RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes

Universidad
Nacional
de Quilmes

Arana Merino, Teresa María del Carmen

Representaciones sobre la escolaridad en familias migrantes peruanas en Buenos Aires y sus implicancias en el proyecto migratorio

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:
Arana Merino, T. M. del C. (2016). Representaciones sobre la escolaridad en familias migrantes peruanas en Buenos Aires y sus implicancias en el proyecto migratorio. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2051

Puede encontrar éste y otros documentos en: https://ridaa.unq.edu.ar

Universidad Nacional de Quilmes
Roque Sáenz Peña 352 // Bernal
Buenos Aires // Argentina
t.: (+41 11) 4365 7100
f.: (+54 11) 4365 7101
info@unq.edu.ar

Teresa María del Carmen Arana Merino, Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto,
Abril de 2015, 161 pp.,
http://ridaa.unq.edu.ar,
Universidad Nacional de Quilmes, Secretaría de Posgrado,
Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades

"Que tengan su carrera, que sean algo en la vida, no como uno que no tiene profesión y hace lo que puede". Representaciones sobre la escolaridad en familias migrantes peruanas en Buenos Aires y sus implicancias en el proyecto migratorio

TESIS DE MAESTRÍA

Teresa María del Carmen Arana Merino

teresa.arana.merino@gmail.com

Resumen

Esta tesis tiene como propósito caracterizar las representaciones sociales en torno a la escolaridad de hijos y familiares a cargo, a través, de las indagaciones sobre las valoraciones, motivaciones y/o expectativas expresadas en el discurso de las familias migrantes peruanas asentadas en el área metropolitana de Buenos Aires. Del mismo modo, a partir del análisis de estas representaciones, me propongo dos objetivos adicionales: por un lado, definir la relevancia del factor educativo en el proyecto migratorio y, por otro, esbozar las posibles conexiones entre algunas valoraciones y aspiraciones educativas de los migrantes peruanos y ciertas representaciones y prácticas en torno a la crianza al interior de las familias peruanas (que proponemos denominar "paradigma cultural identitario de crianza").

UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
MENCIÓN COMUNICACIÓN

TÍTULO:

"*Que tengan su carrera, que sean algo en la vida, no como uno que no tiene profesión y hace lo que puede".*

Representaciones sobre la escolaridad en familias migrantes peruanas en Buenos Aires y sus implicancias en el proyecto migratorio

AUTORA: Teresa María del Carmen Arana Merino

DIRECTORA: Ana Carolina Hecht

CODIRECTORA: Roxana Boxaidós

Julio, 2015

ÍNDICE

Prólogo…..5

Introducción….9

Capítulo 1: Peruanos rumbo a nuevos aires……24

Capítulo 2: Estado de la cuestión: acerca de los cruces entre migración y escolarización…….50

Capítulo 3: Sentidos de la escolaridad en las familias migrantes peruanas: aspiraciones, expectativas educativas y las demandas escolares……76

Capítulo 4: Sentidos de la escolaridad en las familias migrantes peruanas: las representaciones sobre la educación argentina en el nivel superior…….133

Capítulo 5: El final y un nuevo inicio: Conclusiones……146

Anexos……152

Bibliografía……155

Dedicatoria

A toda mi familia, pero en especial a mi madre; una comprometida educadora del sistema público peruano.

A mi nana Chabela, mi segunda mamá.

A Ariel, mi compañero fiel, por permitirme priorizar todas esas horas frente a la computadora aún sin comprender del todo lo que hacía. Esta tesis nos pertenece a ambos.

A Soco y a Barclay, los primeros migrantes que conocí en mi vida, cuyas experiencias me motivaron a querer observar más allá de nuestras fronteras.

A mis amigos, los de siempre y a aquellos que conocí durante esta travesía en Argentina.

A Carolina, por mantener su confianza en mí y alentarme a finalizar este trabajo.

A Roxana R. por compartir conmigo sus aportes académicos y por su ayuda a nivel personal.

A Roxana B. por haber aceptado amablemente codirigirme.

A los migrantes peruanos que colaboraron con esta investigación y a todos aquellos que conocí en el camino recorrido hasta hoy.

Prólogo

Siempre creí que lo que mejor que sabía hacer era estudiar.
Nací en Lima, Perú, en 1986 y comencé el nivel inicial -oficial- a los cuatro años. Mis papás, ambos docentes de escuelas públicas me inscribieron en un colegio católico privado. Sin embargo, eso nunca me pareció nada raro. Provenía de una familia creyente, además, era lógico comprender que un colegio particular fuese una mejor opción que uno del Estado… o ¿no? ¿Por qué pensar así… acaso mis padres quienes trabajaban para el Estado, no eran unos buenos docentes? Todo lo contrario. Sin embargo, no se me ocurrió esa pregunta solo hasta muchos años después.

Cuando comencé a asistir al colegio, en los 90, fue elegido como presidente Alberto Fujimori en un país convulsionado por la crisis económica, política y social. Durante su gobierno se implementaron diversas medidas neoliberales, entre ellas, a través del decreto legislativo 882, se fomentó la privatización del sistema educativo bajo el presupuesto de asegurar, de este modo, la calidad educativa ante la ineficiencia de la gestión pública. Como ejemplo tangible: la mayoría de mis amigos del barrio estudiaba en colegios particulares. Ese año también falleció mi papá. Así que para continuar mis estudios en el colegio me concedieron una beca, es decir, me eximieron del pago de la cuota mensual, a cambio de mantener un buen rendimiento académico, pues si desaprobaba perdería la beca. Recuerdo que a partir de los 7 años comencé a estudiar sola. Antes de eso, mi mamá se sentaba a ayudarme con la tarea, si no entendía algo ella pacientemente me lo volvía a explicar (una, dos, tres veces), pero después de un rato yo notaba que comenzaba a angustiarse. Por eso, aprendí a estudiar por mi cuenta. Así ella se sentía menos presionada y, por supuesto, yo también. Durante el verano, siempre tomaba cursos, generalmente, eran de pintura, teatro, danzas, mi mamá me llevaba y me traía. Nos gustaban mucho las manualidades así que cuando ella iba al Museo de Arte de Lima yo la acompañaba. Algunas veces, también iba con ella al jardín donde dictaba clases. Quedaba lejos de la casa y no en una zona muy bonita. Pero era una linda experiencia, a veces participaba de los eventos escolares que hacían y jugaba con otros niños.

Recuerdo que mi mamá necesitaba materiales que, muchas veces, no tenía en la escuela, así que se llevaba lo que necesitaba de la casa, iba siempre cargando muchas cosas. Tanto así que una vez tuvo que hacer rehabilitación porque sentía mucho dolor en el hombro por el pesado maletín que llevaba consigo.

Hasta este punto de mi escolaridad todo fue “color de rosa”, aunque confieso que reprobé “computación” una vez, aunque ese fue mi único “jalado” (desaprobado). Era aquella época en la que nos enseñaban el programa “logo” (de las tortuguitas), y casi nadie tenía computadoras. A raíz de eso mi tía que vive en el extranjero nos envió una máquina con algunos años, pero que servía para repasar lo que veíamos en clase y que me ayudó a superar ese traspié.

En realidad, la “crisis” real se inició cuando estaba por finalizar la secundaria. Aún no estaba segura que iba a estudiar o quizás sí, ya no lo recuerdo… pero sabía que tenía que aprobar el examen de admisión y que iba a estudiar en la Universidad Católica. Era la universidad en la que mi mamá y mi tía habían estudiado (aunque mi mamá luego se había cambiado a otra universidad), estaba cerca de la casa, era linda, con grandes jardines, de muy buen nivel académico y sobre todo muy prestigiosa.

Durante el último año del secundario en el colegio recibimos una preparación especial para el examen en el horario posterior a la jornada escolar. El día del examen de admisión todo estaba bien hasta que de un momento a otro me puse muy nerviosa, comencé a dudar de todo, la mente literalmente se me puso en blanco, sentía que el tiempo pasaba más rápido y me bajó la presión… todo concluyó con el triste resultado frente a la computadora del cibercafé donde decía mi puntaje y que no había ingresado. Me sentía fatal. Finalmente, había fracasado. Ese fue un resultado inesperado para mi familia y para mí. De todos modos, eso no fue lo peor, sino que comencé a sentir pánico de que eso volviera a ocurrir cuando postulara nuevamente… Gracias a mis tías, que eran como mis “hadas madrinas”, ayudaron a mi mamá a solventar los gastos de la academia preuniversitaria en la que me prepararía desde diciembre hasta febrero. Paralelamente recibí asistencia psicológica para no morir de ansiedad. Recuerdo que fue una etapa dura porque a pesar de que mi mamá no me lo decía, si yo no ingresaba esta vez quizás iba a tener que comenzar a pensar en otra universidad. En la academia preuniversitaria conocí a chicos que se estaban preparando hace varios años, chicos muy hábiles que en los simulacros de examen de admisión obtenían los más altos puntajes, sin embargo, por algún motivo u otro no lograban ingresar en el examen real, quizás les sucedía lo mismo que a mí. Mi puntaje, en cambio, era “promedio” aunque siempre era mayor en el área de letras. Y llegó el día del examen, finalmente, aprobé aunque como lo hice “raspando” tuve que hacer un ciclo extra denominado “Ciclo inicial de formación para la vida universitaria” del cual egresé entre los primeros puestos. Y así arrancaba mi vida universitaria.
Inicialmente pensaba estudiar periodismo, pero luego de los dos años de Estudios Generales y del primer ciclo en la Facultad de Comunicaciones decidí cambiarme a la especialidad de

Comunicación para el desarrollo. Tenía la impresión de que el periodismo me quedaba corto para mis intereses, no solo buscaba denunciar e informar, sino que quería intervenir en la realidad, "hacer" y contribuir a mejorar las vidas de las personas, desde lo social claro está. Se preguntarán qué es un comunicador para desarrollo, incluso para aquellos que estudiamos esta carrera nos cuesta encontrar una definición precisa, creo que eso se debe a la infinidad de caminos de especialización para un "desarrollero" o a la versatilidad de su figura. Sin embargo, podríamos referirnos a este personaje como un estratega y planificador de la gestión y análisis de la comunicación aplicada en intervenciones sociales (proyectos) con la finalidad de contribuir con el desarrollo social y humano.

Durante la carrera, se me ocurrió postular a una beca de intercambio y así tuve la oportunidad de estudiar en Buenos Aires durante un cuatrimestre. Ese primer viaje me ayudó a comenzar a cuestionarme muchos aspectos de mi cotidianidad. Tuve la posibilidad de estudiar en una universidad pública, vivir otro ambiente universitario y percibir las miradas sobre la educación vivida como un derecho, accesible para todos y de calidad. También pude observar a una juventud más militante. Por otra parte, pude conocer pensamientos que circulaban en Argentina en torno a la educación privada, muy distintos de las concepciones que yo conocía en mi país natal. Volví a Perú a terminar la carrera y luego de unos años retorné a Buenos Aires para realizar esta maestría en la Universidad Nacional de Quilmes. En ese momento, no regresaba como turista sino como migrante. La migración es también una posibilidad, te permite flexibilizar aspectos de tu vida, des-aprehender y aprehender nuevas pautas culturales.

Cuando visité Buenos Aires por primera vez, la experiencia al interior del aula universitaria en sí misma me pareció un aprendizaje cultural interesante. Observaba las distintas pautas de comunicación y algunos comportamientos que no esperaba: por ejemplo, ningún alumno levantaba la mano para participar, más bien se interrumpían unos a otros –así lo percibía en ese entonces– y las voces se superponían. Debido a eso, no sabía nunca en qué momento participar, por lo que redundaba en quedarme callada. Además, comencé a autopercibir que en relación con el común denominador de mis compañeros hablaba con un volumen más bajo. En este universo semicaótico me atraía la intensidad que cobraba la oralidad.

Durante mi establecimiento posterior, luego de cursar algunos seminarios de comunicación educación y de comunicación e interculturalidad, comencé a investigar sobre la migración peruana en Buenos Aires. Además, en una etapa de los estudios cuando ya había definido mi orientación hacia los citados ejes académicos, surgió el siguiente interrogante: ¿si a nivel universitario vivencié

esas diferentes pautas de socialización en el aula, que sucederá con los niños migrantes peruanos que han sido escolarizados en el sistema educativo peruano y ahora deben adaptarse a la escuela argentina? Es así como primero pensé trabajar directamente con los niños migrantes y realizar un trabajo etnográfico en las escuelas. Sin embargo, a raíz de dificultades burocráticas para acceder a las instituciones educativas y otros cambios de rumbo en mi vida personal, opté por trabajar con los padres y otros familiares migrantes peruanos. Y es que, pensando en mi propio recorrido escolar y ciertas decisiones sobre mi educación que tomaron mis padres y mis tías, como por ejemplo la preferencia por colocarme en un colegio privado me llevó a reflexionar sobre la relevancia que adquieren las representaciones sociales de los padres y la familia en torno a lo educativo (la escolaridad) en la formación de los más jóvenes.

A través de este breve prólogo, he querido transmitirles parte de mi historia personal y mi relación con lo educativo, a modo de brindar un contexto más bien afectivo sobre esta investigación, y para dejar en claro que antes de ser investigadora he formado parte de esa cotidianidad y en muchos casos he compartido el imaginario social en torno a la escolaridad y la educación al que hacen referencia los migrantes peruanos. Como investigadora ha sido un interesante camino de deconstrucción y desnaturalización de estas posturas, para observar con asombro las configuraciones que se articulan en torno a ellas.

Finalmente, puedo decir que en medio de aprendizajes, alegrías, frustraciones y desencantos surge esta Tesis de Maestría. Ésta ha sido el resultado de una travesía física, sentimental e intelectual. No habría sido posible sin el viaje y los años de residencia en Buenos Aires, aquellos que me han permitido volver la mirada hacia la temática educativa, y dar respuesta a una inquietud que he tenido desde hace algún tiempo pero que, finalmente, ha ido cobrando forma en estos últimos años.
Algunos colegas y compañeros sostienen que la tesis es como un parto, para mí que aún no soy madre lo asocio más bien con la metáfora de un largo viaje, en el medio, idas y vueltas, avances y retrocesos, pocas certezas y muchas inseguridades. Esta investigación representó, en especial, el cierre de un capítulo importante de mi vida. Es por eso que con mucho agrado la comparto con ustedes.

Introducción:

1) Acerca de la investigación y de los inicios de esta travesía

La investigación que se plasma en esta tesis se realizó en el marco de la Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Quilmes con mención en Comunicación, entre los años 2010 y 2014.

Como ya se adelantó en el prólogo, mi propia experiencia migratoria fue una de las principales motivaciones que dio lugar a este estudio, por eso explicitar mi biografía escolar me parecía interesante. Esa vivencia me facilitó, por un lado, mantener una actitud empática con mis entrevistados, y por otro, me interpuso una distancia física con mi universo simbólico de origen. De este modo, estar lejos de Lima, Perú me ha permitido reconocer (de-construir, desnaturalizar) y cuestionar los sentidos atribuidos a la escolaridad, en general, y la educación superior, en particular, por los migrantes peruanos en el contexto argentino, ante un sistema educativo que posee sus propias singularidades y distinciones con el peruano.

Ahora bien, como punto de partida, me interesa destacar que la figura del "migrante" en la cotidianidad está anclada a un conjunto de representaciones sociales que en mayor medida provienen del discurso mediático y político, y donde el discurso científico ha tenido muy poca influencia para delimitar imágenes alternativas. Esta construcción de imaginarios afecta de modo muy real y concreto la vida de las personas y los grupos (Grimson, 2011:34). "Inmigrante" es una categoría que no se aplica a todos los extranjeros, sino a aquellos a los que se les atribuye determinados rasgos valorados negativamente por la sociedad a la que migran (fenotípicos, sociales, culturales, religiosos, idiomáticos, económicos, etc.), que son presentados en términos de "amenaza" para la seguridad y soberanía nacional (Tello, 1997: 131). Esta categorización evidencia un mecanismo de jerarquización y discriminación social. Por todo lo dicho en este párrafo, en esta investigación se prefiere emplear el término "migrante". No obstante, cabe destacar que esta denominación comparte con el término anterior ("inmigrante") la forma gramatical de participio activo. Esta característica no es una cuestión menor ya que coloca énfasis en un sujeto en permanente tránsito (entre espacios, temporalidades, historias y cosmovisiones).

> *"... el participio activo es ese derivado verbal impersonal que denota capacidad de realizar la acción que expresa el verbo del que deriva- inmigrar, en este caso- y*

> *que, en tanto tiempo de presente, implica una actualización de esa acción, una y otra vez renovada, […] que nunca culmina…"* (Delgado, 2009:17)

Entonces, el migrante:

> *"…es alguien que ya ha partido, pero todavía no le ha sido dado llegar. Está como en una especie de limbo intermedio, moviéndose en su seno hacia nosotros, pero sin arribar del todo. Es percibido conceptualmente como en movimiento, en inestabilidad perpetua, aunque no esté desplazándose, aunque se haya vuelto sedentario."* (Ibídem)

Me interesa resaltar esta condición existencial de permanente tránsito del migrante, ya que aparece en esta investigación en el discurso de los migrantes peruanos sobre la escolaridad, en una constante tensión pendular entre un "acá" (Argentina) y un "allá" (Perú).

Por otra parte, retomando el aspecto motivacional de la realización de esta tesis, desde mi punto de vista, ser hija de docentes ha desarrollado en mí una sensibilidad especial y un compromiso hacia el campo educativo, ya que he podido vivenciar de cerca algunas problemáticas asociadas a la educación pública escolar y la gestión institucional en Perú. Del mismo modo, pero en relación con mi experiencia específica en Argentina, cabe destacar que mis incursiones en proyectos de educación formal y no formal[1] han contribuido a incrementar este interés, y adentrarme en las lógicas y especificidades de la escolarización en Argentina.

Esta tesis tiene como propósito principal caracterizar las representaciones sociales en torno a la escolaridad de hijos y familiares en Argentina, a través de las indagaciones sobre las valoraciones, motivaciones, aspiraciones y/o expectativas expresadas en el discurso de las familias migrantes peruanas asentadas en el Área Metropolitana de Buenos Aires con la finalidad de definir la relevancia del factor educativo (desde las formas que adquieren las demandas y oportunidades educativas) en el proyecto migratorio.

Por otro lado, y de modo complementario, a partir de ahondar en lo escolar esta investigación permite esbozar relaciones entre algunas valoraciones y aspiraciones educativas de los migrantes peruanos y ciertas representaciones y prácticas en torno a la crianza al interior de las familias

[1]Desde la educación formal tuve una breve participación como docente en una secundaria pública, pero la mayor parte de mi acercamiento hacia la educación, lo he realizado desde la dimensión no formal, donde me he desempeñado como tallerista y capacitadora en proyectos vinculados al eje de comunicación y educación (formación en periodismo y audiovisual destinado a niños y jóvenes, promoción ambiental, etc.).

peruanas (que proponemos denominar “paradigma cultural-identitario de crianza”). Esta locución refiere a un conjunto de representaciones y prácticas que aparecen en el discurso de los migrantes peruanos sobre la crianza -entendida en términos de Colangelo (2014) y Santillán (2010) (Ver pág. 105)-. Estas construcciones de crianza, tienen la particularidad de estar atravesadas por una dimensión identitaria (que se evidencia en el frecuente contraste entre supuestas prácticas atribuidas a familias peruanas y argentinas). Además, los imaginarios sobre la crianza expresados en forma de valoraciones definidas como “buenas” y “malas” prácticas nos permiten profundizar en un eje que ya aparece en las demandas sobre la escolaridad: los modelos de sujetos: “niño” y “adulto” y las formas “ideales” que desde el discurso de los migrantes peruanos deberían caracterizar a las relaciones pedagógicas e intergeneracionales.

Por otra parte, en esta investigación nos interesa trabajar con la colectividad peruana, en tanto es la tercera más numerosa en la Ciudad de Buenos Aires y la primera oriunda de países no limítrofes, sin embargo, se observa un área de vacancia en cuanto a las investigaciones sobre este colectivo, por lo que con este trabajo se desea aportar a saldar ese vacío.

La emigración peruana internacional producida a partir de los años 90' coincide con la etapa de mayor afluencia de peruanos hacia Argentina, por lo tanto se hará especial hincapié en la población migrante procedente a partir de ese periodo. Sobre esta población, además, podemos señalar que posee particularidades que determinan nuestro interés de estudio en el ámbito educativo. En primer lugar, se observa que los migrantes peruanos poseen un alto nivel de escolaridad (una proporción importante ha finalizado los estudios secundarios y ha incursionado en estudios terciarios o universitarios) en comparación con otros grupos migrantes y con sus pares argentinos (Cortés y Groisman, 2004). A este indicador, se le suma que *“el ideal familiar de una mejora a través de un grado de escolaridad más alto constituye un aliciente importantísimo para la permanencia de muchas familias peruanas en este país”* (Risco, 2011:76), por lo cual la educación de los hijos se coloca como una variable con prioridad en la migración. Considerando todos estos elementos, como hipótesis inicial, podríamos señalar que las valoraciones y expectativas educativas en torno a los niños, adolescentes y jóvenes procedentes de familias peruanas forman parte de un proyecto educativo a largo plazo que es de carácter familiar[2], orientado por la fuerte creencia en la movilidad social y la mejora de condiciones de vida a través del acceso a mayores niveles educativos.

[2]En esta investigación “familia” es entendida en un sentido más amplio que el de familia nuclear, e incluye a tíos, tíos políticos, abuelos, primos segundos, etc. Esta distinción se basa en los propios usos de “familia” en el discurso de los migrantes.

Precisamente, como ya se observará en los Capítulos 3 y 4 de esta tesis, muchos de los migrantes entrevistados manifiestan el anhelo de que sus hijos y familiares a cargo realicen trayectorias escolares largas que los habiliten posteriormente a cursar el nivel de educación superior.
Recordando también que para la mayoría de nuestros entrevistados, la principal motivación migratoria ha sido la laboral y la búsqueda de mejoras socioeconómicas, consideramos que estas valoraciones y expectativas en torno a la educación han incidido fuertemente en la decisión sobre el movimiento migratorio y la permanencia en el destino elegido. Además, las representaciones sobre la escolaridad están sujetas a una situación de contraste, donde la percepción de continuidades o rupturas (entre las formas de las relaciones pedagógicas dentro de estos niveles educativos) con estructuras propias del país de origen darán origen a la enunciación de demandas y visibilización de oportunidades educativas en el contexto argentino.

Por otro lado, consideramos que los migrantes peruanos manifiestan una preocupación por la socialización de sus hijos en ciertas pautas asociadas con la identificación de “lo peruano” en los procesos de transmisión intergeneracional. En este punto, debemos hacer una aclaración: No consideramos que este recorte a partir de la nacionalidad de origen bajo el rótulo de peruano caracterice a una población homogénea. Sin embargo, cuando empleamos el término “lo peruano” referimos a un discurso que refieren recurrentemente los migrantes en el que reconstruyen una forma de "ser peruano" que asocian con ciertas pautas de socialización, de habla, crianza, etc. Esta idea se fundamenta en la presencia de multiplicidad de organizaciones peruanas en Buenos Aires destinadas a los más jóvenes, como las asociaciones económicas, culturales, religiosas, políticas, gastronómicas, recreativas, etc. (Benza 1999, 2009; Canevaro 2006; Macchiavello 2008, 2009) y que se aprecia también a nivel lingüístico. Sobre esto último, se ha observado que existe una creciente preocupación y también un conflicto generado por la adopción de nuevas prácticas comunicativas de los miembros más jóvenes del grupo familiar (Risco 2012) y que la transmisión intergeneracional de características lingüísticas consideradas “propias” de la variedad peruana operan como un elemento de anclaje identitario del grupo (Risco y Arana, 2012). Es así como en los migrantes peruanos se va configurando un habitus de crianza, que mantiene, negocia, transforma y adquiere elementos propios de la variedad de origen y la porteña en distintos niveles.

Dicho esto, como ya se mencionó en uno de los párrafos anteriores, el interés de esta obra es también relacionar algunas de las representaciones en torno a la crianza (por ejemplo, cómo se configuran las relaciones entre adultos y niños, o jóvenes, o en cómo se deben corregir los comportamientos de éstos) con ciertas representaciones sobre la escolaridad (valoraciones positivas

sobre la disciplina en las aulas, la exigencia académica, el arraigo de la meritocracia, etc.). De este modo, se podrán comprender estas demandas escolares hacia el sistema educativo argentino, dimensionando la implicancia de las familias peruanas en los proyectos educativos de los más jóvenes, situación que como ya se insinuó es central en la definición de la hipótesis de esta tesis.

Por otra parte, me parece importante señalar como antecedente relevante de nuestra investigación, algunos de aquellos trabajos sobre representaciones sociales que han explorado las relaciones entre las instituciones educativas y las familias migrantes. En este sentido, me parece importante destacar el aporte de Pérez (2008) quien reflexiona sobre la relación entre familias migrantes bolivianas y la educación escolar en el conurbano bonaerense, indagando situaciones, valoraciones y estrategias de padres, estudiantes y referentes institucionales y también resaltar la contribución de Gavazzo, Beheran y Novaro (2014) quienes a partir del análisis de sus trayectorias doctorales y posdoctorales individuales, dialogan sobre las experiencias de los migrantes bolivianos vinculadas a la escolarización en la Ciudad y Provincia de Buenos Aires, subrayando el rol trascendental que cumple la escolaridad para las familias migrantes bolivianas.

En el caso de otros antecedentes de investigación centrados exclusivamente en migrantes peruanos, en vínculo con la dimensión educativa, hallamos dos artículos interesantes: el de Canevaro (2006), que indaga las experiencias individuales y acciones colectivas desplegadas en torno a los jóvenes peruanos y el ingreso a la Universidad de Buenos Aires, y el de Rosas (2008) que estudia la relación entre migrantes peruanos jóvenes, género y trabajo, destacando como móvil migratorio el acceso a la educación superior y su importancia para las familias peruanas. Sin embargo, a pesar de considerarlos aportes importantes, lo educativo no ha sido el eje central en el trabajo de estos investigadores. De esta forma, consideramos que la pregunta por la mirada de las familias migrantes sobre la educación de hijos y familiares, especialmente en la comunidad peruana, no ha sido suficientemente atendida por lo que a través de esta obra se contribuirá a comprender el universo cultural de esos sujetos de aprendizaje permitiéndonos entender cómo se conjugan las valoraciones y expectativas familiares en la constitución de demandas y visualización de oportunidades educativas. Esta información es valiosa en tanto beneficiará el planteamiento de proyectos y políticas educativas que incluyan a las familias migrantes, brindando un espacio para la reflexión de sus inquietudes y accionando un trabajo conjunto y articulado que culmine en un verdadero diálogo intercultural.

Ahora bien, para finalizar este apartado quisiera explicitar cómo es que una comunicadora social

resuelve realizar un estudio sobre representaciones sociales, tema que quizás ha sido más trabajado desde una mirada socio antropológica o desde la psicología social. Esta decisión, al margen de mi ya citado interés personal en la educación, está estrechamente relacionada con la forma en que concibo la "comunicación" bajo la influencia del enfoque de los estudios culturales[3] (Hoggart, 1970; Thompson, 1963; Williams, 1958, 1961) y de la comunicación intercultural (Caggiano, 2005; Canclini, 2006; Grimson, 2000). Desde esta perspectiva, la comunicación es una dimensión constitutiva de todo proceso sociocultural, necesariamente anclada a un contexto socio-histórico, y a una intersubjetividad compartida, la que nos remite especialmente a los sujetos, las relaciones e interacciones entre éstos y las construcciones de sentido. De este modo, considero a las *"prácticas comunicativas como espacios de interacción entre los sujetos en los que se verifican procesos de producción de sentido"* (Mata, 1985:5). Siguiendo esta línea de pensamiento, profundizar en la dimensión simbólica de las prácticas culturales implicaría necesariamente referirse a la semiosis y por lo tanto hablar de comunicación. Así, coincidimos con Schmucler (1997) en que la comunicación y la cultura son elementos de un mismo continuum semántico, de ahí, su imposibilidad de tratarlos por separado. Entonces, la comunicación es comprendida como hecho y como matriz cultural (Mata, 1985:6). En este punto teórico es donde se inicia nuestra investigación, y es la razón por la cual se orienta al estudio de construcciones de sentido, de las representaciones sociales. De este modo, el punto de partida es la comunicación, atravesando las fronteras de esta disciplina hacia la psicología social para recuperar la conceptualización de *"representación social"* (Farr, 1984; Jodelet, 1984; Raiter, 2002) y las ciencias sociales que se han preguntado por éstas, hasta llegar al ámbito de la antropología educativa con el fin de abordar la dimensión educativa y las migraciones. Por lo tanto, a nivel teórico se ha propuesto que la interdisciplinariedad en diálogo sea una característica fundamental de este trabajo.

---

[3]Los estudios culturales británicos surgieron entre los años 50 y 60 durante la época de postguerra, en Birmingham, Inglaterra, como un campo interdisciplinario, que abordó temáticas diversas (los estilos de vida de la clase obrera, las culturas juveniles, estudios de género y de las identidades sexuales, las culturas populares, los consumos culturales, los medios de comunicación, la dimensión política de la cultura, minorías étnicas, identidades culturales, etc.) desde diferentes disciplinas (literatura, lingüística, antropología social y cultural, sociología, psicología social, psicoanálisis, ciencias políticas entre otros) y también desde el cruce de estas, pero que tuvo como eje cohesionador la preocupación por la relación entre la industria cultural y la vida cotidiana de la clase obrera y los procesos de "democratización" de la cultura (interés en la denominada cultura de masas o cultura popular). Hoggart, Williams y Thompson son considerados los autores de las ideas fundacionales de los Estudios Culturales. Por otra parte, no podemos obviar las influencias y apropiaciones que retomaron los cultural studies de pensadores como Althusser, Gramsci, Roland Barthes, Mikhail Bakhtin, Walter Benjamin entre otros. Rescatamos que su aporte fundamental en el contexto histórico de su aparición redefine el lugar que ocupa la cultura en la sociedad. Además, en el campo de la comunicación, los cultural studies instalaron un cambio de paradigma: permitieron entender la comunicación más allá de los grandes medios y de la inevitable manipulación de las masas, por el contrario, se avocaron a las reinvenciones, resistencias y apropiaciones de las significaciones por parte de los sujetos.

Por último, en este apartado me interesa dejar en claro que el relato que ha sido construido en las páginas siguientes es altamente superado por la complejidad del escenario educativo del cual proceden los migrantes (Perú) y en el cual se desarrollan (Argentina). De este modo, como autora de esta tesis y desde un lugar lejano al del especialista en educación, reafirmo que el aporte de este trabajo lejos de desarrollar un análisis exhaustivo de las realidades educativas, supone la interpretación reflexiva sobre algunos sentidos alrededor de la escolaridad de los más jóvenes en las familias peruanas y sobre su incidencia en los procesos migratorios hacia la Argentina.

2) Travesía metodológica

La presente investigación parte de un diseño cualitativo no experimental, es decir, no se manipulan intencionalmente las variables independientes para observar sus efectos, sino que el fenómeno social es apreciado en su ambiente natural para su posterior análisis (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista; 2003). Además, es un estudio de carácter transeccional o transversal (Hernández Sampieri, et al., 2003); o sea la información obtenida durante la investigación corresponde a un periodo único correspondiente a los años 2013 y 2014.

Asimismo, se trata de una investigación exploratoria que se inscribe en los estudios sobre migraciones y educación. Dentro de este campo, su contribución diferencial consiste en la especificidad del sujeto de investigación: las familias migrantes peruanas, pues como se mencionó anteriormente si bien existe una incipiente producción académica sobre la colectividad peruana aún son pocas las indagaciones sobre en el ámbito educativo.

Por otra parte, recordando que el tema principal de esta investigación refiere a la pregunta por las *representaciones sociales* sobre la escolarización, nos parece pertinente presentar escuetamente el concepto del cual partimos. Las representaciones sociales (en adelante RS) son un tipo de conocimiento socialmente elaborado (el “sentido común”); una forma de organización en la que cobran vital importancia los procesos de comunicación e interacción social entre individuos y grupos, dando lugar a esquemas de clasificación, interpretación, valoración y acción construidos intersubjetivamente (Araya, 2002). Estas representaciones pueden ser objetivadas a través de la práctica discursiva. Siguiendo estas premisas, se optó por realizar el estudio de las representaciones sociales desde el *enfoque procesual* (Araya, 2002:48) el cual privilegia una metodología cualitativa para el análisis.

En este contexto, se decidió emplear como herramienta metodológica la aplicación de entrevistas en profundidad. Se definió una muestra no probabilística, en cuya selección, además de los criterios diacríticos (que se mencionarán en líneas posteriores), primó el criterio de accesibilidad a nuestros informantes. Puntualmente, los criterios diacríticos de selección de los entrevistados fueron los siguientes:

a) Adultos (mayores de edad) migrantes que hubiesen nacido en Perú.
b) Que tuviesen hijos o familiares a cargo cursando o que hubiesen cursado algún nivel educativo (inicial, primario, secundario o superior) en Argentina.
c) Que tuviesen residencia en la Ciudad y/o la Provincia de Buenos Aires.

Este último criterio se definió en función del patrón de asentamiento de la población peruana migrante que es predominantemente urbano: en el 2010 el 71,9 % del total de migrantes peruanos en Argentina residía en el Área Metropolitana de Buenos Aires entendida como la Ciudad de Buenos Aires y los 24 partidos del Gran Buenos Aires. (INDEC, 2012)

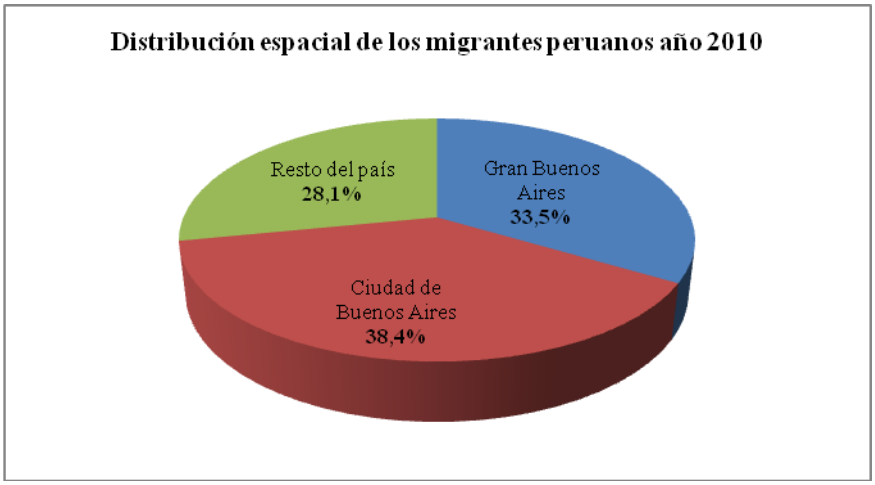


Gráfico 1.

Fuente: Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. INDEC.

Elaboración propia.

El corpus del trabajo de campo está compuesto por 24 entrevistas en profundidad. Éstas se realizaron durante los años 2013 y 2014 en la sede del Consulado General del Perú en Buenos Aires, considerado un lugar estratégico debido a la afluencia concentrada de peruanos

(principalmente residentes de la Provincia y la Ciudad de Buenos Aires) que se congregan diariamente en dicha institución. Además, el trabajo de campo se vio beneficiado por mi desempeño como empleada dentro del consulado lo que me facilitó el acceso al mencionado lugar y a mis informantes. No obstante, cabe hacer la salvedad de que dos de las entrevistas se efectuaron por fuera del consulado en la sede de una asociación folclórica peruana, por comodidad y a pedido de nuestros entrevistados.

Por otro lado, el trabajo de campo se llevó a cabo en dos etapas. En la primera (2013), se aplicaron 14 entrevistas como parte de una iniciativa piloto. En 2014 se redefinió la composición del protocolo de entrevista y en base a éste se aplicaron las 10 entrevistas en profundidad restantes.

Sobre el proceso de realización de las entrevistas, podemos especificar que en su mayoría se efectuaron durante el horario de atención del consulado, con los respectivos permisos de la institución, en el momento en el cual los entrevistados aguardaban ser atendidos para realizar algún trámite o habían finalizado alguno. Durante mi presentación ante ellos, admitía la relación de trabajo que me unía al consulado, pero colocaba un mayor énfasis en mi lugar de estudiante universitaria/tesista, debido al supuesto de que el rol de estudiante podría despertar en ellos empatía (en tanto muchos de ellos poseen algún familiar cursando estudios secundarios o superiores o aspiran a que los cursen).

Sobre los/as entrevistados/as, en primer lugar, es necesario señalar que la mayoría son padres o madres, aunque se decidió trabajar también con adultos migrantes responsables de la crianza de familiares, por más que no se tratasen de sus hijos debido a su peso en las decisiones sobre la escolaridad y considerando la particularidad de los migrantes peruanos, en el hecho de que el proyecto educativo involucra a toda la familia y no sólo a los padres.

Por otra parte, si bien nuestra investigación es de carácter cualitativo, me parece relevante ilustrar con algunos rasgos comunes el perfil general de los entrevistados recurriendo a algunos indicadores cuantitativos, como el periodo de la migración, el género, el máximo nivel de escolaridad alcanzado, el lugar de residencia, etc.

El 58% del total de nuestros entrevistados, de acuerdo a la clasificación propuesta por Risco (2011) y desarrollada en esta tesis en el Capítulo 1, ha migrado a la Argentina durante la fase post-crisis económica (2001 en adelante). Este porcentaje respalda la información brindada por el INDEC

(Censo 2010) sobre la evolución demográfica de la migración peruana en Argentina, que afirma que el 50% de migrantes peruanos arribó durante los años 2002 y 2010. Asimismo, continuando con esta periodización, el 21% del total de entrevistados lo hizo en la fase pionera (1991-1997), el 13% lo hizo en la fase pre-crisis (1998-2000) y tan solo encontramos un entrevistado procedente de la fase estudiantil universitaria (1952-1990). Cabe señalar que uno de ellos (el 4%) no recordaba con exactitud el año en el que migró por lo cual no pudo ser incluido en esta periodización. Así, el intervalo de los años de residencia en Argentina oscila desde los 2 hasta los 31 años (de acuerdo a la fecha de realización de las entrevistas) y el promedio obtenido ha sido de 12 años. O sea, se trata de una población bien establecida.

Respecto del género, la mayoría de nuestros entrevistados (el 75%) son mujeres. Esto se debió a que fueron ellas las que accedieron a la instancia de la entrevista y fueron abordadas a raíz de la presencia visible de la compañía de niños y menores a cargo a partir de un ejercicio de observación en el consulado.

Por otra parte, se observa que del total de los entrevistados, el 54% de ellos reside en la Provincia de Buenos Aires, mientras que el 46% restante vive en la Ciudad de Buenos Aires.

La edad promedio de los entrevistados es de 37 años. A la fecha de la realización de la entrevista, el menor tenía 23 años y el mayor tenía 61 años. Por otro lado, sobre el factor educativo es interesante remarcar que el 83% de nuestros entrevistados culminó los estudios secundarios, solo el 12% de ellos no concluyó este nivel y tan solo el 4% del total no concluyó los estudios primarios. Además, del total de entrevistados, el 21% completó estudios del nivel superior (en su mayor parte terciarios o técnicos), el 13% incursionó en estos pero los abandonó y el 8% se encontraba cursando tecnicaturas superiores en Argentina. Es decir, el porcentaje mayoritario se concentra entre los que tienen un alto nivel de escolaridad.

Respecto de los hijos y familiares a cargo de los entrevistados que residen en Argentina (48 en total), el 69% de ellos nació en Argentina y solamente el 31% es de nacionalidad peruana. Por otra parte, se observa que de los hijos y familiares que cursan estudios en Argentina, el 27% asiste al jardín (porcentaje del cual el 46% concurre a escuelas públicas y el 54% restante a privadas), 25% asiste a la primaria (el 92% de ellos cursa en una institución pública y tan solo el 8% en una privada), 21% que asiste a secundaria (70% lo hace a una pública y el 30% a una privada) y el 8% que asiste al nivel de educación superior asiste a una universidad pública.

Al margen de esta caracterización, cabe una aclaración, no consideramos que el conjunto de migrantes peruanos constituya una población homogénea. Por el contrario, la adscripción étnico-nacional es un factor de identificación frente a la sociedad argentina, pero al interior de este grupo conviven y luchan múltiples elementos: clases socioeconómicas, militancias políticas, géneros, adscripciones religiosas, provincia o ciudad de origen, ascendencia, generaciones, etc. Además, debemos considerar que la perspectiva del migrante está estrechamente relacionada con el movimiento migratorio, es decir, se corresponde con el nivel de satisfacción con los frutos de su propia migración (retornos en calidad de vida, educación, trabajo), la añoranza del país de origen y la relación con la familia (tanto en el país de origen como en el de acogida). Todo lo descrito hasta aquí permite ilustrar la heterogeneidad de las trayectorias de esta población. No obstante, existe un proceso común transversal a todos los migrantes peruanos que es la adaptación al nuevo entorno cultural: a las distintas formas de socialización, de habla, de crianza y valores en la familia que los hace identificarse con un universo simbólico de referencia común "el ser peruano" en el extranjero. Es así, como a raíz de los hallazgos de este trabajo podemos establecer puntos de encuentro y descubrir un hilo conductor común en torno a las valoraciones, motivaciones y expectativas educativas de los migrantes, que se condice, además, con algunos planteos esbozados por otros investigadores sobre las demandas educativas en el proyecto migratorio (Canevaro, 2006; Pérez, 2008; Rosas, 2008).

Sobre mi lugar e identidad en la investigación, en esta tesis me presento como investigadora pero también como ciudadana peruana que a través de un proceso migratorio reside en Buenos Aires. Esta característica en muchas situaciones fue una herramienta útil para la interacción y la empatía; compartir los códigos lingüísticos y no lingüísticos, los modos permitidos socialmente de acercarse a los otros y un mismo sistema de referencia facilita el diálogo y la comunicación. Sin embargo, también conlleva el desafío de luchar contra las propias naturalizaciones, aunque ese es precisamente parte del trabajo de todo investigador social. Entonces, esa matriz de pensamiento común que nos une a nuestros entrevistados en torno a la escolarización y lo educativo, fue el punto de partida de este trabajo y lo que motivó el curso de la indagación con la intención de descubrir las lógicas subyacentes. De este modo, me propuse transformar ese "sentido común" en un objeto de conocimiento. Por tal motivo, llevé a cabo la desestructuración y deconstrucción de mis propias representaciones forjadas en la comunidad de origen en torno a mi tema de investigación con la finalidad de dar lugar a la voz propia de los entrevistados diferenciándola de mi propia voz como investigadora.

En el camino, me fue útil recordar que no solo nuestros sujetos de investigación están atravesados por múltiples identificaciones y posicionamientos, sino que nosotros como investigadores también lo estamos. Por lo tanto, no podemos caer en el esencialismo de la categoría "nativa"[4] (Ginsburg, 1999) Por el contrario, tenemos que advertir que aun perteneciendo a la misma comunidad de origen, nuestro conocimiento científico no será ni más auténtico, ni menos válido (pretensión de objetividad) sino que es siempre el producto de interacciones situadas y negociadas. Por lo tanto, pensarse en el campo de estudio en términos de las relaciones que uno establece con otras personas, supone que nuestro conocimiento es un conocimiento posicionado (Toussonian 2007:7). En este contexto, tenemos que hacernos cargo de nuestra subjetividad y para ello la reflexividad es una categoría *"que nos permite abrir sentido sobre esas experiencias mismas que forman parte de y constituyen ese proceso de conocimiento."* (Toussonian, 2007:10)

Por último, respecto a este punto, entiendo que la reflexividad en el proceso de investigación, ha contribuido con un recorrido no lineal, sino por el contrario circular, en tanto, hemos sido capaces de avanzar y volver sobre nuestros pasos, estableciendo relaciones entre la revisión de la bibliografía, la formulación de los objetivos, el trabajo de campo y el análisis, tejiendo y destejiendo, con el fin de revelar los sentidos de la escolaridad en los migrantes peruanos.

Por otro lado, profundizando ahora en la estrategia de análisis, debo señalar que me interesé por construir un marco de comprensión y de referencia en torno a las representaciones sociales de lo educativo de los migrantes entrevistados. Desde mi punto de vista, brindar un panorama sobre la migración peruana y determinadas particularidades de la educación en Perú (Ver Capítulo 1), implicó no solo contextualizar las representaciones sociales de lo educativo sino que supuso dar cuenta de la complejidad de sus configuraciones. Al mismo tiempo, el estado de la cuestión (Ver Capítulo 2), orientó las discusiones sobre las RS. Así me propuse establecer un diálogo recurrente entre el contexto macro, los aportes teóricos y las RS, lo cual enriqueció el análisis. Por otra parte, para el análisis, luego de la realización de las entrevistas se procedió a la elaboración de las transcripciones y a su procesamiento a través del programa *ATLAS.ti*. Asimismo, al trabajar con las entrevistas se consideró pertinente emplear ciertos elementos del análisis del discurso (Van Djik, 1996) para enriquecer la discusión y reflexión.
Así, en las transcripciones de los discursos de los migrantes se pudieron reconocer los tópicos

[4]Ginsburg, al igual que otros investigadores, reflexiona sobre las implicancias que surgen en la investigación con sujetos con los cuales el investigador comparte identificaciones comunes y prácticas culturales.

comunes en el conjunto de las entrevistas lo que culminó con la delimitación de las categorías de análisis tal y como están presentadas en los Capítulos 3 y 4. De este modo, el análisis supuso la constante relectura de las entrevistas en profundidad, en función de categorías y ejes temáticos con la finalidad de establecer relaciones y reflexiones entre el marco teórico, marco contextual y los resultados que se desprendieron del trabajo de campo.

A modo de cierre de este apartado, cabe mencionar que somos conscientes que debido a la conformación, métodos y tamaño de la muestra, los resultados no son trasladables a otras investigaciones, sin embargo, resultan un aporte significativo como punto de partida para profundizar posteriormente en futuros estudios, desde una perspectiva etnográfica en la mirada de los hijos y los familiares de los migrantes peruanos sobre la escolaridad. Así, en un futuro podríamos eventualmente establecer contrastes entre la mirada de los adultos migrantes y la de los más jóvenes en torno a los sentidos de la escolaridad.

3) Acerca de la estructura de esta obra

Este escrito está compuesto formalmente por cinco capítulos, además del prólogo y la introducción.

El primero, tiene por propósito establecer un contexto que permita comprender la complejidad y la relevancia de los sentidos atribuidos a la escolaridad y en especial a la educación superior en el marco del proyecto migratorio de los peruanos hacia la Argentina. Haciendo hincapié en este aspecto, el primer capítulo nos introduce en el fenómeno de la migración peruana internacional para luego profundizar en aquella establecida en Argentina (antecedentes históricos, etapas del proceso, problemáticas estructurales asociadas al ámbito educativo, desencadenantes que contribuyeron con su proliferación a partir de los 90'- década en la que adquiere notoria visibilidad en el contexto argentino- y las particularidades del migrante peruano). En este capítulo, también, abordaremos la presencia de la migración peruana en el ámbito educativo de la Ciudad de Buenos Aires y por último, daremos a conocer la legislación argentina que incide y regula el actual escenario para los migrantes peruanos.

El segundo capítulo de esta tesis busca precisar el contexto teórico en el que se inscribe nuestra investigación y dar cuenta de los alcances de su contribución. Se inicia con la presentación de los grandes enfoques de estudio de las migraciones internacionales a nivel mundial, luego, desde el contexto argentino se reflexiona sobre el vínculo histórico entre migraciones internacionales y construcción del Estado argentino, así como también se revisa del imaginario construido en el país

en torno a la migración europea y la procedente de países limítrofes y Perú. Además, se realiza en esta sección un recuento de los principales estudios sobre migraciones limítrofes y de Perú desarrollados en Argentina a partir de las últimas décadas del siglo XX. Más adelante, se hace una sistematización de los principales aportes que la antropología educativa ha realizado a los estudios sobre migraciones internacionales y escolarización (en especial, centraremos nuestra atención en los colectivos limítrofes y de Perú en el contexto argentino). Posteriormente, se presenta un sintético estado del arte sobre los estudios de migración peruana llevados a cabo en Argentina desde fines del siglo XX para finalizar desarrollando someramente a nivel teórico el concepto de representación social.

En el tercer y cuarto capítulo se presentan los resultados de esta investigación y se desarrolla el análisis de los sentidos de la escolaridad en el discurso de los migrantes peruanos entrevistados haciendo hincapié en su relación con el proyecto migratorio. Precisamente, el tercer capítulo se inicia con el análisis de las motivaciones que dieron lugar al movimiento migratorio, así como su relación con las aspiraciones y expectativas educativas. En segundo lugar, se caracterizarán las decisiones iniciales de los migrantes peruanos sobre la escolaridad de los más jóvenes en Argentina, deteniéndonos en los criterios que priorizan cuando eligen la institución escolar para hijos y/o otros familiares a cargo. Luego, la reflexión central se aboca al estudio de las principales demandas escolares y las valoraciones de las familias peruanas en torno a diversos aspectos de la escolaridad de los más jóvenes como: mayor exigencia académica, mayor cantidad de tareas y contenidos, así como las demandas hacia el deber docente –mayor involucramiento con las trayectorias escolares de los estudiantes, mayor disciplina en el aula y mayor comunicación con las familias. Por otra parte, este estudio, además, se complejiza a partir de la revisión de ciertas representaciones asociadas a la crianza (especialmente en torno a la concepción de las relaciones intergeneracionales) y su vínculo con algunas de las demandas escolares y finaliza con la reflexión sobre el desafío de la inserción escolar de los estudiantes procedentes de familias peruanas desde la mirada de los adultos entrevistados.

El cuarto capítulo refiere a la postura de éstos últimos respecto de la educación superior en Argentina concebida en términos de una gran oportunidad educativa. Adicionalmente, y para dar fin a este capítulo, se revisan las principales expectativas y aspiraciones educativas que explicitan las familias peruanas sobre el futuro de hijos y familiares.

Por último, en el quinto capítulo se presentarán las conclusiones y reflexiones finales de este trabajo, en donde no sólo me remito a una síntesis de los resultados arribados en este escrito, sino que además se exploran futuras perspectivas para seguir trabajando.

CAPITULO 1:
PERUANOS RUMBO A NUEVOS AIRES

Tengo que partir,
mi corazón,
antes que yo otros se fueron.
Todos saben que las aves migratorias
siempre encuentran el camino de regreso.
No llores más,
mi corazón,
que yo no busco el olvido.
Sólo busco futuro y horizonte
el faro que orienta al naufrago perdido.
("Zamba del emigrante", Ismael Serrano)

El primer capítulo de esta tesis tiene por propósito establecer un contexto que permita comprender la complejidad y la relevancia de los sentidos atribuidos a la escolaridad y en especial a la educación superior en el marco del proyecto migratorio de los peruanos hacia la Argentina. Por lo tanto, en primer lugar, reflexionaremos sobre dos factores estructurales de Perú, que desde el punto de vista de la investigadora, se encuentran estrechamente vinculados con las migraciones al exterior y con nuestro tema de investigación: por un lado, la desigualdad distributiva y el centralismo; y por otro, las desigualdades en las oportunidades educativas entre la población peruana. En segundo lugar, presentaremos las principales características del fenómeno de migración peruana internacional (antecedentes históricos, etapas del proceso, desencadenantes que contribuyeron con su proliferación a partir de los 90'- década en la que adquiere notoria visibilidad en el contexto de Argentina- y el perfil del migrante peruano internacional). Luego, en tercer lugar, profundizaremos en los rasgos y particularidades de la población peruana establecida en Argentina (especialmente cuando la migración se torna masiva). Además, en ese apartado, daremos a conocer las fases de este proceso propuestas por Risco (2011). Cabe destacar que la categorización de Risco, por su utilidad analítica, será empleada a lo largo de esta investigación. Finalmente, en este capítulo, también, abordaremos la presencia de la migración peruana en el ámbito educativo de la Ciudad de Buenos Aires y por último, daremos a conocer la legislación argentina que incide y regula el actual escenario para los migrantes peruanos.

