que se limita la competencia por un puesto específico al emplear solo a quienes tengan cierto nivel de capital cultural.

⁴ El término “capital humano” ha sido desarrollado en el campo de la economía para denominar a los recursos intangibles que cualifican a un individuo o sociedad para ser más productiva, como, por ejemplo, el nivel de formación académica, los conocimientos y habilidades para el trabajo. Es una presunción ambigua sostener que una población esté más cualificada para ser productiva en el sistema económico imperante y, por ende, este concepto ha sido objeto de amplios debates y críticas, sobre todo desde las ciencias sociales. Aquí se usa para denotar los discursos economicistas que se encuentran en las apuestas geopolíticas de posicionamiento de los países en la economía mundial.

⁵ Traducción del inglés hecha por la autora.

⁶ Según la revisión de Van der Wende (1996, p. 21), existen tres estrategias principales para internacionalizar los currículos, que son: la infusión general de un enfoque internacional en todas las disciplinas, el desarrollo de cursos internacionales específicos en varias disciplinas y el agregado al currículo de cursos centrales sobre aspectos internacionales de la disciplina.

⁷ El sistema de educación superior en Holanda contempla tres tipos de instituciones: las universidades de investigación, las universidades de ciencias aplicadas y los institutos de educación internacional. Los participantes de la presente investigación hacían parte casi en su totalidad de universidades de investigación, puesto que también se contó con la experiencia de un candidato doctoral del IHE. Para mayor información acerca de las diferencias entre los tipos de instituciones señaladas, consultar la página web de studyinholland.nl

⁸ En el momento en que Esteban (2011) escribió su artículo, México constituía el único país latinoamericano que formaba parte de la OCDE y esa organización estaba constituida por 30 países miembros. Posteriormente, Chile en 2010 y Colombia, en mayo de 2018, entraron a formar parte de este organismo. De ahí que en sus más recientes documentos sobre resultados de indicadores de política social sea posible encontrar datos sobre Colombia.

⁹ Traducción del inglés hecha por la autora.

¹⁰ IES privadas se refiere a Instituciones de Educación Superior de carácter privado.

¹¹ Giorgi, J. (2018, Febrero 26). “Regional Disparity: The Dark Side of Inequality in Latin America”. *FocusEconomics*. Disponible en <https://www.focus-economics.com/blog/regional-inequality-in-latin-america>

¹² Conacyt, “Becas de posgrado en el extranjero”. Disponible en <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/becas-en-el-extranjero>

¹³ Las excepciones son Rusia y Turquía.

¹⁴ Conversación con Francisco Martínez, representante de la Universidad de Wageningen para México y América Latina. Octubre 1 de 2018.

¹⁵ Colciencias constituye el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación del Estado colombiano. Por su parte, el Icetex es el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior. Esta última ha sido criticada porque sus préstamos tienen un alto porcentaje de interés y como entidad gubernamental, su burocracia hace que sus procesos sean demorados y no tan transparentes.

¹⁶ Su nombre completo es Fundación para el futuro de Colombia.

¹⁷ Página web de Colfuturo. Disponible en <https://www.colfuturo.org/seleccionados/>

¹⁸ Comunicación con Natalia Román, encargada del área de Prensa, Asuntos Culturales y Educación en la Embajada de los Países Bajos en Colombia. Septiembre 25 de 2018.

¹⁹ Conversaciones con los representantes para América Latina de la Universidad de Wageningen y la Universidad de Leiden. Septiembre – octubre de 2018.

²⁰ Ángel, F. (2013, septiembre 10). “The Truth Behind Emerging Economies: Colombia Case”. *Huffington Post*. Disponible en https://www.huffingtonpost.com/felipe-angel/the-truth-behind-emerging_b_4061092.html Consultado el 5 de octubre de 2018.

²¹ Bourdieu (1998) argumentó que las clases medias ocupan una posición intermedia del espacio social, que determina una cierta indeterminación en cuanto a su relación con la movilidad social,

que esperan sea ascendente, en el espacio social. Esta posición de carácter intermedio crea predisposiciones de estas clases para ascender en la escala social, generando estrategias como la limitación de la reproducción biológica generacional y la marcada disposición ascética hacia la vida, representada en el ahorro de capital económico, la disciplina en las múltiples actividades burguesas, la excesiva celebración de la cultura legítima con la buena voluntad para aprender autodidácticamente nociones de cultura “general”, entre otras estrategias. El nivel de capital cultural en las clases medias se expresa en la pretensión de su cercanía a la cultura legítima en la sociedad, es decir, aquella apropiada por las clases dominantes. Sin embargo, como señala el autor, los pequeños burgueses están también cerca de la cultura popular y mantienen estilos de vida que claramente difieren de los de las clases dominantes, por más que quieran acercarse y venerar la cultura hegemónica.

