

Hijos/as de la migración

Rupturas y continuidades en las relaciones de género y generaciones en familias migrantes de origen peruano en la ciudad de Córdoba

Autor:

Zenklusen, Denise

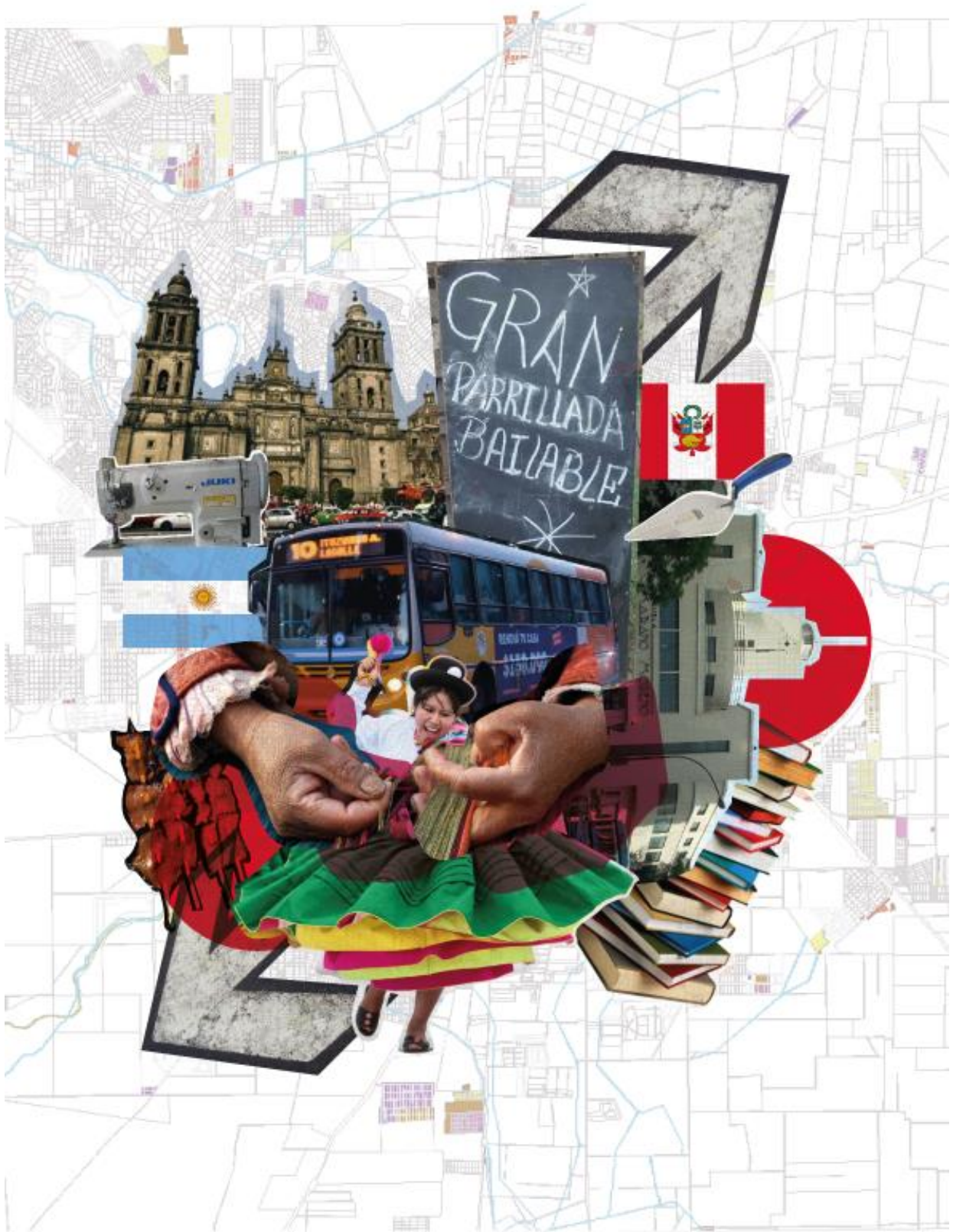
Tutor:

Pedone, Claudia

2019

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Antropología

Posgrado



Universidad De Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras

Programa de Doctorado
Orientación en Antropología

HIJOS/AS DE LA MIGRACIÓN

**Rupturas y continuidades en las relaciones de género y
generacionales en familias migrantes de origen
peruano en la ciudad de Córdoba**

Denise Zenklusen

Directora: Dra. Claudia Pedone
Codirectora: Dra. María José Magliano

2019

A los hijos y las hijas de las migraciones

*A mis abuelos y abuelas porque en este camino los/as encuentro
A Leonchis, Mati y Simón porque en su niñez está mi mayor alegría*

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	5
------------------------------	---

INTRODUCCIÓN	8
---------------------------	---

1. Sobre el contexto para comprender la migración.....	12
1.1. Las migraciones internas en Perú, el centralismo y las desigualdades en la educación.....	12
1.2. De Perú al mundo.....	14
1.3. Rumbo a la Argentina.....	17
1.4. Córdoba como destino.....	21
2. Apuntes de lectura.....	23

CAPÍTULO I: Herramientas, enfoques y posicionamientos para una tesis

1. Introducción.....	28
2. Jóvenes, migraciones y relaciones de género: la apuesta interseccional.....	31
3. Los aportes del transnacionalismo.....	39
4. Los/as jóvenes en las migraciones: un breve estado de la cuestión.....	40
5. Género, generaciones y migraciones: herramientas conceptuales para el análisis.....	46
6. Pensar a los/as jóvenes migrantes desde sus trayectorias.....	50
7. Los/as jóvenes y sus migraciones: acerca de la centralidad de la familia.....	53

CAPÍTULO II: Tiempos, espacios y reflexividades de una tesis

1. Hacer etnografía desde el enfoque interseccional.....	60
2. Mi trayectoria, mis posiciones: mujer, joven y antropóloga en devenir.....	63
3. Arreglos y reflexividad.....	67
4. Espacialidades: los barrios y la ciudad.....	70
5. Temporalidades: etapas del trabajo de campo.....	74
5.1. Ingresar al campo.....	75
5.2. La etapa exploratoria y la importancia de la observación participante.....	76
5.3. La tercera etapa: entrevistas en profundidad, conversaciones y otros intercambios.....	79
5.4. El análisis o sobre cómo se reorganizó la información.....	82

CAPÍTULO III: Las llegadas a Córdoba: los/as jóvenes y sus familias

1. Introducción	87
2. Las formas de migrar	91
2.1. La migración familiar o la estrategia de migrar todos juntos	94
2.2. Los vínculos familiares como estrategia para migrar	101
2.3. La reagrupación como una estrategia familiar	105
2.3.1. La reagrupación y las expectativas de la migración peruana: el lugar de los/as hijos/as.....	113

**CAPÍTULO IV: De recorridos, experiencias y educación.
Las trayectorias educativas de los/as jóvenes**

1. Introducción. <i>Escena etnográfica I</i>	121
2. Entre el <i>acá</i> y el <i>allá</i> : miradas intergeneracionales sobre la inserción escolar de migrantes peruanos en Córdoba	126
3. Los recorridos escolares para las mujeres: de las escuelas públicas a las privadas para señoritas	138
4. Las escuelas técnicas o las preuniversitarias un opción para algunos varones	145
5. El ingreso a la universidad o la posibilidad de «ser alguien»	152
6. Las dificultades de transitar por la educación superior	158

**CAPÍTULO V. (Des)herederos/as del trabajo.
Transiciones laborales de los/as jóvenes peruanos/as**

1. Introducción. <i>Escena etnográfica II</i>	167
2. El cuidado de los/as niños/as: una actividad aprendida por las jóvenes peruanas.....	171
3. La construcción: cómo el trabajo se siente en los cuerpos.....	176
4. Varones y mujeres en los talleres textiles.....	181
5. El trabajo a través de planes sociales.....	185

**CAPÍTULO VI: Trayectorias cotidianas.
Los/as jóvenes y sus modos de habitar los espacios**

1. Introducción	193
2. Habitar la casa, habitar la familia en Córdoba.....	195
3. El barrio: la frontera entre la casa y la ciudad	208
4. Los recorridos por la ciudad.....	220
CONSIDERACIONES FINALES.....	229

Bibliografía.....	237
--------------------------	------------

ANEXO	263
1. Guión de Preguntas	263
2. Cuadro de entrevistados/as ampliado.....	268
3. Relaciones de Parentesco	272
4. Planos de las casas.....	274

AGRADECIMIENTOS

Dicen que la construcción del conocimiento es una tarea colectiva. Y de eso estoy muy segura. Este trabajo no hubiese sido posible sin una red de personas e instituciones que, de manera directa e indirecta, a través de grandes y pequeños gestos, hicieron posible este proceso de conocimiento. A ellos/as quiero agradecerles de manera muy especial por acompañar estos años de esfuerzo. Como es obvio, los errores que subsisten son de mi exclusiva responsabilidad.

En primer lugar, quiero agradecer profundamente a los y las jóvenes que conocí en Sabattini y en Los Pinos por su generosidad, espontaneidad y por dejarme acompañarlos en sus diferentes recorridos por la cotidianidad de sus vidas. Ellos/as fueron quienes inspiraron esta tesis. También a sus familias, especialmente a sus madres, quienes confiaron en mí y me abrieron las puertas de su hogar. Sus preguntas e inquietudes me llevaron a problematizar mi universo de sentidos.

Por otro lado, agradecer a CONICET porque estos cinco años de investigación fueron posibles gracias a los aportes que he recibido por medio de la Beca Doctoral (2014-2019). A la Unidad Ejecutora Centro de Investigaciones de Estudios sobre Cultura y Sociedad (CONICET y UNC), especialmente a Dora Celton y Adrián Carbonetti, por acogerme durante estos años. Además, agradecer al Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

A mis directoras de tesis y de beca. Un dúo necesario, brillante y tenaz. A María José Magliano porque su generosidad infinita y rigurosidad constante, desde los inicios de mi formación, fueron un gran estímulo y sostén en estos años de investigación. Gracias por dejarme aprender. A Claudia Pedone, por sus comentarios lúcidos e iluminadores que acompañaron este proceso. Su compromiso con las migraciones me mostraron que la realidad aún se puede transformar.

A los diferentes equipos de investigación por los cuales transité. En primer lugar, al Núcleo de Estudios sobre Muerte, Violencia y Política del

Museo de Antropología. Muy especialmente a Natalia Bermúdez su calidez y pasión me enseñaron este hermoso universo que es la antropología. A quienes integraron e integran ese equipo Natalia Bermúdez, Malena Previtali, Marina Liberatori, Cecilia Sotomayor, Ayelén Koopman, Nicolás Cabrera, Ivana Bartolozzi, Eveling Muñóz, Agustín Villareal y Victoria Murphy

Al Programa Migraciones Multiculturalismo y Desigualdad en América Latina. A Eduardo Domenech, Eduardo Rocha, Lourdes Basualdo, Evangelina Pérez, Andrés Pereira, Janneth Clavijo, Clara Dalmaso, Fernanda Stang y Sofía Soria por ser un espacio de contención cuando desconocía el universo de las migraciones. Muy especialmente a las chicas de la Isla Migrante por esos años de escritorio compartido.

También a otras colegas de la academia que, generosamente, realizaron lecturas minuciosas y comprometidas de mi trabajo en congresos y reuniones y, especialmente, aportaron buenas energías. Gracias Andrea Torrano, Lorena Capogrossi, Sofia Arrieta, Sol Rodríguez, Ana Inés Mallimacci, Sandra Gil Araujo y Carolina Rosas.

Agradecerles profundamente a Rosana Guber, Gabriel Noel y Ludmila Catela Da Silva por sus motivadoras y apasionantes clases que me enseñaron que la antropología es mucho más que una ciencia.

A los y las becarios y becarias del CIECS que, de diferentes maneras, convierten día a día ese espacio de trabajo en un lugar cálido y divertido.

A los/as estudiantes y colegas que me crucé en estos años de docencia, en las carreras de Comunicación y Antropología de la Universidad Nacional de Córdoba y de Educación de la Universidad Nacional de Rafaela, sus inquietudes y preocupaciones son parte de estas reflexiones. Especialmente, a Mauri Menardi de la cátedra de Educación, Desarrollo Local y Territorial (UNRaf), que desde el desarrollo territorial me enseñó a mirar esa realidad social que tanto nos interpela.

A Vicky Perissinotti, colega, compañera, pero fundamentalmente amiga. Los más de diez años que llevamos juntas en el trayecto de nuestra vida académica me hicieron aprender lo que es el oficio de la antropología y la amistad. Mis reflexiones son parte indisoluble del trabajo con ella.

A Lu Vrillaud, amiga incondicional, porque supo sintetizar mis preguntas en la hermosa tapa que acompaña este trabajo.

A José Ingaramo, compañero incondicional, porque con sus cuadros y planos pude darle espacialidad a las historias.

Este recorrido de cinco años implicó no solo mucho esfuerzo, sino también transitar por diversos estados de ánimo que solo las personas queridas pueden comprender.

A la Wacha Marta, gracias por esos partidos descontracturantes y por contribuir, desde el fútbol feminista, a un mundo menos patriarcal. ¡A gambetear el patriarcado!

A Juan y Agos, porque sus buenas energías me acompañaron desde aquel departamento en Cortada Garzón.

A mis amigos y amigas por la escucha sincera, por las largas conversaciones, por la magia de sus consejos y por todo el cariño. Son lo mejor que me ha tocado elegir. A Lula, Meli y Agos por estar ahí. A Rebe, Vicky, Caro, Luqui, Euge y Lilin por abrazarme y ser mi familia en Córdoba. A Rodri, Jo, Iván y Luchi por recordarme lo divertido del cursado en Comunicación.

A mis hermanas por creer en mí. A Valen y Vir por darme a Leonchis, Mati y Simón, la fuerza que impulsa esta escritura. A Barby, porque su paciencia supo comprender mis estados de ánimo.

A mi papá, porque en sus tareas *domésticas* y *de cuidado* encuentro una búsqueda por contribuir a la igualdad de género. A mi mamá, porque en su docencia aprendí que es posible trabajar con pasión. A ellos, porque siempre estuvieron atentos a escuchar y a aprender de mis experiencias. A ellos por confiar en mí más allá de todo, por acompañar mis logros con mucho amor y por enseñarme a ser libre.

A José, porque sin su música, su fútbol, su aliento y su inmenso cariño mis días y mi universo no serían lo mismo. A él todo mi amor.

INTRODUCCIÓN

*Estos sujetos nunca más serán los mismos
que abandonaron su país, ni saldrán
indemnes de la experiencia (...) ni ellos ni las
relaciones entre ellos serán iguales a lo que
eran antes de la migración*

Iñaki García Borrego

¿Por qué estudiamos lo que estudiamos? Esta pregunta me acompañó a lo largo de estos cinco años que implicó la transición por el doctorado, por el trabajo de campo, por los equipos de investigación, por las reuniones con mis directoras, por la escritura de esta tesis. La inquietud aparecía como una luz de alerta que se prendía intermitentemente. ¿Por qué los y las jóvenes? ¿Por qué las migraciones? Me lo pregunté en reiteradas ocasiones, especialmente cuando el trabajo atravesaba una pausa.

Desde pequeña siempre me interesaron las historias. Me gustaba que mi papá me leyera cuentos por las noches, que mi abuelo Leo narrara anécdotas de cómo era su vida en un pequeño pueblo en Santa Fe, que mi abuela Belkis contara la vida en el barrio Villa Rosas de Rafaela, que Ángel y Haydeé me mostrarán, a través de fotos, sus años de docencia en las escuelas rurales, y que Lucía reconstruyera, para cada trabajo de la escuela, su llegada de España y cómo conoció a Pascual. Las historias me fascinaban y las escuchaba con mucha atención una y otra vez. De grande, mi curiosidad por conocer múltiples historias continuó presente y me convencí de ello en mi formación como antropóloga.

A su vez, los/as jóvenes y las familias, quizás por mis años de docencia o mis recuerdos sobre mi propia juventud, siempre me interpelaron. Encuentro en ellos/as la chispa, las energías y la creatividad que motorizan a las sociedades. Las obras de Margaret Mead, *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa* (1928) y *Educación y Cultura* (1962), que leí y desandé durante el verano del 2013, fueron la puerta de ingreso al universo de la antropología más clásica, pero especialmente al complejo universo de pensar a los/as jóvenes como grupo social en un determinado contexto. En ellas, la antropóloga

describe con minuciosidad la vida social de los/as *adolescentes*. Inspirada en sus lecturas y atravesada por mis propios recorridos es que comencé a imaginar y encausar la investigación.

Por el año 2011, inicié mi trabajo de campo en Los Pinos, un asentamiento¹ ubicado en la zona sur de la ciudad de Córdoba, con el objetivo de realizar mi tesis de grado para la Licenciatura en Comunicación Social². Allí conocí a varias mujeres y a sus familias, quienes en su mayoría provenían de Perú o de Bolivia. En su momento, me llamó la atención la historia de una familia en particular. Nancy, de 14 años, vino a Córdoba desde Lima junto con su mamá embarazada, su papá y su hermana. Estuvo un año en la ciudad y sus padres decidieron enviarla nuevamente a Perú a vivir con su abuela, ya que la escuela a la que asistía «no era la adecuada», según argumentó su madre porque «Nancy no se sentía cómoda» y el nivel de la institución era «muy bajo» (Registro de campo, mayo de 2012).

Finalmente, un año más tarde, su mamá la fue a buscar para que comience el secundario en Córdoba, en una escuela pública de gestión privada en la cual su mamá gestionó una beca. Está historia la viví muy de cerca dado que conocía a Vilma —mamá de Nancy. Conocía su casa, a Eduardo (su pareja), sus hijos/as y su preocupación por su educación. Ante mis ojos, Nancy era una joven que a temprana edad vivió una doble migración: dos veces llegó a Córdoba. Encontré en Nancy y en mi fascinación por conocer historias el puntapié de mi investigación. ¿Cómo narrar esas otras historias desde una mirada antropológica? Quería conocer más sobre esos/as jóvenes e hijos/as migrantes. Interpelada por algunas lecturas sobre juventud y

¹ Los asentamientos, como las villas, son unidades habitacionales que se caracterizan por la informalidad y las condiciones de precariedad. Si bien suele referirse a ellas de manera indistinta, tienen diferencias sustanciales. Es decir, no hablamos de lo mismo cuando nos referimos a unas o a otros. Las villas son ocupaciones irregulares de tierra urbana vacante. Responden a la suma de prácticas individuales, diferidas en el tiempo y dan cuenta de su precaria materialidad. Poseen alta densidad y buena localización respecto de los centros de producción y consumo. Los asentamientos, en cambio, son trazados urbanos que tienden a su regularización futura. Sus pobladores no lo perciben como solución habitacional transitoria, sino como una mejora a mediano plazo. Asimismo, inmediatamente a la ocupación del terreno, buscan mediar con el Estado su legitimación, su oportunidad de ser propietarios. Para ampliar esta información, ver: Lekerman (2005).

² «*Cada cual busca sumarse su poroto*. Una etnografía sobre la relación entre las prácticas de comunicación y la política en Los Pinos, ciudad de Córdoba» en coautoría con María Victoria Perissinotti, Facultad de Comunicación Social, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2012.

migraciones fue que en un principio comencé a preguntarme por los/as jóvenes migrantes: ¿cómo construían su juventud en un país diferente al que habían nacido?

En el 2012, inicié junto con otras investigadoras un trabajo de campo colectivo en barrio Sabattini, un asentamiento de similares características a Los Pinos³, ubicado en la zona este de la ciudad. Allí conocí a dos jóvenes que también migraron luego de que su familia se encontrara en Córdoba. Dos hermanos, Angie y Gian, que una vez que su mamá consiguió trabajo, un lugar en donde vivir y, finalmente, una escuela para que asistan, vinieron desde Lima. Esta situación resultaba en parte similar a la de Nancy. ¿Qué sucedía con estos/as jóvenes? ¿Cómo eran sus historias? ¿Qué implicaba la migración en sus vidas? ¿De qué manera las relaciones de género y generacionales que van estableciendo constituyen sus trayectorias?

Así fue que, con algunas lecturas en mente y con la imagen de Margaret Mead, decidí iniciar un trabajo de campo exploratorio con la intención de delimitar mi objeto de análisis. En el año 2014, el trabajo de campo se volvió, en ambos asentamientos, sistemático y riguroso. Al mismo tiempo, impulsada por lecturas sobre migraciones y jóvenes, acoté y definí el objetivo de este trabajo.

El propósito de esta investigación es comprender y reconstruir, desde el enfoque interseccional y desde los aportes del transnacionalismo, las trayectorias de jóvenes migrantes peruanos/as que arribaron a Córdoba, Argentina dentro de un proyecto migratorio familiar. La intención es estudiar esas trayectorias desde la mirada y posición de los/as jóvenes peruanos/as.

Algunos interrogantes que sirven de guía para recorrer este trabajo son: ¿qué sentidos le otorgan los/as jóvenes provenientes de Perú a la migración? ¿Cómo fueron tomadas en cuenta sus opiniones e intereses al momento de planificar la migración familiar? ¿Cuáles son los cambios y continuidades en las relaciones de género y generacionales en las familias migrantes de origen peruano en la ciudad de Córdoba? ¿Qué papel juegan en el proyecto

³ Sabattini y Los Pinos presentan algunas similitudes respecto al loteo, el diagramado de las calles y la construcción de las casas. Otro de los puntos en común es la historia de la conformación de ambos a partir de la toma de tierras y el protagonismo de las familias migrantes. La caracterización de ambos barrios se aborda en el Capítulo II.

migratorio familiar aquellos/as jóvenes que aún no han sido reagrupados/as?
¿Cuáles son las estrategias que despliegan las familias migrantes de origen peruano en un contexto migratorio transnacional?

El hecho de pensar cambios y continuidades en las relaciones de género y generacionales no significa dar por hecho que la migración en sí genera, o es un factor de, cambio. A partir de esta investigación, me interesa poder reflexionar sobre aquellas implicancias de cambio social vinculadas a los procesos migratorios y a las relaciones de género y generacionales en familias migrantes de origen peruano. En este sentido, pretendo que esta investigación signifique un aporte a un interrogante clave en de los estudios migratorios: ¿es la migración un factor de cambio?

Este trabajo parte, por un lado, de la vacancia respecto a la presencia de los/as jóvenes en los estudios migratorios en Argentina y, por el otro, de la vacancia respecto a la perspectiva de género en los estudios sobre jóvenes y migraciones. Un enfoque que recupere la perspectiva de los/as jóvenes migrantes deja al descubierto los problemas específicos que presentan las relaciones generacionales. Y un enfoque que retome la perspectiva de género deja al descubierto el sexismo presente en las sociedades contemporáneas y, a la vez, permite desnaturalizar ciertos roles y prácticas asignadas socialmente a varones y mujeres. Así, esta tesis asume la responsabilidad y el compromiso de pensar a los/as jóvenes migrantes peruanos/as que habitan determinados espacios de la ciudad de Córdoba como sujetos insertos en relaciones generacionales y de género.

Mi intención es que el/la lector/a se sumerja y recorra las trayectorias de los/as jóvenes peruanos/as que arribaron a Córdoba. Para ello, y anticipándome al análisis, me interesa poder reconstruir a continuación —sin intensiones de exhaustividad— el contexto histórico, político, económico y social con el cual se entrelazan los relatos de las personas protagonistas de esta investigación.

1. Sobre el contexto para comprender la migración

Este apartado tiene como propósito describir el contexto que permita comprender la complejidad de los proyectos migratorios de familias migrantes peruanas en la ciudad de Córdoba. Considero que un análisis sobre la migración peruana contemporánea hacia dicha ciudad debe atender a las características particulares de este flujo. Es decir, la especificidad de este colectivo está definida por factores como la situación social, económica y política de su país de origen, por el lugar —social y territorial— de donde provienen (rural o urbano) y por un momento histórico determinado que se vincula con su llegada.

Por lo tanto, en primer lugar, vinculo tres factores estructurales de Perú, que se articulan con las migraciones al exterior y, en particular, con las migraciones internas, la centralidad de las grandes ciudades y la desigualdad en las oportunidades educativas entre la población peruana. En segundo lugar, presento las principales características del fenómeno de la migración peruana internacional, teniendo en cuenta los antecedentes históricos, etapas del proceso, y desencadenantes que contribuyeron al aumento de la migración en la década del 90 —período en que adquiere notoria visibilidad en Argentina. Finalmente, profundizo en los rasgos y particularidades de la población peruana establecida en Argentina haciendo especial foco en la ciudad de Córdoba.

1.1. Las migraciones internas en Perú, el centralismo y las desigualdades en la educación

En el período que media entre 1940 y 1981 la población urbana en Perú se quintuplicó. Así, en 1940 dos de cada tres peruanos vivían en el campo y, en cambio, en 1981 dos de cada tres vivían en la ciudad (Arana, 2015). El proceso de urbanización peruano se desencadenó con las grandes migraciones del campo a la ciudad⁴. Estas migraciones, que comienzan un poco antes de la década del 40, se producen por varios factores que convierten a las ciudades, especialmente a Lima, en un polo de atracción.

⁴ Este proceso coincide con lo que sucedía, por ese entonces, en varios países de América Latina.

Resulta necesario destacar la importancia de la crisis que afectó al agro entre 1940 y 1995 como un factor decisivo para la migración. Junto con esta crisis se destacan, por esos años, la construcción de carreteras que facilitaron el acceso a las ciudades, el descenso de la mortalidad infantil en Lima, las posibilidades de una mejor remuneración —empleándose como obrero u empleado en las grandes urbes— y, por último, el propio crecimiento de la administración pública y la posibilidad de acceder a niveles educativos más altos (De Soto, 1986). Por consiguiente, la efectiva centralización del poder redistributivo, la sensación de cercanía con las decisiones políticas, la ubicación en las ciudades de la mayor parte de las oficinas y la posibilidad de encontrar allí una fuente de trabajo convirtieron a la administración pública en un atractivo para abandonar el campo.

Por otro lado, y con relación a la educación, Hernando De Soto (1986) señala que el mayor número de egresados de la secundaria y de ingresantes a la universidad se encontraba en Lima. Esto fue un poderoso incentivo para migrar, especialmente porque para los campesinos que solo contaban con capital humano, la escolarización en estos niveles representó la posibilidad de una valiosa inversión a futuro.

Sin embargo, quienes migraron desde el campo, al llegar a las ciudades se encontraron con un «mundo hostil». Existía, por parte de la sociedad y del estado, una clara voluntad de negarles el acceso a la ciudad. Llegados/as a la ciudad, narra Hernando De Soto (1986:13), «no les era posible incorporarse a las actividades sociales y económicas establecidas legalmente y les era sumamente difícil acceder formalmente a la vivienda, la educación y, sobre todo, al trabajo»⁵.

En consonancia con estas migraciones del campo a las ciudades —especialmente de la sierra hacia la capital y otras ciudades de la costa— y

⁵ Hernando De Soto (1986) entiende que se produce una de las principales transformaciones del *statu quo* a partir de estas migraciones internas. Por un lado, a través de inversiones o adquisiciones ilegales de terrenos se formaron barrios que constituyeron, en el caso de Lima, el de la vivienda. Por otro lado, las ventas ambulantes dominaron la distribución minorista de los artículos de consumo popular en la capital. Al mismo tiempo, Gamarra —un centro comercial e industrial del rubro textil ubicado en el distrito de La Victoria, en Lima— surgió como una posibilidad para conseguir trabajo para los migrantes internos que, por causa de la violencia de Sendero Luminoso y de los efectos sociales de las políticas neoliberales en diferentes áreas del interior del país (Garrido Carrasco, 2008), apostaron por el traslado a Lima.

producto del contexto económico y social es que comienza a aumentar el flujo de migraciones internacionales. Como muestro a continuación, estas migraciones internas sumadas a las crisis económicas y políticas que afectaron, principalmente, a las grandes ciudades llevaron a que la migración internacional se convirtiera en una opción para un número cada vez mayor de mujeres y varones peruanos. Enunciar las características de la migración interna es un recorrido indispensable para este trabajo, ya que permite comprender la migración internacional y al mismo tiempo las trayectorias de las familias que aparecen en esta tesis. La mayoría de los/as adultos/as que entrevisté cuentan con una migración interna previa. Es decir, nacieron en pequeños pueblos del interior del Perú, para luego migrar a Lima u otras ciudades, como Trujillo.

1.2. De Perú al mundo

Si bien diversos estudios indican que se han dado varias etapas en la *emigración peruana* (Altamirano, 2010; Abusada Salah y Pastor Vargas, 2008), lo cierto es que a partir de 1980 empieza a crecer. Las causas de este crecimiento son diversas, pero es evidente que el número de migrantes se incrementó en periodos en los que la crisis política y económica se agudizó. A finales de la década de 1980, había peruanos/as en países como Estados Unidos (Altamirano, 2010), España (Escrivá, 2005), Italia (Tamagno, 2003) y Japón (Takenaka, 2005). También es en ese momento que las mujeres peruanas pasan a engrosar las filas de emigrantes (Altamirano, 2003).

Entre 1985 y 1987, años que coincidieron con un periodo de relativa estabilidad política y económica, a pesar de que ya había comenzado el accionar de Sendero Luminoso⁶, la emigración de peruanos/as oscilaba entre los 30 000 y 35 000 por año. No obstante, en 1988, cuando el conflicto se hizo más álgido y se percibía que el Perú había ingresado a un importante proceso

⁶ Durante los años 60, la migración rural a las ciudades y el crecimiento de la población estudiantil, particularmente de la universitaria, conformaron el puntapié de las transformaciones sociales y políticas, y de la emergencia de movimientos populares y de las izquierdas. En este contexto, en Ayacucho, ciudad serrana ubicada en una de las áreas de mayor pobreza del país, surge a finales de la década el Partido Comunista del Perú - Sendero. Para profundizar sobre este tema, véase Carmen Balbi, (1996).

inflacionario y de recesión, la emigración aumentó y llegó a alcanzar, en ese año, las 40 000 personas, y en 1989 alrededor de 60 000 (Altamirano, 2003).

En este periodo, al igual que en años anteriores, la emigración se dirigió mayoritariamente hacia los Estados Unidos. Sin embargo, este flujo no solo fue de sectores populares o de clase media, sino que también migraron personas provenientes de sectores de mayores recursos económicos, que buscaban dejar atrás la grave inestabilidad económica y el caos político originado por la violencia de ese entonces. Así fue que, a finales de 1980 y principios de 1990, Miami (Estados Unidos) recibió importantes grupos migratorios de la clase media alta y alta peruana. Si bien la mayoría buscaba llegar a este país, muchos no lo pudieron lograr debido a que los controles migratorios se volvieron más estrictos luego de la implementación de la Ley de Amnistía de 1986⁷, lo que dificultó el ingreso de nuevos grupos de inmigrantes.

En esa coyuntura, la migración dirigió su mirada hacia los países europeos donde todavía no se habían impuesto tantas restricciones de ingreso, particularmente España e Italia. Estos dos países se veían como los mejores destinos pues contaban con «una relativa prosperidad económica con una importante demanda de fuerza laboral y con mayores vínculos históricos y culturales con el Perú que los otros países de Europa» (Escrivá, 2005:167). Sin embargo, este flujo migratorio se vio restringido a partir de 1996, luego de que se estableció el requisito de visa para ciudadanos/as de determinados países, entre los que se encontraba Perú.

Japón resultó también un destino de emigración para un sector de la población peruana. Efectivamente, a partir de 1990, el gobierno japonés permitió que los descendientes de japoneses nacidos en Perú pudieran ocupar trabajos temporales a fin de satisfacer la creciente demanda industrial por mano de obra de las empresas de allí. Muchos/as de los/as peruanos/as descendientes de japoneses⁸ emigraron al país oriental en busca de un trabajo mejor remunerado, junto con ellos/as también viajaron ciudadanos/as que no

⁷ El 6 de noviembre de 1986, el presidente de los Estados Unidos, Ronald Reagan, firmó la Ley de Reforma y Control de Inmigración (IRCA) que ofreció legalización y un camino a la ciudadanía a dos tercios de los cerca de 5 millones de indocumentados del país en ese momento.

⁸ También llamados *nisei* o japoneses nacidos en segunda generación en un país distinto del Japón.

tenían ascendencia japonesa. Este flujo migratorio se mantuvo estable hasta 1993, año en que el Japón comenzó a solicitar visas de turista a los/as peruanos/as (Berg y Paerregaard, 2005).

Debido a la alta tasa de desempleo y a la crisis política bajo los regímenes de Alan García y Alberto Fujimori (Takenaka, Paerregaard y Berg, 2010:5), en la década de 1990 la emigración mantuvo su ritmo durante los primeros tres años. No obstante, a partir de 1994 ese flujo se redujo en coincidencia con el periodo de mayor aceptación del primer gobierno del entonces presidente Alberto Fujimori (1990-2000)⁹, cuando se alcanzaron avances en la lucha contra Sendero Luminoso y se logró estabilización y crecimiento de la economía.

Esta situación duró poco y a partir de 1997 se reinicia una tendencia creciente de los flujos migratorios, producto de un momento político y económico difícil signado por el comienzo de otro período recesivo en el marco de las políticas de ajuste estructural y con graves denuncias de corrupción de funcionarios, violaciones a los derechos humanos, cooptación de los medios de prensa, copamiento del poder por parte de los círculos más cercanos al Gobierno y fraudes electorales (Roque, 2008).

En este escenario, las cada vez más severas restricciones de ingreso a los Estados Unidos, Europa y Japón, hicieron que la emigración peruana —en especial la de los sectores con mayor precariedad económica— cambiara de rumbo y se dirigiera hacia los países de la región. Argentina y Chile¹⁰ se convirtieron en los nuevos destinos, particularmente por la demanda de trabajos no calificados. Si bien ya había migrantes peruanos/as en ambos países, no representaban un número significativo.

De manera similar a los otros destinos, Argentina (desde 1994) y Chile (desde 1997) se convierten en puntos de atracción para estos/as migrantes. Desde un análisis de género, el flujo hacia estos países se caracterizó principalmente —en estos períodos— por estar encabezados por mujeres que

⁹ Alberto Fujimori, fue elegido en tres oportunidades consecutivas presidente del Perú: primer gobierno 1990-1995, segundo Gobierno: 1995 –2000, tercer Gobierno: 28/07/2000 – 21/11/2000).

¹⁰ La migración de peruanos/as a Chile presenta algunas coincidencias con la migración hacia Argentina. Para abordar las particularidades de este flujos en este país, ver los trabajos de Carolina Stefoni (2002, 2005).

se empleaban como trabajadoras domésticas para familias argentinas y chilenas —de igual manera a lo que sucedía en España e Italia (Cerrutti, 2005; Escrivá, 2000; Stefoni, 2009, Courtis y Pacecca, 2010, Rosas, Jaramillo y Vergara, 2015).

Dado que la movilidad desde Perú a Chile y Argentina podía realizarse por vía terrestre en dos o tres días y que a los/as peruanos/as se les permitía ingresar con visas de turistas, comenzaron a moverse cada vez más varones y especialmente mujeres de los sectores populares. Específicamente, provenían de las *empobrecidas barriadas* o *pueblos jóvenes*¹¹ y no podían pagar un destino más lejano (Berg y Parregaard, 2005). En efecto, para estas migrantes, Argentina y Chile representaban una última posibilidad de destino, una vez que descartaban varias opciones¹².

1.3. Rumbo a la Argentina

En la Argentina la presencia de migrantes peruanos/as no es algo novedoso. Durante la primera mitad del siglo XX, esta migración no era muy significativa y estaba compuesta mayormente por las clases acomodadas peruanas. En la década de 1960, la migración de este origen nacional se aceleró, en especial una mayor migración estudiantil atraída por el prestigio y la facilidad de ingreso a la universidad pública argentina¹³, para estudiar especialmente Medicina, Derecho, Ingeniería, Arquitectura, Agronomía, entre otras (Paerregaard, 2007). Este grupo provenía de sectores medios y altos y se radicó no solo en Buenos Aires, sino también en ciudades del interior con universidades importantes como La Plata, Rosario, Córdoba y Mendoza. Quienes migraban se dedicaban casi exclusivamente a estudiar y recibían remesas del exterior, de modo tal

¹¹ Tanto las *barriadas empobrecidas* como los *pueblos jóvenes* se constituyen próximos a las ciudades, a partir de la década del 40, producto de las migraciones internas del campo a la ciudad. Para ampliar sobre el tema, ver: Hernando De Soto (1986).

¹² Según Ulla Berg y Karsten Parregaard (2005) a partir del 2000, surgen destinos más cercanos. Es así como creció el número de migrantes peruanos/as en Bolivia y también, al Ecuador, donde ocupan las casas y terrenos que abandonaron los/as ecuatorianos/as que migran al exterior.

¹³ Según León Prado (2010), la facilidad en el ingreso a la universidad en la Argentina fue lo que generó que entre los años 50 y 60 se incrementara la migración de peruanos/as a este país y a Córdoba en particular. En esas décadas, en el Perú existían solo diez universidades, nueve de las cuales pertenecían al Estado y contaban con un examen de ingreso.

que se mantenían como una población socialmente poco visible. A esta migración se sumó una migración política como consecuencia del golpe de estado de 1968 en el Perú¹⁴.

A partir de los 80, aumentó considerablemente la migración peruana hacia Argentina, esta vez compuesta mayoritariamente por personas de sectores populares. Parte de esta población provenía de familias que, como mencioné anteriormente, contaban con una migración previa: del campo a la ciudad. Esta migración peruana difería de la que ya se encontraba residiendo en la Argentina, pues provenía de sectores económicamente deprimidos que se veían obligados a dejar el Perú en búsqueda de mejores condiciones de vida.

En Argentina, a su vez, durante la década del 90¹⁵, la estabilidad y la promesa de pertenecer al primer mundo pregonadas por el entonces presidente, Carlos Menem, resultaron atractivas para quienes venían a Argentina (Rosas, 2008). La vigencia de un régimen cambiario que equiparaba el peso argentino al dólar estadounidense convertía al país en un destino aún más atractivo para los/as migrantes que podían ahorrar en dólares y enviar remesas a sus lugares de origen (Ceriani *et al*, 2009). El tipo de cambio favorable operó como un factor de atracción de migrantes solo en el caso de aquellos países en donde su situación socioeconómica era desfavorable (como Perú, Paraguay y Bolivia) (Cerrutti, 2005).

La migración peruana que arribaba al país, y que se caracterizaba por un componente femenino importante¹⁶, se concentró en zonas urbanas, como

¹⁴ El 3 de octubre de 1968, se produjo el golpe de estado del General de Brigada Juan Velasco Alvarado, que estableció un gobierno militar al que denominó Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas. El gobierno militar tuvo dos fases, la primera de 1968 a 1975 con Velasco Alvarado y la segunda de 1975 a 1980 a cargo del General de División Francisco Morales Bermúdez.

¹⁵ Datos censales del año 1980, muestra que la inmigración peruana contaba con un número de 8561 habitantes. El Censo 2001 registró 88260 peruanos/as, que significaba el 5,7 por ciento de los extranjeros. El Censo del año 2010 informaba que habían 157514 inmigrantes peruanos, representando el 8,72 por ciento de extranjeros en el país. Se convirtió en el cuarto país de extranjeros en Argentina. Fuente: INDEC. Disponible en: https://www.indec.gob.ar/nivel3_default.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=41

¹⁶ Recuperando la afirmación de Rosas (2010a), hay concordancia con lo encontrado en otros países, en cuanto a las características sociodemográficas de los/as migrantes peruanos/as, como Chile (Núñez y Stefoni, 2004), en España (Pérez Pérez y Veredas Muñoz, 1998; Labrador Fernández, 2001) y en Argentina (Torales, 1993; Bernasconi, 1999; Pacecca, 2000; Cerrutti, 2005; Rosas, 2007; 2010b, entre otros/as). En términos generales, se trata de un flujo que se

el Área Metropolitana de Buenos Aires, pero también Córdoba y Mendoza (Cerrutti, 2005; Falcón Aybar y Bologna, 2013; Rosas, 2010a, 2010b). Siguiendo a Rosas (2010b:24), «las redes fortalecidas por mujeres, la cercanía espacial entre el país de origen y el del destino, la baja peligrosidad de tránsito y la relativa facilidad de ingreso a la Argentina» favorecieron la llegada. Durante esos años, la mayor presencia femenina se explica en parte por la decisión de las familias conyugales de que sea la mujer quien migre, debido a la oferta de trabajo en el sector doméstico, mientras que el varón permanece en Perú. De esta manera, la familia se aseguraba un mínimo ingreso económico (Rosas, 2010b).

Sin embargo, a comienzos del siglo XXI, se producen transformaciones en la Argentina producto de una profunda crisis política y económica que modificó, entre otras cosas, las condiciones del mercado. En este nuevo contexto se dieron algunos cambios en las formas de migrar de las familias peruanas. A diferencia de la década del 90 se destaca una mayor diversificación de las dinámicas migratorias. En tal sentido, la migración de mujeres solas se combina con procesos migratorios que involucran a la familia en su conjunto (Magliano, 2015). Así, los flujos provenientes del Perú continuaron pero con otras iniciativas, ya no necesariamente con el causal del ingreso económico, sino que comenzaron a sostenerse debido a las fuertes redes sociales que se instalaron (Cerruti, 2005) y que permitieron contener y acoger a los recién llegados/as.

La consolidación de estas redes sociales generó una disminución en los costos de la migración y un incremento de la llegada de nuevos familiares (Cerrutti, 2005). Así pues, a aquella migración iniciada por la mujer en la década del 90, se le agregan otras en donde la migración se da de manera conjunta entre todos los integrantes de la familia; y en donde migra primero la pareja, en ocasiones, con los/as hijos/as más pequeños/as, para luego reagrupar a los/as hijos/as jóvenes.

magnificó en los años 90, con un gran componente femenino, joven (en edades laborales) y con altos niveles de escolaridad, que se inserta en ocupaciones por debajo de su calificación.

En este nuevo contexto, en el año 2003 se modificó la legislación migratoria en Argentina y se promulgó una nueva Ley de Migraciones 25.871¹⁷ —que se reglamenta en el año 2010. El nuevo marco legal establece que los ciudadanos de países miembros del MERCOSUR o de estados asociados pueden obtener residencia regular en la Argentina mediante la acreditación de su nacionalidad y la ausencia de antecedentes penales. A partir de esta ley, en el año 2006 se pone en marcha el Programa Patria Grande¹⁸. El objetivo central fue regularizar la situación migratoria de personas provenientes de Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia, Chile, Perú, Venezuela, Colombia y Ecuador que ya estaban residiendo en el país (Cerrutti, 2009). De los/as inmigrantes que iniciaron el trámite, el 94 por ciento procedía de Paraguay, Bolivia y Perú (Cerrutti, 2009).

A pesar de que la normativa avanza sobre deudas pendientes en torno al reconocimiento de derechos, según Angélica Alvites Baiadera, deja incertidumbres respecto a su aplicación y, especialmente, a la articulación entre el derecho a migrar de las personas y el derecho de expulsar «de “retener” y de rechazar que el Estado tiene sobre los migrantes en el territorio» (2008:114). Desde mediados de 2014, se establecieron dispositivos mediante los cuales los/as migrantes se vuelven sospechosos, principalmente de actos delictivos asociados al narcotráfico¹⁹.

A su vez, es importante señalar que, durante la escritura de esta tesis, en el 2017 se sanciona un decreto de necesidad y urgencia (DNU) N° 70/2017 que modificó aspectos sustanciales de la Ley de Migraciones y de la Ley de Nacionalidad y Ciudadanía (Canelo, Gavazzo y Nejamkis, 2018)²⁰. Con la

¹⁷ Esta nueva ley vino a derogar la Ley General de Migraciones y Fomento de la Inmigración N° 22.439, más conocida como *Ley Videla* (1981). El período 1976-1981 correspondiente a la última dictadura militar en Argentina, estuvo caracterizado por una fuerte represión, donde la normativa migratoria mantuvo y sistematizó la visión restrictiva y selectiva sobre la población migrante. Esto tuvo como corolario la creación de esta Ley N° 22.439. Para ampliar la información sobre políticas migratorias y acuerdos bilaterales entre Argentina y Perú, véase: Angélica Alvites Baiadera (2018).

¹⁸ Para ampliar sobre el tema ver Eduardo Domenech (2011; 2017).

¹⁹ En 2014 el Poder Legislativo de la Nación aprobó el nuevo Código Procesal Penal cuyo Artículo 35 permite «la expulsión del territorio nacional de personas extranjeras en situación irregular sorprendidas en flagrancia de un delito, sin juicio previo. Los nacidos en Argentina no son sometidos a similar castigo» (Canelo, 2016).

²⁰ En enero de 2017, la Ministra de Seguridad de la Nación, Patricia Bullrich, culpó públicamente a peruanos, paraguayos y bolivianos por el narcotráfico y expresó que el

sanción de este decreto se allana el camino para establecer mayores controles, especialmente en la frontera, en el ingreso a los y las migrantes y para habilitar deportaciones como gestiones administrativas, entre otros aspectos. Es en este nuevo contexto legal donde transcurren parte de las historias de los/as jóvenes con quienes trabajo y permite comprender algunas de las situaciones sociales que traigo al análisis.

1.4. Córdoba como destino

En diálogo con el contexto argentino, la migración peruana en Córdoba atraviesa momentos similares. Si bien la ciudad no es el principal destino de esta migración en Argentina, en la actualidad es el flujo de América Latina más importante en términos cuantitativos seguido en relevancia por la migración boliviana²¹.

En investigaciones previas de corte más demográfico (Falcón Aybar y Bologna, 2013; Gómez y Sánchez Soria, 2017) se señala la existencia de dos momentos de la migración peruana en la ciudad. Un primer corte, a partir de la década del 60, cuya motivación —y consonancia con lo anteriormente expuesto— fue esencialmente la formación en estudios universitarios. Un segundo momento, durante los 90, cuando los/as migrantes llegaron principalmente motivados por el cambio de moneda y por la oferta del mercado laboral (León Prado, 2010). De esta manera, la migración peruana a la ciudad se conformó por personas que llegaron en momentos distintos y con diversos capitales, lo que llevaría a hablar de una heterogeneidad de trayectorias.

El trabajo de Pablo Gómez y David Sánchez Soria (2017) sostiene que la población peruana residente en Córdoba pasa de 6 750 personas en el 2001 a 12 442 en el 2010, según datos de los censos nacionales de población,

gobierno nacional iba a endurecer los controles para el ingreso de extranjeros con antecedentes penales, y acelerar los mecanismos para expulsarlos (Canelo, Gavazzo y Nejamkis, 2018:163).

²¹ La población de origen boliviano constituye una corriente migratoria antigua en Córdoba (Magliano, 2009 y 2013; Falcón Aybar y Bologna, 2012 y 2013), de allí el importante número de personas nacidas en Bolivia. Por su parte, la migración peruana ha crecido de manera significativa en las últimas décadas (Falcón Aybar y Bologna, 2013).

concentrando casi el 8 por ciento del total de los/as peruanos/as residentes en la Argentina. Según este trabajo, el crecimiento intercensal de los/as peruanos/as en la ciudad es levemente superior al del total del país.