1.1) Problemáticas estructurales de Perú asociadas a la migración de peruanos al exterior

En esta sección se busca presentar algunas de las principales problemáticas estructurales del Perú que, según diferentes analistas, influyen como factores desencadenantes de los procesos migratorios y que nos permitirán comprender el contexto macro en el que se forjan las representaciones sobre la escolaridad. Estas problemáticas son: la desigualdad distributiva y el centralismo; y las desigualdades en las oportunidades educativas de la población peruana. Como veremos luego, estas dos cuestiones, a las que se suma las altas expectativas educativas en las familias peruanas, son elementos que, en muchos casos, refuerzan la motivación de búsqueda de oportunidades de desarrollo en el exterior.

1.1.1) La desigualdad distributiva y el centralismo

Si bien el Perú durante esta última década (2004-2014) se ha caracterizado por un incremento sostenido del Producto Bruto Interno (PBI), bajos niveles de inflación y un alto crecimiento de las inversiones, y por lo tanto se ha posicionado como un país con un alto potencial económico, en materia social, aún tiene grandes desafíos por resolver.

Uno de los problemas más importantes, es la desigualdad distributiva de riqueza y de ingresos. Efectivamente existe un mayor PBI, en la actualidad, pero ¿cuál es el patrón de distribución?
Según cifras recopiladas por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD 2002:16), en el Perú en el 2000 el 20% de la población de más altos ingresos obtuvo el 48% del ingreso nacional y el 20% más pobre tan solo el 6%. Esta tendencia, que solo ha variado levemente desde 1960 hasta el día de hoy, ha situado al país a nivel mundial como uno de los que presenta mayor grado de desigualdad, tal como se plasma en la siguiente cita:

> *"El Perú es un país multicultural y multiétnico, y se encuentra entre los países con el mayor grado de desigualdad no sólo en América Latina sino en el mundo. Para el periodo 1950-1990, el coeficiente de Gini para el Perú es de casi 0.60, mientras que el promedio para América Latina es de 0.50 y el promedio de los países desarrollados es 0.33. El Perú no está muy desigual, el Perú es un país muy desigual. Su alto grado de desigualdad es una característica estructural".* (Figueroa, 2001)

La desigualdad distributiva es un lastre que el Perú ha forjado a lo largo de su historia y que implícitamente desde la Colonia se sostuvo en una jerarquización étnica y socioeconómica, en una marcada división geográfica y una escasa voluntad política de transformación. De este modo, se favoreció a las élites blancas y posteriormente a aquellas "blanqueadas socialmente" colocando en desventaja a los pobladores andinos rurales quechuahablantes y aymaras; y los aborígenes de las diversas etnias de la selva peruana, así como también se contribuyó con la situación de discriminación[5] hacia los descendientes de pobladores andinos nacidos en contextos urbanos).

A modo de ilustración, recordemos que durante la Colonia la concentración de los recursos naturales (minas y tierras) se reunió en manos de españoles y criollos, mientras los indígenas constituyeron la fuerza laboral bajo una relación servil. Posteriormente con la instauración de la República, se mantuvo la concentración de recursos en facultad de los hacendados y en muchos lugares se continuó con las relaciones de producción servil hasta inclusive inicios de 1970 (PNUD, 2002:16).

Ahondando en esta problemática de la desigualdad distributiva, podemos decir, que ha persistido hasta nuestros días a causa de tres factores principales (PNUD, 2002:15-16):

- El primero refiere a la concentración de los medios de producción en un pequeño sector de la población, situación que apenas ha sido reducida a través de las reformas estatales.
- El segundo es la presencia de heterogeneidad tecnológica en el sector agropecuario que ha producido dificultades de competencia para las poblaciones de menores recursos. Así, se observa, por un lado, sectores que poseen tecnologías de vanguardia que se rigen bajo una lógica capitalista, asentados principalmente en los valles costeros, interandinos y en la Selva alta y por otro, en la Sierra[6] predominan los sectores campesinos que manejan tecnologías tradicionales para la agricultura de subsistencia y el minifundio.
- El tercer factor remite al centralismo en las ciudades y especialmente en la capital: Lima. Además, la centralización económica y financiera en Lima metropolitana[7] se ha visto

[5]Un estudio interesante para comprender las complejas lógicas de discriminación en el Perú es el libro *"El laberinto de la choledad: páginas para entender la desigualdad"* escrito por el sociólogo peruano Guillermo Nugent (2da. edición 2012).
[6]Ver mapa del Perú dividido por regiones en la página 39 de este documento.
[7]El Perú se divide políticamente en 24 departamentos. Los departamentos a su vez se dividen en provincias y estas últimas en distritos y centros poblados. Cuando referimos a Lima metropolitana entonces: estamos

fortalecida por la centralización política. Es así como la capital condensa la mayor parte de oportunidades de desarrollo socioeconómico, como se observa en las siguientes cifras:

> *"En el departamento de Lima, más el Callao, se produce hoy más del 45% del PBI; vive el 32% de la población; se aglomera el 33.4% de la PEA; se obtiene el 55% de la producción industrial y el 56% del comercio; se concentra el 55% del ingreso nacional, y el 83% de las colocaciones bancarias."* (PNUD, 2002: 17)

Asimismo, el centralismo también puede apreciarse a partir del análisis de la distribución geográfica de la pobreza en el país: Lima metropolitana, precisamente, concentra los menores índices de pobreza y pobreza extrema, mientras que las zonas rurales de la Selva, Sierra y la Costa, bajo ese mismo orden, poseen porcentajes mucho más elevados (PNUD, 2002).

Por otra parte, el crecimiento de la industria, el comercio y los servicios, que se desarrollaron principalmente en las ciudades y las crisis agrarias (anteriores a la Reforma de 1969 durante el gobierno del Presidente Velasco Alvarado)[8] fueron las principales razones que, a partir de 1950, motivaron las migraciones del campo a la ciudad[9], y en especial, de los departamentos de la Sierra hacia la capital y otras ciudades de la Costa.

En este sentido, cuando los migrantes "saturaron" las ciudades, se produjo una sobreoferta de mano de obra que generó menores salarios y el empleo informal, panorama que potenció como alternativa la migración al exterior (OIM, 2012).

1.1.2) **Las desigualdades en las oportunidades educativas**

En la sección anterior reflexionábamos sobre la desigualdad distributiva y el centralismo en el Perú. En este apartado me interesa profundizar en las desigualdades que se configuran en la educación peruana, para lo cual haremos un repaso de los problemas que han contribuido con una mayor segregación del sistema educativo y con el aumento en la disparidad de oportunidades educativas generando un círculo vicioso, en el cual aquellos con menores recursos poseerían menores

---

aludiendo al conglomerado que se constituye a raíz de la conjunción de la Provincia de Lima y la Provincia Constitucional del Callao.

[8]La Reforma de 1969 implicó una transformación de gran envergadura para la sociedad peruana de la época, a partir de la redistribución de tierras entre el campesinado, los cambios en las condiciones serviles del trabajo campesino y favoreciendo su movilización gremial (En detalle: *"La reforma agraria en el Perú"* de José Matos Mar y José Manuel Mejía (1980).

[9]Ver: *"Las migraciones campesinas y el proceso de urbanización en el Perú"* de José Matos Mar (1990).

posibilidades reales de acceder a una educación de calidad.

En primer lugar, una de las principales características del sistema educativo peruano es el escaso gasto público. El porcentaje del PBI destinado por el Estado al sector educativo, en Perú en el año 2012, alcanzó el 2.8% ubicándose por debajo de los estándares internacionales y representando menos de la mitad del gasto público de Argentina, el cual para el año 2011 ascendió a 6,3%.[10] Esta situación no es un hecho reciente, en los últimos 30 años, el gasto público peruano en educación no ha sufrido grandes variaciones (representando menos del 3%) y se ha mantenido constante la falta de inversión en el sector.

Ante esta situación, las familias peruanas ocupan un rol muy importante en la financiación y continuidad de los estudios escolares y superiores tanto a nivel estatal como privado (Saavedra y Suarez, 2001). Por ejemplo, en el caso de las familias cuyos hijos asisten a la escuela pública, que es teóricamente gratuita, resultan significativos los aportes extraordinarios; los pagos de cuotas de la Asociación de Padres de Familia (APAFA) y los gastos en materiales (libros, uniformes, útiles escolares), pues llegan a invertir 2/3 de lo que desembolsa el Estado (Saavedra, Melzi y Miranda; 1997). Asimismo, algunas familias contribuyen donando bienes o servicios en forma de trabajos para el centro educativo. Estos aportes son muy importantes para muchas escuelas públicas, ya que en muchos casos sin ellos no podrían operar.

Sin embargo, a pesar del aporte compensatorio de las familias, el problema no solo radica en el bajo presupuesto estatal sino en la inequidad y la ineficiente distribución de los recursos. Precisamente los gastos en educación en las zonas urbanas son mayores que en las zonas rurales. Así, paradójicamente, el gasto público es menor en las zonas de menores recursos:

> *"… los gastos en educación tienden a ser mayores en las áreas urbanas que en las rurales y tienden a ser mayores en los departamentos con menores índices de pobreza. Esto se refleja en que las tasas de asistencia son mayores en las áreas urbanas y las tasas de deserción son mayores que en las áreas rurales. De otro lado, en términos relativos, el gasto educativo en un alumno en una escuela pública (sumando el aporte del estado y de las familias) es menor que el gasto que se realiza en las escuelas privadas. Como consecuencia, es posible que se estén generando diferencias en la calidad del servicio que se provee. Existe evidencia que los indicadores de eficiencia interna así como el desempeño en el mercado de*

[10]BANCO MUNDIAL. Datos. Gasto público en educación, total (% del PIB). Consulta: 1 de julio de 2014. En: http://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS

> *trabajo favorecen a los que egresaron de instituciones privadas (Saavedra y Maruyama, 1999)"*
> (Saavedra y Suarez, 2001:2-3).

A través de la cita anterior, podemos observar como la inequitativa distribución de recursos educativos y la discriminación positiva hacia los egresados de instituciones privadas ha reforzado en el imaginario social peruano la idea de que la educación privada es de mejor calidad que la educación pública.

> *"Este imaginario social, al que llamamos calidad per se, ha venido construyéndose en el Perú en un largo tiempo y responde a asuntos aspiracionales de las familias, así como a un conjunto de certezas que se construyen alrededor del poder de la educación para moverse de manera ascendente en los estratos sociales."* (Cuenca, 2013:75).

De acuerdo a la cita anterior, la construcción de este imaginario sobre lo privado está relacionada también con el lugar que ocupa en las familias el factor educativo como móvil de ascenso social. Asimismo, podemos decir que en esta representación subyace la idea que asocia el acceso a la educación privada con un símbolo de estatus y de acercamiento a una élite (Rivero, 2012).

Por otro lado, según Cuenca (2013) uno de los supuestos más comunes que sustenta esta representación es la pretendida homogeneidad de la calidad educativa de la oferta privada. Sin embargo, esta percepción en muchos casos no es más que un mito ya que la oferta educativa privada, que es diversa y amplia en las ciudades, no está siempre asociada a la calidad educativa. En el caso de Lima, que es donde Cuenca (2013) desarrolla su investigación, a través del análisis que el investigador realiza sobre los resultados en la prueba PISA, se observa que la calidad educativa mejora a medida que nos ubicamos en los distritos[11] con mayores ingresos, en cambio, en los de menores ingresos, la escolaridad pública presenta mejores resultados que la privada.

No obstante, la representación de "calidad" de la educación privada se encuentra tan arraigada en la población de Lima, que se estima *"que cuatro de cada diez alumnos que viven en los distritos más pobres asisten a una escuela de gestión no estatal"* (Cuenca, 2013:84). Esta situación ha sido posible a raíz del contexto de crecimiento económico del Perú durante los últimos años, que ha ocasionado que las familias de menores recursos dispongan de mayores ingresos. Es así como, si bien a nivel nacional el 82% de los estudiantes del nivel primario y secundario asisten a un

[11]Lima Metropolitana se divide en distritos, a modo análogo, podríamos hacer un paralelo con Capital Federal que se divide en barrios.

establecimiento educativo público, en las zonas urbanas y en las principales ciudades de la Costa (Lima Metropolitana, Arequipa, Trujillo, Callao), la matrícula del sector privado respecto del total, alcance niveles que oscilan entre un 39% y un 50% (UNESCO, IIPE y OEI, 2013)[12].

En este contexto de desigualdades educativas, sin embargo, se han producido dos logros: por un lado, una significativa mejora en la reducción de la tasa de analfabetismo (de un 57,6% en 1940 a menos del 11,7% en el 2000) y por otro, el incremento de la población con estudios secundarios completos (en el año 1950 representó menos del 10% y en el 2000 alcanzó el 42%) (Díaz, 2008).

Este último indicador, significaría que, en la actualidad, exista una mayor proporción de peruanos habilitados para proseguir estudios en el nivel superior. Ciertamente, durante las últimas décadas la demanda de la educación superior (universitaria y no universitaria) en el Perú se ha incrementado. Una de las causas ya fue expuesta (la ampliación de la cobertura de educación secundaria), pero deben considerarse también otros factores, como los incentivos del mercado laboral en cuanto a retornos mayores para aquellos que alcanzan este nivel educativo, las expectativas de movilidad social y el crecimiento del número de institutos preuniversitarios, superiores y universidades privadas.

No obstante, un problema recurrente de la educación superior peruana ha sido su carácter excluyente. El ingreso a cualquier universidad peruana está sujeto a la aprobación de un examen de admisión (que implica además un pago por derecho de admisión). Sin embargo, el crecimiento en la cantidad de postulantes no ha tenido su correlato en la oferta de educación superior universitaria pública, ya que no ha dado lugar a una tasa mayor de admisión, sino que, por el contrario, se ha reducido el número de vacantes, volviéndose el proceso aún más selectivo:

> *"Así, el porcentaje de postulantes que ingresa a universidades públicas se ha reducido de 37% en la década de 1960 a 20% en la década de 1980 y 21% en la década de 1990, mientras que en lo que va de la década presente, el porcentaje de postulantes admitidos asciende solo a 18%. Por el contrario, en el caso de las universidades privadas, la tasa de admisión disminuyó, aunque con altibajos, de 1960 a 1987 y desde entonces se ha incrementado, también con ciertas fluctuaciones, hasta la actualidad."* (Díaz, 2008:90)

De este modo, los exámenes de admisión han sido un vehículo para eliminar ese excedente

[12]Ver Anexo 1. "Participación de la educación privada en provincias capital de departamento. Año 2011". Pág 152.

poblacional de demanda que las universidades, especialmente las públicas, no han podido satisfacer. En este contexto, el Decreto Legislativo Nº 882 (1996) que promovía la inversión privada en el sector educativo permitió la creación de nuevas universidades privadas; y por contraste, en las últimas décadas son muy pocas las universidades públicas que se crearon (Díaz, 2008). Asimismo, el sector privado universitario a diferencia del público, incrementó su tasa de admisión, lo que propició la concentración de la demanda educativa universitaria en este sector:

> *"Así, en promedio, durante la década de 1980 el porcentaje de ingresantes a universidades privadas fue de 42%, durante la década de 1990 de 49% y en lo que va de la presente década el porcentaje de ingresantes a universidades privadas asciende a 57%. Este aumento de la participación del sector privado en el número de ingresantes durante los últimos 15 años, y como se comentará más adelante también en las tasas de admisión y en la matrícula, sería el resultado de la fuerte presión de demanda que el sector público no puede atender."* (Díaz, 2008:89)

Por otra parte, el proceso de privatización de la educación también se manifestó en el nivel superior no universitario, donde históricamente se ha reunido la demanda de la educación técnica, tecnológica y pedagógica del país. En paralelo, a partir de los 90, proliferaron las instituciones de preparación preuniversitaria, cuyo objetivo reside en la formación de los postulantes para la aprobación del concurso de admisión de la universidad a la que aplican. Este nivel es considerado por muchas de las familias como un puente de tránsito indispensable entre la secundaria y la universidad. No obstante, debido a su carácter monopólico privado resulta, también, un filtro adicional excluyente entre la población peruana que tiene el deseo de acceder a la universidad y que carece de los recursos económicos suficientes.

Por consiguiente, la concentración en el sector privado de la demanda educativa del nivel superior supone que la participación se encuentre condicionada por el factor socioeconómico. Así, si nos detenemos en las cifras, observamos que para el año 2006, el 43% del total de matriculados en educación superior se concentró en el quintil de mayores recursos, mientras que, los estudiantes del quintil más pobre solo representaron el 2% de la matrícula. Asimismo, en el nivel superior universitario, en ese mismo año, los dos quintiles de mayor gasto per cápita concentraron el 79.9% de la matrícula (Díaz, 2008).

A modo de cierre de esta sección, nos interesa remarcar la problemática que ha surgido en el Perú a

causa de la privatización creciente del sector educativo escasamente regulada[13], pues lo privado no necesariamente ha sido sinónimo de calidad educativa. Por otro lado, en el caso de las instituciones privadas que han presentado altos estándares de calidad, esta situación ha contribuido con una mayor segregación del sistema educativo, dando continuidad a las desigualdades de oportunidades educativas entre la población peruana. Dicho escenario estaría atentando contra la comprensión de la educación como un derecho y no como un bien de consumo.

Esta brecha educativa alejaría a los grupos sociales de menores recursos de la educación universitaria y contribuiría a propagar su adquisición como un privilegio de élite. A raíz de este panorama, muchos de aquellos jóvenes excluidos, principalmente, del nivel superior universitario han observado en la migración hacia la Argentina la posibilidad de proseguir estudios universitarios y cumplir con las altas aspiraciones educativas personales y de sus familias. De este modo, esta motivación ha incidido, en algunos casos, como desencadenante del proyecto migratorio más allá de si efectivamente estos jóvenes llegan a culminar los estudios universitarios que inician, pues en el camino enfrentan obstáculos laborales y familiares que en ciertos momentos pueden truncar sus carreras.

1.2) Migración peruana en el mundo

Ahora bien, luego de haber reflexionado sobre factores estructurales asociados a la migración de peruanos al exterior y a la problemática educativa en Perú, profundizaremos en el panorama de la migración peruana en el mundo.

Si hacemos un recuento de la dimensión histórica, podemos afirmar que el Perú, desde sus inicios como virreinato y durante la etapa republicana hasta el año 1950, ha sido un país cuya conformación ha estado fuertemente relacionada con la inmigración. En este contexto, fue a partir de 1850, que a la llegada de inmigrantes españoles y africanos durante la colonia, se sumaron alemanes, irlandeses e italianos como consecuencia de políticas gubernamentales que promovían la migración europea. Además, entre las décadas de 1850 y 1890 arribaron al país los primeros contingentes masivos de inmigrantes asiáticos (chinos y japoneses) en respuesta a los tratados

[13] Sobre este punto, debemos advertir que en Perú recientemente (2014) fue promulgada una nueva "Ley Universitaria" (Ley Nº 30220) que en principio, busca velar por la calidad de la educación del nivel superior a través de la creación de un organismo regulador (Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa –SUNEDU-) que evaluará el otorgamiento de las licencias de funcionamiento de las universidades, verificando la calidad mínima y la fiscalización de inversiones.

comerciales binacionales que favorecían la inserción de éstos como mano de obra en reemplazo de la población africana luego de la abolición de la esclavitud (en el año 1855).

Posteriormente, a partir de 1950, el Perú se ha transformado en un país de emigración (Altamirano, 1992), esto quiere decir que los flujos de emigración cobraron mayor relevancia superando los flujos de inmigración. Este proceso se intensificó entre los años 80 y 90, periodo que coincide con la mayor salida de peruanos al exterior, a raíz de la convulsionada coyuntura política, económica y social. Esta década estuvo fuertemente azotada por la violencia política caracterizada por los enfrentamientos entre los movimientos terroristas Sendero Luminoso, Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA) y los agentes estatales de seguridad nacional. Los conflictos se iniciaron en el ámbito rural y luego se desplazaron hacia las ciudades, en el transcurso se perpetraron sendos asesinatos selectivos que dieron lugar a la mayor masacre de civiles de la historia peruana: 69 000 víctimas, en su mayoría población campesina y quechua hablante (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003). Así, se sumió al país en un ambiente de inseguridad e inestabilidad. Paralelamente, esta coyuntura vio agravada por la alarmante crisis económica gestada durante el primer gobierno de Alan García (1985-1990), que en el año 1988 alcanzó los más altos índices de hiperinflación. Ante esta situación, en 1990 bajo la presidencia de Alberto Fujimori se realizó un ajuste económico que redundó en la devaluación de la moneda, la pérdida de la capacidad adquisitiva, la escasez de alimentos, los despidos masivos y el quiebre de las empresas aumentando los niveles de incertidumbre en la población.

Este panorama complejo constituye el pasado reciente de Perú y es en este contexto, desde los años 90 hasta la actualidad, que ha habido una tendencia creciente en la migración de peruanos hacia el exterior. En la actualidad, según cifras de la Dirección General de Migraciones y Naturalización (DIGEMIN), se estima que, el 10% del total de la población peruana reside en el exterior (INEI, DIGEMIN y OIM, 2012).

Por otra parte, para comprender la migración peruana internacional desde su carácter procesual nos parece útil recuperar la periodización de este fenómeno realizada por Altamirano (1992, 2006), quien establece cinco etapas migratorias a partir del análisis y conjugación de factores sociales, económicos y políticos (algunos de los cuales ya han sido esbozados en párrafos anteriores) y advierte que se presenta una estrecha correlación entre estas fases y la composición socioeconómica y cultural de los migrantes (Altamirano, 2003).

Siguiendo la periodización de Altamirano, las fases de la emigración peruana internacional son las

siguientes:

1) Durante los años 1910-1920 los peruanos migrantes representaron un pequeño porcentaje de la población total y pertenecían a la oligarquía comercial, terrateniente e industrial. Para ellos migrar e insertarse en los países de destino fue signo de prestigio y poder socioeconómico. Los principales lugares de destino fueron Europa Occidental y EEUU.

2) Durante los años 1950-1969, comenzaron a migrar los sectores medios, principalmente profesionales, estudiantes, técnicos y especialistas debido a motivos de estudio y/o trabajo calificado. Europa Occidental (por cuestiones de estudios) y EEUU (por su bonanza económica) siguieron siendo destinos atractivos, pero en América Latina se sumaron países como Argentina y Venezuela.

3) El periodo entre 1970-1979 correspondiente a los gobiernos militares dictatoriales en el Perú, propició que muchos profesionales y empresarios liberales se movilizaran a EEUU. Aun así, la migración peruana laboral a nivel internacional no era significativa. Además, la apertura diplomática y comercial hacia el bloque comunista contribuyó con las migraciones de peruanos hacia los países socialistas debido a las ventajas educativas. Por otra parte, en Europa Occidental, que concentraba aún una pequeña cantidad de migrantes peruanos, eran también en su mayoría estudiantes.

4) Durante 1980-1992 la emigración internacional de peruanos se intensificó a causa de la proliferación de la violencia política (dando lugar a un alto número de refugiados políticos) y de la crisis económica y social en el país de origen.
EEUU continuó siendo el destino de mayor atractivo y en Europa Occidental surgieron nuevos destinos para los peruanos. Además, Japón abrió sus fronteras a los descendientes de japoneses para la realización de trabajos manuales, por lo cual migraron a ese destino miles de peruanos. En América Latina, Chile y Argentina fueron los países con mayor recepción de migrantes peruanos y en ellos predominó la motivación laboral.

5) Finalmente, desde 1992 en adelante el motivo principal del viaje se convirtió en la búsqueda de oportunidades laborales y de mejoras económicas. Se incorporaron los migrantes de sectores populares y se hizo visible la alta proporción de mujeres emigrantes.
En la actualidad, peruanos de todas las clases socioeconómicas migran y casi todos los países son destinos de emigración.

Ahora bien, como se pudo apreciar según esta periodización, en la cuarta fase, Argentina se posiciona como destino relevante para la migración masiva de peruanos. Por tal motivo, profundizaremos en las características de la migración peruana internacional producida a partir de los años 90', pues coincide con la etapa de mayor afluencia de peruanos hacia Argentina.

Según cifras de DIGEMIN, durante el periodo 1990-1999 los peruanos emigrantes no superaron el medio millón (480.745). Más tarde, a mediados de la década siguiente (2005), la cifra superó el millón (1.075.492) y finalmente en el 2011 se duplicó (2.444.634). Es así, como en base a esta información, se afirma que desde los 90' hasta la actualidad se manifiesta una tendencia creciente (caracterizada por periodos de crecimiento lento -desde 1990 al 2004- y de crecimiento vertiginoso -desde el 2005 en adelante-) aunque a partir del 2009 la emigración comienza ligeramente a decrecer (INEI, DIGEMIN y OIM, 2012).

Por otra parte, como también se vislumbró en las etapas migratorias esbozadas por Altamirano, la motivación migratoria preponderante en las últimas décadas ha sido la búsqueda de mejoras socioeconómicas y oportunidades laborales. Esta característica debe comprenderse a la luz de las problemáticas de la historia reciente de Perú en torno a las dificultades para la absorción de la población joven económicamente activa, el subempleo y los bajos salarios en comparación con otros países de Latinoamérica. Además, como ya lo dijimos anteriormente (cf. apartado 1.1 de este capítulo), el Perú se caracteriza por altos niveles de desigualdad distributiva y por la concentración de recursos e ingresos en una pequeña porción de la población, de modo que, a pesar del crecimiento sostenido del PBI, y la baja tasa inflacionaria no se han logrado reducir significativamente los índices de pobreza.

En este punto de nuestra disertación, resulta importante señalar quiénes son los peruanos que migran a partir de los años 90. Para cumplir con este propósito recurrimos a la información estadística proporcionada por el Instituto Nacional de Estadística e Informática de Perú (INEI, 2012):

En primer lugar, observamos que durante el periodo 1994-2010, el 50,6% de los migrantes internacionales eran mujeres y el 49,4% eran hombres. Esta situación contrasta notablemente con la composición migratoria correspondiente al periodo anterior (1932-1980), caracterizado por una emigración predominantemente masculina. Sin embargo, a partir de los 70, la población femenina

migrante se incrementó notoriamente, aunque no es sino hasta 1990 que superó a la masculina, si bien en la actualidad es solo levemente superior (INEI, 2012:45).
Adicionalmente, podemos precisar que en el periodo 1994-2010 la salida de mujeres al exterior se multiplicó aproximadamente en seis veces y durante este lapso de tiempo el total de mujeres que emigró del país ascendió a 1600136 (INEI, 2012). Este incremento de la emigración femenina estaría asociado con la demanda de mujeres para labores domésticas, cuidados de la salud y del hogar en países como Argentina, Chile, Italia y España (OXFAM, 2010: 32).

En segundo lugar, según la información provista por el INEI observamos que se trata de una población emigrante joven: el 74,3% de los migrantes peruanos durante 1994-2010 se encontraba entre las edades de 15 a 49 años. En consonancia con este dato, me parece oportuno agregar que según la "Encuesta Nacional de Juventud, Empleo y Migración Internacional 2009" y la "Encuesta Nacional de Juventud, Empleo y Migración Internacional 2011", poco más del 50% de los jóvenes peruanos encuestados en el 2009 y en el 2011 (cuyas edades oscilaban entre los 15 y 29 años) manifestó el deseo de vivir en otro país (INEI; 2010, 2012). En otras palabras, existe un alto nivel de correlación entre la declaración de este deseo y la acción concreta de migrar.

En tercer lugar, a partir de la información sobre la emigración internacional de peruanos según departamento de nacimiento al 2011, se observó que el 55,9% de los migrantes peruanos internacionales nació en Lima y Callao. Además, el 85,1% de los migrantes peruanos internacionales tuvo como lugar de origen los departamentos ubicados en la zona costera, en cambio, solo el 13% procedía de la sierra y el 1,1% de la selva. Estos indicadores nos permiten afirmar que los migrantes peruanos proceden principalmente de zonas urbanas (INEI, 2012:33-34).

En cuarto lugar, el mapa de distribución de los emigrantes peruanos por continente al año 2012 fue el siguiente: El 65,1% de los peruanos migrantes vivía en América (el 33,7% en Norteamérica y en Sudamérica el 30,3%), un 30,1% residía en Europa, el 4,3% de peruanos migró para residir en los países de Asia y el 0,5% restante, residiría en los continentes de Oceanía y África. Asimismo, si el mapa de distribución de la emigración peruana se definía en función del país de asentamiento se observaría que: El 31,5% se asentó en Estados Unidos de América, el 16,0% se ubicó en España, el 14,3% en Argentina, el 10,1% en Italia, el 8,8% en Chile, el 4,1% en Japón y el 3,8% en Venezuela. Estos son los países que concentraron el grueso de emigrantes peruanos (88,6%) del total al año 2012 (INEI, 2012:33).

En concordancia con el párrafo anterior, como dato importante para nuestra investigación, cabe destacar que para el año 2011, se observó que del total de peruanos identificados en el extranjero de acuerdo a la ciudad de residencia, el 10,8% se encontraba establecido en Buenos Aires, Argentina.

Por último, respecto del perfil ocupacional de los migrantes peruanos internacionales, durante el periodo 1994-2010, el 22,7% del total de emigrantes de 14 a más años, declaró ser estudiante, el 13,6% declaró ser empleado de oficina, el 10,9% declaró ser ama de casa; el 12,3% trabajadores de servicio, vendedores de comercio y mercado; 9,4% profesionales, científicos e intelectuales, 5,5% técnicos y profesionales de nivel medio, entre otros (INEI, DIGEMIN y OIM, 2012:36).

En síntesis, en este apartado se ha presentado el panorama general de la emigración peruana: el contexto histórico que fue transformando al Perú en un país de emigración, las etapas y las características de los procesos migratorios de peruanos al exterior durante el siglo XX hasta la actualidad, y se colocó especial énfasis en el periodo que se inicia en 1990, punto de inflexión, que dio lugar a las migraciones de peruanos masivas y populares. Asimismo, me interesa subrayar la relevancia de la motivación netamente educativa desde los años 50 hasta los 80. Por otra parte, si bien, a partir de los 90' la principal causa de emigración es la laboral y la búsqueda de mejora de condiciones socioeconómicas, desde mi punto de vista, el factor educativo, probablemente se inscriba en esta categoría motivacional, como un elemento que contribuye con ese objetivo mayor.

1.3) Migración peruana en Argentina

Las políticas en torno a la inmigración han sido un componente vital en el desarrollo de la Argentina desde sus inicios como Estado-nación. Sin embargo, es necesario precisar que la composición de la inmigración se ha modificado de acuerdo a los procesos históricos desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad, perdiendo relevancia la inmigración procedente de países europeos y cobrando mayor visibilidad la inmigración de los países latinoamericanos (limítrofes y de Perú), asiáticos y más recientemente, africanos.

Según información el Censo Nacional de Población (INDEC), los extranjeros en Argentina en el 2010 alcanzaron el 4,5% del total de la población, de este grupo más del 75% se identificó como oriundo de los países limítrofes y de Perú. De acuerdo a su tamaño, las colectividades se visibilizan de la siguiente manera: la paraguaya representa el 30,5% del total de extranjeros, la boliviana el 19,1%, la chilena el 10,6% y la peruana el 8,7 %. En la Ciudad de Buenos Aires, donde el número

de extranjeros asciende al 13% del total de la población, los migrantes peruanos ocuparon el tercer lugar (15,8%), ubicándose luego de paraguayos (21%) y bolivianos (20,1%) (INDEC 2010). De este modo, se evidencia que la colectividad peruana constituye el colectivo migrante no limítrofe de mayores dimensiones.

No obstante, cabe señalar que la migración peruana en Argentina ha sido catalogada desde diversas investigaciones como un fenómeno reciente debido a su incremento sustancial desde la década de los 90' (Altamirano, 2000; Bernasconi, 1998; Cerruti, 2005; Torales, 1993) y su consolidación durante la primera década de siglo XXI. En consonancia con esta afirmación, la información provista por los censos de 1991, 2001 y 2010 nos permiten observar su evolución: en el año 1991 los peruanos en Argentina eran 15939 y representaban el 1% del total de extranjeros, en 2001 esta cifra manifiesta un incremento de gran magnitud llegando a 88260 y representando el 5,76 % de la población extranjera. Finalmente, en el año 2010, los peruanos eran 157514 y equivalían al 8,72% del total de extranjeros en Argentina. Así, podemos observar que en el periodo 2001-2010, la cantidad de peruanos residentes en Argentina casi se ha duplicado, con una tasa anual de crecimiento de 6,6% (INDEC, 2010).

Los migrantes peruanos que residen en Argentina proceden de zonas urbanas, mayoritariamente de los departamentos de la Costa norte y central (como Lima y La Libertad) y en menor proporción de los departamentos de los Andes peruanos (Ayacucho, Junín) y Selva. De ahí su predilección y alta concentración en el Área Metropolitana de Buenos Aires (71,9%) y especialmente en la Ciudad de Buenos Aires (38,4%), en los barrios de Balvanera (Abasto), Almagro, San Telmo, La Boca (Cerruti, 2005). Es importante destacar que la mayoría de estos migrantes a su vez poseen antecedentes familiares de migración interna en el país de origen, ya que a partir de la década de los 50' se producen las migraciones del campo a la ciudad o desde los departamentos andinos hacia la costa peruana (Risco 2011).

Gráfico 1. Mapa del Perú. División por grandes regiones: Costa, Sierra y Selva.

<u>Departamentos de la Costa:</u> Tumbes, Piura, Lambayeque, La Libertad, Ancash, Lima, Ica, Arequipa, Moquegua y Tacna.

Ocupa aproximadamente el 12% del territorio nacional y concentra el 52% de la población.

<u>Departamentos de la Sierra:</u> Cajamarca, Huánuco, Pasco, Junín, Huancavelica, Ayacucho, Apurímac, Cusco y Puno. Ocupa el 28% del territorio nacional y concentra el 36% de la población.

<u>Departamentos de la Selva:</u> Amazonas, Loreto, San Martín, Ucayali y Madre de Dios. Ocupa aproximadamente el 60% del territorio y concentra el 12% de habitantes.

Asimismo, entre los migrantes peruanos asentados en Argentina se observa un alto índice de

mujeres. Por lo tanto, en el año 2010, la población migrante femenina representó el 55% del total de los migrantes peruanos. Incluso, en muchos casos, se trata de mujeres que tomaron la decisión de migrar solas, a diferencia de otros colectivos migratorios donde lo hacen acompañando a las familias o como parte de un proyecto familiar.

Además, el grupo etario de mayor presencia en la migración peruana son los adultos jóvenes, característica coherente con la premisa de que se trata de una migración con fines principalmente laborales. Según el INDEC (2010), el 87,9% de los peruanos censados se ubicaba en el rango de edad entre los 15 y 64 años. Cabe remarcar que todas estas características se alinean al perfil del emigrante peruano internacional presentado en la sección anterior.

Por otra parte, sobre la dimensión educativa, según diversas investigaciones (Cerruti, 2005; Cortés y Groisman, 2004) se observa que los migrantes peruanos poseen un alto nivel de escolaridad (una proporción importante ha finalizado los estudios secundarios y ha incursionado en estudios terciarios o universitarios) en relación con otros grupos migrantes y con sus pares argentinos. A este indicador, se le suma que *"el ideal familiar de una mejora a través de un grado de escolaridad más alto constituye un aliciente importantísimo para la permanencia de muchas familias peruanas en este país"* (Risco, 2011:76), por lo cual la educación de las generaciones más jóvenes se coloca como una prioridad.

Al mismo tiempo, una de las principales motivaciones del proceso migratorio de peruanos hacia la Argentina durante la década de los 90 fue la sobrevaloración del tipo de cambio lo que generó expectativas de obtener ingresos monetarios en dólares (Cerruti 2005). De este modo, migrar a la Argentina implicaba adquirir ingresos potencialmente más elevados en comparación con los que serían posibles en el país de origen. Así, en muchos de los casos, la migración no se produjo a causa de una situación anterior de desempleo, sino más bien como consecuencia de la búsqueda de un empleo económicamente más rentable, como se advierte en la siguiente cita:

> *"La necesidad de hallar un trabajo mejor remunerado es la que expulsa a la población peruana. Comparativamente, entre lo que ocurre en el Perú y en otros países de destino, por la misma ocupación se ofrecen salarios diferentes. En general, estos son mayores en los países de destino; ahí radica una de las causas. Pese a que los empleos que encuentran los peruanos se asocian a tareas manuales, con mayores riesgos y de menor prestigio en la escala de ocupaciones, los sueldos pueden ser más altos no solamente para el mismo tipo de empleo en el Perú, sino también en labores no manuales, propias de la clase media e incluso media alta."*
> (Altamirano, 1996:30)

Por otro lado, cabe señalar que a pesar del deterioro posterior en las condiciones del mercado de trabajo argentino, existe la hipótesis de que las migraciones de peruanos continuaron pero con otra iniciativa, no únicamente a causa del ingreso monetario, sino debido a las fuertes redes sociales que se instalaron en el país receptor (Cerruti 2005) y permitían contener y acoger a los recién llegados.

> *"La cadena familiar se inicia en la familia peruana, generalmente de estratos medios o medios-bajos, que utiliza todo su soporte económico, ahorro o endeudamiento colectivo, para enviar a uno de sus miembros al exterior a manera de inversión bajo el supuesto que, a partir de las remesas, se recuperarán los costos asumidos por el hogar para financiar la partida del emigrante. Y después de asentarse en el extranjero, esta persona haga que otro familiar también viaje al extranjero (Sánchez 2009)."* (Sánchez 2012:81)

Finalmente, quisiera cerrar este apartado presentando la propuesta de periodización de la migración peruana en Argentina realizada por Risco (2011) a raíz de su trayectoria de trabajo con dicha comunidad. Cabe mencionar que esta clasificación se encuentra en consonancia y retoma elementos de la periodización de la migración peruana a nivel internacional realizada por Altamirano (1992, 2003, 2006) a la que se refirió en párrafos anteriores. Por otra parte, debemos advertir que para fines de esta tesis y con el objetivo de contextualizar principalmente la procedencia, arraigo y características de nuestros entrevistados, se ha realizado una adaptación de esta clasificación, dilucidando las fechas de inicio y fin de cada periodo.

Entonces, retomando a Risco (2011) se distinguen tres fases principales de la emigración peruana en Argentina:

1) La fase de presencia estudiantil (1952-1990) caracterizada por la presencia de migrantes que pertenecían a sectores medios y altos que eran atraídos por el prestigio de la universidad pública argentina en la búsqueda por la obtención de un título universitario. Este grupo se dedicaba casi exclusivamente a estudiar y recibían remesas del exterior, de modo tal, que se mantenían como una población socialmente poco visible, que se insertaba sin grandes dificultades en la sociedad argentina.

2) La fase pionera (1991-1997)[14] en la cual los migrantes proceden de sectores populares en

[14]El presente documento excluye el año 1990, que sí fue incluido dentro de la segunda fase identificada por Risco (2011).

búsqueda de empleo, principalmente mujeres, sientan las bases de la comunidad, estableciendo redes de asociatividad y fundando las primeras instituciones peruanas para las generaciones más jóvenes. Los miembros de esta fase descienden de migrantes campesinos que a su vez ya en Perú se habían desplazado de las zonas rurales a las ciudades (durante los 50') o de refugiados políticos a causa del terrorismo (en los 80'). Es decir, los migrantes de esta fase en general proceden de familias desplazadas (por razones económicas o políticas) originalmente dentro de Perú.

3) La fase de consolidación que subdivide en pre-crisis económica argentina (1998-2000)[15] y post-crisis (2001-actualidad)[16], donde predominan los movimientos sociales, medios, asociaciones civiles, culturales, emprendimientos y negocios familiares de peruanos (gastronómicos, textiles, talleres mecánicos, entre otros). Los representantes de esta fase pertenecen tanto a sectores populares, como al estrato medio. En algunos casos se observa en ellos un movimiento ascendente luego de la consolidación de sus posiciones como emprendedores, comerciantes e incluso como representantes culturales y políticos.

En este sentido, si rastreamos más detalladamente su evolución demográfica; se observa que antes de 1991 (durante la fase presencia estudiantil universitaria) arribó el 10,7% del total de migrantes peruanos que residen en Argentina, el 39,3% lo hizo entre los años 1991 y 2001 (que correspondería a la fase pionera), y la mayor parte, el 50% (durante la fase de consolidación), llegó entre el 2002 y el 2010 (INDEC 2010).

Precisamente este panorama se encuentra en sintonía con la tendencia creciente de los flujos de migrantes peruanos al exterior durante los últimos veinticinco años, tal como se señaló en el apartado 1.2 sobre migración peruana en el mundo.

1.3.1) La presencia de la migración peruana en el ámbito educativo de la Ciudad de Buenos Aires

Debido a que nuestra investigación aborda cuestiones referidas al ámbito educativo, nos parece pertinente visibilizar y dimensionar el lugar de los niños, adolescentes y jóvenes migrantes

[15]El presente documento excluye el año 1997 y el 2001, que sí fueron incluidos dentro de la fase de consolidación pre crisis por Risco (2011).

[16]El presente documento excluye el año 2000, que sí fue incluido dentro de la fase de consolidación post crisis por Risco (2011) y se extiende hasta la actualidad, en cambió Risco lo limitó al 2009.

peruanos[17] en las instituciones educativas de la Ciudad de Buenos Aires.

En este apartado nos hubiera gustado incluir también información estadística referida a la presencia de los migrantes peruanos en el sistema educativo en la Provincia de Buenos Aires, sin embargo luego del relevamiento de la información existente, ante la ausencia de estos datos se decidió presentar el panorama de la Ciudad.

Sobre los niños, adolescentes y jóvenes migrantes peruanos, se sabe que en el año 2011 en la Ciudad de Buenos Aires los alumnos procedentes de Perú representaron el 21% del total de la matrícula extranjera (equivalente al 6,7% de la matrícula total), ubicándose por su tamaño luego de bolivianos y paraguayos[18]. Esta población se distribuye en los niveles educativos de la siguiente manera: en Inicial Común se les atribuye el 20,9% del total de la matrícula extranjera para el nivel, en Primario Común ocupan el 18,7% y finalmente en la Media Común equivalen al 25,6%. Por otra parte, debido a que existe un vacío informativo sobre la matrícula de los migrantes peruanos en la Ciudad de Buenos Aires diferenciada por el tipo de gestión educativa (pública o privada), nos queda asumir que se alinea con la tendencia general de la matrícula extranjera, la cual se concentra mayormente en el sector público en los tres niveles de educación común (DGECE, 2014).

Por otro lado, resulta interesante conocer cuáles son los lugares de la Ciudad de Buenos Aires que concentran mayor número de estudiantes procedentes de Perú, para lo cual, recurrimos a la división administrativa de la Ciudad en distritos escolares[19]. A partir de un análisis de los datos obtenidos del Anuario de Estadística Educativa de la Ciudad de Buenos Aires 2011, podemos afirmar que a nivel primario y medio, los estudiantes peruanos tienen una mayor presencia en el distrito escolar 2 (constituido principalmente por los barrios de Balvanera y Almagro; y parte de Recoleta, Palermo y Villa Crespo) y el 3 (conformado por Constitución, San Cristóbal, Balvanera, Montserrat y parte de San Telmo). En estos distritos, los peruanos representan aproximadamente el 44% del total de la matrícula extranjera. Por otra parte, en el nivel inicial, son los distritos 3 y 4 (este último constituido por Puerto Madero, Boca, parte de Montserrat, de San Telmo y de Barracas) los que poseen un mayor nivel de concentración de peruanos (aproximadamente representan el 46% de la

[17]En el transcurso de la investigación hemos observado que muchos de nuestros entrevistados refieren en su discurso sobre lo educativo a las experiencias de sus hijos nacidos en Argentina, sin embargo, no contamos con información estadística que nos permita cuantificar la presencia de los hijos de migrantes peruanos nacidos en Argentina en el sistema educativo.
18Dirección General de la Evaluación de la Calidad Educativa y Ministerio de Educación (2014) Matrícula de educación común por lugar de nacimiento. Buenos Aires.
[19]Ver Anexo 2. “Mapa de los distritos escolares de la Ciudad de Buenos Aires”. Pág. 152.

matrícula extranjera total de esos distritos).

Luego de lo referido a los niveles de educación común inicial, primaria y secundaria, a continuación, nos centraremos en el ámbito de la educación superior. Con respecto a las cifras de estudiantes peruanos en la educación superior no universitaria se observa que en el año 2011 en la Ciudad de Buenos Aires, el número de alumnos extranjeros equivalía al 4,4% del total y los peruanos representaron, a su vez, el 1,2% de este grupo.

Por otra parte, cabe resaltar que existe escasa información y menos aún actualizada sobre la matrícula extranjera en el nivel superior universitario. La información más reciente, procede de un relevamiento universitario del año 2006, en el cual se estimaba que los estudiantes internacionales (bajo esta categoría se consideraba a todos los extranjeros con o sin residencia) de grado y pregrado representaban el 1,12% y esta cifra ascendía hasta un 2,55% en las universidades privadas (Sosa, 2012).

Por tal motivo, al no disponer de estadísticas del nivel superior universitario, recurrimos a los datos censales sobre los estudiantes de la Universidad de Buenos Aires correspondientes al año 2011 (UBA, 2011) para ilustrar la presencia de los migrantes peruanos. En el marco de este estudio, considero importante destacar que los peruanos representaron el 25,3% de los estudiantes extranjeros censados, siendo así el grupo más numeroso, en contraste, los bolivianos alcanzaron el 18%, los paraguayos el 11,3% y el resto de países reveló una presencia menor. Además, a raíz de dicho censo se puede observar el perfil de los estudiantes peruanos universitarios: el 53,4% de éstos estudia y trabaja, porcentaje del cual el 31, 5% afirma trabajar más de 35 horas por semana. Este dato es acorde con el perfil del migrante peruano, ya que como señalamos en repetidas ocasiones, a partir de los 90’ migra con la finalidad de mejorar sus condiciones de vida y de desarrollo socioeconómico, para lo cual el factor educativo es considerado un medio y un propósito de importancia. Asimismo, las estadísticas censales revelan que las unidades académicas que concentran mayor cantidad de estudiantes peruanos son las siguientes: el Ciclo Básico Común (49,9%), Facultad de Medicina (19.9%), Ciencias Económicas (6.6%), Ingeniería (4.8%), Derecho (4.7%) y Arquitectura (4.6%). En este punto, también, me parece importante resaltar que aquellas carreras que concentran mayor cantidad de migrantes peruanos podrían identificarse como aquellas que en el imaginario popular poseen un mayor “prestigio social”.

Todas estas consideraciones son relevantes porque apoyan la idea de que para muchos de los

migrantes peruanos el acceso a la educación superior argentina es valorado positivamente y es una motivación relevante que en muchos casos incide sobre la decisión respecto del movimiento migratorio. Pero, este aspecto será tratado en mayor detalle más adelante (cf. Capítulo 4) cuando se analice precisamente el discurso de las familias migrantes de la educación superior argentina como oportunidad.

1.3.2) La legislación argentina y el actual escenario para los migrantes peruanos

La información estadística presentada en la sección anterior de este capítulo debe ser comprendida a la luz de la nueva normativa migratoria: la Ley Nº 25.871 sancionada en el año 2003. Es decir, si hacemos una revisión de la legislación migratoria de la historia reciente de Argentina podemos observar una transición de una perspectiva que enfatizaba el carácter del migrante como un problema para la seguridad nacional (Ley Nº 22.439 más conocida como "Ley Videla") hacia una postura que prioriza al migrante como un sujeto de derechos (Ley Nº 25.871 o "Nueva Ley de Migraciones").

La Ley Videla estuvo en vigencia por más de dos décadas y finalmente fue derogada en el año 2003 luego de la articulación de las demandas y el trabajo conjunto de diversas organizaciones de la sociedad civil: organismos de defensa de los derechos humanos, asociaciones de migrantes, instituciones religiosas, sindicatos y el sector académico. Este interés común dio lugar a la "Mesa de Organizaciones de la Sociedad civil para la defensa de los derechos de los migrantes" uno de los principales antecedentes que propulsó la derogación de la Ley Videla. Dicha ley se basaba en una concepción represiva sobre los migrantes, e incluso autorizaba a: *"controlar el ingreso, egreso y permanencia y ejercer el poder de policía de extranjeros en todo el territorio de la República"* (Artículo 40). Esta ley permitió legitimar diversas violaciones de derechos humanos y propiciaba la exclusión social de los migrantes. Asimismo, omitía los principios fundantes del sistema jurídico argentino como el derecho a la igualdad y a la no discriminación. Así, facultaba a la entidad migratoria a que ante la sospecha de la presencia de migrantes irregulares, éstos últimos fuesen detenidos sin necesidad de una orden judicial y fuesen expulsados. Además, explícitamente promovía la obligación legal de denunciar a aquellos extranjeros sin permiso de residencia. También, atentaba claramente contra derechos fundamentales como el acceso a la educación, al trabajo, la libre circulación y garantías procesales (Domenech, 2008:6-7).

Específicamente en el ámbito educativo la Ley Videla colocaba obstáculos para el acceso, continuidad y finalización de los estudios de aquellos migrantes que no contaban con el Documento Nacional de Identidad argentino o que tenían dificultades para obtener la residencia. Esta situación queda reflejada en el caso de los peruanos que luchaban por el acceso a estudios superiores en la Universidad de Buenos Aires durante la década de los 90':

> "… *durante casi 10 años las personas de nacionalidad extranjera, al no contar con el DNI argentino, vieron obstaculizada la posibilidad de inscribirse en la universidad. Sin embargo, antes que se sancionara la nueva Ley de Migraciones, un grupo de mujeres y jóvenes de origen peruano comenzaron a congregarse para modificar esta situación [...] Producto de la acción colectiva de este grupo de jóvenes peruanos junto a la organización MPUMR*[20]*, de las acciones legales presentadas por organismos de derechos humanos y, en gran medida, de la sanción de la nueva Ley de Migraciones el 17 de marzo de 2003, el 21 de marzo de 2004, después de diez años en que los migrantes sin DNI vieron obstaculizado el ingreso a la UBA, personas de origen extranjero lograron inscribirse en dicha universidad."* (Canevaro, 2006: 289-290)

A través de la cita anterior se observa claramente el giro que implicó la aprobación en el 2003 de la Nueva Ley de Migraciones en la vida de los migrantes. Esta ley reconoce explícitamente el derecho a la migración como *"esencial e inalienable de la persona y la República Argentina lo garantiza sobre la base de los principios de igualdad y universalidad"* (Artículo 4). Por lo cual, asume como responsabilidad estatal la generación de condiciones que garanticen un trato igualitario entre extranjeros y nacionales, comprometiendo al Estado a velar por los derechos económicos, sociales, culturales y políticos de los migrantes reconocidos en la normativa nacional e internacional, al margen de la condición de "regularidad migratoria" (Domenech, 2008:7). De este modo, en uno de sus artículos sostiene:

> "*El Estado en todas sus jurisdicciones asegurará el acceso igualitario a los inmigrantes y sus familias en las mismas condiciones de protección, amparo y derechos de los que gozan los nacionales, en particular en lo referido a servicios sociales, bienes públicos, salud, educación, justicia, trabajo, empleo y seguridad social"* (Artículo 6).