²² Las condiciones de anonimato de cada relato respondieron a los intereses personales de cada uno de los participantes. Mientras que en el Anexo 2 el nombre de la autora está visible, pues le interesa que su testimonio sirva de denuncia, el Anexo 3 no posee ningún nombre, debido al acuerdo de confidencialidad realizado con su autor.

²³ A lo largo de este documento, presentaré varios planteamientos realizados por el sociólogo Pierre Bourdieu y de sus críticos posteriores. La trascendencia de Bourdieu no solo radica en su aporte a los marcos teóricos de la estructura-agencia social, sino en su análisis de la educación como vía de movilidad social ascendente.

²⁴ Voluntariamente decidí decantarme por las humanidades y no seguir propiamente estudios en mi antigua trayectoria académica enmarcada en las ciencias sociales, así como descentralizar los espacios en los que deliberadamente y a raíz de las oportunidades presentadas habían sido el centro de mi trabajo investigativo: Colombia, sus áreas de frontera y especialmente la Amazonia.

²⁵ Pieters, Janene (2018, Oct 3). “More dutch workers live below poverty line”. NLTimes.

Disponible en <https://nltimes.nl/2018/10/03/dutch-workers-live-poverty-line>

²⁶ NOS, (2018, Junio 21). “Buitenlandse student voelt zich buitengesloten”.

Disponible en <https://nos.nl/artikel/2237548-buitenlandse-student-voelt-zich-buitengesloten.html>

²⁷ La conversación que sostuve con Rosalba Icaza del Instituto de Estudios Sociales (ISS) me dio la convicción de la necesidad de hacer un análisis crítico de la situación subalternizada de los estudiantes latinoamericanos en Holanda. Sus recomendaciones bibliográficas se ven reflejadas en este capítulo.

²⁸ Relato de doctoranda colombiana en Psicología.

²⁹ Relato de estudiante mexicana en Energía Sustentable.

³⁰ Entrevista a estudiante colombiano en Ingeniería y Análisis de Políticas.

³¹ Entrevista a doctorando colombiano en Hidroinformática.

³² A pesar de que Narváez declara que en su tesis concibió al sujeto (in)migrante como “agente y elemento, fondo y forma, parte y todo transformador de lo social objetivo y subjetivo, de lo concreto y simbólico de sus itinerarios cotidianos, [y que] ello permitió el diálogo horizontal, abierto, profundo, sin límites, sensible” (2015: 226), utiliza “asimilación” como concepto central en su trabajo, especialmente en la acepción de “asimilación selectiva” de Alejandro Portes. Aunque el mismo autor reconoce la creciente impopularidad del concepto de “asimilación”, pues presupone la inserción del migrante en una sola vía, prefiere seguir usándola en su connotación más activa, quizás para inscribirse dentro de la tradición de la sociología de las migraciones en Estados Unidos.

³³ Entrevista a estudiante colombiano en Ingeniería y Análisis de políticas.

³⁴ Entrevista realizada a estudiante colombiana de Desarrollo Internacional. Las negrillas se usarán en todos los fragmentos de relatos con el fin de resaltar ciertos hechos.

³⁵ Lo dicho por una doctoranda indígena mixe de México le da sentido a la necesidad de reconocer que los marcos de interpretación cultural no responden a la simple influencia de un lugar de origen o pertenencia a un grupo étnico, sino que se forman y reforman a partir de las experiencias personales y encuentros interculturales: “yo con Holanda tengo una relación como de amor y odio,

siempre digo, porque me gustan muchas cosas aquí, yo soy muy solitaria, y también me gusta interactuar mucho. Pero me gusta tener mucho mi espacio y aquí está bien que sea aisladito...Ay, eso me encanta.

Pero algo con lo que yo no puedo es con, y es mi percepción, es con esta diplomacia para decir que son diferentes. Porque para mí es una forma de decir no te aceptamos. Puedo interactuar con ellos, puedo tomar una copa con ellos, puedo hacer cosas con ellos y normalmente, pero esta misma cuestión de personalidad, ¿no? Porque es mucho de estar empujando y a dónde me quiera meter, voy (...) sobre todo lo digo porque en el edificio en que yo estoy estudiando somos un edificio internacional, y te das cuenta, por ejemplo en este nivel de doctorado era bien triste, le decía a mi supervisora que en un momento a las 6 de la tarde se volvía como **el pasillo de las lloronas**, porque ves un montón de gente, como cargando un montón de cosas, hay madres que están haciendo el doctorado y que tienen que dejar a los hijos, hay gente que se termina divorciando por un doctorado. Y cosas así. Y como que a veces...o gente que viene acá y por la forma cómo funciona el sistema no pueden conseguir guarderías de manera inmediata para los niños. **Como que siento que [el sistema universitario y los arreglos institucionales en general] no está[n] tan bien diseñado[s] para recibir, acoger a internacionales**". Entrevista realizada a doctoranda en Conocimiento, Tecnología e Innovación.