La totalidad de los y las jóvenes peruanos/as con quienes trabajé llegaron a Córdoba a partir de una red de familiares —que ya se encontraban residiendo en la ciudad— entre el año 2007 y 2016. Al igual que sucede a nivel nacional, la articulación y diversificación de las redes migratorias direccionan el flujo migratorio hacia determinadas ciudades y zonas. Así, la constitución gradual de redes de ayuda mutua y de contratación laboral contribuye a consolidar la corriente migratoria, fortaleciendo los vínculos entre la ciudad de destino y las diferentes localidades de origen.

En la ciudad de Córdoba, la zona céntrica —especialmente barrios como Alberdi y Providencia— registra un importante número de migrantes nacidos en el Perú. Sin embargo, como señalan Pablo Gómez y David Sánchez Soria (2017), aparecen otros puntos ubicados en la periferia de la ciudad con una importante presencia de personas nacidas en ese país. La zona del centro de la ciudad se caracteriza por tener mayor acceso a servicios, hospitales y colegios. En contraposición, acceder y transitar por estos espacios se torna dificultoso y excluyente para los/as personas que habitan en la periferia.

Así, producto de las trayectorias laborales informales y precarias, y de las dificultades para sostener un alquiler en la zona céntrica, donde se encuentran las pensiones²², se produce un desplazamiento de los/as migrantes —y no solo ellos/as— a las zonas periféricas de la ciudad (Falcón Aybar y Bologna, 2013). En el caso particular de los/as migrantes peruanos/as, mientras que en las últimas décadas del siglo XX se asentaban en barrios tradicionales del centro de la ciudad, en la actualidad la imposibilidad de acceder a viviendas en esos lugares los obliga a desplazarse hacia otros

²² Hay una presencia numerosa de pensiones que facilitan la llegada de los/as nuevos/as migrantes. Estos espacios se suelen alquilar por medio de algún conocido o familiar que ya ha vivido allí. En Córdoba se ubican en la zona céntrica de la ciudad.

espacios como Sabattini²³ (Magliano, Perissinotti y Zenklusen, 2014) y Los Pinos²⁴, barrios que surgen a partir de ocupaciones de tierra.

No se debe eludir el hecho de que en Córdoba, como en otras ciudades del país, suceden ocupaciones de tierras baldías por parte de poblaciones que no han tenido acceso a ese bien. En ocasiones, estas formas de asentamiento irregular se prolongan en el tiempo o concluyen con acuerdos que legitiman la tenencia. Esta dinámica es un aliciente para fortalecer la migración, porque de ella participan también los/as migrantes (Magliano, Perissinotti y Zenklusen, 2014; Perissinotti, 2017, Vaccotti, 2017). La llegada directa de flujos de migrantes y posteriores reagrupaciones familiares contribuyen a determinadas distribuciones espaciales de las ciudades. Así se dan concentraciones y segregaciones territoriales, sociales y culturales. Estos espacios segregados situados en zonas concretas, y en el caso de Córdoba en las periferias, tienen una relación directa con las posiciones socioeconómicas de quienes llegan y viven allí. En los relatos de los/as jóvenes peruanos/as, protagonistas principales de esta investigación, aparecen diversas trayectorias residenciales que se enmarcan en esos desplazamientos del centro hacia zonas periféricas. Veremos a continuación la manera en que se articula esta tesis para comprender sus trayectorias.

2. Apuntes de lectura

El camino elegido para este trabajo es la manera más fiel al campo que encontré para presentar la información. En el *Capítulo I: Herramientas, enfoques y posicionamientos para una tesis*, presento los enfoques teóricos desde los cuales construyo el problema. Allí, recupero los aportes del enfoque interseccional. A la luz de este enfoque parto del supuesto de que las trayectorias de los/as jóvenes y las familias con quienes trabajé sólo pueden ser entendidas y comprendidas en la intersección del género, la generación, el origen nacional y la pertenencia de clase, ya que estas formas de clasificación

²³ Los Pinos aparece en el mapa y es la zona ubicada al sur. Sabattini, producto de que no fue censado en el 2010, no aparece en la imagen, pero se ubica al este del mapa.

²⁴ Ambos barrios serán descriptos y abordados en el apartado metodológico, ya que forman parte de los espacios donde transcurre esta investigación.

social —en las sociedades contemporáneas— inciden y se articulan con las experiencias de vida.

A su vez, esta investigación se apoya en los aportes del transnacionalismo. Cuando decidí trabajar con jóvenes y familias migrantes provenientes de Perú, y a medida que comencé a realizar trabajo de campo exploratorio, aparecieron algunas dimensiones, procesos y prácticas que me remitieron a los estudios desde la perspectiva transnacional. Me interesa recuperar el transnacionalismo por su potencial analítico para comprender los espacios por los cuales circulan estos/as jóvenes, su trayectoria por el paso por instituciones (como la escuela), el modo en que se relacionan con sus pares, pero también con sus padres y madres, y otros familiares entre origen y destino.

De esta manera, intento poner en el centro del análisis a los/as jóvenes migrantes como los protagonistas de este trabajo dado que gran parte de las investigaciones sobre género y migración han dejado de lado a la dimensión generacional y con ello a los/as más jóvenes. Al mismo tiempo, los estudios sobre juventud no pusieron atención al origen nacional como una dimensión de estos procesos. De allí que, a partir de esta vacancia, se plantean los antecedentes de investigación. A su vez, en el apartado sobre categorías teóricas reconstruyo y articulo puntualmente tres: el género, la generación y la trayectoria.

En el *Capítulo II: Tiempos, espacios y reflexividades de una tesis* recupero, en primer lugar, la etnografía como la propuesta desde la cual realizo trabajo de campo, analizo el material y escribo esta tesis. Entiendo a la etnografía como una perspectiva desde la que conocer y comprender la realidad social. Seguido, desarrollo las etapas de la investigación. A partir de un cuadro, describo y presento a los/as protagonistas, cómo ingresé al campo y muestro la manera en que mi posición como investigadora fue transformándose. Finalmente, doy cuenta de la posición epistemológica y ética que asumí a lo largo de todo este trabajo.

Los capítulos siguientes son producto del análisis del material etnográfico. Estos tres capítulos se organizan en torno a cuatro espacios que emergen del material empírico y es donde transcurre la vida de los/as

personajes de esta tesis. Estos son: la familia, la educación, el trabajo, y los espacios de socialización. Cada uno de ellos contará con una pregunta de investigación. A su vez, cada pregunta guiará el objetivo y se convertirá en una arista que se articulará con el análisis de las trayectorias de estos/as jóvenes.

El *Capítulo III: Las llegadas a Córdoba: los/as jóvenes y sus familias*, retoma la familia como espacio de tensión y disputa. A partir de la categoría «familia transnacional» busco comprender el reacomodamiento de las relaciones de género y generacionales que se da a partir de la migración. Para ello, abordo la migración como un proceso familiar y muestro el rol que ocupan los/as hijos/as en el proyecto familiar; reconstruyo sus llegadas, así como también sus aspiraciones en torno a la migración. Por último, muestro la vida en familia en destino y la manera en que se reacomodan los roles producto de las reagrupaciones y las tensiones generacionales que se producen.

El *Capítulo IV. De recorridos, experiencias y educación. Las trayectorias educativas de los/as jóvenes*, en el que, a partir de diferentes situaciones etnográficas, reconstruyo el primer día de escuela de quienes migraron, así como el paso por diferentes escuelas una vez que arribaron a Córdoba y de allí se desprenden comparaciones entre cómo era la educación en Perú y cómo es en Argentina. Estas situaciones etnográficas que surgen a partir de las entrevistas, me permiten analizar cómo esos/as jóvenes se construyen en torno al género, al origen nacional y a la generación en esos espacios. Espacios fuertemente atravesados por la diferencia de ser ese «otro» proveniente de Perú. A su vez, la decisión de los padres y las madres en torno a qué escuela deben ir sus hijos/as se presenta marcada por una mirada generizada de la educación. Allí, la etapa escolar se muestra como una transición «hacia otra cosa», hacia aquello que «vinieron a hacer». Aparece la noción «ser alguien» que se contrapone a la de trabajo, pero no cualquier tipo de trabajo, sino aquel que heredan por su «condición migrante». La posibilidad de estudiar o de continuar con los estudios universitarios habilita la elección de aquello que quieren ser. Sin embargo, y especialmente por el condicionamiento de clase, las trayectorias universitarias a veces se ven truncas.

Esto me lleva a desarrollar y profundizar, en el *Capítulo V. (Des)herederos/as del trabajo. Transiciones laborales de los/as jóvenes peruanos/as*, la categoría *trabajo*. Aquí, analizo el modo en que los/as jóvenes se incorporan al trabajo de las familias: desde los roles asignados al cuidado, hasta aquellas tareas en las que deben colaborar los varones, que en ocasiones coinciden con los trabajos de sus padres o trabajos masculinos. Por otro lado, también muestro cómo los/as jóvenes aprenden los trabajos de sus padres (albañilería, textil, cuidado), en especial porque son trabajos que realizan en sus casas. Estas transiciones laborales entran en contradicción con aquellas aspiraciones que tienen sobre su futuro. Al final del capítulo, indago en el modo en que la llegada de determinados planes sociales —por medio de los gobiernos o de organizaciones sociales— destinados a los/as jóvenes lleva a que se involucren en actividades como la participación en los talleres de costura del barrio, las clases de apoyo escolar, las clases de bailes, la construcción de viviendas, entre otras.

Finalmente, en el *Capítulo VI: Trayectorias cotidianas. Los/as jóvenes y sus modos de habitar los espacios* analizo cómo los/as jóvenes provenientes de Perú construyen los espacios de socialización. En primer lugar, pongo el foco de análisis en la casa, en tanto espacio donde pasan gran parte de su tiempo, ya sea por ocio como por responsabilidades en tanto integrantes de una familia. En segundo lugar, reconstruyo las trayectorias de circulación de los y las jóvenes en el espacio del barrio y la ciudad. El primero, aparece como espacio de frontera en relación con el resto de la ciudad. Es allí, donde se conforman las agrupaciones de baile que disputan algunos sentidos en torno al aburrimiento de los y las jóvenes. A su vez, para comprender el tránsito por la ciudad, recupero los permisos que otorgan los padres y las madres para circular por determinados espacios. Estos permisos, diferenciados para varones y mujeres, se articulan con las propias fronteras simbólicas de la ciudad.

CAPÍTULO I

Herramientas, enfoques y posicionamientos para una tesis

1. Introducción

Yo quería escribir sobre Cornerville. Y hallé que no podía escribir sobre Cornerville en general sin desechar mucho de los datos que tenía sobre individuos y grupos. Pasó mucho tiempo hasta que caí en la cuenta de que podía explicar Cornerville mejor a través de contar las historias de aquellos individuos y grupos que de lo que hubiera podido a través de otros caminos (Whyte, 1958:357).

Parfraseando las palabras de William Whyte, esta tesis trata de pensar la migración a partir de contar las historias y recuperar la mirada de los/as jóvenes. En particular, en este capítulo presento los enfoques y categorías desde los cuales decido mirar, leer y comprender las vidas de jóvenes migrantes peruanos/as en la ciudad de Córdoba, sus aspiraciones y su vinculación con su familia y los diferentes espacios por los cuales circulan. Entiendo que esta mirada no está compuesta solo por aquellas construcciones teóricas y resultados de antecedentes de investigaciones que nos preceden, sino que también está conformada —en palabras de Mariza Peirano (2010)— por nuestro propio linaje que construimos como investigadores/as «de acuerdo con las preferencias que son teóricas, pero también existenciales, políticas, a veces estéticas e incluso de personalidad» (2010:143). Así, parte de la experiencia de campo se compone, siguiendo las palabras de la autora, de la biografía del/la investigador/a, de las opciones y decisiones teóricas y del contexto socio-histórico más amplio²⁵.

En esta investigación trabajé con jóvenes que migraron siendo niños/as y otros/as que, al momento de migrar, se identificaban como jóvenes. Algunos/as migraron conjuntamente con el resto de su familia mientras que

²⁵ Immanuel Wallerstein (1999) entiende que todos los/as científicos sociales, al estar ubicados en un espacio social determinado, poseen inevitablemente prejuicios y presupuestos que interfieren sobre las interpretaciones que podemos hacer de esa realidad social y que resulta imposible realizar una representación como si fuera una fotografía estática e idéntica de la realidad social. Afirma entonces que «todos los datos son selecciones de la realidad con base en las visiones del mundo o los modelos teóricos de la época, filtrados por medio de las posiciones de grupos particulares en cada época» (Wallerstein, 1999:99).

otros/as lo hicieron por reagrupación familiar²⁶, luego de que parte de la familia arribara. Además, pude reconstruir casos de jóvenes que llegaron a Córdoba porque tenían tíos/as y hermanos/as viviendo en la ciudad. Es decir, muchos de ellos/as migraron motivados por la presencia de algún familiar (no necesariamente sus padres y madres) que ya se encontraba en la ciudad de Córdoba. Si la intención es indagar en las trayectorias de los/as jóvenes peruanos/as que arribaron a Córdoba dentro de un proyecto migratorio familiar, encuentro en el enfoque interseccional y en los aportes del transnacionalismo algunas herramientas para poder transitar ese camino.

En la búsqueda de delimitar mi objeto de análisis, decidí focalizarme en jóvenes que, al momento del trabajo de campo, tenían entre 14 y 25 años de edad. Sin embargo, la potencia de la categoría *jóvenes* se sostiene en el modo en que ellos/as se reconocían e identificaban como tales en las entrevistas, en sus relatos, en la reconstrucción de situaciones etnográficas y en el rol que tienen dentro del proyecto migratorio familiar. El interés de este apartado es justamente poder traer aquellos enfoques y categorías teóricas que me permitirán analizar y comprender sus trayectorias.

Como mencionaba en la Introducción, esta investigación surge de dos campos de estudio y por tanto de dos vacancias: en los estudios sobre jóvenes y en los estudios sobre migraciones. Por eso, asume la responsabilidad y el compromiso de pensar a los/as jóvenes migrantes peruanos/as que habitan determinados espacios de la ciudad de Córdoba como sujetos insertos en relaciones generacionales y de género. Inspirada en un conjunto de investigaciones que abordan a los/as jóvenes migrantes (Pedone, 2003, 2009, 2010, 2014; Echeverri Buriticá, 2005; García Borrego, 2008; Pávez Soto, 2011, 2017; Gavazzo, 2012), tomo como punto de partida (teórico, pero también político) la consideración de los/as jóvenes como personas con *capacidad de agencia* es decir, con capacidad para reflexionar e influir sobre el proceso migratorio familiar e individual (Margulis y Urresti, 1996;

²⁶ Se trata del proceso por medio del cual quien migró decide reunir consigo a diferentes miembros de su familia: pareja, hijos/as u otros/as parientes. En ocasiones, y según los diferentes estados de destino, existen políticas y leyes que habilitan o restringen este proceso. Para ampliar, ver: Pedone y Gil Araujo, 2008. Este concepto se trabajará en profundidad en el Capítulo III.

Reguillo, 2000; Martín Criado, 1998 y 2002; Ghiardo, 2004; Kropff, 2005; Chaves, 2009; Infantino, 2008 y 2011).

Las distintas formas en que los/as jóvenes participan del proyecto migratorio familiar conlleva el desafío de reconstruir los lazos familiares ineludiblemente afectados por la separación, pero también por las nuevas formas de convivencia en destino (Pávez Soto, 2012). En este marco, se socializan en nuevos valores, buscan incorporarse a la sociedad de arribo y conocer las reglas del nuevo contexto. Para el caso específico de aquellos/as jóvenes que migraron a partir de la reagrupación familiar, resulta indispensable «negociar la legitimidad adulta y re-definir nuevos acuerdos en la convivencia cotidiana» (Pávez Soto, 2011:16). Estas tensiones generacionales se intensifican con las largas jornadas laborales y escolares que dificultan el reencuentro entre padres, madres e hijos/as que, en ocasiones, no se han visto en años (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003:134; García Borrego, 2008:187). Los cambios en las pautas de convivencia a nivel residencial y en el uso del espacio público llevan a la pérdida de referentes internos y externos para niños/as y jóvenes en los lugares de destino, quienes intervienen en las negociaciones con los padres y las madres y en reasumir autoridades (Pedone, 2003).

Estos/as jóvenes se ubican en un conjunto de relaciones: la primera de esas relaciones es su pertenencia al conjunto más amplio de *población de origen inmigrante*, mientras que la segunda es el lugar particular que ocupan dentro de ese conjunto en razón de «su posición generacional (ser hijos de) y de su clase de edad²⁷ (niños, adolescentes o jóvenes)» (García Borrego, 2008:10). El foco de análisis puesto en los/as jóvenes permite ubicarlos/as en el centro de los procesos migratorios, y así desplazarse de la mirada adultocéntrica. Esta mirada favorece y reproduce formas de discriminación por razón de la edad, por la situación de dependencia económica que les confiere un estatus inferior en la sociedad capitalista, y por la premisa instalada de que

²⁷ Acuerdo con la propuesta de Gérard Mauger (1995), la clase de edad está delimitada por una serie de momentos de transición con un conjunto de normas de acceso entre una clase de edad a otra, que variarán históricamente en función de las condiciones sociales y materiales, con sus estrategias de reproducción lo cual se vincula con la pertenencia de clase de las personas.

carecen de madurez, racionalidad y seriedad (Pávez Soto, 2011). En el orden generacional adultocéntrico, continúa Iskra Pávez Soto (2011), las personas adultas representan un modelo «acabado, deseable y superior a los/as niños/as y los/as jóvenes», quienes se construyen como seres incompletos que «no son» sino que «serán» y, por lo tanto, representan por excelencia el «futuro».

La matriz adultocéntrica invisibilizó, a partir de una excesiva generalización, el modo en que la edad en intersección con el género, la pertenencia de clase y el origen nacional actúan sobre las trayectorias de las personas migrantes. Dicha matriz opera de manera conjunta con la matriz patriarcal que legitima las relaciones de poder entre los géneros (Pávez Soto, 2011:32). En este argumento, además de jóvenes, los/as protagonistas de esta investigación son varones y mujeres de un determinado origen nacional —peruanos/as— y una pertenencia de clase²⁸ —los *sectores populares*²⁹ o empobrecidos de Córdoba. Bajo este marco es que la interseccionalidad, como enfoque teórico, será un insumo clave para analizar las trayectorias que traigo a colación en este trabajo.

2. Jóvenes, migraciones y relaciones de género: la apuesta interseccional

A partir de formar parte de una línea de investigación en donde se abordaba la relación entre género y migración, en el año 2012 realicé las primeras lecturas

²⁸ El trabajo de Jiménez Zunino (2010) es un precedente en el análisis de la clase social en el campo de los estudios migratorios transnacionales. En esta línea, la autora señala que los y las migrantes acceden a la sociedad de destino en determinadas condiciones, quedando también asignados a los sistemas de desigualdad y estratificación de estas (Pries, 1998 en Jiménez Zunino, 2010:41). De esta manera, hablar de una pertenencia de clase permite recuperar un conjunto de propiedades o atributos vinculados a unas condiciones de existencia que en el caso de mi investigación esas condiciones se articula con los *sectores populares* de Argentina.

²⁹ El concepto de *sectores populares* resulta difícil de definir o delimitar en su alcance en tanto involucra una multiplicidad de sujetos dentro de un espacio amplio, heterogéneo y ambiguo. En esta línea autores como Javier Auyero (2001, 2009), Denis Merklen (1997, 2005) y Marcela Cerrutti y Alejandro Grimson (2004), lo utilizan para referirse a las diferentes formas de organización de los/as habitantes de villas miserias y barrios empobrecidos de la Argentina. De esta manera, entienden a las clases populares como excluidas de la relación hegemónica fundamental. Los sectores populares abarcan una amplia gama de sujetos con diversa situación en el empleo, la cultura, la educación, pero que tienen en común el lugar de subordinación con relación al capital. Este lugar de subordinación puede implicar la explotación, la posibilidad de ser explotado u otras situaciones. Sin embargo, cada uno de estos lugares puede ser, al mismo tiempo, espacio de resistencias para estos sectores.

sobre la perspectiva de género. Desde la década de 1970, la migración femenina se convierte en objeto de investigación dentro del campo de los estudios sobre migraciones internacionales. Hasta ese momento, el sujeto migrante, configurado como neutral en términos de género, remitía exclusivamente al varón. La incidencia de las teorías feministas y el incremento y diversificación de los flujos migratorios femeninos en las décadas de 1980 y 1990 a nivel mundial condujeron a considerar al género como una categoría relevante en los estudios migratorios. Estas investigaciones pioneras pusieron de manifiesto que el género era el principio organizador de los flujos migratorios y de qué manera estructuraba las migraciones y las trayectorias de las mujeres y los varones migrantes (Morokvasic, 1984; Chant, 1992; Gregorio Gil, 1998; Hondagneu-Sotelo, 1999; Ariza, 2000; Juliano, 2000).

Al comenzar a delinear mi objeto de indagación y preguntarme por los/as jóvenes migrantes provenientes de Perú en la ciudad de Córdoba y por los reajustes en las relaciones de género y generacionales, la perspectiva de género se volvía indispensable, aunque no suficiente. Necesitaba encontrar herramientas teóricas que posibilitaran pensar al género en articulación con la edad, la pertenencia de clase y el origen nacional, pues los/as jóvenes con quienes trabajaba no sólo eran migrantes, sino que también engrosaban el colectivo de *sectores populares*: los lugares donde vivían y las inserciones laborales de sus padres, madres y familiares se distinguían por la informalidad y la precariedad. A partir de reconocer la necesidad de pensar en esas múltiples dimensiones para poder reconstruir y comprender sus trayectorias es que me acerqué al enfoque interseccional.

Este enfoque tiene su origen en el movimiento de las mujeres negras en Estados Unidos durante las décadas de 1960 y 1970, quienes se movilizaron contra las múltiples formas de opresión que enfrentaban por su condición de mujeres, negras y pobres. El feminismo negro, como se llamó a este movimiento, puso de manifiesto el modo en que el género, la raza y la clase se imbrican e intersectan y lo que esa imbricación e intersección produce en términos de reproducción de desigualdades sociales (Jabardo, 2012;

Magliano, 2015; Viveros Vigoya, 2016)³⁰. En los últimos años, este enfoque cobró mayor relevancia en las ciencias sociales. Sin embargo, en América Latina en general, y en Argentina en particular, los estudios desde este enfoque son aún incipientes en el campo de las migraciones.

El término interseccionalidad es acuñado por Kimberlé Crenshaw a fines de la década de 1980. Desde un punto de vista jurídico³¹, Crenshaw (2002) entiende a la interseccionalidad como una conceptualización del problema que intenta capturar las consecuencias estructurales y dinámicas de la interacción entre dos o más ejes de opresión. Para esta autora, la interseccionalidad refiere a la manera en que específicamente el racismo, el patriarcado y otros sistemas discriminatorios de opresión de clase generan desigualdades y estructuran las posiciones relativas de las mujeres, razas, etnias y clases.

En las últimas décadas, la atención comenzó a centrarse en cómo la raza, la clase y el género, entre otras formas de clasificación social, interactúan en las realidades sociales y materiales de la vida de las personas al producir y transformar las relaciones de poder (Yuval-Davis, 1997; Anthias, 1998; Hill Collins, 2000; Anthias y Yuval-Davis, 2000). La intersección de estas categorías sugiere en cierto sentido la paridad entre ellas. Sin embargo, si las abordamos de manera individual, cada una de ellas trae consigo una vasta biblioteca de argumentaciones y discusiones teóricas, analíticas y epistemológicas. Si bien no busco en este estudio realizar una genealogía de estas categorías, en tanto excede el propósito del mismo, es importante tener presente que el género, la raza y la clase social «son socialmente construidas y que no sólo son marcas individuales sino también principios de organización social» (Magliano, 2015:693). Por tanto, poseen una historia que, en ocasiones, adquiere relevancia según los escenarios de nuestras investigaciones y reflexiones.

³⁰ En su texto, María José Magliano (2015) realiza un recorrido por el surgimiento de este enfoque y la manera en que comienza a ser usado para analizar los procesos migratorios en América Latina. Por otro lado, Mara Viveros Vigoya (2016) reconstruye la genealogía del enfoque interseccional y recupera los aportes del pensamiento feminista producido en distintos contextos históricos y geopolíticos.

³¹ Kimberlé Crenshaw aclaró que su «aplicación de la interseccionalidad ha sido y continúa siendo contextual y práctica, y que su pretensión nunca fue crear una teoría de la opresión general, sino un concepto de uso práctico para analizar omisiones jurídicas y desigualdades concretas» (Crenshaw en Viveros Vigoya, 2016:5).

En América Latina, la interseccionalidad comenzó a problematizarse durante la década de 1980, pero se consolida como enfoque teórico-metodológico a inicios de este siglo (Magliano, 2015). Durante el transcurso de este período, aparecen una serie de investigaciones y discusiones desde los llamados *feminismos latinoamericanos*, cuyo surgimiento se dio paralelo a la expansión de un amplio y heterogéneo movimiento popular de mujeres, «expresando las diferentes formas en que comenzaban a entender, conectar y actuar sobre su situación de subordinación y exclusión» (Vargas, 2002:1).

Para la investigación que propongo, el enfoque interseccional ofrece herramientas para analizar los mecanismos a través de los cuales el origen nacional³², la generación, el género y la clase social se imbrican configurando determinadas trayectorias migratorias. Y esto porque trabajo con jóvenes (varones y mujeres) de un determinado rango de edad, de sectores empobrecidos de la ciudad y provenientes de Perú que arriban a Córdoba. En este sentido, sus trayectorias inevitablemente se encuentran marcadas por estos atributos, que cotidianamente emergen en su experiencia³³ en la ciudad de Córdoba.

Para pensar mi problema de investigación, recupero principalmente los aportes de cinco investigadoras: los trabajos de Patricia Pessar y Sarah Mahler en Estados Unidos, Floya Anthias en Inglaterra, y Claudia Pedone y Margarita Echeverri Buriticá en España. La selección de estas investigaciones no es azarosa ni aleatoria, sino que resultan trabajos pioneros en el campo de las migraciones y el género y, al mismo tiempo, ofrecen herramientas para reflexionar sobre las trayectorias de los/as jóvenes migrantes.

³² En esta investigación elijo utilizar la categoría *origen nacional* por sobre raza o etnia. Si bien en la trayectoria de los estudios de interseccionalidad la raza y, posteriormente, la etnia aparecen como principios de organización social, en este trabajo propongo hablar de origen nacional, ya que es el modo de clasificación que apareció con más fuerza y que me permite abordar las trayectorias migratorias.

³³ El concepto de *experiencia* significa precisamente que las «estructuras objetivas hacen algo a las vidas de las personas, y que por eso es que, por ejemplo, tenemos clases y no sólo relaciones de producción» (Meikins Wood, 1983:23). Esta categoría justamente sirve para explorar lo que estas estructuras hacen a las vidas de las personas, cómo lo hacen y qué es lo que las personas hacen acerca de ello. O como diría Edward Thompson, cómo las presiones determinantes de los procesos estructurados son experimentadas y manejadas por las personas (Meikins Wood, 1983). Asumiendo la importancia de la experiencia en la condición de clase, de género, generación y origen nacional, en lo que supone de articulación de aspectos objetivos y subjetivos, es que pretendo analizar las trayectorias de mis interlocutores.

Para Patricia Pessar y Sarah Mahler (2003, 2006) el género es el principal factor organizador de la vida social y no puede ser visto y analizado de manera aislada (Pessar y Mahler, 2006), puesto que se articula con otros ejes de diferenciación. Las autoras parten de afirmar que las personas—independientemente de sus propios esfuerzos— están situadas dentro de jerarquías de poder que no han construido. Es decir, en su mayor parte, «las personas nacen en un lugar social que les confiere ciertas ventajas y desventajas» (Pessar y Mahler, 2003:816). Y esas jerarquías, que pueden ser de clase, raza, sexualidad, etnicidad, edad, nacionalidad y género, operan de diferentes maneras y niveles, lo que afecta el lugar y la posición social de un individuo o grupo en un determinado contexto y tiempo.

En diálogo con los planteos de las autoras, Floya Anthias (2008) aborda la pertenencia y la identidad atendiendo a «la diferencia y las múltiples localizaciones, posiciones y pertenencias que la gente manifiesta» (Anthias, 2008:51). Introduce el concepto de *translocalizaciones* para poder analizar y reflexionar sobre esa «multiplicidad de una manera contextual y situada, sin acabar en una meticulosa deconstrucción de la diferencia» (Anthias, 2008:51). Es decir, para la autora la pertenencia no es algo que esté fijado en las personas, aunque tampoco es algo arbitrario. Así, «el modo mediante el cual nuestra pertenencia cambia y emerge como transformada, está vinculado con nuestra localización en los diferentes contextos en los que nos encontramos a lo largo de la vida» (Anthias, 2008:58). El concepto *translocación* identifica la importancia del contexto, el carácter situado de las reivindicaciones y atribuciones. En efecto, la *translocalización* hace referencia a «la compleja interacción de una serie de lugares y dislocaciones con relación al género, la etnia, la pertenencia nacional, la clase y la racialización» (Anthias, 2012:108). El argumento de Floya Anthias (2012) permite reflexionar contextualmente sobre las múltiples localizaciones que se ponen en juego en las trayectorias de los/as jóvenes migrantes en Córdoba, que hacen que definan y redefinan sus relaciones de género y generacionales en contextos migratorios. Estas posiciones translocalizacionales que experimentan y viven los/as jóvenes producen frecuentemente sentimientos y contradicciones en el mundo social, pues las personas no poseen identidades fijas (Anthias, 2012).

La lectura de los estudios de Claudia Pedone (2003, 2008) sobre la migración ecuatoriana hacia España desde un enfoque transnacional y de género brinda herramientas significativas para reconstruir las trayectorias de jóvenes migrantes en tanto los y las colocan como sujetos centrales dentro de los procesos migratorios. Además, el estudio de las rupturas y continuidades en las relaciones de género y generacionales enmarca a las trayectorias de los/as jóvenes como trayectorias situadas en un tiempo y en un espacio relacional que se construye a partir de a/simetrías. Al analizar estas relaciones, se van deconstruyendo mitos creados con respecto a que —por ejemplo— el funcionamiento de los lazos familiares y de parentesco se basan, preferentemente, en la solidaridad, la reciprocidad y la cooperación (Pedone, 2003). En sus trabajos emergen las diferentes tensiones que implican esas relaciones y, fundamentalmente, la vida familiar transnacional. A su vez, recupera la manera en que esos espacios sociales transnacionales habilitan renegociaciones de las relaciones de género y generacionales.

La autora se centra, particularmente, en los procesos de reagrupación familiar, poniendo el foco en la dimensión familiar de los procesos migratorios. Para ello, propone la categoría *familia transnacional*, la cual permite visibilizar las relaciones de poder y las jerarquías que se dan al interior de las familias y los procesos que los distintos agentes emprenden para actuar dentro de sus redes (Pedone, 2008). Los/as migrantes operan dentro de redes sociales, entre las cuales la familia, tanto nuclear como extendida, es fundamental. Así pues, la migración obliga a redefinir «la pertenencia al grupo familiar en términos de obligaciones» (Pedone, 2003:279). De esta manera, el elemento definitorio de la estructura familiar transnacional no es la distancia, sino la existencia de un sentimiento de pertenencia por parte de sus miembros. Éstos participan colectivamente en la gestión del bienestar, la distribución de las obligaciones y la reproducción de lazos de parentesco.

Claudia Pedone (2003) sostiene que en un contexto migratorio (transnacional), en las familias se produce un reacomodamiento de las relaciones de género y generacionales que interviene en la negociación de vínculos dentro del grupo doméstico, influye en las modalidades de reagrupación familiar y en la toma de decisiones con relación al asentamiento

definitivo o al retorno. A partir de analizar la feminización de la migración ecuatoriana hacia España y la presencia de mujeres —madres solas en el contexto de destino—, aborda las consecuencias que trae la *fragmentación familiar* debido a la migración y los «arreglos familiares para gestionar la vida cotidiana como las estrategias de reproducción social y los cambios en los roles familiares» (Pedone, 2008:3). La familia y los roles al interior de ella se convierten en el centro del análisis de los proyectos migratorios. De esta manera, recupera la mirada de «los y las hijos/as de la migración» —niños, niñas y jóvenes. Si bien en mi trabajo no todos los/as jóvenes peruanos/as llegaron a Córdoba a partir de la reagrupación familiar, en tanto he podido reconstruir distintas formas de migrar, es una dimensión insoslayable del proceso migratorio peruano hacia Argentina. Este proceso se ha caracterizado, en especial en sus inicios en la década de 1990, por su feminización y por una alta presencia de mujeres-madres que se movilizaron solas para insertarse en el trabajo doméstico remunerado (Cerrutti, 2005, Magliano, Perissinotti y Zenklusen, 2013, Rosas, 2010a)³⁴ para, posteriormente, propiciar la reagrupación de sus hijos e hijas en destino.

Finalmente, los trabajos de Margarita Echeverri Buriticá (2010, 2012) sobre las continuidades y discontinuidades de las identificaciones de los/as jóvenes colombianos/as en España resultan también un insumo relevante para esta investigación. La autora destaca cómo la configuración de una emergente *identidad latinoamericana*, que se daba al inicio de sus trayectorias migratorias y era leída como beneficiosa para sus procesos de incorporación, transita en pocos años hacia una categoría identitaria estigmatizante: el *joven latinoamericano*.

La relevancia de estas investigaciones se debe a que no solo trascienden la mirada androcéntrica de muchos estudios sobre migraciones, sino también la mirada adultocéntrica que constituyó a la persona adulta como el sujeto que se moviliza dejando por fuera otras personas involucradas

³⁴ En consonancia con las características de la población migrante peruana en Córdoba, Marcela Cerrutti (2005) analiza la composición demográfica de la población migrante proveniente de Perú a Buenos Aires, durante el período 1991-2001. En su trabajo afirma que se trata de una migración con predominio femenino y con una baja representación de niños y adolescentes: mujeres que migran solas (2005:22).

en los procesos migratorios, como niños/as, jóvenes y adultos mayores. Y, por último, trascienden la mirada economicista sobre las migraciones internacionales a partir de incluir en el análisis aspectos y dimensiones vinculados con el mundo familiar. Es decir, muestran de qué manera los proyectos migratorios que traza cada grupo o individuo también están marcados por los contextos, los contenidos, los deseos y las condiciones personales de quienes los van a emprender y no solo por las decisiones económicas de quienes migran.

Así, de la mano del enfoque de género e interseccional busco comprender las trayectorias de los/as jóvenes migrantes en las múltiples categorías que se intersectan. En mi caso, y dado el objeto de análisis, voy a reconstruir las trayectorias atendiendo al particular entrecruce entre el género, la pertenencia de clase, la generación y el origen nacional. Analizaré las estrategias familiares diferenciadas a nivel de género y generacionales, las estrategias escolares, las transiciones laborales y la movilidad por los espacios de socialización en la ciudad, para lograr comprender, en palabras de Anthias (2012), esas «múltiples localizaciones» que construyen diversas y heterogéneas trayectorias de los/as migrantes peruanos/as en Córdoba.

La intersección entre el género, el origen nacional, la generación y la pertenencia de clase actúan en los modos de habitar y circular la ciudad, en tanto los espacios urbanos no son igualmente maleables —es decir, apropiables y modificables— para todas las personas (Hannerz, 1986:280; Segura, 2017). De esta manera, la forma en la que los/as jóvenes (de distintos grupos sociales, edades, género y origen nacional) experimentan cotidianamente la ciudad —la carga simbólica del lugar donde residen, el acceso desigual al espacio urbano, los tiempos y los medios para desplazarse, la forma de tramitar los encuentros y las interacciones en el espacio público— es un proceso constitutivo (y no exento de conflictos) de la posición que los distintos grupos sociales ocupan en el espacio social y urbano (Segura, 2017:3) e incide en sus trayectorias.

3. Los aportes del transnacionalismo

Cuando decidí trabajar con jóvenes y familias migrantes provenientes de Perú, aparecieron algunas dimensiones, procesos y prácticas que me remitieron a los estudios desde la mirada del transnacionalismo.

De modo principal, en los estudios sobre migraciones internacionales este enfoque vino a discutir el *nacionalismo metodológico*. En esta dirección, Andreas Wimmer y Nina Glick Schiller (2002) sostienen que abordar las migraciones desde un enfoque transnacional supone superar la idea de que el estado-nación es la unidad de análisis por excelencia, el espacio contenedor dentro del cual transcurren los procesos sociales. El conjunto de estudios (Glick Schiller, Basch y Szanton-Blanc, 1992; Levitt, 2001; Levitt y Watters, 2002; Levitt y Glick Schiller, 2008) que trabajan desde este enfoque se centra en los diferentes lazos que los/as migrantes sostienen con su país de origen. Así, muestran que un número creciente de personas que migran sostienen lazos familiares, económicos, políticos, sociales, religiosos y culturales con sus países de origen mientras trabajan, votan, desarrollan determinadas prácticas religiosas, culturales y sociales en los países de destino (Levitt y Waters, 2002:2). Los/as migrantes pueden construir y reconstruir sus vidas simultáneamente en más de una sociedad (Solé, Parella y Calvacanti, 2008).

El transnacionalismo, entonces, resalta «las interconexiones sociales, económicas y políticas a través de las fronteras nacionales y culturales capacitando a los individuos a sostener identidades y lealtades múltiples, creando nuevos productos culturales que usan elementos de una variedad de configuraciones» (Levitt y Waters, 2002:6). En esta investigación, será de utilidad para poder dar cuenta de las formas heterogéneas en que los/as jóvenes migrantes establecen continuidades y rupturas con sus padres y madres y los modos en que ciertas visiones de lo que es el mundo para ellos/as se asemejan y/o difieren generacionalmente. En este sentido, el interés está puesto en abordar ciertas prácticas transnacionales de los/as jóvenes peruanos/as migrantes, así como también las de su familia. Si bien, y como mencioné, el foco de la tesis no consiste en «detectar y buscar prácticas transnacionales», inevitablemente durante el trabajo de campo fueron apareciendo ciertos lazos que solo era posible comprenderlos a la luz de este

enfoque. A lo largo de ese trabajo, emergieron prácticas vinculadas a los modos de relacionarse con los/as vecinos/as; a la realización de determinados eventos —cumpleaños o ventas de comidas—; a la organización espacial y familiar de la casa; a llamadas por teléfonos y visitas a Perú; a la celebración de festividades y participación en organizaciones de danza, entre otras, que podían ser leídas en clave transnacional.

En esta investigación, este enfoque ofrece herramientas para comprender los espacios por los cuales circulan estos/as jóvenes, su trayectoria por el paso por instituciones (como la escuela), el modo en que se relacionan con sus pares, pero también con sus madres, padres y otros familiares. Como sostiene Liliana Suárez Navaz (2004:295), los/as migrantes desarrollan sus vidas entre el *aquí* y el *allá*, *el país de origen* y *el de destino*. Y es en ese *entre* donde me interesa ubicar y reconstruir las trayectorias, así como también las experiencias que no solamente se encuentran en un *entre* transnacional, sino también en un *entre* generacional. Este enfoque posibilita centrarse en los vínculos materiales y simbólicos, y rastrear aquellos lazos que los/as jóvenes migrantes y sus familias establecen con Perú.

4. Los/as jóvenes en las migraciones: un breve estado de la cuestión

Autoras como Patricia Pessar y Sarah Mahler (2006:36) afirman que los estudiosos y estudiosas de las migraciones han centrado su trabajo en las personas adultas, con algunas excepciones como las investigaciones sobre niños/as migrantes en las escuelas (Waters, 1994; Portes y Rumbaut, 1995; Fanzé Mudanó, 2002; Suárez Orozco y Suarez Orozco, 2003; Echeverri Buriticá, 2010), un pequeño grupo de estudios sobre infancia transnacional (Parreñas Salazar, 2005; Pávez Soto, 2011) y la literatura más amplia sobre *segunda generación* (Portes and Zhou, 1993; Suárez-Orozco, 2001; Levitt and Waters, 2002)³⁵. Además, algunos trabajos han abordado las experiencias de

³⁵ La categoría *segunda generación* fue trabajada, pero también criticada, en los estudios sobre migraciones. Criticada ya que, como menciona Iñaki García Borrego (2008), cuando se alude a la *segunda generación* se piensa en una *segunda generación de inmigrantes*; como se trasluce claramente cuando, invirtiendo los términos del sintagma, se habla de los *inmigrantes de segunda generación*. Sin embargo, la mayoría de esas personas nunca migró. La

los/as hijos/as de las familias migrantes, tanto en los lugares de origen como en los de destino (Pedone, 2003, 2010; Herrera, 2004; Abbatecola y Lagomarsino, 2010).

En consonancia con lo que plantean Patricia Pessar y Sarah Mahler (2006), investigaciones realizadas en Estados Unidos y en España señalan que la presencia de los/as hijos/as de familias migrantes fue problematizada con relación a la escuela, las *segundas generaciones* y como un fenómeno asociado en términos de *integración social* con una visión estrechamente vinculada a la inserción de niños/as y jóvenes a los ámbitos socioeducativos (Moscoso, 2008; Pedone, 2014). Estas áreas de trabajo sostienen una preocupación común por los modos en que un grupo de personas, caracterizadas por una serie de rasgos comunes, «toman contacto con un contexto socioeducativo que no se haya preparado para su incorporación» (Moscoso, 2008:262). Los modos de abordar dicha relación son variados y giran alrededor de diferentes actores involucrados en el contexto: maestros y maestras, padres y madres de familia, las autoridades y los mecanismos y políticas destinadas a este grupo (Novaro, 2002; Moscoso, 2008; Domenech, 2012; Beherán, 2012).

En este contexto, desde España aparece un conjunto de investigaciones que abordan el modo en que los/as jóvenes de familias migrantes construyen sus itinerarios personales, cuáles son sus expectativas más allá de su etapa de estudiante, cuál es su inserción social, jurídica y laboral y cuáles son las relaciones sociales que han propiciado desde el inicio del proyecto migratorio familiar hasta su reagrupación en destino y sus

diferenciación entre los/as migrantes *de primera generación* y los de la segunda implica, como toda operación diacrítica, un paso previo no siempre explicitado: la unificación previa de padres y madres e hijos/as bajo la categoría común de inmigrantes. A su vez, esta clasificación parte de otra diferenciación previa, de nivel superior y más tajante: la que separa a ambos a *los no-inmigrantes*. De manera tal que el sentido tácito de considerar a los/as hijos/as de inmigrantes como inmigrantes, equiparándolos con sus padres y madres, no es otro que el de diferenciarlos de los *autóctonos* (García Borrego, 2008:39). En este contexto, el uso de la categoría *segundas generaciones* de inmigrantes (en lugar de primera generación de nacionales) para designar a los descendientes de la población inmigrante pone en evidencia la vinculación entre el orden migratorio y el orden nacional (Gil Araujo, 2010).

expectativas de asentamiento definitivo y el retorno (Franzé Mudanó, 2002; García Borrego, 2005, 2008; Pedreño, 2005, Pedone, 2010, 2014)³⁶.

El trabajo de Adela Franzé Mudanó (2002) fue uno de los primeros que vino a revisar la institución educativa desde la construcción social de la infancia en términos de origen nacional o pertenencia étnica, particularmente a través de una etnografía con niñas/os inmigrantes en escuelas públicas de Madrid. Para la autora (2002:56), los/as niños/as de origen extranjero expresan nítidamente la idea de la socialización en términos adultocéntricos, ya que se espera que sean meros receptores pasivos, por un lado, de los contenidos que la escuela desea transmitir en nombre de la sociedad de destino; por el otro, de sus familias de parte de la sociedad de origen. De este modo, las culturas infantiles y juveniles se invisibilizan en un sistema educativo centrado en el conocimiento y la autoridad adulta. Si bien sus investigaciones se concentran principalmente en la niñez, sus aportes son significativos a este trabajo en tanto toma a los/as niños/as como sujetos activos en el proceso de escolarización.

Desde la sociología, los estudios de Iñaki García Borrego (2006, 2008), en los cuales trabaja con jóvenes de diferentes orígenes nacionales en España, proponen la categoría *hijos de inmigrantes* para referirse a los *adolescentes y jóvenes* que llegaron al país a partir de la reunificación familiar. Según indica el autor, en España la poca atención prestada a la familia, a pesar de ser esta un factor doblemente decisivo en las trayectorias de los *hijos de inmigrantes*

³⁶ Desde Filipinas encontramos los trabajos de Rhacel Parreñas Salazar (2001, 2005), quien examinó la forma en que en Filipinas los actuales adultos/as jóvenes, dejados atrás de niños/as, experimentaron la separación de sus madres migradas. Analiza cómo los/as niños/as sufrieron la separación de sus madres –aun cuando los parientes se habían ocupado de ellos/as durante la ausencia de sus madres–, y que también habían mantenido un permanente contacto con ellas. No obstante, los/as niños/as se sentían abandonados y recalcaron que todos los contactos virtuales y demás compensaciones materiales de esta *globalización de la maternidad* (Parreñas Salazar, 2001) no habían podido compensar la ausencia física de las madres. Parreñas Salazar (2005) explica esta actitud crítica de los niños como expresión de identificación con la ideología socialmente cimentada en torno a la maternidad, que indica que una madre es solo una buena madre cuando está físicamente presente y permanentemente disponible en el ámbito emocional. De los padres no se espera aporten el sustento respectivo, ni ellos lo brindan, por lo que los miembros femeninos del hogar asumen la manutención de los/as niños/as dejados atrás (Parreñas Salazar, 2005). Otros de los aportes que provienen de Estados Unidos son los de Marcelo Suarez Orozco y Carola Suarez Orozco (2003) quienes estudian la experiencia migratoria de aproximadamente 400 hijas e hijos de inmigrantes, de entre los 9 y 14 años de edad, provenientes de China y América Latina y asistentes a escuelas de Boston y San Francisco.

—primero, por ser el principal agente de su socialización temprana y segundo, por la trasmisión de todo tipo de recursos materiales y simbólicos de los padres y las madres a hijos/as— tiene que ver con la manera en que la mayoría de los estudios han recortado a los *hijos de inmigrantes* como objeto de estudio (García Borrego, 2008). Es decir, los separaron de la trama de las relaciones que los constituyen como grupo social con rasgos específicos. Esta categoría discute con la de *segunda generación*, la cual separa artificialmente a dos generaciones de las familias inmigrantes y solo las junta —como observó Abdelmalek Sayad (1994)— «para contraponerlas entre sí o hablar de los conflictos entre ellas» (García Borrego, 2008:124). La premisa de que los/as jóvenes migrantes no son una realidad homogénea, por el contrario, están diferenciados en el espacio social, ocupando diferentes posiciones socialmente constituidas, (García Borrego, 2005) es central para pensar esta tesis.