En el caso específico del ámbito educativo, la Ley 25.871 contribuye a garantizar el acceso y el ejercicio del derecho a la educación de los migrantes independientemente de su calidad migratoria:

> *"En ningún caso la irregularidad migratoria de un extranjero impedirá su admisión como alumno en un establecimiento educativo, ya sea este público o*

20Siglas: Mujeres Peruanas Unidas Migrantes y Refugiadas. (Asociación civil peruana).

> *privado; nacional, provincial o municipal; primario, secundario, terciario o universitario. Las autoridades de los establecimientos educativos deberán brindar orientación y asesoramiento respecto de los trámites correspondientes a los efectos de subsanar la irregularidad migratoria"* (Artículo 7).

Así, en lugar de la obligación de denuncia que suscitaba la ley Videla, la Nueva Ley de Migraciones promueve en los establecimientos educativos la responsabilidad de asesorar e informar a los migrantes sobre los mecanismos de regularización migratoria.

Por último, cabe advertir que esta perspectiva sobre el derecho educativo de los migrantes que surge con la Ley Nº 25.871 queda también retratado de modo explícito en el artículo 143 de la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206) en donde se señala que:

> "*el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires deberán garantizar a las personas migrantes sin Documento Nacional de Identidad (DNI) el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de todos los niveles del sistema educativo, mediante la presentación de documentos emanados de su país de origen, conforme a lo establecido por el artículo 7º de la nueva Ley de Migraciones (Ley N° 25.871).*" (Ley 26.206, 2006)

Así, la incorporación de este artículo, no es una cuestión menor, pues propone un mecanismo alternativo de acceso, permanencia y egreso dentro de las instituciones educativas argentinas en todos sus niveles, a través de la validez de la presentación de documentos propios del país de origen de los migrantes.

En síntesis, lo que nos interesa señalar en este apartado es como la Ley Nº 25.871 ha constituido un gran avance en materia de promoción de derechos humanos de los migrantes, produciendo mejoras significativas en sus condiciones de vida, y colocando al Estado más en el lugar de garante que de ente represivo. Evidentemente, esta situación ha repercutido positivamente en el ejercicio del derecho a la educación (escolarización) de los migrantes en Argentina dando cabida a las aspiraciones educativas de los migrantes peruanos, tema sobre el que profundizaremos más adelante (cf. Capítulo 3).

1.4) Consideraciones finales

A lo largo de este capítulo nos hemos imbuido en el panorama de la población peruana y en ciertos aspectos que fueron conduciendo sus procesos de migración internacional. En primer lugar, se dio a

conocer las principales problemáticas estructurales del Perú que se manifiestan como factores desencadenantes del fenómeno migratorio de peruanos al exterior. Uno de ellos ha sido la desigualdad distributiva de riqueza e ingresos, la que ha sido una constante a lo largo de la historia peruana persistiendo, incluso, en las épocas de bonanza. Esta característica, además, se ha afianzado, en aspectos como el centralismo (en la costa y en especial en Lima), en el problema de la discriminación étnica (contribuyendo a relegar a la población rural, andina y selvática) y en la concentración de los medios de producción en un pequeño sector de la población. El otro desencadenante de la migración, sobre el cual reflexionamos y que compete específicamente al ámbito educativo, fue la desigualdad de oportunidades educativas. Esta problemática ha contribuido con una mayor segregación del sistema educativo a partir de la modalidad de gestión (público o privada), de las diferencias socioeconómicas y del escaso gasto público en educación. En este contexto, advertirnos la relevancia que adquiere el actor social 'familia' y su compleja participación compensatoria en el financiamiento de la escolaridad de los más jóvenes. Podemos anticipar, así, que este rol que cumplen las familias para asegurar la continuidad de los estudios de hijos y familiares se encuentra estrechamente relacionado con las aspiraciones y expectativas educativas, así como al valor que le otorgan éstas a la escolaridad.

Por otra parte, también se colocó énfasis en las dificultades de acceso y continuidad de los estudios del nivel superior para muchos de los jóvenes peruanos que egresan del secundario. Ante esta situación, Argentina se posiciona un destino amigable y viable para cumplir con el propósito de la realización de estudios superiores.

Por otro lado, con la finalidad de situar e historizar el proceso de migración de peruanos hacia la Argentina nos detuvimos en las etapas y características de cada una de ellas de acuerdo a la clasificación propuesta por Risco (2011). En este contexto, señalamos que los migrantes que arribaron a la Argentina desde la década de los 90' y que se consolidaron durante la primera década del siglo XX, son adultos jóvenes entre quienes se presenta un alto índice de población femenina, con altos niveles de escolaridad y quienes en su mayoría migraron con fines laborales y de lograr mejoras en su condición socioeconómica. En este sentido, podemos considerar que de los factores que facilitaron la migración hacia la Argentina, en los 90 predominaron los relacionados con la coyuntura económica (particularmente con la sobrevaluación del peso), pero a partir del 2004 se asocian a la legislación migratoria vigente centrada en un enfoque de derechos de los migrantes, asegurando su acceso a los servicios básicos fundamentales como la educación y la salud al margen de su condición de residencia.

De esta forma, partimos profundizado en la dimensión contextual que articula los ejes migración peruana y educación, relevantes para nuestro tema de investigación, y posteriormente, hemos puntualizado en las particularidades de este fenómeno en Argentina. Todo lo dicho, nos permitirá de aquí en adelante, establecer una discusión teórica analítica anclada en el contexto general de la migración peruana.

CAPÍTULO 2:
ESTADO DE LA CUESTIÓN: ACERCA DE LOS CRUCES ENTRE MIGRACIÓN Y ESCOLARIZACIÓN

El segundo capítulo de esta tesis persigue dos objetivos. En primer lugar, realizar un relevamiento de los principales aportes académicos en torno al eje de investigación: migraciones internacionales limítrofes y de Perú, y educación en Argentina. En segundo lugar, busca también desarrollar el concepto de representación social al que se adscribe y bajo el cual se estructura esta investigación. Estos dos propósitos que rigen este estado de la cuestión, apuntan a precisar el contexto teórico en el que se inscribe nuestra investigación y a dar cuenta de los alcances de su contribución.

Es así como este capítulo se divide en cuatro apartados:

El primero, se iniciará con la presentación de los grandes enfoques de estudio desde las principales disciplinas que abordaron el tema de las migraciones internacionales a nivel mundial. Luego, nos trasladaremos al contexto argentino para repasar el vínculo histórico entre migraciones internacionales y construcción del Estado argentino. Más adelante, en esta misma sección reflexionaremos sobre el imaginario construido en el país en torno a la migración europea y a la migración limítrofe y de Perú. Por último, para finalizar esta sección realizaremos un recuento de los principales estudios sobre migraciones limítrofes y de Perú desarrollados en Argentina a partir de las últimas décadas del siglo XX.

En el segundo apartado, a modo introductorio, nos detendremos en la relevancia de la relación entre migraciones internacionales y el sistema educativo argentino, para luego dar paso a la revisión de los principales aportes que la antropología educativa ha realizado a los estudios sobre migraciones internacionales y escolarización. En especial, centraremos nuestra atención en los colectivos limítrofes y de Perú en el contexto argentino.

En el tercer apartado se presentará un sintético estado del arte sobre los estudios de migración peruana llevados a cabo en Argentina desde fines del siglo XX. Finalmente, en el cuarto y último apartado, se reflexionará a nivel teórico en torno al concepto de representación social, el cual resulta vital de comprender para fines de nuestro trabajo.

2.1) Principales dimensiones estudiadas de las migraciones limítrofes y de Perú en Argentina

Si bien las migraciones internacionales han sido una constante a lo largo de la historia humana, durante las últimas décadas del siglo XX e inicios del siglo XXI se han impuesto en los debates académicos y mediáticos contemporáneos; así como en la agenda política de los Estados. Particularmente, se han instalado en las discusiones académicas a raíz del contexto de la globalización y las desigualdades inherentes a este proceso de carácter económico, político, cultural, tecnológico y ambiental que intensificaría los flujos migratorios.

Sin embargo, cabe señalar, que las primeras elaboraciones teóricas sobre los fenómenos migratorios en el panorama académico internacional se desarrollaron durante la primera mitad del siglo XX en el ámbito económico fundamentadas en teorías macroeconómicas (García, 2003) y tuvieron como propósito explicar estos procesos más que desarrollar un marco teórico conceptual. Es así como hasta nuestros días, se encuentran numerosos estudios desde la economía y la demografía que trabajan desde la escala de análisis macro, centrando su interés en grandes conjuntos de población (países o regiones) y la evolución de sus características en amplios periodos de tiempo, deteniéndose en aspectos como la edad, el género, impactos e inserción en el mercado laboral, priorizando la dimensión cuantitativa.

Por otra parte, considerando que el análisis macro remite a un marco general de las migraciones, pero descuida las particularidades de estos procesos y su incidencia en los sujetos, a partir de los 70' en un contexto de decreciente credibilidad de los paradigmas estructurales y las grandes teorías, aparecen en la escena académica los estudios de análisis a escala micro. Bajo este enfoque, los migrantes pasan a ser comprendidos como actores decisivos en los proyectos migratorios que emprenden (y dejan de ser vistos exclusivamente como sujetos pasivos sometidos al contexto). Por lo tanto, desde esta perspectiva, las migraciones son analizadas preferentemente desde el ámbito familiar y la economía doméstica. De este modo, se complejiza el fenómeno migratorio, prestando especial atención a las decisiones de los sujetos en los desplazamientos migratorios (los que pueden ser voluntarios o forzados) y se añaden a las causas económicas; las sociales (nivel de bienestar, vivienda, educación, etc.), las políticas (legislación, persecuciones políticas, regímenes dictatoriales, etc.), los factores físicos y medioambientales (clima, geografía, etc.), cuestiones religiosas,

históricas, redes familiares y sociales, mercado de trabajo, alfabetización, percepciones subjetivas, etc. que inciden con distinto peso en los diversos procesos migratorios alrededor del globo (García, 2003). Pues bien, estos estudios, predominantemente de carácter cualitativo, proceden en su mayor parte de la antropología, la sociología, la lingüística, la economía, entre otras ciencias sociales.

En la actualidad, existen muchos estudios mixtos que tratan de equilibrar o mantener una complementariedad entre ambos enfoques de estudio del fenómeno migratorio, o sea que combinan tanto lo cuantitativo como lo cualitativo en el análisis.

Ahora bien, refiriéndonos específicamente al contexto argentino, es importante recordar que las migraciones internacionales han sido constitutivas de los proyectos políticos de Estado, es más, Argentina a diferencia de otros países de la región tiene una amplia trayectoria en el diseño de políticas migratorias que se remonta a sus orígenes como Estado-nación. En consecuencia, los estudios migratorios también poseen larga data. Gran parte de éstos, y por eso resulta relevante mencionarlo, se han abocado al estudio de la inmigración masiva de ultramar o europea, principalmente, desde la historiografía (Devoto y Rosoli, 2000; Fernández y Moya, 1999; Sánchez Alonso, 1995). Este interés debe ser comprendido en relación con la centralidad que ocupa la inmigración europea en el discurso nacional y en el imaginario social de la población argentina que lo considera la base de la conformación de la identidad étnico-nacional en el país.

Ciertamente, debido a la abundante literatura académica sobre la inmigración en Argentina y la variedad de colectivos migratorios estudiados, se ha decidido realizar un recorte acorde a nuestro tema de investigación. Así, en este apartado, nos proponemos profundizar en el recuento de los estudios sobre migración internacional limítrofe y de Perú desde los principales ejes que han sido trabajados en Argentina a partir de las últimas décadas del siglo XX.

Sin embargo, antes de iniciar este recorrido teórico, nos interesa subrayar una idea que ya fue esbozada en la introducción de esta tesis: no todas las poblaciones migrantes han sido caracterizadas y valoradas en los mismos términos por las sociedades donde se asientan. Y es que, alrededor de los fenómenos migratorios se despliega un discurso oficial y mediático que va formando la opinión pública y que predispone al ciudadano común hacia una actitud de aceptación o rechazo del migrante en función de los atributos que se le asocian (fenotípicos, sociales, culturales, religiosos, idiomáticos, económicos, etc.). En este contexto, el discurso estatal en torno a la migración a lo largo de la historia de Argentina ha oscilado entre una visión que contempla la inmigración como “contribución” o “aporte” y otra, que la concibe en términos de “problema” o “amenaza”

(Domenech, 2008:2). En palabras de Domenech (2008) la primera postura correspondería a una *"retórica de la inclusión"* y la segunda a una *"retórica de exclusión"*. Ésta última, precisamente, caracterizó el periodo de vigencia de la Ley Videla (durante la década de los 90), discurso bajo el cual los migrantes limítrofes y de Perú, fueron estigmatizados como agentes propagadores de males sociales (delincuencia, desocupación e incluso enfermedades[21]). Sin embargo, las coyunturas políticas y sociales son efervescentes y cambiantes, de modo que a partir del 2003 con la promulgación de la Nueva Ley de Migraciones, en un contexto donde la política argentina apuntaba hacia la regionalización y en el cual los organismos supranacionales y los estados apelaban a la valorización del multiculturalismo, ratificando su compromiso con los derechos humanos y la ciudadanía comunitaria, se dio lugar a una "retórica de la inclusión".

Evidentemente, lo que subyace en estas clasificaciones es la construcción social de nación, imaginario en el cual ciertos procesos históricos y poblaciones adquieren relevancia en detrimento de otros y que responde a intereses políticos y relaciones de poder. En este sentido, me parece clave retomar el concepto de "*formaciones nacionales de alteridad*" (Segato, 2007) que refiere a las representaciones hegemónicas de nación y al lugar del Estado como generador de otredad o alteridad. En esta misma línea conceptual, Grimson (2005) presenta a los Estados nacionales como "*campos de interlocución*" es decir, como un espacio simbólico organizador de la diversidad o heterogeneidad (clase, etnicidad, religión, etc.) que instituye los modos de referirse a la diferencia y a la desigualdad. En este contexto, las migraciones recientes (limítrofes y del Perú), a partir de los 90, interpelan y cuestionan como la Argentina se imagina a sí misma. Del mismo modo, según Grimson (2005), en esta década se transita de un patrón que integra la diversidad (negando e invisibilizando las diferencias) hacia una hipervisibilidad de la dimensión étnico-nacional como factor identitario, en detrimento, por ejemplo, de la clase social.

En este clima de cambios coyunturales y retóricos se inscriben los estudios de la inmigración limítrofe y el Perú en Argentina desde fines del siglo XX.

La migración latinoamericana - hacia la Argentina surge como tópico de análisis en el campo local a fines de los 70. Su aparición coincide con una nueva tendencia en los estudios sobre migraciones marcada por el desplazamiento del paradigma cuantitativo hacia el cualitativo y por la pérdida de relevancia de la historia económica, como disciplina propicia para la investigación sobre

[21]Recordemos que durante los 90' el brote del cólera en Argentina, se asoció en el imaginario social con la presencia de migrantes bolivianos, estigmatizando a esta población como portadora de esta enfermedad.

migraciones en el contexto nacional, en beneficio del desarrollo de la antropología histórica. Así, a partir de fines del siglo XX hasta la actualidad, las producciones académicas sobre migración limítrofe en Argentina se han incrementado notoriamente (Pacceca y Courtis, 2008).

En lo que sigue de este apartado, referiremos principalmente al relevamiento académico realizado por Pacceca y Courtis (2008), a través del cual se observan dos cuestiones respecto de la investigación en torno a las corrientes migratorias limítrofes. Por un lado, se hallan trabajos de carácter transversal, es decir, en los cuales se realizan planteamientos comunes a diversos colectivos migratorios y, por otro lado, encontramos aquellos estudios que se abocan al trabajo con una colectividad migratoria específica. Precisamente esta última modalidad de investigación ha predominado más que la anteriormente mencionada.

En este contexto, dentro del primer grupo mencionado, se ha indagado principalmente desde una perspectiva demográfica la relación entre migración, empleo y mercado laboral (Marshall y Orlansky, 1983; Marshall, 1983; Benencia y Gazzotti, 1995; Maguid, 1995 y 1997; Cortés y Groisman, 2004); ubicándose gran parte de estos estudios en el área Metropolitana de Buenos Aires. Asimismo, otro tópico de relevancia en este tipo de estudios, ha sido la relación entre política migratoria y la discriminación hacia los migrantes (Mármora, 1984; Torrado, 1991; Oteiza, Novick y Aruj, 1997; Novick, 2001a y b; Cozzani de Palmada, 2004; Courtis, 2006; Pacecca y Courtis, 2006 y Courtis y Pacecca, en prensa; Belvedere y otros, 2007; Calvelo, 2007). En otros casos también, se ha profundizado en los análisis sobre la legislación migratoria y su relación con el acceso y protección social de derechos humanos fundamentales (salud, educación, justicia, etc.) (Sassone, 1987; Casaravilla, 1999; Pacecca, 2000a; Grimson y Jelin, 2006; Maurizio, 2007). Asimismo, otros trabajos de corte transversal han analizado los discursos estatales y las políticas de exclusión e inclusión en torno a la migración internacional limítrofe y de Perú (Domenech, 2008; Grimson, 2005).

Por otro lado, en la segunda categoría enunciada (segmentación de trabajos de acuerdo al país de procedencia), las investigaciones más numerosas han sido atribuidas a la colectividad boliviana. Este colectivo ha sido estudiado desde diversos aspectos como: su distribución espacial en el AMBA y los usos que realizan de los espacios públicos (Sassone, 2002; Canelo, 2007), la migración desde su lugar de nacimiento hacia las provincias argentinas (Domenach y Celton, 1998; Karasik y Benencia, 1999; Sala, 2000), los procesos identitarios (Grimson 1999; Caggiano, 2005), las prácticas patrimoniales (Gavazzo, 2005), la inserción laboral en el espacio rural (horticultura)

enfatizando las posibilidades de movilidad ascendente y el carácter transnacional de la comunidad (Ringuelet y otros, 1992; Benencia, 1992 y 1997; Benencia y Gazzoti, 1995; Benencia y Karasik, 1995), las relaciones interétnicas en el mercado laboral textil (Bialogorksi y Bargman, 1997) y los estudios sobre escolaridad desde la línea de investigación dirigida por Gabriela Novaro del Programa de Antropología y Educación de la Universidad de Buenos Aires (Gavazzo, Beheran y Novaro, 2014; Martinez, 2011; Novaro, 2011; Novaro, Borton, Diez y Hecht, 2008). Debido a su relevancia, este aporte será revisado de modo más exhaustivo en el siguiente apartado.

Por otra parte, también dentro del segundo grupo, se conoce un alto número de estudios sobre la colectividad paraguaya. En éstos hay dos líneas de investigación muy marcadas: la demográfica - que aborda la dinámica de frontera (Palau Viladesau, 1995 y 1999), las condicionantes de expulsión del país de origen (Cerrutti y Parrado, 2006), la inserción laboral y movilidad social en Misiones, el AMBA y Formosa (Cerrutti y Bruno, 2007; Bruno, 2007), así como el envío de remesas (Cerruti, 2006), y la que remite a la político-identitaria (Halpern, 2005) que profundiza en los procesos identitarios y de empoderamiento político.

Sin embargo, los colectivos limítrofes restantes –chilenos, brasileros y uruguayos– han sido escasamente tratados por la literatura académica. Así, sobre migración chilena en Argentina se encuentran, por un lado, investigaciones que abordan este fenómeno en las provincias patagónicas haciendo hincapié en su inserción rural (Mármora, 1968; Toutudjian y de Holubica, 1990; Bendini y Radonich, 1999; Torres, 2001; Trpin, 2006; Baeza, 2006) y por otro lado, ha sido estudiada en el AMBA (Pereyra, 1999). En el caso de los brasileros, la migración ha sido trabajada en el ámbito urbano en el AMBA (Dalle, 2004) y en el sector rural en la agroindustria arrocera (Bidaseca, 2005).

Finalmente, en el caso de uruguayos existen estudios que profundizan en su evolución histórica y otros en su dimensión psicológica (Pellegrino, 2000; Darré, 2007).

Del mismo modo, los estudios sobre los peruanos también resultan escasos en comparación con la cantidad de los realizados sobre bolivianos y paraguayos. Este hecho es llamativo dada la significatividad numérica de este colectivo. Sin embargo, profundizaremos en estas producciones en el apartado 2.3 de este capítulo.

Finalmente, para cerrar esta sección, podemos decir que a lo largo de esta síntesis los temas de investigación abordados en los estudios sobre la migración limítrofe y del Perú han sido diversos,

concentrándose las producciones académicas más en unas áreas que en otras. En este contexto, los estudios sobre la escolaridad de estudiantes migrantes o hijos de migrantes en Argentina no son mayoritarios, sin embargo, han brindado aportes sustanciales que serán recogidos y expuestos en el siguiente apartado, especialmente en la sección 2.2.2.

2.2) Cruces académicos entre las migraciones internacionales (limítrofes y de Perú) y la dimensión escolar en Argentina

2.2.1) La relación histórica entre migraciones internacionales y la educación argentina

A modo introductorio de esta sección, me interesa recordar y subrayar la relación histórica que ha vinculado a las migraciones internacionales hacia la Argentina en el contexto de construcción del Estado-nación con los orígenes del sistema educativo. En otras palabras, así como el Estado se preocupó por establecer medidas para "poblar" y proveer fuerza de trabajo en aras del "progreso" de la nación a través de la promoción de las migraciones internacionales (europeas) hacia la Argentina, también determinó los mecanismos para la transformación de ese migrante, de ese extranjero, en un ciudadano. Evidentemente, el instrumento por excelencia fue la institución escolar.

La estrategia estatal que caracterizó la propuesta de integración de los migrantes hacia la sociedad argentina por medio de la escuela, de ese entonces y que estuvo vigente hasta fines del siglo XX, propiciaba la invisibilización étnica y de las diferencias culturales (pertenencia nacional, lengua, etc.). Así, bajo este paradigma asimilacionista se promovía homogenizar la población en pro de la unidad de la nación.

En este contexto, los orígenes del sistema educativo argentino de la modernidad, se estructuraron bajo los postulados de Sarmiento, quien veía en la educación un vehículo transformador de la sociedad, cuya máxima virtud era su carácter civilizatorio. Fue él quien instauró la obligatoriedad y gratuidad de la educación básica con la finalidad de volverla masiva. Sin embargo, esta democratización de acceso a la educación presentaba una paradoja, pues era privilegio de aquellos reconocidos como sujetos de educabilidad (entre quienes se encontraban los migrantes europeos), al mismo tiempo que requería la erradicación de la "barbarie" (asociada a aquello que atentaba contra la unidad nacional) (Caruso y Dussel, 1998), personificada en la presencia de ese "otro" incivilizado; indios y gauchos, a quienes no consideraba posible educar. De este modo, sobre la

selección de los considerados "más aptos" creyó posible cambiar y dominar la sociedad imponiendo *"una forma de ser, de sentir y de hablar a quienes escapaban de la categoría de bárbaros"* (Puiggrós, 1990:49).

Esta visión se sustentaba en el optimismo pedagógico argentino, el cual sostenía que los cambios y reformas estructurales necesarias para lograr el ansiado "progreso" debían promoverse desde la escolarización masiva ya que solamente las personas educadas construirían sociedades modernas (Caruso y Dussel, 1998). En este proyecto no había cabida para la diferencia cultural; era negada o estigmatizada no solo en indios y gauchos, sino también en aquellos inmigrantes, que siendo europeos, reunían atributos de "barbarie", por lo cual representaban un elemento subversivo para el orden social (anarquistas, socialistas, etc.). Así, la estrategia pedagógica que empleó la escuela y en particular los docentes procedentes de la corriente normalista, herederos de las ideas de Sarmiento estuvo caracterizada por la exaltación del discurso nacional, el disciplinamiento y el higienismo en el vínculo educativa (Puigróss, 1990). Evidentemente, en la actualidad, el panorama educativo en relación con la presencia de migrantes en las aulas se ha transformado. Si bien el número de migrantes es mucho menor que durante los siglos pasados, los lugares de procedencia migratoria también se han modificado, adquiriendo relevancia la migración limítrofe y de Perú, y volviéndose menos numerosa la migración europea. De este modo, en las aulas y en especial, en las escuelas públicas de Buenos Aires se hipervisibilizan estos colectivos migratorios. Así, aquel discurso de los inicios de Estado-nación que proclamaba a la Argentina como enclave europeo en Sudamérica, comienza a ser cuestionado por la composición de la población.

En este contexto, durante los años noventa, se instala en la política educativa de Argentina un nuevo tratamiento de la "diversidad cultural" y el enfoque de la "interculturalidad". Diez (2004) afirma que esta tendencia fue favorecida por dos factores: primero, a causa de los procesos de politización de la cuestión étnica y segundo, por la centralidad que adquirió el ámbito educativo como lugar para resolver los conflictos vinculados con la diferenciación social y la diversidad cultural (2004: 192). El primero de estos factores se remonta a los orígenes mismos de la interculturalidad. A fines del siglo XX, la lucha política de movimientos y minorías sociales (indígenas, afrodescendientes, feministas, homosexuales, etc.) así como la visibilidad que adquirieron las migraciones internacionales Sur-Norte, en el contexto de globalización, presionó hacia la legitimación de este nuevo discurso.

No obstante, la interculturalidad como proyecto político, educativo y nacional, supuso la ruptura

con la tradición homogeneizadora, que como ya lo señalamos, caracterizó al sistema educativo argentino desde sus inicios. En otras palabras, de la escuela tradicionalmente negadora de la diversidad se transitó, a partir de los 90, hacia la escuela que celebra la diversidad.

Sin embargo, el discurso de la interculturalidad no debería ser comprendido como una mera condición descriptiva de la realidad, sino por el contrario, como una construcción sociohistórica; en palabras de Briones: *"como forma de entender la heterogeneidad humana del mundo, que no existe por fuera de representaciones culturales sobre lo que esa heterogeneidad es, significa o implica."* (Briones, 2009:39)

Entonces, este nuevo discurso requiere de una mirada crítica que reflexione sobre su dimensión política e ideológica, pues, el modo de concebir la interculturalidad tiene implicancias directas en cómo la institución escolar debe concebir y gestionar la heterogeneidad.

En el caso del tratamiento e inclusión de los migrantes en el ámbito escolar, Domenech (2008) nos advierte que el reconocimiento de la diversidad ha encubierto una continuidad con las prácticas asimilacionistas, en tanto, no cuestiona las desigualdades que subyacen a las diferencias culturales:

> *"...se reconoce la sociedad como multicultural y multiétnica; se valora la contribución de los inmigrantes al crecimiento y desarrollo del país, así como tomar conocimiento de ello; se promueve el respeto y tolerancia a la diversidad cultural para la disminución de la discriminación y los prejuicios; y se atienden derechos de igualdad formal, mientras se mantiene inalterada la estructura de poder que (re)produce las condiciones materiales y simbólicas de desigualdad y exclusión sociales. En este sentido, se reduce la complejidad de la diversidad y la interculturalidad."* (Domenech y Magliano, 2008: 423)

De este modo, pensar la diversidad cultural desde esta perspectiva ha permitido la gestión de políticas denominadas "interculturales" focalizadas hacia aquellos rotulados como "diversos". En el contexto argentino, por ejemplo, los proyectos vinculados a la interculturalidad formaron parte de políticas compensatorias donde la "diferencia" fue comprendida como déficit o desventaja (Domenech y Magliano, 2008) y estuvieron destinados a la población indígena, excluyendo a los migrantes quienes, generalmente, han pasado inadvertidos en estas discusiones.

2.2.2) Estudios sobre migrantes (limítrofes y de Perú) y la escolaridad desde la antropología educativa

Podríamos decir que en las investigaciones sobre interculturalidad la dimensión escolar ha sido abordada, en la mayor parte de los casos, en relación con la población aborigen y en menor medida

desde las migraciones internacionales.

> *"la vinculación de los grupos migrantes con el sistema educativo no es una problemática menos compleja que la de los pueblos indígenas, pero parece haber sido menos atendida en las investigaciones educativas: lo educativo y la infancia parecieran en general temas poco instalados en la agenda de investigación en estudios migratorios latinoamericanos"* (Novaro 2011:19).

Por el contrario, gran parte de estos trabajos (así como se pudo observar en la sección 2.1 de este capítulo) se volcaron a la indagación de aspectos vinculados a los procesos de integración económica y social de la población migrante adulta (Cerruti y Binstock, 2012:8).

Los estudios sobre migración internacional en Argentina que han incidido en la temática educativa resultan fragmentarios y han sido escasamente sistematizados. Este panorama académico coincide con una situación de invisibilización de la temática en políticas públicas, pues las políticas, proyectos y discusiones acerca de la interculturalidad en el ámbito educativo argentino han sido concebidos en relación casi exclusiva con los pueblos originarios (toba/qom, mbya, mapuches, wichí, etc.). De modo tal, que se ha otorgado mayor relevancia a estas poblaciones que a los migrantes[22], quienes también transitan en los diferentes niveles del sistema educativo y poseen sus propias necesidades educativas (Gavazzo, Beheran y Novaro, 2014:195).

No obstante, en las dos últimas décadas, la antropología educativa ha realizado una importante contribución a los estudios sobre migración internacional y educación. Recordemos que precisamente el interés por la formación de niños y jóvenes fue uno de los temas de gran relevancia desde los inicios de esta disciplina como ciencia social y que en Argentina como campo especializado de investigación tuvo sus orígenes en la década de los 80 (Milstein et al, 2007).

A modo general, podemos afirmar que la mayor parte de los trabajos académicos que proceden de la antropología educativa, se han centrado en el análisis de la educación formal, es decir, en las interacciones que transcurren en el interior de las instituciones escolares (Milstein et al, 2007). En este contexto, el enfoque etnográfico se ha impuesto como el favorito para documentar la cotidianidad de las prácticas educativas desde una postura interpretativa y reflexiva. Así, esta

[22]Lo cual resulta paradójico considerando el énfasis que si ha alcanzado la reforma migratoria (Nueva Ley de migraciones) pero aparentemente este discurso por más que contempla el acceso a la educación como un derecho indiscutible del migrante, no ha profundizado en una propuesta de educación intercultural que los contemple.

disciplina ha realizado importantes aportes a las ciencias de la educación.
Por otro lado, uno de los principales ejes de investigación trabajados desde la antropología educativa ha sido el que aborda los vínculos entre procesos educativos, desigualdad social y diversidad cultural, y que también, durante las últimas décadas comenzó a incluir los estudios sobre interculturalidad.

Este eje aglomera un conjunto de trabajos, los que según Milstein et al (2007), en líneas generales, buscaban conocer las continuidades y rupturas entre instituciones escolares, la cotidianidad de los sujetos involucrados en las relaciones pedagógicas (maestros y alumnos categorizados como "diversos": migrantes, indígenas, niños y adolescentes procedentes de sectores populares, etc.) en contextos de diversidad cultural y de desigualdad social y económica. Precisamente, en este bloque de estudios (que proliferó a partir de los 90) comenzaron a visibilizarse y emerger los migrantes latinoamericanos como sujetos-objetos de investigación.

Un interesante aporte procedente de este eje, ha sido el trabajo realizado por Neufeld y Thisted (1999). Estos investigadores propusieron el término "usos de la diversidad" para referirse a los sentidos que adquiere la diversidad sociocultural y la diferencia cultural en las aulas, profundizando en cómo las marcas étnicas son manipuladas por los actores escolares en contextos de desigualdad. Concluyeron que los "usos de diversidad" fundamentan representaciones y prácticas en la institución escolar sobre aquellos denominados "otros", que en muchos casos producen estigmatizaciones sobre estos grupos sociales. En relación específica con los migrantes, Neufeld *et al.* (2013) señalaron que en el ámbito escolar se vislumbra una concepción esencialista de la diferencia cultural, la cual contribuye con la construcción de tipologías de "características nacionales" en forma de estereotipos y estigmas (*"los peruanos, los bolivianos, los chinos son de tal o cual manera")*, y que permite la folclorización de determinadas prácticas culturales asociadas a los migrantes.

En congruencia con esta línea de investigación, los trabajos de antropología educativa que se han abocado a los cruces entre migración limítrofe y de Perú y la escolaridad, en su gran mayoría se han centrado en el análisis sobre representaciones y discursos de los docentes en torno a los atributos y el desempeño académico de los niños y adolescentes migrantes; y las prácticas pedagógicas en el aula (en los niveles de educación básica regular), generalmente, asociadas a la problemática de la discriminación. Así, estos estudios han dado cuenta de las visiones estereotipadas de los docentes sobre los estudiantes migrantes, en particular sobre aquellos oriundos de Bolivia en términos de

“problemas de aprendizaje”, bajas expectativas sobre su rendimiento, etc. (Neufeld y Thisted 1999; Sinisi 1999; Sinisi y Pallma 2004; Nobile 2006; Diez y Novaro 2009).

Por otra parte, otro grupo de estudios ha profundizado en los discursos escolares sobre la diversidad cultural y la inclusión social del migrante en las escuelas. Domenech (2004, 2013) a partir de su trabajo con estudiantes bolivianos y Beheran (2012) en su producción sobre jóvenes bolivianos y paraguayos, han concluido que en el ámbito escolar, en la actualidad, conviven dos posturas educativas que repercuten en las relaciones cotidianas con los niños y adolescentes migrantes: la tradicional asimilacionista que promueve la “integración” de éstos a partir de la invisibilización de las diferencias culturales/étnicas, las cuales son consideradas como un “problema” y; por otra parte, la mirada pluralista que, por el contrario, desde su carácter discursivo valora positivamente la diferencia cultural y busca promover su reconocimiento a fin de lograr la inclusión social de estas poblaciones. Sin embargo, estos investigadores también nos advierten que esta nueva retórica no se plasma en la práctica educativa real. Así, en este contexto ambivalente, los docentes frecuentemente transitan entre estos dos caminos en su actividad cotidiana, lo que trae como consecuencia por un lado, situaciones de estigmatización e hipervisibilización (señalamiento) de las diferencias culturales o por otro lado, prácticas de folclorización y exotización de algunos migrantes (Novaro, 2012).

Desde otra arista, algunas investigaciones han profundizado en los procesos de construcción identitaria de los migrantes en el ámbito escolar. Puntualmente, me referiré a una línea de investigaciones encabezadas por la antropóloga Gabriela Novaro, radicada en el Programa de Antropología y Educación de la Universidad de Buenos Aires. Las investigaciones de ese equipo aportan elementos centrales para problematizar cuestiones referidas a la escolarización de colectivos migrantes, si bien el referente empírico de este grupo son los migrantes bolivianos. Desde esta perspectiva, el espacio escolar es visto como una arena de luchas de poder, donde los migrantes llevan a cabo procesos de redefinición identitaria, que presuponen estrategias de adaptación y resistencia en situaciones de interacción y comunicación específicas. Estos procesos de acomodamiento de la identificación individual y social se producirían en el marco de luchas simbólicas entre sus propias definiciones y las definiciones atribuidas por docentes, directivos, compañeros, la familia y la sociedad “receptora”. Por ejemplo, Novaro (2011, 2012), a través de sus investigaciones llega a la conclusión que la escuela interpela fuertemente a los migrantes refiriendo a la categoría étnico-nacional, al definirlos como “extranjeros”, situación que produciría tensiones identitarias. En este contexto, algunas de las respuestas posibles de los migrantes en el ámbito

escolar oscilan entre la negación, el camuflaje o la exaltación de la diferencia.

En este sentido, otro análisis interesante que ahonda en la dimensión comunicativa e interpersonal de las relaciones pedagógicas y sociales entre migrantes y otros actores escolares es el trabajo de Novaro (2009). Esta investigadora cuestiona el carácter "silencioso" atribuido por los docentes a los estudiantes bolivianos, encontrando que los silencios son comprendidos como una "desventaja cultural" en relación con los estudiantes nativos. Esta situación entraría en contradicción con el "mandato de oralidad" o "cultura parlante" que parecieran promover, en la actualidad, algunas instituciones escolares. Asimismo, más allá de los "silencios", el trabajo de Novaro revela los "silenciamientos" que los producen; situaciones de discriminación por docentes y pares, diferencias lingüísticas/idiomáticas entendidas como deficiencias, etc. (Novaro, Borton, Diez y Hecht, 2008).
Bajo una perspectiva similar de investigación, Martínez (2011) realiza un análisis de los usos y sentidos de la "vergüenza" categoría expresada en los relatos de niños bolivianos y su relación con las tensiones identitarias y étnicas nacionales que los atraviesan en su tránsito por la escuela primaria.

Por otra parte, un aporte relevante para los cruces académicos entre migración y escolaridad es el desarrollado por Gavazzo, Beheran y Novaro (2014). En el artículo de investigación referido, las investigadoras analizan sus trayectorias doctorales y posdoctorales individuales, dialogando sobre sus implicancias en las experiencias de los migrantes bolivianos vinculadas a la escolarización en la Ciudad y Provincia de Buenos Aires. Este trabajo es, también, un antecedente substancial para nuestro tema de investigación (que estudia la relación entre familias migrantes peruanas y escolaridad), ya que subraya el rol trascendental que cumple la escolaridad para las familias migrantes:

> *"en todos los casos la escolaridad constituye parte fundamental de la experiencia de niños y jóvenes migrantes y muy especialmente de los hijos de inmigrantes bolivianos. La misma afecta su formación intelectual pero sobre todo sus identificaciones nacionales, étnicas, de género, de clase y de edad"* (Gavazzo, Beheran y Novaro 2014:191).

Así, Gavazzo, Beheran y Novaro (2014) afirman que el tránsito por la escuela primaria y secundaria en Argentina ha marcado un hito en las biografías de los niños y jóvenes migrantes bolivianos e hijos de bolivianos criados en Buenos Aires afectando sus identificaciones, relaciones con pares y adultos (parientes, autoridades o instituciones) (Ídem:189). Puntualmente, Beheran observa cómo las expectativas educativas familiares sobre los más jóvenes (mandatos familiares y escolares), en ciertas situaciones, han contribuido con la emergencia de tensiones intergeneracionales. También

Gavazzo ha dado cuenta cómo en el discurso de los adultos migrantes bolivianos es con frecuencia enunciado como motivo del movimiento migratorio el acceso a mejoras en la calidad de vida y las demandas educativas. En este sentido, Gavazzo concluye que mientras más altas sean las expectativas de los mayores respecto al futuro educacional y profesional de los hijos y familiares a cargo, habrá mayores tensiones en la familia. Estas tensiones, en muchos casos, son el resultado de la presión sobre el rendimiento escolar de los más jóvenes y los problemas de éstos para satisfacer esta demanda. Novaro, en la reflexión sobre la investigación que realizó en escuelas primarias, evidencia la preocupación de las familias bolivianas por la escolarización de los menores a cargo. Esta situación se visibiliza en las estrategias que despliegan las familias bolivianas para inscribir a los niños en la escuela, aun cuando existan situaciones económicas muy precarias, también, se plasma en la expectativa de que los más jóvenes continúen trayectorias escolares largas, en la inquietud que surge al no poder ayudarlos con las tareas, en la denuncia de escenas de discriminación en la escuela, etc. (Gavazzo, Beheran y Novaro 2014:198).

En segundo lugar, Novaro afirma que en las expectativas y demandas hacia la escuela, se manifiesta una fuerte apuesta de las familias bolivianas (a través de las organizaciones culturales, deportivas y la celebración de festividades de la colectividad) por la persistencia de la identificación de hijos y familiares (migrantes y nacidos en Argentina) con "lo boliviano" y las marcas de nacionalidad, lo que supone tensiones entre continuidades y cambios, en el contexto de quiebres en la transmisión intergeneracional (Ídem:199). En este contexto, la demanda consensuada de las familias bolivianas por el orden, el control de la indisciplina y sanción de las faltas de respeto, golpes e insultos en el ámbito escolar estaría asociada con el anhelo de la continuidad de una imagen de niño boliviano caracterizada, en el discurso de las familias, como obediente y tranquilo.

Por último, otro antecedente importante en los estudios sobre migración y educación no proviene de la antropología educativa sino más bien del campo de la sociología, me refiero al estudio realizado por Cerruti y Binstock (2012). Este trabajo brinda una mirada panorámica y significativa de la situación educativa de los adolescentes migrantes (entre los que destacan los procedentes de países limítrofes y de Perú) en las escuelas secundarias públicas de la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires. Por tal motivo, al incluir a la población peruana, es considerado un antecedente significativo para esta investigación. Combinando la metodología cualitativa (a través de la realización de entrevistas en profundidad a docentes y directivos) y la cuantitativa (a partir de la administración de 1558 encuestas a los estudiantes) las investigadoras revelan información sobre el rendimiento educativo, la dedicación al estudio, las percepciones sobre la "exigencia escolar" y las aspiraciones

educativas desde la mirada de los estudiantes. Además, un aporte interesante de este trabajo es que relaciona la dimensión educativa con el entorno familiar; la situación socioeconómica, clima educativo, participación de los adolescentes en la economía familiar, etc. Al mismo tiempo, en uno de los capítulos del trabajo enunciado en líneas anteriores, se aborda la dimensión afectiva/subjetiva de la migración desde el lugar de los adolescentes migrantes, en el cual se indagan las preferencias por el lugar de residencia, la evaluación de los pros y contras de vivir en Argentina, los lazos con el país de origen y las cosas que extrañan. Finalmente, otro aporte importante es que en la investigación, además, de los estudiantes migrantes y nativos, se incluye de modo diferenciado a los hijos de migrantes nacidos en Argentina[23]. Así, las autoras establecen comparaciones entre las situaciones educativas de los primeros y los segundos –en términos de generaciones– respecto de los "nativos".

Con todo lo recapitulado hasta aquí, podemos señalar algunas afirmaciones sobre el estado del arte de las investigaciones de antropología educativa que realizan cruces entre migraciones y escolaridad. En primer lugar, la mayor parte de estos trabajos como ya se mencionó, han sido de corte etnográfico y se han llevado a cabo al interior de las escuelas. En efecto, son pocos los estudios como el de Gavazzo, Beheran y Novaro (2014) que profundizan en las relaciones entre familias y escuelas, trascendiendo el ámbito escolar. Este último trabajo citado especialmente, ha significado una importante contribución, pues visibiliza las formas en las que las familias se involucran con la escolarización de hijos y familiares y en algunos casos ha dado cuenta del lugar prioritario que adquiere dentro de sus expectativas a futuro. Asimismo, ha problematizado la cuestión de las aspiraciones educativas sobre los más jóvenes como un mandato familiar.

En ese sentido, consideramos que excluir a las familias de los estudios sobre "lo escolar" ha contribuido con una mirada fragmentaria de la educación, reduciendo su complejidad y las posibilidades de desarrollar estrategias educativas inclusivas que partan de las necesidades y problemas específicos de los migrantes. Por tal motivo, en esta tesis, en continuidad con el aporte de Gavazzo, Beheran y Novaro (2014), nos posicionamos bajo la línea de investigación que inauguró Achilli (1996) quien critica esta dicotomía escuela-familia en los estudios educativos y enfatiza la necesidad de un análisis de las experiencias formativas desde las interrelaciones mutuas y los condicionantes históricos que las contextualizan.

[23]Definidos en el estudio de Cerruti y Binstock (2012) como "migrantes de segunda generación". Sobre esta categoría revisar: "*Los hijos de inmigrantes como tema sociológico: La cuestión de "la segunda generación""* (García Borrego, 2003).

Así, coincidimos en que:

> *"Para advertir la relevancia de profundizar sobre la situación educativa de los niños indígenas y migrantes […] deberíamos comenzar a preguntarnos por el alcance real de presencia de estos niños en los distintos niveles del sistema educativo y por lo que la escuela significa para ellos y para sus familias"* (Novaro 2011:22)

En segundo lugar, como se señaló anteriormente, estos estudios se han focalizado principalmente en las representaciones y prácticas de los docentes en torno a los migrantes rotulados como integrantes de sectores subalternos, descubriendo el discurso sobre ese "otro" que habita la escuela. A través de estas representaciones constatamos el escaso conocimiento que poseen algunos docentes y directivos de los migrantes (condiciones de vida, expectativas, pautas culturales) y en otros casos, se trata de un juicio sesgado, estereotipado y etnocéntrico. De esta situación, deriva el imperativo de desarrollar investigaciones que rescaten las miradas construidas por los propios migrantes como protagonistas en torno a las problemáticas educativas que los afectan con el fin de comprender el universo cultural en el que se inscriben sus vivencias. Esta postura sí se viene desarrollando en los estudios que profundizan en la dimensión identitaria. Es así, como nuestra tesis se adhiere a esta perspectiva de investigación.

Además, hemos observado que en la antropología educativa la preocupación por el tema educativo en los estudios con migrantes ha sido abordada casi exclusivamente desde la escolaridad, priorizando la educación básica regular y restando importancia al nivel superior. No obstante, desde nuestro punto de vista, la pregunta por las expectativas educativas de los migrantes sobre hijos y familiares a cargo, debería llevarnos a la posibilidad de desarrollar investigaciones sobre la escolaridad también en este nivel. Precisamente, las expectativas en torno a la educación superior y su relevancia para el proyecto migratorio se destacan en nuestra investigación con migrantes peruanos como se verá en el capítulo siguiente (cf. Capítulo 4).

También, hemos visto que la mayor producción de estos estudios que cruzan migraciones y educación se centra en los migrantes bolivianos, aunque en otros casos, se observan investigaciones transversales, es decir, que agrupan a migrantes de distintas nacionalidades. Este es el caso de la migración peruana en el ámbito educativo, ya que no ha sido analizada de modo exclusivo desde sus particularidades y trayectorias como comunidad migratoria, sino que generalmente los migrantes peruanos han aparecido en el contexto de la investigación educativa en estudios sobre diversidad, donde se trabaja con distintas comunidades migratorias (Neufeld y Thisted, 1999; Nobile 2006, Cerruti y Binstock, 2012). En este sentido, una de las contribuciones de esta tesis es la

especificidad migratoria en la mirada sobre la dimensión educativa.

Finalmente, la necesidad de realizar estudios sobre la escolaridad en todos los niveles educativos que se ocupen de las particularidades del fenómeno migratorio peruano, no excluye la posibilidad de desarrollar estudios comparativos donde se incluya la relación con otros colectivos migratorios. Y es que algunos puntos de coincidencia en las demandas, expectativas educativas y representaciones sobre la escolaridad entre migrantes bolivianos y peruanos, me hacen reflexionar sobre lo interesante que sería abordar una investigación sobre escolaridad y familias migrantes andinas (que incorpore ambos países) con la finalidad de visibilizar diferencias y puntos de encuentro en sus trayectorias en Argentina.

2.3) La migración peruana en Argentina y sus perspectivas de estudio

En la última sección de este capítulo presentaremos los resultados del relevamiento de investigaciones académicas que han tomado a los migrantes peruanos como sujeto central en Argentina a partir de los años 90' hasta la actualidad, ya que la tesis se focaliza en las familias peruanas migrantes asentadas en Buenos Aires a partir de esa década. Hacemos esta precisión, debido a que también existen otros estudios que han abordado al migrante peruano de modo transversal como parte de investigaciones más amplias sobre migrantes latinoamericanos. Esto sucede en investigaciones sobre las asociaciones civiles de migrantes en la provincia y en la ciudad de Buenos Aires (Morales, 2009) e investigaciones sobre representaciones docentes y la discriminación del migrante en la escuela (Neufeld y Thisted: 1999; Nobile: 2006; Cerruti y Binstock: 2012).

Si bien como ya dijimos y demostramos en los acápites anteriores de esta obra, la producción académica no es abundante, en comparación con las investigaciones sobre comunidades migratorias de otros países establecidas en Argentina, consideramos pertinente recuperar los ejes temáticos y aportes de aquellos autores que han centrado su trabajo en los migrantes peruanos. Esto lo hacemos con la finalidad de contextualizar el ámbito en el que se inscribe nuestra propia investigación y su contribución. Además, este apartado busca favorecer la realización de un breve estado del arte sobre la migración peruana en Argentina, debido a la escasa sistematización de estos estudios. Es necesario destacar que la mayor parte de artículos científicos, ponencias y tesis que recabamos datan del 2000 en adelante y remiten específicamente sobre aspectos económicos y demográficos, socio-antropológicos; y lingüísticos de la migración peruana. Recordemos que el fenómeno

migratorio peruano alcanzó notoria visibilidad a partir de los 90, situación que nos permitiría inferir que nos encontramos actualmente en un momento de producción académica cuyos alcances podrán determinarse a futuro.

De acuerdo a las investigaciones relevadas, destacamos tres principales perspectivas de estudio: el enfoque macroeconómico y demográfico, el socioantropológico y por último, el lingüístico.

Dentro del primer grupo, se ha profundizado en el contexto general de la migración de peruanos hacia Argentina, centrándose, especialmente, en los factores de expulsión de Perú, los motivos desencadenantes de la migración, las cifras de la migración peruana y el perfil del migrante peruano desde sus principales características socio-demográficas.

A esta categoría pertenecen los artículos pioneros: *"Diagnóstico sobre la inmigración reciente de los peruanos en la Argentina"* cuyo autor es Ponciano Torales (1993) y *"Peruanos en Mendoza: apuntes para un ¿nuevo? modelo migratorio"* publicada en 1998 por Alicia Bernasconi. Asimismo, otro de los aportes de este eje de investigación, que es citado frecuentemente en los estudios sobre migración peruana, es el artículo *"La migración peruana a la ciudad de Buenos Aires: su evolución y características"* (Cerruti, 2005). Su autora, la investigadora Marcela Cerruti, especialista en estudios sobre migraciones internacionales desde la perspectiva de la sociología y los estudios demográficos, ha abordado el fenómeno migratorio peruano centrándose en las características demográficas, las trayectorias laborales y la inserción económica de los migrantes. Cerruti realiza un análisis de las cifras y tendencias estadísticas a nivel macro, el cual es complementado por algunos elementos cualitativos como entrevistas en profundidad. En sintonía con este enfoque, Matías Bruno (2007b) sociólogo de la UBA e investigador del Centro de Estudios de Población (CENEP), se ha abocado a la relación entre migrantes peruanos, inserción laboral, trayectorias laborales y movilidad ocupacional. A raíz de su análisis, concluye que muchos de los migrantes peruanos se encuentran sobrecalificados (debido a los altos niveles educativos) para las actividades económicas que realizan lo que demuestra una movilidad social descendente en Argentina. Esta situación podría observarse como paradójica, pues gran parte de los peruanos migran buscando mejorar sus condiciones de vida, especialmente, las laborales sin embargo, pareciera existir una "mejora", en algunos casos, en relación con la cantidad de horas invertidas y el salario recibido, recordemos lo que anticipamos en el capítulo 1, sobre los bajos salarios recibidos en Perú.

Otro tema trabajado en este eje ha sido el fenómeno del envío de remesas, con un fuerte énfasis en

los factores que lo producen, los patrones de envío y los usos para los que se destinan. A menudo, en este tema, la colectividad peruana ha aparecido en estudios comparativos con otras poblaciones migrantes (Cerruti, 2006).