³⁶ Entrevista realizada a doctorando mexicano en Ciencias Biomédicas.

³⁷ La siguiente narración expresa el clima xenófobo que está creciendo en el país, no solo frente a los migrantes musulmanes que son el típico blanco de acciones racistas en Holanda, sino respecto a la presencia en general de internacionales. "De hecho, hace dos meses escuché que aquí [Maastricht] y otra universidad, no sé si era la de Leiden, o la de Delft, que holandeses se quejaron porque hay demasiado internacional. Que, porque ya estaban hablando puro inglés y ya no hablaban holandés, y que se estaba perdiendo el holandés, se quejaron por eso. Lo escuché en las noticias...". Entrevista realizada a doctorando en ciencias biomédicas. Esta situación es reconocida también por funcionarios del gobierno, como la Ministra de Educación, quien, en una carta a la Cámara de Representantes, expresa su convencimiento de que la presencia de estudiantes internacionales no es un problema como lo han hecho ver diferentes sectores de la sociedad holandesa. NOS (2018, Junio 4) "Minister: opmars buitenlandse student nog geen groot probleem". Disponible en <https://nos.nl/artikel/2234927-minister-opmars-buitenlandse-student-nog-geen-groot-probleem.html>

³⁸ En este trabajo reconocemos la interrelación entre discriminación xenófoba y racismo en el contexto holandés. Académicas como Gloria Wekker, Philomena Essed y Halleh Ghorashi han entendido el racismo imperante en Holanda como un fenómeno de diferenciación excluyente entre una pretendida cultura holandesa blanca y poblaciones étnica o racialmente diferenciadas por cuenta de ancestros provenientes de otros países. Por ende, las categorías Western/Non-Western son significativas para el conteo demográfico que hace el Estado holandés. Las expresiones de racismo cotidiano (Essed, 1986) muchas veces están conectadas con prejuicios fundamentados también en el género, por ende, este fenómeno de polarización racial reta las categorías concentradas en un solo marcador de diferencia y da pie para pensar de manera interseccional.

³⁹ Entrevista realizada a estudiante colombiana de Administración de Tecnología.

⁴⁰ Traducción hecha por la autora. La cita original es "non-white male able heterosexual bodies do count, but only in relation to the diversity of people in numbers. These same bodies stopped to count when questions about who is not included in the canon of a discipline were asked".

⁴¹ Entrevista realizada a estudiante colombiano de Ingeniería y Análisis de Políticas.

⁴² La regularidad de estas situaciones puede reconocerse en la siguiente cita: "Y llegar acá, es un ambiente bien internacional, también, pero a veces y no fueron muchas veces, pero fueron casos típicos...que me pasaron a mí, que todo ese tema de "Narcos" como se volvió tan popular, entonces ya las...cuando preguntan '¿tú de dónde eres? Colombia'. 'Uy Colombia, uy cocaína, ¿tienes?'. Y yo es como 'no, amiga...o sea, no'. Entonces eso pasó, yo creo que pasó varias veces." Entrevista realizada a estudiante colombiana de Administración de Tecnología.