Andrés Pedreño (2005) considera a la juventud como la edad del enclausamiento, como el momento en el que se determinan las trayectorias formativo-laborales que definen el destino de los/as jóvenes. Interesado en la articulación entre migración y trabajo, la pregunta que guía su investigación es si los/as hijos/as de migrantes heredarán los puestos del mercado laboral de sus madres y padres y con ello la *condición de migrante*. Justamente, su preocupación está atravesada por esta herencia de la *condición migrante*³⁷. Analizar en esta tesis la *condición migrante*, es decir, la forma en que los/as migrantes quedan «encerrados» en ese estatus, escapa a los objetivos de investigación. Sin embargo, la contribución principal de Andrés Pedreño (2005), recuperada para el desarrollo de este trabajo, es el papel fundamental que juegan en ese proceso de subordinación las grandes dificultades con las que se encuentran los/as jóvenes migrantes y sus familias para reproducir en destino, en un contexto diferente, los capitales de todo tipo (García Borrego, 2008).

³⁷ La combinación o reforzamiento recíproco de lógicas (nacionales/extranjeras, varones/mujeres, clases sociales, cultura dominante, etnicidad) es lo que produce eso que Pedreño (2005) definió como *la condición inmigrante*: el estatus social subordinado resultante de la *sobredeterminación estructural* producida por el reforzamiento recíproco de esas lógicas.

Para reconstruir la *condición migrante*, Andrés Pedreño (2005) analiza los procesos de transición protagonizados por los/as hijos/as de migrantes desde el sistema educativo hasta el mercado de trabajo. Encuentra que estos están influidos por cinco tipos de factores: 1) los ligados a los proyectos migratorios: origen de su familia, proyectos y trayectorias migratorias de sus padres, inserción en redes comunitarias; 2) los específicamente familiares: apuestas educativas de los padres, dinámicas y configuraciones familiares; 3) los propios del sistema educativo: las pautas de escolarización; 4) los relacionados con el grupo de pares; y 5) los macro-estructurales: clase, género y etnicidad.

Estas investigaciones, radicadas en el contexto español, reconfiguran el campo de los estudios de las migraciones desde la perspectiva de los/as niños/as y jóvenes, y trascienden tanto aquellas miradas preocupadas por la integración de los/as migrantes en los contextos de destino como aquellas adultocéntricas.

Más próximo a mi pregunta de investigación, Iskra Pávez Soto (2011) trabaja desde los enfoques interseccional y transnacional la migración de niñas peruanas hacia Chile y España. En sus investigaciones, que se posicionan en los estudios de la sociología de la infancia, intenta profundizar sobre las diferencias de género en las niñas y los niños cuando sus madres emigran; y recupera los espacios sociales infantiles, como la familia, el colegio, las amistades, el ocio, para analizar la construcción de la niñez transnacional. Así, desde la comprensión del sujeto infantil como un actor con capacidad de agencia, analiza la experiencia de filiación transnacional desde el género, tanto en los espacios sociales de origen como de destino. La autora sugiere la hipótesis de que la migración impacta y transforma la relación generacional y de género a nivel infantil, en el sentido de que las niñas y los niños significan la migración como una posibilidad de empoderarse/emanciparse de los roles generacionales y de género atribuidos estructuralmente.

En la Argentina, particularmente, la temática de los y las jóvenes migrantes no ha sido explorada en profundidad en el campo de indagación sobre migraciones internacionales. La mayor parte de los trabajos se focalizan, como sucedió en otros contextos, en su inserción en la escuela y

sus trayectorias educativas y laborales (Heras Monner Sans, 2003, Domenech, 2010; Novaro, 2011; Miranda, Cravino y Martí Garro, 2012; Pérez, 2013). Puntualmente, la investigación de Mariana Beherán (2012) aborda, desde la perspectiva de género, las experiencias formativas escolares y familiares de migrantes y descendientes de migrantes de familias bolivianas y paraguayas en Buenos Aires. La autora hace especial énfasis en la importancia que adquiere la educación secundaria para estos/as jóvenes y cómo, a diferencia de los/as jóvenes argentinos/as, participan de experiencias formativas, en el ámbito del hogar y paralelas a las escolares, vinculadas al aprendizaje de un oficio y a las tareas que realizan los/as adultos/as.

Despegada del ámbito de la escuela, las investigaciones de Natalia Gavazzo (2012, 2016) también resultan antecedentes valiosos para esta investigación. Interpelada por la construcción y redefinición de la identidad en contextos migratorios, la autora trabaja con jóvenes argentinos/as hijos/as de migrantes bolivianos y paraguayos en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Si bien su análisis se organiza en torno de la categoría *identidad*, son relevantes sus aportes sobre la noción de generación. Para la autora, la categoría generación posee un sentido de relación social —se refiere tanto a la genealogía (es decir: abuelo/a-padre y madre-hijo/a-nieto/a), como a las edades (diferentes etapas vitales de las personas como niñez, juventud, adultez y vejez). Esta definición permite abordar las trayectorias de los/as jóvenes migrantes en un doble sentido: dentro del lugar que ocupan y las relaciones que establecen con la familia, y en tanto personas que transitan por un determinado momento de la vida.

Específicamente, en sus estudios indaga en el modo en que la pertenencia a la nación (Argentina) se recombina y mezcla con las prácticas de los/as jóvenes argentinos hijos/as de bolivianos y paraguayos en el AMBA, de manera tal que las identificaciones étnicas, de clase y generacionales se intersectan con compromisos que pueden implicar movilización y reclamo de derechos en un contexto en el que se los considera *otros*. Para ello, recupera la danza y el folklore como mecanismos y expresiones que pueden generar nuevas formas de pertenencia, participación y organización comunitaria en contextos de exclusión (Gavazzo, 2016).

Por otra parte, en las últimas décadas se consolidó un prolífero campo de estudios sobre juventudes e infancias —más allá del ámbito educativo y del de los estudios migratorios— tanto en Argentina como en Córdoba, (Margulis y Urresti, 1996; Martín Criado, 1998, 2002; Reguillo, 2000; Chaves, 2010; Previtali, 2014; Vommaro, 2014; Kropff, 2016, por nombrar algunas investigaciones). Estos trabajos permiten comprender a la juventud, pero especialmente a los/as jóvenes, como una categoría socialmente construida que se define no solo temporal, sino también espacial y contextualmente. Así, dirán Mario Margulis y Marcelo Uresti (1996), es necesario acompañar la referencia a la juventud con la multiplicidad de situaciones sociales que en esta etapa de la vida se desenvuelven, a la vez que presentar los marcos sociales históricamente desarrollados que condicionan las distintas maneras de ser joven. Si abordamos a los/as jóvenes como una construcción social, es indispensable atender a los contextos socio-históricos particulares, a los espacios y relaciones sociales que establecen y reproducen. Mariana Chaves (2009) sostiene que hay una carencia de relevamientos que crucen la condición juvenil con las nacionalidades, la cuestión racial y étnica. Como mostré, son escasos los estudios en donde aparece la figura de los/as jóvenes migrantes.

Lo que una breve reconstrucción del estado de la cuestión muestra es que la generación es todavía una dimensión social escasamente trabajada en los estudios sobre migración internacional. Y, aquello que se trabajó, se focalizó principalmente en preocupaciones en torno a cuestiones identitarias o la escuela y son menos abundantes los trabajos que deciden desplazar la mirada de esos espacios para abarcar el conjunto más amplio de experiencias que los/as jóvenes migrantes transitan en los contextos de destino.

5. Género, generaciones y migraciones: herramientas conceptuales para el análisis

En este apartado, y a partir de la reconstrucción del estado de la cuestión y de las perspectivas teóricas principales sobre las que se sostiene esta investigación, pretendo delinear aquellos conceptos del campo de los estudios de las migraciones y de las juventudes que me permiten

problematizar las trayectorias de los/as jóvenes peruanos/as en Córdoba y sus relaciones de género y generacionales.

En este trabajo parto de la afirmación de que las relaciones de género son constitutivas de los proyectos migratorios. Con esta premisa pretendo trascender los sesgos que emergen de los estudios que no tienen en cuenta que la mayoría de las sociedades están estructuradas por género y que este hecho conlleva una serie de desigualdades en el acceso a los recursos de diferente tipo: políticos, económicos y sociales (Gregorio Gil, 1998; Pedone, 2003). A su vez, tomo en cuenta las relaciones generacionales en pos de trascender la mirada adultocéntrica de los procesos migratorios.

La mayoría de los estudios sobre migración desde un enfoque de género se centraron en las mujeres. Según Carolina Rosas (2008) esto no solo trajo un «vacío relativo en el conocimiento de la relación migración-masculinidad, sino que también redujo las posibilidades para comprender la situación de las mujeres» (Rosas, 2008:53). Tal como propone Verena Stolcke (2000), el género debe ser entendido como una construcción social que se manifiesta en las representaciones y expresiones de lo femenino y lo masculino de una sociedad e influye en la manera que se reproduce la desigualdad.

Tomar al género como una categoría de análisis, no solo implica mirar el proceso de socialización, por cuanto su asignación perdura más allá de la niñez en la mayoría de las sociedades. En este sentido, Mónica Tarducci (2012) sostiene que es un proceso histórico que se desarrolla en distintos niveles como el estado, la familia, el mercado de trabajo, la escuela, los medios de comunicación y a través de las relaciones interpersonales. Es, además, un proceso que supone la jerarquización de los rasgos y actividades definidas como masculinas, a las que normalmente se les atribuye mayor valor.

Continuando con el planteo de Mónica Tarducci (2012), la desigualdad de género se manifiesta en diversos aspectos, como la división sexual del trabajo que mantiene a las mujeres en el ámbito doméstico o las segrega a ocupaciones que trasladan el modelo doméstico al ámbito laboral, la disponibilidad de menores oportunidades de educación y empleo para ellas, el

acceso a trabajos inestables y mal remunerados, la responsabilidad cuidado, y la participación reducida de las mujeres en la toma de decisiones en los ámbitos social y familiar .

Por esto, las relaciones de género deben ser entendidas como relaciones desiguales de poder que no son estáticas en el tiempo ni en el espacio, sino que históricamente se van transformando (Chodorow, 1979). Se trata de un sistema relacional que varía según los contextos históricos ya que, como construcción socio-cultural, se adapta a los cambios en las coordenadas sociales, económicas y culturales de una época determinada (Chodorow, 1979; Scott, 1993; Nash, 2001). Sin embargo, pese a estas transformaciones, persiste en distintos contextos sociales a nivel global una desigualdad en las relaciones y roles de género que ha situado a muchas mujeres en una posición de subordinación y vulnerabilidad en diversas esferas de la sociedad.

A partir de lo expuesto, para este estudio resulta clave analizar en términos de relaciones de género, mientras enfatizo la necesidad de pensar la migración diferenciando al varón de la mujer, ya que entiendo que el proceso migratorio no supone lo mismo para ambos. A su vez, no implica lo mismo ser adulto/a mayor, adulto/a, joven o niño/a o padres/madres e hijos/as para experimentar la migración. Focalizándome en esta premisa es que me interesa también trabajar con el concepto de generación y relaciones generacionales.

En torno a la generación, desde la antropología existió una preocupación temprana por los estudios sobre alteridad etaria, grados y grupos de edad y generación, es decir, una preocupación por pensar a «la edad como una dimensión estructurante de la práctica social» (Kropff, 2010:1). Al igual que el género, la edad en tanto construcción cultural y social opera naturalizando asimetrías y relaciones de poder. De hecho, Evans-Pritchard (1987) sostiene que es el lenguaje de las relaciones familiares (de parentesco) el que establece las relaciones entre los grupos de edad.

El concepto *generación*, por tratarse de un concepto adoptado por múltiples disciplinas, adquiere numerosos sentidos y puede abarcar desde la relación entre padres y madres e hijos/as hasta relaciones que se dan entre diferentes grupos de edad (Mannheim, 1993; Bourdieu, 1990). Karl Mannheim

(1990) argumenta que una generación no puede entenderse como un simple agregado de individuos que comparten el hecho de haber nacido y vivido en un determinado lugar y momento histórico, sino como un grupo que comparte una serie de características relevantes en términos sociológicos. Entre esas características, un aspecto fundamental para Karl Mannheim (1990) son las condiciones materiales y sociales a partir de las cuales se «producen» las personas. Siguiendo a Enrique Martín Criado (1998:81), distinguir esas condiciones conlleva descartar cualquier concepto de generación puramente cronológico: «hay que tener en cuenta también la situación en la estructura social». Y esto se da por dos razones. En primer lugar, porque las experiencias que «producen» las personas serán distintas según su posición en el espacio social. En segundo lugar, porque estas experiencias tendrán efecto diferenciado sobre los sujetos según sus «distintas formas de estratificación de la vivencia³⁸, que también difieren según el origen social» (Martín Criado, 1998:81). En esta misma línea, Peggy Levitt y Mary Waters (2002:21) conciben a la generación como un sentido de pertenencia que ineludiblemente estará moldeado por aquellas conexiones personales, familiares y organizacionales en el país de origen; y al mismo tiempo por las categorías raciales, étnicas y nacionales que son construidas transnacionalmente. García Borrego (2008), por su parte, recupera la categoría *clase de edad* para referirse a la posición generacional. Así, la *clase de edad* —en diálogo con las ideas de Pierre Bourdieu (1990)— se conforma social, cultural, histórica y nacionalmente a partir de determinados acontecimientos o ritos de paso y varía de un país a otro. Por último, y con relación a estos trabajos, Natalia Gavazzo (2012) propone trabajar con la noción de generación desde dos sentidos. Por un lado, desde las relaciones de parentesco, es decir como un grupo distinguible dentro de la estructura familiar: generación de hijos/as. Por el otro, desde la estructura etaria (como jóvenes). Este doble sentido que habilita la categoría generación permite enmarcar las trayectorias de los/as jóvenes en una red de

³⁸ La idea de estratificación de la vivencia implica que, para la formación de la conciencia, es en gran medida decisivo cuáles sean las vivencias que se depositan como primeras impresiones, como vivencias de juventud. Son esas primeras impresiones, dice Karl Mannheim (1991:216), las que tienden a quedar fijadas como una natural del mundo. Cualquier vivencia tardía puede ser sentida como confirmación y satisfacción de ese estrato de experiencia o como su negación.

relaciones de parentesco, de vecindad, de pares en vinculación con los diferentes contextos.

Desde el enfoque transnacional se ha estudiado la generación y lo generacional en los contextos migratorios. Peggy Levitt (2001) entiende que tomar los vínculos familiares transnacionales como campo de análisis permite reflexionar sobre las relaciones afectivas atravesadas por el género y las generaciones junto a la organización del cuidado. En su texto, despliega las destrezas que desarrollan los/las hijos/as de familias transnacionales para relacionarse en el contexto de origen y de destino, puesto que dominan varios repertorios culturales que pueden desplegar selectivamente como respuesta a las oportunidades y desafíos que se les presentan a partir de los procesos migratorios.

A partir de este recorrido, considero importante realizar una aclaración teórica, pero también analítica, que servirá para guiar la posterior lectura del trabajo. La categoría *hijos/as* será utilizada para nombrar a las personas que ocupan un lugar particular dentro de las relaciones de parentesco y cuando la escritura y el análisis así lo requiera. Por otro lado, la categoría *jóvenes* servirá para nombrar el lugar que ocupan estas personas en el entramado generacional. El uso de estas categorías remite al concepto de generación que adopto en este trabajo y que, como señalé recuperando la propuesta de Natalia Gavazzo (2012), refleja tanto el lugar que ocupan estas personas en una trama de relaciones familiares (hijos/as), como el lugar que ocupan en un momento de sus vidas (jóvenes). Por ello, la utilización de cada categoría será funcional a la escritura de esta tesis y al modo en que busco presentar la información y el análisis. En un contexto transnacional, los/as jóvenes provenientes de Perú construyen su propia y singular pertenencia a partir de estos modos de clasificación social.

6. Pensar a los/as jóvenes migrantes desde sus trayectorias

Los y las protagonistas de esta investigación son jóvenes migrantes que llegaron a la ciudad de Córdoba en las últimas décadas a partir de distintas formas y procesos migratorios: siendo niños/as con sus padres y madres; siendo jóvenes con sus padres y madres; a partir de la reagrupación familiar; y

porque tenían hermanos/as, tíos/os que residían en Córdoba. En pos de reconstruir esa diversidad de situaciones, la categoría trayectoria se torna central en esta investigación. Desde la propuesta de Pierre Bourdieu (1997), la reconstrucción de una trayectoria permite mostrar las diferentes y sucesivas posiciones que una persona va ocupando con relación a otras, al mismo tiempo que da cuenta de los diversos «campos de lucha». Esta propuesta lejos está de definir a la trayectoria a partir de un relato lineal, que se rearma cronológicamente, remontando un pasado a través de etapas sucesivas ordenadas de manera lógica. Las trayectorias de los/as jóvenes dan cuenta de sus permanentes recorridos, idas y vueltas; las relaciones de género y generacionales que establecen con sus padres, madres y hermanos/as, vecinos y pares: las formas de habitar y circular por instituciones y distintos espacios, no sólo del hogar y del barrio, sino también de la ciudad en su conjunto.

El foco puesto en las trayectorias permite mostrar una estructura social más amplia y un mapa de relaciones sociales, políticas, económicas, culturales, a partir de las cuales esas vidas pueden ser comprendidas e interpretadas. Según Valentine Hélaridot, todo trayecto de vida puede ser considerado como un entrecruzamiento de múltiples líneas biográficas más o menos autónomas y dependientes las unas de las otras (Hélaridot, 2006 en Muñiz Terra, 2012). El trayecto escolar, las relaciones en el trabajo, la vida familiar, la vida social, la salud, la trayectoria residencial, el itinerario político, religioso y espiritual, entre muchas otras, son historias paralelas e imbricadas, hilos que tejen la madeja biográfica. Cada una de ellas puede ser pensada como una articulación de elementos, subjetivos y objetivos, que tienen diferente importancia según el ciclo vital que atraviese la persona (Muñiz Terra, 2012). Las trayectorias pueden y deben ser estudiadas a partir de reconstruir la articulación y/o tensión entre las múltiples dimensiones que las componen a lo largo del tiempo. Esto quiere decir, según Leticia Muñiz Terra (2012), que los itinerarios se analizan como una articulación y/o tensión a lo largo de la temporalidad de tres ejes: lo objetivo/subjetivo, el tiempo y el eje del espacio.

Puntualmente en el campo de los estudios migratorios, Liliana Rivera Sánchez (2012) concibe a la trayectoria como una categoría teórica y

metodológica que sirve para comprender «la experiencia migratoria en un intervalo de tiempo» (Rivera Sánchez, 2012:456), en tanto hace posible realizar un recorte de la biografía de las personas. La reconstrucción analítica de los momentos biográficos de la experiencia migratoria contribuye a analizar las movilidades y a identificar los efectos en la vida de quienes migran, pero también de los familiares que permanecen en origen y cuyas vidas continúan ligadas con esa experiencia (Rivera Sánchez, 2012). Trabajar a partir de trayectorias consiste en realizar un recorte analítico de la biografía, ordenar, sistematizar e interpretar la experiencia vital en un período, condensando las imbricaciones entre las condiciones históricas de un sujeto migrante y la experiencia migratoria de la persona (Rivera Sánchez, 2012). Esto implica analizar esa experiencia como un proceso, dirá la autora, en el sentido del transcurrir del tiempo. En una línea similar, Rainer Dombois (1998) entiende que las trayectorias son secuencias de experiencias que se estructuran en el tiempo a partir de dos dimensiones: «la dimensión del tiempo biográfico que establece secuencias típicas según los ciclos de vida, y la dimensión del tiempo histórico que ofrece distintas limitaciones y oportunidades y que define espacios diferentes para trabajos y empleos de cohortes y generaciones distintas» (Dombois, 1998:173). Y, en esta dirección, cuando hablamos de experiencia me interesa recuperar la propuesta de Edward Thomson (1977) en su trabajo sobre la clase obrera en Inglaterra. El autor define a la *experiencia vivida* de los sujetos sociales como conjunto de creencias, habilidades y repertorios culturales que dan sentido a sus acciones en el contexto social e histórico donde se producen.

Así, el concepto de trayectoria sirve para recuperar la historia, las experiencias, las prácticas, los sentires, los deseos y las aspiraciones de los/as jóvenes migrantes y la manera en que el contexto migratorio se enmarca en procesos sociales más amplios. En articulación con la noción de experiencia, habilita a «redimensionar desde lo individual los procesos sociales» y, al mismo tiempo, «incluir el contexto histórico como una variable relevante» (Rivera Sánchez, 2012:486-487). Sergio Caggiano (2008:38) sostiene que «las migraciones suelen transformar o conmover, en mayor o menor grado, los marcos interpretativos con los cuales los sujetos configuran su experiencia».

En este sentido, mi intención es poder recuperar y reconstruir el modo en que determinadas experiencias, pero fundamentalmente las vinculadas a la migración, van marcando las trayectorias individuales, familiares y sociales.

Cecilia Jiménez Zunino (2012), quien recupera la propuesta de Abdelmalek Sayad (1977), entiende que cada trayectoria toma en cuenta «dos sistemas solidarios de variables». En un lado, aquellas variables de origen: características sociales (lugares de origen, clase social, edad, género, etc.), disposiciones y aptitudes socialmente determinadas, que los/as migrantes llevan consigo cuando migran. Y de otro, las variables que Sayad (1977) denomina «de resultado o logro», pero que Jiménez Zunino (2012:182) prefiere designar «de destino», que considera las diferencias (de inserción, de recorridos laborales, de proyectos migratorios, etc.) entre los/as migrantes en el contexto de llegada. De este modo, las trayectorias de los/as jóvenes peruanos/as estarán en un permanente entrecruce con los diferentes espacios que adquieren sentido y forman parte de su vida: la familia, el trabajo, la educación, los lugares por los cuales transitan.

7. Los/as jóvenes y sus migraciones: acerca de la centralidad de la familia

La literatura antropológica más clásica se ha dedicado a estudiar de manera extensa las heterogéneas estructuras de parentesco y de organización familiar de diferentes sociedades. La familia es un tema recurrente en las ciencias sociales en general. Como dice Bourdieu (1997:133), es uno de los lugares por antonomasia de la acumulación de capital bajo sus diferentes especies y de su transmisión entre las generaciones y a la vez «el *sujeto* principal de las estrategias de reproducción». En esta misma línea, García Borrego (2008:13) señala que una de las características principales de los/as jóvenes migrantes está dada por la posición generacional que ocupan dentro de familias.

Las formas y modalidades de la migración de los/as jóvenes trasciende la elección individual para enmarcarse en un proyecto familiar. De ahí la relevancia de pensar críticamente a esta institución como parte central de los procesos migratorios. La familia se convierte en uno de los tantos espacios en donde se desarrollan prácticas de socialización, de reproducción y de

convivencia de géneros y generaciones. Desde el punto de vista de Vania Salles (1991), es en el espacio de la familia y del hogar, entendido como «espacio territorial privilegiado para la interacción familiar y para la socialización de niños-jóvenes» (Salles, 1991:66), donde conviven diferentes generaciones. Es también un espacio configurado por relaciones de poder y conflictos entre sus miembros (Ariza y Oliveira, 2000; Herrera, 2007).

Como bien señala Elizabeth Jelin (2016), la familia es una organización social en donde se desarrollan relaciones de producción, de reproducción y de distribución, con una «estructura de poder y con fuertes componentes ideológicos y afectivos que cementan esa organización y ayudan a su persistencia y reproducción» (Jelin, 2016:36). Por tanto, al interior de la organización familiar se dan tensiones y conflictos, resultado de la coexistencia en un mismo espacio de intereses colectivos y deseos personales.

Gioconda Herrera (2004) sostiene que una de las tantas facetas de los procesos migratorios tiene que ver con la forma en que este fenómeno provoca la modificación de patrones y estructuras familiares. A partir de esta afirmación, entiende que el tipo de representaciones sobre la familia tiende a aferrarse a patrones ideales de interacción en donde, tanto las relaciones de género, como las generacionales son vistas como un todo (unificado, armonioso, cohesionado) con el fin de garantizar un determinado orden social. Las prácticas de reproducción de las estructuras familiares en la experiencia migratoria reflejan una diversidad de formas que no concuerda con una visión ideal y monolítica de la familia. Por el contrario, estas prácticas reflejan «la puesta en marcha de diversos mecanismos sociales y culturales por parte de los distintos miembros de las familias» (Herrera, 2004:215) que van desde la reproducción de los lazos sociales y afectivos en la distancia, hasta la disolución de ciertos lazos familiares y su recreación en nuevos entornos.

Marina Ariza y Orlandina Oliveira (2000) proponen el concepto de *dinámica intrafamiliar* para definir al conjunto de relaciones de intercambio, cooperación, conflicto y poder que se establecen al interior de la familia —varones y mujeres y generaciones— en torno a los procesos de toma de decisiones y de división del trabajo. Este concepto ayuda a comprender a la

familia como una entidad en constante negociación y tensión. Y su organización interna dependerá de la diferenciación que se ponga en juego según la generación, el género y la relación de parentesco. Estas diferenciaciones instituyen, en las palabras de Jelin (2016:36) ¿quién hace qué? o la división intrafamiliar, ¿quién recibe qué?, ¿cómo se organiza el presupuesto?, ¿a quién se satisface primero?, es decir, la distribución y el consumo. Y finalmente, ¿de quién es la responsabilidad de atender a los que necesitan cuidado —sean niños/as, viejos/as o enfermos/as?, ¿cuánto del trabajo realizado por cada miembro se integra al presupuesto familia?, lo que constituye cada una de las responsabilidades de cada uno de los miembros hacia el grupo.

Las preguntas que propone Jelin (2016) contribuyen a definir los diferentes roles que ocupan los distintos miembros de la familia. En consonancia con su planteo, el concepto de *dinámica intrafamiliar* permitirá analizar el modo en que los/as jóvenes se incorporan a la organización interna, el lugar que ocupan dentro de la familia y la manera en que entran en juego sus opiniones en las decisiones que toman sus padres y madres respecto a sus vidas. Así como no se puede concebir a la familia como una entidad armónica, tampoco puede ser abordada como una entidad aislada. Existe una multiplicidad creciente de formas de familia y de convivencia. Y esta diversidad está en estrecha relación con las diferentes transformaciones culturales, sociales, económicas, y también con las migraciones.

Estas investigaciones (Ariza y Oliveira, 2000; Herrera, 2004, 2013; Jelin, 2016) afirman que la familia en América Latina es producto de las transformaciones a nivel social, cultural, demográfico y económico que se fueron dando históricamente. Un importante factor de esta transformación es la histórica migración interna del campo a la ciudad, en especial a partir de la migración de mujeres para incorporarse al empleo doméstico en los ámbitos urbanos (Jelin, 1976). Estos procesos migratorios transformaron los vínculos de parentesco y generaron nuevas formas de vivir en familia. Además, comenzaron a establecerse *redes de parentesco* que facilitaron el proceso de adaptación a la vida urbana y dieron el contexto humano y social a la experiencia migratoria. Estas redes poseen un valor instrumental puesto que

los/as migrantes no son seres aislados que llegan a un mundo desconocido (Jelin, 2016).

En particular, en las últimas décadas, los estudios sobre las redes desde el enfoque transnacional y de género han hecho emerger las dinámicas familiares como terrenos de investigación y producción de conocimiento sobre los movimientos migratorios (Pedone, 2003, 2011; Pessar y Mahler, 2006). Estos trabajos analizan a las familias en su doble dimensión: por una parte, como estructuras reproductivas que determinan la capacidad de agencia de los/as migrantes al condicionar sus estrategias de movilidad y los recursos movilizados por ellas. Por otra, como grupos humanos sobre los que estos sujetos proyectan dicha capacidad de agencia, desarrollando estrategias reproductivas a corto, medio y largo plazo. Estas estrategias suelen ser más complejas que las elaboradas por los/as no migrantes, puesto que incluyen una gestión espacio-temporal de las diferencias entre países y de las posibilidades que abre la movilidad entre ellos/as (García Borrego, 2008:139).

En América Latina se han dado una serie de transformaciones en las formas de vivir en familia y en las dinámicas de la vida familiar. La creciente heterogeneidad de las formas que adquiere la familia se debe tanto a la modernización de los vínculos sociales y a la autonomía individual, como a las crisis económicas de la región consecuencia de los efectos de las políticas neoliberales y del crecimiento económico desigual. Bajo este escenario es que se produce un aumento del número de mujeres que encabezaron el proceso migratorio —tanto hacia países del norte, como Europa y Estados Unidos, como hacia otros destinos al interior de la región. Tal es el caso de la migración de mujeres peruanas hacia Argentina en la década de 1990 como pioneras del proyecto migratorio familiar. En consecuencia, la gestión de la red de cuidados de los/las hijos/as, tanto en origen como en destino, los procesos de reagrupación familiar y la diversidad de prácticas —familiares, sociales, políticas, religiosas y culturales— llevadas a cabo en espacios sociales transnacionales comenzaron a constituirse en temáticas de investigación de creciente interés para el campo de los estudios sobre migraciones internacionales (Rosas, 2010c; Pedone, 2011; Herrera, 2013; González Torralbo, 2013).

Este escenario puso en discusión la idea de familia a la vez que permitió el surgimiento de nuevas categorías para explicar aquello que estaba ocurriendo. Una de esas categorías es la de *familia transnacional*. En efecto, una de las premisas que la distingue es que «sus miembros viven un tiempo separados entre sí, aún se mantienen unidos y construyen un sentimiento de unidad y bienestar colectivo, así como proporcionan una fuente de identidad a través de las fronteras nacionales» (Bryceson y Vuorela, 2002:3). Las autoras señalan que los tradicionales estudios migratorios no tomaron en consideración las interacciones familiares que persisten y se transforman en el devenir de las separaciones y reencuentros. Por ello, las relaciones de género y generacionales han sido factores claves para explicar el modo en que los vínculos dentro de las familias transnacionales se configuran y redefinen (Parella, 2007, Pedone, 2003; Sassen, 2007; Solé, Parella y Cavalcanti, 2007).

El concepto de *familia transnacional* alerta ya en su definición sobre las desigualdades al interior de la familia, «como cualquier familia, las familias transnacionales deben mediar formas de desigualdad entre sus miembros: diferencias en el acceso a la movilidad, a los recursos, a varios tipos de capital y estilos de vida» (Bryceson y Vuorela, 2002:5). Lo relevante para estas autoras es que las familias transnacionales actúan como soportes y son fuentes de identidad, pero al mismo tiempo su estructura misma produce riesgos y desestabilizaciones permanentes. En este contexto migratorio transnacional se produce una profundización de los conflictos que encontramos en las familias (Herrera, 2004), especialmente de los conflictos de género y generacionales.

Como plantea Ariza (2002), la familia es un pilar de organización social clave en la vida de los y las migrantes, cuya importancia se incrementa en un contexto transnacional pues esta institución debe interpretarse dentro de esta nueva realidad en la que los/as integrantes actúan dentro de espacios diferenciados, pero mutuamente relacionados: la sociedad de origen y la sociedad de destino. Lo importante a resaltar es que la familia transnacional no tiene por qué estar separada espacialmente para serlo, es decir, todos sus miembros pueden moverse juntos por el espacio internacional. En tal sentido, lo transnacional no es sólo una cuestión de cómo se organiza la vida familiar en el espacio, sino también de cómo se organiza en el tiempo (García Borrego,

2008:153). De allí la importancia de pensar las trayectorias de los/as jóvenes a partir de recuperar la categoría *familia transnacional*, pues permite indagar en las prácticas y los vínculos entre origen y destino.

En relación con la problemática de los/as jóvenes migrantes, uno de los aspectos a considerar tiene que ver con las posibles transformaciones de los roles de sus miembros a partir de la migración y, por tanto, con la variación del papel de los/as niños/as y jóvenes (Moscoso, 2008). De acuerdo con Herrera (2004:228), «no todos los miembros de la familia actúan en igualdad de condiciones ni cuentan con las mismas capacidades de negociación». Precisamente, cuando se piensa en los/as jóvenes emergen diferencias de poder, de generación y de capacidad de negociación que actúan sobre los roles y las condiciones de reproducción de los diferentes miembros de la familia.

Por lo tanto, como sostiene la autora, uno de los giros más importantes que introduce la idea de familia desde el enfoque transnacional «es el ampliar el marco de análisis de los fenómenos migratorios y mirar a la migración como una práctica social» (Herrera, 2004:227) que está presente en el horizonte de vida de las personas que pertenecen a ese campo desde sus diferentes posiciones: como migrantes, como cónyuges, desde la posición de hijos/as, como sujetos económicos y políticos. Es decir, de manera simultánea la categoría involucra y articula a los que se van pero también a la comunidad de origen y de destino en su conjunto. Así, la trayectoria de los/as jóvenes migrantes adquiere sentido si se conoce cuál era la situación previa a la migración y qué es lo que sucede dentro de la familia, la división de tareas y obligaciones entre los géneros y las generaciones en diferentes espacios locales (Herrera, 2004). Precisamente, en el próximo capítulo daré cuenta del modo en que fui construyendo mis herramientas metodológicas para poder acceder a las historias de los/as jóvenes y, a partir de allí, reconstruir sus trayectorias.

CAPÍTULO II

Tiempos, espacios y reflexividades de una tesis

1. Hacer etnografía desde el enfoque interseccional

A lo largo de este capítulo presento la perspectiva metodológica construida para analizar las trayectorias de jóvenes migrantes provenientes de Perú. Esta perspectiva fue elaborada a partir de la recuperación del enfoque etnográfico con sus técnicas y de la reflexión sobre la relación existente entre las personas con las cuales me involucré en el trabajo de campo y mi condición de antropóloga, joven y mujer.

La elección de hacer etnografía no sólo es una decisión metodológica, sino también una posición política y epistemológica dentro del campo de las ciencias sociales. En este sentido, por un lado, es una decisión que tiene que ver con mi propia trayectoria en la disciplina antropológica. Por el otro, y como afirma Claudia Pedone, parte de la premisa de que la tradición etnográfica se centra en la descripción de trayectorias vitales en «contextos sociales con la finalidad de descubrir la dinámica de las relaciones sociales y, preferentemente, en los procesos que las originan» (Pedone, 2003:148). Y es desde este punto que decidí partir. Por medio de la etnografía busqué reconstruir los microuniversos de las personas con quienes trabajé desde estas múltiples dimensiones.

Frente a la pregunta ¿qué hacemos los/as antropólogos/as en el campo?³⁹, Julieta Quirós (2014) responde: acompañamos y vivenciamos fragmentos del proceso social, tejiendo relaciones personales y de confianza que superan la desconfianza inicial que provoca nuestra propia presencia. Y es por medio de nuestra participación en un universo de vínculo que producimos conocimiento (Quirós, 2014:51). Para los/as antropólogos/as, dice Marcio Goldman (2006), la sociabilidad no sólo es el objeto de investigación, sino el principal medio de investigación en tanto logra conocer no sólo a través del diálogo con los/as otros/as, sino también a partir de compartir las propias experiencias personales con las de los/as otros/as. De allí la importancia de

³⁹ La reflexión sobre el trabajo de campo no es exclusiva de la antropología. De hecho, encuentro líneas en común con otras ciencias como la sociología, la geografía crítica y feminista. No es mi intención realizar un recorrido bibliográfico sobre la reflexividad, sino más bien en este apartado recupero aquellas discusiones y autores con los cuales me formé y que me sirvieron para pensar y posicionarme en esta tesis así como también para reflexionar sobre el campo.

registrar no sólo la palabra como dato, sino también otros modos por medio del cual nos vinculamos: a través del cuerpo, el olfato, la sensación, el juicio y el afecto⁴⁰.

Pero ¿por qué realizar una etnografía? Si lo que quería era reconstruir las trayectorias de jóvenes provenientes de Perú a partir de comprender el modo en que las relaciones de género y generacionales se reconfiguran en un contexto atravesado por la migración y la marginación, adoptar un enfoque etnográfico resultaba central para poder analizar aquello que se me presentaba. Dicha perspectiva me permitió explorar y comprender —a partir de los relatos de los/as jóvenes y de sus experiencias en torno a la migración, la escuela, el trabajo y la ciudad— sus trayectorias.

Generalmente, las investigaciones sobre migración que estudian las relaciones familiares o el ámbito educativo muestran una distancia respecto a consultar a los/as niños/as y jóvenes sobre la interpretación de sus recorridos (Carrasco, 2004a). Estos trabajos suelen hablar sobre la infancia desde el punto de vista de las personas adultas que acompañan los procesos infantiles y de los/as jóvenes como las madres, los padres, docentes, técnicos, entre otros (Pávez Soto, 2011). En una línea similar, existen otras maneras de acercarse a las vivencias de los/as jóvenes a través de una metodología que investiga con ellos/as, reconociéndolos/las como agentes sociales con voz propia y con capacidad de reflexionar sobre sus vivencias.

La etnografía, junto con las técnicas elegidas (observación participante y entrevista en profundidad) y su modo de construir el objeto de estudio (a partir de recuperar la perspectiva de los/as participantes), fue central para abordar las trayectorias, ya que permitía dar cuenta de las heterogeneidades de las vidas de estos/as jóvenes, la manera en que se relacionan con sus padres, madres y pares y el modo en que transitan y viven la ciudad. El enfoque etnográfico pone en diálogo y tensión constante lo cotidiano con los procesos estructurales, las categorías teóricas con el trabajo de campo, los saberes académicos con los locales, y otorga centralidad a la experiencia directa del investigador o la investigadora como sujeto de la investigación

⁴⁰ Jeanne Favret-Saada (1990), Loic Wacquant (2006) y Tom Ingold (2008) son algunos de los/as autores que proponen trabajar con otras formas de construir conocimiento más allá de la palabra oral.

(Rockwell, 2009). Esta concepción de etnografía como enfoque, método y escritura (Guber, 2004), posibilita una compleja articulación entre la teoría y la empiria, y contribuye a la riqueza interpretativa y analítica de la investigación.

El enfoque etnográfico junto con el interseccional y los aportes del transnacionalismo que propongo en esta investigación fueron los abordajes por medio de los cuales accedí al microuniverso de los/as jóvenes migrantes peruanos/as para, desde allí, indagar en los significados, las sensaciones, las emociones, las prácticas y las experiencias que me permitieron reconstruir las trayectorias atendiendo a la perspectiva de los actores. El enfoque etnográfico brindó herramientas para develar la manera en que las dimensiones de género, origen nacional, generación y pertenencia de clase, interactúan en las realidades sociales, materiales y transnacionales de la vida de los/as jóvenes al producir y transformar sus relaciones de poder. Esto fue posible a partir de incluir, como apuesta epistemológica, la reflexividad tal como la entiende Rosana Guber: «en un sentido genérico, como la capacidad de los individuos de llevar a cabo su comportamiento según expectativas, motivos, propósitos, esto es, como agentes sociales o sujetos de su acción» (Guber, 2004:86). Desde un enfoque relacional implica que, a partir de la relación de campo, la reflexividad de cada una de las partes no opera de forma independiente, o desligada, sino que se negocia e intercambia en cada situación del trabajo de campo. En otras palabras, la misma consiste en un «proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente —sentido común, teoría, modelo explicativo de conexiones tendenciales— y la de los actores o sujetos/objetos de investigación» (Guber, 2004:87). Atender de manera relacional a las múltiples reflexividades que aparecieron en el campo hizo posible arrojar luz a mis preguntas de investigación y a la manera en que se intersectan las diferentes dimensiones en las trayectorias de los/as jóvenes. García Borrego (2008) sostiene que el problema no es tanto lo que ignoramos de nuestro objeto de estudio, sino lo que creemos saber de él. Por ello, propone tratar de olvidar todo aquello (al menos algo) que aprendimos, *ponerlo en suspenso*, en nuestro caso sobre las migraciones, antes de acercarnos al campo. Dice el autor: «no sería mala cosa poder borrar de nuestra imaginación las imágenes sobre todo ello, de las que enseguida

echamos mano, sin darnos cuenta» (García Borrego, 2008:112). Esta postura fue la que intenté adoptar a lo largo de mi trabajo de campo, aunque no resultó tarea sencilla. Si bien me había propuesto un objetivo de investigación, el curso que siguió la tesis, así como las inquietudes, las nuevas preguntas y las categorías que surgieron, estuvieron dadas por lo que emergió en el campo en entrecruce con aquellas lecturas que realicé.

Sumergirme etnográficamente en la cotidianidad de los y las jóvenes y conocer junto con ellos/as implicó cruzar las fronteras de lo que tradicionalmente está circunscripto al campo de los estudios migratorios, y aceptar explorar ese campo a través del camino propuesto por mis informantes. Al mismo tiempo, presté mayor atención no sólo a lo que sucedía en Córdoba, sino que también busqué reconstruir aquello que se gestaba en origen y los vínculos establecidos con Perú. Además, varios/as de los/as jóvenes con quienes trabajé tuvieron la posibilidad de viajar hacia allá, por lo que también se generaron encuentros a su regreso para poder reconstruir cómo percibieron los espacios que dejaron. Sin embargo, centrarse en las narrativas personales para reconstruir las trayectorias ofrece ventajas y plantea algunos límites y retos que ire desandando a continuación.

2. Mi trayectoria, mis posiciones: mujer, joven y antropóloga en devenir

En el 2016 en un seminario titulado Trabajo Final, la antropóloga Ludmila Catela Da Silva comenzó la clase con las siguientes preguntas: ¿por qué estudian lo que estudian?; ¿cómo llegaron a sus temas de investigación? En un ejercicio introspectivo, nos hizo reconstruir el recorrido que atravesamos hasta llegar a nuestros intereses y temas de investigación. Así fue que, motivada por la propuesta, comencé a preguntarme por qué había elegido trabajar con jóvenes migrantes, particularmente, de sectores empobrecidos de la ciudad. Como mencioné, por el 2012 y en la búsqueda por definir (junto con mi compañera de tesis) el tema de investigación para el trabajo final de la licenciatura en Comunicación Social, me acerqué a Los Pinos. Era la primera vez que conocía un asentamiento. Las casas de madera, la delimitación de los lotes y de las calles y las personas que allí vivían, al mismo tiempo que las

condiciones de vida precarias produjeron algo en mí y despertaron la inquietud de conocer más sobre sus historias y trayectorias.

Simultáneamente, en el 2012 me incorporé a la cátedra de Antropología Social de Comunicación Social, de la Universidad Nacional de Córdoba y al Programa de investigación Migraciones, Multiculturalismo y Desigualdad en América Latina, del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba (CEA-UNC). La primera decisión influyó en mi formación: quería ser antropóloga, de allí mi elección de formarme en la disciplina. Mi paso por esa cátedra me acercó a las primeras lecturas antropológicas, pero especialmente me introdujo en el modo antropológico de conocer y hacer trabajo de campo. Encontré en esta ciencia una forma de ver los procesos sociales, de trabajar con las personas y, sobre todo, de poner en duda ciertos juicios de valor y cuestionar el sentido común.

La segunda decisión, de incorporarme al Programa de investigación, me llevó a mirar aquello que estaba trabajando en Los Pinos desde otro lente: el de las migraciones. En Los Pinos, vivían familias provenientes de Perú, Bolivia y Paraguay. Este dato, que frente a mis ojos se pasaba por alto, comenzó a ser señalado en discusiones con integrantes del Programa y dejó de ser una información más para pasar a ser el centro de mis futuras preguntas. También en este espacio, y gracias a las reuniones con las integrantes del equipo, me acerqué a las primeras lecturas sobre género. De esta manera, mi mirada realizó dos movimientos. Si cuando conocí Los Pinos las condiciones en las que vivían se convirtió en una dimensión central para comprender lo que allí sucedía, a partir de estas reuniones, el género y las migraciones se sumaron como categorías centrales de análisis para abordar estos procesos.

En Los Pinos, y luego en Sabattini, conocí a numerosas familias, pero quizás por mi formación docente, por haber dado clases y por mi empatía con los/as jóvenes, es que comenzaron a ser ellos/as los/las protagonistas de mis notas de campo, de mis preguntas y dudas. A partir de las sugerencias de María José Magliano, me acerqué a los trabajos de Claudia Pedone y de otros/as investigadores que analizaban las trayectorias, estrategias e intereses de los/as jóvenes migrantes desde una perspectiva de género. Estos flujos de

información, textos, personas, coincidieron como piezas de un rompecabezas y se convirtieron en lo que fue la antesala de esta tesis.

Las diferentes mesas de migración y género en diversos congresos⁴¹, la Tercera Escuela Internacional de Posgrado MIGRARED⁴² y los cursos de posgrado que realicé fueron espacios prolíferos de construcción de conocimiento, de intercambio de experiencias y de vínculos con otros colegas nacionales y regionales que contribuyeron con bibliografía, discusiones metodológicas e interdisciplinarias, pero especialmente a pensar las migraciones desde un espacio común: América Latina.

Por otro lado, poder participar de la producción colectiva de dos libros (Magliano, Perssinotti y Zenklusen, 2016; Magliano, 2018) significó un espacio de importante aprendizaje. En las prolongadas reuniones para discutir cada capítulo, pudimos reflexionar, identificar y trabajar la interrelación del género con las categorías de clase social y origen nacional en el contexto contemporáneo de las migraciones. Es en ese esfuerzo por pensar interseccionalmente donde se encuentra el punto de partida, pero también de llegada, de este trabajo.

Las dimensiones de género, origen nacional, generación y pertenencia de clase influyen en el tipo de vínculo que establecemos en los distintos ámbitos asociados a la investigación —sea en la propia academia o en el campo en sentido estricto. En esta línea, algunas investigadoras han analizado cómo las distintas «geometrías variables del poder»⁴³ (Massey, 2008) influyen en las relaciones que el/la investigador/a establecen en esos distintos ámbitos y en el replanteamiento de las propias posiciones sociales y políticas en cada uno de ellos/ellas (Katz, 1994; Pedone, 2000, Zusman, 2011). El/la investigador/a está en varios espacios a la vez, nunca se está totalmente dentro ni fuera del área del estudio y en todos ellos existen relaciones de poder (Pedone, 2000). Por ello, y como sostiene Pedone (2000:8), «analizar los diferentes desplazamientos, que hemos realizado durante nuestra

⁴¹ Congresos nacionales e internacionales de Antropología, de Migraciones y de Jóvenes Investigadores.

⁴² Organizada por CLACSO en conjunto con FLACSO-Ecuador en el año 2015: «Migraciones internacionales, globalización y desigualdades sociales: contribuciones desde América Latina».

⁴³ Es decir, las desigualdades sociales producto de la economía capitalista.

investigación, es una forma de relocalizarse para construir o cuestionar nuestro trabajo».

Cindi Katz (1994) afirma que, como investigadores/as, somos responsables de un gran número de desplazamientos, del campo a la academia y de esta al campo, entre otros, ocasionalmente mencionados en nuestros trabajos. El *campo* se resignifica, pasa de ser un «lugar o una población, a estar más bien localizado y definido en términos de relaciones de poder en diferentes ámbitos, que lo cortan transversalmente en el tiempo y en el espacio» (Pedone, 2000:7). Entonces, no se restringe a la actividad de traslado a un determinado sitio para desarrollar nuestra investigación, sino que está presente en todo el proceso, de múltiples maneras: en los encuentros con otros/as investigadores/as, en la búsqueda de material teórico, en la realización de la observación participante y en las entrevistas en profundidad.