Por último, en este primer enfoque de clasificación, cabe mencionar que existen algunos trabajos de origen reciente sobre la migración peruana asentada en Córdoba[24]. Eduardo Bologna y María del Carmen Falcón del Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Universidad Nacional de Córdoba, indagan sobre la vida de los migrantes en Córdoba, las motivaciones migratorias y el papel que juegan las redes sociales o familiares para el migrante peruano. A partir de la *Encuesta a peruanos Residentes en Córdoba* (Centro de Estudios Avanzados, 2009) en el artículo *"Migrantes antiguos y recientes: Una perspectiva comparada de la migración peruana a Córdoba, Argentina"* (2013), los investigadores distinguen dos clases de migrantes peruanos: los antiguos[25], que arribaron a Córdoba a partir de los sesenta, motivados por la realización de estudios superiores y la capacitación profesional; y los recientes[26], que representan a la mayoría de peruanos en Córdoba en la actualidad y llegaron a partir de los 90 por motivos laborales.

Continuando con nuestra recopilación de estudios sobre migración peruana, en segundo lugar, presentamos las investigaciones en las que predomina un enfoque socio antropológico. Éstas, han profundizado principalmente en las construcciones identitarias (estudiadas desde las manifestaciones culturales como la danza, la religiosidad popular, la apropiación del espacio público, etc.), el asociativismo y las construcciones de género.

En este eje, precisamente, en 1999 encontramos la primera tesis de licenciatura de Antropología en la Universidad de Buenos Aires que se focaliza en los migrantes peruanos. Ésta se denominó *"Producción cultural en un contexto de migración: la práctica de danzas folklóricas peruanas en la Ciudad de Buenos Aires"* cuya autora es Silvia Benza. Esta investigadora posteriormente, en el 2009, continuó indagando las relaciones entre producción cultural, migración e identidad a través de

[24]En Córdoba la colectividad peruana es la población extranjera más numerosa (Según el Censo 2010, Córdoba cuenta con la presencia de 12.442 peruanos).

[25]De acuerdo a la clasificación de Risco (2011), esta categoría de "migrantes antiguos" correspondería a los migrantes que llegaron en la fase de presencia estudiantil (1952-1990).

[26]De acuerdo a la clasificación de Risco (2011), esta categoría de "migrantes recientes" correspondería a los migrantes asentados luego de la fase de presencia estudiantil, a partir de los 90 en adelante, incluiría la fase pionera y la de consolidación.

la danza lo que se evidenció en el artículo *"Procesos de enseñanza no formal de la danza peruana entre migrantes peruanos en Buenos Aires"*. En estos trabajos, la danza es presentada por Benza como un espacio identitario, aglomerador de migrantes en el cual se establecen redes sociales, afectivas, predomina una lógica comunitaria, las decisiones son descentralizadas, la participación es voluntaria pero supone un compromiso y donde los "beneficios" sociales, afectivos y económicos (si los hubiera) son recíprocos. Un elemento a destacar es que en la práctica de danzas folclóricas se demuestra una preocupación de los migrantes adultos por la transmisión a hijos de peruanos y generaciones más jóvenes de un discurso de "peruanidad". En esta construcción se coloca énfasis en "lo peruano" como fuente de "orgullo" y como mecanismo para asumir esta identificación como parte de los orígenes en los más jóvenes. Asimismo, Benza explicita que, también a través de la manifestación cultural de las danzas, se busca fomentar representaciones de "peruanidad" relacionadas con la exhibición de la riqueza cultural de la colectividad, en oposición, con las imágenes criminalizadas que circulan en los medios argentinos, situación que fue muy notoria en la década de los 90, acorde con el imaginario que asociaba a los migrantes con "males sociales".

Por otra parte, en el 2008, Manuel Macchiavelo, presentó en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social en la Universidad Nacional de la Plata su tesis de licenciatura: *"Procesión del Señor de los Milagros. Rasgos en la reconstrucción de la identidad de los peruanos en Buenos Aires"*. Esta tesis de grado es un antecedente para mi investigación, ya que si bien no está directamente vinculada con mi tema de interés, se inscribe en el eje de los estudios de comunicación y cultura, y fue concebida desde una mirada antropológica, abordando la relación entre manifestación religiosa y la construcción identitaria en el contexto de la migración peruana. Otro aporte importante de este autor es el artículo *"Migración transnacional: identidad y cultura de los peruanos en la Argentina"* (2009) donde se recupera a través del discurso de los propios actores sociales en distintos periodos, el perfil del migrante peruano de cada una de las fases migratorias, desde los años 50' hasta la actualidad y donde claramente se observa la transformación del motivo preponderante del movimiento migratorio: desde el exclusivamente estudiantil hacia el laboral.

Por otro lado, desde la demografía social, Maria Laura Lapenda (2010) ha analizado la apropiación del espacio público en los barrios de la Ciudad de Buenos Aires por migrantes peruanos a través de la configuración de "espacios de peruanidad" (lugares de residencia, gastronómicos y de servicios destinados principalmente a cubrir las necesidades de la comunidad peruana). Entre ellos destaca la zona del Abasto como una manifestación identitaria, una forma de visibilizarse socialmente y del mantenimiento de espacios de reunión y establecimiento de redes sociales en la colectividad

peruana.

Otro autor procedente de la vertiente antropológica que ha abordado el fenómeno de la migración peruana es Santiago Canevaro. En el 2006 encontramos el artículo *"Experiencias individuales y acción colectiva en contextos migratorios. El caso de los jóvenes peruanos y el ingreso a la Universidad de Buenos Aires".* Esta publicación me parece importante ya que es una de las pocas que aborda la relación entre jóvenes migrantes peruanos y educación (centrándose en la educación superior). En este trabajo, el autor reflexiona sobre las experiencias y móviles individuales de migrantes y los procesos de identificación y construcción de una identidad colectiva (en torno a lo peruano y a una asociación civil peruana) que satisface necesidades políticas (reconocimiento del derecho de acceso a la Universidad de Buenos Aires para migrantes indocumentados) y afectivas durante el periodo 1993-2004.

Asimismo, también en el 2006, Canevaro presenta su tesis de Maestría en Antropología Social (IDES/IDAES/UNSAM) titulada: *"Presencias Invisibles. Performance, identidad y migración en los años noventa: los jóvenes peruanos en Buenos Aires"*. Desde mi punto de vista, como comunicadora, esta investigación realiza una contribución pionera a los estudios sobre comunicación interpersonal y migración en Argentina. A nivel teórico, Canevaro recupera la idea de Goffman quien señala que la construcción identitaria se manifiesta a través de una puesta en escena o "performance". Esta premisa orienta su investigación empírica, para lo cual analiza las sesiones de un taller de improvisación teatral al que asisten migrantes peruanos donde se representan los modos de "ser peruano" y "ser argentino".

En estudios posteriores, y quizás ya acercándose a la categoría temática enunciada anteriormente que profundiza en problemáticas relacionadas con factores sociodemográficos, Canevaro ha orientado su producción hacia la indagación de las trayectorias laborales e inserción en el ámbito del servicio doméstico de migrantes peruanas (Canevaro, 2008). Aunque cabe resaltar que en su mirada sobre este tema también ha predominado un enfoque socio-antropológico y cualitativo, el mismo que ha caracterizado a sus otros trabajos referidos en esta sección.

Finalmente, en este recuento de estudios socio-antropológicos, la socióloga Carolina Rosas ha profundizado en la relación entre los procesos de migración y los cambios en las construcciones de género en migrantes peruanos. La investigadora indaga sobre cómo se ve afectada la feminidad, la masculinidad, las relaciones de pareja, la conformación de la familia y las prácticas de sexualidad

en procesos de migración transnacional. La autora ha presentado diversas ponencias, sin embargo, consideramos que presenta dos aportes principales para nuestro trabajo. El primero es la *Encuesta sobre migración peruana y Género en el AMBA* (EMIGE-2007)[27] cuya información ha permitido corroborar y precisar el perfil del migrante peruano en Buenos Aires. El segundo, es el artículo *"Migrantes jóvenes... Frustraciones adultas. De Perú a la Argentina: el género en los estudios y en el trabajo"* (2008). En la indagación sobre los motivos migratorios de los jóvenes que participaron de su investigación la autora encuentra que las razones que más repiten están relacionadas con los estudios superiores y son indisociables de la búsqueda de una mejora socioeconómica.

Por otro lado, dentro del tercer enfoque de investigación; el lingüístico, la investigadora Roxana Risco, lingüista de la Universidad de Buenos Aires, especialista en sociolingüística, ha trabajado durante largo tiempo con la comunidad de peruanos en Buenos Aires. Uno de sus aportes más relevantes para nuestra investigación ha consistido en la definición de fases de la migración peruana en Argentina, las cuales fueron caracterizadas en la sección anterior. Asimismo, también ha profundizado en las relaciones entre lenguaje e identidad en migrantes peruanos. En el artículo, "*Valoraciones lingüísticas de la comunidad peruana en Buenos Aires. Interculturalidad y ciencias: experiencias desde América Latina"* (2012), la autora reconstruye los "espacios identitarios" que se expresan en los discursos de los propios migrantes, a través del análisis de los enunciados autorreferenciales, sobre los compatriotas y sobre "el otro". (Risco, 2011). Risco también ha dado cuenta de las valoraciones lingüísticas de los migrantes peruanos de la fase pionera (1990-1997) sobre su propia variedad lingüística y sobre cómo éstas repercuten en la transmisión intergeneracional (Risco, 2012). Sobre este último punto, en colaboración con Risco (Risco y Arana 2012) hemos profundizado en la preocupación existente en los migrantes peruanos adultos y las tensiones intergeneracionales que suceden en torno a la adopción de prácticas comunicativas de los más jóvenes asociadas con el habla "peruana" y "porteña". Se evidencia así, en los migrantes una inquietud por la búsqueda de continuidad con una transmisión intergeneracional de características lingüísticas definidas como propias, que funcionan como un elemento de anclaje identitario del grupo. Al margen de estos aspectos relevados únicamente para nuestra investigación, el aporte de su producción es por mucho más amplio en temas tales como la variación morfosintáctica en el habla de los migrantes peruanos y la alternancia de uso del doble posesivo de tercera persona en el castellano andino.

[27]La discusión de los resultados de esta encuesta forman parte de la publicación: *"Implicaciones mutuas entre el género y la migración. Varones y mujeres peruanos arribados a Buenos Aires entre 1990 y 2003"* (Rosas, 2010).

Por último, como síntesis de las investigaciones citadas en esta sección clasificadas en función de los enfoques de investigación predominantes (estudios económicos, demográficos, socio-antropológicos y lingüísticos), podemos afirmar que la dimensión educativa de la migración peruana ha sido escasamente estudiada. Tan solo en dos artículos de investigación aparece el interés por aspectos relativos a la educación formal en relación con los migrantes peruanos. Para Canevaro (2006) lo educativo (se visibiliza en la demanda de ingreso a la UBA) y se convierte en elemento de reivindicación de los derechos del migrante movilizando a jóvenes peruanos vinculados a una asociación civil peruana. Sin embargo, el eje central de su trabajo se encuentra en la dimensión política y en el acceso de los migrantes a los derechos. Por otra parte, en el artículo de Rosas (2008) en su indagación sobre migrantes jóvenes, género y trabajo, se insinúa la relevancia del acceso a la educación superior como móvil migratorio y su importancia para las familias peruanas, no obstante el foco de su investigación es otro: las transformaciones de los roles y el género desde las comparaciones entre las situaciones pre y pos migratorio (en torno a la configuración de la situación laboral, la estructura familiar y las relaciones conyugales por ejemplo). Por eso, considerando esa área de vacancia en esta tesis me propongo ahondar sobre las relaciones entre la migración y la escolaridad.

2.4) Un punto aparte: una revisión al concepto de "representaciones sociales"

Ahora bien, hasta aquí hemos profundizado en los estudios que abordan como tema general las migraciones limítrofes y de Perú, y la escolarización. Además, hemos realizado un breve estado del arte sobre la migración peruana en Argentina. En este contexto, precisamente, a través de algunos de los tópicos de investigación referidos se ha hecho evidente el interés académico por las "representaciones sociales" (RS) en los estudios sociales sobre la dimensión educativa.

Debido a que en este capítulo se presentan los supuestos teóricos y los antecedentes de nuestra investigación consideramos pertinente esclarecer, en esta sección, cuál es la significación del concepto de representación social que se sostiene a lo largo de este trabajo. En primer lugar, en concordancia con las palabras de Torres y Garcés (2013), podemos afirmar que:

> *"la adopción […] del enfoque de las representaciones sociales permite considerar aspectos que las macroteorías precedentes sobre el tema migratorio tienden a ignorar […] La investigación social desde la perspectiva de las representaciones sociales implica […] [centrarse], en el proceso de construcción*

> *de sentido que los sujetos llevan a cabo respecto de su vida en sociedad"* (2013:35).

Es así como este enfoque nos permite abocarnos al estudio de las expectativas y aspiraciones educativas con la finalidad de definir el peso que adquiere la escolaridad en la vida de los migrantes peruanos.

En segundo lugar, cabe advertir que si bien el origen del concepto de RS surge en el ámbito de la psicología social, se constituyó a partir de una fuerte influencia del pensamiento sociológico constructivista. Así, desde Moscovici, quien acuñó el término en 1961 hasta la actualidad, se produjo un desarrollo teórico que alcanzó popularidad en el ámbito las ciencias sociales al conjugar elementos como: lo individual y lo colectivo, lo simbólico y lo social, y el pensamiento y la acción. (Araya, 2002:9).

En la presente investigación entendemos que:

> *"Las representaciones sociales, en definitiva constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo"* (Araya, 2002:11).

Es decir, las RS son un tipo de conocimiento construido intersubjetivamente (el "sentido común"); en el cual cobran vital importancia los procesos de comunicación e interacción social entre los individuos y los grupos, conformando esquemas de clasificación e interpretación de la realidad social que rigen las lógicas de acción de los sujetos. Según Farr (1984), se trata entonces de sistemas cognoscitivos que cumplen una función doble: por un lado, establecen un orden que permite a los individuos orientarse en su mundo material y social, dominarlo y actuar sobre él, y por otro, posibilitan la comunicación entre los miembros de una comunidad facilitando un código compartido (1984:496). En otras palabras, la relación entre las representaciones sociales y la comunicación se da en una doble vía: su transmisión en el interior de un grupo social es posible a través de la comunicación, pero al mismo tiempo, la comunicación solo es posible en la medida en que los sujetos compartan cierto nivel de intersubjetividad.

De la misma manera, como afirma Ibáñez (1988) las RS son a la vez pensamiento constituido y

pensamiento constituyente. En tanto pensamiento constituido, las representaciones sociales se transforman en productos que nos permiten interpretar la realidad (que pueden dar cuenta de sus condiciones de producción y de la sociedad en las que se forjaron), pero en tanto pensamiento constituyente, las representaciones sociales intervienen en la construcción de ésta misma (Ibáñez, 1988:37). Por lo tanto, las representaciones pueden ser estudiadas a través de los discursos y necesariamente implican una dimensión comunicativa.

En base a todas estas consideraciones, y como ya fue enfatizado en la introducción de esta tesis, el estudio de las RS sobre la escolarización desde el discurso de los padres migrantes en esta tesis, nos ayudará a precisar aquellas orientaciones actitudinales y lógicas que condicionan e influyen en las acciones y decisiones que toman los padres y familias migrantes en torno al proyecto educativo de los más jóvenes, dentro del proyecto migratorio familiar.

2.5) Consideraciones finales

En este capítulo nos hemos introducido en los tópicos de diferentes estudios sobre migración internacional para luego profundizar en aquellos sobre migración limítrofe y de Perú, desde los diversos enfoques y temas, y especialmente hemos revisado los aportes realizados por la antropología educativa. Paralelamente, nos propusimos presentar un breve estado del arte sobre la migración peruana en Argentina, a modo de contribuir con la sistematización de estos trabajos. Por último, presentamos el concepto de "representación social" que ha sido empleado en esta investigación y su pertinencia de estudio en relación con el fenómeno migratorio peruano.

En este recorrido hemos podido dar cuenta de los vacíos académicos en torno a la problemática educativa, no solo a nivel general en los estudios sobre migraciones internacionales en Argentina, sino también específicamente en los estudios relacionados con migrantes peruanos. Como ya se mencionó, si bien los migrantes peruanos aparecen ocasionalmente en las investigaciones sobre escolaridad y migración, no se han abordado sus particularidades como colectividad migratoria. Asimismo, la mayoría de los estudios sobre escolaridad procedentes de la antropología educativa se han desarrollado al interior de las aulas escolares y el énfasis protagónico ha sido colocado en los docentes o en los migrantes de nacionalidad boliviana. Además, han sido pocos los estudios sobre escolaridad y migración que se han enfocado en la relación con las familias y en el discurso de éstas sobre sus expectativas y demandas educativas.

Observamos también, que no se ha profundizado en las representaciones sociales en torno al ámbito educativo escolar y superior presentes en los migrantes peruanos asentados en Argentina, lo cual podría considerarse una falencia, pues sabemos que la mayoría de ellos, migró en búsqueda de mejores condiciones de vida. En este proyecto migratorio la educación adquiriría un rol importante, por tal motivo, su abordaje debería constituir un eje central en los estudios sobre migración peruana. De ahí, que nuestra investigación se proponga preguntar por los sentidos que adquiere la escolaridad y, en particular la educación superior, para las familias migrantes peruanas, lo que nos permitirá comprender la relevancia real que tiene el factor educativo en el proyecto migratorio familiar y cómo se conjugan las valoraciones y expectativas en las demandas hacia el sistema educativo argentino. De esta forma, nuestra investigación contribuirá a inaugurar un primer esbozo de estudios sobre migración peruana y educación en Argentina.

CAPÍTULO 3:

SENTIDOS DE LA ESCOLARIDAD EN LAS FAMILIAS MIGRANTES PERUANAS: ASPIRACIONES, EXPECTATIVAS Y DEMANDAS ESCOLARES

"En la decisión de migrar las imágenes y sueños tienen enorme influencia. Por ser enteramente cualitativos no se pueden medir ni son tangibles, ahí radica la dificultad de percibirlos, y como no son perceptibles, aparentemente no se les da la debida importancia. Esto se evidencia en las propias investigaciones en que lo socioeconómico y político se muestran como determinantes de la migración porque pueden cuantificarse: en cambio, lo cultural no aparece, emerge cuando tratamos de penetrar en los valores de un grupo social de migrantes o de cada uno" (Altamirano, 1999: 32).

Como se observa en la cita anterior, muchas veces, los estudios sobre migraciones internacionales han otorgado centralidad a las dimensiones socioeconómicas y políticas, pero han descuidado las aspiraciones y sueños que se entretejen en los proyectos migratorios de los sujetos. En este capítulo, precisamente, volveremos nuestra atención hacia las valoraciones de las familias peruanas en torno al factor educativo en relación con los procesos de migración hacia la Argentina. Desde este análisis se revelan las aspiraciones y expectativas educativas que dan origen a demandas escolares y visibilizan oportunidades educativas en el país de destino, principalmente, en el nivel superior.

Por otra parte, si bien iniciamos esta investigación explicitando que la educación trasciende el ámbito de las instituciones de enseñanza formal y la escolaridad, incluyendo otras prácticas formativas transitadas en diversos espacios (no formales, familiares, pares), en esta sección, observaremos que la pregunta por lo educativo en el discurso de los padres y familiares migrantes peruanos remite especialmente a las representaciones sobre el ámbito escolar y, más puntualmente, a la educación superior.

Así, la indagación inicial sobre las representaciones de los migrantes peruanos en torno a la escolaridad supuso la desagregación analítica en las categorías: motivaciones (migratorias y educativas), valoraciones, aspiraciones y expectativas educativas. Estas variables, sin embargo, no se han manifestado por separado en el discurso de los migrantes peruanos sino que se interrelacionan entre sí configurando demandas y oportunidades en el contexto educativo argentino. Éstas mismas se darán a conocer en los capítulos 3 y 4 de esta tesis, con el fin principal de establecer su relación con el proyecto migratorio de los migrantes entrevistados. Además, en el presente capítulo se esbozarán las posibles conexiones entre ciertas demandas escolares (como por

ejemplo la búsqueda de una mayor disciplina, respeto de la autoridad docente, etc.) y algunas representaciones de crianza, centrándonos en las relaciones intergeneracionales en las familias peruanas, las que desde nuestro punto de vista redundan en el modo de concebir las relaciones pedagógicas entre docentes y estudiantes escolares.

Este capítulo está organizado de la siguiente manera: en primer lugar, ahondaremos en las motivaciones que dieron lugar al movimiento migratorio de los entrevistados para reflexionar sobre la incidencia de las aspiraciones educativas en este proceso. En segundo lugar, se caracterizarán las decisiones iniciales de los migrantes peruanos sobre la escolaridad de los más jóvenes en Argentina, deteniéndonos en los criterios que priorizan cuando eligen la institución escolar para hijos y/o familiares a cargo. Como se verá, en estas elecciones tienen especial importancia las aspiraciones y expectativas educativas, así como las condiciones familiares (socioeconómicas principalmente). En tercer lugar, se profundizará en las demandas escolares que se presentan en el discurso de los migrantes peruanos entrevistados: mayor exigencia académica, mayor cantidad de tareas y contenidos así como las demandas hacia el deber docente -mayor involucramiento con las trayectorias escolares de los estudiantes, mayor disciplina en el aula y mayor comunicación con las familias-. En este contexto de análisis de las demandas a la par que de las expectativas en torno a la formación escolar, se dará lugar a un apartado especial que reflexiona sobre las relaciones entre representaciones de crianza (configuración de las relaciones intergeneracionales) y las demandas hacia los docentes. En cuarto lugar, se reflexionará sobre el desafío que implica la vida escolar en Argentina a partir de los testimonios de los migrantes entrevistados en torno a la inserción y discriminación escolar de los estudiantes procedentes de familias peruanas. Por último, este capítulo culmina con el apartado de consideraciones finales en donde se resumen los tópicos abordados a lo largo del capítulo.

3.1) Desencadenantes del movimiento migratorio de las familias peruanas

En el discurso de los migrantes peruanos se presentan tres principales motivos desencadenantes del movimiento migratorio de las familias: el primero; las mejoras socioeconómicas y el factor laboral, el segundo; el factor afectivo y el tercero; el educativo. Cabe mencionar que si bien las respuestas sobre el motivo de migración pueden agruparse en estas tres categorías, en más de una ocasión, un entrevistado puede haber referido a más de una de ellas debido a la complejidad de factores que confluyen en la decisión de migrar. A continuación precisaremos el alcance de los motivos expresados.

En primer lugar, el motivo general de la migración enunciado directa o indirectamente por los entrevistados (expresado en el 52% de las respuestas a esta pregunta), fue la búsqueda de mejoras en las condiciones socioeconómicas individuales o familiares (mayores oportunidades de trabajo o de ingresos) como lo ilustra claramente el siguiente testimonio:

> *"La verdad que... bueno, puntualmente lo mío fue una crisis económica familiar. Eh... soy la mayor de cinco hermanos, ahora cuatro vivos, una fallecida. Eh... mi padre en ese momento pasaba por una fuerte crisis de alcoholismo. Eh toda la vida de bueno tener un padre que mantenía la casa, era el jefe del hogar, que trabajaba, el alcohol terminó por dejarlo sin trabajo, así que... por dejarlo sin trabajo y eso bueno. Eh... llevó a que bueno yo justamente en ese momento tenía 22 años, si 22 años y bueno ya era mamá. Una nena pequeña, si casi recién nacida... eh... no, cuando la deje tenía año y medio, mi primera hija. Bueno, ahí fue cuando ya resulté y dije no... ¿Qué hago?*
> *Era un...una etapa donde... casi como que se pasaba la voz, en el barrio en Chiclayo, en el barrio donde vivía, eh... muchos vecinos ya estaban acá inclusive. Y uno va, mira "vení, vení que acá vas a encontrar oportunidad", y bueno... así que bueno eso. Un día... no tenía ni el dinero, pero no sé cómo, un día, se ve será el destino, eh... me prestaron un dinero y bueno resulté...*
> *Lo ideal era para mí en ese momento traer a mi nena y que venga alguien acompañándome para cuidar a mi nena. Pero... era irreal porque no sabía dónde iba a llegar...*
> *No quería que corriera riesgos, creo que eso fue la más… la parte del viaje, o sea la decisión de viajar, creo que para toda madre que tiene hijos es la peor parte. Esa es la peor parte, que todavía se me hace un... nudo en la garganta, porque quieras o no, de una u otra manera... yo gracias a Dios la pude traer al año y medio. O sea la dejé de año y medio, a los tres años ya estaba conmigo, pero hay casos de... de... que realmente ya nos muchos, ocho, diez, quince años, que a veces los hijos, llevan toda una vida que..."*
> (María[28], 40 años, nivel superior en curso-terciario-, dos hijos, arribó en 1995, Fase pionera)

En el testimonio de María se manifiesta claramente la motivación económica y laboral de la que hablábamos, pues ella migró a raíz de una crisis económica familiar y en búsqueda de mayores ingresos. Además, en este caso es interesante que la entrevistada repare en un aspecto importante de la migración peruana: el canal informal de difusión y popularización; el "boca a boca" o la práctica de "pasarse la voz" sobre los lugares posibles de destino de los migrantes, a partir de casos de familiares o amigos –redes- considerados como "exitosos". Por último, este relato también nos advierte sobre los costos afectivos de los procesos migratorios: María explicita su pesar por haber tenido que separarse de su hija siendo ésta un bebé.

[28]Cabe mencionar que para la presentación de los resultados de esta investigación, al momento de citar o referir a los entrevistados se ha empleado nombres de fantasía con la finalidad de mantener la confidencialidad de la información.

Precisamente la cuestión afectiva aparece en las entrevistas como el segundo factor desencadenante de la migración (razón expresada en el 33% de las respuestas). En algunos casos, se explicita la búsqueda de la reunificación familiar, por ejemplo, ésta es la situación de algunos varones que deciden migrar y reencontrarse con sus parejas que se establecieron en Argentina en años anteriores. Esta tendencia es coherente con la alta presencia de mujeres migrantes peruanas que viajaban solas a partir de los 90 (Rosas, 2010) situación que también se evidencia en el relato de María y en el que sigue a continuación.

> *"Mi señora. […] Mi señora está desde el 93 acá. […] Yo vine solamente por dos años y me quedé once años... para regresar a Perú de nuevo de visita, porque ya me acostumbré acá. De trabajar dos años, como estaba uno a uno estaba todavía, pero al mes el corralito se fue […] pero yo resistí a eso, me dedique al trabajo, sus patrones me daban trabajo todo y a la sobrina, el hermano, todos me llamaban, qué sabe hacer, ya que hay trabajo, esto y esto..."*
> (Juan, 54 años, nivel superior incompleto, un sobrino a su cargo, arribó en 2001, Fase consolidación)

En otros casos se trata de hijos, hermanos, tíos o amigos que tienen algún familiar o conocido en Buenos Aires que los anima a migrar.

> *"Señorita yo llegué en el 98' cuando estaba el uno por uno. Le agarré un año no más cuando estaban bien. Ah, me vine porque... mi hermana es la que me trajo para acá. Mi hermana, sí. Ella vino... en el 97 vino ella. Vino para acá y me dijo de que... Argentina estaba bien cuando era el uno por uno, pero no había trabajo para... para hombres, para mujeres sí. En ese tiempo no había no.... pa' mujeres si había bastante trabajo[29]. Pero para hombres no, era... y no conseguí trabajo de albañil lo que era mi profesión, después, me metí a trabajar a una fábrica, una fábrica de.... de textil, así como en Perú, eso, remeras, pantalones. Ahí trabajé casi como un año y después ya poco a poco, como ahí trabajábamos ahí, uno me dice... o sea todos trabajábamos en una mesa de corte, entonces uno me dice, "tú eres albañil", se preguntan entre todos, entonces, me dijo para trabajar en su casa, que es acá en... donde estoy viviendo Otamendi. Y ahí me... me hice conocido, ahí solito ya me abrí por mi cuenta a trabajar la albañilería."*
> (Jorge, 49 años, primaria completa, tres hijos, arribó en 1998, fase de consolidación)

Así, a través de las dos citas anteriores se observa como la fortaleza del tejido social y familiar ha contribuido a la incorporación de los nuevos migrantes en la ciudad de Buenos Aires, característica que ya se ha observado en los procesos migratorios en Perú, desde los departamentos hacia la ciudad de Lima a partir de la década de los 50.

Por otra parte, así como la migración peruana se caracterizó, a partir de los años 90 por tener un alto

[29]Esta afirmación que realiza nuestro entrevistado podría relacionarse con una situación que ha sido trabajada en diversas investigaciones, en las que se señala que a partir de los años noventa, muchas de las mujeres migrantes peruanas, ingresaron al mercado laboral argentino desde el rol del servicio doméstico (Canevaro, 2008, Cerrutti y Bruno, 2007; Cerrutti y Parrado, 2006).

componente femenino, también como se señaló en el Capítulo 1 de esta tesis, estuvo constituida por una alta proporción de jóvenes. En ese mismo capítulo contextualizamos los problemas de muchos jóvenes peruanos para acceder al mercado laboral o mejorar su nivel de ingresos, así como también, para cursar los estudios superiores aspiración recurrente en las familias peruanas que en muchos casos se ve truncada por el nivel de recursos económicos. Esta situación queda retratada en el siguiente testimonio:

> *"Nosotros... mira más vinimos acá porque mis hijos allá en el Perú por decirte no hay trabajo para los jóvenes. Terminan de estudiar y se quedan sin hacer nada.* [Refiriéndose a su hijo] *Terminó secundaria y no, no trabajaba en nada. Y aparte quizás que nosotros no teníamos para seguirle pagando los estudios, porque allá es caro en el Perú, estudiar en la universidad y todo eso. En cambio acá, el vino... tenía pensado estudiar pero como encontró trabajo…"*
> (Julia, 46 años, nivel secundario completo, tres hijos, arribó en 2011, Fase consolidación)

En tercer lugar, podemos señalar que el 15% de los entrevistados hizo una alusión explícita a una motivación estudiantil como desencadenante del proceso migratorio, aunque tan solo el 4% (1 de 24 entrevistados) migró en la "fase estudiantil universitaria" de acuerdo a los periodos de migración peruana en Argentina (Risco, 2011).

La diferencia principal entre aquellos que expresaron la motivación de proseguir estudios superiores que procedían de la "fase estudiantil", en contraste con aquellos que migraron a partir de los 90, es que para gran parte de los segundos, esta aspiración educativa se enmarca en el proyecto migratorio familiar orientado a la mejora de las condiciones socioeconómicas y de ascenso social como se profundizó en el Capítulo 1 cuando hablábamos de las fases migratorias.

Para finalizar este apartado solo nos queda señalar que, si bien el factor educativo ocupa el tercer lugar como desencadenante migratorio, su incidencia en el proyecto migratorio puede ser mucho mayor si se tienen en cuenta aspiraciones y expectativas educativas de las familias peruanas desde el análisis de demandas y oportunidades educativas. Precisamente, esto es lo que se pretende demostrar en el presente capitulo (en el cual se profundizará en las demandas) y también en el siguiente (donde uno de los ejes centrales será la educación superior vista como oportunidad).

3.2) Las primeras decisiones sobre la escolaridad de los más jóvenes en Argentina: los migrantes peruanos y la elección de la institución escolar

Muchas veces desde la institución escolar (especialmente en las escuelas públicas) se ha promovido un discurso que increpa el "escaso" interés, participación y acompañamiento en la vida escolar de

los padres y/o adultos a cargo de los menores. Desde el lugar de estas representaciones, se han cuestionado, particularmente, las capacidades de los sectores subalternos (en el cual se inscribiría la población migrante) para el cumplimiento de los deberes impuestos por la institución escolar, tales como: asistencia a reuniones y citaciones, revisión de cuadernos y el boletín, suministrar los materiales solicitados, etc. (Santillán, 2008). El incumplimiento de estos reclamos docentes ha impedido, en ocasiones, profundizar en otros mecanismos de participación y de involucramiento de las familias en la escolarización de los hijos que son menos visibles y que no son tenidos en cuenta por las instituciones educativas (Santillán, 2010).

Ahora bien, en este apartado explicitaremos como, contrariamente a las representaciones que predominan en algunas escuelas sobre las familias de los estudiantes migrantes y sobre aquellas de escasos recursos económicos, la escolaridad y en especial la educación superior son "bienes" altamente valorados por los migrantes peruanos, para quienes representa una inversión a futuro y una oportunidad de movilidad social. Además, en el grupo de entrevistados, entre quienes también predominan altos niveles de escolaridad[30], se manifiesta el anhelo de que sus hijos y familiares a cargo realicen extensas trayectorias escolares que los habiliten posteriormente a cursar el nivel de educación superior en Argentina. Esta última aspiración se encuentra ampliamente difundida en el discurso de los padres y familias migrantes como se observa en las siguientes citas:

> *"Que sea mejor que uno, un profesional. Lo mejor que le dejaré es el estudio."*
> (Omar, 40 años, secundario completo, un hijo, arribó en 1992, Fase pionera)

> *"Que sea profesional, que no se tuerza, que estudie."*
> (Irene, 43 años, secundario incompleto, un hijo, arribó en 2001, Fase de consolidación)

> *"El estudio es lo mejor que se le puede dejar a los hijos, la profesión no se lo quita nadie, se logra con esfuerzo. Sino no vales nada."*
> (Laura, 61 años, superior incompleto, una hija, arribó en 1990, Fase pionera).

Ya diversos estudios académicos, procedentes del ámbito de investigación peruano, han dado cuenta de las altas aspiraciones educativas de los padres y familias peruanas –especialmente en hogares de bajo nivel socioeconómico (Benavides, Olivera y Mena 2006; Cueto y otros 2010; Crivello 2011; Mena 2012) como lo ilustra la siguiente cita:

> *"El estudio de Ansión y otros (1998) encuentra que las aspiraciones educativas de los padres peruanos son bastante altas: más del 66% de los participantes del estudio desea que su hijo(a) llegue a obtener un título universitario. Más recientemente, el estudio de Benavides, Olivera y Mera (2006) –en el cual se realizaron encuestas y entrevistas en 1333 lugares en Apurímac, Ayacucho y*

[30]Revisar niveles de escolaridad de entrevistados, expuestos en la introducción. Ver página 18.

> *Huancavelica y Puno- indica que la mayoría de padres y madres aspiran a que sus hijos sean profesionales […] los resultados sugieren la alta valoración de la educación entre las familias peruanas, que la entienden como un modo de lograr mejores oportunidades de desarrollo para sus hijos"*
> (Guerrero, 2014:21)

Teniendo en cuenta estas consideraciones preliminares en base a los testimonios de nuestros entrevistados, podemos afirmar que el proceso de elección de una institución escolar no se deja al azar, sino que es una decisión planificada, que incluso en algunos casos antecede al movimiento migratorio del menor (particularmente en el caso de los niños que se reencuentran con alguno de los padres o familiares que ya se encuentran viviendo en Argentina).

Además, se observa en los enunciados de los migrantes peruanos la presencia de una diversidad de criterios que son tenidos en cuenta a la hora de elegir la escuela o colegio en el que estudiarán sus hijos o familiares a cargo. Éstos varían en función de las prioridades, expectativas educativas, el contexto familiar y el nivel socioeconómico de procedencia. Aun así podemos definir ciertas generalidades y relaciones entre determinados criterios y aspectos de los migrantes:

En primer lugar, se observa que la elección de una institución escolar incluye una etapa de visitas a por lo menos más de una escuela o colegio con la finalidad de construir un panorama general de la institución; conocer las instalaciones, los docentes, observar a los futuros compañeros y percibir el ambiente escolar.

> *"Primeramente fui a mirarlo, cómo estaba, la estructura y todo eso, dónde se iba a sentar, uno siempre ve lo mejor para sus hijos. Y de acuerdo a eso... se va viendo. Sí y también después preguntando. Visité varios, sí. Sí, todos cercanos a la casa."*
> (Julia, 46 años, nivel secundario completo, tres hijos, arribó en 2011, Fase consolidación)

En el discurso de algunos padres y tutores de los menores, el ambiente refiere a la percepción sobre la estructura física del lugar en relación con las sensaciones que produce, se busca que sea "cálido"; agradable para los chicos y se evita lugares considerados como hostiles o conflictivos.

> *"… sí, uno desea pues más o menos de acuerdo... porque hay unos que están bien... jardincitos bien maltratados, que parecen que lo dejas en la cárcel."*
> (Julia, 46 años, nivel secundario completo, tres hijos, arribó en 2011, Fase consolidación)

> *"[…] fue porque la hija de mi amiga estudiaba ahí, y me encantó el colegio y nada eso […] me encantó porque había un vidrio, o sea ingresas hacia la escuela y es un vidrio grande, o sea es como transparente, como sabes cómo está tu hija. No está todo cerrado, que abres la puertita y no sabes lo que pasa atrás o sea entonces yo veo esa transparencia y a mí me encanto eso."*
> (Diana, 32 años, nivel superior completo-terciario-, una hija, arribó en 2004, Fase consolidación)

Además, se evidencia el reconocimiento de algunos padres y tutores migrantes a cargo de niños en edad escolar de la segmentación de la oferta educativa en Buenos Aires y de los denominados "circuitos escolares de evitación" (Neufeld y Thisted, 1999). Con este término, se alude a los procesos de selección negativa a través de los cuales las instituciones educativas son evaluadas, etiquetadas y rechazadas en base a representaciones generalmente negativas que predominan en el discurso de diversos actores y que influyen en las decisiones escolares de los padres o tutores. (Neufeld y Thisted, 1999; Varela y Verón, 2010). De modo tal, que algunos de los entrevistados (los que pueden hacerlo) preferirán evitar aquellas escuelas socialmente más estigmatizadas desplazándose hacia aquellas alternativas de mejor reputación.

> *"… a ella si fue difícil que... que la aceptaran, no querían, tuve que estar ahí como un mes para que la acepten. Porque... es que me decían que... ella tenía que ir a otra... a otras escuelas pero donde eran muy feas, yo no quería ahí. Y era por eso, y a ella no le correspondía ahí. Por zonas claro, depende donde le toca por radio, eso que le llaman sí. Claro y a ella no le tocaba ahí, pero al final aceptaron."*
> (Julia, 46 años, nivel secundario completo, tres hijos, arribó en 2011, Fase consolidación)

Por otra parte, las recomendaciones, referencias o comentarios de familiares, amigos o vecinos también son elementos que pueden ayudar a los padres y tutores peruanos a definir la elección de la institución educativa:

> *"Lo primero que nosotros vemos es este... tener referencias que el colegio sea eh... muy estricto, sea un colegio que sea exclusivamente dedicación para los chicos en cuanto a la educación. Los chicos se crían tanto en casa como en el colegio."*
> (Susana, 32 años, superior completo, un hijo, arribó en el 2000, Fase de consolidación)

> *"Su hijo de 5 años asiste a un jardín de infantes público en Constitución 'Walt Disney' que le recomendaron sus cuñadas. También le habían recomendado el 'Instituto Bernasconi'. La búsqueda comenzó a mitad del año pasado. La mayoría de sus compañeros son argentinos."*
> (Claudia, 28 años, secundario completo, un hijo, arribó en 2010, Fase de consolidación)

> *"Su hijo mayor de 15 años va a un colegio privado 'Mariano Moreno'. Los menores que van a jardín, asisten a escuelas estatales. En el caso del mayor, el colegio al que asiste fue recomendado por un pariente y lo eligieron también por el prestigio de la institución. En el caso de los menores eligieron las escuelas públicas por la cercanía (para llevarlos y traerlos) y por la gratuidad."*
> (Sofía, 32 años, secundario completo, cuatro hijos, arribó entre 1995-1999, Fase pionera-Fase de consolidación)

No obstante, un factor de gran importancia en la mayoría de los casos, es el económico; así, los "costos" educativos deben adecuarse a la situación económica familiar. Por tal motivo, aquellos

grupos familiares de menores recursos optan en la mayor parte de los casos por la escuela pública argentina (debido a la gratuidad del servicio), aunque se ha visto también, que otra alternativa de estas familias es colocar a sus hijos en privadas económicamente "accesibles". Ambas situaciones han sido retratadas en las siguientes citas:

> *"Sí, por la recomendación... algo que sea... primeramente que sea gratuito, en ese tiempo no podíamos pagar, igual ahora está en una estatal, pero... sí, uno desea pues más o menos de acuerdo... porque hay unos que están bien... jardincitos bien maltratados, que parecen que lo dejas en la cárcel."*
> (Julia, 46 años, nivel secundario completo, tres hijos, arribó en 2011, Fase consolidación)

> *"Eh... por la distancia. Me mudé, entonces, quedaba más cerca, el cuidado más cerca era ese, y por la economía también. No, no es tan caro a comparación de los jardines que están.... De los más caros... es, no es mucho."*
> (Corina, 25 años, nivel superior incompleto, un hijo, arribó en el 2008, Fase de consolidación.)

Sin embargo, los aspectos negativos que destacan algunos de los migrantes entrevistados (tanto aquellos cuyos hijos cursan en públicas como los que cursan en privadas) sobre la escolaridad pública y que los inclinan a preferir la enseñanza privada, refieren principalmente a los paros de maestros, pérdidas de horas de clases e indisciplina como se revela en las siguientes citas:

> *""La Anunciata" es un colegio de... de monjas, entonces mixto y bueno probamos el jardín, eh bastante bien, probamos el primer año también bastante bien el nivel que alcanzó ella, bastante bueno, por ahí también no quiero desprestigiar ni menospreciar a los demás colegios estatales que también son exigentes y bueno pero, lo que no queríamos es que por ejemplo exista lo que hoy hay, huelgas, paros, y los chicos se queden sin estudiar y bueno ella arrancaba siempre el nivel inicial y terminó de cursar, cumplió el año académico del colegio."*
> (Susana, 32 años, superior completo, un hijo, arribó en el 2000, Fase de consolidación)

> *"Observa el colegio particular como mejor que los del Estado. En los estatales hay muchos paros. La enseñanza-formación es un poco mejor en el privado. Les gustaría colocar a su hija en un privado pero van a ver."*
> (Claudia, 28 años, secundario completo, un hijo, arribó en 2010, Fase de consolidación)

> *"[…] un colegio privado es más exigente y más disciplinado, en cambio, en la pública hay mucha libertad. Sí… no, no les exigen muchas cosas, se van como quieren, un delantal encima y ya está. O sea como dicen, su criterio que se respeta. Van vestidos, con modas que quieren como les parezca. ¿No? O sea, yo creo que piensan que el colegio se tiene que adaptar a ellos, y no ellos al colegio, entonces, eso para mí no va. Por ejemplo, acá (refiriéndose a la escuela de danzas) no pueden venir… se respeta las cosas, pero… hay que respetar la institución, creo yo."*
> (Miguel, 30 años, secundario completo, una sobrina a cargo, arribó en el 2007, Fase de consolidación)

Además, se valora positivamente el acceso a una oferta educativa complementaria (por ejemplo idiomas e informática) que ofrecen algunas privadas.

> *"No, no es tan caro a comparación de los jardines que están... de los más caros... es, no es mucho. Claro, claro, veía que tenía por lo menos los talleres de inglés y computación que es como básico ahora […]"*
> (Corina, 25 años, nivel superior incompleto, un hijo, arribó en el 2008, Fase de consolidación.)

> *"De nuevo, en los colegios técnicos del Estado falta más enseñanza de temas de los valores, ojo que ya empezaron eh sí, el tema del amor a la patria, de más eventos, festejos en los colegios con respecto a los símbolos patrios, y la práctica deportiva que no lo veo. No lo veo más que un partidito entre ellos, yo te pediría sabes que... una reformulación en todo lo que tiene que ver con educación física y educación en los valores en la escuela secundaria de mis hijos."*
> (Luciana, 54 años, superior completo, tres hijos, arribó en 1983, Fase estudiantil universitaria)

Adicionalmente, y como ya se reflejó en algunas de las citas anteriores, algunos padres y tutores peruanos refieren en sus testimonios a una supuesta mayor calidad de los contenidos educativos y exigencia hacia los alumnos en el sector privado.

> *"Él está conforme porque su hijo va a una privada, al niño le dejan mucha tarea todos los días. Opina que en pública no es así. Le molestan las ausencias/pérdidas de clases en las escuelas públicas. Su hijo además estudia inglés en un instituto aparte. Su hijo va a ese colegio desde tercer grado va a toda la primaria y está haciendo toda la secundaria ahí." (Hasta segundo grado fue a una escuela pública).*
> (Omar, 40 años, secundario completo, un hijo, arribó en 1992, Fase pionera)

> *"El niño ha estado durante su escolarización en dos escuelas públicas por cuestión económica accesibilidad. Mucha diferencia con Perú, no hay disciplina (acá).Le molestan las ausencias de los maestros, que no haya clases, paros."*
> (Carlos, 30 años, secundario completo, dos hijos, arribó en 1999, Fase de consolidación)

Esto último que mencionamos, podría estar relacionado con la continuidad del imaginario presente en gran número de peruanos que vincula calidad de enseñanza con el sector privado, tema sobre el cual ya se reflexionó en el Capítulo 1 de esta tesis.

No obstante, cabe señalar que si bien prevalece en los padres y tutores de niños y adolescentes un discurso muy crítico sobre la enseñanza en Argentina –especialmente en cuanto a la escolaridad pública, en la cual una de las principales demandas consiste en la percepción de una baja exigencia académica hacia los alumnos, y efectivamente, en determinados casos esta representación e insatisfacción lleva al desplazamiento hacia otra institución educativa privada de hijos o familiares a cargo– debemos advertir que la condicionante económica sigue resultando primordial en muchos

casos. Además, debemos considerar que las elecciones educativas de las familias migrantes peruanas se producen en contextos complejos, heterogéneos y dinámicos en los que se conjugan aspiraciones, expectativas educativas y otras valoraciones. Inclusive, debemos reparar en que la preeminencia de ciertos criterios cambia también de acuerdo a la edad de los chicos y las prioridades y condiciones familiares que atraviesan las vidas de los migrantes peruanos en el momento en el que se toma la decisión. Así por ejemplo, aquellos padres y tutores que poseen hijos y familiares pequeños que asisten al jardín priorizan generalmente el criterio de cercanía al domicilio o al lugar de trabajo. Sin embargo, en el caso de aquellos que poseen hijos más grandes que se encuentran cursando el secundario ese criterio pierde relevancia, y en cambio, adquiere una mayor preocupación la "exigencia" académica o la búsqueda de una "mejor" enseñanza.

Así, en función de los discursos de los migrantes peruanos entrevistados, en este universo heterogéneo, hemos podido, identificar algunos de los recorridos posibles de hijos y familiares por instituciones públicas y privadas:

a) Aquellos cuyos hijos o familiares a cargo se encuentran en una escuela pública, pero que desearían colocarlos en una institución privada, solo que atraviesan dificultades económicas u otros obstáculos para conseguir una vacante. Es decir predomina en ellos el "anhelo por lo privado". Cabe aclarar que esta percepción podría estar relacionada con el imaginario sobre las instituciones escolares públicas y privadas que impera en Perú y que podrían acarrear los padres y tutores peruanos en su elección institucional (Cf. Capítulo 1).

> *"Tiene amigos que tienen hijos en colegios estatales acá por recursos económicos pero que preferirían colocarlos en una privada. Nivel muy bajo (en algunos estatales). Cuenta anécdota de hija de una compañera que hizo toda su escolarización acá. Iba a quinto grado y no sabía la tabla de multiplicar (le sorprendía eso) y no le gustaba la lectura. Tiene otra amiga que tiene su hijo en séptimo y dice que el chico va a la escuela para jugar al fútbol."*
> (Claudia, 28 años, secundario completo, un hijo, arribó en 2010, Fase de consolidación).

> *"La nena de seis años asiste a una primaria estatal. Está pensando en cambiarla de escuela. Ella quería anotarla en un colegio católico particular, pero es difícil conseguir vacante porque es muy solicitada."*
> (Camila, 36 años, superior completo, tres hijos, arribó en 2007, Fase de consolidación).

b) Aquellos migrantes peruanos que priorizando el factor económico y las representaciones negativas sobre la escolaridad pública optan con gran esfuerzo por privadas accesibles a su nivel de ingresos:

> *"Claro, al colegio, por decir acá a mitad de cuadra o en el Santa Rosa, claro en un privado, y bueno si... puedo pagarlo hasta ese entonces.* […] [Le pregunté que por qué elegía un privado] *No necesariamente, pero o sea yo prefiero porque como veo de lo público por lo mismo de mi sobrino* [sobre su sobrino decía que lo veía muy "relajado" que nunca estudiaba y que pasaba de año], *te digo, prefiero si puedo pagar en un privado, lo puedo pagar"*
> (Sara, 23 años, superior en curso, un hijo, arribó en el año 2010, Fase de consolidación).

c) Aquellos que indubitablemente desde un primer momento pensaron en colocar a sus hijos en un colegio privado y se hallan satisfechos con la institución escolar elegida y con su decisión:

> *"La de 15 va a un colegio privado que se llama "Ayelen" queda en La Matanza. Va a ese colegio desde los 9 años. Las hermanitas van al jardín de ese mismo colegio. Visitó algunos colegios y prefirió ese, cercanía a donde viven. Desde un inicio pensó en un privado porque considera que los estatales no son buenos. Ella está conforme, tranquila con el colegio. Le gustaría que haya más horas de estudio. La nena está estudiando una orientación comercial."*
> (Cristina, 34 años, secundario incompleta, tres hijos, arribó en el 2007, Fase de consolidación)

> *"Su hijo de 3 años asiste a un jardín privado "La Ferrer". No en institución pública porque la mamá no quería (por valoración negativa de la ed. pública). Pensión accesible: 200 pesos mensuales."*
> (Luis, 29 años, secundario completo, dos hijos, arribó en el 2008, Fase de consolidación)

d) Aquellos que a raíz de su disconformidad con la escolaridad pública (pues tuvieron hijos que cursaron en escuelas públicas) decidieron cambiarlos a una privada. Aquí también se ubican aquellos padres y familiares con niños a cargo que decidieron el cambio hacia una privada para iniciar o culminar la educación secundaria.

> *"Lo primero fue... el lugar. Que tenía que ser cerca del trabajo porque es chiquito, me tenía que... trabajamos los dos, entonces, me tenía que manejar yo con el horario del nene. Trabajaba, lo tenía que llevar, retirar, entonces, lo que primero pensé era ese colegio, era un jardín del estado, pero bueno cuando pasó todo el año en ese jardín, eh... decidimos cambiarlo porque... no, no alcanzaba lo que... lo que nosotros esperábamos, no... […] Me mudé, entonces, quedaba más cerca, el cuidado más cerca era ese, y por la economía también… No, no es tan caro a comparación de los jardines que están.... de los más caros... es, no es mucho. Claro, claro, veía que tenía por lo menos los talleres de inglés y computación que es como básico ahora viste, y... nada igual, te digo que... poco y nada, él a lado de mi sobrino este... no sabe, no sabe, porque mi sobrino aprende canciones en inglés y mi hijo recién dice "hello".* [Ríe]*"*
> (Corina, 25 años, nivel superior incompleto, 1 hijo, arribó en el 2008, Fase de consolidación.)

"El mayor va a un colegio privado: Mariano Moreno. […] Me dice que ir a un colegio privado acá es como ir a un estatal de Perú. No mucha tarea acá, hojitas. Recuerda que en Perú se acababa 2 cuadernos en el año (allá mayor exigencia). Acá exigen sí cuando tiene que presentar algún trabajo en secundaria, sino no."
(Sofía, 32 años, secundario completo, cuatro hijos, arribó entre 1995-1999, Fase pionera-Fase de consolidación)

e) Aquellos que se sienten conformes con la escuela pública a la que asisten sus hijos. Hablan en particular de la institución educativa que conocen, aunque reconocen el panorama negativo que asocian otros padres a escuelas públicas.