-
- ⁴³ En el capítulo cuarto se presentarán algunas respuestas colectivas de los estudiantes a estos prejuicios confundidos con nociones del sentido común y que dan material al racismo cotidiano.
- ⁴⁴ Relato de estudiante colombiana de Desarrollo Internacional.
- ⁴⁵ Relato de estudiante mexicana de Música Clásica. Por el calibre de la denuncia, la totalidad de su relato se puede leer en el Anexo 2.
- ⁴⁶ Relato de estudiante mexicana de Química.
- ⁴⁷ Texto publicado en su perfil de *Facebook*. Cursivas en el original.
- ⁴⁸ Relato de estudiante mexicana de Música Clásica, Anexo 2.
- ⁴⁹ Entrevista realizada a una estudiante colombiana de Desarrollo Internacional.
- ⁵⁰ Relato de estudiante mexicana de Energía Sustentable.
- ⁵¹ Relato de doctoranda colombiana en Psicología. En el apartado tercero se profundizará sobre la estructura de algunos de los relatos recogidos, así como de sus principales tropos discursivos.
- ⁵² Traducción propia. El análisis de Percy Hintzen (2007) sobre la identidad de la diáspora proveniente de las islas caribeñas que estuvieron bajo el imperio inglés que reside en el estado de California, EE.UU., sirvió de referencia para desarrollar los argumentos presentados en este capítulo. Especialmente, en lo que tiene que ver con las dinámicas de inclusión/integración y exclusión de poblaciones migrantes en espacios económicos altamente especializados.
- ⁵³ Relato de estudiante colombiana de Ciencias Animales.
- ⁵⁴ Entrevista a doctoranda mexicana en Conocimiento, Tecnología e Innovación.
- ⁵⁵ Entrevista a estudiante colombiana de Desarrollo Internacional.
- ⁵⁶ Entrevista a estudiante colombiano de Ingeniería y Análisis de Políticas.
- ⁵⁷ Entrevista a estudiante colombo-español de Finanzas.
- ⁵⁸ Relato de estudiante colombo-mexicano de Ingeniería Mecánica.
- ⁵⁹ Relato de doctoranda colombiana en Psicología.
- ⁶⁰ Relato de estudiante colombiano de Relaciones Internacionales.
- ⁶¹ *Ibíd.*
- ⁶² *Ibíd.*
- ⁶³ Relato de doctorando mexicano en Tecnología Agrícola.
- ⁶⁴ Doctoranda colombiana en Psicología.
- ⁶⁵ Este dicho popular significa poder hallar la solución adecuada para un problema en específico.
- ⁶⁶ Andrés Manuel López Obrador llegó a la presidencia de México apoyado por el partido político de izquierda “Morena”. Mientras tanto, el presidente de derecha Iván Duque en Colombia fue elegido gracias al apoyo político que mantiene el ex presidente Álvaro Uribe, su padrino político y quien se ha opuesto férreamente al acuerdo de paz firmado en 2016 entre el gobierno y la antigua guerrilla de las FARC, y en general, al alcance de una paz negociada.
- ⁶⁷ Relato de estudiante colombiano de Ciencias Ambientales.
- ⁶⁸ Relato de estudiante colombiano en Relaciones Internacionales. Anexo 3.
- ⁶⁹ *Habitus* es un concepto central en la obra de Bourdieu (1999), debido a su relación con la teoría de los campos y la reproducción social, mientras que conciencia práctica forma parte de la teoría de la estructuración de Giddens (2011). El *habitus* y la conciencia práctica se relacionan, en primer lugar, porque se refieren a mecanismos de recordación de experiencias pasadas que, aunque para Giddens no se incorporan como tal en el agente, permiten actuar conforme a contextos de normas sociales en espacios de copresencia. Así mismo ambos conceptos se refieren al reconocimiento y utilización que el agente hace de la estructura, que para Giddens se dan en tres dimensiones estructurales: significación, dominación y legitimidad. Este reconocimiento y entendimiento de la estructura se caracteriza porque el agente no es consciente (en el caso de Bourdieu) de la incorporación de las condiciones objetivas de la sociedad en su cuerpo, o que el agente pueda expresar verbalmente y explicar por qué actúa como actúa (en el caso de Giddens).
- ⁷⁰ Relato de estudiante mexicana en Ciencias de la Innovación.

⁷¹ *Ibíd.*

⁷² En consonancia con la literatura especializada (Vogel & Van Den Doel, 1992), Maurino Alarcón, perteneciente a la segunda generación de exiliados chilenos y actor importante en la industria cultural de lo latino en Holanda, argumenta que “quizás ha cambiado la manera en la cual los holandeses ven a los latinos. En los años 70, 80 había mucha solidaridad con América Latina, también tenía que ver con la dictadura que había en América Latina, pero también existía más que ahora, todavía sigue existiendo bastante racismo y discriminación hacia latinos, diría yo, hasta ayer en el partido de Colombia hubo un comentario increíblemente grosero (...) Mucha gente sigue viéndolo como continente retrasado, manejado por la cocaína, y yo creo que quizás acá en Holanda se puede tener a Máxima como reina, ha abierto el camino para que se vea diferente a América Latina, quizás. Esas olas de discriminación van mucho con la moda, antes éramos mucho nosotros, después llegamos los marroquíes que son discriminados, ahora los marroquíes son buenos amigos y ahora son polacos (...) La identidad latina aquí está cambiando y lo seguirá siendo”. Entrevista realizada el 25 de Junio de 2018, en la sede de *Fiesta Macumba* en Ámsterdam.