Fue así que, al mismo tiempo que me inmiscuía en la trama de relaciones sociales de los/as jóvenes provenientes de Perú y de sus familias, elaboré los lentes teóricos-metodológicos desde los cuales podía entender esas tramas. El análisis del material surge de esos encuentros, tensiones y experiencias que viví con mis interlocutores. Perla Zusman (2014) utiliza la metáfora de *la trama* para referirse al trabajo de campo. Esta metáfora me sitúa frente a una figura netamente espacial que permite recuperar la idea de la «coexistencia en la multiplicidad» planteada por Doreen Massey (2012). Así, «las múltiples trayectorias espacio-temporales son las que constituyen cada uno de los hilos que se cruzan y enlazan con la urdimbre» (Zusman, 2014:145). El campo, entendido como una *trama* y como un *espacio*, es relacional y debe comprenderse como la esfera de posibilidad «de existencia de la multiplicidad, la esfera en la cual puede coexistir una variedad de trayectorias sociales diversas» (Massey, 2012:7). En torno a ello es que me interesa reconstruir esas espacialidades, pero también esas temporalidades en donde transcurrió la elaboración de esta tesis.

Los espacios académicos se intercalaban con mis visitas a los barrios, lo que conformó el campo en donde me posicioné como estudiante universitaria de posgrado en antropología (o joven investigadora), pero también como joven para los/as adultos/as (*jovencita* solían llamarme) de Sabattini y

Los Pinos, y de adulta para los/as chicos/as. Asimismo, el acercamiento a las mujeres migrantes, en muchos casos las madres de los/as protagonistas de esta investigación, se dio en parte por mi condición de género. Y, finalmente, posicionarme como estudiante de antropología llevó a explicitarles a los/as jóvenes y sus familias de qué se trataba la antropología, lo que contribuía a problematizar mi propia formación. Todas estas experiencias constituyeron un espacio de reflexión crítica para mí en tanto estudiante universitaria de antropología, joven/adulta y mujer. Estas categorías se construyeron y llenaron de significado en los distintos contextos culturales, sociales y económicos en los que participé como «sujeto cognoscente-cognoscida, actora social y persona» (Pávez Soto, 2011:24). El trabajo de campo no se restringe al estudio *in situ* sino que adquiere un carácter más amplio, se constituye a través de los distintos ámbitos por los cuales el/la investigador/a se va desplazando. De esta manera, y tal como sostiene Perla Zusman (2011), las fronteras entre lo que es y no es el campo se difuminan. Pasa de ser un lugar o una población, a estar más bien localizado y definido en términos de relaciones de poder en diferentes ámbitos, que lo cortan transversalmente en el tiempo y en el espacio.

3. Arreglos y reflexividad

Christian Ghasarian expresa: «en realidad el etnógrafo sabe, íntimamente, que su trabajo se funda, en gran medida, en adaptaciones personales y continuas a las circunstancias» (Ghasarian, 2002:13). Y entonces, me pregunto: ¿de qué manera nos (me) involucramos (involucré) durante el trabajo de campo? ¿Qué rol me asignaron mis interlocutores? ¿De qué modo se involucran las emociones y los capitales sociales en las relaciones que construimos? En este apartado, y a lo largo de toda la tesis, pretendo reflexionar sobre el papel que ocupamos los/as investigadores/as durante el trabajo de campo y las diferentes posiciones que asumimos, las cuales, en ocasiones, exceden nuestros intereses de investigación. Parto de la premisa de que la figura del/a investigador/a no es algo dado y delimitado *a priori*, como una especie de uniforme que nos ponemos antes de ingresar al campo, sino que se va construyendo en interacción con su objeto de estudio. Como mencioné,

simultáneamente, somos investigadores/as y personas insertas en redes de relaciones sociales, por medio de las cuales construimos vínculos y se involucran subjetividades, emociones y sentimientos.

Así, a lo largo del proceso de trabajo de campo, pero también durante la escritura, me preguntaba por el modo en que mis interlocutores me observaban y posicionaban. En este sentido, me parece importante recuperar dos cuestiones: a) por un lado, la manera en que establecemos relaciones (a/simétricas) en el campo, y b) cómo los sentimientos y emociones tanto del/a investigador/a como de nuestros interlocutores se ponen en juego. Estas dos dimensiones se tornan relevantes como procesos de reflexividad.

Cuando realizamos trabajo de campo nos relacionamos con personas de manera más o menos cercanas; estas relaciones pueden implicar diferentes grados de involucramiento y, en ocasiones, desbordan lo exclusivamente académico. Nos relacionamos con otras personas que solemos definir como nuestros interlocutores, nativos o entrevistados. Cuando comencé a ir a los barrios, me presenté como estudiante de antropología interesada en conocer cómo vivían las familias peruanas que residían en la ciudad de Córdoba. Sin embargo, y a pesar de las negociaciones respecto a cómo yo quería ser reconocida (Guber, 2004), algunos/as de mis interlocutores me ubicaron en otros roles: amiga, compañera, la chica de la universidad, *la Deni*, la persona a quien pedirle ayuda con cuestiones relacionadas con la educación. En ocasiones, cuando tenían algún problema con algún papel o trámite, me preguntaban cómo solucionarlo o si conocía a alguien para que los/as ayude.

Natalia Bermúdez y Malena Previtali (2014:19) realizan un llamado de atención con relación a esto. Para las autoras, «las maneras en que nos relacionamos con nuestros interlocutores rebosan el trabajo de campo mismo». Ese *rebotar* permite dar cuenta de un entramado social determinado, de un contexto político particular que, por momentos, tiende a profundizar las fronteras entre el mundo académico y las personas con quienes trabajamos, mientras que en otras hace posible recuperar «las integraciones, negociaciones, confrontaciones y vínculos que ocurren en torno a valores como la amistad, madrinazgo, hermandad, entre otras» (Bermúdez y Previtali; 2014:19). En este sentido, al tiempo que se produce una distancia entre

antropólogo/as y nativos/as se construyen relaciones basadas en valores que permiten desdibujar esas distancias.

Establecí vínculos estrechos y de afecto con muchas de las personas con quienes trabajé. Me involucré en sus problemas y, en la medida en que mis condiciones lo permitían, buscaba con ellos/as alguna solución. Todo esto a contrapelo del esfuerzo que por momentos llevaba desmarcarme y ubicarme en el lugar de investigadora. A pesar de este involucramiento y afecto genuino, es importante reconocer otro componente de esas relaciones: la asimetría. Como mencionaba en un comienzo, como investigadora estuve en varios espacios a la vez —el académico, el de la vida de los/as jóvenes y su familia— en todos ellos existieron relaciones de poder acordes a las diferentes posiciones que ocupé en el espacio social. De esta manera, una mirada crítica que atendiera a mi condición de mujer, clase media y universitaria resultó central para problematizar la asimetría propia de los vínculos en el campo.

Así, resultó nodal en el trabajo de campo poder dilucidar el modo en que construimos esas relaciones sociales con los sujetos que estudiamos y el modo en que compartimos esa intersubjetividad. Para ello se requiere de un proceso de objetivación no solo que permita reconocer el proceso de compartir, sino también que requiera de la tarea comprensiva de pensar esa relación con sus afectos, pero también con sus asimetrías. Alejandro Grimson (2004) se pregunta por la importancia de analizar la relación entre investigador/a y las personas objeto de estudio. Frente a este interrogante, afirma que la separación entre objeto y sujeto de estudio es prácticamente imposible, ya que quien estudia es parte de aquello que estudia y, en tal sentido, es importante considerar las acciones de quienes estudiamos para con nosotros los/as investigadores/as. El autor sostiene que es necesario concebir al *encuentro etnográfico* como un proceso de interacción de actores sociológicos —y agrego: con diferentes capitales— y, por ello, como una situación objetivable que puede reflexivamente aportar elementos fundamentales para el conocimiento de ese *otro*.

Fue así que en la manera de relacionarme con ellos/as, pero también en la manera en cómo ellos/as se relacionaban conmigo, y en el impacto que mi presencia generaba en determinados contextos, se condensaba cierta

información que fue necesario abordar. Mi presencia allí se sumerge en una red de relaciones sociales. El modo en que mis diferentes interlocutores me ubicaron en ese vínculo me decía algo respecto de ellos/as y de mí. Precisamente, el mayor aporte que me produjo el poder releer los registros, escribir los capítulos, narrar algunas experiencias del campo, es descubrir que las técnicas y el trabajo de campo en sí mismos no son una receta mágica, sino que es a partir de la experiencia, pero también de los sentimientos y desde las dudas, que construimos y comprendemos nuestro objeto de estudio, con los desafíos y periplos que éste nos presenta. Finalmente, y no por ello menor, esta tesis fue escrita a partir de las dudas, curiosidades y dificultades que me fueron apareciendo en el campo. Desde ese lugar es que traigo a colación múltiples situaciones que me permitieron comprender las trayectorias de los/as jóvenes peruanos/as.

4. Espacialidades: los barrios y la ciudad

Las trayectorias de los y las jóvenes transcurren en la ciudad de Córdoba, pero también en Perú. Sin embargo, son los barrios de la ciudad argentina donde viven, donde pasan gran parte de su tiempo. Tanto Sabattini como Los Pinos, en tanto espacios que construyen y resignifican quienes allí viven, son escenarios centrales para la comprensión de diferentes situaciones etnográficas. De allí la necesidad de ubicar al lector en el espacio a partir de una descripción detallada de estos barrios que permita ingresar, o al menos conocerlos. Tal como mencioné, Los Pinos y Sabattini son dos asentamientos donde viven los/as jóvenes con quienes trabajé. En estos espacios transcurre parte de sus vidas.

Los Pinos se ubica en la zona sur de la ciudad de Córdoba, próximo al cartel de «Fin de zona urbana»⁴⁴. El barrio se asienta sobre lo que era, allá por la década del 60, un exbasural a cielo abierto. Surge a finales del 2008, a partir de una ocupación de tierras por un grupo de vecinos/as que comienzan a construir allí sus viviendas. Se conforma por dieciocho manzanas de veinticuatro lotes cada una, diagramadas y separadas entre sí por calles de

⁴⁴ Para ampliar sobre el barrio y su conformación ver: María Victoria Perissinotti y Denise Zenklusen, 2012; María Victoria Perissinotti, 2017.

tierra. Según estimaciones del centro de salud asignado al barrio, viven allí alrededor de 500 familias compuestas por dos o tres hijos, en su mayoría provenientes de Perú, Bolivia y Paraguay, pero también por familias argentinas. Los Pinos cuenta con una plaza y se accede a él por medio de la Ruta 36. Obligatoriamente se debe pasar por otro barrio, Nuestro Hogar III. En efecto, la única línea de colectivo que llega tiene la parada sobre la calle principal de este barrio, por lo que los/as vecinos/as de Los Pinos deben atravesarlo y caminar unas cuadras para llegar a sus casas.

Sabattini también surge de la ocupación de tierras en el año 2010⁴⁵: terrenos fiscales próximos a las vías del ferrocarril. Se ubica en la zona este de la ciudad y a metros de la circunvalación⁴⁶. Al igual que Los Pinos, durante su ocupación se dividieron las manzanas y los lotes, pero dada la necesidad de nuevos lotes para construir, sus calles no son todas transitables para autos —algunas son sólo pasillos o calles sin salida— y algunas manzanas presentan diagramaciones irregulares de acuerdo a cómo se fue ocupando el baldío. Próximo a Sabatinni circulan varias líneas de colectivo, la parada se ubica sobre una ruta de acceso a la ciudad, por lo que para ingresar y salir del barrio caminando se deben atravesar las vías del ferrocarril. En cambio, para acceder en auto se debe ingresar por el otro lateral. Allí viven alrededor de 400 familias y, aproximadamente, la mitad de sus habitantes provienen de Perú. A diferencia de Los Pinos, Sabattini no cuenta con una plaza.

A pesar de que pagaron por los lotes (a un precio mucho más accesible que aquel del mercado inmobiliario formal), las familias que habitan en ambos espacios no cuentan con una documentación formal que avale la posesión de los terrenos, dado de que se trata de ocupaciones informales⁴⁷. Los servicios tanto de luz como de agua son irregulares e insuficientes por el mismo motivo. La recolección de residuos pasa por las calles habilitadas: en Los Pinos por una calle principal de Nuestro Hogar III, en Sabattini existe un punto de

⁴⁵ Sobre la ocupación de Sabattini ver Magliano, Perissinotti y Zenklusen, 2014.

⁴⁶ Se trata de un anillo periférico que rodea a la ciudad de Córdoba y que conecta con las diferentes vías y rutas de acceso a la ciudad.

⁴⁷ En las grandes ciudades de América Latina y de Argentina específicamente, la vivienda informal construida en el marco de tomas de terrenos ha constituido históricamente el modo mayoritario de acceso al espacio urbano para las personas de bajos recursos.

recolección en una de las calles más anchas. Esto hace que los vecinos/as deban desplazarse con sus bolsas de residuos hasta el lugar donde las recolecta el camión.

Las casas, en su mayoría, comenzaron siendo de madera y chapa —materiales más económicos para la construcción— para luego convertirse, muchas de ellas, en casas de cemento. Desde que conocí los espacios y hasta la actualidad, se puede ver la transformación de los espacios de acuerdo al paso del tiempo, pequeñas casas se convirtieron en casas de varias habitaciones que podían resistir las condiciones climáticas, como tormentas o vientos fuertes. La falta de pavimentación de las calles, de cunetas, de desagües, de veredas, de forestación y las irregularidades y desniveles de los terrenos, lleva a que se conviertan en zonas inundables.

En ambos barrios las casas aparecen como «el espacio» de la familia, de las relaciones de parentesco y generacionales. Al mismo tiempo, el traslado a las escuelas, que suele estar a una distancia considerable del barrio —según los relatos— y el centro de la ciudad son las otras espacialidades que emergen en esta tesis y que constituyen la cotidianidad de las personas con quienes trabajé. A lo largo de los capítulos veremos cómo estos distintos espacios impregnan la vida de los/as jóvenes, adquieren significado y forman parte de sus trayectorias. Por otro lado, resulta importante aclarar que estos espacios, que en términos legales y académicos podrían ser definidos como asentamientos —ya que surgen a partir de la ocupación de tierras—, son nombrados por quienes allí viven como *barrio*⁴⁸. Hay un esfuerzo por parte de los/as vecinos/as de apropiarse y transformar ese territorio en un *barrio*. Si bien hasta aquí utilicé la categoría asentamiento, de acá en adelante considero relevante utilizar la noción de barrio cuando me refiera tanto a Sabbattini como a Los Pinos ya que así deciden nombrarlos mis interlocutores.

⁴⁸ En su trabajo de investigación, María Victoria Perissinotti (2017) realiza un recorrido por cómo se construyó Los Pinos y, además, cómo se resignifica el espacio a partir de la categoría *barrio*.

A continuación presento el mapa de la ciudad de Córdoba, la línea que bordea la ciudad corresponde a la Circunvalación y algunas referencias que se enuncian en esta Tesis (Imagen 1). Seguido, se encuentran imágenes del crecimiento de Los Pinos (Imagen 2) y Sabbattini (Imagen 3).

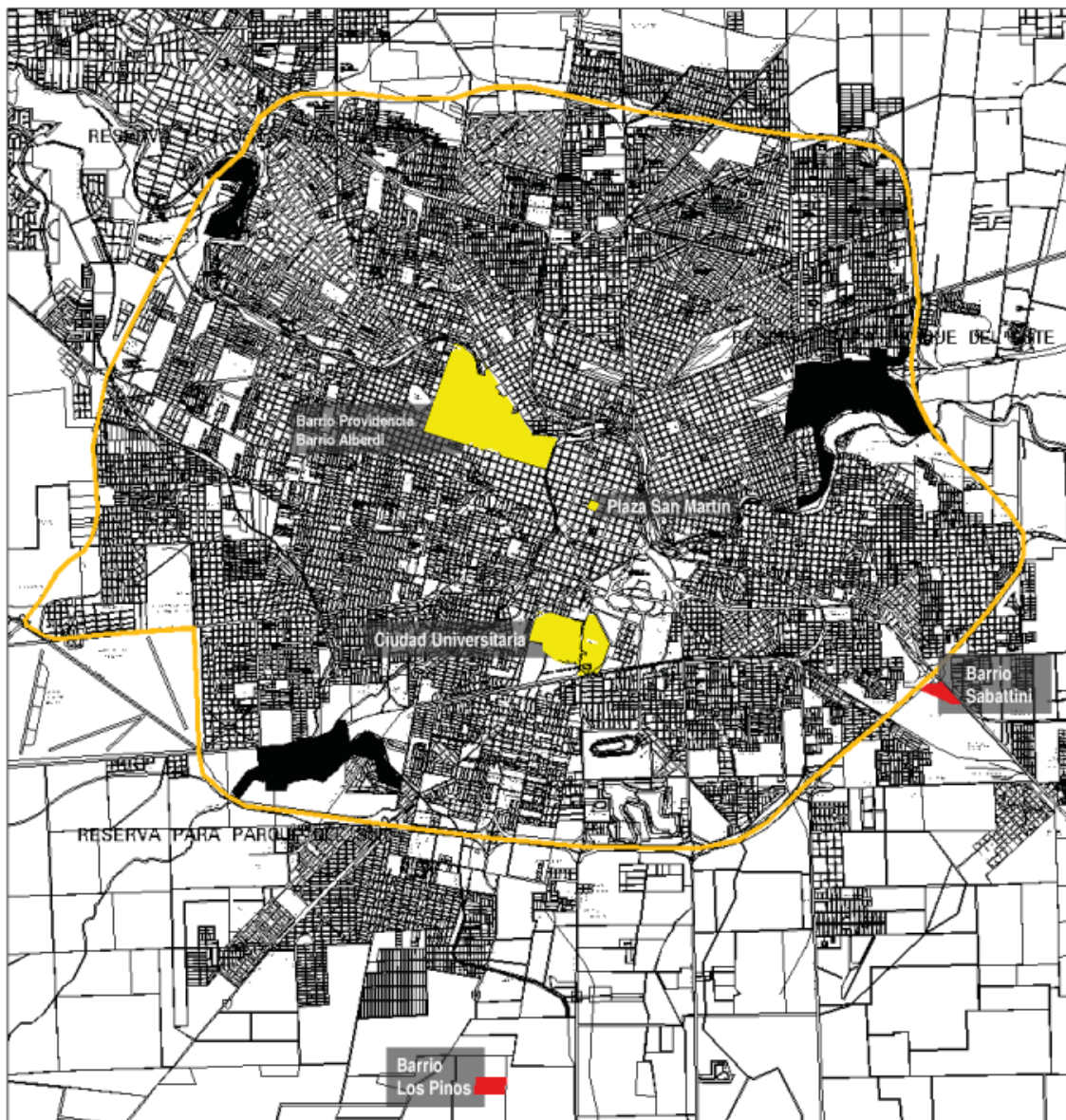


Imagen 1. Mapa de la Ciudad de Córdoba. Ubicación de los barrios.



Imagen 2. Crecimiento de Los Pinos. Años 2010-2014-2016-2018.



Imagen 3. Crecimiento de Sabattini. Años 2010-2012-2014-2018.

5. Temporalidades: etapas del trabajo de campo

Si el trabajo antropológico, parafraseando a Peirano (2010), se trata de un trabajo artesanal, en este apartado pretendo mostrar la manera en que se utilizaron y combinaron los diferentes métodos y técnicas antropológicas

relativos a la etnografía que permitieron la elaboración de esta tesis, y las distintas etapas que constituyeron ese trabajo de campo (ingreso al campo, observación participante, entrevistas en profundidad, análisis de la información).

5.1. Ingresar al campo

Durante el 2014 retomé aquellos vínculos que había construido con varias mujeres peruanas que conocía desde el 2011 —producto de mi tesis de Licenciatura—, muchas de las cuales tenían hijos/as jóvenes, que vivían en Los Pinos. A lo largo de ese año, visité el barrio una vez por semana y asistí durante los fines de semana a una actividad de apoyo escolar para niños/as de primaria que se daba en la casa de una vecina. A esta actividad la realicé a pedido de una de las vecinas, ya que el grupo que daba apoyo escolar hasta ese momento había dejado de ir. Aquí aparecen dos de los espacios intermedarios entre los cuales me desplazaba. Por un lado, me presentaba como estudiante de antropología; por el otro, algunas vecinas me identificaban como la «seño» del apoyo escolar. Casi de manera casual, llevar adelante esta actividad me puso en contacto con algunos/as jóvenes del barrio. Además, un grupo de madres me preguntaron si podía ayudar a sus hijos/as con algunas tareas o con el estudio para las pruebas, ya que ellas encontraban limitaciones para hacerlo. Así fue que me puse en contacto con algunos/as jóvenes.

Durante la semana tracé un recorrido de visitas a la casa de las vecinas, pero también sumé a los/as tres jóvenes que ayudaba con su tarea de la escuela. Al mismo tiempo, participé de la reunión de un grupo de vecinas que se juntaban para conversar sobre problemáticas del barrio. Eran reuniones que a las que asistían entre 5 y 12 mujeres, en su mayoría peruanas. Se realizaban en la casa de alguna de ellas, usualmente después de las cinco de la tarde, horario en que regresaban de sus trabajos. En esas reuniones, la *problemática adolescente* emergía como una preocupación para estas mujeres. Pese a que estaban presentes en sus relatos y ocupaban buena parte de las reuniones, me llamaba la atención la poca presencia de jóvenes en la cotidianeidad del barrio, al menos no los/las veía. Sólo conocía a aquellos/as a los/las que le

daba apoyo escolar. Este grupo de mujeres se convirtió en mi informante clave, fue a través de ellas que pude reconstruir la historia de la constitución de Los Pinos, de sus trayectorias familiares, de la importancia de sus hijos/as en su proyecto migratorio y también fueron quienes me presentaron a varios/as de sus hijos/as, sobrinos/as, hijos/as de vecinos/as.

En el año 2015, comencé a asistir de manera regular a Sabattini, junto con un grupo de mujeres peruanas del barrio⁴⁹, al taller Programa Primeros Años⁵⁰, implementado por el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación desde el año 2005. Durante ese año, afiancé en ambos barrios mi relación con las mujeres madres y, a partir de ellas, me acerqué a sus hijos/as. Tan es así que empecé a visitar semanalmente a tres familias que tenían hijos/as jóvenes. En mis primeras notas de campo registraba la casa una de ellas a partir del nombre de las madres: la familia de Vilma, la familia de Érika y la familia de Miriam. Al revisar mis registros, reflexioné sobre esta etiqueta que usaba, *la familia de*, y el hecho de que mi ingreso al campo había estado determinado por el vínculo con las madres. Inicié entonces un trabajo por desmarcarme de este lugar y comenzar a construir nuevos (o diferentes) vínculos con los/as jóvenes para poder dar respuesta a los interrogantes que me planteaba. Así, comencé a juntarme con ellos/as a solas, a acompañarlos/as a actividades puntuales o asistir a actividades que organizaban, como los torneos de vóley o las agrupaciones de baile, veamos a continuación.

5.2. La etapa exploratoria y la importancia de la observación participante

Para poner en práctica la observación participante, también denominada observación etnográfica, son esenciales tanto una estancia prolongada en el *campo* como la participación del/a investigador/a con el grupo con el cual trabajará. El vínculo con las madres estaba fuertemente consolidado: me

⁴⁹ A varias de estas mujeres las conocí por el año 2012 a partir de un trabajo de campo colectivo que realizamos en el barrio.

⁵⁰ El Programa tiene el propósito de promover el desarrollo de los niños y de quienes se ocupan de su crianza mediante la implementación de distintas estrategias orientadas a sensibilizar a la población acerca de la importancia de los primeros años de vida y el papel prioritario de los adultos en esta etapa de la infancia. Fuente: <https://www.argentina.gob.ar/politicassociales/primerosanios> Consultada 28/01/2019.

invitaban a participar de sus actividades (reuniones, compras, mandados al mercado), a comer a su casa, a acompañarlas a llevar a los más chicos a la escuela o al hospital. Estos momentos, de los cuales realicé numerosos registros, me permitieron comenzar a dilucidar el rol que estas mujeres ocupaban en el barrio y en el ámbito de la familia. En estos registros aparecen las primeras afirmaciones e impresiones sobre determinados temas —como, por ejemplo, la educación, la salida laboral, los permisos que le otorgaban a sus hijos/as— que luego serán centrales en la elaboración de las entrevistas con los/as jóvenes. A partir de las conversaciones con las madres de Los Pinos y de Sabattini realicé registros de sus historias, reconstruí sus trayectorias de migración: cómo llegaron a Córdoba y a esos barrios; sus procesos de escolarización y, especialmente, los vínculos con sus hijos/as.

Sin embargo, y en pos de alejarme de este primer rol al cual me asociaban los/as jóvenes —(Denise = *amiga de mamá*)—, es que me acerqué a diferentes actividades que se realizaban en los barrios (como torneos de vóley y ensayos de agrupaciones de baile) y que involucraban la asistencia de los/as jóvenes, lo que me permitió redefinir mi presencia en estos espacios. A medida que establecía y se afianzaban los vínculos me incorporé a las actividades en las que podía participar y a las cuales, especialmente, me invitaban. Así fue que asistí a festivales, charlas de la facultad y de la escuela, *polladas* o parrilladas familiares y del barrio, acompañé a comprar cosas al *centro* (especialmente ropa), fui invitada a fiestas de quince y graduaciones de final de secundario, entre muchas otras. Todas estas actividades me permitieron construir relaciones de mayor confianza con las/os jóvenes, ya que se trataban de actividades que realizábamos en conjunto con otros/as jóvenes y, en ocasiones, sin la presencia de personas adultas. La consolidación de un vínculo diferente con ellos/as habilitó la aparición de ciertos relatos —de su vida privada, de sus deseos y aspiraciones, de los vínculos con sus padres— que de otra manera no hubiese sido posible.

En esta etapa, que duró todo el 2014 y parte del 2015, la observación participante y el registro de campo se convirtieron en las estrategias que permitieron la elaboración de determinada información: cómo se componía su familia, cuándo llegaron, a qué escuela iban, quiénes eran sus amigos/as, qué

actividades hacían, de qué manera las realizaban. Información que hizo posible afianzar y conocer a los/as jóvenes para luego ahondar en diferentes cuestiones emergentes con mayor profundidad durante las entrevistas. La observación participante alude a la inespecificidad de las actividades que comprende, dice Rosana Guber (2012), y es allí donde reside su cualidad.

Mi presencia no pasó desapercibida. En algunas situaciones se naturalizaba, pero los/as jóvenes, al igual que sus familias, siempre supieron de mis intereses de investigación. Sin embargo, no se trató de una observación pasiva. Es decir, en ocasiones desempeñé *roles locales* (Guber, 2012:61), incorporándome a sus actividades cotidianas, como ayudar en la cocina, poner la música en los ensayos de baile, participar de alguna reunión. Con algunas personas establecí vínculos de mayor confianza e incluso de afecto.

Luego de cada visita, cada actividad e incluso cada entrevista, llegaba a mi casa y realizaba un registro minucioso de lo que había sucedido. Muchos de estos registros forman parte del corpus de datos que analizo⁵¹. Las observaciones están organizadas por fecha, lugar y personas. En su interior, los registros se organizan cronológicamente desde el momento en que salgo de mi casa hasta que regreso. Estos registros no sólo se componen de lo que observé, sino también de lo que percibí y sentí.

Me resultó de gran utilidad poder plasmar las impresiones y sentimientos que cada visita a los barrios o actividad me provocaba. En ellos también hay reconstrucciones de conversaciones, descripciones de espacios y personas e incluso algunos dibujos de las casas o mapas de los lugares. No todo se utilizará a lo largo de este trabajo, sino que realicé una selección de aquello que me permitía comprender mi objeto de estudio.

⁵¹ Durante el trabajo de campo, construí un total de 100 registros que me permitieron reconstruir conversaciones, analizar situaciones, mostrar la cotidianidad, y otras dimensiones que quedaban por fuera de la situación de entrevista.

5.3. La tercera etapa: entrevistas en profundidad, conversaciones y otros intercambios

En el diseño de las entrevistas tuve en cuenta aquella información que fui construyendo durante el ingreso al campo y durante la etapa de observación participante. Al mismo tiempo, la escritura de una serie de artículos elaborados colectivamente⁵² y la presentación de algunas inquietudes en congresos y jornadas, llevaron a orientar el trabajo y a la elaboración del guion para las entrevistas.

Las entrevistas que realicé son abiertas —algunas tuvieron dos encuentros—, se caracterizan por su flexibilidad y dinámica y requieren de la observación participante para poder comprender de manera más acabada las perspectivas que las personas tenían respecto de sus propias vidas, experiencias o situaciones vividas. Claudia Pedone (2003) sostiene que mediante el diálogo entre entrevistador/a y entrevistado/a se crea un *texto interactivo*. Cada entrevista implicó una situación de encuentro, no sólo en términos físicos —de encontrarnos en un lugar—, sino también en términos de intercambio, de interacción, de diálogo.

Las entrevistas en profundidad fueron diagramadas a partir de un guion⁵³ en donde, agrupadas en ejes temáticos y de interés, se construyeron preguntas abiertas. Estos ejes se centraron, principalmente, en las diferentes dimensiones de sus trayectorias, algunas definidas de antemano, mientras que otras surgieron durante el trabajo de campo: los cambios en las relaciones familiares a partir de la migración, las relaciones con sus pares, el tiempo de ocio y el uso del espacio público, las aspiraciones y oportunidades laborales y educativas. Todas las entrevistas fueron pautadas con los/as jóvenes y se realizaron en sus casas, salvo una que se realizó en la UNC⁵⁴. Al momento de elegir el lugar y el día me ponía a disposición de sus posibilidades, es decir, dejé que las personas eligieran dónde querían ser entrevistadas. Antes de comenzar, establecí con ellos/as ciertas aclaraciones y negociaciones. Les especificué que todo lo que decidieran contar sería anónimo y que nada sería

⁵² Magliano, Perissinotti y Zenklusen (2014, 2015); Zenklusen y Perissinotti (2016).

⁵³ Para acceder al Guion de Entrevista, ver apartado *Anexo*.

⁵⁴ Veremos más adelante por qué fue elegido el espacio de la UNC para realizar la entrevista y qué implicaba para la joven que se realizara allí.

revelado a sus padres y madres. Me comprometí a devolverles las entrevistas desgrabadas y algunos registros de campo. Además, y por tratarse en muchos casos de menores⁵⁵, conversé con sus padres y madres. A medida que entrábamos en clima de entrevista, se iban relajando y olvidando del grabador, que en ocasiones los/as ponía nerviosos/as. Negociamos en conjunto qué partes no querían que aparecieran en mi trabajo: por vergüenza, miedos o porque eran cosas muy íntimas.

Las entrevistas fueron desgrabadas inmediatamente luego de llevarse a cabo. Al igual que con los diferentes registros de campo, el registro inmediato me permitió poder no solo reconstruir la situación de entrevista, sino recuperar aquellas cosas, especialmente gestos, movimientos, distracciones, que me estaban diciendo algo de ese momento (caras de sorpresa frente a alguna pregunta, indicaciones que realizaban con la mano, entre otras). Esto muestra cómo el/la investigador/a, en la tarea de darle orden y coherencia a la narración de la entrevista y también del registro, construye una interpretación (Pedone, 2004). Ante esta situación, se debe adoptar una posición crítica en un constante movimiento desde afuera y desde adentro «puntualizando los silencios, las interrupciones, es en este momento cuando aparecen asimetrías, ventajas y ambigüedades entabladas entre el/la entrevistador/a y el/la entrevistado/a y la propia relación dentro del contexto» (Pedone, 2004:151).

Como primera estrategia decidí entrevistar a un número similar de varones y mujeres, en un determinado rango de edad (14 a 25 años), pero con la condición de que sean ellos/as quienes se reconocieran como jóvenes o al menos generacionalmente distanciados de sus padres y madres. Si bien había un vínculo de confianza, la idea de que fueran grabados les generaba ciertas expectativas y temores que, con el transcurso de la conversación, fueron menguando. Entrevisté entre 2015 y 2017 a 22 personas, con algunos/as mantuve dos encuentros de entrevistas con otros/as, solo uno⁵⁶. La situación de entrevista era coordinada con los/as jóvenes con el permiso de sus padres, o al menos los/as jóvenes avisaron de la actividad que iban a realizar. Se creó

⁵⁵ Para las leyes de Argentina, toda persona de menos de 18 años es considerada un menor.

⁵⁶ Esta información se puede observar en el cuadro al final de este apartado de manera acotada y en el *Anexo* de manera extendida.

un clima de tranquilidad e intimidad y en ningún momento se plantearon situaciones de no querer responder, más bien se trataban de conversaciones fluidas. Casi en su totalidad, las entrevistas fueron pautadas en sus casas, nos sentábamos en la cocinas, en sus habitaciones o en algún rincón del patio, generalmente solían ser horarios en los que los adultos/as se encontraban trabajando. Este particular ambiente fue lo que me permitió grabar las entrevistas sin ningún tipo de impedimentos y, al mismo tiempo, que surgieran temas que según ellos/as nunca habían hablado con sus padres (como salidas nocturnas, conflictos con familiares, noviazgos).

Como decisión metodológica y ética modifiqué los nombres de los/as jóvenes y de todas aquellas personas a las que esta tesis hace referencia. Si bien no tenían inconvenientes en aparecer con sus verdaderos nombres, decidí usar ficticios y, en algunos casos, elegidos por ellos/as.

Al igual que Claudia Pedone (2003), creo necesario resaltar el cambio de actitud que a lo largo del trabajo de campo tuvieron los/as entrevistados/as. El interés por conocer sus historias y la preocupación por mostrarle la riqueza de aquello que me decían o hacían, contribuyó a que ellos/as mismos valorizaran sus propias prácticas, historias y experiencias. A menudo, los/as jóvenes me llamaban para contarme algo que consideraban que me podía interesar.

Asimismo, durante esta etapa, realicé entrevistas con personas vinculadas con los/as jóvenes, como padres, madres, tíos/as, vecinos/as, amigos/as, integrantes de diferentes organizaciones que participan en los barrios⁵⁷, que me ofrecieron nueva información. Algunas de estas entrevistas fueron grabadas mientras que otras fueron conversaciones extensas que luego reconstruí, dado que no siempre el uso del grabador era bienvenido. Fundamentalmente con los padres y las madres realicé una reconstrucción de su migración, de sus motivaciones y de sus aspiraciones para con sus hijos/as. La información que me aportaron me permitió ponerla en contraste con aquello que me decían los/as jóvenes. Con los/as vecinos/as trabajé la historia de los espacios que habitan (el barrio, la casa y la ciudad) y las imágenes que tienen sobre los/as jóvenes. Con las organizaciones sociales

⁵⁷ A lo largo del trabajo de campo conocí múltiples organizaciones políticas, barriales, personas que iban a dar apoyo escolar o diferentes funcionarios de los gobiernos municipal, provincial o nacional que asistían para la implementación de algún plan/programa.

abordamos el rol que ocupan en los barrios y la manera en que piensan e incorporan a los/as jóvenes.

5.4. El análisis o sobre cómo se reorganizó la información

Una tercera dimensión (técnica) del trabajo de campo estuvo dada por la búsqueda de material bibliográfico. De la misma manera que considero a la observación participante y a las entrevistas como técnicas de recolección de datos, considero que la búsqueda bibliográfica también forma parte de ese proceso. Al mismo tiempo que se reconstruyen trayectorias y se trabaja con personas, sostiene Christian Ghasarian, existen «realidades históricas, sociales que no pertenecen a la conciencia de los informantes y que son, no obstante, realidades objetivas que deben ser analizadas y, si es posible, explicadas» (Ghasarian, 2002:196). En este sentido, muchas de las lecturas que componen este trabajo sirven de herramientas no solo para analizar los procesos, sino también para contextualizarlos, ya que es en este movimiento entre lo micro y lo macro, lo histórico y lo actual donde transcurre la vida de estos/as jóvenes que migraron desde Perú.

Cada texto leído fue ubicado en diferentes carpetas agrupadas por temas/categorías. Esas carpetas se armaron a medida que realizaba el trabajo de campo y estaban en constante diálogo con mis registros. Así, dispuse diversas carpetas tituladas *jóvenes*, *familia*, *interseccionalidad*, *transnacionalismo* y *migración hacia Argentina*. En cada nuevo texto teórico que leía marcaba aquellas ideas que me remitían a los registros de campo. Y, a la inversa, en cada relectura de los cuadernos de campo anotaba aquellas asociaciones con los textos. Este trabajo artesanal de hilvanar me permitió construir un corpus de enfoques teóricos, discusiones y categorías que me sirvieron al momento de concretar el análisis y la escritura de esta investigación.

En vistas de organizar la información obtenida de las entrevistas y de los registros de campo, construí un cuadro de doble entrada, estableciendo ciertas dimensiones que me interesaba destacar de las trayectorias de los/as jóvenes (ver cuadro 1). Así, en diferentes columnas dispuse la edad, con

quién/es había arribado a Córdoba, qué hacían (estudiar, trabajar, etc.) el lugar de origen, el barrio donde viven, los motivos de la migración y si habían estado en otro país previamente.

A su vez, realicé un mapa⁵⁸ (una especie de árbol genealógico) de cada familia de joven entrevistado/a. Esto me permitió identificar los distintos miembros de la familia, ubicarlos en una red de relaciones de parentesco, y reconstruir el modo en que algunas historias se entrecruzan, dado que también entrevisté a hermanos/as o primos/as.

Tanto en las entrevistas como en los diferentes registros de campo aparecieron cuatro espacios vinculados a diversas aristas que forman parte de la trayectoria de los/as jóvenes: la familia, las trayectorias educativas, la transición laboral y los espacios de socialización en la ciudad. A partir de este descubrimiento que se reiteraba en cada una de las entrevistas, comencé a reagrupar todos los registros, o al menos los fragmentos de esos registros, en un tercer cuadro. Al mismo tiempo, sobre los registros señalé con distintos colores a lo que me remitía cada uno. Así, fui hilvanando los diferentes espacios para reconstruir experiencias, vivencias y, finalmente, trayectorias. Pero, ¿por qué elijo un relato por sobre otro? ¿Qué me aporta? Estas preguntas constantemente me acompañaron a lo largo de la escritura de la tesis. En ocasiones, la selección se basó en hechos o situaciones significativas para mis informantes, y también en mi intuición y mis lecturas que convertían a esos relatos en merecedores de ser recuperados para trabajar mi problema de investigación. El objetivo de esta tesis, justamente, consiste en presentar la heterogeneidad de las trayectorias. Cómo, frente a edades similares y a contextos socioeconómicos que parecieran ser también similares, las estrategias, las negociaciones y las relaciones que establecen los/las jóvenes con sus familias y su entorno son diferentes. Precisamente, en los próximos capítulos indagaré en estos aspectos de la vida de los/as jóvenes peruanos/as en dos barrios de Córdoba.

⁵⁸ Ver Anexo

	Nombre y edad al momento de la entrevista	Arribo a Córdoba	Arribo individual, por redes y/o allegados	Procedencia y residencia en Córdoba	Causas de la migración	Trayectorias migratorias
1	Dana, 14 años. Dos encuentros de entrevistas: agosto y octubre de 2016	En el 2010 con 8 años.	Con su mamá y su hermano.	Trujillo. Vive en Los Pinos.	Una hermana de ella estudiaba medicina en Córdoba y se enfermó. Su mamá decide venir a cuidarla y trae a los/las hijos/hijas más chicos/as.	Directo a Córdoba, no han regresado a Perú pero sí a Chile. En una ocasión su madre visitó a su hijo en Perú.
2	Richard, 14 años. Dos encuentros de entrevistas: agosto y octubre de 2016	En el 2010 con 8 años.	Con su mamá y su hermana.	Trujillo. Vive en Los Pinos.	Una hermana de él estudiaba medicina en Córdoba y se enfermó. Su mamá decide venir a cuidarla y trae a los/las hijos/hijas más chicos/as.	Directo a Córdoba, no han regresado a Perú pero sí a Chile. En una ocasión su madre visitó a su hijo en Perú.
3	Nancy, 19 años. Dos encuentros de entrevista: agosto y octubre de 2016	En el 2010. Con 14 años.	Con su familia. Luego vuelve a Lima y al año es reagrupada por su papá	Lima. Vive en Los Pinos.	Sus padres decidieron venir a vivir a Córdoba. La mamá ya tenía varios hermanos viviendo en Córdoba.	Arribó a Córdoba, luego regresó a Perú y más tarde retornó nuevamente a Córdoba. No volvió más a Perú.
4	Angie, 16 años. Dos encuentros de entrevista: agosto y octubre de 2016.	En el 2010 con 10 años.	Su madre llegó un año antes para luego reagruparla/o junto con hermano y tío.	Comas, distrito de Lima. Vive en Sabattini.	Su mamá se había venido a vivir con su nueva pareja.	De Perú a Córdoba, pasando por Bolivia. Volvió a Lima de vacaciones junto con toda su familia.
5	Gretel, 25 años. Un encuentro de entrevista en marzo de 2016.	En el 2008 con 17 años.	Vino a lo de una tía que se encontraba trabajando de empleada doméstica.	Es de Trujillo. Vive en Sabattini.	Viajó para estudiar Medicina.	Directamente desde Trujillo.
6	Gian, 15 años. Dos encuentros de entrevista: agosto y octubre de 2016	En el 2010 con 10 años.	Su madre llegó un año antes para luego reagruparlo/a junto con hermana y tío.	Comas, distrito de Lima. Vive en Sabattini.	Su mamá se había venido a vivir con su nueva pareja.	De Perú a Córdoba, pasando por Bolivia. Volvió a Lima de vacaciones junto con toda su familia.
7	Sebastián, 16 años. Dos encuentros de entrevista: agosto y octubre de 2016	En el 2010 con 10 años.	Su hermana llegó un año antes para luego reagruparla junto con su sobrino/a.	Comas, distrito de Lima. Vive en Sabattini.	Su mamá se había venido a vivir con su nueva pareja.	De Perú a Córdoba, pasando por Bolivia. Volvió a Lima de vacaciones junto con toda su familia.
8	Doris, 15 años. Dos encuentros de entrevistas en abril y diciembre de 2016	En el 2015 con 14 años.	Arribó con su mamá. Uno de sus hermanos queda junto con su papá	Comas, distrito de Lima. Vivió en Providencia, actualmente en Sabattini.	Viajó con su mamá y la pareja, y sus hermanos menores. Un hermano se quedó junto con su papá en Lima.	Viajó de Lima a Córdoba junto con su mamá. Regresó a Lima por vacaciones. Allí trabajó en una feria de verduras de su tío.
9	Marita, 20 años. Entrevista de un encuentro en mayo de 2016.	En el 2007 con 9 años.	Llegó junto a su madre y la pareja.	Lima. Vive en Sabattini. Antes vivió en una casa en el centro.	Viajó con su mamá y la pareja de ella.	Viajó a Córdoba en colectivo, pasando por Bolivia. No volvió más a Lima.
10	Jhonny, 17 años. Un encuentro de entrevista en mayo de 2017.	En el 2017 con 17 años.	Vino solo a vivir junto a su tía.	Lima. Vive en Los Pinos.	Viajó solo a lo de una tía con motivos de ingresar a la universidad.	Viajó a Córdoba en colectivo. No regresó más a Lima.

11	Joselin, 21 años. Entrevista de un encuentro en mayo de 2016.	En el 2006 con 11 años.	Llegada junto con su mamá y la pareja.	Huancayo. Vive en Los Pinos. Antes vivió en Villa Libertador.	Viajó junto con su mamá y la pareja. Sus hermanos nacieron en Argentina.	Viajó a Córdoba en colectivo, pasando por Bolivia. No regresó más a Lima.
12	Patrick, 17 años. Dos encuentros de entrevistas: agosto y octubre de 2016.	En el 2009 con 10 años.	Vino junto con su familia.	Vive en Sabattini. Antes vivieron en Santa Isabel.	Viajó con su papá, su mamá y su hermano desde Lima.	Viajó a Córdoba en colectivo, ingresando por Chile. No regresó más a Lima.
13	Jeremy, 15 años. Un encuentro de entrevista: septiembre de 2016.	En el 2009 con 8 años.	Vino junto con su familia.	Vive en Sabattini. Antes vivieron en Santa Isabel.	Viajó con su papá, su mamá y su hermano desde Lima.	Viajó a Córdoba en colectivo, ingresando por Chile. No regresó más a Lima.
14	Edith, 16 años. Dos entrevistas en septiembre y diciembre de 2015.	En el 2013 con 13 años.	Vino junto a una vecina a vivir con su papá que tenía una nueva pareja.	Lima. Vive en Sabattini. Antes en Los Pinos.	Viajó con una vecina de su papá a los 13 años.	Viajó a Córdoba en colectivo junto con una vecina. Regresó a Lima a visitar a su mamá.
15	Micaela, 18 años. Dos encuentros en junio y julio de 2015.	En el 2014 con 17 años.	Vino a lo de su tía.	Lima. Vive en Sabattini.	Viajó sola con intenciones de anotarse en la universidad.	Viajó a Córdoba en colectivo haciendo escala en Bolivia. No regresó más a Lima.
16	Wilmer, 25 años. Un encuentro de entrevista en el año 2015.	En el 2013 con 23 años.	Vino a lo de su hermano junto con otro hermano de 18 años.	Juanjui, Provincia de Mariscal Cáceres. Vive en Los Pinos.	Viaja con intenciones de probar suerte, al igual que su hermano.	Viajó a Córdoba en colectivo junto con su hermano. No regresó más a la ciudad.
17	Geraldine, 18 años. Dos encuentros de entrevista en mayo y junio de 2015.	En el 2014 con 17 años.	Vino sola a vivir a lo de su hermano.	Lima. Vive en Los Pinos.	Viajó sola y luego llegó su novio. Sus motivaciones eran ingresar a la universidad para estudiar Enfermería.	Regresó a Lima en el 2017 tras la enfermedad de su papá.
18	Robin, 21 años. Un encuentro de entrevista en enero de 2016.	En el 2013 con 18 años.	Vino a lo de su hermano junto con otro hermano de 23 años.	Juanjui, Provincia de Mariscal Cáceres. Vive en Los Pinos.	Viajó con intenciones de probar suerte, al igual que su hermano.	Viajó a Córdoba en colectivo junto con su hermano. No regresó más a la ciudad.
19	César, 20 años. Un encuentro de entrevista en febrero de 2015.	En el 2013 con 18 años.	Vino a lo de su hermana.	Chosica, región de Lima. Vive en Sabattini.	Viajó en búsqueda de trabajo.	Viajó a Córdoba en colectivo solo. No regresa más a Lima, recibe la visita de su madre una vez al año.
20	Carmen, 16 años. Dos encuentros de entrevistas en mayo y julio de 2015.	En el 2010 con 11 años.	Vino con su mamá y su hermana.	Es de Lima y vive en Los Pinos.	Viajó a raíz de que su mamá quería conseguir trabajo y que sus hijas ingresen a la universidad.	Viajó a Córdoba en colectivo. No regresó más a Lima.
21	Anton, 14 años. Dos encuentros en diciembre de 2017 y mayo 2018.	En el 2017 con 14 años.	Fue reagrupado por su mamá.	Es de Lima y vive en Sabattini.	Su mamá se fue en el 2015 y se quedó con su papá.	Viajó a Córdoba en Colectivo. Lo buscó su mamá.
22	Luisa, 14 años. Un encuentro en octubre de 2015.	En el 2014 con 13 años.	Fue reagrupado por una vecina.	Es de Lima y vive en Los Pinos.	Sus papás migraron en el 2012. Ella vivió un año de una abuela con su tía.	Viajó a Córdoba en colectivo.