"Está muy conforme. Considera que en esa escuela les exigen tanto como en un privado de Perú. […] Tiene una relación cercana con las maestras, las conoce a todas, sus cuatro hijos han ido al mismo colegio, va a las reuniones charla con ellos. Dice que no le molesta lo de los paros porque rápidamente los maestros se ponen al día con la currícula. Considera que los contenidos de la escuela a la que asisten sus hijos se enseña lo mismo que en la privada, cuenta que cuidaba a dos niños que asistían a dos colegios conocidos y caros de capital, que los papás pagaban como 2000 pesos por mes y que los contenidos que veían ellos, cuando veía las tareas de las nenas eran los mismos que los que veían sus hijos. La diferencia la encuentra en las actividades extracurriculares, en la privada hay más de esas actividades. En la escuela de sus hijos llevan inglés desde tercer grado."
(Vilma, 40 años, superior completo, cuatro hijos, arribó en 1996, Fase Pionera).

f) Padres que valoran positivamente las escuelas públicas reconocidas y también aquellas con orientación técnica, ya que brindan una opción con rápida salida laboral.

"[…] en el caso del mayor, el mayor hizo la primaria en un colegio particular, pero después el padre y yo nos hemos separado y el secundario ya empezó en un colegio del Estado, que es un colegio técnico, la Confederación Suiza, y Juan Martín el de en medio que estaba en primer grado en colegio privado también pasa a un colegio del estado ahí termina la primaria eh... y ella está siguiendo la primaria en ese mismo colegio."
(Luciana, 54 años, tres hijos, arribó en 1983, Fase estudiantil).

"Su hija está estudiando el CBC en la UBA aún no sabe si decidirse entre ingeniería de sistemas y diseño gráfico (ella valora más y le gustaría que se incline por ingeniería), cuenta que estudió para barman en un instituto privado y que del secundario técnico se graduó con orientación técnico electromecánico, sistemas, electricidad y periodismo deportivo. Y que su hijo se graduó con dos orientaciones de la escuela Técnico electrónico y en contabilidad. Ambos estudiaron en el VOLTA sobre Rodríguez Peña."
(Vilma, 40 años, superior completo, cuatro hijos, arribó en 1996, Fase Pionera).

"En secundaria salís con una carrera corta."
(Claudia, 28 años, secundario completo, un hijo, arribó en 2010, Fase de consolidación)

"Acá la secundaria es mejor. En secundaria deciden que estudiar, que va a ser. Refiriéndose a la orientación de la escuela."

(Marina, 28 años, secundario completo, un hijo, arribó en el 2008, Fase de consolidación)

Por otra parte, al margen de estos recorridos educativos que ilustran algunas de las más frecuentes decisiones y representaciones de los padres y tutores peruanos en torno a la elección de la institución escolar de los más jóvenes también hallamos otra postura. Desde esta perspectiva, el modelo de gestión (público o privado) no resultaría determinante de la calidad educativa, sino que por el contrario, ésta última respondería a una motivación personal o interés del estudiante, por querer superarse o adquirir mayores conocimientos.

> *"Alguna vez... yo te digo porque mi cuñada, por ejemplo, tiene a su bebe allá. Su nene, mi sobrino de siete años. Y dice que la educación en Perú es buena, que... está más exigente que acá... que acá la educación no es tan buena...*
>
> *[...] Entonces yo le digo... puede que sí... igual el niño va a un colegio particular (cursa en Perú). Pero acá también si vas a un colegio particular te enseñan... no es que... pero... no, no, para mi es una cuestión... de... de alumno. Una cuestión de alumno, porque yo en Perú, por ejemplo, fui a una escuela pública, y mis compañeros eh... algunos estudiaban para pasar el año. Y hay gente... qué bueno, que estudiaba para aprender. Pasa para mí por una cuestión de individuo, y de que los padres un poco exijan. Pero también eso... también eso, también no sé, o a mí no me ha tocado ese problema, por ejemplo, yo con Gabriel, el más chico... Quizás un poquito con las más grandes, sí que había que estar, eh... un poquito más detrás de ellas, pero, no es que tenías que estar con profesoras particulares, no, no. O sea no sé, o tuve suerte con los hijos por el tema de estudio o bueno... por ejemplo Gabriel, eh... hasta el año pasado... ahora pasa a la secundaria, iba jornada completa hasta las cuatro de la tarde. Después tres veces por semana corría a hacer inglés. Así que... y no, no, no y buenas notas, no te digo que uy es un genio, pero... viene con "MB, MB, MB". Así que... y hace inglés a la tarde, hace folclore, o sea... es... no, no, no, creo que pasa como te digo, para mi pasa por... en mi misma casa, por ejemplo de mis hermanos, los dos más grande éramos como que amábamos estudiar, pero los dos últimos no había forma. [RISAS] No había forma, te juro. Mi hermana por ejemplo la que falleció. Recuerdo que mi papá le compraba todo nuevo a comienzo del año, con tal... yo iba con los zapatos remendados. Y ella no: "me compras todo nuevo y yo voy al colegio". [RISAS] Y bien el primer mes, el segundo mes, después dejaba el colegio, no, no, es así como te digo, es personal, no, no. Y acá lo mismo. O sea... en cada familia también, están los que les gusta, los que no les gusta."*
>
> (María, 40 años, nivel superior en curso-terciario-, dos hijos, arribó en 1995, Fase pionera)

Por último, cabe señalar que estas percepciones en torno a la educación escolar pública y privada, se inscriben en un contexto en el cual a nivel nacional, desde la aplicación de las políticas neoliberales en educación y más aún durante las dos últimas décadas, la escuela pública se ha debilitado, perdiendo prestigio y credibilidad entre los argentinos. Si bien, en Argentina ha existido un discurso

de valoración positiva de la institución escolar pública de larga trayectoria, desde los 90' la tendencia neoliberal y las problemáticas en escuelas públicas, han incrementado la demanda por la educación privada. Así, cada vez más padres de clase media egresados de escuelas públicas se inclinan por colocar a sus hijos en escuelas privadas.

> *"las familias de estratos medios pasaron de ser "sujetos de participación" a "usuarios" o "clientes" sumándose al mercado de las escuelas privadas o "saliendo" hacia escuelas públicas categorizadas como "mejores" (Thisted, 2000; Kaztman, 2001)."* (Tuñón y Halperin, 2010)

Es así como se observa que durante el periodo 2002-2012, hubo una caída del 7,3% en la matrícula estatal de escuelas primarias y del 5% en las secundarias de todo el país (CEA, 2012).

Para finalizar este apartado, podemos reiterar que el análisis de las decisiones iniciales sobre la escolaridad de los hijos y familiares a cargo en Argentina nos ha permitido observar cómo la educación de estos últimos constituye una preocupación relevante para nuestros entrevistados. Así, la búsqueda de la escuela o colegio implica un proceso activo de planificación, asesoramiento y consideración/ponderación de recomendaciones de familiares y conocidos.

De este modo se evidencia como la educación de hijos y familiares se posiciona como motivo de inversión familiar. Sin embargo, al margen de las aspiraciones educativas o del imaginario alrededor de la calidad educativa de las instituciones escolares públicas y privadas, la variable económica resulta decisiva y se comporta como un condicionante para aquellas familias migrantes peruanas que poseen un menor nivel de ingresos.

3.3) Aspiraciones y expectativas educativas en la configuración de demandas escolares

A pesar de la heterogeneidad de situaciones vividas por los migrantes peruanos y su diversidad sociocultural y económica (además de tener en cuenta consideraciones de género, clase social, nivel educativo, lugar de procedencia, etc.), como ya se adelantó, los padres y tutores entrevistados manifiestan una postura muy crítica sobre diversos aspectos de la escolarización básica (primaria y secundaria) de los más jóvenes en Argentina. Como contraparte, existe en ellos una representación, de amplio consenso, por la cual se valora positivamente la escolarización realizada en Perú, situándola por encima de la escolaridad argentina.

Sugiero como hipótesis inicial, que esta apreciación se encuentra en estrecha relación con rupturas en las estructuras escolares vividas por los entrevistados en el país de origen y con las diferencias contrastadas en torno a las formas de las relaciones pedagógicas y escolares aquí en Argentina.
Además, las demandas escolares ("exigencia académica", disciplina, involucramiento docente, etc.) que aparecen en el discurso de las familias peruanas deben ser situadas y comprendidas en correspondencia con sus aspiraciones y expectativas educativas de acuerdo al nivel de protagonismo que toma la educación en sus proyectos migratorios.

Se entiende por "aspiraciones educativas": *"el escenario ideal, el deseo de una persona de alcanzar determinado nivel educativo […] En el fondo, lo que las aspiraciones educativas de una persona reflejan es el reconocimiento de la importancia social y económica de lograr determinado nivel educativo (Reynolds y Pemberton 2001; Trusty 2002; Bohon; Kirkpatrick Jhonson y Gorman 2006)"* (Guerrero, 2014:11). Por otra parte, las "expectativas educativas", poseen un carácter más concreto, en tanto refieren no solo a un deseo, sino que implican un compromiso y un plan de acción para alcanzar un determinado nivel educativo. En ese sentido, en su constitución inciden fuertemente los recursos económicos con los que se cuenta y el soporte familiar entre otros factores generalmente externos (Ídem: 12). Además, según Guerrero (2014) la relevancia del estudio de las expectativas educativas (de padres-que podría hacerse extensivo a las familias para fines de nuestra investigación-, docentes y estudiantes) en torno al nivel educativo que alcanzarán los estudiantes radica en su influencia *"no solo en el desempeño académico de los jóvenes, sino en sus resultados educativos en general (Cheng y Starks 2002)"* (Ibídem).

Por otra parte, las demandas escolares ilustran las prioridades educativas de una clase social (trabajadora), a la que corresponden la mayoría de nuestros entrevistados, considerando también que la principal motivación migratoria en ellos ha sido la laboral y la búsqueda de mejoras socioeconómicas y por lo tanto, la dimensión educativa se orientará hacia esos fines.

Además, debemos advertir que profundizar en las aspiraciones y expectativas educativas, supone la formulación de ciertas preguntas como: ¿qué esperan los migrantes peruanos de los procesos de escolarización de los más jóvenes (en los contenidos de aprendizaje -cantidad y calidad- que esperan que los niños y adolescentes logren en el nivel educativo al cual asisten?, ¿cuál es el comportamiento que esperan por parte de los escolares?, ¿cómo debieran ser las interacciones entre docentes/directivos y estudiantes? y ¿cómo debieran ser éstas entre docentes/directivos y padres/familias?

Detrás de todas estas cuestiones, subyace en los testimonios de los padres y tutores peruanos, el interrogante por la trascendencia de la formación escolar; ¿hasta dónde debe llegar la escuela en la formación en contenidos y valores de los niños, niñas y adolescentes a cargo de las familias migrantes? Pero además, nos plantea la posibilidad de revisar cuál es la finalidad/sentido que la educación escolar tiene en y para sus vidas.

Si bien varias de estas preguntas exceden el propósito de nuestra tesis y requerirán de otros estudios de mayor alcance, el indagar las motivaciones, valoraciones, aspiraciones y expectativas de los migrantes entrevistados desde las demandas escolares, nos permitirá ensayar algunas de las posibles repuestas a algunos de estos interrogantes.

Así, la finalidad del siguiente apartado es realizar un recorrido analítico por las principales demandas escolares enunciadas por los migrantes peruanos entrevistados.

3.4) La demanda de la "exigencia académica": más tareas, más contenidos y mayor rigurosidad en las calificaciones

A partir de los enunciados de nuestros entrevistados podemos postular que una gran parte afirma que en Perú la exigencia académica es mucho mayor que en Argentina. ¿Pero qué significaciones tiene esta "exigencia" y en qué aspectos/dimensiones se manifiesta?

De acuerdo a los testimonios recogidos, podemos re-definir esta categoría "exigencia" como una facultad que la escuela (en especial la figura docente) debe portar, a través de la cual tiene la capacidad o competencia de demandar (coactivamente) una respuesta del estudiante (el cumplimiento de deberes, normativas o comportamientos esperados).

Generalmente, esta exigencia es pensada por algunas de las familias migrantes peruanas en términos de una contribución a la mejora del rendimiento académico y para elevar el nivel educativo del estudiante.

Una de las formas en las que se materializa esta exigencia académica en el discurso de los migrantes, es en la demanda por la enseñanza de mayor cantidad de contenidos en el aula y en la

necesidad de asignación a los estudiantes de una mayor cantidad de tarea domiciliaria.

Claramente, observamos en esta dimensión de la exigencia, la prevalencia de una demanda de carácter cuantitativo (cantidad) más que cualitativo (calidad) aunque, también algunos testimonios de los entrevistados refieren a un vínculo entre "calidad de enseñanza" y "cantidad de contenidos". En este sentido, tanto el volumen de la tarea domiciliaria como de los contenidos trabajados en el aula de clases (volcados, por ejemplo, en las carpetas) funcionan para ellos como un indicador de esa cantidad.

En concordancia con lo dicho, se observa que el 42% de los entrevistados afirma que en las instituciones escolares a las que concurren sus familiares en Argentina se deja escasa tarea domiciliaria. Esta evaluación cuantitativa de la tarea y de los contenidos de enseñanza, generalmente, es enunciada en comparación con las vivencias recordadas (e idealizadas) de Perú, como lo observaremos a continuación en las siguientes citas:

> *"Solo lleva tarea fin de semana, la tarea allá en Perú es todos los días por cada materia."*
> (Marina, 28 años, secundario completo, un hijo, arribó en el 2008, Fase de consolidación)
>
> *"No mucha tarea acá, tan solo unas cuantas hojitas. Recuerda que en Perú su hijo acababa dos cuadernos en el año. Exigen sí, cuando tiene que presentar algún trabajo en secundaria, sino no. Tareas interdiarias, maestra debe exigir más."*
> (Sofía, 32 años, secundario completo, cuatro hijos, arribó entre 1995-1999, Fase pionera-Fase de consolidación)
>
> *"No le gusta muy poca tarea, no como allá. Otra cosa que no le gusta por ejemplo en matemática, agarran la calculadora, allá en Perú es puro cerebro* [se refiere a resolver las cuentas mentalmente]*."*
> (Cristina, 34 años, secundario incompleto, tres hijos, arribó en el 2007, Fase de consolidación)

En las citas presentadas, se observa como los entrevistados hacen hincapié en las diferencias percibidas en torno a la carga académica en Perú y en Argentina. En ellas se hace una alusión evidente a la cantidad de tareas, la frecuencia con que éstas se llevan a casa, y las implicancias que tiene esta actividad en la cotidianidad de los niños y adolescentes. Asimismo, los enunciados demuestran la insatisfacción y valoración negativa de los entrevistados –que en algunos casos es explícita y, en otros, implícita– respecto de la ausencia de tareas o de su escasa práctica.

> *"Ah no, acá no le dejaban tarea, no le dejaban tarea. Ella estaba feliz. Allá* [refiriéndose a Perú] *dejaban un montón de tareas, no tenía ni tiempo."*

(Julia, 46 años, nivel secundario completo, tres hijos, arribó en 2011, Fase consolidación)

> *"[...] cómo te puedo decir... no es cómo en Perú, en Perú te obligan estás ahí, en cambio acá no, tú llegas a tu casa, entonces, no te dan tarea mucho como te dan en Perú. Es una... porque allá en Perú, cuando estudias te dan bastante libros, acá te dan una carpeta y más que en esa carpeta haces todo la esto, pero en Perú yo he visto que es más."*
> (Jorge, 49 años, primaria completa, tres hijos, arribó en 1998, Fase de consolidación)

En los fragmentos anteriores, se observan distintos escenarios: por un lado, Julia refiere a la satisfacción ("felicidad") que significó para su hija el cambio hacia una menor cantidad de tarea domiciliaria durante su escolaridad en Argentina. Jorge, por su parte, resalta en su discurso el supuesto carácter coactivo de la escolarización en Perú (reflejado en las palabras "te obligan") y en especial en relación con la tarea domiciliaria, situación que es valorada positivamente por él.

Ahora bien, a partir de estos testimonios podemos afirmar que en el imaginario social de los entrevistados, generalmente, la escasez de tarea o la ausencia de ésta es observada como una carencia o una desventaja formativa, en tanto se la considera un medio que estimula y refuerza los aprendizajes, así como también, un mecanismo que contribuye a desarrollar el carácter responsable de los más jóvenes.

> *"Allá se enseña... es un poquito más avanzado que acá, el jardín. Porque al niño lo estimulan, lo manipulan bien, lo hacen que haga una cosa, otra cosa y le dejan su tareita para que vaya a la casa, acá no."*
> (Juan, 54 años, nivel superior incompleto, un sobrino a su cargo, arribó en 2001, Fase consolidación)

Como ya se mencionó esta demanda cuantitativa de contenidos de aprendizaje, no solo se da en referencia a la tarea domiciliaria, sino que también es reclamada en las prácticas dentro de las aulas.

> *"En Perú hacen más tareas, hacen más tarea en la escuela misma. En la escuela del niño, ni una hoja."*
> (Irene, 43 años, secundario incompleto, un hijo, arribó en 2001, Fase de consolidación)

Sin embargo, para reflexionar críticamente sobre el valor que atribuyen los entrevistados a los contenidos en las prácticas de enseñanza en el aula, consideramos necesario tomar como punto de partida una característica objetiva, que es la diferencia entre los contenidos y trayectorias curriculares del sistema educativo peruano y argentino. No obstante, esta diferencia tangible se

vivencia por los padres subjetivamente y se expresa, en algunos casos, en valoraciones positivas o negativas en base a la presencia o ausencia de determinados contenidos educativos según el nivel de educación que los niños o adolescentes estén cursando.

Esta situación es bastante clara en las valoraciones que tienen algunos de los migrantes peruanos sobre la educación preescolar en Perú y en Argentina en las que se denota cierto nivel de descontento:

> *"[...] Yo porque tengo sobrinos chiquitos entonces y en Perú, viste, los he llevado al jardín, les he ayudado a hacer las tareas, entonces, siempre las tareas, siempre tenían cosas para hacer, en cambio en el jardín cuando yo lo puse a mi hijo nunca tenía tareas para casa directamente, hacían todo en el jardín, pero... hacían que te digo pintar... no tenían el mismo nivel de Perú de viste por ahí les hacen escribir algo, les hacen jugar con cosas, les hacen armar cosas y... no, no, no vimos nada de eso."*
> (Corina, 25 años, nivel superior incompleto, un hijo, arribó en el 2008, Fase de consolidación.)

Así, algunos de los migrantes peruanos afirman que en Perú los docentes y los jardines son "más exigentes" pues, desde su punto de vista, allá se enseñarían mayores contenidos que en ese mismo nivel en Argentina. En su discurso plantean como diferencias centrales que en Perú ya en jardín se produce la iniciación en la lectoescritura, se trabaja en los trazos, se deja tareas domiciliarias, los niños llevan cuadernos diferenciados de acuerdo a cada materia y también se trabaja con libros como se plantea en las siguientes citas:

> *"[...] comparado con mis otros hijos claro, ahí en Perú, en jardín por decirte salen ya, saben las vocales, saben contar, van ya bien preparados para primer año. Acá no, de acuerdo a lo que ellos van avanzando, por sí solos no les exigen. Es un poco menos..."*
> (Julia, 46 años, nivel secundario completo, tres hijos, arribó en 2011, Fase consolidación)

> *"[...] Allá se enseña... es un poquito más avanzado que acá, el jardín. Porque al niño lo estimulan, lo manipulan bien, lo hacen que haga una cosa, otra cosa y le dejan su tareita para que vaya a la casa, acá no. O será raro... O será raro que la profesora le deje tarea a un nene del jardín. Van allá, hacen esto, están cantando, están jugando.* [En Perú] *Te enseñan a agarrar el lápiz. Dibuja, dibuja, un bolito, una rayita, un palito, otro palito."*
> (Juan, 54 años, nivel superior incompleto, un sobrino a su cargo, arribó en 2001, Fase consolidación)

> *"[...] Yo porque tengo sobrinos chiquitos entonces y en Perú, viste, los he llevado al jardín, les he ayudado a hacer las tareas, entonces, siempre las tareas, siempre tenían cosas para hacer, en cambio en el jardín cuando yo lo puse a mi hijo nunca tenía tareas para casa directamente, hacían todo en el jardín, pero... hacían que te digo pintar... no tenían el mismo nivel de Perú de viste por ahí les hacen escribir algo, les hacen jugar con cosas, les hacen armar cosas y... no, no, no vimos nada*

de eso. Aparte no tenían talleres de inglés y de computación que en los privados si tienen, pero igual no, no es lo mismo. No, no, para nada porque... uno que no tienen un libro, libro, al menos en donde está ahora es un privado, pero no nos pidieron ningún libro, ningún material.
Y simplemente llevan un cuaderno en donde encima ni si quiera hacen nada, simplemente, te llegan los informes que mañana traes esto... (Risas) bueno y nada, es mucha diferencia con Perú que llevan los chiquitos llevan cuadernos, viste, de matemática, de letras..."
(Corina, 25 años, nivel superior incompleto, un hijo, arribó en el 2008, Fase de consolidación.)

Resulta interesante mencionar que al margen de estos comentarios, aspectos como la presencia de tarea domiciliaria en el nivel inicial -elemento enunciado frecuentemente por nuestros entrevistados como diferenciador entre la escolaridad peruana y la argentina- y otras prácticas han sido sometidas a reformas desde los lineamientos del Ministerio de Educación. Así, recientemente en el año 2012, en el documento Directiva Nº 014-2012-MINEDU/VMGP se explicitó la prohibición de la tarea domiciliaria en este nivel, y se propuso que justamente, el enfoque de aprendizaje debía también ser más lúdico.

Esta perspectiva educativa promovida por el Ministerio de Educación de Perú, que resulta más acorde con las políticas educativas argentinas, sin embargo, contradice los discursos de las familias migrantes peruanas en los cuales se manifiesta una marcada crítica hacia el enfoque predominantemente lúdico del nivel preescolar en Argentina:

"En jardín se dedican a hacer juegos, conocer compañeros, pintar. En Perú es más avanzado el estudio, el aprendizaje, lo que le enseñan. Se juega en horas de recreo."
(Luis, 29 años, secundario completo, dos hijos, arribó en el 2008, Fase de consolidación.)

"Sobre la educación en el jardín: Así no más, ni les enseñan, ni a escribir, todo es jugar. Mucho mejor allá en Perú, a los cinco sabes escribir tu nombre. En el jardín acá no enseñan, a los 5 algo aprenden. En primer grado, mi hijo no sabía las vocales [No llegó con esos conocimientos a primero]. *Aprendió vocales enseguida, recibió apoyo en casa." [...] Descontenta con ortografía y caligrafía. Ella le compró su cuaderno doble raya (cuaderno para practicar la escritura y caligrafía de uso escolar en Perú) allá para que practique, practica en casa, ella le enseña. Ella le compra porque no se usa en el colegio. Libro Coquito de allá también le compró. ("Coquito" libro para aprendizaje de lecto-escritura de uso escolar en Perú)*
(Marina, 28 años, secundario completo, un hijo, arribó en el 2008, Fase de consolidación.)

> *"En el jardín cantan, pintan, toman la siesta. Le falta mucho la parte de la enseñanza, acá es jugar. Ella sabe las vocales, los números, sabe escribir su nombre. Allá en Perú también iba al jardín, lo aprendió allá."*
> (Claudia, 28 años, secundario completo, un hijo, arribó en 2010, Fase de consolidación.)

Ahora bien, estas diferencias podrían estar relacionadas con enfoques y estrategias pedagógicas distintas sobre la educación inicial en Perú y en Argentina, sin embargo, para los migrantes el no incluir determinados contenidos a los cuales estaban acostumbrados en su país de origen puede generar cierto desconcierto y observarse como una carencia. Es así como ante estas escenas escolares que algunos migrantes califican como "atraso", algunos de ellos emprenden una estrategia "compensatoria", como por ejemplo, a través de la promoción del aprendizaje de lectoescritura en el ámbito familiar para aquellos niños que se encuentran en jardín o el incentivo para mejorar la caligrafía de aquellos que están en la primaria:

> [Refiriéndose a la educación en preescolar de su hijo]
> *"[…] en la casa le enseñamos porque si no, el saldría nulo de ahí. A mí me parece que salen sin saber..."*
> (Julia, 46 años, nivel secundario completo, tres hijos, arribó en 2011, Fase consolidación)

> *"Su hija estaba en secundaria y la letra la seguía haciendo muy "primariosa", en la escuela no le exigían que cambie, así que ella (la madre) la motivó a cambiarla y así la fue cambiando ella solita."*
> (Sofía, 32 años, secundario completo, cuatro hijos, arribó entre 1995-1999, Fase pionera-Fase de consolidación)

En este sentido, se observa frecuentemente en los comentarios de las familias migrantes peruanas que el apoyo en casa se infiere como parte del deber del adulto en su relación con los más jóvenes. Así se reafirma el lugar del adulto desde el acompañamiento y cuidado del menor como labor cotidiana:

> *"Claro, los chicos tienen que tener también el apoyo de los padres, no pueden dejar a los chicos ahí, arréglatelas solo, porque todavía no los podemos dejar."*
> (Susana, 32 años, superior completo, un hijo, arribó en el 2000, Fase de consolidación)

> *"[...] Yo porque tengo sobrinos chiquitos entonces y en Perú, viste, los he llevado al jardín, les he ayudado a hacer las tareas, entonces, siempre las tareas, siempre tenían cosas para hacer…"*
> (Corina, 25 años, nivel superior incompleto, un hijo, arribó en el 2008, Fase de consolidación.)

> *"En casa recibe el apoyo de la abuela."* (Irene, 43 años, secundario incompleto, un hijo, arribó en 2001, Fase de consolidación)

Además, el apoyo en casa, como ya lo mencionamos anteriormente, es pensado por padres y

familiares como un hábito no solo de refuerzo sino también como un desencadenante de nuevos aprendizajes:

> *"Eh... lo estamos enseñando.* [refiriéndose a la escritura]
> *Sí, nosotros, con mi sobrina, mi señora.*
> *No. Eso lo... en Perú sí te enseñan. […]*
> *Le compramos puros juegos didácticos, que arma rompecabezas todos de 50, de 60. Lo que yo no puedo hacer, él lo hace. Lo arma, lo desarma, tiene juegos... para qué, y a nosotros nos dice: "papá Roge es burro, mamá. No puede, no sabe, te rindes, te rindes..." "No- le dijo- hijito, no me rindo pero voy a intentar". Y así estamos, es muy inteligente."*
>
> (Juan, 54 años, nivel superior incompleto, un sobrino a su cargo, arribó en 2001, Fase consolidación)

Como es de suponerse el apoyo en casa se hace más presente en el discurso de padres o familiares con niños cuya edad implica que asisten al jardín o la primaria (especialmente se brinda durante los primeros años de este nivel).

Por otra parte, a pesar de que el tema del apoyo en casa aparece en el discurso de los padres y familiares, también algunos de ellos señalan las dificultades que tienen para brindarlo: escaso tiempo por la jornada laboral, las diferencias en las formas de enseñar o trabajar determinados temas escolares que distan de la formación que ellos recibieron o por el desconocimiento de ciertos contenidos.

De modo preliminar, con todo lo dicho hasta aquí, podríamos señalar que el énfasis de algunas familias peruanas en la maximización de incorporación de contenidos en los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes es congruente con la valoración de éstas de la educación como un vehículo de ascenso social. A modo de ilustración, podríamos afirmar que estas familias consideran que mientras los niños cuenten con una mayor cantidad de contenidos (conocimientos) estarán mejor preparados para acceder a los niveles secundario y superior y, por lo tanto, en un futuro a mejores oportunidades laborales.

Por otra parte, en relación con este imaginario, no debemos olvidar que si bien actualmente el Ministerio de Educación de Perú promueve desde las políticas educativas una visión de la educación orientada al desarrollo integral de los estudiantes (perspectiva bajo la cual la centralidad no se hallaría en los contenidos sino en los sujetos y sus procesos de aprendizaje por ejemplo), en dicho país conviven múltiples realidades sociales y prioridades educativas. Es evidente que no todas las instituciones escolares comparten la misma filosofía educativa. Por el contrario, y como se

explicitó en el Capítulo 1 de esta tesis, en Perú existen amplias diferencias entre sectores de gestión (público, privado), la clase social a la que dirigen su servicio y el lugar donde se emplazan (zonas urbanas y rurales). Esta heterogeneidad da cuenta de distintos horizontes temporales en los cuales se desenvuelven los centros escolares. Así, mientras algunas escuelas urbanas por ejemplo dan una mayor prioridad a la autonomía del estudiante, muchas escuelas rurales mantienen una educación de corte tradicional, que promueve una actitud obediente y silenciosa, acercándose más a la educación propuesta por la modernidad. Es así, como la preeminencia en ciertas escuelas de los rezagos de la educación moderna nos ayudaría a comprender el por qué algunas familias peruanas se centran en la acumulación de contenidos, más que en los procesos de aprendizaje o en otros valores promovidos durante la enseñanza escolar.

Sin embargo, no sería justo reducir la complejidad de las expectativas educativas de las familias peruanas a una mirada de la educación únicamente utilitaria, ya que como bien lo veremos, me parece importante destacar que la "exigencia académica" no se agota en su dimensión de contenidos, sino que también adquiere otras facetas asociadas, por ejemplo, con una mayor exhaustividad en las correcciones ortográficas y también con la consideración de factores como el orden de la carpeta y el cuidado de la caligrafía. Como se observa, estos últimos aspectos se vinculan más con la formas de presentación de los contenidos que con los contenidos en sí mismos. Además, se visibiliza la preocupación de las familias por la formación de los estudiantes en valores como el orden, la limpieza, la claridad y el cumplimiento de normativas, de ahí que aspectos como el control de la disciplina y la obediencia sean tan reclamados por los padres y tutores peruanos.

Pasando a otro punto de nuestro análisis aunque relacionado con el anterior, podemos advertir que otra demanda en torno a la exigencia académica, está relacionada con la rigurosidad de las calificaciones. Esta se manifiesta en el reproche que se realiza respecto de lo que se considera una práctica recurrente en algunas escuelas: la de permitir que todos los chicos "pasen de año" aún sin haber reunido los contenidos necesarios del nivel.

> *"Acá en primero, segundo no repiten, en su aula hasta quinto ahora no repiten, todos pasan. Que coloquen malas notas cuando lo merecen, porque si no sabes, eso te hace poner más empeño. No le incentivan. Todo fácil y a la criatura le da igual si total van a aprobar de todos modos."*
> (Irene, 43 años, secundario incompleto, un hijo, arribó en 2001, Fase de consolidación)

Ahora bien, esta apreciación que es ilustrada a través de las palabras de Irene, nos lleva a una

reflexión interesante porque si bien existe una normativa legal (Resolución CFE Nº 174/12) a nivel nacional que considera al primer y segundo grado de la escuela primaria como una unidad pedagógica y que impide que durante los dos primeros años de primaria cualquier estudiante repita, nos permite especular sobre el sentido que adquiere la "repitencia" para algunos de los migrantes peruanos. Para Irene, por ejemplo, una mala calificación (desaprobado) o incluso la repetición de un año incidirían como un factor motivador del niño/a o adolescente con el propósito de que éste quiera superarse, mejorar y aprobar. Desde esta mirada, en cambio, el saber por anticipado que va a aprobar, llevaría al niño a una situación de conformismo y de des-esmero. Por lo tanto, podemos observar cómo se va construyendo una clara relación entre "exigencia" y "meritocracia". Así, la cita referida en el párrafo anterior ilustraría una representación presente en algunas familias peruanas que se encontraría en disonancia con el enfoque pedagógico escolar predominante en Argentina (ejemplificado en la resolución educativa que elimina la repitencia durante los primeros años escolares).

Por otra parte, podríamos arriesgarnos a decir que la insistencia de algunos entrevistados por la corrección y la rigurosidad académica en la calificación comienza a denotar ciertas características esperadas por los padres y tutores de las relaciones pedagógicas entre estudiantes y educadores. Precisamente en el siguiente apartado profundizaremos en las representaciones de las familias en torno al deber docente.

3.5) La demanda por un mayor involucramiento de los docentes en las trayectorias escolares de los estudiantes

Si bien la percepción de los entrevistados respecto de los docentes responde a un conjunto de situaciones y contextos diversos, hemos podido identificar ciertos puntos de encuentro en el discurso de los migrantes. Por un lado, a pesar de la manifestación de un discurso muy crítico sobre la escolaridad en Argentina, gran parte de los migrantes peruanos declara el "buen trato" que los estudiantes y familias reciben por parte de los docentes.

Esto sucedería en tanto los enunciados de los padres y adultos a cargo entrevistados predomina una asociación directa entre "forma de ser" de los docentes y su opinión sobre ellos. Así, cuando se les hace explícitamente la pregunta "¿qué opinan de los docentes?" o ¿cómo son los docentes?, el primer aspecto que suelen referir es al "trato" y a las características sobre su "forma de ser", antes que referirse a ellos en términos de las relaciones pedagógicas o sobre sus capacidades o prácticas de enseñanza.

> *"Los profesores de la escuela a la que asiste actualmente son muy buenos, atentos. Si un niño no atiende los maestros tienen paciencia en enseñarle."*
> (Marina, 28 años, secundario completo, un hijo, arribó en el 2008, Fase de consolidación)

> *"Maestras de jardín tienen paciencia, amorosas, muy buenas. Hijo con problema de salud (que si no hace la tarea le deja), lo consciente, le permite, ella (la madre) le dice "retalo"."*
> (Sofía, 32 años, secundario completo, cuatro hijos, arribó entre 1995-1999, Fase pionera-Fase de consolidación)

> *"Considera que las maestras son amables, cariñosas, tienen un trato especial."*
> (Claudia, 28 años, secundario completo, un hijo, arribó en 2010, Fase de consolidación)

Es interesante, porque en muchos casos estos comentarios "positivos" proceden de los mismos padres y tutores de niños que están cursando el nivel inicial que criticaron duramente la escasez de contenidos en ese nivel educativos. Es así, como la paciencia, el afecto, la atención y la exigencia son valores que portan algunos docentes y agradan a los padres.

> *"Eh... te digo hasta ahora me gustó porque mi hija cuando en ese tiempo no veía bien, mi hija se sentaba imagina en la parte final, yo no lo había notado. Y ella vio un movimiento de sus ojos que no daba y fue la que se preocupó, me encantó porque vio el instinto maternal, entonces no es solo una maestra, sino como dicen es un hijo más que está yendo al colegio. Y me encantó la preocupación y la dedicación que le tomó, entonces dije "guau", eso ojalá que se siga esto contagiando que más maestros hagan eso pero te digo yo que en este colegio, de diez, súper bien."*
> (Susana, 32 años, superior completo, un hijo, arribó en el 2000, Fase de consolidación)

Susana, a través de la anécdota que comenta nos muestra la valoración positiva que tiene sobre el involucramiento del docente con el niño donde para ella prevalece, por lo menos en este caso, un lazo maternal por sobre el profesional.

Sin embargo, en el lugar opuesto a esta mirada positiva sobre los docentes, en el testimonio de los padres y tutores, aparece la supuesta "despreocupación" o "desinterés" de algunos docentes sobre los aprendizajes de los niños y adolescentes. En sintonía con esta idea encontramos las siguientes afirmaciones:

> *"Acá no, de acuerdo a lo que ellos van avanzando, por sí solos no les exigen."*
> (Julia, 46 años, nivel secundario completo, tres hijos, arribó en 2011, Fase consolidación)

> *"Le gustaría que los maestros sean más rectos con la enseñanza de los niños.*
> *Ellos dicen no es mi responsabilidad estar ahí detrás, ahí tienen que estar los padres.*
> *Le gustaría un mayor apoyo."*
> (Irene, 43 años, secundario incompleto, un hijo, arribó en 2001, Fase de consolidación)

Resulta interesante que la madre, quien en una de las citas anteriores habló positivamente sobre las maestras de jardín, enfatice en el comentario sobre ella la falta de interés e involucramiento en las trayectorias escolares de los chicos demostrada por algunos docentes de los niveles primario y secundario. A partir de la frecuente crítica expresada en el grupo de entrevistados a causa del supuesto "desinterés" de los docentes por los aprendizajes y avances de sus estudiantes, se decidió profundizar en la re-construcción de cómo caracterizarían entonces al vínculo "ideal" entre docentes - escolares. Es así como el buen carácter del docente exigente/demandante, se identifica con aquel que debe conducir al menor, casi "acompañarlo de la mano" durante los procesos de aprendizaje. Así, a través de los enunciados anteriores, se observa claramente el supuesto de que el docente debe estar "detrás del niño", estar "pendiente de él":

> *"Le gustaría que haya como en Perú tutores del año. Considera que los maestros de aula no están tan pendientes de los alumnos, "no les importa si estudian o no". Allá siempre están detrás del niño."*
> (Carlos, 30 años, secundario completo, dos hijos, arribó en 1999, Fase de consolidación)

Desde este lugar, implícitamente se define a los niños y adolescentes/jóvenes como sujetos "vulnerables" que deben ser necesariamente "guiados". Esta perspectiva brinda escaso lugar a la autonomía del menor y lo minusvalora como iniciador de sus propios aprendizajes (situación que entraría en contradicción con el paradigma de "educando" predominante en Argentina en la actualidad). La postura del docente "anhelada" por algunos migrantes peruanos se refleja en la figura del "tutor" propia del sistema educativo peruano. Según el Ministerio de Educación de Perú (MINEDU), este actor supone:

> *"La presunción básica de la tutoría es que cada estudiante necesita de un "adulto cercano" en la escuela, que lo conozca, en quien confíe y que se preocupe personalmente por él. A grandes rasgos, podemos decir que consiste en que los profesores (que reúnen las características) sean asignados como tutores de los distintos grupos-clase; responsabilidad que significa tanto realizar sesiones de tutoría grupal (la hora de tutoría), como dar apoyo individual a cada estudiante y mantener contacto con los padres de familia de su grupo-clase."* (MINEDU, 2005)

En Perú, dentro de la currícula educativa de primaria y secundaria a nivel público y privado existe una hora exclusiva para las actividades de tutoría, estas horas se destinan a la observación del avance formativo individual y grupal de los alumnos desde tres ejes: académico, desarrollo humano y convivencia. Además, de acuerdo al MINEDU la propuesta de trabajo de tutoría con alumnos y padres debiera ser permanente y transversal y no limitarse a la carga horaria semanal. También indica que debe llevarse a cabo de acuerdo a un plan tutorial del aula. Este último debiera ser flexible y articularse en función de las necesidades e inquietudes de los estudiantes. Asimismo, las áreas que se desarrollan en tutoría son: personal social, académica, vocacional, salud corporal, emocional y mental, ayuda social y convivencia escolar.

Ahora bien, en el extremo opuesto a la figura del tutor se situaría la percepción que algunos migrantes peruanos entrevistados sostienen sobre la "despreocupación docente" como problema social. En primer lugar, no debemos reducir el panorama complejo en el que se inscribe esta demanda. De este modo, debemos considerar las situaciones y contextos escolares particulares en los que se genera (que refieren también a una opinión/valoración individual en torno a sujetos específicos en función de aspectos subjetivos como la vocación, grado de compromiso); y por otra parte, el contexto macro o los problemas estructurales transversales a todo el sistema educativo argentino (como la precariedad laboral -docentes que trabajan en muchas escuelas a la vez-, desvalorización o desprestigio de la tarea docente, frustraciones docentes y desafíos educativos como la pérdida de autoridad y del monopolio del saber de la institución escolar frente a otras fuentes de conocimiento –medios, internet- y nuevos lenguajes y formas de socialización de los jóvenes).

Sin embargo, también podemos advertir que quizás para algunas familias acostumbradas a la figura del "docente tutor" (anticipada en los párrafos anteriores), la ausencia de ciertas características de este actor en las relaciones entre los docentes y estudiantes, y padres/familias puede ser experimentada como una ruptura y una carencia significativa en el desarrollo escolar de lo más jóvenes.

Esta situación estaría evidenciando, nuevamente, que las demandas escolares planteadas por los migrantes peruanos entrevistados se estarían construyendo a raíz de la comparación entre el escenario actual y las estructuras vividas en el país de origen.

Precisamente, debemos considerar que el discurso en torno a las representaciones sobre la escolaridad está permanentemente atravesado por contrastes entre un "Acá" (Argentina) y un "Allá"

(Perú). Hecho que ya fue anticipado en la introducción de esta tesis, cuando referíamos a lo que parecer ser la condición existencial del migrante como "*sujeto en permanente tránsito (entre espacios, temporalidades, historias y cosmovisiones)*". Esta fluctuación espacio-temporal que sitúa al migrante como viajero entre mundos, lo lleva a elaborar juicios de valor positivos y negativos alrededor de determinados aspectos, en este caso educativos, (que observa como carencias u beneficios, demandas u oportunidades) y que pueden producir, en algunas ocasiones, la validación o justificación del movimiento migratorio. Entonces, las representaciones sobre la escolaridad se configuran en el migrante a raíz del contraste entre una situación anterior a la migración (pre migratoria) y la situación actual (pos migratoria). Así, la valoración positiva o negativa dependerá de la distancia entre ambas situaciones. Esto quiere decir, que si la situación pre migratoria era sentida como positiva y la actual también lo es, la representación será positiva y expresará una continuidad. Del mismo modo, si en torno a determinado aspecto educativo no existe un mayor cambio, la situación en el país de origen era experimentada como negativa y continúa siéndolo en Argentina, también existirá una continuidad. Por el contrario, si se pasó de una situación negativa a una positiva, la valoración será considerada una mejora. En el caso opuesto, es decir si se pasó de una situación positiva a una negativa, será vista como un empeoramiento o retraso y generará rechazo. A esta última situación denominamos ruptura.

Por lo tanto, la percepción de este quiebre podría llevar a las familias migrantes peruanas a pensar que existe, en algunos casos, un escaso seguimiento de la trayectoria escolar de los chicos cuando, en realidad, la percepción de la supuesta "despreocupación docente", podría deberse a un enfoque pedagógico diferente del cual están acostumbrados. En contraposición, en la mayor parte de las escuelas argentinas (desde las políticas educativas y también las prácticas escolares), predominaría una menor inclinación hacia los hábitos de corrección y disciplinamiento, en cambio, se colocaría el acento en la búsqueda de la democratización de la palabra, incentivando la participación y autonomía del estudiante. Estas características responderían a un modelo de sujeto pedagógico (Puiggrós, 1990) instalado en la Argentina pos dictadura.

3.6) Para comprender las demandas escolares hacia los docentes: reflexiones sobre las representaciones de crianza

Consideramos que lo referido en la sección anterior da cuenta de la presencia de enfoques pedagógicos diferentes (en Perú y Argentina) y que éstos a su vez están anclados a distintos

esquemas de configuración de las relaciones intergeneracionales y construcciones en torno a la infancia. Pues, no debemos olvidar que la escolaridad se encuentra estrechamente relacionada con la construcción de la categoría niñez/ infancia (Ariés, 1987).

Por tal motivo, nos abocaremos en las líneas siguientes, a la reconstrucción de los sentidos de las relaciones intergeneracionales al interior de las familias peruanas, a través del análisis de algunas prácticas de crianza o de lo que denominamos "paradigma cultural identitario de crianza". Con esta denominación se alude a un conjunto de representaciones y prácticas que aparecen en el discurso de los migrantes peruanos sobre la crianza -entendida en términos de Colangelo (2014) y Santillán (2010)-. Estas construcciones de crianza, tienen la particularidad de estar atravesadas por una dimensión identitaria (que se evidencia en el frecuente contraste entre supuestas prácticas atribuidas a familias peruanas y argentinas). Además, los imaginarios sobre la crianza expresados en forma de valoraciones definidas como "buenas" y "malas" prácticas nos permiten profundizar en un eje que ya aparece en las demandas sobre la escolaridad: los modelos de sujetos: "niño" y "adulto" y las formas "ideales" que desde el discurso de los migrantes peruanos deberían caracterizar a las relaciones pedagógicas e intergeneracionales.

Entonces, comprendemos la crianza *"como un proceso sociocultural, históricamente anclado, que pone en juego una serie de representaciones y clasificaciones sobre el niño y el cuerpo infantil que, a su vez, remiten a nociones particulares acerca de las etapas de la vida, el sujeto, la familia y los vínculos sociales."* (Colangelo, 2014:1). También, en palabras de Santillán (2010) *"el término de crianza no se restringe al momento de la lactancia de los niños, ni se acota a un período etario (marcado por los primeros años de vida) sino que comprende en términos antropológicos un conjunto amplio de prácticas y relaciones que los sujetos adultos identificamos con la atención infantil, y que connotan como crianza (que puede comprometer acciones relativas a la formación, el cuidado, el esparcimiento, la salud, la alimentación, la educación, entre otros)."* (Santillán, 2010: 922). Por eso, estas miradas sobre la crianza me posibilitan problematizar cómo las relaciones intergeneracionales y los constructos sobre infancia forjados en las familias peruanas se relacionan con sus expectativas sobre las relaciones pedagógicas y en especial con el deber docente.

En los testimonios de los migrantes peruanos entrevistados resulta evidente la preocupación de los padres y familiares sobre lo que se transmite a los más jóvenes en las familias. La transmisión, comprendida como filiación generacional, es el vínculo que se establece a través de la crianza y la educación entre distintas generaciones. Esto implica el *"reconocimiento de la posición de los sujetos en el orden de las generaciones, e incluye la definición de los contenidos de la transmisión"*

(Carli 2006:2).

En los entrevistados predomina la representación de que en Perú, la crianza es más estricta que en Argentina. Esta situación incluso se experimenta con cierto desconcierto hacia las prácticas "locales" que distan de aquellas con las que están más familiarizados. Ante estas situaciones son frecuentes las frases: "no es lo que a mí me enseñaron", "no estoy acostumbrado", "es lo que yo hacía cuando tenía la edad de ellos" o "es lo que mi madre hacía". Es decir, también relacionan estás prácticas con las propias formas de crianza bajo las cuales fueron socializados. Así, estos contrastes entre las supuestas prácticas de argentinos y peruanos y de las familias de las cuales uno procede, culminan con el cuestionamiento o la legitimación de las propias subjetividades en torno a la crianza.

Sobre la posición de los sujetos en la relación intergeneracional, existe una representación mayoritaria en las familias peruanas entrevistadas que afirma que el padre o el adulto a cargo estaría situado por encima del lugar del niño, de modo que estaría investido de "poder" para modificar las conductas y pautas del lenguaje de los niños, corrigiendo las desviaciones posibles, precisamente, a través de las prácticas de crianza. De acuerdo a esta postura, el menor debería responder hacia el adulto en términos de respeto y obediencia.

Por otra parte, los migrantes peruanos plantean como principal diferencia, que en Argentina, los niños tienen "mayores libertades" que en Perú. Son facultados con un mayor poder de decisión que incluso puede llegar a sobrepasar el de los padres y que además la autoridad de estos últimos está en cierto modo diluida o es muy flexible:

> *"Porque los muchachos de ahora, la juventud acá en Argentina está, a cero, la verdad, a cero. No... en Perú hay pero no pe' como acá, el libertinaje que hay acá no hay en Perú."*
> (Juan, 54 años, nivel superior incompleto, un sobrino, arribó en 2001, Fase consolidación)
>
> *"No, en Perú es mucho mejor. En Perú es mucho mejor, acá no. Acá no, yo veo muchas cosas, yo estoy años acá y veo que... que el hijo le falta el respeto al padre, eh... hay muchas cosas veo acá. En Perú, no, en Perú todavía sigue habiendo eso ¿no? […]"*
> (Jorge, 49 años, primaria completa, tres hijos, arribó en 1998, Fase de consolidación)
>
> *"Es muy distinto, allá es más, como que más estricto, en cambio acá lo dejas más abierto más... […] Creo por la costumbre de cada país, como te digo acá es más abierto, y eso es lo que...*
> *¿MÁS ABIERTO EN QUÉ SENTIDO TE REFIERES?*

> *[…] En cosas como te digo que hacen más caso al nene, o sea no... no le hacen caso a los padres, eh... que le contestan y todo eso […]"*
> (Sara, 23 años, superior en curso, un hijo, arribó en el año 2010, Fase de consolidación).

> *"Yo creo que es una tradición, yo creo que ya es tradición de los peruanos que tenemos la costumbre de poner límites o a las buenas o a las malas a nuestros hijos. En cambio por acá es, no en todos los casos, en gran parte que he visto, existe eso más de ser más tolerantes con los niños o con sus hijos. De darles ciertas libertades."*
> (Miguel, 30 años, secundario completo, una sobrina a cargo, arribó en el 2007, Fase de consolidación)

A través de las citas anteriores, observamos una valoración negativa de lo que los migrantes denominan como un exceso de "libertades" (libertinaje) de los niños y jóvenes o su contraparte, ausencia de "límites" planteados por los adultos.

> *"todo depende del hogar, de cómo vos criastes a tu hijo [...] Si tú a tu hijo le criastes de buena manera, desde chiquito, o sea la plantita, como dicen le vas cortando todo lo malo, de grande va a ser una buena planta, pero si desde chico, todo lo permitiste, todo lo permitiste, le dejaste todo lo que haga, directamente de grande, por más que tú le cortes como se dice el brazo de grande, ya no..."*
> (Diana, 32 años, nivel superior completo-terciario-, una hija, arribó en 2004, Fase consolidación)

Los puntos de crítica sobre los "otros" (o sea, las familias argentinas) estarían focalizados en la tolerancia a las faltas de respeto del menor hacia los adultos y a la escasa presión sobre los niños o adolescentes por el cumplimiento de las indicaciones/órdenes:

> *"[…] acordate que hablo de 30 años atrás, yo tengo 54 años ahora y ahí es donde estaría tocando las formas de crianza que yo he recibido. […]*
> *Donde está el límite de la mala palabra, el límite de que... si mamá, papá dieron una indicación era orden, obviamente que hay que responder y si eso no se daba venia el castigo o de repente el cachetazo o a veces, "ah no, te quedas, que no te vas a ir al cine un sábado". […]*
> *Acá hay una diferencia muy grande, acá si hay mucho más libertad, de que... no se toca, no se dice este... con respecto a... no se presiona tanto a los chicos para el cumplimiento de las indicaciones. Hay una falta de límites terrible.*
> *Este... mal, mal, mal. Acá hay que ajustar las tuercas, pero también tiene que ver con una cuestión histórica en Argentina, porque toda... postura de los papás tajantes y con límites firmes en esta década está relacionado con el tema de que se tuvieron tantos años de dictadura, que cualquier tipo de orden, este... firme es tomado como que facho, que dictador que sos. Entonces estamos atravesando en este momento en Argentina... eh... los padres están siendo padres de la época... este... de la dictadura.*
> *Entonces por eso es que estamos viviendo una parte de... de... de libertades descontroladas.*
> *Acá... por eso acá está muy diluida y estamos... y acá en argentina estamos*

> *empezando otra vez a poner ese límite que esté en su lugar, porque acá el límite se desfasó y hemos llegado a este punto en que realmente los hijos pasan a ser los padres de sus hijos, de... de sus papás. Lo que quiere el hijo es lo que papá cumple, no es más al revés."*
> (Luciana, 54 años, superior universitario completo, tres hijos, arribó en 1983, Fase estudiantil).