⁷³ Por la relación colonial entre Holanda y Surinam, sin duda alguna, el primer referente gastronómico que tienen los holandeses de un país del continente americano es la comida surinamesa, que se consume preferencialmente de los “eethuis”, pequeños locales de alimentos preparados para llevar.

⁷⁴ Entrevista a doctoranda mexicana en Conocimiento, Tecnología e Innovación.

⁷⁵ Entrevista con Maurino Alarcón, co-fundador de *Fiesta Macumba*. Junio 25 de 2018, Ámsterdam.

⁷⁶ Éste continúa siendo un debate muy vigente respecto a la estética y el contenido de géneros musicales latinos como el reggaetón y el *trap*.

⁷⁷ Traducción propia.

⁷⁸ Relato de estudiante colombo-mexicano de Ingeniería Mecánica.

⁷⁹ Entrevista a estudiante colombiana de Administración de Tecnología.

⁸⁰ Prácticas como la música, el baile, la solidaridad y la unión familiar son referidos en su discurso público como elementos culturales que unen a todos los latinoamericanos. Mooijman, E. (2018, Mayo 22). “[Meet the fraternity] Latin American Association. *Delta*. Disponible en <https://www.delta.tudelft.nl/article/meet-fraternity-latin-american-association>

⁸¹ Es bastante dicente que su misión organizacional recalque las potencialidades de la comunión cultural latinoamericana para crear condiciones de oportunidad profesional: “exploit our cultural and geographical similarities and create an international student association that gathers Latin American students in TU Delft. Doing so allows for activities ranging from exchange of culture and knowledge among members to creating a network based on the work of current students, researchers, professors and alumni”. Folleto institucional de LATITUD facilitado por la Junta Directiva del año académico 2017-2018.

⁸² *Ibíd.*

⁸³ Martínez, Mateo (2017). Campaña “Dear owner of ESCOBAR in TU Delft Campus, please reconsider and reinvent your Brand”, disponible en <https://www.change.org/p/escobar-campus-tu-delft-dear-owner-of-escobar-in-tu-delft-campus-please-reconsider-and-reinvent-your-brand>

⁸⁴ Van Uffelen, Connie (2018, Marzo 20), “Escobar changes name after criticism”, disponible en <https://www.delta.tudelft.nl/article/escobar-changes-name-after-criticism>

⁸⁵ Ver: Van Uffelen, Connie (2017, Noviembre 27). “Students offended by Escobar”. *Delta*. Disponible en <https://www.delta.tudelft.nl/article/students-offended-escobar>; Van der Velden, Carel (2017, Noviembre 27). “Studenten gruwen van naam koffietent Escobar”. *AD*. disponible en <https://www.ad.nl/delft/studenten-gruwen-van-naam-koffietent-escobar~a3f4dbe5/>; HOP (2017, Noviembre 28). “Studenten boos over koffiebar Escobar”. *DUB*. Disponible en <https://dub.uu.nl/nl/nieuws/studenten-boos-over-koffiebar-escobar>; Zoutewelle, I. (2018, Marzo 21). “Omstreden koffietent Escobar verandert van naam”. *Indebuurt*. Disponible en <https://indebuurt.nl/delft/eten-drinken/omstreden-koffietent-escobar-verandert-naam~50780/>

⁸⁶ Entrevista a estudiante colombiana que lideró la querrela para cambiar el nombre del establecimiento que aludía a Pablo Escobar.

⁸⁷ Esto es evidente en los argumentos que el propietario del establecimiento pretendía movilizar basado en el principio de libertad de expresión puesto que, según la estudiante colombiana que participó en la acción, “[el dueño] intentó también conseguir apoyo de un grupo universitario, de jóvenes universitarios holandeses que son del partido político del actual ministro, del Prime Minister, pero son (...) de bachelor (...) que sacaron la excusa que había que apoyarlo porque él era un emprendedor y porque si no nos gustaba ese nombre, pues simplemente no fuéramos. Pero nunca recibió tanto...o sea, ellos sacaron eso, pero nunca recibió soporte de nadie y pasó al olvido, prácticamente. Entonces nadie le puso cuidado a eso”. *Ibíd.* Ver también el artículo sobre este caso de Woolcot en el que critica el lugar común que se ha tornado el principio normativo de la tolerancia holandesa. Woolcot, Simon (2017), “Tolerancia holandesa and the Escobar TU Delft Coffee Bar”, disponible en <https://amsterdamshallowman.com/2017/11/escobar-tu-delft.html>