CAPÍTULO III

**Las llegadas a Córdoba:
los/as jóvenes y sus familias**

1. Introducción

En las entrevistas y durante el trabajo de campo observé que la familia representa para los y las jóvenes el espacio que cubre necesidades y expectativas; donde se toman la mayoría de las decisiones y se resuelven parte de sus problemas. A raíz de esta observación, en este capítulo parto del supuesto de que la migración pone en tensión los diferentes roles que ocupa cada miembro al interior de las familias. Sin embargo, solo es posible comprenderlos si la entendemos como esa institución caracterizada por las negociaciones y disputas donde los roles y las decisiones se toman a partir de jerarquías, en este caso de género y generacionales. Las familias migrantes, como propone Marina Ariza (2002), se sitúan en relaciones de parentesco generizadas que fluctúan entre deseos altruistas o intereses personales, ubicadas en determinados contextos y que, por tanto, desencadenan diferentes configuraciones familiares.

Al introducir la categoría *familias migrantes* me encuentro en la necesidad de explicitar otro concepto que servirá para abordar este capítulo: los *proyectos migratorios*. Dinámicos, abiertos y flexibles se van reconfigurando con las sucesivas y cotidianas tomas de decisiones personales y familiares, del mismo modo que cualquier proyecto vital que no esté enmarcado en una migración (Sanz Abad, 2009). Por tanto, contienen una dimensión individual, una familiar y una contextual —social, económica, política y también, de origen y destino. Como señala Marcela Tapia (2010:160), se trata del conjunto de motivaciones, metas y estrategias que «las/os migrantes ponen en práctica, tanto para migrar a otro país, como para cumplir con los objetivos de la migración en el país de origen y en el país de destino» y puede ser redefinido en cualquier momento (Mallimaci Barral, 2010).

Las familias con quienes trabajé arribaron a la ciudad de Córdoba entre el 2007 y el 2015. Durante el trabajo de campo, la categoría *familia* se impuso etnográficamente. En consecuencia, no podía comprender las trayectorias de los y las jóvenes sin atender al lugar que ocupaban en el proyecto migratorio familiar. Un proyecto atravesado por las motivaciones de los padres y las madres, entre las que se encontraba la búsqueda de mejores oportunidades socioeconómicas. Cuando los/as adultos/as barajan la posibilidad de emigrar

evalúan las circunstancias en las que viven y la necesidad de transformación o mejoramiento de las mismas. En cada contexto, emergen múltiples razones para dejar su país, desde necesidades económicas, problemas laborales o sociales, hasta motivaciones académicas y culturales (Portes y Börözc, 1998).

Las investigaciones de Claudia Pedone (2003), Lourdes Gaitán (2008) e Iska Pávez Soto (2011) contemplan el papel central que juega la familia en los procesos migratorios y coinciden en que, al momento de decidir sobre la migración de la familia, generalmente se prescinde de la opinión de los/as niños/as y jóvenes. Así, los/as adultos/as centran sus esfuerzos en organizar un sinfín de «detalles administrativos y reproducen las prácticas adultocéntricas de invisibilización infantil» (Pávez Soto, 2011:369). Y, precisamente, es el lugar generacional en el que se los/as posicionan a los/as hijos/as que los/as excluye de la toma de decisiones a nivel familiar, escolar y social.

Atendiendo a estas lecturas fue que, durante la investigación, identifiqué diferentes maneras de vivir la migración por parte de los y las jóvenes. Sin embargo, y al igual que las autoras y los autores citados, en algo todas coinciden: la decisión de migrar fue tomada por las madres y los padres⁵⁹. Como muestran diversos trabajos (Pávez Soto, 2017; García Borrego *et al.*, 2005), esa decisión está fuertemente atravesada por una posición adultocéntrica, en la que ciertas generaciones —hijos/as (jóvenes y niños/as)— no participan de la discusión y esto repercute en las modalidades de reagrupación familiar, en el reconocimiento de autoridades y, específicamente, en las negociaciones y estrategias que llevan a cabo los/as involucrados/as en destino en pos de concretar ese proyecto migratorio. Las hijas e hijos, en tanto, se encuentran en una posición generacional desigual frente a sus madres y padres, son tratados como un objeto pasivo y receptor de las decisiones adultas, en especial cuando se trata de un contexto migratorio, en este caso entre Perú y Argentina.

Frente a este contexto y señalando el lugar central que ocupan los/as adultos/as en los proyectos migratorios familiares, las familias migrantes, en su

⁵⁹ Las decisiones de los adultos/as no están exentas de conflictos y según el proyecto migratorio, los recursos disponibles y la conformación familiar en origen, es si se toma en conjunto o si decide la mujer o el varón respecto a la migración.

desplazamiento hacia otro lugar, transforman sus estructuras, redefinen roles —como parte de una familia— y construyen estrategias —de organización de cuidado, económicas— para gestionar la vida cotidiana en contextos transnacionales. Como sostiene Pedone (2011), los reacomodamientos en las relaciones de género y generacionales producto de la migración dan lugar a nuevas formas de organización familiar⁶⁰.

En este capítulo propongo analizar el lugar particular que ocupan los y las jóvenes peruanos/as en los proyectos migratorios familiares y la manera en que se incorporan a la «dinámica intrafamiliar» (Ariza y Oliveira, 2000). Me interesa identificar las estrategias familiares y personales que despliegan en pos de sostener el proyecto migratorio. Para ello, y en línea con la propuesta de Claudia Pedone (2003), recupero un concepto de *estrategia* que permita estudiar el ámbito de mediación entre el contexto macrosocial (condiciones socioeconómicas en la sociedad de origen y de destino) y el comportamiento individual y familiar (que explica los elementos simbólicos que subyacen en las decisiones tomadas) y los vínculos entre éstos y las redes formales e informales de relación (Colectivo IOÉ, 1998).

A su vez, entiendo que las decisiones en torno al proyecto migratorio están condicionadas por representaciones⁶¹ que en la sociedad de origen se tienen de los potenciales lugares de destino. Pongo especial atención en aquellas que están presentes en los discursos y que son centrales para las trayectorias migratorias, al mismo tiempo, son reapropiadas y resignificadas por los hijos e hijas. Las representaciones van transformándose según se

⁶⁰ Dentro de las investigaciones que abordan los efectos que tiene la migración internacional en las relaciones de género y generacionales encontramos, en Europa, los trabajos de Gregorio Gil 1998 y 2002; Briceson y Vuorella 2001, Sorensen 2005 y 2008; Solé y Parella 2005; Pedone 2006; Oso 2007; Parella y Cavalcanti 2007 y 2010. En el contexto argentino, esta temática es aún un tema a explorar.

⁶¹ El concepto de *representaciones sociales*, propuesto por Moscovici (1961), como una forma de establecer un puente entre las dimensiones individuales y colectivas de la experiencia, se refiere al conocimiento de *sentido común* (aunque puede estar alimentado por explicaciones científicas) con que las personas operan en su vida cotidiana. Son sistemas cognitivos que pueden incluir estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa, que llegan a constituirse en esquemas mentales, orientadores de las prácticas. En la misma línea, Jodelet (1986:475-478) las define como condensación de significados desde los cuales interpretamos lo que nos ocurre para clasificar las personas, experiencias y los fenómenos que vivimos. Esto hace que la representación social sea una manera de pensar e interpretar nuestra realidad diaria, una actividad mental y un conocimiento cotidiano.

articulan las redes migratorias en destino y a partir de la presencia de nuevos actores que llegan y circulan información (Pedone, 2003). Sin bien no pretendo realizar un análisis exhaustivo de ellas, entiendo el papel articulador que juegan en los procesos migratorios.

Al mismo tiempo que circulan las representaciones sobre los lugares de destino, García Borrego (2008) afirma que todos «los padres migrantes» trasladan sobre sus «herederos» sus propios proyectos vitales, proyectándose así ellos mismos más allá del tiempo de su vida a través de las siguientes generaciones familiares, que les sobrevivirán. Esto forma parte del proyecto migratorio de las familias peruanas, en el que las hijas e hijos ocupan un lugar central: «los padres sienten que se están sacrificando por sus hijos y la idea de “darles un futuro mejor”» (García Borrego, 2008:228)

No obstante, a menudo esta proyección generacional de las aspiraciones paternas y maternas entra en conflicto con los proyectos personales —no necesariamente migratorios— de hijos e hijas. Es corriente que las relaciones paterno-filiales se vean muy tensionadas por ese motivo y por las altas expectativas y demandas tácitas de los padres y las madres a sus hijos/as, y es aquí donde entran en juego las estrategias y negociaciones de los y las jóvenes (García Borrego, 2008).

Si bien existe una producción científica sobre la migración peruana en Buenos Aires, es escasa la información con la que contamos sobre las formas de migrar de los y las jóvenes peruanos/as y las estrategias que desplegaron. A partir de la propuesta de Ariza y Oliveira (2001) que los eventos previos a la migración condicionan la experimentación del cruce de fronteras, aquí propongo reconstruir las características del proyecto migratorio familiar y las principales expectativas que se ponen en juego en las diferentes estrategias de la migración peruana a Córdoba en el comienzo de este siglo. Me detengo, puntualmente, en las negociaciones y tensiones que establecen los hijos e hijas con sus padres y madres. A partir de reconstruir las dinámicas de organización familiar identifiqué diferentes estrategias en torno a la migración, a las cuáles decido nombrar como *formas de migrar*. La finalidad no es caracterizar la totalidad de los proyectos, sino visibilizar su diversidad a partir

de atender a la decisión migratoria, a la organización familiar y a las relaciones de género y generacionales

2. Las formas de migrar

Las motivaciones que conducen a la migración no son unívocas sino múltiples y complejas, relacionando aspectos económicos, familiares, educativos, políticos, entre otros (Canevaro, 2007). A su vez, tampoco puede entenderse aisladamente la decisión de una persona de migrar, como si fuera un individuo autónomo que no evalúa más que intereses propios. En este sentido, y como señala Ana Inés Mallimaci Barral (2010:2), «varones y mujeres toman las decisiones de migrar formando parte de relaciones sociales, familiares y de amistad, y en ciertos contextos económicos históricos». A la luz de estas lecturas, me pregunté entonces ¿cuál era la motivación que impulsaba a estas familias a dejar Perú para venir a Córdoba? ¿De qué manera se incorporaban los hijos e hijas en esos proyectos? ¿Qué tenían para decirme los y las jóvenes de su propia migración? ¿Cómo el ser varón o mujer tuvo que ver con esas formas de migrar?

A diferencia del contexto de la década del 90, la migración proveniente de Perú de los últimos 15 años se caracteriza ya no por la búsqueda de la posibilidad de mejoras económicas a partir de un cambio que favorecía el envío de remesas, sino por otras motivaciones que también están vinculadas a la búsqueda de mejores oportunidades socio-económicas. Así, la inserción educativa para los y las hijos/as o la obtención de una vivienda que garantice el proyecto migratorio y, especialmente, la reagrupación, son aspectos centrales para comprender esta migración. A partir de los lazos que establecen las familias (Rosas, 2010a), se produce una transformación de aquellas visiones sobre la sociedad argentina que hacen posible incorporar otras estrategias en los proyectos migratorios. Estrategias que contemplan a la familia en su totalidad, pero que, principalmente, están destinadas, desde la mirada de los/as adultos/as, a sus hijos/as.

A los factores estructurales que se identifican con las diferencias de salario, las posibilidades de empleo, de acceso a educación y salud (Bologna y Falcón Aybar, 2016), y las políticas migratorias, se agregan otros elementos del

orden social que permiten comprender la continuidad de la migración peruana en Córdoba. Estos elementos son los lazos que unen y conectan a los y las migrantes con sus comunidades de origen y de destino. Es decir, pensar en una red migratoria es válido para las migraciones internacionales en general y así lo muestran una serie de trabajos (Pedone, 2003; Herrera, 2004). Sin embargo, la importancia de los factores relacionales es mayor cuando analizamos las migraciones Sur-Sur dado que las diferencias regionales son menos acentuadas. Al mismo tiempo, la posibilidad de acceso a la vivienda a partir de la autoconstrucción del espacio urbano es un fenómeno que se da en América Latina y que contribuye a comprender también esta migración (Gallinatti, 2014; Perissinotti, 2017).

La distancia y el menor costo que implica una migración de Perú a la Argentina llevan a que se incorporen grupos sociales menos favorecidos una vez consolidadas las redes migratorias entre origen y destino. Así, esta incorporación depende, en mayor medida, de las ayudas que puedan recibir de otros migrantes y de personas u organizaciones que facilitan la inserción en la ciudad de destino. Las «redes sociales» (Levitt, 2001:8), entendidas como esos arreglos que cruzan las fronteras, como esos lazos interpersonales que conectan a las personas migrantes a través de vínculos de amistad o familiares con sus lugares de origen, se convierten en verdaderos agentes expertos para entregar ayuda a quienes recién llegan. Esto se debe a que conocen el lugar de destino y poseen información valiosa sobre el mercado laboral, las opciones de viviendas, la educación, los sistemas de salud, entre otros. La información que circula a través de estas redes genera ciertos incentivos para la migración. Toda una articulación y dinámica que no está exenta de relaciones de poder y jerarquización de estos vínculos, que a su vez, son funcionales a la consolidación de estas redes migratorias.

La existencia de redes sociales entre algunas ciudades de Perú (como Lima y Trujillo, procedencias de mis informantes) y la ciudad de Córdoba que se construyeron con el tiempo generó el marco para el tránsito y circulación de ideas, experiencias y opiniones sobre el lugar de destino. Las familias que aparecen en esta investigación llegaron directamente a Córdoba. Si bien los ingresos y los viajes fueron diferentes —algunas entraron por Chile, otras por

Bolivia, incluso una familia vino por Brasil— el destino siempre fue la ciudad de Córdoba. Las redes sociales jugaron un papel central, en tanto las familias contaban con alguien en la ciudad. Peggy Levitt (2001) propone leer este tránsito en clave de *remesas sociales*. De esta manera, las define como esos imaginarios sociales que son percepciones colectivas sobre diversos aspectos de un determinado hecho, en este caso las migraciones. Estas *remesas sociales*, en cuanto a las ideas asociadas al destino como un lugar de oportunidades que se deben aprovechar (Solé, Parella y Cavalcanti, 2007), son las que, de alguna manera, construyeron las representaciones y expectativas en torno a Córdoba.

Los intercambios de *remesas sociales* ocurren tanto desde la experiencia de los/as migrantes en destino, como desde la de sus familias en origen, gracias a mensajes de WhatsApp, videollamadas, fotografías, videos en redes sociales (Facebook e Instagram) y llamadas telefónicas. Las *remesas sociales* son transmitidas entre personas, ya sea de manera formal —desde una organización o asociación— o informal —dentro de la familia. Se basan en experiencias reales e imaginadas, que se comparten por encima de las fronteras y que permiten construir cierto conocimiento sobre el lugar de destino (Levitt y Glick Schiller, 2004). Permean la vida cotidiana y, en ocasiones, cambian los modelos de comportamiento a la vez que pueden llegar a cuestionar las ideas acerca de los roles de género y las relaciones familiares en los países de origen. Como señala Sònia Parella (2004:159), el proceso migratorio concebido desde la familia como unidad de referencia permite «comprender el lugar que tiene el reparto de funciones entre géneros y entre los miembros de distintas generaciones».

Los hijos e hijas cumplen un papel de relevancia, estableciendo los tiempos de la migración. Las familias despliegan una serie de estrategias para consolidar el proyecto migratorio. Durante el trabajo de campo, los y las jóvenes fueron articulando su trayectoria a partir de distintos momentos. Tomando la propuesta de Thomson *et al.* (2002:339) propongo abordarlos como «momentos críticos»⁶². Para ello, me centro en situaciones (que pueden

⁶² Según los autores, los momentos críticos surgen durante la entrevista. Son situaciones que el/la investigador/a o el/la investigado/a consideran tienen importantes consecuencias en las

ser eventos, acontecimientos, experiencias personales o sociales) que, según la propia narrativa de los y las jóvenes, dejaron huellas persistentes y en su mayoría indelebles— en sus vidas y que están vinculadas con sus trayectorias. Estas experiencias componen, en no pocos casos, verdaderos puntos de quiebre, es decir lapsos del itinerario biográfico en los que experiencias vitales se suceden a gran velocidad y que tienden a trastocar, en mayor o menor medida, sus itinerarios.

Durante las entrevistas, los y las jóvenes identificaron diferentes momentos críticos asociados a su partida, al viaje y a su llegada. Asimismo, reconstruirlos les permitía ordenar sus experiencias migratorias. Por un lado, aparece en sus relatos la situación previa a la migración —cómo se tomó la decisión de migrar—, la negociación o tensión con los/as adultos/as en torno a la migración y el viaje. Por otro lado, en el arribo a Córdoba, identificaron dos momentos importantes de la migración: el lugar de llegada y la movilidad hacia determinados espacios de la ciudad —Los Pinos y Sabattini. Así, identifico tres *formas de migrar* que permiten dar cuenta de la heterogeneidad de las trayectorias migratorias de los y las jóvenes provenientes de Perú. Estas son: la migración de todo el grupo familiar, la migración de jóvenes que, finalizado el secundario en Perú, migran a lo de un familiar a Córdoba y, finalmente, la reagrupación de hijas e hijos.

2.1. La migración familiar o la estrategia de migrar todos juntos

¿Qué implica que viaje toda la familia? ¿Qué opinan los/as hijos/as de ello? ¿Qué sucede con las familias de padre y madre separados? En cuanto al rol de la familia, el análisis de las entrevistas apunta a reconocer que la influencia de esta institución está lejos de ser homogénea. Por el contrario, se trata de una influencia compleja. La familia, entendida como el núcleo primario, parece tener un rol ambivalente (Mora Salas y de Oliveira, 2014:178). De las familias con las que trabajé, seis de ellas habían tomado la decisión de migrar todos

vidas e identidad de las personas con quienes trabajamos. A diferencia de Rachel Thomson *et al.* (2002), y como proponen Minor Mora Salas y Orlandina de Oliveira (2014), sugiero no enfatizar el elemento de identidad sino el componente de vida.

juntos, como un proyecto que incluía tanto a los/as hijos/as más pequeños/as como a los más grandes. Sin embargo, y como indiqué anteriormente, la decisión es tomada por los/as adultos/as y los/as hijos/as tienen poca decisión sobre sus propias movi­lidades. Así como para algunos/as la familia se constituye como un factor de protección que les ha permitido salir adelante en su vida; para otros constituye un factor de riesgo, en tanto puede minimizar las probabilidades de superación personal y social. La migración y la familia son dos dimensiones que tienen una relación interactiva y que se influyen mutuamente (Parella, 2014).

En el momento en que se decide la migración familiar se reflejan una serie de prácticas respecto al ejercicio del poder en las relaciones filiales. De los y las jóvenes con quienes trabajé, ocho migraron bajo esta modalidad que llamo *todos juntos*⁶³. En las entrevistas llevadas a cabo aparecen diversas experiencias: en algunos casos no fueron consultados/as y en otros solo fueron considerados. Emergen diversas formas de emprender esta migración, por ello me interesa analizar cómo esas formas están vinculadas con la composición familiar, el rol de las madres y los padres, y el involucramiento de los hijos e hijas.

De estos/as ocho jóvenes que migraron con su familia, cuatro de ellos/as lo hicieron en el marco de nuevas relaciones de pareja de su madre. Esto es clave en tanto hay una tendencia que, frente a nuevos vínculos de los/as adultos/as, los hijos e hijas quedan al cuidado de mujeres. En estas trayectorias de padre y madre separados, la opinión de hijos e hijas en torno a la migración suele ser tenida en cuenta. En cambio, de esos/as ocho, cuatro migraron con su mamá y su papá. Como describiré, su opinión y sus deseos no son atendidos.

Dana y Patrick migraron con su familia. Del momento de la migración me cuentan:

Sí, somos seis [hermanos]. Nosotros somos gemelos. Acá en Córdoba vivimos nosotros, mi hermana Gretel, después dos en Perú y un hermano en Chile. Vinimos con mi mamá y mi papá y el Richard. Mi hermana estaba viviendo en

⁶³ Hablo de seis familias y ocho jóvenes ya que algunos/as de ellos/as eran hermanos/as.

Córdoba porque había venido a estudiar Medicina, se vino a vivir a lo de mi tía, la hermana de mi mamá. Ella es hija de otro papá. Gretel se enfermó y, bueno, mi mamá quiso venir rápido. Así que nos vinimos todos. Solo nosotros porque mis hermanos ya eran más grandes y tenían sus cosas, dos viven en Lima y otro en Chile (Dana, 14 años, agosto de 2016).

—Vine con mi mamá, mi papá y el Jeremy, mi hermano. Acá nació mi hermana. No me acuerdo cuántos años tenía, creo que 10 tenía. Paramos en un barrio antes de venir acá a Sabattini.

—*Y antes de venirse, ¿qué te acordás? ¿Cómo te contaron tus papás?*

—Y algo me acuerdo. Nos dijeron que nos íbamos a ir a donde estaban mis tíos porque podían trabajar y, bueno, también nosotros íbamos a ir a una escuela. Me dijeron a mí porque mi hermano era más chico, 8 habrá tenido. Nada, nos dijeron no más (Patrick, 17 años, octubre de 2016).

Dana llegó a la ciudad de Córdoba en el 2010 con 8 años y Patrick, con 10 años. Ambos viajaron con su mamá, su papá y sus hermanos y, como muestran los relatos, la decisión de migrar fue anunciada. Si bien la edad puede ser un factor que explica que sean los padres y madres quienes toman las decisiones, esto no quiere decir que los hijos e hijas no expresen opiniones y deseos en torno a su propia movilidad.

Doris llegó con 14 años en el 2015 y Carmen con 11 años en el 2010. Ambas viajaron con su mamá y, en el caso de Doris junto con la nueva pareja de su madre. Doris cuenta que frente a la separación de su papá y su mamá ella deseaba migrar con su mamá. Su opinión y la de su hermano fueron tenidas en cuenta ya que ella migró y su hermano se quedó en Perú con su papá de manera temporal.

Mis papás están separados. En Perú me turnaba porque a veces me iba a la casa de mi papá a veces a la casa de mi mamá. Todos los días del colegio, bueno en realidad casi todo el año que tenía colegio estaba con ella. Y en las vacaciones estaba más tiempo con mi papá, y así. Yo me vine con mi mamá, Luis [su pareja] y mis hermanitos todos juntos. Menos mi hermano que tiene 14 años con él no vinimos, él llegó este año (Doris, 16 años, Registro de campo, enero del 2017).

Nos vinimos con mi mamá. Ella se había dejado con mi papá y quería venirse sí o sí. Así, nos dijo a mí y a mi hermana que íbamos a migrar. Yo quería venirme con ella, no me quería quedar con mi papá. Soy muy apegada a mi mamá. Además, nos había dicho una tía que estaba bueno (Carmen, 16 años, julio de 2015).

En estas dos últimas historias es la madre quien, a partir de separarse y establecer una nueva relación, decide migrar a Córdoba. Sin embargo, las hijas manifiestan el deseo de permanecer con ellas. A su vez, en estas familias donde las parejas ya se encuentran separadas antes de la migración, quienes se quedan juegan un rol decisivo en las migraciones, especialmente cuando implica una separación de los hijos e hijas. Algo de esto se expresó en el relato de Doris, quien cuenta que ella eligió venirse con su mamá mientras que su hermano decidió quedarse con su padre. En cuanto a los motivos que esgrimió para justificar su elección, señaló:

Me gustaría conocer, como se dice, es bonito conocer otro país. Entonces dije bueno sí quiero ir. Al principio estaba en duda, porque no sabía si quería venir o no, porque como que a mi papá lo había chocado, como es que se dice, la separación. Entonces, él me decía que no lo deje, me hacía sentir como para que me quedara, entonces yo llegué a ser fuerte y dije que no, que sí me tenía que ir, que tenía que estar con mi mamá. Pero a mi hermano lo convenció. Mi hermano no se quería quedar, quería venirse de ahí, al último día justito cuando mi papá me estaba dando el permiso justito él se anima a venir, pero ya no pudo viajar con nosotros. Porque no tenía el permiso, por eso (Doris, 15 años, abril de 2016).

Me quedé con mi papá. Mi mamá se fue con mis hermanos. A mi papá le había pegado la separación y estaba triste así que me quedé con él. Después medio que me arrepentí, me quería ir con mi mamá. Pero era tarde para hacer el permiso. Así que, me quedé allá [Perú] y vine después de un tiempo (Anton, 14 años, diciembre de 2017).

Creo que en el 2006 fue, me parece que sí. Nos vinimos con mi mamá y su novio. Mi hermanita nació acá y mi hermanito también, ellos son hijos del Elmer. No tenemos el mismo papá. Yo me vine re de chica... y casi no tengo contacto con mi papá. Desde que me fui, casi que no volvimos a hablar, él allá tiene otra familia. Cuando vinimos ya mi mamá no se hablaba con él y a mí me visitaba poco. Yo no quiero eso para mi hijo (Joselin, 21 años, mayo de 2016).

Por su parte, la historia de Joselin muestra que en los casos donde la madre está separada y donde el padre poco se involucra en la vida de los/as hijos/as, la opción siempre es viajar con la madre. Esto no necesariamente sucede cuando el vínculo es fluido y cercano, como el caso de Anton que decidió permanecer en Perú con su padre, quien a su vez despliega ciertos recursos para evitar que migre.

Frente a la pregunta sobre cómo les anunciaron el viaje, los y las jóvenes señalaron que aun siendo chicos/as sostuvieron prolongadas charlas en las que sus madres apelaban a los beneficios de los lugares de destino o sus padres mencionaban las dificultades que tendrían en el caso de que se queden con ellos. En algunas situaciones, quienes querían permanecer en Perú se encontraron con padres que no necesariamente podían o deseaban asumir su cuidado, ya sea porque formaron nuevas parejas, o porque consideraban que sus hijos/as deben estar al cuidado de sus madres.

Estas diferentes experiencias indican que, previo al movimiento migratorio, la familia debe definir qué hacer con los hijos y las hijas más grandes, especialmente, quienes se encuentran en edad escolar⁶⁴. Ante esta situación encuentro respuestas heterogéneas en el campo. Frente a la historia de Doris, quien siempre quiso acompañar a su mamá; su hermano Anton opta por quedarse al cuidado de su papá en Lima. El caso de Anton expresa que, en ocasiones, los/as hijos/as sienten culpa de dejar a su padre solo y, en parte, asumen la responsabilidad de cuidarlos o el deber de quedarse con ellos. En esta situación puntual se construye un proceso de *culpabilización* por parte del padre a raíz de la migración de la madre, que repercute en las experiencias subjetivas de los hijos y las hijas. Como sostiene Claudia Pedone

⁶⁴ En todas las historias los hijos y las hijas más chicos/as siempre viajaron con la mamá.

(2008), el énfasis está puesto en la responsabilidad exclusiva de las mujeres en los procesos de desunión familiar. Y, en este caso, su partida sería la causante principal de que los padres se queden sin la posibilidad de ver a sus hijos/as. El *dejar solo* forma parte de las tensiones en las relaciones de género que lleva a que los/as hijos/as se sientan culpables y, como en el caso de Anton, pospongan su migración.

A su vez, la historia de Joselin indica que, frente a paternidades ausentes, la opción de migrar con la madre no se discute. A la distancia, los jóvenes que migraron con sus madres reconocen que sostienen vínculos *difíciles* con sus padres. Esto es reafirmado por las madres. No solo hay un reclamo constante de dinero por parte de ellas, sino también un reclamo por parte de los/as jóvenes en relación con las llamadas por teléfono, los cumpleaños, las fiestas de 15 años para el caso de las mujeres y, en ocasiones, los permisos para salir del país. En estos casos, la migración acentúa la responsabilidad de las madres en destino y la continua disputa de roles con los padres desde origen quienes, a pesar de su falta de responsabilidad económica y afectiva, siguen ejerciendo mecanismos de control.

Los relatos de estos/as jóvenes reflejan claramente lo que Carola Suárez-Orozco y Marcelo Suárez-Orozco (2003, 2008) denominan la *disyuntiva del viaje*, en referencia a los dilemas que deben enfrentar hijas e hijos cuando tienen la posibilidad de expresar su opinión sobre su propia migración. Disyuntiva entre las oportunidades que ofrecería el lugar de destino —como me dijo Carmen: «me había dicho una tía que estaba bueno»— y la pérdida de los referentes afectivos en origen —según el relato de Anton: «estaba triste así que me quedé con él. Después medio que me arrepentí»; o como señala Joselin: «desde que me fui casi que no volvimos hablar». Esta disyuntiva se acentúa cuando los adultos/as están separados.

El migrar *todos juntos* implica que la madre viaje con sus hijos e hijas y su nueva pareja, o que la madre y el padre emprendan la migración junto con ellos/as. Estas dos modalidades, que responden a organizaciones familiares particulares, poseen algunas características. Por un lado, la separación de las parejas conlleva algunas tensiones al momento de la migración. Ante la

separación, la posibilidad de permanecer o viajar se vuelve conflictiva. De las trayectorias que pude identificar bajo esta modalidad, solo Anton es quien permanece con su padre en Perú. El resto, aun con padres separados, viaja con la madre. Cuando esto sucede, se produce un distanciamiento mayor de los padres. Esto emerge del relato de Doris, quien señaló que:

Mi hermano está enojado porque mi papá no va a venir para el cumpleaños. Él se pone mal y no le quiere atender el teléfono. A mí me da lo mismo, hace un montón que no lo vemos y tampoco nos vino a visitar desde que estamos acá. Con mis otros hermanos que son más grandes si nos llevamos, pero como que con mi papá desde que se separaron no nos da nada de bola (Doris, 15 años, diciembre de 2016).

De modo que la migración puede intensificar las relaciones conflictivas de hijas e hijos con sus padres a la distancia y estos vínculos se transforman. De las entrevistas, los y las jóvenes reconocieron que tienen poca relación con sus padres que quedaron en Perú e incluso algunos/as se lamentan de ello.

Por otro lado, migrar *todos juntos* supone una apuesta mayor en términos económicos, ya que se deben garantizar los pasajes de toda la familia. En diferentes registros, los/as adultos me contaron lo que implicó afrontar económicamente el viaje familiar. Algunas familias debieron pedir dinero prestado y otras ahorrar durante varios meses. Un ejemplo de ello es la historia de la familia de Nancy —quien migró en 2007 con 11 años. Su mamá en principio iba a viajar a Italia a trabajar ya que sus hermanas estaban allí. Sin embargo, frente a la noticia de su embarazo y con el dinero ahorrado para Italia, deciden emprender una migración *todos juntos* a Córdoba.

En ocasiones, la migración de la familia en su conjunto generó incertidumbre en los/as adultos/as, en especial al momento del arribo. El desconocimiento de lugar de destino, la falta de precisión respecto al trabajo y a la vivienda alentaban esa incertidumbre.

—Cuando llegamos yo tenía al Patrick y al Jeremy. El Jorge empezó a trabajar con un conocido de él y yo me quedé en la casa.

—¿Vivían acá? [Sabattini].

—No, alquilábamos algo por un barrio. Al principio, tenía miedo de que no llegáramos con lo que ganaba Jorge, no sabíamos bien qué iba a suceder y encima con dos nenes chicos que tenían que ir a la escuela. Después, yo empecé a hacer changas de costura para también aportar (Sonia, 40 años, febrero de 2017).

El viajar *todos juntos* supuso para las familias peruanas un *plus* en cuanto a los miedos y dudas en relación con la migración. Si bien un amplio conjunto de los adultos, tanto varones como mujeres, contaban con un trabajo o con un contacto seguro al momento de la llegada, la incertidumbre respecto a las condiciones laborales y los costos de la vida en Córdoba atraviesa las experiencias migratorias de las familias que arribaron a la ciudad bajo esta modalidad.

2.2. Los vínculos familiares como estrategia para migrar

Mientras realizaba trabajo de campo conocí jóvenes que recién llegaban a lo de un tío o tía o a lo de un hermano o hermana. Fueron seis quienes habían migrado solos/as a lo de un familiar. En este apartado, propongo recuperar sus historias con el objetivo de mostrar la diversidad de formas de migrar que involucra a los jóvenes, varones y mujeres, que llegaron desde Perú a la ciudad de Córdoba. En consonancia con el planteo de Rosas (2014), todos/as estos/as jóvenes migraron para poder «seguir siendo jóvenes». Es decir, la migración no implicaba para mis interlocutores, tal como sostiene la autora, un transición hacia la vida adulta (Rosas, 2014). A diferencia de las motivaciones migratorias de la familia en su conjunto, y especialmente de los/as adultos/as que suelen concentrarse alrededor de lo económico-familiar; entre estos/as jóvenes se plantean distintas razones para migrar que «pueden convivir en niveles de importancia relativamente similares» (Rosas, 2014:4). Entre las motivaciones de los y las jóvenes peruanos/as que entrevisté en Córdoba se destacan: realizar una carrera profesional; trabajar y estudiar; ser independientes en términos económicos; alejarse de los mandatos de los/as adultos/as; reunirse con familiares que estaban en Argentina. Sin embargo, la mayoría se vio rápidamente condicionado/a por las dificultades que enfrentan

las poblaciones migrantes que forman parte de los sectores populares. De sus relatos se desprende cierto desencanto en torno a ese proyecto inicial que podría considerarse como un punto de inflexión que los/as aproximó a la vida adulta.

En ese proyecto inicial, Córdoba se presentaba como una ciudad que cumple con aquellas expectativas que explican su migración:

Acá se puede estudiar y también trabajar. Yo vine a lo de mi hermano. Él ya estaba acá con mi tía, vinieron varios años antes con mi prima y acá nacieron mis otros primos. Yo había venido con mi abuela por primera vez para el cumpleaños de 15 de mi prima. Terminé el secundario y yo estaba a cargo de mis abuelos porque mis papás fallecieron. Y ahí les dije que me quería venir a estudiar acá, que iba a venir a lo de mi hermano. No se pusieron muy contentos. Al principio medio que se enojaron no querían que venga, pero bueno es mi vida (Geraldine, 18 años, mayo de 2015).

Mi hermano ya estaba acá. Nosotros somos tres varones: el Wilmer que lo conoces, yo y el Pablo. Él ya estaba viviendo acá con su novia, ella tenía a su hermana. Y con el Wilmer quisimos venir a probar, a ver si podíamos hacer algo, trabajar. Nos quedamos solos en Perú porque mis viejos fallecieron (Robin, 21 años, enero 2016).

Geraldine llegó a la ciudad con 18 años en el 2015, vino a vivir a lo de su hermano con quien se lleva más de 15 años. Robin es el hermano más chico y vino con 18 años en el 2013 con su hermano Wilmer. Ambos llegaron a lo de su otro hermano que se encontraba viviendo con la familia de su novia. En ambas trayectorias, la ausencia de padre y madre y la presencia de un hermano en destino forman parte de la decisión de migrar. En estas historias, la figura en destino de un familiar es central para poder emprender el viaje ya que son ellos/as quienes los acogen en sus casas. En el caso de Geraldine vino a «estudiar y trabajar» mientras que en el caso de Robin vino «a probar».

La migración de Micaela representa la búsqueda de nuevas oportunidades en un contexto que concebía a priori como *más abierto*:

Yo allá en Lima estudiaba para ser policía. Cuando terminé el secundario como mi mamá falleció me quedé a cargo de mis abuelos y mis tíos. Ellos me pagaron para que pueda seguir estudiando en la escuela de policía. Me faltaban unas materias para recibirme cuando se enteraron que estaba con un chico, mi novio, y ahí me dijeron que no me iban a pagar más los estudios. Se enojaron mucho, yo no quería vivir más con ellos. Entonces le hablé a mi tía que estaba acá en Argentina y ella es de pensamiento más abierto que mis abuelos. En Argentina, son como más abiertos que en Perú, menos conservadores. Mi prima vive con el novio en lo de mi tía es más chica que yo, a mis abuelos eso no le gusta y no está bien visto. Yo quería venirme con mi novio acá. Le pregunté a mi tía si podía venirme acá a estudiar y trabajar; si me alojaba por un tiempo hasta que consiguiera un trabajo. Enseguida me dijo que sí, así que me vine para acá. Al mes que estuve acá extrañaba mucho a mi novio así que le pregunté a mi tía si podía venir y se vino para acá. Comenzó a trabajar con mi tío en la construcción. Yo no pude anotarme en ninguna carrera porque las inscripciones a la facultad ya habían cerrado (Micaela, 18 años, julio de 2015).

Micaela llegó a lo de su tía con 17 años en el 2014 con la intención de anotarse en la carrera de Enfermería. Su decisión de migrar no solo tenía con ver con la posibilidad de ingresar a la universidad, sino que en su proyecto aparece la figura del novio. En Lima sus abuelos se habían enterado de que estaba de novia e inmediatamente le dejaron de pasar dinero. Situación que derivó en que deba abandonar sus estudios de policía. Tras diferentes llamadas por teléfono con su prima y la contención de su tía a la distancia es que decide venirse a Córdoba. Al viaje lo emprende sola a partir de unos ahorros que hizo trabajando como animadora infantil en Lima. Esta situación provocó un quiebre en el vínculo con sus abuelos/as y un enojo muy fuerte por parte de ellos/as tanto con la joven como con su tía. La frase *más abierto* de Micaela refiere a dos dimensiones. Por un lado, a una ruptura generacional con sus abuelos/as y las concepciones en torno a vivir en pareja. Por el otro, a una ruptura con cierta concepción de lo que se espera para una mujer en Perú. Micaela encuentra en Córdoba, por medio de su tía y a través de la trayectoria de su prima, una salida y redefinición de estas concepciones.

Sin embargo, en la ciudad se topa con la dificultad del ingreso a la universidad, ya que llegó meses después del cierre de las inscripciones lo que la llevó a la búsqueda de un trabajo. De esta manera, en destino deben afrontar múltiples situaciones y las sortean de múltiples maneras: generar cierto ingreso económico para sostenerse y con ello la búsqueda de un trabajo, moverse y trasladarse por una ciudad que desconocen, vivir y compartir espacios con primos/as más chicos/as que ellos/as, relacionarse con pares que no conocen, incorporarse a oficios como la construcción o las tareas de cuidado que de alguna manera justifican su presencia. Las restricciones asociadas con procesos económicos, políticos y administrativos de los lugares de origen, tránsito y destino operan en las experiencias migratorias de los y las jóvenes como obstáculos para el ejercicio de derechos (Di Leo y Tapia, 2013:209).

Si bien en mi investigación abordé diversas trayectorias migratorias bajo esta modalidad, todas tienen un aspecto en común: la importancia de la familia como la red de contención en destino y como aquella que construye y refuerza ciertas representaciones en torno a la migración y las posibilidades en el lugar de llegada. En la misma línea que propone Rosas (2014), algunas de estas trayectorias se condicen con las expectativas previas, mientras que otras trayectorias —quizás la mayoría de ellas— son configuradas por dificultades de distinta índole y distan de ser las esperadas.

Aun cuando los/as adultos/as resultan actores claves en los procesos migratorios de los/as jóvenes, esta modalidad pareciera ofrecerles un mayor margen de decisión. Esto en parte se sostiene en la edad de estos/as jóvenes, ya que muchos/as de ellos/as finalizaron la escuela e incluso han tenido experiencias laborales previas a la migración; por tanto, poseen mayores herramientas, objetivas y subjetivas, para *decidir* sobre su futuro. Aunque en estas trayectorias comprende tanto a mujeres como a varones migrando solos/as, es a ellas a quienes más se les discute esta decisión. Se espera que permanezcan en Perú y que comiencen a transitar una vida adulta en familia allí. Además, los temores sobre las movi­lidades de las mujeres son mayores que aquellas de los varones, en especial cuando los viajes implican varios

días, en colectivo, cruzando distintos países. En una oportunidad, la tía de Micaela me contó:

«Se enojaron un montón cuando vino para acá. Pero qué querés, es mi sobrina y la voy a recibir siempre que quiera venirse acá. Son un poco más viejos, no entienden y hay que entenderlos, piensan que le puede pasar algo, como que es chica para viajar» (Gladys, Registro de campo, agosto de 2015).

El viaje de las jóvenes no suele ser bien visto por los/as adultos/as que quedaron en origen, en tanto no es lo esperado —que una mujer viaje sola—, hay mayores riesgos, aun cuando muchas de las mujeres de la familia hayan migrado antes. De allí que haya menos apoyo a estas decisiones. Por su parte, los varones lo afrontan con menos tensiones e incluso, en ocasiones, es parte de una decisión conjunta, como muestra el caso de Wilmer, quien viaja con otro de sus hermanos. Para estos/as jóvenes migrar implica comenzar una nueva etapa en un lugar diferente, con todas las expectativas que en ello depositan. Muchas veces esas expectativas se ven truncadas, como describiré en el próximo capítulo, debido a las propias restricciones que enfrentan los sectores populares en Argentina. Esas restricciones, que se expresan desde los lugares donde viven las familias a las que llegan, que son también sus familias hasta las dificultades diarias de subsistencia, van redefiniendo los proyectos migratorios originarios de estos/as jóvenes peruanos/as.

2.3. La reagrupación como una estrategia familiar

Diversas investigadoras (Gaitán, 2008; Pedone, Agrela y Gil Araujo, 2012, Fuentes y Agrela, 2015, Pávez Soto, 2017) señalan que el concepto de reagrupación familiar conlleva un sesgo etnocéntrico, ya que implica enfocar la mirada desde la sociedad de destino principalmente, suponiendo que será allí donde la familia se reunirá nuevamente en virtud de una visión lineal del proceso migratorio, olvidando las experiencias previas vividas por los sujetos en sus territorios de origen y cómo inciden e incluso determinan el propio proceso migratorio.

El concepto de reagrupación familiar (re)crea una determinada visión normativa del grupo familiar, esencialmente nuclear y con una estructura jerárquica patriarcal (Pávez Soto, 2017), sin considerar los arreglos y las estructuras familiares particulares de cada territorio o aquellos que se dan producto del propio proceso migratorio —como el caso de las familias transnacionales (Pedone, Agrela y Gil Araujo, 2012; Fuentes y Agrela, 2015). Por otro lado, este concepto se utiliza para analizar la trayectoria desde la perspectiva de la persona adulta pionera en la migración que, como sucede con los flujos de las migraciones peruanas a Córdoba, pueden ser las mujeres o la pareja. Por lo tanto, también es un concepto que conlleva un sesgo adultocéntrico del proceso migratorio (Pávez-Soto, 2017).

Con el objetivo de enfocar la mirada sobre la experiencia de los/as jóvenes migrantes, me propongo analizar la reagrupación familiar como un proceso global que implica tanto a la sociedad de destino y la mirada adulta, como también los lugares de origen y las experiencias migratorias de quienes son los protagonistas de esta investigación. De los casos reconstruidos en el trabajo de campo, ocho llegaron a Córdoba bajo esta modalidad.

¿Qué negociaciones establecen los/as jóvenes con sus padres al momento de la reagrupación? ¿Cuánto tiempo permanecieron en Perú, separados físicamente de sus padres y madres? ¿Con quiénes vivían y cómo se constituía el vínculo con la familia que había migrado?

Y antes en Lima, vivía con mi mamá. Bah, con mi mamá no, porque ella se vino para acá. Y nos quedamos un año allá, casi un año, un año. Era la hermana de mi mamá. Y a mi mamá la extrañaba porque era chiquito, pero yo me quería quedar allá con mi papá, quería vivir con él, de eso me acuerdo (Gian, 15 años, agosto 2016).

—Me quedé allá con mi abuela y una tía. Mi mamá y mi papá se habían ido con mi hermano que era bien bebé.

—¿Abuela materna?

—No, no, la mamá de mi papá. Porque la mamá de mi mamá estaba también acá [Córdoba].

—¿Y cuánto tiempo te quedaste?

—Como un año me quedé con ellas. Hasta que mi mamá llamó por teléfono y me dijo que una vecina iba para allá, que me iba a volver con ella. Ellos tenían trabajo y mi mamá me había anotado en una escuela.

—*¿Y cómo te sentiste vos?*

—Yo quería venir con mis papás porque ya los extrañaba. Había sido un año sin verlos. Pero bueno también allá [Lima] era todo más tranquilo (Luisa, 14 años, octubre de 2015).

Yo vivía con mi mamá en Lima. Mi papá se vino a Córdoba con su pareja y acá tuvieron un hijo. Yo lo extrañaba mucho, quería verlo todo el tiempo. Estuvo como cuatro años en Córdoba y ahí es que me vine yo. Mi mamá se quedó sin trabajo y estaba siendo difícilito vivir en Lima. Lo que me acuerdo es que mi papá me preguntó si no quería irme con él que iba a poder ir a la universidad. Después lo habló con mi mamá y me vine con una vecina de mi papá, con la condición de probar un tiempo y acá estoy, me gusta Córdoba (Edith, 16 años, diciembre de 2015).

Gian llegó a Córdoba con 10 años en el 2010 junto con su mamá y su hermana. Su mamá había formado una nueva pareja con quien tenía un bebé y juntos habían emprendido la migración. Frente a la preocupación de este nuevo proyecto es que deciden que Gian y su hermana se queden al cuidado de su tía. Luisa llegó a la ciudad en el 2014 con 13 años luego de estar viviendo un año con su abuela y su tía, fue una vecina quien la fue a buscar. La historia de Edith aparece como disruptiva en estas lógicas. A diferencia de las otras trayectorias reconstruidas, ella es reagrupada por su padre. Su historia está atravesada por las condiciones económicas en las que la joven y su madre estaban viviendo en Lima previo a la reagrupación.

Al igual que indican distintos estudios (Pedone, 2003; Parella, 2007; Pávez Soto, 2011; Rosas, 2014), las mujeres son generalmente las que asumen el cuidado de quienes quedan en origen. Ese tiempo es recordado por los y las jóvenes de una manera particular, dado que la figura de la autoridad de la madre o el padre se desdibuja para ser ocupada por otra persona adulta de la familia: las abuelas y las tías. Al mismo tiempo, viven experiencias

diferentes en relación con la vida en el hogar, las actividades que realizan y los permisos otorgados.

—*Estuviste un año en Lima y allá, ¿con quién te quedaste?*

—Sí, estuve un año en Lima y allá me quedé con mi abuela paterna.

—*Y ¿cómo era la convivencia?*

—Era muy diferente— me afirma, mientras se ríe con vergüenza de lo que va a decir— mucho silencio, mucho más tranquilo. No era el lío que hay en mi casa, era muuuy silencioso, no es el ruido que hay con mis hermanos acá. Vivía yo sola con mi abuela (Nancy, 19 años, octubre de 2016).