Esta última cita resulta interesante porque la entrevistada, quien además es psicoanalista, nos brinda una explicación donde explicita lo que considera una de las razones de las diferencias entre las relaciones intergeneracionales entre "peruanos" y "argentinos" (con respecto a los límites y las libertades de los niños). Luciana, acentúa la relevancia del carácter histórico en la configuración de mayores libertades de los chicos, panorama que tendría sus orígenes en el proceso de restauración de la democracia vivida en la Argentina pos-dictatorial. Así, su mirada nos da pistas sobre el modelo implícito de sujeto pedagógico, sobre el cual reflexionamos en el apartado anterior, donde prima la expresividad, la palabra, etc.

-Las relaciones intergeneracionales y el tabú lingüístico

Asimismo, otro elemento en torno al cual manifiestan constante malestar algunos de nuestros entrevistados es la percepción negativa de los usos de "lisuras" (groserías, "malas palabras" de manera coloquial en Perú) de modo frecuente o en el entorno familiar. De esta forma se manifiesta el "tabú" de la palabra:

> *"[…] yo pienso que desde el léxico. De... es como que están todo el tiempo a las puteadas.* [Refiriéndose al modo de hablar de los argentinos] *Eso... a mi mucho no me... no te digo que no... o sea está bien, de vez en cuando, cuando te enojas... O por una broma, pero que sea parte de tu léxico, diario es como que...No, no, no... no es lo que a mí me enseñaron tampoco, no estoy acostumbrada. Y eso que yo vengo de un barrio muy humilde, un pueblo joven,*[31] *que bueno, ahora ya con los años creció, es urbanización y todo pero... mis padres son serranos, son de Cajamarca también, pero... mi padre llegó a la primaria y mi mamá a tercer grado de primaria, pero ni aun así... o sea ellos fueron criados..."*
> (María, 40 años, nivel superior en curso-terciario-, dos hijos, arribó en 1995, Fase pionera)

Nuevamente encontramos la cuestión identitaria nosotros-ellos en el discurso de los migrantes, bajo la cual construyen la representación: ellos, los argentinos "malhablados" y nosotros, los peruanos, "respetuosos", enfatizando aspectos positivos del grupo social de pertenencia y remarcando aspectos negativos del grupo del cual se distinguen. La estructuración de este discurso según Van

[31] Asentamiento humano.

Djik (1996) estaría asociada con una estrategia identitaria sustentada en lo que él denomina "cuadrado ideológico" y que es empleada con frecuencia en los contrastes que realizan los entrevistados:

> *"Esta estrategia de polarización, de descripción positiva del propio grupo y descripción negativa del grupo ajeno, presenta la siguiente estructura valorativa abstracta, a la cual podríamos denominar 'cuadrado ideológico':*
> 1. *Resaltar nuestras buenas propiedades/acciones*
> 2. *Resaltar sus malas propiedades/acciones*
> 3. *Mitigar nuestras malas propiedades/acciones*
> 4. *Mitigar sus buenas propiedades/acciones"*
>
> (Van Dijk, 1996:21)

Podríamos decir también que en el caso del discurso de entrevistados, la estrategia del cuadrado ideológico contribuiría a legitimar una representación positiva que contradice las imágenes criminalizadas que en algunas ocasiones se han propagado desde los medios sobre la colectividad peruana y sobre los migrantes en general.

Además, me parece pertinente recordar que:

> *"[…] el factor lingüístico es un relevante instrumento de anclaje identitario de los migrantes peruanos. Se construye un "Nosotros" en torno a una adscripción nacional (peruanos) que corresponden con determinadas pautas y estructuras lingüísticas que se observan como "propias" del grupo en contraste con un "Ellos" (argentinos)."*
>
> (Risco y Arana 2012).

Es decir, el factor lingüístico se manifiesta también como un elemento cohesionador del grupo.

Retomando el cuidado del lenguaje característica que predomina en el modelo de relaciones intergeneracionales al cual se adscriben los entrevistados, podemos sostener de acuerdo a sus testimonios, que los niños y jóvenes no están facultados para pronunciar "malas palabras", por lo menos no en el entorno familiar, y menos aún deben éstas emplearse en sus relaciones con los adultos. Desde esta perspectiva los insultos hacia padres o adultos están vetados. De ahí, que presenten una queja constante sobre como muchos hijos argentinos hablan a sus padres con "rudeza" empleando términos "inapropiados":

> *"No, si el niño, acá en el mismo barrio, hasta hay niños de dos años que están "hijo de puta, la puta que te parió, la concha de tu madre"."*
>
> (María, 40 años, nivel superior en curso-terciario-, dos hijos, arribó en 1995, Fase pionera)

> *"[…] O por ejemplo la falta de respeto o por ejemplo acá que a los niños no... directamente mandan al carajo a los padres "Sos una hija de puta", eso normalmente pasa en los niños. Claro, a partir de dos años, a partir de dos años, el argentino directamente le manda al carajo a la madre.* […] *No, mi hija no. No la*

> *dejo, nunca la dejo. Claro mi hija a pesar de la edad que tiene me alza la voz. Pero cuando me alza la voz, le digo "Ojo, fijate con quien estás hablando", porque yo desde chiquita... trato de [...] como dicen todo depende de la casa"*
> (Diana, 32 años, nivel superior completo-terciario-, una hija, arribó en 2004, Fase consolidación)

Además, lo que mencionan los padres y familiares entrevistados es que ellos están disconformes con el uso de insultos y malas palabras en las conversaciones coloquiales, aunque son conscientes de que en Argentina "se habla así". Incluso señalan que en los medios de comunicación se utilizan términos que en Perú, en la televisión o en la radio por ejemplo, serían motivo de tabú, y aquí se utilizan con frecuencia, como la recurrencia de la expresión "hijo de puta". Así, tampoco es bien visto que los padres y familiares abusen del empleo de esos términos frente a los niños. Es decir, los adultos estarían (de acuerdo al modelo de relación intergeneracional) facultados para decir malas palabras, pero también se considera motivo de reproche si se emplea frecuentemente frente a niños.

> *"También aquí si para hablar son todos bien... son todos... unos sueltos para hablar. Sí pero nosotros estamos ahí siempre... Sí, claro cuando ya los vemos un poco que se están saliendo de la línea."*
> (Julia, 46 años, nivel secundario completo, tres hijos, arribó en 2011, Fase consolidación)

> *"Yo por ejemplo con mi hijo soy muy... yo siempre le enseño, viste, obviamente, porque en Perú no estamos acostumbrados, en cambio acá él habla una lisura, en tele todo el mundo habla cosas lisuras, entonces, bueno, los chicos lo adaptan como si fuera normal, que está bien, como una cultura, pero en Perú, es distinto. En Perú decis algo malo y te están castigando.*
> *Y ¿CÓMO HACES CON ÉL POR EJEMPLO? Y CON ÉL, ¿LO DEJAS?*
> *No bueno yo le digo que, esas cosas no se hablan, no se dicen, entonces...*
> *MEDIO QUE LO TRATAS DE... CLARO, DE MANTENER...*
> *Sí, sí, igual mi hijo... no sé si le hago bien, porque a veces tiene los amiguitos y hablan... de todo y mi hijo me mira como diciendo, mamá mira cómo hablan (risas), pero bueno que se yo no me gusta el vocabulario que tienen acá."*
> (Susana, 32 años, superior completo, un hijo, arribó en el 2000, Fase de consolidación)

Como se observa, el uso recurrente de "malas palabras" resulta motivo de reproche. Es así, como algunos de los entrevistados mencionan que hacen el esfuerzo por evitar que sus hijos adopten estos modos de habla, permaneciendo la formación en el ámbito familiar "a la peruana". Así, el "no decir malas palabras" forma parte de las pautas de comunicación que son valoradas positivamente por los migrantes y que se buscan transmitir explícitamente por lo cual están asociadas a las enseñanzas primarias en el hogar. Además, suelen percibirse como un atributo positivo que distingue al colectivo migratorio del grupo receptor (argentinos).

3.7) La demanda por disciplina en las aulas

Estas reflexiones en torno a los patrones de relaciones intergeneracionales reconstruidos en base al discurso de las familias, nos permiten trasladarnos hacia otra de las demandas escolares recurrentes manifestadas por los entrevistados en la relación docentes - estudiantes: la crítica hacia el escaso manejo de la disciplina en las aulas por parte de los/as maestros/as. Los siguientes testimonios de las entrevistas reflejan esta cuestión:

> *"No hay disciplina, caos total. No los controla. No es como en Perú allá el maestro y el auxiliar que los controlan, son exigentes con cuestiones como llevar adecuadamente el uniforme, ir peinados, aseados."*
> (Paola, 37 años, secundario completo, un hijo, arribó en 2011, Fase de consolidación).

La disciplina es observada por los migrantes como un valor positivo de la educación peruana. Ésta se define en el discurso de los entrevistados como la capacidad para ejercer control sobre los cuerpos (vestimenta "adecuada", aseo, vocabulario, orden) (Foucault, 1989) y los comportamientos de los estudiantes y como veremos se encuentra muy relacionada con las expectativas de los entrevistados sobre las posiciones de los sujetos en las relaciones intergeneracionales.

Según Ames (1999), en una investigación realizada sobre la escolarización en escuelas públicas rurales de Perú en contextos de pobreza, para el ejercicio cotidiano de la autoridad docente existirían dos factores claves: el orden y el mantenimiento de la disciplina. Así ante la ausencia de estos elementos, la autoridad docente se vería cuestionada (Ames, 1999:10). De este modo, podemos comprender en el contexto de nuestra investigación como el "escaso control de la disciplina" se relaciona para las familias migrantes con un ineficiente ejercicio de la autoridad docente.

Por otra parte, la siguiente cita nos permitirá profundizar e ilustrar el modelo de relación pedagógica y los atributos/valores que se desprenden del discurso de algunos padres y familias migrantes peruanas en torno al tema de la disciplina en el aula:

> *"Los rasgos centrales que podemos identificar de lo que implica el orden en el aula tienen que ver con el silencio, la obediencia y el control corporal. Es por ello que podemos encontrar una gran proporción del tiempo en el aula se invierte en el esfuerzo de callar a los niños, ubicarlos e inmovilizarlos y lograr que sigan las indicaciones dadas. Las estrategias que se emplean para garantizar este orden son recurrentes en las diversas escuelas: en principio tenemos una serie de recursos verbales como amenazas, gritos, llamadas de atención, pedidos de orden, etc. que pueblan cada jornada escolar. Cuando no surten efecto, o a veces paralelamente, los castigos (ya sea físicos o no) no se hacen esperar. Pero existen también*

> *recursos verbales indirectos para controlar a los alumnos: éstos tienen que ver con el escarnio, la burla a los comentarios negativos acerca de lo que han hecho o como lo han hecho"* (Ídem: 11).

Ahora bien, debemos advertir que estas imágenes corresponden a la descripción de las interacciones en ciertas escuelas públicas peruanas rurales que formaron parte del estudio etnográfico realizado por Ames (1999). Sin embargo, esta cita también nos brinda la posibilidad de comprender qué valores son observados como valiosos desde aquel enfoque que prioriza la dimensión disciplinaria.

Es interesante mencionar que esta demanda por un mayor énfasis en la disciplina también ha sido expresada como una postura recurrente en familias migrantes de nacionalidad boliviana (Gavazzo, Beheran y Novaro, 2014; Novaro y Diez, 2011; Pérez, 2008). Reflexionando sobre este enfoque disciplinario y la alusión recurrente al "silencio" de algunos estudiantes migrantes (en especial de los bolivianos quienes han sido los más estudiados), podríamos arriesgarnos a decir que esta supuesta escasa oralidad y actitudes silenciosas (Novaro 2009, Novaro y Diez, 2011) podrían estar asociadas, en parte, con las representaciones asociadas con el estudiante "ideal" (obediente, respetuoso de las normas, controlado, silencioso) que corresponderían a la propuesta de ciertas escuelas públicas tanto bolivianas como peruanas[32].

Además, en el caso de los entrevistados peruanos, ellos coinciden en valorar negativamente el insuficiente control de la disciplina en las instituciones educativas de Argentina, por el contrario, estos entrevistados consideran que en Perú existiría un mayor control de ésta:

> *"Yo creo que...sí, yo creo que... acá en Argentina hay bastante libertad y poca exigencia... para con los escolares. [...]*
> *[Ällá] Más estricta. Más disciplinada, ¿no?"*
> (Miguel, 30 años, secundario completo, una sobrina a cargo, arribó en el 2007, Fase de consolidación)

> *"La disciplina allá es mejor. […] Acá por decir, es como que hacen todo lo que quieren y normal. En cambio en el Perú, no, porque llaman al padre..."*
> (Julia, 46 años, nivel secundario completo, tres hijos, arribó en 2011, Fase consolidación)

> *"Yo te digo en Perú es más, es más estricto, es más... no es como acá, acá es liberal, es libre acá. En cambio en Perú es más estricto, yo que he visto, ah."*
> (Jorge, 49 años, primaria completa, tres hijos, arribó en 1998, fase de consolidación)

> *"Allá en Perú mejor que acá, más disciplina."*

[32]Cabe mencionar que desde las políticas educativas actuales, en Perú los estudiantes "silenciosos" distan mucho de ser contemplados como el educando ideal. Sin embargo, debido a la pluralidad de características de las escuelas públicas así como de los contextos y condiciones en las que desarrollan sus actividades en algunas de éstas el silencio y la disciplina siguen siendo altamente valorados.

(Carlos, 30 años, secundario completo, dos hijos, arribó en 1999, Fase de consolidación)

Señalan que en Argentina el profesor no "controla" a los estudiantes y que estos últimos no respetan su autoridad, por lo cual se presentan casos de violencia en las aulas recurrentemente tanto entre los chicos como hacia el/los docente/s:

> *"Los maestros enseñan pero hay problemas de conducta con los chicos. [...] Los chicos están muy agresivos últimamente."*
> (Pamela, 44 años, secundario incompleto, cuatro hijos, arribó en 1993, Fase Pionera).

> *"Acá son más "liberales"-dice la mamá-. Los alumnos hacían lo que querían, en Perú no, al profesor lo respetas. Acá hasta le queman el pelo."*
> (Laura, 61 años, superior incompleto, una hija, arribó en 1990, Fase pionera).

A partir de estos testimonios podemos observar qué significaciones adquiere el término "disciplina" para nuestros entrevistados. Ésta se asocia a *"que los chicos no hagan todo lo que quieren"*, está presente la idea de educar definiendo límites, por eso la situación contraria, la indisciplina, sería aquella donde se brinda un exceso de libertades a los niños y jóvenes. La disciplina también se vincula con "lo estricto", referido a la existencia de normas que se deben cumplir y sanciones o castigos que se deben aplicar para aquellos que las incumplen y el respeto hacia una autoridad adulta. Tal como el siguiente testimonio ilustra:

> *"Mire, la educación peruana con la educación argentina, el peruano le lleva mucha distancia. En el... eh... en criar a los niños, en educar a sus hijos, el peruano por ejemplo, él le faculta al profesor si el niño se porta mal, una cosa, no quiere hacer caso, que le den un grito, una jalada de orejas, algo. Pero acá no, acá el argentino no, el profesor no puede tocar al niño, ni los padres, por último. Hasta ahí es una ley, prácticamente, algo... y... inusual, porque no creo, en ningún país que hacen eso como acá en la Argentina. Claro, pero por eso... por eso los niños siempre hacen lo que quieren, se crían de una forma distinta al peruano […]"*
> (Juan, 54 años, nivel superior incompleto, un sobrino, arribó en 2001, Fase consolidación).

Ahora bien, Juan, hace hincapié en dos aspectos vinculados a la disciplina. En primer lugar, considera que el padre debe avalar y facultar al maestro en las prácticas disciplinarias en la institución educativa. Es decir, docentes y padres son presentados como autoridades legítimas para imponer/enseñar la disciplina. Por el contrario, lo que este entrevistado percibe es que el docente en Argentina está imposibilitado y carece de herramientas para fomentar la disciplina en las aulas.

Además, la misma legislación es bastante sólida en la protección del menor y hasta cierto punto, desde la mirada del entrevistado, perjudicial para el docente. En segundo lugar, aparece en el discurso de este entrevistado, como también se hace presente en otros padres y familiares peruanos con menores a cargo, la valoración positiva del castigo físico como instrumento disciplinario. Estas cuestiones referidas a la disciplina han sido estudiadas por especialistas como Puga (2008) quien afirma que:

> *"En el Perú, estudios realizados por MIMDES (2007) revelan que el 52 % de los niños, niñas y adolescentes son víctima de violencia física en sus propios hogares. Lo extendido y arraigado de esta práctica se debe principalmente a que la mayoría de padres en el mundo considera que tiene el derecho a utilizar el castigo físico como una forma legítima de disciplinar a sus hijos, entendiéndolo además como un estímulo para el aprendizaje, resultando por lo tanto, beneficioso para el niño (Zamudio, 1997). Como señala Lisandro Cáceres, coordinador del Colectivo contra el Castigo Físico y Humillante en nuestro país, muchas personas creen que sus hijos serán mejores en el futuro si los corrigen con castigos físicos (NAPA, 2007). A lo anterior se agrega que socialmente nadie se extraña cuando los padres castigan de esta forma a sus hijos. En nuestro medio, un estudio conducido por Trujillo (1994), encontró que el 77.9% de los pobladores percibía la existencia de violencia familiar en su entorno, el 72% conocía casos de niños golpeados y el 48% lo consideraba algo frecuente. Pese a esto, la actitud de tolerancia hacia el uso de la violencia en contra de los niños se presentó en el 83.6% de la población."* (Puga, 2008)

A partir de la cita anterior, podemos decir, de modo general, que en Perú se presenta un alto nivel de tolerancia al uso del castigo físico y psicológico como método de disciplina (Trujillo, 1994), sin embargo, se debe aclarar que las diversas formas que adquiere el castigo físico, así como su aceptación, usos y rechazo varían de acuerdo a los entornos socioeconómicos y a las características sociales y culturales de cada familia. No obstante, a pesar de la heterogeneidad de las posibles situaciones alrededor de esta problemática, podemos deducir a raíz de los comentarios de los entrevistados, que existe un mayor nivel de naturalización de estos casos que en Argentina.

> *"[...] Si, pe, pero los padres no es así, por ejemplo tú a tu hijo, por ejemplo, un argentino, no puede pegarle a su hijo. Porque a veces el hijo dice te voy a denunciar. Un niño de cuatro, cinco años te dice, te voy a denunciar si me pegas. No nada, no, no es así eso."*
> (Juan, 54 años, nivel superior incompleto, un sobrino, arribó en 2001, Fase consolidación).

> *"Respeto... claro, sí, sí, sí. Obediencia a los padres...* [En Argentina]
> *No, no, no, no, no. Eso de que… inclusive hoy en día con toda la ley de derechos del niño, que no sé cuánto... creo que así estamos como estamos. Es un poco eso…"*

(María, 40 años, nivel superior en curso-terciario-, dos hijos, arribó en 1995, Fase pionera)

Estos dos testimonios nos advierten de la impotencia que sienten algunos migrantes peruanos ante la imposibilidad de ejercer el castigo físico en el contexto argentino, ya que éste es definido como maltrato infantil, a lo que corresponde una fuerte sanción no sólo social, sino legal.

Asimismo, para algunos de los entrevistados el castigo físico continúa siendo un método válido y "exitoso" para moldear las conductas de los chicos, argumento en el cual subyace la creencia de que está práctica produce resultados beneficiosos para formación de los niños:

> *"Eh... y... sí o sea, mi mamá por ejemplo hasta el día de hoy, mi hermano, mi hermano tiene... un año menor que yo, cuarenta y un años y si está borracho... y si está tomando ponele dos fines de semana seguidos, va y lo busca y lo cachetea.*
> *Está, está esa cosa de... del respeto. O viene, le da la queja mi cuñada, mira qué se yo, no deja dormir, estuvo toda la noche borracho gritando, mi mamá le da su "paisado".*
> *Sí, sí, sí, sí, no, no. Le da los bifes así como te digo. Y sabes que o sea... y mis hermanos han aprendido un poco eso ¿no? a... respetar. Y así crían a sus hijos hombres. Tienen buenos hijos, con buenos puntajes en el colegio, no te digo que tampoco seas una cosa uy... y no, no tampoco es así. Pero cuando hay que poner los puntos sobres las "i"s hay que ponerlos."*
> (María, 40 años, nivel superior en curso-terciario-, dos hijos, arribó en 1995, Fase pionera)

Por ejemplo, Juan en particular nos narra su experiencia sobre como el castigo físico, en el contexto escolar (ejercido por uno de sus docentes y avalado por su madre), produjo cambios "positivos" desde su perspectiva en su rendimiento educativo y el de sus compañeros de aula:

> *"Nos tocó un profesor amigo de mis padres, mi mamá había trabajado en la casa de su papá de él.*
> *Comenzó: manos arriba, uñas... ¿cochinas?, pon las manos, plaff (onomatopeya golpe) un tabletazo, sácate la camisa, nos revisaba, medias, uff [...] y para todo, plaff, plaff. Quiero que vengan limpios, no me van a venir mugrientos acá. […]*
> *Sí, primaria, sí. Entró al Estado* [profesor de escuela pública]. *Entró a trabajar al Estado por su papá.*
> [el profesor] *Y bueno, a ver, ahora sí, vamos a ver. Estaba en cuarto año, a ver dictaba, algunos sí que eran estudiosos, otros que por ejemplo yo...*
> *Marcaba tres números por ochenta.*
> *[el profesor] A ver a la pizarra, Juan.*
> *Yo lo miraba no más, decía, a ver qué número es este. Lo veía así, allá. Cuánto será...*
> *[el profesor] ¿No sabes? 3 x 8.*
> *Nada.*
> *[el profesor] ¿Ah no sabes? Plum, plum. [Onomatopeya golpe] Ponte para acá.*

De cuarenta alumnos tres o cinco fueron los que más o menos contestaban las preguntas, lo resolvían.
[el profesor]¡Mañana quiero ver a sus padres, todos acá!
Yo no iba porque mi mamá trabajaba. Mi papá... lo cuento ah, pero que voy a hacer, mi padre y así lo quise, era alcohólico. Y bueno. Mi mamá fui a sacarla del trabajo porque no me dejaron entrar.
CLARO.

Él puso ese método, era rígido.
Sí. Y vino mi mamá. ¡Oh!
[el profesor] No te da vergüenza que... Juan mira...
Lo conocía a mi mamá porque había trabajado en su casa.
Uf...

[la madre hablándole al profesor] Vitito, tú eres como su segundo padre, se porta mal, ¡Dale!, viene esto, ¡dale![33]"
[...]
Pero buen profesor, ah. Un profesor que con él aprendí, aprendimos, porque había una manada de... de 35 alumnos que no sabíamos lo que era, ni sumar, ni restar. Terminamos con el quinto año, terminamos para qué."
(Juan, 54 años, nivel superior incompleto, un sobrino, arribó en 2001, Fase consolidación)

Esta última cita, también, nos permite reflexionar sobre la historicidad de la práctica del castigo físico, ya que estamos hablando desde la experiencia de Juan, en un departamento del norte de Perú hace aproximadamente unos cuarenta y cinco años atrás, momento en el cual el castigo físico inclusive era aceptado socialmente e implementado en las instituciones escolares. Posteriormente, a partir de los 80' y 90', el discurso legal de protección al menor (basado en la declaración universal de los derechos del niño) acompañó a un cambio en el ejercicio de la disciplina en las escuelas y colegios donde el castigo físico dejó de ser un mecanismo válido desde el discurso oficial y aunque no podemos afirmar que haya sido erradicado completamente de este espacio[34] en la práctica, se ha replegado al ámbito familiar donde permanece latente.

Por otra parte, si bien existe una demanda consensuada por la disciplina en las aulas que podríamos inferir está asociada a este modelo pedagógico centrado en la instrucción de la disciplina, la obediencia del menor y el tabú de la palabra, los padres o migrantes peruanos no siempre avalan estas representaciones y prácticas identificadas con la crianza peruana. Por el contrario, algunos de los entrevistados se muestran como detractores de estas pautas culturales y del lugar pasivo que ocupa el niño bajo esta postura, valorando positivamente, por el contrario, la mayor libertad del niño que observan en Argentina, considerando que, de este modo, se fomenta una mayor

[33] "Dale" Con ese término, en este caso, la madre faculta a que el profesor le aplique a su hijo castigos físicos.
[34] Ver http://www.grade.org.pe/download/news/Rojasdic.pdf Nota del diario El Comercio (2011): "La disciplina en la escuela pública está muy ligada al castigo físico".

expresividad y diálogo con el menor al mismo tiempo que se respeta su opinión:

> *"Eh... por una parte... o sea hay cosas, tiene su pro y sus contras, el argentino le da mucha libertad, el peruano no. Que por una parte está bien... que le des este... a tus hijos libertad. No es cuestión de libertad sino es cuestión de... respetar su opinión del niño, cosa que en Perú, los padres nunca respetan la opinión del niño. Y eso o sea eh... eso es lo que veo, yo por ejemplo le doy libertad a mi hija, su opinión le respeto, dentro de lo que cabe ¿no?, se lo respeto, cuando me dice mi hija "no quiero", y veo... depende qué es lo que no quiere, por ejemplo si me va a desobedecer, le digo "no metas el dedo en el enchufe" directamente no lo voy a dejar.*
> *[...] Pero, por ejemplo en Perú no directamente no, le dejan, ahí le dicen: "no, no y no!" y le pegan hasta que como... eso es lo que no me gustan o gritarles. Por lo menos yo a mi hija, no es que... yo le hablo una, dos, tres, a la tercera no me hace caso bueno directamente le da, le cae como se dice, en cambio yo veo en Perú todo es grito o sea sin… sin…*
> *Por ejemplo yo veo en Perú mucho, "no comas!!!" o "come!!!" o sea de una manera, de esa manera que yo no quiero criar de esa manera a mi hija, o sea de un modo u otro esa violencia que apaña, eso es lo que a mí no me gusta de Perú, por lo menos a mí me criaron, o sea... eh... yo veo, mi abuela también o sea de un modo u otro también me crio, más me habló […]*
> *[...] Y que se le respeten su palabra. No porque sea una nena, no le van a respetar. Entonces yo quiero eso, que ella surja, que sea más hablantina. […]*
> *Si tú comparas un niño de 2 años de acá y un niño de allá, son dos niños diferentes […] pero es más... tímido* [refiriéndose al niño peruano] *[...] y eso yo no, no lo quiero hacer a mi hija, al contrario yo quiero que ella se exprese."*
> (Diana, 32 años, nivel superior completo-terciario-, una hija, arribó en 2004, Fase consolidación)

En el último párrafo de la cita anterior, la entrevistada incluso realiza una apreciación en la cual plasma su percepción sobre la diferencia que considera se manifiesta entre algunos niños peruanos y argentinos, que está relacionada con los niveles de oralidad y expresión que caracterizarían a unos y a otros.

> *"Sí, sí, acá. Me parece a mí, no sé si es por la zona, o qué se yo pero por las personas que conozco, a los chicos eh... acá en particular es como que los quieren mucho, los quieren, eso, viste, eh... en cambio en Perú, es como más... eh que te puedo decir, capaz que los castigan. Claro, en cambio acá no, acá el castigo más, no sé, es ponerlos en penitencia, al menos yo digo porque yo, no sé, tengo, tengo sobrinos les habla y les pega en la cola, en cambio acá no, no, no los tratan así a los chicos, no digo que todo el mundo, porque hay de todo también, pero acá es como que los chicos siempre hacen* [...]
> *Sí, sí, totalmente, que los respetan mucho, no, porque son chiquitos no se pueden defender y no, no hay derecho para golpearlos, por ahí si los retamos, yo en especial a mi hijo, siempre lo reto y lo mando a penitencia que es el castigo más... o dejarlo sin tele, y es algo que aprendí acá, porque... en Perú es como distinto, viste la cultura es distinta, eh... qué se yo... En cambio en Perú, siempre, "si haces algo malo, te voy a pegar". Acá no, "te vas a penitencia" o "te castigo con esto" o "te saco el juego" que se yo. No digo que en todos, ¿no? porque hay*

> *de todo acá y en Perú también, y hay gente también que les pega, los maltrata."*
> (Corina, 25 años, nivel superior incompleto, 1 hijo, arribó en el 2008, Fase de consolidación.)

En el testimonio de Corina, ella enfatiza su valoración positiva hacia el trato que reciben los niños en Argentina, caracterizándolo como una relación de respeto, cariño, menor nivel de maltrato físico, etc.

Estas citas, ilustran como algunos de los padres y familiares entrevistados se oponen a la modalidad correctiva del castigo físico como primer elemento disciplinario y lo consideran como el último recurso o prefieren descartarlo y emplear otros mecanismos alternativos como las prohibiciones verbales, la explicación al niño de los motivos por los cuales surge el límite o la prohibición ("llamados de atención"), el uso de otro tipo de sanciones (como la privación de algún elemento de disfrute del niño), etc.

3.8) La demanda de una mayor comunicación entre docentes y familias

Hasta aquí hemos hablado sobre las representaciones de los entrevistados en torno a la relación pedagógica entre docentes-estudiantes, así como también hemos profundizado en las construcciones sobre las relaciones intergeneracionales que se desprenden del habitus asociado a la crianza en familias peruanas. No obstante, ahora, nos parece pertinente plasmar también algunas de las expectativas/demandas que se construyen en torno a la relación docentes-familias.

Es necesario tener en cuenta que sobre este eje las voces de los migrantes peruanos se diversifican, en tanto se encuentra en estrecha relación con las particularidades de las trayectorias escolares de hijos y familiares, de los mecanismos de comunicación propios de cada institución educativa y de las interacciones en mayor o menor nivel con el personal docente.

Habiendo señalado esto, sin embargo, reflexionaremos en torno a algunos comentarios:

> *"Eh... no, es un poco como que... en el Perú, me parece que hay más comunicación.*
> *Acá por decir cuando queremos hablar con la profesora hay que sacar un turno para que nos atienda, no es como que si uno tiene algo urgente, voy tempranito como en el Perú, voy y hablo con la profesora. No, acá hay que sacar un turno y esperar cuando esté disponible ella."*
> (Julia, 46 años, nivel secundario completo, tres hijos, arribó en 2011, Fase consolidación)

De acuerdo con la cita anterior, Julia opina que en Perú la comunicación con los docentes es mayor

en tanto existirían mayores canales de comunicación informal, sin necesidad de recurrir a los procedimientos burocráticos. Esta representación podría estar asociada a que en Perú la presencia de instancias como la Asociación de Padres de Familia (APAFA) y la figura del tutor (en la que se profundizó en la sección 3.5 de este capítulo) requieren de la intervención de los padres en la escuela en reuniones que se producen con cierta regularidad. Con esta afirmación no se quiere decir que en los centros de educación básica regular de Argentina no existan instancias de asociación de padres, puesto que las hay tanto en públicos y privados. Sin embargo, quizás la diferencia radica en el rol protagónico que adquieren las APAFAS en la vida escolar en Perú y más aún para el funcionamiento de las escuelas públicas. Recordemos lo mencionado en el Capítulo 2 de esta tesis; los aportes de las familias (económicos o de servicios) ayudan a subsanar las carencias originadas por el insuficiente presupuesto público destinado a educación, facilitando la realización de las actividades y otras gestiones propias de la institución educativa. En este sentido la APAFA como instancia cohesionadora de padres, que además supone una agenda de reuniones con cierta frecuencia, también podría estar reforzando la percepción de una "mayor cercanía" entre padres y escuelas.

De acuerdo a las afirmaciones de los migrantes podríamos señalar que observan los espacios de reunión y llamados de los docentes en Argentina como poco frecuentes u orientados a convocar a las familias a las actividades escolares o resolver asuntos puntuales de los estudiantes como se observa en las siguientes citas:

> *"No, no, acá no hay... a ellos que... como dicen los profesores para que vamos a llamar a una reunión a los padres. Solamente llamamos cuando vamos a hacer una actividad o va a haber algo por fiestas patrias o algún evento, nada más, después para que llamarlos, para qué. Que si nos van a atacar, nos van a decir que."*
> (Juan, 54 años, nivel superior incompleto, un sobrino a su cargo, arribó en 2001, Fase consolidación)
>
> *"La niña asiste a jornada completa. La maestra llamó a los papás porque en el refrigerio no comía."*
> (Claudia, 28 años, secundario completo, un hijo, arribó en 2010, Fase de consolidación)
>
> *"El año pasado, lo único, la maestra se comunicó con ella porque el niño no copiaba la tarea del pizarrón."*
> (Irene, 43 años, secundario incompleto, un hijo, arribó en 2001, Fase de consolidación)

Incluso uno de los entrevistados manifiesta que algunos docentes explicitan que el carácter esporádico de las reuniones beneficia a los padres puesto que aluden que éstos últimos carecen de tiempo:

> *"Tuvieron una sola reunión con los padres y dijo la profesora que no iban a tener más porque no querían incomodar a los padres (pidiéndoles que asistan)."*
> (Camila, 36 años, superior completo, tres hijos, arribó en 2007, Fase de consolidación).

Por otra parte, refiriéndonos a aquellas reuniones que tienen su origen en un asunto puntual, cabe mencionar que un motivo frecuente de convocatoria de los padres son los eventuales incidentes de violencia que se presentan en algunos casos entre los estudiantes procedentes de familias peruanas y compañeros. Esta situación se retrata en la siguiente cita:

> *"Siempre le pegaban. No, hay otro siempre que lo mordía, lo fastidiaba hasta que... […]*
> *Señora directora disculpe-le digo- Está bien que no tenga ni voz ni voto, pero que... yo lo encuentro pegado a mi sobrino, mordido qué, tengo que quedarme callado a esperar que venga mi sobrina todavía pa' que haga el reclamo. Pero ese chiquito ya tiene denuncias- le digo- profesora, que no solamente le ha estado pegando a mi sobrino, a mi hijo, le ha pegado al resto, también les pega, los muerde. No pero... la directora me dijo: Pero mire Pastor, Ud. bien sabe que acá es distinto, a su pueblo, su país.*
> *Bueno directora pero tiene que tomar...- le digo- si él sigue acá, voy a sacar un memorial, entonces, voy a sacar por los diarios que la directora consiente esto, que la profesora tanto... está bien o voy a ir a reclamar, entonces, pues- le digo- hago un piquete y con mi bandera nadie me va a decir nada. Y sí. Acá me pongo acá. Ningún carro pasa por acá, ningún auto. No pe' directora a eso no queremos llegar nosotros. Ni tampoco lo van a discriminar a mi sobrino porque es peruano."*
> (Juan, 54 años, nivel superior incompleto, un sobrino a su cargo, arribó en 2001, Fase consolidación)

En el fragmento anterior, Juan revela que si bien él es el tío y no estaba autorizado para presentar reclamos, él se acerca a conversar con la directora para expresarle la preocupación por su sobrino de 4 años y demandarle que tome las medidas necesarias para evitar que la situación de agresión siga ocurriendo.

En ese sentido, si una situación de conflicto en el aula donde se ve directamente involucrado un familiar no concluye con la comunicación del incidente o en la reunión entre docentes/directivos y familias, genera malestar en estas últimas, como se observa en las siguientes referencias:

> *"Tan solo un incidente una vez un compañero la golpeó cuando estaba en jardín. Hablé con la profesora, retaron al niño, lo llevaron a la dirección. Los maestros no le avisaron del incidente, ella se enteró por su hija. Luego ella fue a la escuela a hablar. Al maestro le falta uno tiene que estar detrás."*
> (Camila, 36 años, superior completo, tres hijos, arribó en 2007, Fase de consolidación).

> *"Los maestros enseñan pero hay problemas de conducta con los chicos, cuenta anécdota de pelea que tuvo su hijo con otro chico a la salida de la escuela, que le había insultado, tirado papelitos, la madre capaz que le dice si te pega, pegale,*

> *no le dice decile a la maestra, habla con la directora, nada. Los chicos están muy agresivos últimamente. A mí no me avisaron los maestros, ni me llamaron ni nada, al día siguiente me enteré. Hablaron con los chicos, fui a hablar, al chico ya lo tenía cansado este compañero. Le dije que la próxima me tenía que pasar un comunicado."*
> (Pamela, 44 años, secundario incompleto, cuatro hijos, arribó en 1993, Fase Pionera).

Es así como en las citas anteriores, Pamela y Camila resaltan que no hubo una buena comunicación por parte de los maestros para comentarles los hechos de violencia ocurridos en los centros educativos en los que se vieron afectados sus hijos, con lo cual muestran disconformidad.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, si reconstruimos el vínculo "ideal" esperado por los migrantes peruanos entre docentes y familias, observamos que esta relación se caracteriza por una comunicación estrecha y por la legitimización de los migrantes hacia los docentes como responsables de los procesos de enseñanza aprendizaje y de la formación de los más jóvenes en valores como la disciplina por ejemplo. Según esta misma postura, de acuerdo al discurso de muchos padres entrevistados los docentes deberían mantenerlos continuamente informados sobre el desempeño escolar del niño así como respecto de cualquier incidente en el que se vea involucrado.

Sin embargo, incluso cuando esta situación ideal no se cumple, se observa, a través de los episodios escolares o reflexiones de los entrevistados sobre la escuela, cómo los padres y familiares manifiestan interés por involucrarse en la vida escolar de los chicos, no se desentienden, ni consideran que la escuela debe ser la única responsable de su educación. Por el contrario, si la institución educativa no los convoca y ellos estiman pertinente que deben acercarse para tratar un tema en especial lo hacen, tomando la iniciativa para charlar con docentes y directivos como se retrata en la siguiente cita:

> *"Yo le pregunto, yo le pregunto, cómo está mi hija, o sea porque quiero saber... ¿no? en todo el día no estoy con ella, quiero saber cómo, de igual manera, cuando llego porque se queda con mi amiga, le pregunto cómo se quedó, se quedó llorando, no se quedó llorando, o sea siempre pregunto, o sea mi hija es la prioridad. […] A la salida. Sí.* [Se refiere a que en los momentos de salida aprovecha para charlar con las maestras o auxiliares]*"*
> (Diana, 32 años, nivel superior completo-terciario-, una hija, arribó en 2004, Fase consolidación)

> *Recuerda un profesor con él que ella fue a hablar porque la nena, su hija le comentaba "el profesor se la agarra conmigo", "no le entiendo". Entonces ella fue a hablar con el profesor, él le dijo que la niña no prestaba atención. Desde ahí estaba más pendiente de la chica.*
> (Cristina, 34 años, secundario incompleta, tres hijos, arribó en el 2007, Fase de consolidación)

Por otra parte, debido al panorama diverso que se desprende de la multiplicidad de escuelas, hemos podido observar que también existen familiares que afirman mantener una buena vinculación con los docentes.

Este es el caso de Vilma, ella considera que tiene una buena relación con las maestras, asiste a las reuniones y conversa frecuentemente con ellas. Las conoce a todas ya que cuatro de sus hijos han asistido a la misma escuela y, también sucede lo mismo en el caso de la siguiente entrevistada:

> *"Eh... te digo hasta ahora me gustó porque mi hija cuando en ese tiempo no veía bien, mi hija se sentaba imagina en la parte final, yo no lo había notado. Y ella vio un movimiento de sus ojos que no daba y fue la que se preocupó, me encantó porque vio el instinto maternal, entonces no es solo una maestra, sino como dicen es un hijo más que está yendo al colegio. Y me encantó la preocupación y la dedicación que le tomó, entonces dije "guau", eso ojalá que se siga esto contagiando que más maestros hagan eso pero te digo yo que en este colegio, de diez, súper bien."*
> (Susana, 32 años, superior completo, un hijo, arribó en el 2000, Fase de consolidación)

Para finalizar este apartado, entonces, podríamos decir que la mayor parte de entrevistados considera que la relación ideal entre padres y docentes debería basarse en el diálogo e intercambio frecuente entre ambos actores sobre las trayectorias escolares de los familiares.

3.9) Desafíos durante la vida escolar en Argentina: la integración y discriminación de hijos y familiares a cargo

En primer lugar, me parece importante señalar que ninguno de los migrantes peruanos planteó como obstáculo de ingreso a la institución escolar la posesión (o no) del documento nacional de identidad argentino. Esta situación, sin embargo, sí ha sido observada en investigaciones con migrantes de distintas nacionalidades en la década anterior (Neufeld y Thisted, 1999; Sinisi, 1999). Probablemente este cambio esté relacionado con el nuevo marco legal migratorio (Ley 25.871) ya que favorece el ejercicio de los derechos de los migrantes (revisar Capítulo 2).

Sobre el proceso de admisión, el primer paso que mencionan los migrantes para la incorporación del menor (hijo o familiar a cargo) en la nueva escuela o colegio en Argentina, es la presentación de la documentación traída de Perú: certificados de estudios, boletines de notas, etc. debidamente legalizados en el país de origen. Además, los migrantes dan cuenta en sus relatos de la coexistencia de dos situaciones: en algunos casos al estudiante que venía de Perú se le colocó en el año siguiente al último cursado en el país de origen (en este caso, los migrantes enfatizan el "buen nivel

académico" que traían los chicos y las "buenas notas" como elemento a favor) y en otros casos, al estudiante se le hizo retroceder un año (práctica que ha sido documentada en investigaciones educativas por diversos autores en distintos colectivos migrantes de Argentina (Neufeld y Thisted, 1999).

Entonces, podemos decir que la decisión final sobre el año en el que se colocará al alumno recién llegado dependerá de los procedimientos de cada institución educativa (en muchos casos, al margen de la situación escolar de partida o calificaciones de los niños y adolescentes). No obstante, en base a la diversidad de respuestas obtenidas en esta investigación no podemos concluir cuál es la práctica que se produce con mayor frecuencia, ni si varía de acuerdo al sector de gestión público o privado. A continuación presentaremos algunas citas que ilustran esta respuesta ambivalente de las instituciones escolares ante la inserción escolar de los migrantes:

> *"Claro, el terminó la primaria en Perú. Le dieron la primaria, terminó la primaria en Perú, le dieron los diplomas. Y cuándo vino de Perú para acá, viste que en Perú le dan una libreta. La libreta tenía puro azules, azules*[35]*, entonces, lo aprobaron en la escuela donde ahora estaba estudiando. Uhum. Entonces lo aprobaron, le dijeron a ti no hay que tomarte ni una prueba porque tú vienes ya promocionado de Perú.* [Se refiere a que lo pasaron al año siguiente al último cursado en Perú]. *Claro. Lo pasaron de año, pasó al año que correspondía."*
> (Jorge, 49 años, primaria completa, tres hijos, arribó en 1998, Fase de consolidación)
>
> *Por amigos conoce de casos: Vinieron hijos que allá estudiaban 5to grado de primaria y los bajaron de grado a 4to de primaria. Se van adaptando de a pocos, les cuesta.*
> (Luis, 29 años, secundario completo, dos hijos, arribó en el 2008, Fase de consolidación)
>
> *Ella pasó directo a quinto de primaria, en Perú hizo hasta cuarto, presentó la libreta con notas de Perú, no tuvo examen de ingreso ni nada. Estaba más avanzada considera que por eso no le chocó. En Perú estudiaba en un colegio particular mañana y tarde de 8 a 2 pm. Acá estudia de 8 a 12. Considera que son pocas horas. Allá ha sido buena alumna, acá más relajo.*
> (Cristina, 34 años, secundario incompleta, tres hijos, arribó en el 2007, Fase de consolidación)

Por otro lado, es interesante advertir que en los migrantes peruanos entrevistados predomina la idea de adaptación como un proceso de carácter individual, es decir, que depende en gran medida de las características y habilidades personales de los niños y adolescentes. En congruencia con esta premisa, me parece pertinente señalar que dentro del grupo de entrevistados se observa que una gran parte de ellos tiene hijos o familiares a cargo que

[35] Refiere a que todas sus notas eran aprobatorias, los desaprobados suelen colocarse en la libreta de notas con color rojo.

migraron de pequeños. En este caso, algunas de las familias peruanas han destacado como factor positivo que contribuyó con la adaptación de sus familiares más jóvenes en la escuela el que lo hayan hecho a muy temprana edad:

> *Viajaron muy chiquitos por lo que ella considera que la adaptación fue muy fácil. El niño de 6 años pasó a segundo directo sin prueba ni nada. Tuvo muy buenos compañeros.*
> (Vilma, 40 años, superior completo, cuatro hijos, arribó en 1996, Fase Pionera).

> *"Sí vino chiquito entonces fue más fácil. No le ha sido muy difícil a él, me parece.* [Refiriéndose al paso de un año a otro] *[…]* [Refiriéndose a su comportamiento durante el primer día de clases] *Se quedó, se quedó tranquilo, no, no lloró nada. Por ahí me dijeron que estuvo muy calladito los primeros días, calladito no conversaba nada, pero después se fue adaptando. Pero se le fue haciendo fácil.*
> (Susana, 32 años, superior completo, un hijo, arribó en el 2000, Fase de consolidación)

> *Niña de 6 años, asistió al jardín en Perú y también comenzó el jardín acá. Emocionada el primer día. Asiste a jornada completa. La maestra llamó a los papás porque en el refrigerio no comía. Ellos piensan que tiene que ver con que la comida es distinta a la peruana. Se fue integrando de a poco y ahora si come.*
> (Claudia, 28 años, secundario completo, un hijo, arribó en 2010, Fase de consolidación)

En el caso de estos familiares que migraron pequeños, los adultos migrantes observan la transición escolar sin grandes dificultades. Quizás con ciertos episodios de retraimiento inicial (permanecer callado, no comer) pero que fueron superándose gracias a la preocupación y apoyo de las familias y docentes.

En general, como se afirmó anteriormente, la adaptación de los niños y jóvenes es observada por los adultos migrantes peruanos como un proceso individual que dependerá en gran parte del carácter y capacidades del migrante (por ejemplo, el ser sociable, tener buena base en los conocimientos, ser respetuoso de las normas, etc.) y las interrelaciones con su entorno. Al respecto observemos las siguientes citas:

> *"¿Y CÓMO FUE EN EL CASO DE ELLA, PORQUE ELLA SI YA ESTABA MÁS GRANDECITA, HIZO LA SECUNDARIA ALLÁ EN PERÚ... Y JUSTO EL ÚLTIMO AÑO QUE SIEMPRE ES EL AÑO DE LA PROMO...*
> *Claro el año de la promo. Pero ella sí, se adaptó bien, porque es amiguera ella, es de hablar y todo eso.* [Sobre el primer día de escuela de la niña] *Y... ella me dijo que estaba todo bien, que le gustaba, hizo amigos rápido, ella tiene un carácter así... es amiguera."*
> (Susana, 32 años, superior completo, un hijo, arribó en el 2000, Fase de consolidación)

> *Considera que no tuvo problemas de discriminación. La nena asiste a un colegio privado en la Matanza desde los nueve años. Hay niños peruanos y bolivianos*

> *además de argentinos. No tuvo problemas. Dice que al inicio se sentía extraña, primer día todos la miraban. Pero luego fue haciendo amiguitos. (Porque coincidía que los amiguitos del barrio asisten a la misma escuela). Ella pasó directo a quinto de primaria. Estaba más avanzada considera que por eso no le chocó.*
> (Cristina, 34 años, secundario incompleta, tres hijos, arribó en el 2007, Fase de consolidación)

Es decir, los entrevistados cuando refieren a la adaptación de hijos y familiares se centran en el sujeto más que en las condiciones externas a él. Esta afirmación, sin embargo, no implica que no existan instancias colectivas en las cuales se refuerce la identidad social de los migrantes peruanos.

Por el contrario, como se señaló en el Capítulo 1, a partir del año 2000 se multiplicó el número de asociaciones peruanas en Buenos Aires, entre las cuales se identifican diversas asociaciones culturales. Estas últimas se abocan a diversos fines. Por ejemplo, a construir espacios de intercambio, apoyo y contención para los connacionales o, por otra parte, a brindar a la sociedad receptora mecanismos de interacción participativa y conocimiento de las manifestaciones culturales peruanas (a través del aprendizaje de las danzas peruanas) con el fin de construir un imaginario social "positivo" en torno al migrante peruano que contraste con los estereotipos negativos que comúnmente se le asignan. Además, en algunos casos, estas instituciones se propusieron también preservar e inculcar el espíritu de "peruanidad" en los migrantes más jóvenes (Benza, 1999; 2009).

No obstante, lo que se desea subrayar es que en el discurso de los migrantes peruanos entrevistados en esta investigación no han aparecido referencias al soporte colectivo, sino que cuando se les pregunta por los procesos de inserción o adaptación escolar de los niños, principalmente, aluden al proceso individual de los estudiantes; muy anclado a sus habilidades y capacidades, e incluso a cierta flexibilidad para soportar algunas posibles escenas discriminatorias. Así, las familias peruanas priorizan en su discurso el "esfuerzo" del niño o adolescente por querer adaptarse más que las características del entorno social.

Esta perspectiva predominante en el discurso de los entrevistados, no impide que algunos migrantes peruanos desplieguen ciertas estrategias para favorecer la inserción de sus hijos y familiares en las instituciones escolares argentinas. Recordemos, por ejemplo, que las referencias de familiares y vecinos son ponderadas con un alto valor de influencia en la decisión de los migrantes al optar por ciertas escuelas y/o colegios para sus hijos y niños a cargo. Algunas de estas referencias apuntan a que se coloque a los niños en escuelas donde éstos ya tienen conocidos, sean éstos vecinos del barrio o familiares. Sin embargo, como ya se señaló en reiteradas ocasiones, la centralidad del discurso de los migrantes peruanos sobre la inserción de los niños casi siempre está ligada a las condiciones internas del sujeto; a sus características psicológicas individuales que le permitirán

afrontar los retos que supone la migración de país y, por consiguiente, de escuela.

Por otra parte, es necesario recalcar que existe una abundante bibliografía (Neufeld y Thisted, 1999; Novaro, 2011; Sinisi, 1999) que reflexiona sobre los conflictos que surgen en los procesos de adaptación y socialización de los niños migrantes y su inserción en las instituciones escolares argentinas. Asimismo, sobre las escenas de discriminación en el ámbito educativo se reflexionará en los párrafos posteriores del presente apartado.

Lo cierto es que somos conscientes que no hemos podido profundizar en las representaciones sobre los procesos de adaptación en las instituciones escolares. Además, debemos recordar que las miradas de los padres y adultos a cargo no necesariamente dan cuenta de la complejidad de estos procesos y las vivencias de los hijos y familiares en las aulas. Por tal motivo, lo ideal sería trabajar en las estrategias y modalidades de adaptación desde el discurso de los propios migrantes (hijos y familiares) en las escuelas y/o colegios a través del enfoque etnográfico, aunque ésta es una tarea que excede al propósito de la presente investigación, si bien esto se prevé trabajarlo en futuras investigaciones.