—*¿Recordás algo de eso?*

—Sería, me gustó, o sea, algo así, estuve como más liberal— mientras realiza una pausa eligiendo las palabras que va a usar— es que es más ... o sea ... Cuando estaba con mi mamá es como que mi mamá es muy estricta ella. Ahora está como cambiada, pero era muy estricta, era de esa clase muy muy antigua, que no puedes salir mucho, del colegio a la casa y casa-escuela. Pero bueno, después con mi tía, mi tía nos dejaba salir, salíamos a un lado a otro, a otro lado, fui como... como que fue más libre. Y también mi mamá como que me hacía todas las cosas. Ella limpiaba la casa, cocinaba todo el tiempo, lavaba hacía de todo. Yo, del colegio venía a la casa, luego hacía mi tarea algo así. Pero con mi tía no, mi tía fue la que me dijo vos tenés demasiados vicios, me enseñó a lavar, me enseñó a planchar, me enseñó a lavar la ropa, me enseñó tal cosa, tal cosa. Fue como una experiencia, fui yo la que estuve limpiando, todo. Yo no sabía ni tender mi cama. Yo no sabía porque mi mamá me hacía todo, mi mamá lo hacía todo. Y después, fue ella, mi tía, la que me dijo: «tenés que tender la cama, no te la voy a tender yo», porque ella trabajaba. Porque solamente vivíamos con ella y después estábamos con su marido o sea mi tío. Pero mi tío solo venía de noches, muy tarde y como que nunca paraba en la casa (Angie, 16 años, octubre de 2016).

Los fragmentos y registros aquí recuperados muestran especialmente las diferencias entre vivir con una abuela, una tía o hermana y vivir con la madre. Estos relatos expresan dos aristas principales. Por un lado, la tranquilidad que implicaba para estas jóvenes vivir en una casa de adultos

donde no había niños/as y, en el caso de Nancy, contar con su propio espacio. Por el otro, y luego de la reagrupación, las tensiones que supuso llegar a un espacio previamente habitado por otros/as. El relato de Nancy es claro en este aspecto, una vez que arriba a Córdoba se produce un reacomodamiento: compartir habitación, buscar diferentes momentos para estudiar e incluso hacerse cargo de la comida de sus hermanos cuando su mamá y papá trabajaban. En la historia de Angie, la joven rescata las actividades que debió comenzar a hacer frente a la ausencia de su madre y frente a una tía que se ausentaba largas horas por el trabajo. Asumió varias tareas que luego en destino comenzará a realizar en el hogar en pos de ayudar a su mamá.

La elección de quién cuidará a los/as hijos/as que se quedan suele recaer en miembros de la parentela con quienes los/as migrantes ya antes de viajar tenían una relación afectiva y un fuerte sentido de compromiso recíproco (Rivas Rivas y González Torralbo, 2009). Estos arreglos familiares, como afirma Pedone (2008:51), suponen negociaciones entre las partes, pero muchas veces representan una sobrecarga de tareas y responsabilidades para los miembros de la parentela que se hacen cargo de las tareas relativas a la reproducción social. Se trata sobre todo de las abuelas y de las tías, como en los casos reconstruidos. Tanto los/as migrantes como los/as no migrantes invierten energías y recursos que, en función de la pertenencia de clase y el género, dan forma al sistema moral de obligaciones que, desde una dimensión transnacional, se supone que deben asumir (Levitt, 2001).

Una de las dimensiones que emerge de los anteriores relatos, pero fundamentalmente del análisis de la organización familiar, es la incidencia de la migración en la división del trabajo productivo y reproductivo al interior de las familias con relación al género y la generación de sus integrantes; esa división cambia a lo largo del tiempo del mismo modo que cambia el proyecto migratorio. Y aquí quiero insistir en la importancia de incluir no solo la dimensión espacial, sino también la dimensión temporal en los análisis de la reagrupación de los/as hijos/as. En tal sentido, el tiempo de separación de las madres y los padres es clave. No es lo mismo estar separados/as un año, como la mayoría de los/as jóvenes con quienes trabajé, que extensos períodos de tiempo. La forma en que se vivió el periodo de vinculación transnacional

marca las expectativas y los sentimientos frente al reencuentro (Pávez Soto, 2011). El hecho de compartir la vida en origen con otras figuras adultas, como la abuela, la tía o la hermana, supone un gran desafío luego al volver a negociar la legitimidad de los progenitores ausentes (Pedone, 2006).

Cuando los hijos y las hijas se reencuentran con sus madres y padres tienen emociones ambiguas: por un lado, manifiestan alegría por el encuentro, pero también sienten la tristeza de haber «perdido» a sus familiares queridos que los cuidaban en origen. En palabras de Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003:125) «los beneficios de la inmigración para ellos están teñidos por la pérdida».

En este sentido, es importante ver el rol que ocupan las personas que quedan en origen, especialmente, las abuelas y las tías. Ese rol en ocasiones dificulta las negociaciones y reagrupaciones, en tanto ejercen presión para ralentizar la partida de las nietas y los nietos, sobrinos y sobrinas como una forma de evitar que emigren, fundamentalmente porque no quieren quedarse solas. Estas situaciones son percibidas o mencionadas por los/as adultos/as.

La Nancy se quedó con la mamá del Edi, allá en Lima. Yo la llamaba una vez por semana o más, siempre que pudiera porque son caras las llamadas. A veces no me atendía o la mamá del Edi me decía que no estaba. Y yo me angustiaba porque por ahí pasaba semanas sin poder hablar. No sé por qué me hacía eso. Nunca tuvimos una buena relación, pero de ahí a impedirme hablar con mi hija (Vilma, 39 años, diciembre de 2016).

Mi abuela no quería que me venga. De eso sí me acuerdo. Yo estaba por pasar al secundario y me decía que lo haga ahí, que iba a ser mejor. Mi mamá se enojó mucho con ella, hablaban por teléfono y peleaban. Conmigo era la mejor, la extraño, pero yo extrañaba a mi mamá. Es raro (Luisa, 14 años, octubre de 2015).

Nuevamente son los adultos/as quienes se ponen en el centro de las migraciones de los/as más jóvenes. Ambos relatos reflejan la resistencia de la abuela frente a la reagrupación de las nietas. Sin duda, es un momento de tensión generacional al interior de algunas de las familias peruanas

entrevistadas, porque las abuelas o tías cuidadoras desconocen el lugar de destino y atosigan a las madres y a los padres con preguntas sobre la niñez, los colegios, las familias y los valores en la nueva sociedad, alertando de las ventajas y desventajas que significa la migración (Pávez Soto, 2011). Incluso, una vez reagrupados/as, por medio de llamadas por teléfono, abuelas y tías intentan tomar decisiones sobre sus nietos/as y sobrinos/as a distancia. Luisa, tras vivir un año con su abuela materna, fue reagrupada con 13 años en el 2014. Por medio de llamadas telefónicas, según me relató su madre en una conversación que mantuvimos, la abuela constantemente recomendaba cómo debía ser criada su nieta y exigía que la enviaran a una «buena escuela». Al mismo tiempo, sus visitas anuales también implicaban cierta tensión en la familia ya que permanecía un mes en la casa y «se mete en todo», me dijo la mamá de Luisa en una ocasión (Registro de campo, marzo de 2017).

En las trayectorias trabajadas, el ser varón o mujer no incidió directamente en los procesos de reagrupación familiar ni en el tiempo de separación entre adultos/as e hijos/as. Según lo que pude reconstruir en mi investigación, las familias peruanas en Córdoba buscan reagrupar al mismo tiempo y cuanto antes. En cambio, la dimensión generacional sí juega un papel central en tanto los hijos y las hijas más pequeños/as son quienes viajan con los/as adultos/as y los hijos y las hijas más grandes son los/as que permanecen en origen. Es decir, persiste el imaginario que los niños y las niñas deben estar al cuidado de las madres, mientras que los/las más grandes pueden ser cuidados por otros familiares. A su vez, si son varios los hijos y las hijas que deben ser reagrupados, es la madre quien viaja para hacer efectiva su migración; mientras que si es sólo uno/a puede ser una vecina o un conocido quien en un viaje a Perú lo/a traiga. La concreción de la reagrupación se haya sujeta al cumplimiento de ciertas condiciones que emergen como claves para las familias migrantes. En este marco, la obtención de una banca en la escuela, el acceso a una vivienda y una cierta estabilidad laboral de los/as adultos/as marcan el ritmo de la reagrupación. Esto se manifiesta en el testimonio de Angie:

—¿Se vinieron todos juntos?

—No, primero vino mi padrastro, luego se vino mi mamá y mi hermano más chico. Nosotros nos quedamos con una tía. Después mi mamá nos buscó y me trajo a mí y a mi otro hermano cuando consiguieron dónde vivir. Mis otros dos hermanos más chicos, nacieron acá, en Córdoba.

—*¿Y cuánto tiempo estuviste en Perú con tu tía?*

—Un año más o menos, al año creo que nos buscó mi mamá (Angie, 16 años, agosto de 2016).

Además, y a diferencia del migrar *todos juntos*, la estrategia de la reagrupación atenúa la incertidumbre y las dudas que los padres y madres tienen al momento de la llegada.

Finalmente, y como mostraré a lo largo de este trabajo, la ubicación relativamente cercana entre Perú y Argentina posibilita cierta flexibilidad en la planificación de la reagrupación familiar e incluso en los casos de las migraciones circulares debido a los constantes viajes, las idas y venidas para las vacaciones o algunas fiestas. A su vez, la legislación vigente facilita los procedimientos de reagrupación familiar para aquellas personas que arriban desde los países de la región sudamericana⁶⁵.

La reagrupación significa que el número de miembros de la familia en destino sea mayor y de esta manera los/as adultos/as deben garantizar ese espacio para sus hijos/as. Abandonar las pensiones y conseguir un terreno (para dejar de alquilar) es la primera de ellas. Luego, la búsqueda de un colegio cercano próximo al barrio o de «calidad». Por último, se produce la reagrupación en una época específica que permita el inicio del año escolar, generalmente en febrero.

Cuando la familia se reúne y sus integrantes comienzan a convivir aparecen nuevos desafíos en la vida cotidiana. Los diferentes miembros de la familia necesitan reconstruir el vínculo afectivo filial para enfrentar la complejidad del proceso de reagrupación (Pávez Soto, 2011). Dicha complejidad se manifiesta en las estrategias que los/as jóvenes despliegan

⁶⁵ En el caso de Argentina, el ARTICULO 10 de la Ley 25.87, garantiza que: «El Estado garantizará el derecho de reunificación familiar de los inmigrantes con sus padres, cónyuges, hijos solteros menores o hijos mayores con capacidades diferentes».

para adaptarse a un nuevo entorno familiar, social y escolar, muchas veces adverso.

2.3.1. La reagrupación y las expectativas de la migración peruana: el lugar de los/as hijos/as

La migración no es un acto derivado «mecánicamente» de las condiciones objetivas de existencia (Benencia, 2011; Rivero Sierra, 2013, Pizarro, 2013). Por el contrario, el proyecto migratorio condiciona las trayectorias y experiencias posteriores de quienes migran. Las motivaciones de las salidas «se incrustan en marcos entretnejidos también con las costumbres y las redes migratorias» (Pizarro, 2013:3).

Cuando de reagrupar a los hijos y a las hijas se trata, las expectativas vinculadas a los lugares de destino adquieren mayor fuerza. En muchos casos, esas expectativas son motorizadas por los/as adultos/as aunque, como intentaré desarrollar, son los/as hijos/as quienes se apropian de ellas para otorgarle sentido a sus propias trayectorias y experiencias. En las entrevistas que realicé, la búsqueda de mejoras económicas y sociales podría plantearse como la principal motivación de las familias para explicar su migración.

Angie y Gian son dos hermanos que, cuando los conocí en el 2015, tenían 15 y 14 años respectivamente. Ambos viven en Sabattini y llegaron a Córdoba desde Lima en el 2010. Durante el año que su mamá, Érika, migra a Argentina, Angie y Gian quedan en Perú al cuidado de la hermana de su mamá. Esto se debe en parte a que Érika tenía una mala relación con su expareja y padre de los/as jóvenes, y a que su hermana tenía un hijo y una hija más o menos de la misma edad por lo que «podía cuidarlos», como me contó durante una conversación que mantuvimos en su casa en el 2015.

La migración de Érika tenía que ver con acompañar a su pareja en un nuevo proyecto juntos y, al mismo tiempo, reconstruir su familia en Argentina. A partir de la búsqueda de mejores oportunidades, y dado que su pareja, Toto, tenía un hermano en Córdoba que trabajaba en un taller, fue que decidieron migrar. Primero viajaría él y posteriormente, con la posibilidad de que Érika se sume al trabajo en el taller, es que ella también migra junto con su hijo más pequeño. Este proyecto migratorio fue una decisión que se conversó

previamente al interior de la familia. Así, se acordó que Angie y Gian se quedarían al cuidado de Eli, su tía, para ser reagrupados en un futuro:

—Mi mamá se fue a vivir con Toto a Córdoba, ellos conocían a alguien allá y podían tener trabajo. En realidad, Toto se fue primero y una vez que consiguió ese trabajo se fue mi mamá con mi hermano más chiquito a trabajar también ahí. A nosotros no nos podía llevar. Primero, porque iban a vivir en una casa con otras familias, como una pensión.

—Y Érika, ¿les enviaba dinero cuando vivían con su tía?, ¿de qué trabajaba?, ¿te acordás?

—Sí, mi mamá trabajaba de costurera. Trabajaba por barrio Providencia viste, por la Isla de los Patos por ahí. Le mandaba dinero a mi tía, imagínate que éramos dos más mis primos⁶⁶ (Gian, 15 años, agosto de 2016).

Los barrios Alberdi y Providencia, como señala Gian, se ubican próximos al centro de la ciudad de Córdoba y se caracterizan por el significativo número de familias peruanas, las pioneras de la migración hacia la ciudad, que allí viven. Además, hay una presencia numerosa de pensiones que facilitan la llegada de los/as nuevos/as migrantes. Precisamente, hacia una pensión se dirigieron Toto y Érika cuando arribaron a Córdoba. Estos espacios se suelen alquilar por medio de algún conocido o familiar que ha vivido previamente allí. El precio resulta conveniente, en especial para aquellas personas que recién llegan, que no cuentan con trabajo ni con los documentos necesarios para poder acceder a otro tipo de vivienda. Las pensiones, como sostiene Juliana Marcús (2007), no reconocen usos diferenciados. Se trata de habitaciones que al mismo tiempo que son salas de estar, sirven de dormitorio y de comedor. La cotidianidad se presenta bajo condiciones de insalubridad, precariedad e inestabilidad habitacional. Además, no suelen aceptar ni niños/as ni jóvenes y, en tanto se constituyen como un espacio para adultos/as, son consideradas transitorias para aquellas familias con hijos/as.

⁶⁶ La Isla de los Patos es una plaza ubicada en barrio Alberdi, próxima a barrio Providencia, donde los fines de semana se reúne un importante conjunto de familias de la comunidad peruana en Córdoba.

Luego de más de un año de vivir en Córdoba, abandonaron la pensión y compraron un terreno de manera informal en Sabattini. Allí, comenzaron con la (auto) construcción de una vivienda. A partir de vivir en este barrio, Érika decide ir a buscar a sus dos hijos/as a Perú. Seguido, se aseguró una banca en la escuela próxima al barrio, para que «tengan lugar cuando comiencen las clases». Después de más de un año de no verse y de sostener el vínculo por medio de llamadas telefónicas, Angie y Gian se reencuentran con su mamá en Lima.

Durante la entrevista que mantuvimos con Angie, y ante la pregunta de si querían venirse, me respondió:

Sí, yo quería venir, mi hermano no. Mi mamá me hablaba como que acá [Córdoba] había nuevas oportunidades, muchas cosas nuevas. Como que a mí me agarraba la curiosidad. Yo le decía: «de una. Sí, má, vamos». Y mi mamá me dijo: «sí». Acá, en Córdoba estudias y tienes trabajo, me decía. Nosotros como que teníamos duda, con mi hermano. Gian, que es un poquito más duro, no quería venirse. Además que era más chico, tenía 8 años. Él estaba encariñado con mi papá, como que no quería dejarlo, estaba chico también. Yo tenía como 10 años y le decía a mi mamá que quería ir, que nos lleve, no me quería quedar con mi viejo (Angie, 16 años, agosto de 2016).

En la trayectoria de estos hermanos confluyen posiciones diferentes en relación con la migración y se entrecruzan tres dimensiones que terminan acelerando o concretando su reagrupación. En primer lugar, el espacio donde vivir aparece en sus relatos con mayor fuerza. Al igual que otras trayectorias de jóvenes, la obtención de un lugar, aunque informal, donde poder construir una vivienda⁶⁷ permitió cierta estabilidad del proyecto migratorio. Como muestran algunas investigaciones (Magliano, Perissinotti y Zenklusen, 2014; Perissinotti, 2017; Vaccotti, 2017), asegurarse un espacio donde vivir otorga seguridad a las familias que, luego de moverse por pensiones y alquileres, comienzan a imaginar el sueño de la casa propia y la posibilidad de reagrupar

⁶⁷ Durante el trabajo de campo me encontré con familias que habían accedido a los terrenos en ambos barrios a través de la toma de tierras y con otras que lo hicieron por medio de la compra, aunque siempre de manera informal (es decir, no cuentan con ninguna documentación oficial que avale la posesión del terreno).

a los/as hijos/as. Así, para los/as migrantes funciona una red de relaciones sociales en destino que facilita la circulación de información sobre la posibilidad de acceder a estos espacios.

Como señalé, estos barrios surgen de ocupaciones de tierras fiscales, por tanto, las condiciones de precariedad habitacional están presentes. Sin embargo, a diferencia de las pensiones, están mejor vistos dado que no se construyen como espacios transitorios y, fundamentalmente, debido a que la vida en familia es posible. La llegada a estos barrios y la (auto) construcción de la vivienda acelera los procesos de reagrupación familiar, tal como sucedió con Angie y Gian.

La relativa estabilidad —al menos transitoria— que le ofrece habitar estos barrios, ubicados en tierras que pertenecen al Estado, y el hecho de no tener que pagar un alquiler, lleva a que la preocupación por la educación de los hijos/as adquiera mayor protagonismo llegado el momento de reagrupar. Luego de la llegada a estos espacios, la cuestión de la reagrupación queda supeditada a la obtención de una banca en una escuela. El acceso a la educación de los/as jóvenes resultó un aspecto clave, coincidente en todos los casos analizados, que condicionó los tiempos de la reagrupación.

Esto se desprende del caso de Nancy, una joven peruana que, en su arribo a la ciudad, comenzó a asistir a una escuela pública⁶⁸ que quedaba cerca de su casa, a unos diez minutos en colectivo. Sin embargo, esta escuela no convencía a Vilma, ya que la educación «no era buena». Allí asistió durante dos años, hasta que por decisión de su madre regresó a Lima en el 2011:

Me regresé a Perú un año, porque supuestamente nos íbamos a volver todos. Mi mamá no estaba contenta con la escuela además. Primero me fui yo, porque a mi mamá no le gustaba esa escuela a la que iba. Estuve un año allá en Lima en lo de mi abuela. Un año allá, me quedé con mi abuela paterna, en su casa y fui a la escuela cerca de su casa. Una escuela pública (Nancy, 19 años, agosto de 2016).

⁶⁸ Las escuelas secundarias públicas se las denomina IPEM (Instituto Provincial de Enseñanza Media).

Nancy regresa a Lima acompañada de una vecina del barrio que viajaba a visitar a su familia. Esta decisión es tomada por su madre, en parte, porque no lograban instalarse en Córdoba, especialmente con relación a lo laboral y, en parte, porque no estaba convencida con la escuela a la que asistía su hija. Si bien la posición generacional (adulto/as o niño/as) influye en la toma de decisiones y negociaciones, tal como analiza Jenks (1996), la posición familiar (padre o madres e hijos/as) establece jerarquías al interior de la familia. Y esto lleva a que sean los/as adultos/as, en este caso la madre, quienes decidan sobre el futuro de sus hijos/as. La doble posición generacional de Nancy frente a la migración —en tanto niña y en tanto hija— inhabilitó en ese momento cualquier negociación.

En Lima, Nancy estudió durante un año en una escuela próxima a la casa de su abuela y a la cual asistía caminando. Durante esos meses que estuvo en Perú, Vilma inició la búsqueda de una banca en algún colegio católico de Córdoba por medio de una beca. Cuando finalmente la consiguió, llamó a su hija para anunciarle su regreso. Este momento coincidió también con la construcción de una casita en Los Pinos.

La educación de los hijos y las hijas genera muchas expectativas en los padres y las madres al momento de reagrupar. Por ello, hay una búsqueda de escuelas⁶⁹ que en principio cuenten con una banca y luego de escuelas que cumplan con sus expectativas de calidad. En el imaginario —y esto será analizado en profundidad en el Capítulo IV— las escuelas públicas de gestión privada son percibidas como aquellas que aseguran buena calidad y el ingreso a la universidad.

En esta nueva migración de Nancy, a los 14 años, que se define a partir de que su mamá encontró una (nueva) escuela, logra negociar la fecha de regreso a Córdoba. En términos generacionales se observa una situación diferente de aquella primera migración en la que, con 11 años y con la imposibilidad de decidir, se moviliza junto con toda su familia. En esta reagrupación, otros factores se ponen en juego. Así, la edad permite mayor autoreconocimiento de su propia experiencia. Se contrapone el deseo de no

⁶⁹ Las diferencias entre los sistemas educativos en Argentina y Perú serán tratadas en profundidad el Capítulo IV.

volver y, a su vez, el de extrañar a su familia. Frente a esta situación, y considerando el margen de la relativa negociación que permite su mamá, Nancy decide permanecer en lo de su abuela hasta fin de año.

Esta negociación lleva a que la joven se incorpore de otro modo al proyecto familiar. Una nueva migración que gira en torno a su propia trayectoria educativa. Como ponen de manifiesto las investigaciones de Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003), Gaitán (2008) y Pávez Soto (2012), cuando las personas adultas facilitan un proceso (relativamente) participativo para tomar la decisión respecto a la migración, los/as hijos/as se sienten más responsables y también protagonistas de ese plan que finalmente transformará sus vidas.

La búsqueda de mejores posibilidades para los hijos e hijas, especialmente atravesada por una educación concebida por las madres de «mejor nivel»⁷⁰ y que asegure un posterior ingreso a la universidad, como el caso de Nancy, es lo que motiva y se encuentra latente en el proyecto familiar de varias familias peruanas con las cuales trabajé.

La migración peruana a Córdoba trae una serie de expectativas en vinculación con la educación de los/as hijos/as, expectativas que una vez en destino se reafirman. Se convierten en una motivación proyectada a largo plazo para las familias peruanas que culminaría con un posible ingreso a la universidad. La posición de hija mayor es central, en tanto es la primera que debe materializar, en su trayectoria individual, las expectativas educativas. Al mismo tiempo, el ser varón o mujer define la postura que adoptan los/as adultos/as en vinculación con la educación y por consiguiente con los procesos de reagrupación. Así, la preocupación por la educación de Nancy y su vuelta a Lima tenía que ver no solo con la posición de hija mayor, sino también con la de mujer que requiere de «ciertos cuidados». Es esta premisa la que reorienta los esfuerzos de la familia para obtener una banca en una escuela católica de gestión privada exclusivamente para mujeres. Según lo que pude reconstruir a lo largo del trabajo de campo, las «urgencias» por

⁷⁰ Por el vínculo que sostenía con Vilma en ese momento, la acompañé en el recorrido de diferentes instituciones educativas en búsqueda de una cuota accesible de colegio privado o la posibilidad de una beca. Yo misma formé parte del entramado de la red de «conocidos» de Vilma al momento de sugerirle o recomendarle instituciones educativas.

cambiar las escuelas a las que asisten las mujeres, en especial cuando los/as adultos/as no están de acuerdo con la educación que reciben en los establecimientos a los que primero llegan en los inicios del proceso migratorio; contrasta con lo que sucede con los varones. En general, se supone que ellos pueden «aguantar más» y, por lo tanto, la familia se toma más tiempo en concretar el cambio (si es que lo hace). Tal fue el caso de Patrick, quien ni bien arribó a Córdoba asistió a la escuela próxima al barrio en la que debió permanecer bastante tiempo, a pesar de que su madre no estaba conforme con la calidad educativa, hasta que consiguieron algo que la familia consideró «mejor».

En el próximo capítulo me interesa puntualmente analizar qué sucede con la educación y las trayectorias migratorias de los y las jóvenes peruanos en el marco de los proyectos familiares.

CAPÍTULO IV

**De recorridos, experiencias y educación.
Las trayectorias educativas de los/as jóvenes**

1. Introducción. Escena etnográfica I

«Cómo no le van a dar tarea, el nivel ha bajado mucho, mucho, por eso la saqué de ahí y la mandé a una escuela privada», sostuvo Nuria, madre de Carmen en una conversación que mantuvimos en el año 2015. Ubicada en el centro de la ciudad de Córdoba y de enseñanza religiosa, era la segunda escuela a la que Carmen asistía en Córdoba. Esta afirmación, tajante y con un tono de enojo, despertó mi curiosidad durante el trabajo de campo. Al principio de mi investigación no se encontraba dentro de mis intereses analizar procesos de escolarización de jóvenes migrantes. Me había propuesto correr el foco de esa institución para problematizar otros ámbitos, otras dimensiones, otras experiencias de estos/as jóvenes. Sin embargo, la educación, y con ella la escuela y la universidad, aparecía en los relatos de los/as jóvenes y también de los/as adultos/as. Interpelada por las trayectorias educativas, como una arista más de las que componen las trayectorias, fue que comencé a incorporarla en mi guión de entrevistas, en mis notas de campo y, finalmente, en el análisis.

El objetivo de este capítulo, en tal sentido, es analizar las trayectorias educativas de los/as jóvenes peruanos/as en articulación con los proyectos migratorios familiares. Pondré especial énfasis en las diferencias generacionales y de género entre adultos/as y jóvenes, así como también en las experiencias individuales de los/as protagonistas.

La escuela se encuentra atravesada por relaciones intergeneracionales. Es la que, socialmente, porta el mandato de transmitir a las nuevas generaciones los «modelos previos», y no sólo los previos recientes (generación parental), «sino los de hace largo tiempo (conocimiento legitimado y hegemónico)» (Chaves, 2010:164).

Como señalé en el anterior capítulo, la migración supone un movimiento constante hacia la búsqueda de mejores oportunidades y condiciones de vida. En Córdoba, las trayectorias de las familias migrantes con las que trabajé indican que la búsqueda de oportunidades constituye un proceso que lleva mucho tiempo y cuyos obstáculos son múltiples. Los padres y las madres,

pero también muchos/as de estos/as jóvenes, llegan de Perú con ciertos capitales adquiridos (educativos, económicos, laborales, sociales) que en ocasiones no son rentabilizados en y por la sociedad de destino. Al mismo tiempo, la adaptación a un nuevo entorno social supone un esfuerzo de revisión de pautas y modos de vida adquiridos.

Investigaciones precedentes sostienen que entre las familias peruanas hay una valoración altamente positiva hacia la escolarización de los/as hijos/as como móvil de mejora de condiciones de vida (Benavides, Olivera y Mena, 2006; Mena, 2012). Este supuesto, que emergió en las conversaciones con los padres y las madres, resulta central para leer las trayectorias de los/as jóvenes peruanos/as. Como describí en el Capítulo III, la educación de los más jóvenes se visualiza como una apuesta hacia un futuro mejor. Este lugar relevante de la dimensión educativa permite también comprender la mirada atenta de las familias sobre las experiencias de escolarización de los/as hijos/as.

En Argentina, existe una vasta producción que, desde las ciencias sociales, se abocó al estudio de los cruces entre migración y educación. En el caso de aquellas investigaciones focalizadas en la migración limítrofe y de Perú, en especial desde la antropología, se centraron en el análisis de las representaciones y los discursos de los/as docentes en torno a los atributos y al desempeño académico de los/as niños/as y jóvenes migrantes; y también de las prácticas pedagógicas en el aula (en los niveles de educación básica regular), generalmente asociadas a la «problemática de la discriminación» (Arana, 2015). Estos estudios dan cuenta de las visiones estereotipadas que los/as docentes poseen sobre los/as estudiantes migrantes, en particular sobre aquellos oriundos de Bolivia en términos de problemas de aprendizaje, bajas expectativas sobre su rendimiento, entre otros (Pallma y Sinisi, 2004; Nobile 2006; Diez y Novaro 2009).

Por otra parte, otro conjunto de estudios profundizó en los discursos escolares sobre la diversidad cultural y la inclusión social del sujeto migrante en las escuelas. Eduardo Domenech (2004, 2013), a partir de su trabajo con estudiantes bolivianos en Córdoba, y Mariana Beherán (2012), en su producción sobre jóvenes bolivianos y paraguayos en Buenos Aires, han concluido que en el ámbito escolar conviven dos posturas educativas que

repercuten en las relaciones cotidianas con los/as niños/as y jóvenes migrantes. Por un lado, la tradicional asimilacionista que promueve la integración de éstos/as a partir de la invisibilización de las diferencias culturales/étnicas, las cuales son consideradas como un «problema». Por el otro, la mirada pluralista que, por el contrario, desde un carácter discursivo valora positivamente la diferencia cultural y busca promover su reconocimiento a fin de lograr la inclusión social de estas poblaciones.

Sin embargo, estas investigaciones también advierten que esta nueva retórica no se plasma en la práctica educativa real. Así, en este contexto ambivalente, los/as docentes frecuentemente transitan entre estos dos caminos en su actividad cotidiana, lo que trae como consecuencia situaciones de estigmatización e hipervisibilización (señalamiento) de las diferencias culturales; a la vez que prácticas de folclorización y exotización de algunos migrantes (Novaro, 2012).

Natalia Gavazzo, Mariana Beherán y Gabriela Novaro (2014:189) confluyen en un texto conjunto a partir de sus investigaciones individuales y afirman que el tránsito por la escuela primaria y secundaria en Argentina marca un hito en las biografías de niños/as y jóvenes migrantes bolivianos/as e hijos/as de bolivianos/as criados/as en Buenos Aires, lo que afectó sus identificaciones y sus relaciones con pares y adultos (parientes, autoridades o instituciones). Puntualmente, en este texto, Mariana Beherán observa cómo las expectativas educativas familiares sobre los/as más jóvenes (mandatos familiares y escolares), en ciertas situaciones, contribuyen con la emergencia de tensiones intergeneracionales. Asimismo, Natalia Gavazzo analiza cómo el discurso de los y las migrantes bolivianos/as sobre el acceso a mejoras en la calidad de vida y a las demandas educativas es con frecuencia enunciado como motivo del movimiento migratorio. La autora concluye que, mientras más altas sean las expectativas de los mayores respecto al futuro educacional y profesional de los/as hijos/as y familiares a cargo, mayores tensiones habrá en la familia. Estas tensiones, en muchos casos, son el resultado de la presión sobre el rendimiento escolar de los/as más jóvenes y sus problemas para satisfacer esta demanda. Por último, Gabriela Novaro evidencia la preocupación de las familias bolivianas por la escolarización de los/as

menores a cargo. Esta situación se visibiliza en las estrategias que despliegan las familias para inscribir a los/as niños/as en la escuela, aun cuando existan situaciones económicas muy precarias; también se plasma en la expectativa de que los/as más jóvenes se mantengan en el sistema educativo por largo tiempo, en la inquietud que surge al no poder ayudarlos con las tareas y en la denuncia de escenas de discriminación en la escuela (Gavazzo, Beherán y Novaro 2014:198).

Estudios como el de las autoras mencionadas profundizan en las relaciones entre familias y escuelas, trascendiendo el ámbito escolar. De esta manera, permiten visibilizar las formas en que las familias se involucran en la escolarización de hijos/as y familiares y, en algunos casos, dan cuenta del lugar prioritario que adquiere dentro de sus expectativas a futuro. Asimismo, problematizan la cuestión de las aspiraciones educativas sobre los/as más jóvenes como un *mandato familiar*.

Por su parte, y en otro contexto, el trabajo de Bernard Lahire (1997) con familias de barrios periféricos de París propone que, más allá de las condiciones materiales, es fundamental identificar el lugar que ocupa la escolaridad en las experiencias y proyectos de padres, madres e hijos/as para poder comprender las trayectorias escolares de los/as jóvenes estudiantes. El autor encuentra que, frente a las mismas condiciones materiales, diversos resultados escolares son posibles y esto dependerá de la *capacidad de agencia* de las personas. En su estudio, explica muchas de las diferencias de las trayectorias escolares por la capacidad familiar para organizarse y desarrollar arreglos que permitan generar apoyo escolar para los/as jóvenes dentro del hogar. Son elementos no estructurales los que generan diferencias en los procesos de inclusión social, en este caso, inclusión en el sistema escolar.

Finalmente, y en relación con el flujo migratorio peruano, considero destacar dos artículos que aportan para el desarrollo de este trabajo. Por un lado, desde un análisis de la dimensión política y acceso a los derechos, Canevaro (2006) sostiene que lo educativo se visibiliza en la demanda de ingreso a la Universidad de Buenos Aires y se convierte en elemento de reivindicación de los derechos del migrante que moviliza a jóvenes, en su

caso, vinculados/as a una asociación civil peruana. Por otra parte, Rosas (2010d) en su indagación sobre migrantes jóvenes, género y trabajo, destaca la relevancia del acceso a la educación superior como móvil migratorio y su importancia para las familias peruanas.

Las investigaciones hasta aquí nombradas ayudan a situar las trayectorias educativas de los/as jóvenes provenientes de Perú en un marco más amplio que tiene que ver con los estudios del campo de la educación y las migraciones. En este sentido, y como indiqué más arriba, no pretendo realizar un análisis del espacio escolar y de la escuela como institución, sino más bien poder comprender los intereses y las experiencias de los/as jóvenes a partir de las trayectorias educativas que, en mi caso, no solo se restringen a la educación básica en Argentina.

Las aspiraciones educativas de las familias migrantes son una muestra del protagonismo que adquiere este aspecto en sus proyectos migratorios. Así, la educación de los hijos, tanto varones como mujeres, se visualiza como una apuesta hacia un futuro mejor, tanto para los padres y las madres como también para los/as hijos/as, que se apropian y reproducen este discurso. En torno a ello, me planteo un conjunto de interrogantes que guían el abordaje temático de este capítulo: ¿cómo es el paso por la educación en Argentina, específicamente en Córdoba?, ¿es lo mismo ser varón o mujer migrante en el sistema educativo?, ¿qué sucede con las expectativas familiares respecto a los hijos varones y mujeres en relación con la educación?, ¿cuáles son las valoraciones e intereses de los y las jóvenes peruanas en relación con su inserción educativa en Córdoba?

El análisis de las demandas escolares y las trayectorias por diferentes instituciones educativas, las negociaciones con los padres y las madres, las elecciones en relación con la educación de los/as jóvenes y sus intereses y expectativas, brinda herramientas para responder aquellos interrogantes. El presente capítulo se estructura en cinco apartados. En el primero de ellos, reconstruyo las trayectorias educativas de los/as jóvenes poniendo especial atención a las diferencias —como las nombró uno de ellos— entre el *allá*, Perú, y el *acá*, Argentina. En esas diferencias es donde transita la experiencia migratoria, lo que inevitablemente conlleva a comparaciones y, por tanto,

deseos y aspiraciones en torno a sus propias trayectorias. En un segundo y tercer apartado, analizo la asistencia de estos/as jóvenes a determinadas instituciones educativas, especialmente el paso por el secundario y las negociaciones en torno a la elección de las escuelas con sus padres y, fundamentalmente, madres. En este sentido, mostraré de qué manera las paternidades y maternidades se involucran en las trayectorias educativas de sus hijos e hijas. En el cuarto apartado, busco reflexionar sobre la idea *ser alguien* que surge durante el trabajo de campo y que sintetiza las aspiraciones de ingreso a la universidad, desde una mirada de género y generacional. Finalmente, indago en la experiencia de postergación o resignación del ingreso a la universidad producto de tener que trabajar o de las maternidades tempranas, para finalmente analizar los reajustes del proyecto migratorio a partir de estos casos.

Cabe señalar que las percepciones en torno a la educación escolar, como bien muestra Arana (2015), se inscriben en un contexto a nivel nacional en el cual la escuela pública se ha debilitado, lo que hizo que perdiera prestigio y credibilidad entre la sociedad argentina como consecuencia de la aplicación de las políticas neoliberales. Si bien en el país ha existido un discurso de valoración positiva de la institución escolar pública de larga trayectoria, desde los 90 se incrementó la demanda por otra educación (privada, preuniversitaria, técnica). A su vez, la demanda de una profesionalización del mercado del trabajo llevó al incremento del ingreso a las universidades.

2. Entre el *acá* y el *allá*: miradas intergeneracionales sobre la inserción escolar de migrantes peruanos en Córdoba

Los y las jóvenes (y también niños y niñas) que llegan a la ciudad se encuentran con el primer espacio de socialización con sus pares: la escuela. En ella se desarrolla gran parte de su vida en la niñez y adolescencia. Es uno de los espacios en los que se redescubren como migrantes y establecen ciertas comparaciones con sus propias trayectorias educativas en Perú.

De esta manera, una de las dimensiones que se articula entre la llegada a Córdoba y la incorporación a la escuela es que los y las jóvenes fueron inscriptos en la institución más próxima a los barrios en donde viven, y que

contaban con una banca o hacían un lugar a los nuevos. La decisión de que asistan a la escuela cercana al barrio (al menos en un comienzo) fue tomada por los/as adultos/as. A partir de diferentes conversaciones que sostuve con las madres y los padres, ante la pregunta de quien se encargaba de buscar las escuelas surgieron diferentes situaciones que me interesa mencionar en pos de ir mostrando el rol de las mujeres en las trayectorias educativas.

Y antes de irlos a buscar a Perú me aseguré que tuvieran una escuela. No sabían si iban a tener lugar. La maestra me dijo que iban a hacer lo posible para que entren. Fui como a dos escuelas averiguando, no conocía mucho, pero algunas vecinas me comentaron las escuelas de la zona (Érika, 38 años, mayo de 2017).

Era sábado, y fui a Sabattini a visitar a Patrick y como no estaba ni él ni Jeremy, me quedé conversando con sus papás, Jorge y Sonia. Me invitaron con una gaseosa, los chicos habían ido a jugar a la pelota. Estuvimos un rato largo hablando de distintas cosas: política, educación y la situación actual. Jorge me decía: «lo que pasa es que ahí en el público, no le daban tarea. Cómo no le van a dar tarea, el nivel había bajado mucho, mucho, por eso quisimos sacarlo de ahí y que vaya al Monserrat». A las palabras de Jorge, Sonia agrega: «aparte, se ha perdido el respeto por los maestros, ahora el papá lo único que quiere es que pase de grado, no le importa que aprenda, entonces maltrata a la maestra, le dice que pase y bueno cómo querés que los chicos respeten a la profesora si los padres no la respetan. En Perú, ahí sí que es distinto, todos respetan a la maestra. Así que nos pusimos firmes para que ingrese al Monserrat. Tuve que averiguar en distintos lugares para que lo preparen, algunas vecinas me dijeron algunos lugares. Yo trabajé las vacaciones para poder juntar plata para eso» (Registro de campo, 10 de agosto de 2016).

Fui a visitar a Edith a su casa y antes me quedé conversando con Nelly. Nelly es la mujer del papá de Edith. Edith hacía unas pocas semanas que había llegado a Argentina reagrupada por su papá. Nelly me cuenta: «la fui a inscribir al colegio secundario de acá cerca porque el Fredy no puede. Antes iba a otro pero Fredy quería cambiarla. Me ocupé yo porque había que inscribirla sí o sí porque cómo va a estar sin ir a la escuela. Ahora estoy un poco preocupada

porque tengo miedo que no se adapte a esa nueva escuela. Encima nos dijeron que empiece después de las vacaciones y nos dijeron que vaya con la historia argentina aprendida. Porque acá le dan mucha bola. En Perú es como más general de varios países que se ve historia. El Fredy es bastante exigente quiere que estudie así que yo le digo a la Edith “sentate a leer”» (Registro de campo, julio de 2016).

Si bien estos tres relatos reflejan situaciones diferentes, hay un punto en común: la centralidad de las madres o de la figura materna en las trayectorias educativas de los/as jóvenes. Son ellas quienes se encargan de todo lo relacionado con gestionar esa educación: buscar una escuela, inscribirlos/as, asistir a las reuniones y presentar los papeles, e incluso ayudarlos con los estudios.

El hecho de que la primera opción, no bien llegan, sea la escuela próxima al barrio se asienta en una estrategia familiar. Apenas arriban los/as hijos/as —y en algunas ocasiones también los/as padres/madres, en especial cuando migra la familia en su conjunto— no cuentan con papeles para tramitar la residencia y esto lleva a que no puedan gestionar el boleto gratuito en el transporte público. La Ley provincial de Boleto Educativo Gratuito (10.031) se aprobó en 2011. Esta ley permite que estudiantes de nivel primario, secundario y universitario de instituciones públicas, así como docentes que trabajen en ellas, puedan viajar en colectivo urbano de manera gratuita. Para ello, se debe contar con domicilio en la provincia de Córdoba. Esta política implica, para determinados sectores, la posibilidad de trasladarse sin gastar en transporte⁷¹. Frente al costo del transporte, la carencia de medios de movilidad propios de la familia, y la imposibilidad de gestionarse el boleto gratuito, una de las estrategias a la que apelan los/as adultos/as es que sus hijos/as puedan ir caminando a la escuela. Las primeras veces realizan el recorrido junto con su mamá o una vecina, dado que desconocen el lugar. En particular, las escuelas a las que asisten mis interlocutores, en ambos barrios, se ubican en la periferia de la ciudad y reciben jóvenes de la zona. El relato de Doris refleja esta situación:

⁷¹ Córdoba es una de las provincias con tarifas más altas de boleto de colectivo. A fines de 2018 alcanzó los 24 pesos.

Y en la escuela [piensa] cuando entré fuimos los primeros de otros países. Fuimos nosotros los que entramos primeros y de ahí empezaron a entrar todos de este barrio. Nos presentaron que éramos de Perú, que éramos de otro país. Me sorprendí porque, ahora que veo, cuando nosotros íbamos éramos tres de acá del barrio y ahora está lleno. Está todo lleno (Doris, 15 años, diciembre de 2016).

La escuela próxima al barrio fue la única que recibió a Doris y a otros/as jóvenes del barrio. A su vez, en el relato, la joven señala cómo en la actualidad —y esto en relación con el crecimiento del barrio y de la llegada de familias de Perú tanto en Sabattini como en Los Pinos— la escuela está «llena» de chicos y chicas provenientes de Perú o hijos/as de peruanos del barrio⁷². A su vez, los recursos limitados con los que cuentan estas familias migrantes que recién llegan a la ciudad empujan a que estas escuelas estatales sean una única opción.

Es posible analizar este hecho a la luz del proyecto migratorio familiar y la manera en que se ha llevado a cabo. Así, la gran mayoría de los y las jóvenes, tanto quienes fueron reagrupados como quienes viajaron con su familia, migraron en el mes de diciembre, situación que en ocasiones dificultó la posibilidad de conseguir una banca en una escuela. De esta manera, las instituciones próximas a los barrios se convirtieron en los espacios receptores de esta población:

Lo que me gusta de ese colegio es que ahora los que estudian acá son de Perú, bailan, hacen los bailes de Perú. Antes no hacían. Cantaron el himno, qué más: hicieron comidas, todo eso. Me gustó. Antes no, cuando nosotros íbamos no hacían nada de esto (Sebastián, 16 años, octubre de 2016).

⁷² Según información arrojada por fuentes periodísticas en el 2016, 2 301 era los/as estudiantes bolivianos que asistían en Córdoba a las escuelas de todas las modalidades, niveles y gestiones y 1901 eran los/as estudiantes peruanos. Fuente: <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/las-escuelas-que-decidieron-tener-dos-himnos-y-dos-banderas> Consultado 21/01/2019.

En los comienzos de su inserción escolar en Córdoba, Sebastián se sentía alejado y extraño en el nuevo ambiente. Asistir a la escuela implicaba para estos/as jóvenes muchas otras cosas, más allá de la educación. Implicaba pertenencia, *ser de la zona*, ser los *únicos peruanos/as* junto con otros/as jóvenes nativos del barrio. Era el espacio donde se redescubrían —y eran redescubiertos— como peruanos/as. El aumento de la matrícula de estudiantes peruanos es lo que activó la incorporación, en las escuelas secundarias de ambos barrios, de prácticas vinculadas a Perú⁷³.

Por otro lado, Sebastián se descubre/reconoce como migrante en el paso por esa primera escuela. Y, frente a la pregunta sobre cómo se sintió en sus primeros días, el joven responde:

Cuando nosotros habíamos entrado por primera vez no había nadie, eran todos de ese barrio donde está la escuela, pero de acá nadie, de este barrio nadie. Y desde que entramos nosotros, habremos sido los primeros, después empezaron a entrar, ahora ya la mitad va a ese colegio. Al principio, no conocía algunas palabras. No sabía qué decían. Y mis compañeros también. Me acuerdo cuando se rieron de Angie porque usó una palabra que acá no se usa o que era una mala palabra (Sebastián, 16 años, agosto de 2016).

Lo dicho por Sebastián puede leerse a la luz de la propuesta de Natalia Gavazzo (2012). La tonada [peruana] constituye una marca que evidencia pertenencia. En este mismo sentido, Edith señaló:

Y había cosas que malentendía de lo que yo hablaba. Claro, porque una vez que yo me acuerdo que fue vergüenza mal. Estaba yo y mis amigos agarraron y dijeron vamos a jugar a las atrapadas, no sé cómo se llama... allá se le dice *chapada*. Entonces cuando yo agarré y dije «yo te chapé» entonces como que dijeron de besar entonces agarraron de una y empezaron a decir: «eyy, dice que te besaste con la peruana, cierto» y como que nada que ver [nos empezamos a reír] «porque decís eso». «Yo no dije eso». «Sí, vos dijiste

⁷³ Si bien no trabajé en las escuelas, madres e hijos/as supieron relatarme que, con el paso del tiempo, algunas escuelas en actos escolares comenzaron a incorporar bailes típicos de Perú. No es de mi interés ahondar en estos temas, pero me parece un dato importante de mencionar, ya que permite observar la manera en que adquieren visibilidad los/as jóvenes provenientes de Perú en estas instituciones.

chapaste». El otro agarró y se ponía también colorado y yo decía: «nooo, yo no dije eso». Se malentendió la cosa, yo les expliqué que allá se dice así. «Qué mentirosa», me empezaron a decir, «te querés justificar». Después agarraban y me decían «querés que chapemos». Y yo estaba re muerta de vergüenza. Y varias cosas aparte de eso, varias cosas, como diferentes palabras, que decía y acá tenían otro sentido (Edith, 16 años, diciembre de 2015).

Al ingresar a la escuela secundaria los y las jóvenes provenientes de Perú se percibieron como un otro y en ocasiones un otro incómodo, dado que aparecen relatos de confusiones de palabras e incluso palabras propias de Argentina de las que desconocían sus significados. De algún modo, los espacios escolares se constituyen para determinadas personas como espacios de diferenciación. Y cuando Sebastián señala que «no había nadie del barrio», no solo está haciendo referencia a que no había ningún/a joven que conociera, sino que además no había ningún/a joven de Perú como él. En relación con esto, algunos estudios vinculados a la migración y a las escuelas señalan que los/as migrantes o hijos/as de migrantes, a pesar de estudiar en escuelas suburbanas donde comparten o compartieron el espacio con otros/as niños/as y jóvenes de recursos escasos o similares, son percibidos como «otros» (Portes, 1997). En esta línea, la categoría *migrante* —que aparece en estrecha relación con la categoría *origen nacional*— emerge en determinados momentos de la experiencia de estos/as jóvenes, por ejemplo en su llegada, en su tonada, en el desconocimiento de ciertas normas de la escuela.

En estas primeras experiencias en torno a la educación en Argentina, el *acá* y *allá*, en tanto adverbios de lugar, fueron utilizados por los y las jóvenes. Es decir, la experiencia en Perú les servía como marco de referencia de lo que sucedía en Córdoba.

Ni bien llegué mi mamá me había anotado en un secundario acá cerca al barrio. Me sorprendí porque en matemáticas estaban viendo cosas que yo ya había visto en Perú. Bueno, no sé, pensé que seguro era un repaso del año pasado, pero después me di cuenta que no. Le pregunté a mi amiga que es

vecina de acá, que conocí después y me dijo que eso era tema nuevo (Luisa, 14 años, octubre de 2015).

—Yo me vine con mi familia, como en el 2009. Y ahí comencé la escuela.

—*Y de la escuela en Perú, ¿te acordás de algo?*

—Sí, me re acuerdo, me acuerdo de la primaria. Y me acuerdo que era diferente íbamos a distintos cursos con mi hermano, porque él es más grande. Era diferente porque allá por más que sea pública llevábamos uniforme, uniforme. Y, aparte, era una sola profesora para todas las materias. Una sola y era diferente, obviamente. Y, aparte, por lo que era más avanzado allá.

—*¿Cómo más avanzado?*

—Y más avanzado. Porque lo que me habían enseñado allá, acá ya lo sabía. Como cuando llegué acá se me hizo un poco más fácil. Ya lo había visto, ya lo sabía de haber estado en la escuela allá. Pero eso es lo único, el resto normal, que sé yo, medio parecido. La forma de hablar también fue distinta, como que acá hablan de una forma y allá, el dejo, el acento. Esas dos cosas, porque el resto normal. Para mí fue fácil cuando llegué (Jeremy, 15 años, septiembre de 2016).

En el relato de Luisa y Jeremy la diferencia entre Perú y Argentina, entre Lima y Córdoba en concreto, aparece como central: ambos señalaron que cuando arribaron la enseñanza les resultó «más fácil». Incluso Jeremy fue más allá, indicando que no sólo le resultó más sencilla al principio, sino también «más aburrida». Esta dimensión se repite en otros relatos y emergen otras nuevas. Como en el caso de Edith, una joven que, como mostré anteriormente, fue reagrupada por su papá.

—*¿Cómo era la escuela en Perú?*

—Era con uniforme, todos los colegios aunque no sean privados son con uniformes, no había guardapolvo, no existe el guardapolvo allá. Y... era un profesor, era un profesor por curso, que enseñaba todas las materias. No cada profe, cada materia. O sea un profesor un curso enseñaba todas las materias, religión, matemáticas, lengua, todas esas cosas.

—*¿Ibas a un colegio católico?*

—No, no pero allá todos los colegios tenían religión por más que sean públicos, o diferentes creencias todo, religión católica enseñan.

—¿Y te gustaba?

— Y— me dijo con voz dudosa— más o menos. Yo soy católica así que no tenía drama (...) Y bueno, algunas materias se llaman por otro nombre pero, no me acuerdo muy bien, como por ejemplo algo con naturaleza.

—¿Y era mixto el colegio?

—Si, vienen colegios de puras chicas, puros chicos, pero no eran muchos, más que todos son mixtos allá. Acá es diferente, tenés el guardapolvo y aparte cuando llegué era más fácil. Veíamos cosas que yo ya las había visto allá (Edith, 16 años, septiembre de 2015).

—¿Cómo fue tu primer día de escuela cuándo llegaste a Córdoba?

—Todos los compañeros nuevos estaban de blanco y yo no había ido de blanco porque como no sabía que había que ir con guardapolvo había ido con ropa normal, así nomás. Agarro y digo, como me sentía medio raro, tímido y me agarra la profe y me dicen, sentate ahí, me mandaron bien atrás del aula (Patrick, 17 años, octubre de 2016).

Cuando les pregunté cómo fue la inserción en la escuela en Córdoba, no bien llegaron, obtuve estas respuestas. Los relatos de Patrick y Edith, que se suman al de Luisa y Jeremy, expresan las diferencias que encuentran los y las jóvenes, al menos en sus comienzos, en las escuelas primarias y secundarias, entre el *allá* y el *acá*.

Estas percepciones en parte se explican por las diferencias que hay entre el sistema educativo de Perú y de Argentina. Una de las principales características del sistema educativo peruano, tal como sostiene Roxanna Arana (2015), es el escaso gasto público que se invierte en él. El porcentaje del PBI destinado por el Estado al sector educativo en Perú para el año 2015 alcanzó el 3,9 por ciento lo que representa menos del gasto público de Argentina, el cual para ese mismo año alcanzó el 5,8 por ciento⁷⁴. Si bien en los últimos años se evidencia un leve incremento (en el 2011, el 2,6 por ciento;

⁷⁴ Fuente: Banco Mundial. Disponible en: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?contextual=max&end=2015&locations=AR-PE&start=1970&view=chart>

2013, el 3,2 por ciento), el gasto público peruano en educación (de los últimos 30 años) no ha sufrido grandes variaciones (representa el 3 por ciento) y se ha mantenido constante la falta de inversión en el sector. La Constitución de 1993 en Perú establece la gratuidad de la educación. Sin embargo, esta gratuidad no se cumple en la práctica. Para que los colegios operen, los directores y las asociaciones de padres de familia se ven obligados a recurrir a los padres, salida que logran con distintos niveles de éxito, de acuerdo, principalmente, con su nivel socioeconómico (Saavedra y Suárez, 2002). 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 Suárez, 2001). Por ejemplo, en el caso de las familias cuyos hijos e hijas asisten a la escuela pública, 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. No obstante, 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 (Arana, 2015).

Al mismo tiempo, la Educación Básica Regular en Perú es definida por la Ley General de Educación (Ley N° 28.044/2003) como aquella dirigida a los/as niños/as y adolescentes que oportunamente circulan por el sistema educativo convencional estratificado en base a la relación entre edad, evolución física, afectiva y cognitiva. La Educación Básica Regular abarca los niveles de educación inicial, primaria y secundaria y se desarrolla en 7 ciclos, cada uno de los cuales se relaciona con procesos educativos en función de logros de aprendizaje. La educación inicial constituye el primer nivel de la Educación Básica Regular, atiende a niños de 0 a 2 años en forma no escolarizada y de 3 a 5 años en forma escolarizada. La educación primaria se

inicia a los 6 y finaliza a los 11 años y le corresponde de primer a sexto grado. Finalmente, la educación secundaria le corresponde de primer a quinto año y va de los 12 a los 16 años.

Si bien no es el objetivo de este trabajo profundizar en este aspecto, es importante atender a la manera en que estas estructuras moldean tanto las decisiones que toman los y las adultos/as respecto a la educación de sus hijos e hijas, como sus experiencias escolares en origen y en destino. Por ejemplo, se observa que en ambos países la escolarización básica se extiende desde la edad de 4 años (Argentina) y 5 años (Perú) hasta la finalización del nivel de la educación secundaria. No obstante, una diferencia presente es que en Argentina la educación primaria y secundaria se cursa en un total de 12 años, mientras que en Perú son 11 años. Esta diferencia tiene implicancias en la migración de niños, niñas y jóvenes en procesos de escolarización. Las trayectorias educativas se ven modificadas producto del cambio de leyes y estructuras educativas, por lo que estos/as jóvenes deben reacomodarse no sólo a la enseñanza, sino también a los contenidos establecidos.

Los y las jóvenes con quienes trabajé debieron incorporarse a un sistema educativo donde muchos de los contenidos ya habían sido vistos en Perú. Esta situación no solo configuró determinadas miradas en torno al aburrimiento en la escuela o respecto a que les resultaba más fácil, al menos en sus inicios; sino también insatisfacción entre las familias peruanas, para quienes la educación resulta un motor del proyecto migratorio. El tiempo de permanencia en la ciudad y la obtención del boleto educativo generaron que las escuelas *del centro*, como suelen llamarlas, emerjan como una posibilidad. En especial porque tienen mejor reputación en relación con la enseñanza en comparación con las escuelas públicas ubicadas en la periferia. A su vez, el cambio de escuelas se debe a que, transcurrido un tiempo, los/as adultos/as, fundamentalmente las madres, realizan una evaluación de las trayectorias escolares de sus hijos/as. Una de las evaluaciones más recurrentes es la falta de exigencia en los establecimientos periféricos. Tanto los/as jóvenes como sus madres y padres, afirmaron que la escuela a la que asistían previo a la migración era más exigente que aquella en la que obtuvieron una banca no bien llegaron.

La calidad académica es puesta en duda por los/as adultos/as, principalmente, por la escasez de contenidos enseñados en la escuela y por la demanda de pocas tareas a realizar en las casas, una vez concluida la jornada escolar. Hay una exigencia que se mide cuantitativamente, más que cualitativamente y que está en constante comparación no sólo con sus trayectorias escolares —es decir, sus propias experiencias por el paso por la escuela—, sino también con la enseñanza de sus hijos/as en Perú. Lo que quedó *allá* todo el tiempo es comparable con lo que sucede *acá*, en Córdoba. En este sentido, tanto el volumen de la tarea domiciliaria como de los contenidos trabajados en el aula (volcados, por ejemplo, en los cuadernos) funcionan para las familias como medidores de la exigencia. Y es que los contenidos serían aquello visible/verificable y conocido a los ojos de los/as adultos/as, en particular, de las madres quienes son las que ayudan con la tarea o están «persiguiéndolos/as» para que estudien.

Se pone pesada [su mamá]. O sea, mi papá no me dice nada, pero mi mamá me está todo el tiempo preguntando si hice la tarea, que me siente a estudiar si no, no me deja salir. Por suerte no nos dan tantas cosas para hacer o yo la hago en recreo así no me queda tarea. Pero sí, mi mamá esta todo el tiempo ahí (Jeremy, 15 años, septiembre de 2016).

—¿Tenés muchas tareas?

—No, no tantas. Ahora tengo que hacer un trabajo con unas encuestas. Pero así, los ejercicios trato de hacerlos en el cole. Aparte, mis hermanas si no, no me dejan salir. Ellas saben que yo estudio, siempre me preguntan cuándo es la prueba. No me llevé ninguna materia hasta ahora del secundario (Sebastián, 16 años, octubre de 2016).

—Estudiar y estudiar. Mi mamá me hace estudiar todo el tiempo— mientras se ríe.

—¿No te dan tareas?

—No, no me dan tareas, o muy pocas. Entonces en vacaciones me hace estudiar, me hace hacer ejercicios, me pone un rato todas las mañanas con ejercicios o a leer (Luisa, 14 años, octubre de 2015).

Estas demandas de mayor exigencia recaen especialmente tanto sobre la educación pública primaria como la secundaria. Al igual que sostienen otras investigaciones (Franzé Mudano, 2002; Pedreño y Ortega, 2010), esto en parte encuentra explicación en las características del entorno en el que se sitúan estas escuelas —en las periferias y zonas empobrecidas— y la manera en que son vistas por la sociedad cordobesa y argentina. De esta manera, estas escuelas públicas⁷⁵ condensan «propiedades socio-educativas negativas» (Franzé Mudano, 2002:64) ya que son vistas como las escuelas donde van *los pobres*, entre ellos ciertas poblaciones migrantes. Como reflejan los relatos de los/as adultos/as, son vistas como instituciones de «poca exigencia», «mala calidad», pero como la primera y única opción cuando arriban. Así, mientras que las clases medias asisten al sistema educativo privado, ya que es más selectivo en función del origen social; «el sistema público está condenado a constituirse en el sistema “de los pobres”» (Franzé Mudano, 2002:64). Esto resulta central para comprender los posteriores desplazamientos y estrategias que despliegan las familias migrantes en búsqueda de «mejoras socio-económicas» para sus hijos/as. En ese marco es que otras instituciones educativas por fuera de los barrios a donde asisten adquieren centralidad.

Con el tiempo, muchas de las familias, en particular aquellas con trabajos más estables y con mejores ingresos, encuentran en establecimientos educativos parroquiales y técnicos una alternativa con la mirada siempre puesta en la opción futura de la educación universitaria. En todo este proceso, la educación de los hijos e hijas emerge como una cuestión de gran envergadura, en el plano familiar y social. Sobre ellos/as recaerán las expectativas de movilidad social ascendente y las evaluaciones, en términos de éxitos y fracasos, del proyecto migratorio familiar en su conjunto.

⁷⁵ Desde el sentido común docente pero también de la sociedad en general, suele denominárselas como «escuelas urbano-marginales» con toda la carga simbólica que esto implica para quienes asisten a ellas.

3. Los recorridos escolares para las mujeres: de las escuelas públicas a las privadas para señoritas

En la búsqueda de otras escuelas, diferentes a aquellas próximas a Los Pinos y Sabatini, la educación religiosa surge como una opción concreta para las mujeres. Se configuran diferentes representaciones sociales acerca de la escuela privada y pública, y las bondades y contras de cada una de ellas. A través de redes de contacto, las madres son las que se ocupan de buscar escuelas recomendadas por sus amistades y parientes que ya tienen escolarizados a sus hijas e hijos en ese lugar.

—¿A qué escuela fue?

—A la que está acá cerca, en el barrio, acá cruzando la ruta. Era una escuela pública, pero no le enseñaban, le daban poca tarea y poco para estudiar. No me gusta a mí eso, no le exigen nada— me respondió Karen de barrio Los Pinos.

—Yo las mando a las monjas, tiene que averiguar ahí. A mí me dieron una beca. Me había contado la vecina de allá que ella mandaba a sus hijas y empecé a averiguar. Era poco exigente la escuela esa. Entonces, iba todos los días a preguntar ahí a las monjas hasta que me dijeron que sí— intervino con risas Elsa, tía de Dana. Elsa tiene dos hijas: Elena de 8 años que asiste a la primaria y Liz, de 12 años, que asiste al secundario (Registro de campo, mayo de 2017).

Una tarde de mayo de 2017 fui a visitar a Dana a Los Pinos. Cuando llegué ella no se encontraba por lo que me puse a conversar con Miriam, su mamá. Miriam, a quien conocía por algunas reuniones barriales, me invitó a que la acompañe a lo de su hermana. Caminamos unas cuadras y paramos en una casa. En el frente de la casa, sentadas bajo la sombra de un árbol, estaban la tía de Dana, Elsa, junto con otra tía, Dalma, y una vecina, Karen. Todas ellas habían migrado desde Perú en los últimos diez años y vivían en Los Pinos. Nos sentamos a tomar unos mates y nos sumamos con Miriam a la conversación. Karen estaba muy preocupada por la escuela a la que iba a enviar a sus hijas. Tenía una niña en jardín que debía iniciar la primaria y otra que empezaba la secundaria. Su principal interés era que su hija mayor

obtuviera una plaza y una beca en un privado, en realidad un colegio público de gestión privada⁷⁶, en especial uno parroquial que es más económico.

La elección de una escuela privada es un esfuerzo que realizan los padres y las madres, en tanto implica pagar una suma de dinero mensual que siempre es escaso entre estas familias. Ante esta dificultad, la obtención de una beca (o media beca) se convierte en una alternativa que facilita el sostenimiento del cambio de trayecto educativo de los/as hijos/as.

Muchas veces desde la institución escolar (especialmente en las escuelas públicas) se ha promovido un discurso que sostiene la falta de interés, participación y acompañamiento en la vida escolar por parte de los/as adultos/as. Desde el lugar de estas representaciones, se han cuestionado, especialmente, las capacidades de los sectores populares —en el cual se inscribiría la población migrante y las familias con las que trabajo— para el cumplimiento de los deberes impuestos por la institución escolar, tales como: asistencia a reuniones, actos y citaciones, revisión de cuadernos y el boletín (Santillán, 2008:3). El incumplimiento de estos reclamos docentes impidió, en ocasiones, profundizar en otros mecanismos de participación y de involucramiento de las familias en la escolarización de los/as hijos/as que son menos visibles y que no son tenidos en cuenta por las instituciones educativas (Santillán, 2017).

Contrariamente a estas representaciones, la escolaridad en general, y en particular la educación superior, son bienes altamente valorados por las familias migrantes peruanas en Córdoba, para quienes resulta una inversión a futuro y una oportunidad concreta de movilidad social ascendente. Las decisiones educativas de estas familias se producen en contextos complejos, heterogéneos y dinámicos en los que se conjugan aspiraciones, expectativas educativas y posibilidades socio-económicas. Inclusive, se debe reparar en que la preeminencia de ciertos criterios cambia también de acuerdo a la edad y al género de los/as chicos/as y a las prioridades y condiciones familiares. Así, por ejemplo, quienes asisten a escuelas primarias o bien recién arriban a la ciudad, priorizan generalmente el criterio de cercanía al domicilio o al lugar

⁷⁶ A las escuelas públicas de gestión privada suelen decirles escuelas privadas. De hecho, así se constituye en el imaginario de las familias y de gran parte de la sociedad, que frente a la obligatoriedad de la cuota mensual no contemplan los aportes que realiza el estado.

de trabajo. Sin embargo, en el caso de aquellos hijos/as más grandes que están cursando el secundario ese criterio pierde relevancia y, en cambio, adquiere mayor centralidad la exigencia académica o la búsqueda de una mejor enseñanza. Frente a esto, las opciones para varones y mujeres son diferentes. En Córdoba aún persisten escuelas privadas de educación religiosa sólo para mujeres a bajo costo. Así, la elección de la escuela, especialmente la secundaria, conlleva una decisión pensada y analizada estratégicamente por los/as adultos/as, en un abanico acotado de opciones.

Particularmente, me interesa analizar en este apartado, la manera en que las trayectorias escolares de las hijas mujeres están en estrecha vinculación con ciertas representaciones de género que tienen los/as adultos/as. Como propuse anteriormente, la elección de la escuela es una decisión de los/as adultos/as, especialmente vehiculizada por las madres. Son ellas quienes, preocupadas por cumplir con las expectativas de educación que tienen para con sus hijas, se encargan de buscar las escuelas. Comienza así una peregrinación por diferentes instituciones que fueron recomendadas a través de la red de contactos familiares y vecinales⁷⁷.

Nuria es la mamá de Carmen y Judith. Ambas hijas asistían a un secundario público de gestión privada ubicado en el centro de la ciudad de Córdoba. A Nuria la conocí a partir de una serie de reuniones de mujeres que se realizaban en el barrio. Acordamos en juntarnos para conversar ya que me había pedido consejos. Nuria estaba muy preocupada porque quería que sus hijas, especialmente Carmen la más grande, ingresara a la universidad. A raíz de esta preocupación es que me cuenta sobre el ingreso de sus hijas a la escuela: «al principio Carmen iba al IPEM acá cerca del barrio, ni bien nos vinimos a vivir, pero yo desde el primer momento la quise cambiar. Averigüé en diferentes escuelas, pero todas eran muy caras. No iba a poder mandarlas a las dos. Hasta que una vecina que tiene la hija más grande me dijo que vaya al

⁷⁷ Algunas de las escuelas públicas de gestión privada que aparecieron durante el trabajo de campo son: Colegio Santa Teresa de Jesús, Escuela 25 de Mayo de Madres Escolapias, Colegio Nuestra Señora del Huerto. También el Instituto de Educación Córdoba (IEC). La mayoría es de gestión privada con aportes estatales por lo que las cuotas suelen ser más accesible que otras escuelas. Al mismo tiempo, se ubican en el centro de la ciudad, salvo el IEC que se encuentra camino al centro desde Los Pinos. Los tres primeros de enseñanza religiosa, los dos primeros de educación no mixta y el último de educación mixta y laica.

Santa Teresa, así que allá fui. Le dije que quería inscribir a mi hija y me dijeron que tenía que ir en octubre que en esta época no toman chicos y que generalmente no hay lugar. Me volví re mal. Así que hablé con mi amiga, que su hija va también ahí y le dije que, por favor, si no me hacía el favor de hablar con la directora y le decía que tenía una sobrina, o algún pariente, que tenía buenas notas, como para que la dejen entrar. Entonces mi amiga habló con la directora y ella le pidió que le lleve la fotocopia de la libreta, el informe semestral de la escuela y otros papeles más. A la semana me llamaron, dijeron que Carmen tenía buenas notas que la iban a recibir. Me preguntaron si estaba bautizada y yo le dije que sí, que tenía los papeles en Perú que ya iba a ver para traerlos». Nuria me sonrío con una mirada cómplice y agrega: «ninguna de mis hijas está bautizada. Pero bueno, si no le decían eso no me la iban a aceptar» (Registro de campo, enero de 2017).

La discriminación positiva hacia los egresados de instituciones privadas ha reforzado en el imaginario social de mis interlocutoras la idea de que la educación privada es de mejor calidad que la educación pública. Este imaginario social, al que Ricardo Cuenca (2013) llama «calidad *per se*», se construyó 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). 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.

Por otro lado, siguiendo a Ricardo Cuenca (2013), uno de los supuestos más comunes que sustenta estas representaciones es la pretendida homogeneidad de la calidad educativa de la oferta privada. Sin embargo, esta percepción 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. Es decir, existe una heterogeneidad de escuelas privadas que abarca escuelas públicas de gestión privada, laicas o religiosas, doble turno, bilingües, con diferentes ofertas educativas que apuntan a fomentar el deporte, el idioma, la música, entre muchas otras. A las que acceden las jóvenes con las que trabajé son aquellas que se localizan en el centro de la

ciudad, usualmente son religiosas, de bajo costo y ofrecen becas o medias becas para quienes tienen dificultades económicas. De esta manera, se configura por medio de diferentes familias un mapa oral de escuelas privadas posibles a donde enviar sus hijas.

El colegio privado y solo de señoritas otorga tranquilidad a los/as adultos/as en tanto se construye un imaginario en torno a que las mujeres son más responsables y estudiosas y, por tanto, este espacio sería más contenedor para la enseñanza. Elisa Cragolino (2006:77), quien trabaja con estrategias educacionales, muestra en su trabajo que en las familias «los niños frente a los adultos, las mujeres frente a los varones tienen “capacidades naturales” que los inclinan al estudio y que facilitan la carrera educacional». De esta manera, el género y lo generacional influyen en las representaciones socialmente construidas, donde determinados grupos sociales —jóvenes mujeres— tendrían un mejor paso por una escuela de nivel medio.

Coincidiendo con el planteo de Cragolino (2006:157), las situaciones de descontento y de incomodidad que vivieron algunas mis interlocutoras en su paso por la escuela pública lleva a que los/as adultos, sobre todo las madres, afirmen que las hijas «no están para esas escuelas», ya que son buenas estudiantes y por tanto requieren de una escuela de calidad, y que un colegio solo de mujeres se garantizaría esto. Pero además un colegio de mujeres en el centro de la ciudad funcionaría como un antídoto frente a las potenciales inseguridades y peligros que conlleva la vida en los márgenes de la ciudad:

Luego de pasar un verano sin verla a Luisa fui a visitarla. En el mismo colectivo yendo a Los Pinos, me encuentro con su mamá. Conversando me cuenta: «la tuve que sacar de esa escuela iba a la tarde, tardecita. Una vez robaron un celular y hasta que no revisaron todas las mochilas ella no pudo salir. Volvió de noche a casa, yo me preocupé, imagínate. Es estudiosa, tiene buenas notas. En esta nueva escuela tiene las mejores notas. La otra escuela no era para ella. Su papá, aparte, prefiere que sea sólo de mujeres, es más cuidador», me contaba entre risas y mientras me guiñaba un ojo. «¿Cuidador?», le pregunté. A lo que me respondió: «sí, más cuida, prefiere que vaya a una escuela donde

no haya varones, ¿viste? Y yo, la verdad, que también, van a estudiar más, no se distraen, está más contenida» (Registro de campo, febrero de 2016).

Según Gustavo Gamallo (2011), la seguridad, la contención y el control forman parte de las principales demandas de los sectores empobrecidos para con los/as jóvenes. La posibilidad de acceder a ciertas instituciones educativas, en este caso para mujeres, permitiría satisfacer esas demandas. Así pues, entre las familias peruanas, la elección de las escuelas religiosas descansa fundamentalmente en una idea de calidad académica asociada a la búsqueda de seguridad, contención y control de los vínculos que sus hijas entablan. En estas razones hay una fuerte representación sobre cómo debería ser el comportamiento de las hijas. El hecho de que estas escuelas para mujeres sean de enseñanza de religión católica, aún sin ser las familias estrictamente religiosas o incluso practicar otra religión, es visto como un plus positivo en cuanto a la socialización femenina. Como bien sostiene Gamallo (2011), se da una asociación entre los peligros a los cuales se encuentra expuesta la juventud, y la contención y el cuidado que pueden ofrecer estas instituciones dada su condición religiosa. Se construye la percepción que a las jóvenes se les enseñan «cosas buenas» a través de una «educación espiritual» o basada en ciertos valores. Del total de los/as entrevistados/as, cuatro jóvenes estudiaron en estas escuelas y posteriormente lo harían sus hermanas más pequeñas. Estas jóvenes de Sabattini y Los Pinos fueron las pioneras en sus familias en asistir a este tipo de establecimientos.

La asistencia a estas escuelas se convierte, además, en un punto de contacto y socialización con jóvenes que poseen distintos recorridos y trayectorias, alejadas en muchos casos de las especificidades de los espacios periféricos donde habitan mis interlocutoras. Ese contacto, en ocasiones, expresa tensiones en torno a las formas de habitar la ciudad a partir de las distintas pertenencias de clase social. En una oportunidad, Vilma me comentó:

«Yo le decía a Nan que traiga a sus amigas a casa que no le dé vergüenza. Acá a casa no traen a nadie, y si no tienen que tener mucha confianza, lo que pasa es que después viste cómo es la gente crítica, habla de más. Entonces ellas no

traen a nadie hasta que no tienen cierta confianza que somos humildes pero trabajadores» (Registro de campo, septiembre de 2015).

—¿Y tus amigas vienen a tu casa?

—No, prefiero que nos juntemos en el centro. Es lejos venir acá y después volverse para sus casas. Cuando nos juntamos a hacer trabajos o a estudiar, nos reunimos en la biblioteca de la escuela o voy a lo de alguna que viva en el centro. Pero a casa nunca les digo, porque no sé, no me gusta, están mis hermanos, el barrio no es tan lindo, acá se ve la basura en la tierra⁷⁸ y queda lejos, somos humildes pero trabajadores dice siempre mi mamá (Carmen, 16 años, julio de 2015).

Luisa estaba próxima a cumplir 15 años. Me había pedido que vaya al barrio así me daba la invitación. Cuando llegué me mostró todo el cotillón y las sandalias que le envió su tía de regalo desde Perú. Le pregunté a quién más invitó y me respondió: «No sé quién vendrá a la fiesta. Yo invité a todo el curso pero viste venir acá de noche, es peligroso si no conoces, salvo que las traiga algún papá. Ojalá que sí. Mis dos amigas del barrio si vienen, pero las de la escuela no sé» (Registro de campo, septiembre de 2016).

Vivir en Sabattini y Los Pinos indica una posición social y esto es reconocido por las jóvenes quienes encuentran dificultades en llevar a sus compañeras de la escuela a sus casas. Esto mismo explica la complejidad que emerge en cada nuevo festejo de 15 años, en tanto suelen hacerse en los barrios y la gran mayoría de las familias de sus compañeras desconoce estos lugares.

En ocasiones, las imágenes positivas de los/as adultos sobre estas escuelas se distancia de aquellas de sus hijas. El principal distanciamiento gira en torno a la educación solo de mujeres. Tal como me relataron Nancy y Carmen:

⁷⁸ Recordemos que Los Pinos se ubica sobre lo que era un ex-basural. A pesar del paso del tiempo, en las calles aun se observan vestigios de ese basural (bolsas de residuos, plásticos enterrados, metales).

Si me daban a elegir, capaz que una escuela de varones y mujeres hubiese estado mejor. Que sea solo de nenas, no sé si lo elegiría. No sé, había como peleas, envidias, entre las chicas. Creo que prefiero mixto como ahora en la universidad. Ahora tengo amigos varones y mujeres (Nancy, 19 años, octubre de 2016).

Queda en el centro el colegio. Usamos uniforme, unas polleras marrones, bien fieras. Yo iba IEC, acá como yendo para el centro. Pero la cuota se hizo cara y encima era yo y mi hermana. Tenía media beca, pero igual era más cara. Así que mi mamá averiguó por otro colegio, por el de las monjas y ahora voy ahí. Me gustaba más el otro porque el uniforme era diferente, no había que usar pollera y además era mixto. Eso extraño. Ahora somos todas mujeres (Carmen, 16 años, julio de 2015).

Si los adultos encuentran en las escuelas no mixtas la mejor opción para que sus hijas «escapen» de la escuela pública barrial y accedan a un universo de «mejor calidad» y más «controlado»; las jóvenes pueden llegar a mostrar descontento con esta elección, en particular con lo que supone una educación solo de señoritas y religiosa, aunque esto no modificó la decisión tomada por sus padres.

4. Las escuelas técnicas o las preuniversitarias un opción para algunos varones

Al igual que las mujeres, también hay una preocupación por la educación de los varones que se desprende del descontento que los padres y las madres tienen de la enseñanza en las escuelas públicas barriales. Aquí, nuevamente, las redes sociales son centrales para conocer y elegir una institución educativa alternativa. Sin embargo, a diferencia de lo que sucede con las mujeres, entran en juego otras dimensiones y criterios principalmente vinculados a lo masculino y a una mejor educación para los hijos varones. En pos de ello, aparecen opciones como las escuelas técnicas y las preuniversitarias para dar respuestas a las demandas insatisfechas de algunas de estas familias:

—A mí, mi patrón me dijo que lo mande a una escuela técnica, la Cassaffousth. Ahí fue él y después entró a la universidad, es ingeniero. Él me hizo el contacto, son buenas, aparte salen con trabajo y directo a la universidad. No tienen que rendir ingreso. Mi patrón me dijo que lo anote a la escuela que fue él— intervino Karen, una vecina de Los Pinos.

—Claro, mis hijos van al Copérnico, es escuela técnica que está como en el centro. Ahí ya ingresan directo a la universidad y, además, pueden trabajar en IVECO⁷⁹. Y, aparte, es bien exigente la escuela— se sumó a la conversación Miriam.

Durante una hora, y entre mate y risas, las mujeres conversaban sobre los niveles de las diferentes escuelas, sobre la posibilidad de que sus hijos asistan a una escuela a la que puedan acceder en términos económicos, pero también sostenga cierto nivel que les permita obtener un buen trabajo (en una fábrica por ejemplo) y/o ingresar a la universidad (Registro de campo, mayo de 2017).

—Ni bien llegamos íbamos a la escuela Adolfo Saldías. Quedaba cerca, en el centro y ahí terminamos la primaria. Después nos vinimos para acá, nos vinimos a vivir para acá, a Los Pinos

—*Y del secundario, ¿qué recordás?*

—Claro, cuando vinimos para acá arrancamos el secundario. Siempre fuimos al Nicolás Copérnico, siempre fuimos ahí. Ahora estoy en cuarto año. En mi curso somos 15, somos repoquitos. Somos 13 chicos y 2 chicas. Yo hago automotores como orientación.

—*Y ¿vos, Richard?— le pregunté al hermano de Dana quien se venía acercando lentamente hacia donde estábamos, con ganas de sumarse a la conversación.*

—Y automotores, pero en mecánica pesada— me respondió.

—Es mucho más difícil— agregó Dana (Registro de campo, septiembre de 2016).

—Llegué y mi mamá me había anotado en una escuela en el centro. Me había dicho que estaba buena porque iba aprender un oficio.

—*¿Y qué escuela es? ¿Es la que vas ahora?*

⁷⁹ IVECO es la fábrica de camiones de FIAT, ubicada frente a Sabattini.

—Sí, sí. Es la Cassaffousth, difícil de pronunciar, queda sobre la Deán Funes, el colectivo me deja derecho.

—¿Y cómo es ir a esa escuela?

—Tiene varias orientaciones electricidad, construcción, electrónica, mecánica, autos y madera. Creo que no me olvido ninguna (Anton, 14 años, Registro de campo, agosto de 2018).

De los jóvenes con quienes trabajé, cuatro iban a escuelas técnicas y dos al Colegio Nacional Monserrat, que depende de la Universidad Nacional de Córdoba. Son pocos los que asisten a este último colegio, sin embargo, son ampliamente valorados por las familias y por el barrio en su conjunto. Si bien conocí a una joven peruana que junto con su hermano asisten a una escuela técnica, la gran mayoría de las familias que tienen recursos para cambiar a sus hijas de las escuelas públicas barriales, lo hacen a una de monjas.

En el caso de las escuelas técnicas, se configuran como una alternativa importante para algunas familias peruanas que residen en estos dos barrios. Dana y Richard asisten a una escuela técnica. En este caso, es el varón quien orienta la educación del resto de los/as hermanos/as, a partir de una lógica costo-beneficio relacionada con lo que implica, en términos económicos, tener hijos estudiando en diferentes escuelas y puntos de la ciudad. Dana, de hecho, no estaba muy conforme con la elección de esa escuela. En reiteradas ocasiones manifestó su deseo de estudiar teatro y psicología, pero la escuela a la que asistía no tenía materias sociales y, además, eran mayoría varones, situación que de manera recurrente mencionó como un aspecto negativo. En este sentido, lo que prevalece es la diferenciación social que al varón le otorgaría una carrera técnica, frente a la elección de Dana que pretende optar por una carrera no convencional —teatro— que, desde la mirada de su madre, no da prestigio, ni permite la tan anhelada movilidad social ascendente.

Al igual que sucede con las mujeres, donde ciertos estereotipos de género explican las elecciones educativas de sus padres; sobre los varones peruanos se extiende un conjunto de representaciones, también fuertemente marcadas por esos estereotipos, vinculadas a la idea de que necesitan de un mayor disciplinamiento o rigurosidad en el estudio. Las escuelas técnicas

saldarían esta cuestión. Por un lado, porque aseguran la doble escolaridad, lo que implica mayor cantidad de horas y eso es sinónimo de mayores responsabilidades y por tanto de mejor nivel académico. Por el otro, porque salen con un oficio aprendido, lo que facilitaría la obtención de un trabajo en la fábrica o, si es posible, el ingreso a la universidad para estudiar carreras técnicas.

Yo curso doble turno, de mañana y de tarde, porque hago automotores. Terminás como técnico y podés entrar a la universidad. Al lado de la escuela hicieron un edificio para los del secundario. Lo que pasa es que en sexto y séptimo tenés que hacer las prácticas en la fábrica, en IVECO. Y las prácticas son por la mañana, entonces las clases son por la noche y hay muchos chicos que no viven cerca del centro. Entonces entre ir a la fábrica y después al colegio son muchos días, te podés quedar. Aparte, las pasantías son pagas, entonces muchos de los chicos ya se compran su auto o su moto para poder ir a la fábrica. Voy a seguir estudiando algo de automotores porque eso estoy aprendiendo en la escuela, además salgo con trabajo (Richard, 14 años, agosto de 2016).

—La escuela tiene como convenios o algo así, nos dijeron el otro día en una charla. Salís de ahí siendo técnico, eso está bueno y creo que tienen convenio con una universidad, pero no la de Córdoba.

—¿La UTN será?

—Sí, sí esa.

—¿Y estás mucho tiempo en la escuela?

—Y, casi todo el día. Me voy temprano a la mañana y ya me quedó. A veces como ahí o mi mamá me da comida. Pero no me conviene ir y volver, son varias horas seguidas (Anton, 15 años, Registro de campo, agosto de 2018).

Al igual que señala Elisa Cragolino (2006) en su trabajo, las opciones de cambio y de movilidad social muchas veces se encuentran en este tipo de educación que implica aprender un oficio. A esto se suma que en Argentina la educación en escuelas técnicas cuenta con un año más de escolarización y egresan con un título de técnico. Esta opción cumpliría, para las familias

migrantes, la expectativa de un trabajo casi inmediato una vez egresan de la secundaria.

Por otro lado, para algunas familias peruanas, finalmente, entre las mejores opciones de educación para sus hijos aparecen las escuelas dependientes de la Universidad Nacional de Córdoba. En la ciudad existen dos: la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano y el Colegio Nacional de Monserrat. Durante el trabajo de campo me encontré con jóvenes que habían intentado ingresar a estos colegios, con padres y madres preocupados/as porque ingresen, con hijos e hijas pidiéndoles que los lleven a una maestra particular para prepararse para el ingreso a estas instituciones y con estudiantes que estaban cursando allí. Los colegios pre-universitarios se instalan en el imaginario de los/as adultos/as y de los/as hijos/as como una institución pública, de mucho nivel y prestigio que ofrece un ingreso seguro a la universidad. Si bien conocí varones y mujeres peruanos/as que intentaron entrar en estos colegios, en particular al Monserrat, se presenta como una alternativa sobre todo para las varones, pues para las mujeres la primera opción es siempre el colegio católico.

El colegio Monserrat fue fundado por los jesuitas en el marco de la creación de la Universidad Nacional de Córdoba en el siglo XVII. Su larga trayectoria hace que este colegio sea uno de los más prestigiosos de la ciudad. A su vez, se trató de un colegio exclusivo para varones que recién en 1998 incorpora a las primeras 45 mujeres. Estos hechos forjan cierta imagen de la institución no solo ligada a la calidad educativa sino también a los «valores y a la tradición» que allí se ponen en juego. Para poder tener una banca en estos colegios es requisito indispensable realizar un examen. Para ello, se requiere de una preparación específica, que suele durar un año, con una maestra particular. La carga horaria así como el esfuerzo económico que supone, muchas veces, trunca los proyectos que las familias tienen en torno al ingreso de sus hijos/as a estos colegios.

«Sí, sí voy al Monserrat, este año termino», me respondió Patrick mientras se bajaba de la construcción en la que estaba ayudando a su papá. Cuando nos pusimos a conversar llevaba puesto un buzo de la escuela con una enorme M en el medio. Orgullosamente me dijo que iba a esa escuela e inmediatamente

me comenzó a contar: «mi papá quería que vaya a esa escuela porque es importante y es de la universidad. Me preparé como un año para entrar. También entró mi hermano», me contaba con orgullo (Registro de campo, septiembre de 2016).

Jorge es el padre de Patrick y Jeremy, dos jóvenes que asisten al Monserrat. En una ocasión, y a partir de encontrarnos en una pollada de una vecina, nos pusimos a conversar sobre la educación de sus hijos. Allí me contó: «mis dos hijos van al Monserrat. Yo sabía que era un buena escuela, que después van a poder ir a la universidad. Ellos a la primaria los mandamos con Alicia acá a la escuela cerca del barrio, la que van todos los del barrio. Para el secundario queríamos que vayan a una buena escuela y no podíamos pagarle la privada. Así que hicimos el esfuerzo con Patrick y después con el Jeremy para que se preparen. Estamos muy contentos» (Registro de campo, marzo de 2017).

—Pero para ser alguien hay que estudiar. Por eso lo queremos cambiar de escuela, que pueda entrar al Monserrat, además de que es gratis. Porque es un buen colegio. La escuela a la que va no es tan buena, ya ni tareas le dan. Yo quiero que en las vacaciones refuerce lo que viene haciendo y así también lo voy preparando. Porque pasarlo a un colegio privado es mucha plata, ya sus hermanas fueron al de las monjas pero con una beca. Averiguamos con Raúl y son muy caros. Lo vamos a hacer preparar, ya dijimos con Raúl que trabajaremos un poco más o en vacaciones para pagarle la particular. Me podrías averiguar, acá una señora me pasó de uno que queda por la galería, allá en el centro por calles Caseros. Su hijo se hizo preparar ahí, lo que pasa es que el primer año no ingresó, para mí porque quería terminar la escuela con su promoción, entonces por eso no hizo mucho esfuerzo, pero luego al segundo intento ingresó. Y es muy bueno ese colegio. Yo no tuve la posibilidad de estudiar. Ni siquiera terminé el primario.

—¿Te gustaría terminarlo?

—Sí, me gustaría, pero ya está, porque para hacerlo tendría que hacerlo todo de nuevo, porque mis papeles están en Perú y la escuela a la que yo iba se había prendido fuego y con ello todos los papeles que estaban ahí (Gloria, Registro de campo, agosto de 2016).

A diferencia de las trayectorias educativas de las mujeres y las de los varones que asisten a la escuela técnica, encontré que cuando se trataba del ingreso a las escuelas preuniversitarias había un mayor involucramiento de los padres en la educación de los hijos. Así lo indican las historias de Patrick y Jeremy y el relato de Gloria, madre de Alejandro. Quienes asisten a estas escuelas son fáciles de identificar en Los Pinos y Sabattini: no solo ellos hacen alardes de sus logros y sus padres y madres lo mencionan cada vez que pueden; sino que son «famosos» para el resto de los/as vecinos/as. Ellos encarnan, de algún modo, el «éxito» del proyecto migratorio familiar en tanto logran cumplir con ciertas expectativas y aspiraciones comunes pero que en la práctica no todas las familias alcanzan.

El Monserrat —a diferencia del Manuel Belgrano⁸⁰— se convierte en una (y porque no, en *la*) institución posible para realizar el secundario, especialmente por su ubicación, a dos cuadras de la Plaza San Martín⁸¹ y a un colectivo de los barrios, por lo que es de más fácil acceso para quienes viven en Los Pinos o en Sabattini. Se construye un imaginario en torno a la calidad educativa que ofrece esta institución por depender de la universidad y porque su ingreso es meritocrático. Emilia Di Piero (2018), quien trabaja con escuelas preuniversitarias de la Argentina, afirma que los mecanismos meritocráticos continúan vigentes para la admisión a buena parte del estudiantado de escuelas que se consideran autónomas dada su dependencia de universidades nacionales. De esta manera, estos establecimientos activan métodos de ingreso selectivos a los fines de conservar cierto cierre social que los distingue del resto de las instituciones secundarias, «colocándolos en un lugar de elite desde el cual se preservan como “guetos” de calidad dentro de la educación pública» (Di Piero, 2018:1). Estas representaciones circulan entre las familias peruanas y se refuerzan con el ingreso de cada joven, tal como se observa en el relato de Patrick, quien se muestra muy orgulloso del paso por esa escuela. A su vez, son apropiadas generacionalmente ya que son los/as más jóvenes quienes comienzan a pedirles, desde la primaria, a sus padres y

⁸⁰ El Colegio Manuel Belgrano se ubica en barrio Alberdi. En cambio, el Monserrat queda en la manzana jesuita en el centro de la ciudad.

⁸¹ Plaza ubicada en el centro de la ciudad. Allí se concentra un importante número de paradas de colectivo.

madres que se quieren preparar para poder ingresar a la escuela, incluso resignando intereses personales.

El proceso de elección de una institución escolar no es azaroso, sino que es una decisión planificada que implica movilizar recursos económicos y sociales, que incluso en algunos casos antecede al movimiento migratorio. Sin embargo, las inestabilidades propias que afectan a los sectores populares, donde se concentra la población migrante peruana en Argentina en general y Córdoba en particular, así como las imposibilidades que surgen en los recorridos vitales, pueden truncar esas decisiones. Lo que me interesó mostrar en estos apartados es que las familias peruanas, pese a los contextos de precariedad que condicionan su cotidianidad, despliegan un conjunto de estrategias, que pueden ser exitosas o no, vinculadas a la educación de los/as hijos/as con el fin último de poder transformar esos contextos. Esas estrategias están atravesadas por ciertas construcciones de género, que se manifiesta, principalmente, en la elección de las instituciones educativas para varones y mujeres.

5. El ingreso a la universidad o la posibilidad de «ser alguien»

Por eso yo quiero que mis hijas estudien, que tengan la mejor educación, que sean profesionales, que sean algo porque es mucho más difícil para las mujeres. Aparte, yo no tengo nada para dejarles, solo esta casita, por eso tienen que estudiar, ser profesionales. Yo no pude estudiar porque a los doce me fui de mi casa y ahí arranqué a trabajar. Pero para ser alguien hay que estudiar. Por eso lo quiero cambiar al William de escuela, que pueda entrar al Monserrat, además de que es gratis. Porque es un buen colegio», sostuvo Vilma en una conversación que mantuvimos donde me contaba que sus hijas más grandes iban a una escuela para mujeres y que quería enviar a su hijo más chico al Monserrat (Vilma, 39 años, Registro de campo, junio de 2016).

En el año 2016 del total de estudiantes en la Universidad Nacional de Córdoba (118 949), el mayor número de estudiantes nacidos en otro país correspondía a

Perú (866⁸²), seguido por Chile (324) y Bolivia (317). Ese mismo año, la UNC registró un total de 27 121 inscriptos/as en las diferentes facultades, de los/as cuales 248 eran nacidos/as en Perú.

El ingreso a la universidad y la posibilidad de «ser alguien»/«ser profesionales» se convirtieron en dos dimensiones que aparecieron con frecuencia en las entrevistas que mantuve tanto con los/as jóvenes como con los/as adultos/as. Justamente, en este apartado me interesa reflexionar sobre esas percepciones.

A partir de la lectura de estudios realizados en Perú, me encontré con que las familias peruanas —especialmente de bajo nivel socioeconómico— poseen altas aspiraciones educativas para con sus hijos/as (Benavides, Olivera y Mena, 2006; Cueto *et al.* 2010; Crivello, 2011; Mena, 2012, Guerrero, 2014). Atendiendo a estas consideraciones preliminares, no se trata aquí de evaluar cuán exitosas o no son esas trayectorias en términos de ingreso y permanencia en los estudios universitarios, sino más bien poder comprender por qué para los/as jóvenes que arriban de Perú bajo distintas modalidades la posibilidad de acceder a la universidad ocupa un lugar central en los proyectos de vida y da sentido a la migración:

Sí, obvio, quiero seguir estudiando. Quiero estudiar para ser abogada, penalista. Porque está bueno, todo. Pero lo que yo quiero, al menos, es orientarme, porque yo sé que en arte soy pésima, música peor, ciencias de la naturaleza no, ni ahí. Matemática menos. Así que lo único que me gusta a mí es ciencias sociales y me llamó la atención. Pero quisiera, al menos, tener una base, porque la orientación que hago no tiene nada que ver. Claro, estudiar algo, al menos, como para... pero me estaba diciendo mi mamá que averigüe todo eso. Y yo como que no sé averiguar, no sé a dónde ir (Angie, 16 años, agosto de 2016).