Por otra parte, en el discurso de los migrantes aparecen algunas escenas dispersas e indicios de discriminación en el ámbito escolar. Entre los motivos que dan origen a la discriminación los migrantes mencionan más que la nacionalidad en sí misma, los atributos de diferenciación: el color de piel y la forma de hablar. Así según lo dicho por los migrantes entrevistados aquellos de "piel más oscura" sufrirían mayores probabilidades de ser discriminados que los de otro fenotipo independientemente de su nacionalidad:

> *"Eh... un poco bueno a mí no me ha pasado, pero sí tenemos amigos peruanos que tienen... que sí les discriminan a sus hijos, por decir si son morenitos y ¿no? Si son blancos no les hacen mucho pero sí... he visto, he visto, sí."*
> (Julia, 46 años, nivel secundario completo, tres hijos, arribó en 2011, Fase consolidación)

> *"En primero se peleaba, desde el año pasado tranquilo todos, tranquila. "Como mi hijo es más blanquito" (refiriéndose al tema de la discriminación). Cuenta que a ella nunca le pasó pero a otra mamá (discriminaron al niño e incluso la subdirectora discriminó a la mamá que es más morochita (el hijito también). En esa escuela en primer grado. La mamá terminó sacando a su hijo de la escuela."*
> (Irene, 43 años, secundario incompleto, un hijo, arribó en 2001, Fase de consolidación)

> *"[...] donde estaba mi sobrina morochita que le digo, ella sí sufría. Mi sobrina a los catorce años, morochita, negrita es, entonces "Eh! boliviana", "Eres bolita" le decían. Mi sobrina lloraba, salía de la escuela llorando."*
> (Jorge, 49 años, primaria completa, tres hijos, arribó en 1998, Fase de consolidación)

Podría ser que la discriminación a causa del fenotipo se haya visto influenciada por las representaciones y estereotipos que circulan en el imaginario argentino sobre la identidad nacional (relacionadas con la exaltación de la herencia europea). De acuerdo a las palabras de nuestros entrevistados, aquellos de piel más oscura que además son extranjeros, resultarían socialmente más visibles que otros niños migrantes de tez más clara, pues éstos últimos se acercarían más a cierto estereotipo de niño argentino. De esta forma, en el discurso de los migrantes peruanos subyace el reconocimiento de la práctica del camuflaje como una posible estrategia de adaptación.

Por otro lado, las modalidades de discriminación identificadas por los migrantes peruanos entrevistados como las más comunes son verbales (insultos, formas peyorativas de llamar a la persona por su nacionalidad), hasta prácticas de violencia (les pegan, les quitan o rompen sus pertenencias).

> *"No, no, para qué, en los chiquitos son… no ya en más grandes sí, he visto, he palpado con otros amigos. Peruanito, peruanacho, peruchi, les dicen. Ya les quitan una cosa, otra cosa, se reúnen los argentinos, tres, cuatro y comienzan ahí. No, pero es que los profesores no pueden... están atados de pies y manos. No pueden hacer nada la verdad."*
> (Juan, 54 años, nivel superior incompleto, un sobrino a su cargo, arribó en 2001, Fase consolidación)

En el testimonio anterior, Juan plantea la hipótesis de que los problemas de discriminación escolar podrían aumentar cuando los niños crecen. La percepción de Juan podría estar influenciada por las dificultades que observa en algunos docentes para controlar la disciplina y por ciertos hechos de violencia ocurridos en las escuelas que ha evidenciado a través de familiares y amistades. En este contexto, Juan nos comenta en la cita anterior las dificultades que tienen los docentes para combatir los comportamientos discriminatorios ya que algunos estudiantes no legitiman la autoridad de éstos y no responden favorablemente a sus indicaciones o reflexiones y en otros casos, las situaciones de discriminación resultan tan frecuentes que han sido naturalizadas por ciertos docentes.

A continuación, presentaremos algunas otras escenas de discriminación a las que refieren nuestros entrevistados:

> *"Le costó adaptarse. […] Eh... o sea, como te digo una cosa como a veces al... como te digo como son argentinos viste a algunos peruanos lo tienen, o sea un poco no... que lo marginan. Entonces, a veces peleaba con los muchachos, que porque era extranjero. A mi sobrina también, a mi sobrina que está en el colegio también, le decían "eh, boliviana" porque mi sobrina es morochita. Te digo, es un poco tipo... discriminación y mi hijo creo que se llegó a pelear también en la escuela."*
> (Jorge, 49 años, primaria completa, tres hijos, arribó en 1998, Fase de consolidación)

> *"Yo creo que el colegio es uno de los lugares donde se ve mucha discriminación, acá, eh… el colegio es el potencial discriminador para mí.* […] *Sí, una chica que estuvo bailando acá* [en el centro cultural al que pertenece el entrevistado], *que no puedo venir por ahora, tuvo una experiencia de bullying, le pegaron entre varias chicas, porque dentro de todo… incluso nos representaba a nosotros como nuestra reina, una chica muy atractiva con dotes muy lindos, rasgos muy bonitos y como que le tenían envidia. Le decían incluso, me comentaba: "Esta peruana es más bonita que nosotras" y ya le tenían bronca, por ese lado. Y sufrió, un accidente de esos… la golpearon, pero no, gracias a Dios, no le pasó nada grave."*
> (Miguel, 30 años, secundario completo, una sobrina a cargo, arribó en el 2007, Fase de consolidación)

Algunos padres admiten que a sus hijos y familiares durante su vida escolar en Argentina los han "fastidiado" y/o "molestado" (con estos términos refieren principalmente a la discriminación verbal y en otros casos a la física). Resulta interesante que prefieran el empleo de estas expresiones (como se verá en las siguientes citas) que el uso de la palabra "discriminación", vocablo que sin embargo, sí aparece cuando refieren a experiencias de terceros. De todas formas, a nivel discursivo, pareciera ser que estas situaciones de discriminación relatadas son observadas como parte del proceso de adaptación y las cuales los niños peruanos migrantes e hijos de migrantes deben aprender a sobrellevar:

> *No se acordaba bien cuántos niños peruanos habían en la escuela, pensaba que era solo él (su hijo), pero el niño aclaró que tenía una compañerita más peruana, en su clase hay 2 o 3 bolivianos y la mayoría son argentinos. Alguna vez lo molestaron en la escuela por ser peruano "pero no es tanto".*
> (Marina, 28 años, secundario completo, un hijo, arribó en el 2008, Fase de consolidación)

> *"Señala que de los compañeros de clase "hay algunos más villeritos".*
> *El papá está pendiente de ver con quien se junta su hijo.*
> *Dice que se lleva bien con sus compañeros.*
>
> *Ante la pregunta si lo "molestaban" al niño por ser peruano (hijo de peruanos) señala que algunos si lo fastidian.*
> (Carlos, 30 años, secundario completo, dos hijos, arribó en 1999, Fase de consolidación)

Sin embargo, cuando la discriminación trasciende de lo verbal a lo físico surge un mayor involucramiento de los padres y familiares:

> *Omar contó anécdota ante pregunta si fastidiaban a su hijo en la escuela por ser peruano:*
>
> *Cuando era chico, un chico lo insultaba, le pegaba, su hijo no quería ir al colegio. (Ocurrió cuando ingresó como nuevo). Le decían "perucho" por el papá. El papá le aconsejó que no se deje pegar, que pegue. Total yo me hago cargo, le dijo al chico. Y el chico le pegó al compañero que lo molestaba y mandaron a*

llamar al papá a la dirección. Después no lo molestaron más y el chico que lo molestaba se hizo su amigo.
(Omar, 40 años, secundario completo, un hijo, arribó en 1992, Fase pionera)

En general no ha tenido problemas, recuerda sí una escena cuando Gianmarco (su hijo nacido en Perú) a los once años un niño lo insultó y le sacó un diente o que al principio le decían "perucho". Después ya se hizo de amigos.
(Vilma, 40 años, superior completo, cuatro hijos, arribó en 1996, Fase Pionera).

La poca profundización que se hace en algunos de los episodios de discriminación, en parte, podría deberse a que no existe una buena comunicación sobre este tema entre hijos y padres por "vergüenza" como lo menciona el Jorge:

"No, no, mi hijo... yo iba mi hijo no me decían nada. Después mi hijo "no papá" y él, como él era... él tenía vergüenza, me dice, "no pa', son argentinos, hay bolivianos -me dice- a mí me humillan". Entonces mi hijo agarró y me dijo "No voy más" y se retiró de la escuela."
(Jorge, 49 años, primaria completa, tres hijos, arribó en 1998, Fase de consolidación)

También, se debe considerar lo sensible del tema y lo difícil o doloroso que puede resultar admitir una situación de discriminación propia o de un ser querido. A pesar de eso, me inclino a pensar que existe en los adultos migrantes cierto nivel de tolerancia (o naturalización) hacia la discriminación, es decir, se percibe como una realidad que puede presentarse en la vida cotidiana y escolar de aquel que migra, que puede afectar o no al menor, pero sobre la cual mucho no se puede intervenir, aunque como ya lo señalamos esa tolerancia disminuye cuando se presenta una agresión física.

En este punto se recurre a hablar con las profesoras, pero cuando los migrantes ven que la situación continúa a pesar de haber recurrido a la autoridad escolar, insisten y en otros casos, algunos padres, les terminan aconsejando a los niños que respondan ante la agresión. Esta respuesta puede ser vista como una forma de contrarrestar la impotencia de las familias ante una situación que no mejora. Para algunos de los familiares, esta contestación es efectiva ya que a consecuencia de esta acción la agresión del compañero se detiene:

"Siempre le pegaban. No, hay otro siempre que lo mordía, lo fastidiaba hasta que... yo he sido pendenciero, desde muchacho, chico. Entonces le digo: mira hijito, no te dejes pegar. No te dejes pegar hijo- Y era paraguayo todavía. [...] Sí, lo comienzo a enseñar a enseñar a pelear así - Pero primero avisa: "Profesora"- y se llamaba Ezequiel también- Ezequiel me está pegando, le aviso profesora- aunque no te entienda mucho pero tú le dices que te está pegando. La segunda- Profesora me pegó- si la profesora no dice nada, bueno, en la tercera te viene a pegar, dale uno tú ya. No, y sí, le ha dado. Desde ahí, nunca más el otro chiquito lo molestó.
(Juan, 54 años, nivel superior incompleto, un sobrino a su cargo, arribó en 2001, Fase consolidación)

Otra respuesta posible ante el ambiente hostil propiciado por reiterados episodios discriminatorios en las instituciones educativas es la deserción escolar. Esta problemática es ilustrada por el testimonio de Jorge respecto de las trayectorias escolares de su hijo y su sobrina:

> *"Y después mi hijo se retiró. Se retiró me dijo: "No papá, acá no, porque acá mucho son argentinos y se […] me dice, "no pa', son argentinos, hay bolivianos -me dice- a mí me humillan". Entonces mi hijo agarró y me dijo "No voy más" y se retiró de la escuela."*
> (Jorge, 49 años, primaria completa, tres hijos, arribó en 1998, Fase de consolidación)

> *"[…] donde estaba mi sobrina morochita que le digo, ella sí sufría. Mi sobrina a los catorce años, morochita, negrita es, entonces "Eh! boliviana" "Eres bolita" le decían. Mi sobrina lloraba, salía de la escuela llorando. […] Terminó la escuela, no. Se quedó en segundo, tercero, después se salió porque mucho lo... la marginaban, la marginaban."*
> (Jorge, 49 años, primaria completa, tres hijos, arribó en 1998, Fase de consolidación)

Como conclusión de este apartado podemos decir que, en primer lugar, la inserción/ adaptación en la escuela es un proceso observado por los migrantes peruanos entrevistados que dependerá de las características individuales de los niños y de las relaciones que establezcan con el entorno. Por otra parte, la discriminación es percibida como una realidad cercana que se manifiesta en el ámbito escolar y también fuera de él, frente a la cual los niños migrantes e hijos de migrantes peruanos se encuentran expuestos en distintos niveles de intensidad. Como se pudo observar, algunas situaciones de discriminación desencadenan otros problemas como la violencia y la deserción escolar. Sin embargo, no hemos profundizado en estos aspectos porque exceden los propósitos de esta investigación, además, quizás resultaría más enriquecedor que las escenas de discriminación fuesen analizadas desde el discurso de los involucrados directos: niños migrantes e hijos de peruanos migrantes, lo cual se tiene previsto desarrollar en futuras investigaciones.

3.9) Consideraciones finales

En este capítulo hemos presentado el análisis de las aspiraciones y expectativas en torno a la escolaridad en las familias peruanas con el fin de establecer las relaciones con el proyecto migratorio hacia la Argentina. Desde un inicio, a partir del estudio de los desencadenantes del movimiento migratorio y de las decisiones sobre la escolaridad de los más jóvenes en Argentina, ha quedado en evidencia la relevancia del factor educativo en las vidas de los migrantes entrevistados.

Asimismo, hemos podido observar como las aspiraciones y expectativas de éstos han dado origen a la configuración de demandas y oportunidades escolares. Así, desde el análisis de las demandas, hemos reconocido la mirada sumamente crítica que atraviesa a las familias peruanas cuando establecen comparaciones en relación con la escolaridad realizada en Perú. Esta situación mencionamos que debe ser comprendida en el marco de las representaciones que los padres y familiares traen consigo y que se desprenden del "ideal" de estudiante, "ideal" de docente y el "ideal" de las relaciones que esperan se forjen entre ellos y los docentes. Es decir, deben considerarse las diferencias que han experimentado las familias en muchos casos como rupturas con sus prácticas habituales.

Por otra parte, como ya se advirtió, a lo largo de este capítulo nos detuvimos en la reflexión sobre las demandas escolares identificadas en esta investigación: la exigencia académica, el involucramiento docente, el énfasis en la disciplina, y la solicitud de una mayor comunicación con agentes escolares. En este contexto, señalamos que aquello que se entiende como "exigencia académica" (asociado a la cantidad de tareas y contenidos enseñados, rigurosidad en las calificaciones) así como el énfasis en otros aspectos formativos, por ejemplo, la incorporación de valores como el orden, la limpieza y la disciplina son ideales altamente valorados por los migrantes. Estas valoraciones nos llevaron a develar lo que los padres y familiares esperan de la relación pedagógica (docentes y niños) y de las relaciones entre docentes y familias. También pudimos observar cómo estas relaciones pedagógicas "ideales" esperadas por las familias migrantes se encuentran en estrecha relación con el paradigma de relaciones intergeneracionales que se promueve a través de la crianza, el cual ordena los roles y atributos de niños, jóvenes y adultos, y las relaciones de poder que los atraviesan. Así, por ejemplo, muchos de los padres y familiares entrevistados consideran que los docentes deben conducir al niño o adolescente, "acompañándolo de la mano" durante los procesos de enseñanza aprendizaje y siguiendo muy de cerca su trayectoria, manteniendo a su vez una estrecha comunicación con los padres de familia.

En este capítulo, también hemos podido dar cuenta del escenario desafiante que enfrentan los niños procedentes de las familias migrantes peruanas al insertarse en las instituciones escolares argentinas. Referimos así, a la postura de los padres y familiares sobre los procesos de adaptación y los problemas de discriminación. Remarcamos que en los migrantes peruanos entrevistados predomina la idea de adaptación como un proceso de carácter individual, es decir, se centran en el sujeto más que en las condiciones externas a él, como si gran parte del éxito o del fracaso de su adaptación dependiera de éste, por ejemplo, de sus habilidades sociales, nivel de conocimientos, etc.

Además, señalamos que las miradas de los padres y adultos a cargo no necesariamente dan cuenta de la complejidad de estos procesos y de las vivencias de los hijos y familiares en las aulas. Del mismo modo, se advirtió que ciertas situaciones de discriminación relatadas por los familiares son asumidas precisamente como parte del proceso de adaptación, a las cuales los niños peruanos migrantes e hijos de migrantes deben aprender a sobrellevar con el fin de priorizar la continuidad de los estudios. En caso contrario, se presentan problemas como la violencia escolar y la deserción como se evidencia en el discurso de las familias.

Con todo lo dicho, sobre las miradas a favor, las críticas y los sacrificios de los entrevistados en torno a la escolaridad en Argentina, se ha podido constatar que la educación de hijos y familiares se posiciona como motivo de inversión familiar, pues la escolarización de un niño o adolescente implica una oportunidad de movilidad social para todo el grupo familiar.

CAPÍTULO 4:

SENTIDOS DE LA ESCOLARIDAD EN LAS FAMILIAS MIGRANTES PERUANAS: LAS REPRESENTACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN ARGENTINA EN EL NIVEL SUPERIOR

El capítulo anterior se inició profundizando en las dimensiones motivacionales del movimiento migratorio, así como en su relación con las aspiraciones y expectativas educativas. Luego, la reflexión central se abocó al análisis de las principales demandas escolares y las valoraciones de las familias peruanas en torno a diversos aspectos de la escolaridad de los más jóvenes. Este estudio, además, se complejizó a partir de la revisión de ciertas representaciones asociadas a la crianza (especialmente en torno a la concepción de las relaciones intergeneracionales) y su vínculo con algunas de las demandas escolares. Ahora bien, en este cuarto capítulo me centraré en la postura de nuestros entrevistados respecto de la educación superior en Argentina concebida en términos de una promisoria oportunidad educativa. Adicionalmente, y para dar fin a este capítulo, se revisarán las principales expectativas y aspiraciones educativas que explicitan las familias peruanas sobre el futuro de hijos y familiares.

4.1) La educación superior en Argentina como oportunidad

Un punto sobre el cual existe un consenso mayoritario entre los migrantes peruanos es que consideran que en Argentina existen mayores oportunidades educativas: incentivos del Estado para la continuidad y finalización de los estudios en todos los niveles. Además, mencionan la diversidad de programas sociales y becas como una diferencia y una ventaja sobre la educación peruana.

> *"Por ese lado, Argentina es un país generoso, el que no estudia en este país es un burro. Porque tenés una oferta inmensa, hasta te pagan para estudiar".*
> (María, 40 años, nivel superior en curso-terciario-, dos hijos, arribó en 1995, Fase pionera)
> *"Los beneficios a nivel cultural yo encuentro muchísimos, acá el que quiere estudiar eh... a mí me parece que hay por todos lados, tienes que tener un nivel miseria importante como para no poder…"*
> (Luciana, 54 años, tres hijos, arribó en 1983, Fase estudiantil)

Si algunos migrantes entrevistados destacan como aspecto positivo de la educación secundaria las orientaciones que conllevan a un título secundario técnico, debido a la salida laboral que éste supondría; la oportunidad educativa de mayor relevancia que destacan es la educación superior

argentina. Ésta es caracterizada como una posibilidad al alcance de todos, desde las carreras que se dictan en los institutos superiores hasta las universitarias. En contraste, un fuerte aspecto de crítica a la educación superior peruana es la relevancia que adquiere la variable económica, debido a la privatización de la misma y a que las instituciones públicas disponen de un número reducido de vacantes con lo cual resultan muy excluyentes.

> *"Lo que le gusta: Acá hay facilidad para estudiar. La educación en Perú es cara, acá valora la gratuidad y el apoyo del gobierno para que los chicos estudien. Acá carreras más largas también."*
> (Luis, 29 años, secundario completo, dos hijos, arribó en el 2008, Fase de consolidación)

> *"... para mi yo veo que acá... el estudio en Perú es más costoso, más difícil que acá. En cambio acá es... que acá uno puede entrar a la universidad, me entiende, uno termina el secundario y tiene más posibilidades de entrar a la universidad y no como en Perú. Ve, y entonces acá tiene porque mi hijo tiene documento argentino, del que te estoy hablando del sano, entonces tendría posibilidades de estudiar, entonces que pasa que... y acá es... es más fácil entrar en una universidad acá Argentina."*
> (Jorge, 49 años, primaria completa, tres hijos, arribó en 1998, Fase de consolidación)

> *"Siento que hay más oportunidades [acá], siento que hay más oportunidades, o sea que la tienes que luchar si o sea, más que nada... yo lo veo acá o sea si tienes cerebro de alguna manera, si te gusta el estudio puedes salir adelante. Pero en cambio en Perú todo es dinero, quieres estudiar tal carrera dinero, quieres estudiar la otra carrera dinero, quieres estudiar la otra, dinero. Entonces acá yo veo mucho, si eres inteligente, o sea te gustan los estudios, veo que de un modo u otro te ayuda incluso el Estado. Claro o sea si eres una buena alumna, entonces dicen ah bueno está bien, incluso ahora saco la presidenta este... si estas entre 18 y 25 años creo que es o sea... presentas tu certificado de estudios, no sé qué cosa tienes que presentar y te ayudan. Eso está bien para la persona que dice sí, yo quiero estudiar y salir adelante y más si están solteros a buena hora ¿no? Claro, yo por lo menos, tengo ahora una nena, también tengo una carrera atrasada que me gustaría estudiarla en algún momento."*
> (Diana, 32 años, nivel superior completo-terciario-, una hija, arribó en 2004, Fase consolidación)

Sobre el panorama de la educación superior en Perú y las desigualdades educativas, profundizamos en el segundo capítulo de esta tesis para recordar que si bien ha habido un incremento sustancial en la matrícula de la educación superior peruana durante esta última década, también la brecha en el acceso condicionado por el nivel socioeconómico se ha incrementado:

> *"Se aprecia claramente una relación positiva entre nivel socioeconómico y asistencia a educación superior. En 1985, 3% de los jóvenes de 17 a 24 años del quintil de menores recursos asistía a educación superior frente a 28% en el quintil con mayor nivel de gasto, en el año 2006 estas tasas ascendieron a 3 y 41%. La tasa de asistencia educación superior de los jóvenes de 17 a 24 años del quintil de mayores recursos era 8.4 veces mayor que la del quintil más pobre en*

1985, 6.5 veces mayor en 1994, 12.1 veces mayor en 2000 y 15.9 veces mayor en 2006."[36] (Díaz, 2008)

Si a este hecho le agregamos que el mercado laboral peruano también ha favorecido la demanda de la educación superior, donde es un factor diferencial que repercute directamente en el nivel de ingresos, podemos comprender porque el mito de la educación como vehículo de ascenso social en Perú continúa siendo eficaz, a la par que continúa siendo excluyente:

> *"El crecimiento de la demanda por educación superior obedece también a los incentivos económicos del mercado laboral. Las estimaciones más comprensivas sobre los rendimientos de la educación superior en el mercado laboral urbano del Perú señalan que quienes han adquirido educación superior, especialmente aquellos que adquirieron educación superior universitaria, han experimentado mejores niveles de ingresos que quienes solo adquirieron educación básica. (Ídem)"*

En este contexto, no olvidemos que la mayor parte de migrantes peruanos migró buscando mejorar su calidad de vida y condiciones socioeconómicas, en este sentido, las expectativas educativas en torno al acceso a la educación superior resultan viables para este propósito. Desde esta perspectiva podríamos señalar que la educación superior es percibida como una herramienta para este fin, es decir, para muchos de nuestros entrevistados posee un carácter utilitario.

Así, la realización de estudios superiores es una motivación que adquiere en los migrantes jóvenes gran relevancia como desencadenante del movimiento migratorio hacia la Argentina, como se señaló en el capítulo 3 y como se demuestra en los siguientes testimonios:

> *"YA... ¿QUÉ TE TRAJO A ARGENTINA?*
> *Y los estudios.*
> *¿Y CÓMO ASÍ SE TE OCURRIÓ ARGENTINA, O YA TENÍAS UN CONOCIDO QUE HABÍA VENIDO ACÁ?*
> *Claro, mi familia de mis primos, así y mis tíos, porque yo allá estaba postulando a la Universidad y no, no agarre vacante y ya me vine para acá."*
> (Sara, 23 años, superior en curso, un hijo, arribó en el año 2010, Fase de consolidación).

> *"Nosotros... mira más vinimos acá porque mis hijos allá en el Perú por decirte no hay trabajo para los jóvenes. Terminan de estudiar y se quedan sin hacer nada* […]
> *Termino secundaria y no, no trabajaba en nada* [Se refiere a la situación de su hijo mayor]. *Y aparte quizás que nosotros no teníamos para seguirle pagando los estudios, porque allá es caro en el Perú, estudiar en la universidad y todo eso. En cambio acá, el vino... tenía pensado estudiar pero como encontró trabajo..."*
> (Julia, 46 años, nivel secundario completo, tres hijos, arribó en 2011, Fase consolidación)

[36]DÍAZ, Juan José. 2008. ***Educación superior en el Perú***: ***tendencias de la demanda y la oferta***. Mejor educación (IME), Fundación Ford.

> *"Le gustaría volver pero no sabe, la prioridad es que su hija estudie, piensa que quizás se quede todo lo necesario para que su hija culmine la universidad acá. La universidad acá es accesible, en Perú muy costosa no hay muchas posibilidades si no tienes medios económicos."*
> (Paola, 37 años, secundario completo, un hijo, arribó en 2011, Fase de consolidación).

Para apoyar la idea esbozada en el párrafo anterior, me parece pertinente retomar lo dicho por Carolina Rosas (2008) sobre los jóvenes migrantes peruanos: *"las razones que más exaltan y repiten son aquellas relacionadas con los estudios superiores que, claro está, son inseparables de la cuestión económica"*.

Por otra parte, lo que se encuentra detrás de esta valoración positiva sobre las oportunidades educativas que brinda Argentina, es la mirada de los migrantes sobre la relación entre el Estado y la educación. Señalan a la Argentina como "un país generoso", que brinda educación superior pública de calidad y que resulta atractiva para el migrante por su gratuidad y prestigio cabe desatacar que precisamente en este nivel educativo en el discurso de los migrantes no ha habido críticas negativas hacia contenidos ni docentes como sí destacamos en el capítulo anterior. En contraposición observan una gran diferencia respecto de Perú, donde predominarían limitaciones económicas, sociales y filtros como el "examen de admisión" para el acceso a la educación superior. Es así como el contraste entre la situación en Perú y la actual en Argentina es expresada en términos de una mejora cuando las alusiones remiten a este nivel.

> *"Claro. Y que acá hay más oportunidades. Claro hay más, es más amplio en cambio allá para cinco vacantes había como 4000 postulantes.* […] *Allá, claro.* [Refiere a las universidades que estaba postulando en Perú] *A la San Marcos y a la Villareal, a las dos y ninguna la agarré y eso que yo estudiaba nada más*[37]*, me metí a la pre*[38] *de cada una y no tampoco, siempre era por pocos puntos o por otra cosa."*
> (Sara, 23 años, superior en curso, un hijo, arribó en el año 2010, Fase de consolidación).

Sara nos comenta su experiencia, ella se estuvo preparando en las academias preuniversitarias de dos universidades públicas para dar el examen de admisión, pero no logró aprobarlo. Ella coloca énfasis en la cantidad de vacantes disponibles en relación con la cantidad de postulantes, la competencia es feroz y en muchos casos por un puntaje que parece mínimo se pierde la posibilidad

[37]Se refiere a que se dedicaba únicamente a estudiar a tiempo completo.

[38]Con este término refiere a la academia preuniversitaria donde preparan a los jóvenes en los contenidos para aprobar el examen de admisión a la universidad. Es un examen excluyente, quien no lo aprueba no ingresa.

de acceder a la universidad. El examen de admisión, entonces, es el filtro y en muchos casos la principal barrera de acceso a la universidad (tanto en públicas como en privadas) en Perú. Se debe agregar que, para poder realizar el examen de admisión se debe hacer un pago de la tasa de derecho de admisión (tanto en públicas y privadas), que no está sujeto a devolución en caso de no ingresar. Además, cuando un estudiante peruano egresa del secundario, generalmente, dedica un periodo de preparación para el examen de admisión como lo demuestra la situación de Sara ya que los conocimientos adquiridos durante la secundaria suelen brindar una base pero no resultan suficientes[39].

Entonces, cada postulante debe prepararse por su cuenta ya sea a través de una academia preuniversitaria (las que además como ya se mencionó en el Capítulo 1 son todas instituciones que implican un gasto económico, inclusive aquellas que pertenecen a las universidades públicas) o de modo particular. Así, la mayoría de los postulantes, siempre y cuando sus familias puedan solventar los gastos, prefieren prepararse en una academia pues en estas instituciones se enseñan los ejercicios modelo que se presentan en la prueba y trucos para su rápida resolución (ya que el examen y cada sección del mismo tiene un tiempo limitado para que sea resuelto y se contabilizan puntos en contra por preguntas erradas), adicionalmente se realizan simulacros de exámenes de admisión e incluso en los centros preuniversitarios que dependen directamente de las universidades se brindan alternativas de ingreso especiales para sus estudiantes (las que, sin embargo, no están exentas de los altos niveles de competencia que caracterizan a los exámenes de admisión convencionales).

Evidentemente, el ingreso a la universidad en Perú y en Argentina presenta grandes diferencias que están ancladas a distintas modalidades de acceso. En el caso de Perú el ingreso está determinado por la aprobación del "examen de admisión", en el caso Argentina, si bien se debe aprobar un "curso de ingreso", o un ciclo especial[40] este sin embargo, es impartido por las mismas universidades y en el caso de las públicas es totalmente gratuito. De este modo, más que un filtro excluyente es pensado como un curso nivelatorio e introductorio destinado a los futuros estudiantes universitarios.

Todo lo dicho hasta el momento debe tenerse en cuenta para comprender el universo en el que se

[39]Ante este panorama no solo se produjo la proliferación de las academias preuniversitarias sino que también se dio lugar a la creación y expansión de los "colegios preuniversitarios" (que en muchas ocasiones pertenecían a las mismas academias preuniversitarias). La actividad de éstos se orienta principalmente a la instrucción en contenidos con el fin de aprobar el examen de admisión. De este modo, desde su aparición se produjo la migración desde los colegios "tradicionales" hacia estas instituciones educativas, principalmente en los últimos años de secundaria.

[40] CBC (Ciclo Básico Común) en el caso de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

inscriben las aspiraciones y expectativas educativas de los migrantes y de sus familias.

> *"[...] Claro, entonces, yo en Perú veo si terminas de estudiar, veo, o sea es... veo mucho dinero. Si tú quieres algo es dinero, si quieres lo otro es dinero, o sea si tienes que dar el examen no sé cuánto tienes que pagar.*
> *SÍ, ESTÁ EL EXAMEN DE ADMISIÓN.*
> *Hasta el examen de admisión tienes que pagar, eh... si quieres estudiar por mientras unos meses capacitarte para dar el examen tienes que pagar en un instituto tienes que pagar. Entonces, acá no, o sea, sí quizás se gaste en... en tus materiales si sé que se gasta, pero... tener que pagar mensualmente, que se yo... eso me da bronca, incluso pagar para dar tu examen, no sé, no lo veo."*
> (Diana, 32 años, nivel superior completo-terciario-, una hija, arribó en 2004, Fase consolidación)

Todo lo mencionado hasta aquí parece confirmar que la aspiración de los jóvenes para proseguir estudios superiores es una pretensión no solo individual sino de todo el grupo familiar por lo cual padres, hermanos, tíos contribuyen para financiar los gastos de las academias preuniversitarias, el derecho a examen, etc.

> *"Para las familias de estos(as) jóvenes la educación superior tenía una importancia fundamental en tanto esperaban que se convirtieran en la primera generación de profesionales. En otras palabras, había demasiadas expectativas puestas en la educación de los hijos y en su inserción profesional, como para aceptar lo contrario. Por ello, no sólo el deseo de los jóvenes debe tenerse en cuenta para comprender su movimiento migratorio, sino el de la familia"* (Rosas, 2008).

Se trata de una inversión familiar por lo que se convierte en una presión para muchos jóvenes:

> *"No sólo el aspirante se siente fracasado cuando falla en el examen de ingreso, sino también la familia que con tanto esfuerzo financió los gastos. Para las familias es difícil sostener durante un tiempo prolongado a uno o más hijos que intentan ingresar a la universidad. En muchos casos, luego del primer o segundo intento fallido los jóvenes comienzan a darse cuenta que necesitan contribuir al hogar o costearse sus propios gastos"* (Ídem).

En este sentido, el acceso gratuito a la educación superior argentina, se convierte en una alternativa interesante para muchos jóvenes migrantes quienes además construyen sus aspiraciones y profesionales en estrecha relación con las valoraciones que se han forjado desde niños al interior de las familias peruanas.

4.2) Mirando hacia el futuro: aspiraciones y expectativas sobre el futuro de hijos y familiares

Estas valoraciones de los migrantes en torno a la educación superior, se encuentran en estrecha

relación con las aspiraciones y expectativas sobre el futuro de hijos y familiares. Como ya se mencionó en reiteradas oportunidades, para muchas familias peruanas, el contar con estudios universitarios o con una profesión implica mayores posibilidades de mejoras en las condiciones de vida y de ascenso social.

> *"Que tenga su carrera, que sean algo en la vida no como uno que no tiene profesión y hace lo que puede."*
>
> (Luis, 29 años, secundario completo, dos hijos, arribó en el 2008, Fase de consolidación)

> *"Que sea mejor que uno, un profesional. Lo mejor que le dejaré es el estudio."*
>
> (Omar, 40 años, secundario completo, un hijo, arribó en 1992, Fase pionera)

> *"Que sea profesional, que no se tuerza, que estudie."*
> (Irene, 43 años, secundario incompleto, un hijo, arribó en 2001, Fase de consolidación)

> *El estudio es lo mejor que se le puede dejar a los hijos, la profesión no se lo quita nadie, se logra con esfuerzo. Sino no vales nada*. (Laura, 61 años, superior incompleto, una hija, arribó en 1990, Fase pionera).

> *"Que estudien."* (Cristina, 34 años, secundario incompleta, tres hijos, arribó en el 2007, Fase de consolidación)

Como es de suponer, estos padres esperan que sus hijos puedan culminar una carrera, accediendo a una oportunidad que quizás ellos no tuvieron o no pudieron finalizar. Es ahí, cuando se refuerza la idea de que sin una profesión el futuro se encuentra en cierto modo obturado, ya que se crea en ellos la imagen de "no vales nada" o "haces lo que puedes".

Además, podemos decir que algunos migrantes anteponen las expectativas del desarrollo de sus hijos y en un segundo plano piensan en su propio futuro, aunque algunos de ellos, también, manifiestan el deseo de cumplir con sus propias aspiraciones educativas:

> *"Nada, me gustaría que sea, obviamente ¿no?, como todo papá, que sea un profesional, que... más que nada que trabaje de lo que le gusta hacer, que hay mucha gente que trabaja de lo que puede en realidad, no de lo que quiere, y a mí me gustaría que mi hijo trabaje y gane plata con lo que es feliz, con lo que sea, no me importa si es bailarín o es un ingeniero o un químico no me importa, pero que le encante, que le apasione y que sea feliz con lo que... y que gane con algo que es feliz, que viva con algo que a él le gusta, bueno eso es lo que yo espero para mi hijo porque me gustaría que a mí me pase... pero, viste, obviamente que buscamos lo mejor para los hijos, ¿no?"*
> (Susana, 32 años, superior completo, un hijo, arribó en el 2000, Fase de consolidación)

Susana es muy clara señalando que los anhelos que tiene para el futuro de su hijo (que tenga una profesión o una carrera que le apasione, que haga lo que le guste hacer) son las aspiraciones que tiene, también, para su propio futuro, ya que ella nos comentó que pensaba retomar los estudios y que le gustaría que eso que desea para su hijo le sucediera a ella también.

> *"A futuro, o sea como un... que quiero estudiarlo, que sé que lo voy a hacer, pero no sé cuándo, aunque sea que tenga 50 años pero sé que lo voy a hacer. Quiero hacerlo. Por bien mío, o sea no sé, me gusta, ahora estoy focalizada en mi hija porque estoy sola, entonces... qué se yo, está mi hija primero y después ya como se dice después sigo yo."*
> (Diana, 32 años, nivel superior completo-terciario-, una hija, arribó en 2004, Fase consolidación)

Tanto Susana, como Diana, son madres jóvenes con hijos pequeños, lo que ellas señalan es que esperan lograr ciertas condiciones materiales y coyunturales (por ejemplo, que sus hijos crezcan y no dependan tanto de ellas) para retomar los estudios, es una meta que se plantean cumplir en el largo plazo.

Otro punto que hay que resaltar es que los migrantes afirman que en tanto la educación superior se torna accesible en Argentina a diferencia de Perú, se trata de una decisión que dependerá de la predisposición al estudio, de la voluntad y la motivación personal del individuo. Nuevamente (así como cuando referimos a los procesos de adaptación de los estudiantes migrantes) las familias refieren a las características individuales del sujeto y la predisposición de este como centrales en la continuidad y finalización de los estudios superiores más que hacia el contexto/entorno social.

En congruencia con este pensamiento, algunos entrevistados critican ciertos planes y programas sociales, pues según ellos cuando esta motivación intrínseca hacia el estudio se encuentra ausente, se genera una relación de "dependencia" del sujeto hacia estos beneficios.

> *"Y el error que comete el argentino es que... por estudiar paga. […] hay leyes que sacan que para que tú estudies... (el entrevistado hace alguna mímica) El PROGRESAR, por ejemplo. […] El niño se acostumbra. Y ¿cuándo no tenga? cuando termine por ejemplo.*
> [Refiriéndose a las becas y a otros beneficios sociales como la asignación universal]
> *Sí, todo eso. No, eso... acá puedes tener... algunos tienen 4, 6, 8, 10 hijos. Yo conozco un amigo que... que es argentino, se va por el doce. Doce hijos, él vive por la asignación familiar que le dan, los planes sociales, porque está metido en un movimiento. Movimiento Evita, entonces peor todavía. Trabaja ahí la mamá, su esposa, sus hijas, la mayor...* […] *Eso... aunque algunos dicen es un incentivo para el niño, es una ayuda. El niño o el joven de catorce, de quince, de trece, de doce, ya no lo ve como un incentivo, es pa' que se compre algo, o lo dedican a otras cosas. Algunos... se pierden al vicio."*
> (Juan, 54 años, nivel superior incompleto, un sobrino a su cargo, arribó en 2001,

Fase consolidación)

> *"Y es una ayuda que todos ven eso, y veo una argentina que no te miento, tiene como uno, dos, tres, como cinco chicos, y ella agarra y cobran el plan, me entiendes, pero eso ya es una vagancia, cobran ve."*
> (Jorge, 49 años, primaria completa, tres hijos, arribó en 1998, Fase de consolidación)

Efectivamente, a través de las citas anteriores, podemos comprender como algunos de los entrevistados observan los planes sociales-educativos y becas no como un derecho sino como un beneficio, que cuando no es valorado como tal, puede contribuir a acostumbrar al sujeto a recibir y demandar sin generar una actitud de esmero, esfuerzo o ganas de superación. De este modo, observamos como prevalece en los migrantes una mirada positiva hacia la meritocracia, (que podría estar asociada a por ejemplo los altos niveles de competencia en el acceso a oportunidades educativas en Perú) y que, en relación con el modelo de crianza, estaría vinculada a la educación para el trabajo.

> *"En Perú, todos los peruanos terminan hasta quinto de secundaria. Acá los jóvenes no le dan importancia a la educación. Hijitos de papá, todo lo reciben, conformistas. El Estado les paga para que estudien. Ayudando que se eduque. Educarse en uno mismo. Antes mayor importancia ed. del hombre ahora los tiempos han cambiado. […] Allá uno quiere ser algo. Acá la motivación es externa, becas presidenta impulsando educación. Cuenta de una amiga cuyas hijas no quieren estudiar."*
> (Laura, 61 años, superior incompleto, una hija, arribó en 1990, Fase pionera).

En esta clase de comentarios, aparece la categoría étnico nacional como eje de diferenciación identitaria: algunos entrevistados como Laura se colocan en este lugar para hablar de "los argentinos" en oposición a "los peruanos". De acuerdo a estas generalizaciones, que más bien dan cuenta de estereotipos, según algunos de los entrevistados en los peruanos la motivación intrínseca estaría presente, en cambio, en muchos argentinos, la motivación al estudio sería externa y muchas veces ni siquiera la existencia de los beneficios sociales de los que hablábamos en el párrafo anterior lograrían desarrollar en ellos una predisposición hacia los estudios. Es decir, se refieren a que en muchos casos aun teniendo información de estos beneficios los nativos argentinos no los "aprovecharían". Esta situación podría relacionarse con los diferentes niveles de arraigo de la meritocracia en la sociedad peruana y argentina. En los peruanos, estaría más arraigada como un camino al éxito que en los segundos. Es así como los "peruanos" son caracterizados desde el discurso de algunos migrantes entrevistados como personas con voluntad de desarrollo social, con una cultura del esfuerzo y la automotivación. En cambio los "argentinos" estarían relacionados desde esta postura con la dependencia económica, la comodidad y el desinterés en mejorar por sí

mismos sus condiciones de vida. Cabe destacar que particularmente en las palabras de Laura, se observa cómo actúa esta representación como manifestación identitaria, definiendo cómo son "ellos" (enfatizando una característica negativa) y como somos "nosotros" (resaltando un rasgo positivo), así se generaliza, se construyen estereotipos y se reduce la complejidad para comprender a ese "otro".

Finalmente, luego de haber profundizado en las aspiraciones y expectativas educativas nos interesa reflexionar sobre otras expectativas a futuro, desde otras dimensiones, presentes en el discurso de los migrantes peruanos. Por tal motivo, en el presente apartado nos centraremos en las categorías restantes que emergieron en el discurso de los migrantes peruanos sobre las expectativas de futuro. Estas son: sobre el bienestar de la familia y sobre el retorno o permanencia en Argentina.

- Bienestar de la familia

Algunos padres manifiestan como eje central del discurso sobre las expectativas en torno al futuro de sus hijos su anhelo de bienestar:

> *"Falta mucho, recién está empezando. No se sabe. Es muy chiquito. Le desea el bien, que salga adelante."*
> (Marina, 28 años, secundario completo, un hijo, arribó en el 2008, Fase de consolidación)
>
> *"Lo mejor, ella misma se va a dar cuenta de su futuro."*
> (Claudia, 28 años, secundario completo, un hijo, arribó en 2010, Fase de consolidación)
>
> *"Que sean felices."*
> (Vilma, 40 años, superior completo, cuatro hijos, arribó en 1996, Fase Pionera).
>
> *"Que tengan capacidades, aptitudes para desarrollarse óptimamente."*
> (Camila, 36 años, superior completo, tres hijos, arribó en 2007, Fase de consolidación).

Diana, por ejemplo, enfatiza la voluntad de que su hija se desarrolle como profesional pero también a nivel ético: "que sea una persona de bien":

> *"En buena hora, yo más que nada ahora estoy enfocada en ella que es, que sea una niña de bien, que en el futuro... cualquier carrera que elija, pero que tenga una carrerita me gustaría y aunque sea una, no es que te diga que tenga tres, cuatro, porque ahora realmente se necesita tener tres cuatro carreras, pero... aunque sea una carrera, mínimo una carrera que es lo que... quiero que sea ella, o sea quiero que sea una persona de bien..."*
> (Diana, 32 años, nivel superior completo-terciario-, una hija, arribó en 2004, Fase consolidación)

- Retorno: “Los que vuelven y los que se quedan”

Si bien la mayoría de migrantes encuestados y entrevistados afirma que le gustaría retornar en algún momento de sus vidas a Perú, encontramos dos posturas principales: algunos que efectivamente evalúan esa posibilidad y toman acciones para volver a Perú y, por otro lado, ubicamos a aquellos que señalan que les gustaría volver para visitar a familiares y amigos o de vacaciones, pero que de ningún modo podrían radicarse nuevamente allá (generalmente estos últimos son quienes poseen más arraigo que puede ser tanto laboral o afectivo en Argentina).

Por otra parte, en torno a esta decisión no debemos menospreciar el lugar que ocupan los hijos y la educación de éstos:

> *Le gustaría que estudien allá la primaria y la secundaria. Ahora está por volver a Perú, va a probar quedarse un tiempo allá para evaluar si se quedan a vivir definitivamente. En Perú la educación (escolar) es más avanzada.*
> (Cristina, 34 años, secundario incompleta, tres hijos, arribó en el 2007, Fase de consolidación)

> *“Este año decisivo, pensando que hijos estudien allá (en Perú). Ella tiene unos sobrinos argentinos de parte de su hermana, dice que le preguntas algo y no saben nada.”*
> (Camila, 36 años, superior completo, tres hijos, arribó en 2007, Fase de consolidación).

En algunos casos como los de Cristina y Camila la imagen de que la exigencia académica en primaria y secundaria allá en Perú es mayor que en Argentina resulta un factor que inclina la balanza hacia el retorno. Algo similar ocurre con Corina, quien admite que su situación laboral en Argentina es buena pero que toma la decisión pensando en el pequeño y en los lazos familiares:

> *“Claro, por el bien de él porque, si bien es cierto que acá estudia todo el mundo y pueden llegar a ser profesionales, pero pienso que mi hijo como que puede más. […] Claro, bueno y si es que resulta mi marido también se viene a Perú, más que nada por él (refiriéndose al niño). Que acá nos va bien, dentro de todo...*
> *[…] Sí, sí. Totalmente por él. Nos va bien en los trabajos, los dos trabajamos en blanco todo, alquilamos no, obvio, una casa, pero vivimos bien, pero no sé, sentimos que como que... allá mi hijo puede, puede dar más.*
> *[…]Claro, que es como más.... este, no, ¿es mucha diferencia, no? Un chico de allá con un chico de acá en los estudios.”*
> (Corina, 25 años, nivel superior incompleto, 1 hijo, arribó en el 2008, Fase de consolidación.)

En el caso de Susana, es interesante que en el discurso de la madre, ella coloca en un lugar protagónico la decisión de volver, al apego que expresó la menor hacia su familia en Perú. Afirma que la niña quería quedarse, eso los motivó, además también sentían los padres cierto deseo de

volver.

> *"[…] me decidí porque mi hija se acostumbró, son otras costumbres, un cambio, ella puso en la balanza su familia, puso en la balanza las costumbres que los padres tenían que le hacían recordatorio a algo, porque a ella la excluíamos de acá, de esas costumbres, ella integró todo lo que es argentino. […] ella nació acá. Todo, todo las costumbres, todo los hábitos, todo de acá. Y pero cada tanto cuando tenía dos años viajó para que lo conozca al abuelo, a los seis años volvió a viajar para bautizarla, y este año es como que sintió la pegada, que quería quedarse, quería quedarse. Vamos a hacer un sacrificio, voy a estar con ella. Ella quiere quedarse, sí ese fue el motivo. […] Ya queríamos pisar tierra peruana, más o menos invertir, ver algo firme, pero ella fue el broche de oro que dijo "bueno, quedémonos, quedémonos". De todas formas vamos a hacer una prueba piloto, hasta fin de año vamos a ver cómo nos va allá, el papá va a esperarnos para ver si toma la decisión de regresarse o no."*
> (Susana, 32 años, superior completo, un hijo, arribó en el 2000, Fase de consolidación)

Generalmente, se observa en las respuestas de los padres que tienen planeado retornar a Perú la idea de realizar un periodo de prueba para posteriormente decidir si se convierte en una alternativa definitiva.

Por otro lado, algunos factores que determinan que los migrantes deseen permanecer en Argentina y no visualicen en el retorno una opción favorable son: el nivel de arraigo (comprendido como los años vividos de residencia) y el hecho de haber logrado reunificar a la familia en Argentina:

> *"Él tiene planes de quedarse, tiene su vida hecha acá no tiene nada que hacer en Perú, ya es grande, no quiere comenzar de cero allá."*
> (Omar, 40 años, secundario completo, un hijo, arribó en 1992, Fase pionera)

> *"Hace 10 años que vive acá (pareja), volvió de vacaciones, pero ya tiene vida hecha acá y a toda la familia."*
> (Claudia, 28 años, secundario completo, un hijo, arribó en 2010, Fase de consolidación)

> *"Ella tiene planes de quedarse, está acá con su familia."*
> (Marina, 28 años, secundario completo, un hijo, arribó en el 2008, Fase de consolidación)

Otro factor a favor es el económico y laboral.

> *A ella le gustaría irse a Perú. Allá hay una buena educación, mejor enseñanza (escolar), pero el aspecto económico prima en su decisión de quedarse. Ella acá tiene su propio negocio.*
> (Irene, 43 años, secundario incompleto, un hijo, arribó en 2001, Fase de consolidación)

Sobre esta dimensión, algunos migrantes consideran que en Perú la jornada laboral es más prolongada que en Argentina, sin embargo, el salario recibido resultaría insuficiente y no

repercutiría significativamente en las mejoras en las condiciones de vida:

> *Es comerciante, trabaja en Liniers. "Acá puedo mantener a mi familia mejor que allá." (Esta idea de que allá te rompes y no te pagan bien y acá te rompes o quizás un poco menos y te pagan mejor).* (Luis, 29 años, secundario completo, dos hijos, arribó en el 2008, Fase de consolidación)

> *"En Perú se trabaja desde las 4 am hasta las 8 pm, acá desde las 9 am hasta la 1 pm, 4:30 pm, y se descansa siesta." Le hace pensar: "Trabajas tanto en Perú y no tenemos plata, acá si hay".*
>
> (Laura, 61 años, superior incompleto, una hija, arribó en 1990, Fase pionera).

4.3) Consideraciones finales

El aspecto más relevante de este breve capítulo ha sido la conceptualización unánime de la educación superior argentina como una oportunidad educativa. Esta valoración se despliega en contraste con la situación pre-migratoria vivida en el país de origen caracterizada por las dificultades de acceso y continuidad de los estudios superiores. Por último, nos detuvimos en la revisión de los proyectos sobre el futuro de los estudiantes desde la mirada de las familias constatando la relevancia de las aspiraciones y expectativas educativas en el proyecto migratorio familiar.

CAPÍTULO 5:

EL FINAL Y UN NUEVO INICIO: CONCLUSIONES

"Un nuevo viaje que has de emprender, donde aparecerán nuevas interrogantes más que certezas"

Antes de iniciar este capítulo, cabe realizar una aclaración sobre la redacción formal del mismo; me tomaré la licencia de escribir el apartado final de esta tesis en primera persona. Este atentado contra las convenciones científicas no responde a una decisión arbitraria sino que más bien, es congruente con el estilo narrativo con el cual se inició esta investigación y al mismo tiempo contribuye a resaltar la relevancia de la dimensión subjetiva que hemos abordado a lo largo de este trabajo: las representaciones sociales.

Puedo afirmar que luego de la realización de este trabajo no me cabe la menor duda que para complejizar el análisis de las migraciones internacionales es indispensable el aporte de la dimensión micro, especialmente, las indagaciones sobre aquellas representaciones que orientan las decisiones y acciones de los migrantes y que configuran sus proyectos migratorios. Éstas, si bien se articulan con las condicionantes socioeconómicas y políticas coyunturales y estructurales de los países de origen así como de los de destino, trascienden este nivel yendo más allá de una respuesta automática a las lógicas de mercado.

Como primera conclusión podemos señalar, que precisamente, el análisis de las representaciones sociales en torno a la escolaridad dentro de la comunidad migratoria peruana se torna sumamente relevante para descifrar sus implicancias en el proyecto migratorio debido a las características particulares de esta población; altos niveles de escolaridad, altas expectativas y aspiraciones educativas en relación a sus familiares (aspiración de que éstos alcancen y culminen estudios en el nivel superior), así como la fuerte creencia en la educación como vehículo de ascenso social.

Es así como, por ejemplo, el estudio de las representaciones sociales sobre la escolaridad nos permite comprender su incidencia en las situaciones de permanencia en Argentina y de retorno al país de origen.

Cabe señalar también que las RS sobre escolaridad que forjan los migrantes peruanos están inexorablemente ligadas a las expectativas sobre el futuro de los más jóvenes y de sus familias en el

largo plazo y la oportunidad de mejora de condiciones de vida a través del acceso a mayores niveles educativos. Precisamente, esta idea fue la hipótesis que orientó nuestra investigación. Con el fin de poner a prueba su veracidad y de explicitar la relación entre representaciones sociales y proyectos migratorios se indagó en primer lugar, en los por qué, en las motivaciones de fondo que originaron los procesos migratorios de nuestros entrevistados hacia la Argentina. En este sentido, no debemos olvidar que la mayor parte de nuestros entrevistados migró desde los 90 en adelante, periodo que se caracterizó por la dimensión masiva y popular de las migraciones peruanas al exterior y por supuesto también a la Argentina (Altamirano, 1996; Risco, 2011). Teniendo en cuenta éstas y otras consideraciones, hemos podido constatar en esta investigación que, efectivamente, el eje común que se halla en sus testimonios ha sido la búsqueda de oportunidades laborales y de mejoras económicas, por lo cual, el factor educativo, se inscribe en esta categoría motivacional como un medio que contribuye con ese objetivo mayor. Sin embargo, sería incorrecto afirmar que la educación desde la mirada de las familias cumple un rol meramente instrumental, pues si bien existe una demanda arraigada en los padres de la necesidad de altos estándares de exigencia académica (a nivel de cantidad y calidad de contenidos), también se manifiesta en ellos una profunda preocupación por la formación ética de los estudiantes; por la incorporación de ciertos valores como el esfuerzo, la disciplina, la responsabilidad, el respeto, etc.

En segundo lugar, podemos concluir que las altas aspiraciones, expectativas y la confianza que depositan las familias migrantes en la escolaridad como medio de mejora familiar, características que demuestran la valoración positiva que tienen éstas de la educación y, en especial del nivel superior, nos permiten comprender las razones de la mirada tan crítica que se cierne en torno al desempeño de las escuelas de educación básica regular (primaria y secundaria) de Argentina cuando las prácticas escolares distan de las acostumbradas o idealizadas por ellos. En otras palabras, aquella disconformidad expresada por algunos padres y tutores peruanos respecto de algunas prácticas escolares realizadas en el contexto argentino, que responden en muchos casos a rupturas o diferencias con las que vivenciaron o idealizaron en el sistema educativo peruano, dan cuenta del nivel de exigencia de la demanda educativa de éstos y del sentido que cobra para la vida de sus familiares más jóvenes y del propio proyecto familiar, Por otra parte, las altas expectativas también pueden derivar en la visualización de oportunidades, pues a pesar de las severas críticas encontradas respecto de la educación básica regular, resulta interesante que éstas no repercutan negativamente en el anhelo que significa para ellos el acceso a la educación superior.

En tercer lugar, se concluye que si bien las decisiones sobre la incorporación de los hijos a una

institución escolar (inicial, primaria o secundaria) en Argentina, están subyugadas al factor económico (en menor o mayor medida dependiendo la situación socioeconómica de cada familia) cabe destacar la preocupación de la mayoría de los entrevistados por aspectos como la calidad y la exigencia académica. Así, éstos se convierten en los criterios que más se exaltan, sobre todo en el testimonio de aquellas familias que poseen niños mayores o adolescentes a cargo.

Por otra parte, resulta interesante que en las dimensiones evaluadas por padres y familiares no haya aparecido como criterio relevante la adaptación al nuevo entorno. Sin embargo, si se observa una preocupación por el 'ambiente' de la institución escolar (entendido no solo como espacio físico sino en función de las sensaciones que evoca y las relaciones entre docentes y compañeros) pero más que nada referido a los niños muy pequeños. Es así como queda pendiente la indagación en profundidad de este criterio. Y es que pareciera que las altas expectativas en torno a la escolaridad de hijos y familiares han contribuido a que los padres y tutores centren más su mirada en el rendimiento y la exigencia académica (expresada en sus diversas facetas, Ver Capítulo 3), y a que se coloquen en un segundo plano las dificultades de adaptación y los problemas de discriminación. Es decir, el hecho de que algunas familias peruanas observen la escolaridad y los jóvenes como proyectos a largo plazo en muchos casos ha posibilitado soportar las dificultades del presente relacionadas con la migración en pro del futuro, sin embargo, el aspecto negativo de esta perspectiva lleva a muchos padres y familiares a pensar en los niños y adolescentes únicamente como futuro descuidando su presente y las dificultades que plantean los procesos de adaptación y las escenas de discriminación.

Es así como podríamos aventurarnos a decir que, al margen de lo difícil que resulta admitir una situación de discriminación, el escaso énfasis de los padres sobre estas situaciones como condicionantes del éxito o del fracaso de la inserción escolar de hijos y familiares, está relacionada con la asimilación de estas escenas como etapas del proceso de adaptación que incluso los estudiantes deben aprender a sobrellevar. No obstante, este somero análisis debe profundizarse en futuras investigaciones pues esta dimensión no ha sido lo suficientemente trabajada en la presente tesis ya que excedía los objetivos de la misma.

Por otro lado, debemos recordar que las valoraciones sobre la escolaridad han dado lugar a demandas educativas, las que se construyen en comparación con las estructuras vividas por los migrantes peruanos aquí (Argentina) y allá (Perú) y en relación con la representación de escolaridad "ideal" que sostienen. Como ya se mencionó, según el paradigma ideal de escolaridad que se

vislumbra en el discurso de los migrantes, uno de los aspectos principales que se asocia con una "buena formación escolar" es la "exigencia educativa" (a diferencia de otros modelos educativos en los que, por ejemplo, se enfatiza otras dimensiones como la creatividad, la autonomía, etc.). Podríamos inferir, entonces, que en esta demanda de exigencia subyace la concepción de la educación según un enfoque utilitario, es decir, ésta es pensada más como un "bien" que como un derecho. Así, algunas familias consideran que la formación de los estudiantes y la exigencia académica deben orientarse hacia una mayor "competitividad" de éstos en el futuro mercado laboral lo que supondría mayores posibilidades de desarrollo económico y social. Así, esta mirada es coherente con las características de la población migrante, quienes son identificados como migración laboral.

Desde otra arista de esta investigación, me interesa subrayar como parte de las conclusiones, el carácter familiar que adquiere tanto el proyecto migratorio como también el proyecto educativo de los integrantes más jóvenes procedentes de las familias migrantes peruanas asentadas en Buenos Aires. Precisamente, diversos autores han reflexionado sobre la importancia de las redes sociales/familiares en los procesos migratorios tanto a nivel nacional (interno, del campo a la ciudad) como a nivel internacional. Asimismo, la relevancia de los lazos familiares se observa también en las situaciones en las que la motivación migratoria se origina a causa de la búsqueda de la reunificación familiar. En este contexto, la escolaridad de los más jóvenes se solventa y sustenta con el apoyo de diversos actores de la familia (es decir, la responsabilidad no solo cae en padre y madre, sino que se extiende a tíos, abuelos, familiares políticos, etc.).

Por otra parte, en una de las secciones de esta investigación pudimos constatar el vínculo existente entre ciertas miradas de los padres y familiares sobre la crianza (como por ejemplo la concepción de las relaciones intergeneracionales) y ciertas expectativas y valoraciones en torno a la escolaridad, en particular, respecto de lo que esperan de la labor docente. En este contexto, señalamos la demanda de los padres por un mayor seguimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes: una mayor preocupación docente por los aprendizajes y avances de sus estudiantes así como el énfasis en la corrección de hábitos y conductas. Es así, como la postura del docente "anhelada" por algunos migrantes peruanos se refleja en la figura del "tutor" propia del sistema educativo peruano quien además de acuerdo a éstos debería mantener una actitud paternalista, la que contrasta claramente con las concepciones de autonomía propuestas por los lineamientos pedagógicos en Argentina. En ese sentido, concluimos que los distintos enfoques pedagógicos entre Perú y Argentina están además vinculados con los esquemas de configuración de las relaciones intergeneracionales y

construcciones en torno a la infancia que manifiestan los migrantes peruanos. Así, por ejemplo, existe una representación mayoritaria en las familias peruanas entrevistadas que afirma que el padre o el adulto a cargo estaría situado por encima del lugar del niño, de modo que estaría investido de "poder" para modificar las conductas y pautas del lenguaje de los niños, corrigiendo las desviaciones posibles y moldeando su conducta, precisamente, a través de las prácticas de crianza. De acuerdo a esta postura, el menor debería responder hacia el adulto en términos de respeto y obediencia. Vislumbrando esta perspectiva presente en muchas familias, se brinda un contexto para comprender una de las demandas escolares más recurrentes en la relación docentes - estudiantes: la crítica hacia el escaso manejo de la disciplina en las aulas.

Es así como las demandas educativas en el testimonio de padres y familiares se construyen en estrecha comparación con las estructuras vividas en el país de origen como ya se reiteró anteriormente y también en relación con el enfoque pedagógico, que en este caso, enfatiza la disciplina, la corrección y el acompañamiento/seguimiento continuo del estudiante. En este contexto, inclusive aparece la vigencia del castigo físico en el paradigma de crianza de muchas familias peruanas.

Es interesante poder reflexionar sobre estos aspectos porque nos permiten comprender la injerencia que tienen en la escolaridad de los estudiantes procedentes de familias peruanas. Por ejemplo, algunos padres peruanos han referido que niños que eran considerados buenos alumnos en Perú, desmejoraron su rendimiento en Argentina. Esta situación no debe desvincularse de los procesos de adaptación de los estudiantes y de las diferencias que existen no solo a nivel de contenidos de las estructuras curriculares de ambos países sino a nivel de imaginarios en torno al sujeto-estudiante ideal- y las valoraciones de los aprendizajes que se construyen- en las instituciones escolares de Perú y Argentina.

Finalmente, a lo largo de la investigación se evidenció la estrecha relación entre el nivel de confianza de las familias en la escolaridad y su anhelo por la educación superior. La mayoría manifestó la intención de que hijos y familiares prosigan estudios superiores, especialmente, en el nivel universitario y más aún en Argentina donde se considera que poseen mayores facilidades para el ingreso y continuidad de los mismos. En el caso de la educación básica regular, resulta de igual manera interesante que las familias peruanas ante prácticas educativas en el contexto argentino que algunos padres o tutores califican como 'deficiente' consideran no solo la posibilidad de cambiarlos de institución escolar sino inclusive de reinstalarse en el país de origen o en segunda instancia de llevarlos para que continúen sus estudios allá. Este tipo de decisiones sin embargo, deben ser

comprendidas también a partir del contexto económico y la situación de éstas familias en Argentina, así como los niveles de arraigo.

A partir de esta investigación: nuevas interrogantes

En este trabajo se ha dado a conocer los testimonios de las familias migrantes peruanas (padres y tutores) respecto de la escolaridad de sus hijos y familiares en relación con el proyecto migratorio. Sin embargo, queda como tarea pendiente, explorar las representaciones desde los discursos de los propios involucrados en el proceso de escolarización, es decir, desde los testimonios de hijos y familiares de migrantes peruanos. A través de esta indagación podríamos profundizar en dimensiones que exceden al propósito de la presente investigación o que fueron escuetamente abordadas, por ejemplo, podríamos conocer cómo estos estudiantes vivencian los procesos de inserción a la nueva escuela en argentina, qué dificultades se les presentan durante la etapa escolar, cómo enfrentan los problemas de discriminación y finalmente, cómo incorporan a sus propios proyectos personales los mandatos familiares respecto de la escolarización y las altas expectativas que se ciernen sobre ellos.

Por otra parte, señalamos que considerábamos de gran importancia abordar un estudio que contemple las particularidades de la comunidad migratoria peruana, en tanto ha sido escasamente estudiada, sin embargo, a raíz de la observación de ciertos puntos de encuentro entre las miradas de familias peruanas y bolivianas respecto de la escolarización de hijos y familiares en Argentina, también resultaría interesante el desarrollo de un estudio comparativo, que profundice por ejemplo, en las miradas sobre las relaciones intergeneracionales y los valores que se inculcan en las relaciones pedagógicas en relación con aquellos que son altamente demandados por las familias, por ejemplo, la disciplina, el respeto hacia el adulto, el silencio y el orden, etc.

Por último, debido a la relevancia que adquiere la educación superior en las representaciones de las familias peruanas sobre la escolaridad, resultaría interesante conocer los testimonios de estudiantes peruanos o hijos de peruanos que estén realizando o culminando estudios del nivel superior. En este sentido, debemos recordar que en la actualidad, de acuerdo al estado del arte esbozado en el Capítulo 3 sobre migración peruana en Argentina, existen pocos estudios sobre escolaridad que se centren en este nivel.

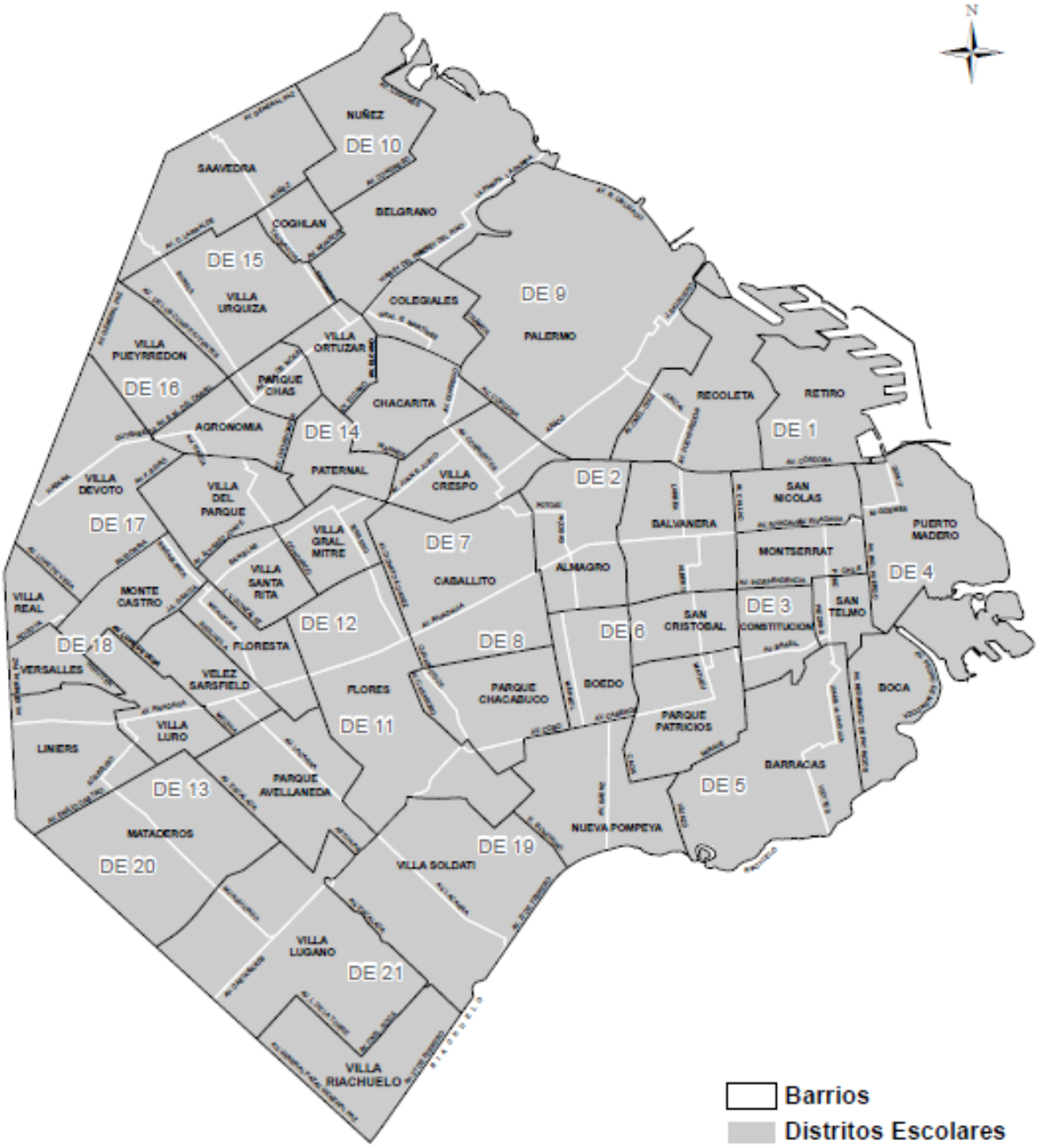
ANEXO 1

Participación de la educación privada en provincias capital de departamento. Año 2011.		
Ciudad	**% Matrícula del sector privado respecto del total**	**% Centros educativos privados respecto del total**
Arequipa	50.1	57.3
Lima metropolitana	49.0	66.7
Trujillo	44.1	62.1
Callao	39.7	64.4
Chiclayo	38.6	54.7
Ica	30.7	36.5
Fuente. Ministerio de Educación Perú. Escale.		

Extraído de: INIDEN (2012): "Educación privada en lo que va del siglo" en: *Informe de Educación* Año 21, Nº 11. Consulta: 01 junio de 2014. <http://concursoeducared.org.pe/politicas/wp-content/uploads/2013/04/Nov-12-r.pdf>

ANEXO 2

Mapa de los distritos escolares de la Ciudad de Buenos Aires



Fuentes: Ley Orgánica de Comunas Nº 1.777 del 01/09/05, límites modificados por Ley Nº 2.650 del 13/03/08. *Límites de Distritos Escolares* (2002) actualizados a septiembre de 2007 según modificaciones territoriales, catastrales y toponímicas de las calles delimitantes.

MAPA ESCOLAR - DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y ESTADÍSTICA - DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES.

ANEXO 3

Cuestionario de entrevista

Datos
Sexo, edad, lugar de residencia, máximo nivel educativo alcanzado, ocupación, número de hijos que residen en Argentina (información sobre ellos: edad, sexo, lugar de nacimiento, nivel educativo al que asiste).

Migración

-¿Qué lo trajo a Argentina? ¿Cómo llegó a Argentina? (vino solo/por un familiar, etc.)
-¿Hace cuántos años vive en Argentina? ¿Dónde vive, en provincia o en Capital?
-¿Le costó adaptarse? ¿Qué le costó más y qué menos? ¿Cómo fueron los inicios de su vida en Argentina? ¿Qué extrañaba? ¿Qué cosas le impactaron? ¿Qué le gustaron?
-¿Cómo se compone actualmente su familia? ¿Tiene hijos? ¿Nacieron acá o en Perú? ¿Familiares más pequeños a cargo? Si tiene pareja, es argentino (a) o peruano (a). ¿Dónde se encuentra la mayor parte de su familia, en Argentina o en Perú?

RS sobre la escolaridad
-¿Qué cosas le agradan de la educación en Argentina? ¿Qué cosas no le gustan?
-Si tiene hijos, ¿asisten al jardín, primaria, secundaria, terciario/universitario? ¿Es público, privado? ¿En dónde estudian?
-¿Cómo eligió el colegio al que van? ¿Han estado siempre en la misma escuela/colegio?

-¿Si tiene hijos que migraron de Perú, cómo fue su proceso de adaptación a la nueva escuela en Argentina? ¿Qué le decía su hijo de los maestros y compañeros? ¿Cuánto le costó adaptarse? ¿Qué fue lo más sencillo? ¿Qué fue lo más difícil?
-¿Cómo era su hijo como alumno en Perú y cómo es en Argentina? ¿Observa cambios?

-¿Cómo fue su propia experiencia educativa? (si incursionó en estudios aquí)

Sobre la trayectoria educativa de hijos y familiares en Argentina:

-¿Qué opina de los maestros? ¿Recuerda alguno en especial que le agrade o desagrade?

-¿Qué opina de la calidad formación/contenidos/materias que se dictan? ¿Recuerda a alguno en especial o bien porque le ha gustado mucho o bien porque no le ha gustado? ¿por qué?

-¿Cómo se lleva su hijo con sus compañeros? ¿Alguna vez lo molestaron por ser de otra nacionalidad o porque su familia lo es?

-En general ¿Qué cosas le gustan, que le disgustan y que cambiaría del colegio al que asisten sus hijos?

RS crianza
-¿Qué similitudes o diferencias encuentra entre la forma de educar a los hijos en las familias peruanas y en las argentinas? ¿Cómo son los padres peruanos, cómo crees que son los padres argentinos, cómo es la crianza? ¿Qué valores se enseñan en una familia peruana?
Situaciones hipotéticas para dialogar

A futuro

-¿Viaja con frecuencia a Perú? ¿Tiene planes de volver o de quedarse?

-¿Le agrada que sus hijos estudien aquí en Argentina o hubiera preferido que estudien en Perú? ¿Por qué?

-¿Que desea para el futuro de sus hijos?

BIBLIOGRAFÍA

ACHILLI, E. (1996): Escuela, familia y pobreza urbana. Acerca de las experiencias formativas de los niños. Paidós, Buenos Aires.

ALTAMIRANO, T. (1992): *Éxodo. Peruanos al exterior.* Lima: Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

_____ (1999): Los peruanos en el exterior y su revinculación con el Perú. *Academia Diplomática del Perú, Comunidades Peruanas en el Exterior: Situación y Perspectivas*, 26-45.

_____ (2000): *Liderazgo y organizaciones de peruanos en el exterior*. Lima: PromPerú/PUCP.

_____ (2003). "El Perú y el Ecuador: Nuevos países de migración". Ponencia presentada en la Conferencia regional "Globalización, migración y derechos humanos", PADH. Quito - Ecuador. Septiembre 2003 en: http://www.uasb.edu.ec/padh/revista7/articulos/teofilo%20altamirano.htm#ultimasdecadas

AMES, P. (1999): El poder en el aula: un estudio en escuelas rurales andinas. *M. Tanaka (comp.) El poder visto desde abajo: educación, democracia y ciudadanía en espacios locales, Lima: Instituto de Estudios Peruanos*.

ARAYA UMAÑA, S. (2002): Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Costa Rica, Flacso (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales).

ARIÈS, P. ([1960] 1987): El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen, Madrid, Taurus.

BAEZA, B. (2006): "Chilenos y bolivianos en Comodoro Rivadavia (Chubut)", en Grimson, A. y E. Jelin (comps.), Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos, Buenos Aires, Prometeo, pp. 353-378.

BANCO MUNDIAL. Datos. Gasto público en educación, total (% del PIB). Consulta: 1 de julio de 2014. En: http://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS

BARTH, F. (1976): *Los grupos étnicos y sus fronteras* (Vol. 197, No. 6). México: Fondo de cultura económica.

BEHERAN, M. (2012): "A la vida siempre le tuve curiosidad… Siempre quise aprender y hacer cosas pero mi deseo es volver a mi país". Intersecciones entre experiencias formativas, transiciones laborales e identificaciones nacionales de jóvenes inmigrantes, y descendientes de inmigrantes, en la ciudad de Buenos Aires. Tesis doctoral.

BELVEDERE, C. y otros (2007): "Racismo y discurso: una semblanza de la situación argentina", en Van Dijk, Teun (comp.), Racismo y discurso en América Latina, Barcelona, Gedisa.

BENAVIDES, M.; OLIVERA, I. y MENA, M. (2006): De papás y mamás a hijos e hijas: las aspiraciones sobre el futuro y rol de las familias en las actividades escolares en el Perú rural. En Martín Benavides (Ed.). Los desafíos de la escolaridad en el Perú: estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias (pp. 157-214). Lima: GRADE.

BENDINI, M. y RADONICH, M. (1999): De golondrinas y otros migrantes. Trabajo rural y movilidad espacial en el norte de la Patagonia argentina y regiones chilenas del centro-sur, Buenos Aires, Editorial La Colmena.

BENENCIA, R. y GAZZOTTI A. (1995): "Migración limítrofe y empleo: precisiones e interrogantes", en Estudios Migratorios Latinoamericanos, Año 10, N° 31, pp. 573-611, Buenos Aires, Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos (CEMLA).

BENENCIA, R. (1992): "Transformaciones en el mercado de trabajo: la mediería en la horticultura bonaerense", en Estudios del Trabajo N° 3, Buenos Aires, Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET).

BENENCIA, R. y KARASIK, G. (1995): Inmigración limítrofe: los bolivianos en Buenos Aires, Buenos Aires, CEAL.

BENENCIA, R. (1997): "De peones a patrones quinteros. Movilidad social de familias bolivianas en la periferia bonaerense", en Estudios Migratorios Latinoamericanos, Año 12, N° 35, Buenos Aires, Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos (CEMLA).

BENZA, S. (1999): Producción cultural en un contexto de migración: la práctica de las danzas folklóricas peruanas en la Ciudad de Buenos Aires, tesis de licenciatura, carrera de Antropología, UBA.

_____ (2009): "Procesos de enseñanza no formal de la danza peruana entre migrantes peruanos en Buenos Aires", en: *Anthropologica* XXVII, Nº 27, pp. 75-91.

BERNASCONI, A. (1998): "Peruanos en Mendoza: apuntes para un ¿nuevo? modelo migratorio", en: *Estudios Migratorios Latinoamericanos. Revista del Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos* (CEMLA) Buenos Aires, Año 13/14, N° 40, pp. 639-659.

BIDASECA, K. (2005): "Los sin tierra de Misiones. Disputas políticas y culturales en torno a las ocupaciones de tierras y

las migraciones de brasileña/os en un pueblo argentino de frontera", Programa de Becas CLACSO-Asdi de promoción de la investigación social 2003-2005, Buenos Aires, CLACSO.
BIALOGORSKI, M. y BARGMAN, D. (1997): "La mirada del otro: coreanos y bolivianos en Buenos Aires", en Klich, I. (ed.), Discriminación y racismo en Latinoamérica, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, pp. 95-106.
BLANCO, C. (2000): "Las migraciones contemporáneas". Ciencias Sociales, Alianza Editorial. Madrid.
BRIONES, C. (2009): La puesta en valor de la diversidad cultural: implicaciones y efectos. *Revista Educación y pedagogía*, Año *19*(No. 48).
BRUNO, M. (2007a): "Movilidad territorial y laboral de los migrantes paraguayos en el Gran Posadas", trabajo presentado en XXVII Encuentro de Geohistoria Regional, Asunción, agosto.
_____ (2007b): Migración y movilidad ocupacional de peruanos en Buenos Aires. *Memorias de las IX Jornadas Argentinas de Estudios de Población*.
_____ (2010): Cifras imaginarias de la inmigración limítrofe en la Argentina, en Novick, Susana (Comp.) *Migraciones y Mercosur: una relación inconclusa,* Catálogos, Buenos Aires. (Págs. 95-110)
CAGGIANO, S. (2005): *Lo que no entra en el crisol. Inmigración, comunicación intercultural y procesos identitarios*. Buenos Aires: Prometeo.
CALVELO, L. (2007): "La emigración en Argentina: 1960-2000", en Torrado, Susana (ed.), Población y bienestar en la Argentina. Del primero al segundo centenario, Buenos Aires, EDHASA, Tomo I, pp. 601-635.
CANELO, B. (2007): "Migrantes del área andina central y Estado porteño ante usos y representaciones étnicamente marcados de espacios públicos. Ciudad de Buenos Aires, Argentina", Programa de Becas CLACSO-ASDI de promoción de la investigación social 2003-2005, Buenos Aires, CLACSO.
CANEVARO, S. (2006): Experiencias individuales y acción colectiva en contextos migratorios, en: *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*. A. Grimson y E. Jelin (comps.). pp. 285-323. Buenos Aires: Prometeo.
CANEVARO, S. (2008): Migración, crisis y permanencia de la migración peruana en Buenos Aires. Trayectorias laborales e identidades sociales de mujeres en el servicio doméstico. IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones, Posadas.
CARLI, S. (2006): Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales. *Documento de Trabajo). Buenos Aires: FLACSO*.
CARUSO, M. y DUSSEL, I. (1998): De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea. Buenos Aires. Ed. Kapeluz.
CASARAVILLA, D. (1999): Los laberintos de la exclusión. Relatos de inmigrantes ilegales en Argentina, Buenos Aires, Lumen-Humanitas.
CENTRO DE ESTUDIOS DE LA EDUCACION ARGENTINA (2012): El éxodo de la escuela pública. En: *CEA,* Año 1, Número 2, Setiembre de 2012, pp. 1-7. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.
CERRUTTI, M. (2005): "La migración peruana a la Ciudad de Buenos Aires: su evolución y características", en: *Población de Buenos Aires*. *Revista de la Dirección General de Estadística y Censos*, año 2, Nº 2, Buenos Aires, Secretaría de de Hacienda y Finanzas, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
CERRUTTI, M. (2006): "El envío de remesas de migrantes peruanos y paraguayos en el Área Metropolitana de Buenos Aires: un estudio comparativo", trabajo presentado en II Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población, Guadalajara (México), 3 al 5 de septiembre.
CERRUTTI, M. y PARRADO, E. (2006): "Migración de Paraguay a la Argentina: género, trabajo y familia en contextos de orígenes diferenciados", en Grimson, A. y E. Jelin (comps.), Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos, Buenos Aires, Prometeo, pp. 99-134.
CERRUTTI, M. y BRUNO S. (2007): La inserción de migrantes paraguayos y peruanos en el mercado de trabajo del Área Metropolitama de Buenos Aires (en prensa).
CERRUTTI, M. y BINSTOCK, G. (2012): *Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos*. Buenos Aires: UNICEF.http://www.unicef.org/argentina/spanish/estudiantes_secundarios_inmigrantes_2012.pdf
COLANGELO, M. A. (2014): La crianza como proceso sociocultural. Posibles aportes de la antropología al abordaje médico de la niñez. Primeras Jornadas Diversidad en la Niñez. Hospital El Dique, Ensenada (Buenos Aires).
COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN (2003): Informe final de la CVR (9 vols.). Lima: CVR.
CORTES, R. y GROISMAN, F. (2004): "Migraciones, mercado de trabajo y pobreza" En: *Revista de la CEPAL*, 82. Abril 2004.
COURTIS, C. (2001b): "Un país ¿receptor? Políticas migratorias nacionales", *Encrucijadas*, Año 1, N° 7, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
COURTIS, C. (2006): "Hacia la derogación de la Ley Videla: la migración como tema de labor parlamentaria en la Argentina de la década de 1990", en Grimson, A. y E. Jelin. (comps.), *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 162-205.
COURTIS, C. y PACECCA, M. (en prensa): "Migración y derechos humanos: una aproximación crítica al 'nuevo paradigma' para el tratamiento de la cuestión migratoria en la Argentina", en Revista Jurídica de Buenos Aires, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
COZZANI DE PALMADA, M. (2004): "Inmigrantes limítrofes en Argentina. ¿Tolerancia o rechazo?", en Amérique Latine Histoire et Mémoire Nº 1-2000 - Migrations en Argentine, [en línea] http://alhim.revues.org/document37.html.

CRIVELLO, G. (2011): Becoming somebody: youth transitions through education and migration in Peru. Journal of Youths Studies, 14(4), 395-411.
CUENCA, R. (2013): La escuela pública en Lima Metropolitana. ¿Una institución en extinción? en: *Revista peruana de investigación educativa*, Nº 5, pp. 73-98. Lima: SIEP.
CUETO, S.; GUERRERO, G.; ZEVALLOS, A. y SUGIMARU, C. (2010): De quinto de primaria al fin de la secundaria en seis años: un estudio longitudinal en Puno. Documento de Trabajo, 56. Lima: GRADE.
DALLE, P. (2004): "Experiencias de inmigrantes brasileros en Buenos Aires", ponencia presentada en las VI Jornadas de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y II Congreso Nacional de Sociología, Buenos Aires, 21-24 de octubre.
DARRÉ, S. (2007): "La cultura de la emigración. Situación y perspectivas de la diáspora uruguaya en Argentina", ponencia presentada en la jornada Uruguay en las Migraciones Internacionales, Montevideo, Universidad de la República, 4-5 de octubre.
DELGADO, M. (2009): Seres de otro mundo: Sobre la función simbólica del inmigrante. II Seminario de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales (Ed.), La dinámica del contacto: movilidad, encuentro y conflicto en las relaciones interculturales. Barcelona: CIDOB editions.
_____ (1998): Dinámicas identitarias y espacios públicos. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, 17-33.
DEVOTO, F. y GIANFAUSTO R. (2000): *La inmigración italiana a la Argentina*, Buenos Aires, Biblos.
DIAZ, J. J. (2008): Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta. Lima: Grade. Consulta: 01 junio de 2014. < http://www.grade.org.pe/download/pubs/analisis-2.pdf>
DIEZ, M. L. (2004): "Reflexiones en torno a la interculturalidad". Cuadernos de Antropología Social, N°19. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
DIEZ, M.L. y NOVARO, G. (2009): "Interculturalidad en educación: ¿un abordaje para la crítica? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños migrantes bolivianos en Buenos Aires". En: Patricia Medina Melgarejo (comp.) Educación Intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas. Editorial Plaza y Valdés, México.
DIRECCIÓN GENERAL DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA Y MINISTERIO DE EDUCACIÓN (DGECE 2014): Matrícula de educación común por lugar de nacimiento. Buenos Aires.
DOMENACH, H. y CELTON, D. (eds.) (1998): La comunidad boliviana en Córdoba. Caracterización y proceso migratorio, Córdoba, ORSTOM-Universidad Nacional de Córdoba.
DOMENECH, E. (2008): Migraciones internacionales y Estado nacional en la Argentina reciente. De la retórica de la exclusión a la retórica de la inclusión. En *Trabajo presentado en: el III Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población, ALAP*.
DOMENECH, E. (2004) Etnicidad e inmigración: ¿Hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar? Astrolabio, Centro de Estudios Avanzados, n. 1, 2004.
DOMENECH, E. (2013): Escuela, pensamiento de Estado e inmigración boliviana: entre la nacionalización y la búsqueda de reconocimiento de la alteridad. Argumentos. Revista de crítica social, (15).
FALCÓN, M. D. C., y BOLOGNA, E. (2013): Migrantes antiguos y recientes: Una perspectiva comparada de la migración peruana a Córdoba, Argentina.Migraciones internacionales, 7(1), 235-266.
FARR, R. (1984): Las representaciones sociales. En Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales.* Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
FOUCAULT, M. (1989): Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. México, Siglo XXI.FERNÁNDEZ, A. y MOYA, J. (1999): *La inmigración española en la Argentina*, Buenos Aires, Biblos.
GARCIA ABAD, R. (2003): Un estado de la cuestión de las teorías de las migraciones. *Historia Contemporánea*, No. 26, 2003, 329-351.
GAVAZZO, N. (2005): "El patrimonio cultural boliviano en Buenos Aires: usos de la cultura e integración", en Martín, A. (ed.), Folklore en las grandes ciudades. Arte popular, identidad y cultura, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
GAVAZZO, N., BEHERAN, M., & NOVARO, G. (2014): La escolaridad como hito en las biografías de los hijos de bolivianos en Buenos Aires. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, año. *22*, No.42, págs. 189-212. jan/jun 2014.
GIMÉNEZ, G. (2002): Paradigmas de identidad. En: Sociología de la Identidad. Chichu, A. A. (coord.) Universidad Autónoma Metropolitana, México.
GINSBURG, F. (1998): "Cuando los nativos son nuestros vecinos". En: Constructores de otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural - Boivin, M., Rosato, A. y Arribas, V. (COMPS). Eudeba. Buenos Aires.
GRIMSON, A. (1999): *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*, Buenos Aires, Eudeba.
_____ (2000): *Interculturalidad y comunicación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
_____ (2010): "Cultura e identidad: dos nociones distintas", "Culture and Identity: two different notions", in: *Social Identities*, vol. 16, nº 1, January 2010, pp. 63-79.
_____ (2011): Doce equívocos sobre las migraciones. *Revista Nueva Sociedad*, (233), 34-43.
GRIMSON, A. y JELIN, E. (comps.) (2006): *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*, Buenos Aires, Prometeo.
GUERRERO, G. (2014): Yo sé que va a ir más allá, va a continuar estudiando: expectativas educativas de estudiantes, padres y docentes en zonas urbanas y rurales del Perú / Gabriela Guerrero. Lima: GRADE, 2014. (Documento de investigación, 74)GARCIA CANCLINI, N. (1995): "Comunicación intercultural. Hacia un balance teórico en America Latina", Telos, n° 40, pp.29-34.

HALPERN, G. (2005): “Neoliberalismo y migración: paraguayos en Argentina en los noventa”, Política y Cultura N° 23, pp. 67-82, Xochimilco, Universidad Autónoma Metropolitana.
HERNANDEZ SAMPIERI, R.; FERNANDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2003): *Metodología de la investigación*, McGraw Hill, México.
IBÁÑEZ, T. (1988): *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona, España: Sendai.
INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS (INDEC): Encuesta juventud, empleo y migración internacional 2009. Lima: INEI.
INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS (INDEC) (2010): Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, Argentina.
INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS (INDEC) (2012): Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Análisis de datos. Resultados definitivos. Variables seleccionadas. Argentina.
INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS (INDEC): Encuesta juventud, empleo y migración internacional 2011. Lima: INEI.
INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (INEI), DIRECCIÓN GENERAL DE MIGRACIONES Y NATURALIZACIÓN (DIGEMIN), ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES (OIM) (2012): *Perú: Estadísticas de la emigración internacional de peruanos e inmigración de extranjeros, 1990-2011*. Lima: OIM- INEI.
JODELET, D. (1984): “La representación social, fenómenos, concepto y teoría”, en: Moscovici, Serge (comps.) (1984). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales.* (pp. 469-494) Buenos Aires: Paidós.
RAITER, A. (comp.) (2002): *Representaciones sociales.* Buenos Aires: Eudeba.
KARASIK, G. y BENENCIA, R. (1999): “Apuntes sobre la migración fronteriza. Trabajadores bolivianos en Jujuy”, en Estudios Migratorios Latinoamericanos, Año 13/14, N° 40-41, pp. 569-594, Buenos Aires, Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos (CEMLA).
LAPENDA, M. (2010): Migrantes peruanos en la ciudad de Buenos Aires: Configuración de espacios de vida y espacios vividos. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Humanidades, Argentina.
LEY Nº 25.871. Boletín Oficial Nº 30.322. Buenos Aires, Argentina. 21 de enero de 2004. Pág.2.
LEY Nº 26.206.Boletín Oficial Nº 31.062.Buenos Aires, Argentina. 28 de diciembre de 2006. Pág. 1.
MACCHIAVELLO, M. (2008)*:* Procesión del Señor de Los Milagros. Rasgos en la reconstrucción de la identidad de los peruanos en Buenos Aires. Tesis de Grado. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.
_____ (2009): “Migración transnacional: identidad y cultura de los peruanos en Argentina”, en: *Revista Cultural Electrónica Construyendo Nuestra Interculturalidad*. Lima, Año 5, Nº5. Consulta: 20 de enero del 2012. www.interculturalidad.org
MAGLIANO, M.J. y DOMENECH, E. (2008): Migración e inmigrantes en la Argentina reciente: políticas y discursos de exclusión/inclusión. Editorial Siglo del Hombre CLACSO, Bogotá.
MAGUID, A. (1995): “Migrantes limítrofes en la Argentina: su inserción e impacto en el mercado de trabajo”, en Estudios del Trabajo N° 10, Buenos Aires, ASET.
MAGUID, A. (1997): “Migrantes limítrofes en el mercado de trabajo del Área Metropolitana de Buenos Aires. 1980-1996”, en Estudios Migratorios Latinoamericanos, Año 12, N° 35, pp. 31-62, Buenos Aires, Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos (CEMLA).
MARMORA, L. (1968): Migraciones al sur, argentinos y chilenos en Comodoro Rivadavia, Buenos Aires, Ediciones Libera.
MÁRMORA, L. (1984): “Las regularizaciones migratorias y políticas de migración en Argentina”, en Revista Argentina de Política Económica y Social Nº 1, Buenos Aires, Instituto de Política Económica y Social (IPE)
MARSHALL, A. (1983): “Las migraciones de países limítrofes en la Argentina”, en Memorias del Congreso Latinoamericano de Población y Desarrollo, México, El Colegio de México, UNAM, PISPAL.
MARSHALL, A. y ORLANSKY, D. (1983): “Inmigración de países limítrofes y demanda de mano de obra en la Argentina, 1940-1980”, Desarrollo Económico Vol. 23, Nº 89, pp. 35-58, Buenos Aires, Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES).
MARTÍNEZ, L. (2011): Discursos sobre la migración en el contexto escolar: una exploración de las relaciones entre las prácticas institucionales y las concepciones de los niños migrantes. En NOVARO, Gabriela (comp.). Niños indígenas y migrantes. Tensiones identitarias, experiencias formativas y procesos de escolarización. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2011, p. 205- 224.
MATA, M. C. (1985): *Nociones para pensar la comunicación y la cultura masiva*. CCE La Crujía, Buenos Aires.
MAURIZIO, R. (2007): “Proyecto protección social y migraciones internacionales CEPAL-IBID, Caso Argentina” (inédito).
MORALES, O. (2009): Asociaciones civiles de migrantes latinoamericanos en La Plata y Gran La Plata: estrategias de comunicación, configuración identitaria y empoderamiento. VIII Reunión de Antropología del Mercosur (RAM) “Diversidad y Poder en América Latina”.
MENA, M. (2012): (De) construyendo ilusiones: cambios intergeneracionales y de género en las aspiraciones educativas y

ocupacionales en las zonas rurales de Ayacucho. Debates en Sociología, 37, 5-42.
MILSTEIN, D., FERNÁNDEZ, M. I., GARCÍA, M. A., GARCÍA, S. M., y PALADINO, M. (2007): Panorama de la Antropología y la Educación escolar en la Argentina 1982-2006. Anuario de Estudios en Antropología Social 2006, 77-96.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDU) (2005): Tutoría y Orientación Educativa en la Educación Secundaria. Lima, Biblioteca Nacional del Perú.
NEUFELD, M. y THISTED, J. (Comps.) (1999): "De eso no se habla…" Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela (Buenos Aires: Edudeba).
NEUFELD, M., PETRELLI, L. Y THISTED, J. (2013): "Nuevos usos de la diversidad" en contextos barriales y escolares, en épocas de transformación social. XIII Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica de la Educación. Mayorías, minorías y migraciones en perspectiva comparada. Universidad de California en Los Ángeles (UCLA), 18 al 20 de septiembre de 2013.
NOBILE, M. (2006): La discriminación de los inmigrantes en la escuela media. Un análisis de los discursos, las prácticas y los condicionantes legales. Buenos Aires: CLACSO.
NOVARO, G. (2009): "Palabras desoídas-palabras silenciadas-palabras traducidas. Voces y silencios de niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires". En: Dossiê Antropología da Educação. Centro de Educação. Laboratório de Pesquisa e Documentação – LAPEDOC Universidade Federal de Santa Maria – V. 34, n. 01/2009.
_____ (Coord.) (2011): La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes, Buenos Aires: editorial Biblos.
_____ (2012): Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. Revista Mexicana de Investigación Educativa, v. 17, n. 53.NOVARO, G.; BORTON, L.; DIEZ, M. L.; HECHT, A. (2008): Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. Revista Mexicana de Investigación Educativa, v. 13, n. 36.
NOVICK, S. (2001a): "Democracia y población: Argentina 1983-1999", Documentos de Trabajo Nº 28, Instituto Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
OXFAM. (2010): "Mujeres Migrantes Andinas: Contexto, políticas y gestión migratoria" Informe Global.
OTEIZA, E.; NOVICK, S. y ARUJ, R. (1997): Inmigración y discriminación. Políticas y discursos, Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.
PACECCA, M. (2000a): "Legislación, migración limítrofe y vulnerabilidad social", Realidad Económica Nº 171, Buenos Aires, Instituto Argentino para el Desarrollo Económico (IADE).
PACECCA, M. y COURTIS C. (2006): "Migración y trabajo precario: ¿un par desarticulable?", en hemisférica, Fronteras. Imaginaciones híbridas / Geografías fracturadas, Vol. 3-2, noviembre, [en línea] http://hemisphericinstitute.org/journal.
PACECCA, M. I. y COURTIS, C. (2008): *Inmigración contemporánea en Argentina: dinámicas y políticas*. Buenos Aires: CELADE- CEPAL.
PALAU, T. (1995): Residencia y migración en la frontera paraguayo-argentina. El caso de Formosa-Alberdi, Asunción, Programa de Población y Desarrollo, BASE, Investigaciones Sociales.
PALAU, T. (1999): "Migraciones limítrofes entre Paraguay y la Argentina. El caso de la provincia de Formosa", en Estudios Migratorios Latinoamericanos, N° 40-41, Buenos Aires, Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos (CEMLA).
PALLMA, S., y SINISI, L. (2004): Tras las huellas de la etnografía educativa: Aportes para una reflexión teórico metodológica. Cuadernos de antropología social, (19), 121-138.
PELLEGRINO, A. (2000): El perfil de los uruguayos censados en la Argentina en 1991, Buenos Aires, Programa Latinoamericano de Cooperación Técnica en Migraciones (PLACTMI), OIM.
PEREYRA, B. (1999): "Más allá de la ciudadanía formal. La inmigración chilena en Buenos Aires", Cuadernos para el Debate N° 4, Buenos Aires, IDES.
PEREZ, A. (2008): Familias de origen boliviano y educación escolar en el conurbano bonaerense: el alumno en la encrucijada, Tesis de Maestría, Bs. As., Universidad de San Andrés.
PNUD (2002): "La transformación del Perú: Una visión desde el desarrollo humano." Consulta: 01 de setiembre de 2014.http://www.centrodesarrollohumano.org/pmb/opac_css/doc_num.php?explnum_id=280
PUGA, L. (2008): Relaciones interpersonales en un grupo de niños que reciben castigo físico y emocional. Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Clínica. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Letras y Ciencias Humanas especialidad de Psicología.
PUIGGROS, A. (1990): Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino. Buenos Aires, Editorial Galerna.
RINGUELET, R. y otros (1992): "Tiempo de medianero", en Ruralia-Revista Argentina de Estudios Agrarios N° 3, Buenos Aires.
RISCO, R. (2011): "Migración andina en Buenos Aires: historia migratoria de la comunidad peruana a través de relatos de memoria", en: *Revista del Centro de Investigaciones Precolombinas ANTI.* Buenos Aires, 2011, Nº 10, Diciembre, pp. 66-78.
RISCO, R., (2012): "Valoraciones lingüísticas de la comunidad peruana en Buenos Aires", en Interculturalidad y Ciencias. Experiencias desde América Latina. Centro de Investigaciones Precolombinas, Buenos Aires.
RISCO, R., ARANA, T. (2012): Socialización lingüística y prácticas comunicativas: los migrantes peruanos en el ámbito familiar. V Congreso Internacional de Letras 2012. Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires. En:

http://2012.cil.filo.uba.ar/sites/2012.cil.filo.uba.ar/files/0319%20RISCO,%20ROXANA%20-%20ARANA,%20TERESA.pdf
RIVERO, J. (2012): La agonía de la escuela pública. En: *Ideele Revista*, Diciembre 2012, Nº 226. Consulta: 01 junio de 2014. <http://revistaideele.com/ideele/content/la-agon%C3%AD-de-la-escuela-p%C3%BAblica>
ROSAS, C. (2008): Migrantes jóvenes... Frustraciones adultas. De Perú a la Argentina: el género en los estudios y en el trabajo. III Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población, realizado en Córdoba, Argentina, del 24 al 26 de septiembre de 2008.
ROSAS, C. (2010): *Implicaciones mutuas entre el género y la migración: mujeres y varones peruanos arribados a Buenos Aires entre 1990 y 2003*. Eudeba.

SAAVEDRA, J. y SUAREZ, P. (2002): *Financiamiento de la educación pública en el Perú: el rol de las familias.* Lima: GRADE.
SAAVEDRA, J., MELZI, R., & MIRANDA, A. (1997). Financiamiento de la educación en el Perú. *Documento de trabajo*, *24*.
SAAVEDRA, J. y SUÁREZ, P. (2001). Equidad en el gasto social: el caso de la educación pública y privada. *Grupo de análisis para el desarrollo*.
SALA, G. (2000): "Mano de obra boliviana en el tabaco y la caña de azúcar en Jujuy", en Estudios Migratorios Latinoamericanos, Año 15, N° 45, pp. 337-370, Buenos Aires, Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos (CEMLA).
SÁNCHEZ, B. (1995): *Las causas de la emigración española*, 1880-1930, Madrid, Alianza.
SÁNCHEZ, A. (2012): *Perfil migratorio del Perú 2012*. Lima, OIM.
SANTILLÁN, L. (2008): "Las familias en la escuela". Serie Explora Pedagogía, Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.
SANTILLAN, L. (2010): Las configuraciones sociales de la crianza en barrios populares del Gran Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *8*(2), 921-932. Retrieved April 02, 2015, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2010000200011&lng=en&tlng=es.
SASSONE, S. (2002): Geografías de la exclusión. Inmigración limítrofe indocumentada en la Argentina: Del Sistema-Mundo al Lugar, Tesis Doctoral, Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo.
SASSONE, S. (1987): "Migraciones ilegales y amnistías en la Argentina", en Estudios Migratorios Latinoamericanos, Año 2, N° 6-7, pp. 249-290, Buenos Aires, Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos (CEMLA).
SCHMUCLER, H. (1997): "La investigación (1982): un proyecto comunicación/cultura" En: *Memoria de la Comunicación*. Biblos. Bs. As.
SEGATO, R. L. (2007): *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Prometeo Libros Editorial.
SINISI, L. (1999): "La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma estereotipo y racialización". En: María Rosa Neufeld y Jens Ariel Thisted (comps.). "De eso no se habla..." Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Eudeba, Buenos Aires.
SOSA, M. (2012): Migrantes en el sistema educativo argentino: un estudio sobre la presencia de alumnos extranjeros en los estudios de nivel superior. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: AmerSur Asociación Civil.
TELLO, A. (1997): *Extraños en el paraíso*. Flor de Viento Ediciones, Madrid.
TORALES, P. (1993): Diagnóstico sobre la inmigración reciente de los peruanos a la Argentina, Buenos Aires, Organización Internacional para las Migraciones (OIM).
TORRES, S. (2001): "Los orígenes de la migración chilena en Comodoro Rivadavia 1901-1947", en *Revista de Estudios Transandinos* N° 5, Santiago de Chile.
TORRES, O., y GARCÉS, A. (2013): Representaciones sociales de migrantes peruanos sobre su proceso de integración en la ciudad de Santiago de Chile. Polis (Santiago), 12(35), 309-334.
TORRADO, S. (comp.) (1991): Política y Población en la Argentina. Claves para el debate, Buenos Aires, Ediciones de La Flor.
TOSSOUNIAN, L. (2007): « Reflexiones sobre una Antropología «Nativa» », *Amnis* [En línea], 7 | 2007, publicado en línea el 01 junio 2007, consultado el 01 septiembre 2014. URL: http://amnis.revues.org/809 ; DOI : 10.4000/amnis.809
TOUTUDJIAN, B. y VITORIA DE HOLUBICA S. (1990): Estudio de la inmigración interna y externa la provincia de Neuquén, Buenos Aires, CFI, Dirección de Desarrollo Económico y Estudios Básicos.
TRPIN, V. (2006): "Entre ser beneficiario social y trabajador rural. Migrantes chilenos en un barrio del Alto Valle de Río Negro", en Grimson, A. y E. Jelin (comps.), Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos, Buenos Aires, Prometeo, pp. 325-352.
TRUJILLO, D. (1994): Un estudio de opinión y percepción del maltrato infantil en líderes y pobladores de 22 comunidades urbano-marginales. Lima: Cedro.
TUÑÓN, I. y HALPERIN, V. (2010): Desigualdad social y percepción de la calidad en la oferta educativa en la Argentina urbana. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 12(2). Consultado el día de mes de año en: http://redie.uabc.mx/vol12no2/contenido-halperin.html
UNESCO, IIPE y OEI (2013): Cobertura relativa de la educación pública y privada en América Latina. Consulta: 01 junio de 2014. <http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_dato_destacado_sector_de_gestion_20140325.pdf>

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES (2011): Resultados finales, Censo de Estudiantes 2011. Buenos Aires. Consulta: 01 de setiembre de 2014. <http://www.uba.ar/institucional/censos/Estudiantes2011/estudiantes%202011.pdf>
VAN DIJK, T. A. (1996): "Análisis del discurso ideológico", en Versión. Estudios de Comunicación y Política No. 6. UAM-X, México.
VAN DIJK, T. A. (2005) "Ideología y discurso". *Utopía y praxis latinoamericana*. Vol. 10, N° 39; pp. 9-36.
VARELA, M. y VERON, L. (2010): Haciéndose alumno. Una mirada antropológica sobre las experiencias de niños/as que inician su escolaridad primaria. Boletín de Antropología y Educación, No. 01. Diciembre, 2010.