—Yo quiero estudiar Ingeniería. Como se llama, esa Ingeniería.

—¿Cuál de todas? ¿Qué es lo que hacen?

⁸² De los 866 peruanos/as: 287 estudian carreras en el Área Ciencias de la Salud (111 puntualmente en la Escuela de Enfermería); le siguen 283 en el Área Ciencias Sociales (124 específicamente en la Facultad de Ciencias Económicas) y en tercer lugar se ubica el Área Ciencias Naturales, Básicas y Aplicadas con 186 estudiantes.

—Qué sé yo, eso viste como albañil.

—*Ingeniero civil*

—Creo que esa. En mis tiempos libres ayudo a construir.

—*¿Te gusta?*

—No, no me gusta. No me gusta trabajar de eso, por eso quiero estudiar. Porque si no estudio, me va a ir muy difícil, porque yo veo cómo le va a mi papá y le va muy mal y yo no quiero terminar así. No me gusta construir, no me gusta. Estoy un poco acostumbrado a eso, ya como se dice. (...) Por decirte cuando vine, o sea cuando empecé a ayudar y todo, era como decirte más complicado, más aburrido, más todo eso, más costoso porque, qué sé yo, me mandaban por ahí a cargar unas piedras, me aburría y todo eso. Con el sol también y bueno ya me acostumbré un poco y lo veo normal, como cualquier cosa. Pero si puedo hacer, prefiero estudiar, poder ir a la universidad (Jeremy, 15 años, septiembre de 2016).

El ingreso a la universidad es una aspiración a futuro por parte de los/as jóvenes que están en el secundario que se contrapone a los trabajos que realizan sus padres y madres. Así, y como se verá en el Capítulo V, a partir de vivir diferentes experiencias laborales, ingresar a la universidad pareciera ser una vía de escape a esos trabajos. De algún modo, el estudio y el acceso a la educación superior son formas de «activismos» (Gavazzo, 2012), en el sentido de evitar repetir trayectorias laborales de sus padres y de esta manera reproducir la desigualdad heredada. Ese «activismo», asimismo, es parte de un proyecto familiar, alentado por los/as adultos/as, como una forma de dar sentido a la migración. Así pues, en muchos casos los/as jóvenes asumen el proyecto educativo no solo como un deseo individual, sino también como un compromiso familiar.

De los y las jóvenes con los/as que trabajé que están transitando la escuela media, la mayoría mostró su deseo de continuar estudiando una carrera universitaria. En este marco, tuve la posibilidad de acompañar el proceso de elección e inscripción a la universidad de cuatro jóvenes peruanos/as, dos mujeres y dos varones. Las carreras elegidas por ellos fueron Abogacía y diferentes Ingenierías (computación, civil y electrónica).

También conocí 4 jóvenes peruanas cuyo propósito era estudiar Enfermería (volveré sobre esto más adelante).

Para poder ingresar a la universidad no basta con los deseos y las expectativas de los/as jóvenes, también es importante que los/as adultos/as brinden un mínimo de apoyo familiar, lo que implica prolongar sus responsabilidades sobre los hijos/as, en términos de alimentación, vivienda, transporte y materiales universitarios. Esta situación genera una presión que recae sobre los/as hijos/as. Me encontré con adultos/as preocupados/as porque rindan las materias, estudien y se reciban; y adultos/as que muchas veces desconocen la complejidad de las dinámicas universitarias.

«Este cuatrimestre quiero rendir las más que pueda». No bien ingresó a la facultad de derecho, Angie comenzó a militar en una organización de izquierda. Sin embargo, en reiteradas ocasiones me manifestó que no dejaría de estudiar. «Yo cuando tengo parciales les digo a mis compañeros⁸³ que no voy a ir a las actividades, que voy a estudiar. Quiero poder rendir las materias, sacármelas de encima. Además, mi mamá hace mucho esfuerzo y no quiero defraudarla», me contó durante una conversación que mantuvimos en la Facultad de Derecho a raíz de una actividad que organizaba la agrupación en la que participa y a la cual me invitó. Angie siempre se caracterizó por no «defraudar» a su mamá, especialmente en relación con los estudios. De hecho, producto de sus buenas notas se egresó siendo abanderada de su escuela lo que es mencionado con orgullo por su mamá al igual que su ingreso a la facultad (Registro de campo, mayo de 2018).

«Hice el ingreso para las dos universidades para Ingeniería en la UTN y para la Licenciatura en computación en la UNC. Ingresé a las dos, pero me quedé en la Nacional porque me gustaba más la gente. Somos re poquitos, hay un sólo turno», comenzó a contarme Nancy sobre su ingreso a la universidad. «Ahora se me está haciendo muy difícil. El año pasado renegué mucho con una materia y ahora tengo miedo que me vaya mal con otra, que ya desaprobé un examen. Lo que pasa es que se pone más difícil. Nosotros tenemos tres

⁸³ Cuando conocí a Angie no utilizaba el lenguaje inclusivo. A partir de su ingreso a la universidad, de su militancia en una organización política, de comprometerse con la causa vinculada a la legalización del aborto y como una posición política —que hemos conversado en reiteradas ocasiones— utiliza el lenguaje inclusivo con el uso de la e.

materias por cuatrimestre, yo decidí dejar una no correlativa porque si no era mucho. Encima mis papás que me preguntan y me dicen que cómo voy a dejar la materia», me contó Nancy en una visita a su casa. Inmediatamente, le afirmé que para mí estaba bien, que a veces no se pueden hacer todas las materias juntas, que es difícil ya que la universidad no es como el secundario y que estaba bueno que haya optado dejar una que no es correlativa con nada. Esta situación que me estaba narrando Nancy me la había mencionado su mamá no bien llegué a la casa: «Sí, le está costando un montón. Encima se pone muy mal porque le es difícil, le está siendo muy difícil. En la escuela tenía muy buenas notas pero bueno ahora supongo que por qué es más difícil. Tú puedes hablar con ella» (Registro de campo, septiembre de 2016).

Al igual que en los estudios de Enrique Criado (1998) y Luz Arango, Oscar Quintero e Ivonne Mendoza (2004), se observa que los y las jóvenes de los sectores populares, en este caso migrantes, están «atados» al compromiso familiar: «antes de individualizar sus propias aspiraciones y proyectos se sienten llamados a retribuir a sus padres el apoyo de ellos recibido y contribuir a mejorar la situación económica de sus padres y hermanos» (Arango, Quintero y Mendoza, 2004:120), razón por la cual buscan no defraudarlos/as para mejorar la calidad de vida familiar.

En este marco, y como muestran los relatos de Angie y Nancy, los consejos y preocupaciones de los/as adultos/as se convierten en estrategias familiares que comprometen emocionalmente a los/as jóvenes, los/as cuales enmarcan su proyecto profesional dentro de una alta presión académica y afectiva, en el sentido de no defraudar la confianza depositada en ellos/as por parte del núcleo familiar. Y, como afirman López Pino y Moncanada-Jaimes (2012), «su fracaso rompería con los sueños de movilidad familiar o reconocimiento social de su grupo de referencia».

Si bien algunas investigaciones (Rosas, 2014; Mallimacci Barral, 2018) señalan que en familias numerosas las construcciones de género son las que organizan los recursos familiares con relación al estudio de los/as hijos/as, priorizando la formación masculina; en mi trabajo surgieron otras especificidades vinculadas al género. Es decir, pude dar cuenta que siempre que las condiciones económicas lo permitan, los recursos familiares en el lugar

de destino suelen destinarse indistintamente para los estudios tanto de las hijas como de los hijos. Sin embargo, sobre los varones recae la visión de que deben estudiar algo que les permita no solo mantenerse en términos individuales sino también al resto de su familia en un futuro (esto también explica los esfuerzos que realizan los/as adultos para que los varones asistan a determinadas escuelas secundarias, como las técnicas y las pre-universitarias). En este sentido, se reproducen estereotipos de género fundados en la premisa que sobre el varón recae la obligación de ser el principal proveedor familiar, como sucede en sus propias familias. Esto no significa que no haya exigencias para las mujeres, quienes también retraducen el discurso de las carreras que les permitan una movilidad social ascendente (como por ejemplo, Ingeniería o Abogacía). No obstante, también se fomenta, en términos familiares, que ellas estudien carreras «feminizadas», como la Enfermería, donde la presencia de mujeres migrantes peruanas es significativa.

Un punto sobre el cual existe un consenso mayoritario entre los/as jóvenes migrantes peruanos/as es que consideran que en Córdoba existen mayores oportunidades educativas que en Perú: incentivos del Estado para la continuidad y finalización de los estudios en todos los niveles y la existencia de diversos programas sociales y becas, ambos aspectos resaltados como una diferencia y una ventaja en relación con la educación peruana.

Patrick asistió a la feria de carreras para poder elegir una carrera. Cuando regresábamos, me contaba entusiasmado: «dijeron que hay becas una vez que entrás. Hablaron de un comedor muy barato y de que podés hacer deporte. Capaz me anote en fútbol, mirá si juego para la universidad. Allá en Perú es todo bien distinto, no tenés todas estas cosas» (Patrick, 19 años, Registro de campo, septiembre de 2018).

«¿Te podés atender con médicos?, como una obra social», me preguntó Sebastián durante una visita a su casa. «Sí, me contó un compañero que ya está en la universidad. Dijo algo así como que uno puede tener una obra social con la universidad y te atienden en esos hospitales de la universidad. Pasó un chico a contarnos el otro día durante una clase. Está rebueno, para cuando vaya» (Sebastián, 17 años, Registro de campo, noviembre de 2017).

A diferencia de lo que plantean en relación con Perú, donde predominarían limitaciones económicas, sociales y filtros como el examen de admisión (que implica, además, un pago por derecho de admisión) para el acceso a la educación superior, la universidad pública es altamente valorada por los jóvenes peruanos y sus familias. Esa valoración positiva se vincula directamente con el *ser alguien* a través de la obtención de un título universitario, aspiración que atraviesa el discurso de los ya estudiantes como de aquellos que intentarán serlo una vez terminen el secundario. Además, esa idea de *ser alguien* es alimentada también por los padres y las madres, en tanto expectativas puestas en las nuevas generaciones. Y el *ser alguien*, tanto aquí (en Córdoba) como allá (en Perú), coronaría el resultado esperado de un proyecto migratorio familiar. Dicho en otras palabras, la evaluación de la migración, en términos de costos y beneficios, se realizará en torno a la movilidad social ascendente de los hijos e hijas, siendo la universidad un elemento clave para poder lograrla.

No obstante ello, el tránsito por la educación superior es complejo para los/as jóvenes peruanos —para los/as jóvenes de los sectores populares en general. A continuación, me interesa reflexionar sobre aquellas trayectorias educativas que no cumplen con las expectativas de sus familias.

6. Las dificultades de transitar por la educación superior

En este apartado recupero las historias de aquellos/as jóvenes que no logran sostener los proyectos de educación superior. Geraldine llega a Córdoba en febrero de 2014 con 17 años. Proviene de Lima y, según me comentó, vino a la Argentina porque «acá se puede trabajar y estudiar». Llegó a la casa de su hermano Raúl en Los Pinos, quien vive con su pareja Rosa y sus tres hijos/as, todos oriundos de Perú. Geraldine arribó a Córdoba para realizar el ingreso a Enfermería. Sin embargo, las inscripciones en la facultad habían cerrado por lo que se vio en la necesidad de buscar un trabajo. Comenzó haciéndolo en un supermercado chino ubicado bastante lejos de la casa de su tío por lo que debía tomarse dos colectivos. Allí, según relataba, trabajaba muchas horas y por poco dinero. A las semanas de haber comenzado, el dueño le pidió que no

vaya más porque era menor y tenía «miedo de que le caigan los controles»⁸⁴. Frente a esta situación, debió buscar otro empleo para sostenerse en Córdoba. Su tía le consigue uno de cuidadora de una niña, por medio de una vecina. Estas complicaciones retardaron el ingreso de Geraldine a la universidad, debió esperar un año para poder concretarlo. Una vez que ingresó, su desempeño universitario fue cuesta arriba, debido siempre a las dificultades que encontró para articular el estudio con la propia subsistencia (siguió cuidando niños).

Micaela es sobrina de Gladys y arribó con 17 años en el 2014 con la intención de anotarse también en la carrera de Enfermería. Al llegar, durante el mes de marzo, las inscripciones a la facultad ya se encontraban cerradas por lo que decidió salir en búsqueda de trabajo. Conversando con ella me contó que su decisión de migrar no sólo tenía que ver con esta posibilidad de continuar estudiando sino además de venirse a vivir con su novio, dadas las posibilidades que ofrecía Córdoba. La joven consiguió trabajo cuidando niños por unas pocas horas, lo que la mantenía ocupada y a la vez ahorraba un poco de dinero. Este trabajo le gustaba ya que, según señaló, en Perú se desempeñaba como auxiliar docente en un jardín de infantes. Además, frente a la imposibilidad de arrancar momentáneamente una carrera universitaria, se anotó en un curso que ofrecía el gobierno provincial para primeros auxilios: «siempre necesitan gente que ayude a los médicos en las emergencias. Aproveché porque no me sale caro y lo dictan acá cerca», me dijo.

Las actividades que realizaron Micaela y Geraldine hasta tanto pudieran asegurar el ingreso universitario estuvieron vinculadas al cuidado, concebido siguiendo a Vega y Gutiérrez Rodríguez (2014) como todas aquellas actividades que giran en torno al sostén diario de la vida humana, las cuales pueden ser remuneradas o no. A mitad de año el papá de Micaela se enferma, por lo que decide regresar a Perú junto a su novio y volver a fin de año para poder inscribirse en la facultad, lo que hace en el 2015.

A diferencia de los relatos anteriores, tanto Geraldine como Micaela migran por fuera de los procesos de reagrupación familiar, con aspiraciones

⁸⁴ En este sentido, es importante mencionar que en Argentina sólo pueden celebrar contratos de trabajo personas de 18 o de 16 años con autorización de los padres.

vinculadas con la educación. En este sentido, y en la misma línea que plantea Rosas (2014), muchas veces la motivación de estudiar que poseen los/as jóvenes migrantes está relacionada tanto con las (im)posibilidades de los países de origen, como con las posibilidades que se conocen en el país de destino. No obstante, y como afirma Santiago Canevaro (2006), independientemente de las expectativas de estudios que poseen los/as jóvenes migrantes, se les dificulta la subsistencia en destino y el poder articular la vida laboral con la realización de una carrera universitaria.

Tanto Geraldine como Micaela migran a casa de tíos con la intención de estudiar Enfermería, una carrera feminizada que concentra un porcentaje significativo de las mujeres peruanas estudiantes en la Universidad Nacional de Córdoba, como indican las cifras del Anuario Estadístico del 2016. Ana Inés Mallimaci Barral y María José Magliano (2018) señalan que del total de alumnos/as registrados/as para el período 2013-2016, entre el 7 y el 8 por ciento nacieron en otro país, de los/as cuales cerca del 75 por ciento eran peruanos/as y del 18 por ciento bolivianos/as. A su vez, «el anuario estadístico de la misma institución del año 2015 indica que el 9,5 por ciento del total de los/as estudiantes extranjeros de la universidad se concentran en la carrera de Enfermería» (Mallimaci Barral y Magliano, 2018:117). Por otro lado, y según indican las autoras, la Tecnicatura en Enfermería del Instituto Técnico Córdoba ubicada en Villa El Libertador⁸⁵ cuenta con un significativo porcentaje de estudiantes migrantes, principalmente de origen boliviano y peruano⁸⁶ (Mallimaci Barral y Magliano, 2018).

Como sugieren algunas investigaciones (Mallimaci Barral y Magliano, 2018; Mallimaci Barral, 2018), pareciera existir una conexión entre las trayectorias laborales y educativas de las migrantes. Así, el paso por el trabajo doméstico y de cuidado de niños/as, no solo de las propias estudiantes sino también de sus familiares mujeres, se articula con la elección de carreras vinculadas al cuidado, como la Enfermería. A partir de las redes de contacto

⁸⁵ Villa el Libertador es un barrio de la ciudad de Córdoba ubicado en el sector suroeste de la misma, fuera del anillo de Circunvalación, pero dentro del ejido urbano. Dista aproximadamente 8 km del centro de la ciudad. Es un barrio característico, entre otras cosas, por la presencia de familias migrantes provenientes de Bolivia.

⁸⁶ Cálculos informales sugerían un 30 por ciento de la matrícula de estudiantes migrantes y casi el 90 por ciento de la matrícula es femenina.

de la población migrante, circula información que presenta a la enfermería como una carrera «posible de ser estudiada» y con una rápida salida laboral (Mallimaci Barral y Magliano, 2018). Esto se debe a que esta ocupación condensa las aspiraciones de ascenso social a la vez que se trata de una carrera apreciada en términos materiales por las posibilidades de empleo y de acceso al sector formal del mercado de trabajo (Mallimaci Barral y Magliano, 2018). Estas premisas emergen de mi propia investigación, pues la elección de Enfermería como carrera universitaria se asienta en la visión, recurrente, que es «fácil conseguir trabajo siendo enfermera», como me planteó Micaela en una oportunidad.

Las jóvenes peruanas que estudian en la UNC conocen las oportunidades que ofrece la institución y las modalidades de cursado con un régimen para estudiante trabajador/a. A pesar que los requisitos para inscribirse no suelen ser un impedimento para quienes vienen de otros países, al menos de la región; quienes migran a Córdoba para vivir en lo de un familiar no siempre conocen los plazos de inscripción y, en ocasiones, los papeles que deben presentar. Esta falta de información puede llegar a postergar los ingresos, como sucedió con Geraldine y Micaela. Y esto se intensifica si en el lugar de destino no se cuenta con familiares que puedan ofrecer un apoyo económico. Si bien los y las jóvenes que conocí migraron a lo de una tía o tío, hermano o hermana y se alojaron en sus casas, debieron salir a buscar trabajo para poder sostener su estadía.

Durante el trabajo de campo, también me encontré con dos casos de jóvenes peruanas que debieron postergar sus estudios a raíz de maternidades no planificadas. A Joselin, quien vino desde Lima en el 2007 con 12 años junto a toda su familia, la conocí en Los Pinos con 20 años y con un hijo de 3, en el año 2015. Era la primera de dos hermanas. Desde el año 2013 vive en Villa El Libertador junto a su pareja y papá de su hijo, también un joven peruano. En la entrevista que realizamos en la casa de su mamá en el año 2017, me contaba:

Quedé embarazada de joven, en el último año del secundario. Estaba de novia con un amigo de mi primo, que es mi pareja, pero bueno no lo buscábamos. No sé, sucedió. No me arrepiento porque amo a mi hijo y además ahora estoy

estudiando Enfermería. Es mucho más difícil porque al gordito lo tengo que acomodar o con el papá o con mi mamá (Joselin, 21 años, mayo de 2016).

Ya con su hijo más grande comienza a estudiar Enfermería en el terciario ubicado en Villa El Libertador. Sus aspiraciones previas eran poder estudiar esta carrera en la universidad. No obstante, el tiempo que le demanda su hijo lleva a que opte por un terciario en donde los años de cursado son menos.

Conocí a Gretel cuando ella tenía 24 años en el 2015. Por medio de una entrevista, que realizamos un año después, reconstruimos su trayectoria. Gretel vino a Córdoba con 17 años, en el 2007. Llegó a lo de una tía con intenciones de estudiar Medicina. Gretel había finalizado el secundario en Trujillo y tenía una tía viviendo en Argentina. Fue ella, hermana de su mamá, quien la incentivó para que se viniera a Córdoba a estudiar:

Mi tía quería que venga a vivir con ella y a estudiar, porque acá era gratis y de buen nivel. Me anoté en la carrera de Medicina pero nunca la terminé. Casi que ni la comencé. Y ahí conocí a Oscar y nos pusimos de novio. En el medio, a mí me tienen que internar por el problema de riñón que tengo. Y ahí, mi tía le avisa a mi mamá que se viene junto con mis dos hermanos más chicos desde Perú⁸⁷. Mi mamá conoció a Oscar en el hospital, el pretendiente, le decía ella. Cuando me recuperé me pidió que nos casáramos. Mi mamá nos tuvo que dar permiso para poder casarnos porque yo era menor de edad. Nosotros vivíamos en Los Pinos, en realidad la casa de mi tía quedaba ahí. Pero cuando mi mamá vino a cuidarme se fue a vivir a una pensión con su pareja y mis hermanos. Y bueno nos dio el permiso y nos casamos. Primero vivimos en una pensión y después conseguimos un lote en Sabattini, y nos fuimos a vivir allá. Al año siguiente quedé embarazada y comencé a trabajar en casas. Mi tía trabajaba de eso y entonces me recomendó (Gretel, 25 años, marzo de 2016).

La historias reconstruidas expresan que las aspiraciones educativas se resignifican. Las trayectorias de Geraldine y Micaela muestran que el desconocimiento respecto a los tiempos universitarios y, fundamentalmente, la

⁸⁷ La familia de Gretel es oriunda de Trujillo.

necesidad de conseguir un trabajo para poder asegurar la subsistencia en Córdoba, aun contando con el apoyo de sus familiares, llevan a que se postergue el deseo de estudiar y que los ritmos de cursado sean otros. Así, la ausencia de recursos económicos genera que estos/as jóvenes reconfiguren y redefinan sus expectativas educativas. Cuando esto sucede, el trabajo de cuidados simboliza en las trayectorias de las mujeres migrantes, como el caso de Geraldine y Micaela, la posibilidad de un ingreso rápido al mundo del trabajo (Mallimaci Barral y Magliano, 2016).

Las maternidades tempranas son un factor clave que truncan y redefinen los proyectos educativos. Esto sucede en los casos de Joselin y Gretel. De la misma manera que señala Mallimaci Barral (2018), la maternidad se convierte en un evento central que reorganiza el resto de las actividades de las jóvenes y retarda el estudio. Y, cuando vuelven a insertarse en el mundo universitario (o terciario), son las redes de cuidado familiares las que lo permiten, no sin complicaciones.

Los varones, por su parte, no transitan por menores dificultades para poder iniciar el trayecto académico superior. Las complicaciones en sostener una carrera universitaria aceleran los procesos de inserción laboral tempranas en aquellos trabajos realizados por sus allegados. Conocí a Jhonny en Los Pinos. Migró con 17 años en el 2017 a lo de una tía, venía a estudiar Comunicación Social por eso una vecina del barrio le dijo que hablara conmigo. Sin embargo, y al igual que las jóvenes, su llegada fuera del período de inscripciones llevó a que postergue sus estudios:

—Me vine a lo de mi tía. Yo quiero estudiar, ingresar a la universidad. Mis primos que son más chicos están terminando la escuela y ellos también van a estudiar, por eso me animé. Además, mi tía me alentó y yo allá estaba ya casi solo porque mi mamá había fallecido y mi papá no me daba mucha bola. Igual, sabía que iba a tener que trabajar acá también porque mi tía no es que me puede mantener. Ella me ofreció una habitación en su casa, pero ellos ya son muchos, me quedo ahí. Sabiendo esto, me traje de Lima un disfraz de Mickey.

—*¿Y para qué sería?*

—Es re grande, cuando volvamos a lo de mi tía te lo muestro. Es un disfraz para animar. Voy al centro y me saco fotos con los nenes o si me llaman para

un cumpleaños o una fiesta. Allá en Perú, hacía esas changas por eso me lo traje. Además, acá seguramente es mucho más caro. Traje el de Mickey y dejé el de Minnie (Jhonny, 17 años, mayo de 2017).

Robin llegó a Córdoba, junto con su hermano. Vinieron a lo de otro hermano, quien estaba viviendo con la familia de su novia. La llegada de Robin con 18 años fue difícil para él, o al menos así lo planteó en la entrevista:

Me vine con mi hermano porque allá nos quedamos solos. Yo quería venir a probar suerte, había terminado la escuela allá, quería probar entrar a la universidad. Pero fue difícil porque acá tuve que ponerme a trabajar porque no teníamos plata. Arranqué en la construcción porque un vecino de acá enfrente me llevó. Vivíamos en lo de mi hermano más grande pero él tiene su familia. No fue lo que esperaba. Nunca averigüé nada de la universidad y ahora que lo pienso me hubiese gustado anotarme en Educación Física, viste yo acá organizo los torneos de vóley. En Perú, hacía eso era medio entrenador (Robin, 21 años, enero de 2016).

Al igual que las jóvenes, los relatos de los varones reflejan su incorporación inmediata al mercado de trabajo frente a la dificultad de comenzar los estudios. En el caso de Jhonny, llegó a destiempo a las inscripciones. En la historia de Robin, enfrentar una situación económica particular en la que la red de contención —débil— en destino lleva a que desista de estudiar y comience a trabajar de manera inmediata para poder permanecer en la ciudad. En todos los casos, las dificultades económicas que impiden sostener los estudios universitarios se acrecientan para aquellos/as jóvenes que llegan a vivir a lo de un familiar.

A pesar del imaginario extendido en torno a que en Argentina es más fácil poder estudiar, las/os jóvenes se topan con dificultades concretas (socio-económicas, administrativas, familiares) para poder hacerlo. Cuando esto sucede, despliegan un conjunto de estrategias para tratar de mantener con vida el proyecto educativo. Así, postergan la carrera por un tiempo hasta que estén dadas las condiciones para poder estudiar; eligen carreras más cortas o cambian de institución (de una universitaria a una terciaria); combinan estudio

y trabajo. Sin embargo, finalizar una carrera universitaria continúa siendo un horizonte aspiracional más que un hecho concreto y posible para un amplio conjunto de la población migrante peruana en Córdoba.

CAPÍTULO V

(Des)herederos/as del trabajo.

Transiciones laborales de los/as jóvenes peruanos/as

1. Introducción. Escena etnográfica II

«Bueno, la semana que viene arrancás de vacaciones, vas a poder descansar» le dije a Dana durante una visita a su casa en diciembre del año 2016. «Sí, pero comienzo a trabajar por la mañana», respondió suspirando. Su respuesta me sorprendió y también me invitó a indagar en un mundo que, al igual que la educación, no formaba parte de los intereses que organizaron mis primeros acercamientos al campo. Algo sucedía en las trayectorias de estos/as jóvenes que el espacio del trabajo aparecía en su cotidianidad y no solo asociado a la experiencia de sus madres y padres sino también a su propia experiencia. La inserción en el mercado laboral es uno de los puntos de inflexión en la vida de las personas, y lo es más si se hace referencia al colectivo de migrantes. Al fin y al cabo, una de las tantas motivaciones para la migración es la búsqueda de un trabajo que posibilite mejoras socioeconómicas. En muchos casos, esas expectativas de las personas que migraron se actualizan en sus descendientes: sus hijos/as. Van a ser ellos y ellas la prueba final de que todos los esfuerzos acometidos en la peripecia migratoria han merecido la pena. De esta manera, y como mostré en el Capítulo IV, si el ingreso a la universidad es una de las principales apuestas a futuro por parte de las familias peruanas, la cuestión del trabajo —en términos de «ayuda» a los padres y madres en las tareas que ellos realizaban— emergió como un aspecto relevante en el transcurso de la investigación⁸⁸.

Históricamente, ciertas áreas del mercado de trabajo se nutrieron de población migrante como forma de superar su déficit coyuntural de mano de obra (Herrera y Varesi, 2016). La demanda efectiva de trabajadores migrantes se ha producido en sectores muy específicos del mercado de trabajo (Jiménez

⁸⁸ En Argentina, el trabajo de menores de 16 años está prohibido por ley. La Ley N° 26.390 sobre Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente elevó, a partir del 25 de mayo del año 2010, la edad mínima de admisión al empleo a 16 años. La Ley Introdujo un nuevo artículo (189 bis) referido a la empresa de familia: los mayores de 14 y menores de 16 años podrán ser ocupados en empresas cuyo titular sea su padre, madre o tutor: pero por no más de 3 horas diarias y 15 semanales, siempre que no se trate de tareas penosas, peligrosas o insalubres y cumpla con la asistencia escolar. Pero la empresa de familia deberá gestionar para ello un permiso otorgado por la autoridad administrativa laboral. Para ampliar sobre trabajo infantil en Argentina: Ana Pratesi, 1999; Ester Picco y Beatriz Gallende, 2001; María Eugenia Rausky y Santos, 2004, Macri *et al.*, 2005; María Eugenia Javier Rausky, 2009.

Zunino, 2011). En Argentina, los/as migrantes ocuparon determinados lugares en ese mercado, que no solo está etnicizado, sino también generizado. En las últimas dos décadas, los talleres textiles, los trabajos domésticos y de cuidado remunerados y la construcción⁸⁹ se convirtieron en los espacios —informales y precarios— donde los/as migrantes peruanos/as se incorporaron (Benencia, 2003; Rosas, 2010b; Canevaro, 2014; Falcón y Bologna, 2013; Magliano, 2016, 2017, 2018; Magliano, Perissinotti y Zenklusen, 2017; Borgeaud-Garciandía, 2017; Mallimaci Barral y Magliano, 2018)⁹⁰.

La mayoría de los/as jóvenes con quienes trabajé aún no estaban incorporados/as en los mercados de trabajo productivo —en tanto personas que reciben a cambio un salario regular. Sin embargo, pude observar cómo muchos de ellos/as realizaban tareas vinculadas a las ocupaciones de sus padres y madres, en el mismo barrio donde viven, como una manera de colaborar con la reproducción familiar. Si bien el campo de estudios sobre migración y trabajo ha sido prolífico en la Argentina de las últimas décadas⁹¹, las investigaciones en torno a esta temática están atravesadas por una mirada adultocéntrica, que deja de lado las reflexiones sobre el lugar que ocupan los/as jóvenes y cómo vivencian sus experiencias en torno a sus primeras experiencias laborales (Rosas, 2010d; Beherán, 2012).

A nivel internacional, los estudios referidos a esta cuestión señalan que la mayor parte de los/as jóvenes migrantes accede a empleos inestables, sin protección social y con bajos salarios. Así como en períodos caracterizados por bajos niveles de desempleo la inserción laboral era generalmente entendida como una bisagra entre la vida estudiantil y la vida adulta, en la actualidad, los/as jóvenes se enfrentan a situaciones de mayor complejidad e incertidumbre que se solapan entre una vida y la otra. Juan Bonfiglio *et al.* (2008) sostienen que los/as jóvenes pertenecientes a sectores populares son

⁸⁹ En Sabattini los/as migrantes peruanos que allí residen se desempeñan principalmente en la construcción, la costura y el trabajo doméstico remunerado (Censo de Viviendas, Hogares, Población y sus Características Migratorias, 2014). Lo mismo sucede en Los Pinos.

⁹⁰ En el caso de la migración boliviana, chilena y paraguaya encontramos las investigaciones de: Benencia, 1997; Vargas, 2005; Pizarro, 2007; Trpin, 2008; Baeza, 2013; Karasik, 2013; Gago, 2014; Trpin y Rodríguez, 2015; Ciarallo y Trpin, 2016; Trpin y Pizarro, 2017.

⁹¹ A diferencia de lo propuesto en los otros capítulos, en este apartado tomo distancia de pensar en términos de trayectorias laborales ya que esta categoría supone no solo un ingreso al mercado de trabajo, sino también un recorrido por él.

quienes acceden con mayor rapidez al mercado laboral y, paralelamente, quienes más demoran en obtener un empleo de calidad. A la vez, sus estudios muestran la existencia de una «transmisión intergeneracional de situaciones de pobreza y de precariedad» (Bonfiglio *et al.*, 2008:57), a través de la cual los/as jóvenes se encuentran «condenados» a vivenciar experiencias vinculadas a su pertenencia de clase.

Aunque es indudable que la búsqueda de mejora de las condiciones de vida y trabajo forman parte del sentido práctico migrante, y así se refleja en las estrategias que despliegan y ponen en marcha, también en el mismo se incorpora la contundente realidad de unas posibilidades limitadas (Pedreño y Castellanos Ortega, 2010). En esas limitaciones es que los/as hijos/as aprenden determinadas tareas asociadas a los trabajos de los padres y las madres; ya sea para contribuir en la casa, avanzar con encargos, abaratar costos y, en algunos casos, comenzar a tener un pequeño ingreso. Estas primeras experiencias laborales adquieren diferentes modalidades: remuneradas, no remuneradas (por ejemplo, el cuidado de familiares) y subremuneradas (aquellas denominadas «changas»).

En el campo de los estudios migratorios desde una perspectiva crítica, Andrés Pedreño (2005) e Iñaki García Borrego (2008) proponen hablar de *herederos de la condición migrante* para analizar aquellos procesos que los/as jóvenes atraviesan por el hecho de que sus madres y padres —pero también ellos/as— sean migrantes. Los autores entienden que las condiciones de precariedad jurídica y laboral de los/as adultos/as migrantes son «heredadas» por sus hijos/as (García Borrego, 2008). Según García Borrego (2008), dicha condición es una construcción social e histórica difícil de definir en términos analíticos, porque va más allá del tono de la piel, el idioma, la nacionalidad o el fenotipo, pero, a la vez, contiene estas características y las tensiona en las relaciones generacionales, de género y de pertenencia de clase social.

Las investigaciones muestran que ciertas condiciones de los/as adultos/as, particularmente la precariedad laboral, son heredadas por los/as hijos/as. Es decir, los trabajos a los que acceden los padres y las madres suelen ser los mismos de los hijos e hijas, al menos en sus primeras inserciones laborales. Precisamente, esto sucede en mi propia investigación: el

inicio laboral de los/as jóvenes peruanos/as que habitan las periferias cordobesas replica la ocupación que vienen llevando a cabo sus padres y madres, como si fuera una «herencia», siempre en el marco del barrio donde residen.

De modo que el cuidado, la costura y la construcción comienzan a ser *aprendidos* desde edades tempranas por los jóvenes, tanto mujeres como varones. Se trata de «experiencias formativas»⁹² (Rockwell, 1991) vinculadas a trabajos precarios e informales que, al mismo tiempo, reproducen estereotipos de género. En general, son el producto de una decisión familiar relacionada con la idea presente en los/as adultos/as de enseñar a los/as jóvenes un oficio y allanarles un posible camino laboral futuro. Sin embargo, esas *experiencias formativas* se encuentran «controladas», ya que los/as adultos/as no dejan de estar preocupados porque sus hijos e hijas puedan sostener sus estudios y permanecer en el sistema educativo formal. «Yo no quiero que cuide chicos» o «ayuda de albañil pero yo quiero que siga estudiando automotores» son frases que aparecen con recurrencia en los discursos de los padres y las madres. Lentamente, y con los años, los/as jóvenes comienzan a familiarizarse con el trabajo y aprenden las distintas tareas de la actividad. Enrique Martín Criado (1998:76) afirma que «este aprendizaje, al ser práctico, no pasa por la conciencia: está “incorporado” en el pleno sentido de la palabra hecho cuerpo» y de allí también que se construya como algo que «hay que hacer». Sin embargo, esa «incorporación» no es armónica ni exenta de conflictos, por el contrario, los y las jóvenes expresan descontentos frente a lo que «tienen que hacer». No siempre les gusta, muchas veces preferirían estar haciendo otra cosa o se les dificulta estudiar. Estos malestares provienen de sus expectativas de futuro: la mayoría no quiere trabajar en lo mismo que sus padres y madres. En torno a ello, propongo analizar en este capítulo estas *experiencias formativas* laborales, a partir de indagar en los procesos de

⁹² El concepto *experiencia formativa* ha sido utilizado por Elsie Rockwell (1991) para nombrar a los procesos de transmisión cultural intergeneracional. Siguiendo su propuesta, y como recupera Mariana Beherán (2012), las mismas están vinculadas, estrechamente, a los mandatos que operan sobre los/as jóvenes desde la escuela, la familia y el Estado, pero también a sus procesos de apropiación. Rockwell (1991) sostiene que ese concepto de apropiación permite poner atención en la actividad de las personas, es decir, en las relaciones que los/as jóvenes establecen con su contexto.

transmisión y/o apropiación de los saberes familiares vinculados al mundo laboral que caracterizan esas experiencias.

2. El cuidado de los/as niños/as: una actividad aprendida por las jóvenes peruanas

En barrios como Los Pinos y Sabattini, es común que las jóvenes de la familia se ocupen del cuidado de sus hermanos/as y, en ocasiones, también de vecinos/as pequeños/as. Esta tarea de cuidado, a veces rentada y otras como intercambio de favores entre vecinos, está presente en las dinámicas familiares y barriales. Se establece así una red de cuidado que se sostiene por medio de vínculos de parentesco o de vecindad, que las mujeres comienzan a desarrollar desde temprana edad, reproduciendo determinados roles anclados en una división de género.

En ambos barrios, son las mujeres quienes llevan adelante las tareas de cuidado. De mis interlocutoras seis se dedicaban al cuidado, ya sea parcialmente remunerado como no remunerado. Muchas de estas jóvenes reconocieron que aprendieron estas tareas en Perú, durante el tiempo que permanecieron bajo la tutela de una tía o una abuela esperando a ser reagrupadas.

Cuando me quedé en lo de mi tía algunas cosas cambiaron. Cuando estaba con mis papás, mi mamá me hacía todo: limpiaba, cocinaba, ordenaba. A lo sumo me decía que ordene las cosas de la escuela o no deje la ropa tirada. Pero cuando me quedé con mi tía las cosas cambiaron. Mi tía me empezó a dar muchas tareas en la casa y me enseñó a planchar, lavar la ropa, hasta tender mi cama. Yo ni la cama sabía hacer, porque me la hacía mi mamá [arroja una gran carcajada de vergüenza]. Mi tía me dejaba una listita para cuando volvía de la escuela haga algunas cosas. Cuando me vine para acá, mi mamá tenía trabajo así que empecé ayudar en la casa (Luisa, 14 años, octubre de 2015).

Esto en parte tiene que ver con los cambios en las pautas de convivencia a partir de la migración, pero también con las formas de crianza que difieren entre madres y tías y se relaciona con los vínculos y las posiciones

que ocupan los y las jóvenes, en tanto no es lo mismo ser hijo/a que sobrino/a o nieto/a. De esta manera, la tía de Luisa consideró necesario que aprendiera a realizar todas estas actividades, no solo porque para ella era importante, sino también porque al permanecer fuera de la casa trabajando alguien debía asumir esas responsabilidades. Esta experiencia formativa en Perú en torno a aprender a hacer las tareas del hogar se replica en Córdoba, luego de la reagrupación. En este punto, la cuestión etaria es clave, pues es a partir de un determinado momento que los/as adultos/as comienzan a delegar tareas de cuidado en sus hijas. El tener que asumir responsabilidades de cuidado puede acelerar la interrupción de la trayectoria escolar entre las jóvenes, en especial quienes se convierten en las verdaderas responsables de la reproducción doméstica de la familia, permitiendo por este medio que sus madres asuman el rol de proveedoras (Moras Salas y De Oliveira, 2013:154). Una de las situaciones con la que me topé en el trabajo de campo refleja estas responsabilidades.

Llegué a la casa de Marita y me atendió su hermana más pequeña tímidamente. Enseguida apareció ella y me hizo pasar. Arriba de la mesa se encontraban varios libros, cuadernos y cartucheras. Inmediatamente Marita les dijo a su hermana y a otro niño que se sentaran a hacer la tarea. Allí, también se encontraban su hermanito. La saludé y le pregunté qué hacían, a lo que me respondió: «mi mamá y mi tía están trabajando así que los estoy cuidando y lo puse a hacer las tareas» (Registro de campo, mayo de 2015).

El rol de cuidadora de Marita primero y un embarazo a temprana edad luego, han actuado directamente en su trayectoria educativa, no pudiendo siquiera culminar los estudios primarios. Sin embargo, no en todos los casos el involucramiento de las tareas de cuidado truncan los procesos educativos de las jóvenes, antes bien, su realización expresa las repercusiones cotidianas de la tarea, las múltiples responsabilidades que asumen y los esfuerzos que llevan a cabo quienes forman parte de los sectores populares en pos de la reproducción familiar. Los relatos de Angie y Carmen son una buena muestra de ello:

Me abrió la puerta Sebastián y la llama a Angie, quien se encontraba en la pieza cuidando del hermanito más chico. En eso sale Angie hablando por teléfono con Érika que se encontraba en Perú. Estaba hablando por llamada de WhatsApp, me hizo saludarla. «Está cansada» me dijo Angie. «Pero la está pasando buenísimo, lo que pasa es que le hace bien salirse de acá. Acá está todo el tiempo con nosotros, no tiene tiempo de nada. No tiene tiempo para ella, siempre nos cocina, lava, cuida a mis hermanos. Así que está bueno que se haya ido un tiempo para que se relaje. Pero bueno, ahora me toca cocinar y cuidar de mis hermanos». En esta conversación por videollamada, Érika le dice a Angie: «no salgas de noche. Estuve hablando con Toto y me dijo que no estás haciendo las cosas. Así que si vas a salir que sea luego de que termines de hacer tus deberes. Porque ya me dijo Toto que necesita que la comida esté servida». «Oyy, mamá, pero es el día del amigo, quiero salir con mis amigos. Aunque sea a la tarde. No voy a ir a la noche voy a ir a la tarde luego de que almorcemos. A parte estoy teniendo la comida temprano, hoy a las 11.30 ya estaba todo preparado», le responde Angie. Cuando finaliza la conversación me cuenta acerca de la situación: «lo que pasa es que mi mamá se fue, entonces tengo que hacer las tareas de la casa. Cada uno se lava la ropa, pero a mí me toca cocinar. Como Toto sale de la obra tipo 12.30 a esa hora tiene que estar lista la comida para él y sus otros compañeros de trabajo. Y el otro día me demoré y se enojó entonces le dijo a mi mamá y, bueno, ahora mi mamá me dice que me ocupe. Además, por la noche no lo podemos dejar solo al Alejandro [es el hermano del medio] con el bebé, porque el Alejandro también es chico y se queda dormido, entonces el bebé se despierta y empieza a andar por ahí. Por eso me tengo que quedar yo, para cuidarlo, porque Toto no sabe. A veces faltó a la escuela porque no llegó a estudiar y hacer todo» (Registro de campo, julio de 2017).

Conversando con Carmen en una tarde de verano me cuenta que: «sí, ahora en verano mi mamá trabaja a *full* ahora que estamos de vacaciones aprovecha a juntar platita. Y yo aprovecho y cuido de dos vecinitos también para hacer algo de platita». La mamá de Carmen trabaja realizando changas de cuidado o de limpieza en casas particulares (Registro de campo, enero de 2015).

Durante el trabajo de campo, en Los Pinos había una sola guardería infantil que no daba abasto para los/as niños/as. En el 2017, por medio del

Programa Sala Cuna, se abrieron dos guarderías para niños/as de 45 días a 3 años en Sabbattini y la que estaba en Los Pinos pasó a tutela de este programa. De esta manera, se produce un desplazamiento del cuidado al espacio público, mediante el uso de servicios estatales (Faur, 2012).

Sin embargo, los horarios acotados de las guarderías mantienen activo el trabajo de cuidados de las jóvenes peruanas. Tradicionalmente, y como bien analiza Eleonor Faur (2012), la «ayuda» recíproca entre familiares y vecinos/as ha sido una estrategia frecuente para paliar necesidades de distinta índole. Dentro de los sectores populares, el contar con el cuidado de hermanas, tías y sobrinas se torna clave para la salida laboral de muchas mujeres. En varios sentidos, esta «ayuda» se distingue de los intercambios en el mercado, que suelen ser «anónimos, equivalentes, transferibles e instantáneos» y, como señala Silvina Ramos (1981), la reciprocidad no supone una valoración económica de la ayuda. En un estudio de mediados de los años setenta sobre una barriada de México, Larissa Lomnitz (1975) mostró que las relaciones de intercambio y ayuda mutua se establecían a partir de dos condiciones básicas: la reciprocidad y la confianza. En situaciones de pobreza, y como muestra su trabajo, la reciprocidad se tornaba un factor central cuando los recursos monetarios de los miembros del hogar no resultaban suficientes para la subsistencia y, por ende, las familias contaban con otro tipo de bienes y servicios que intercambiar entre sí.

Si lo histórico era la «reciprocidad», es decir una forma de intercambio que no supone un valor de cambio ni que espera ser devuelto de forma inmediata, hoy irrumpe una veta diferente en la modalidad de la ayuda entre las familias más pobres. El cuidado por parte de parientes se produce bajo una lógica de una contraprestación a cambio de un ingreso, aunque modesto. De esta manera, algunas de las jóvenes migrantes peruanas no quedaron al margen de esta nueva lógica.

En el análisis de sus trayectorias me encuentro con dos dimensiones que merecen ser atendidas. En primer lugar, estas jóvenes han debido cuidar a sus hermanos/as más pequeños/as, por lo que adquirieron un *saber hacer* vinculado al cuidado y, en este sentido, a las actividades reproductivas. En segundo lugar, sus madres se han involucrado en tareas de cuidado, ya sea

con sus propios/as hijos/as u otros niños/as en el barrio, participando de actividades comunitarias (merenderos, guarderías) o en casas particulares de manera remunerada.

Tal como describía al comienzo de este capítulo, Dana trabajaba todos los días, de 18 a 23 horas, cuidando a un bebé recién nacido a unas cuerdas de su casa. Si bien era un trabajo (sub)remunerado, el ingreso que generaba venía «bien para la casa». Sin embargo, cuando finalizaba la jornada laboral, Miriam, su mamá, le exigía a la familia del niño cuidado que la acompañen a su casa porque ya era de noche. Simultáneamente, Dana asiste a una escuela técnica de doble turno de cursado. Al volver de la escuela, se dirige inmediatamente a cuidar el bebé. En épocas de vacaciones también lo cuida por la mañana.

—Sí, me gusta. Me cansa mucho salir de la escuela, cuidar el bebé y después estudiar. Yo trato de hacer toda la tarea en los tiempos libres de la escuela así después no me queda acá.

—¿No te es difícil?

—Sí, sí me es difícil como que acomodarme. Pero cuidar no. Acá en casa mi mamá también cuida al Lionel y al Ismael y yo aprendí a darles de comer, a cambiarlos y eso. El bebé es re chiquito así que no hay ni que jugar. Aparte, me encanta los chicos quiero ser psicóloga infantil (Dana, 14 años, agosto de 2016).

El dinero que obtiene Dana por el trabajo de cuidado es otorgado a su mamá, quien se encarga de administrarlo en compras, ropa para ella y su hermano. Las trayectorias de cuidado de las madres son aprendidas y replicadas por las hijas, reproduciendo determinados roles de género. Si bien en la actualidad la división sexual del trabajo vinculada con un modelo de familia conformado por una pareja heterosexual con hijos en la que el varón es el proveedor de ingresos y la mujer es la encargada del trabajo doméstico y de cuidados (Beck y Beck-Gernsheim, 2012) está siendo cuestionado; aún persisten vestigios de este modelo. Como se puede ver en los relatos de las jóvenes, son ellas quienes asumen el cuidado de los/as más pequeños/as y las tareas vinculadas al hogar.

La necesidad de cuidar a los hermanos y las hermanas, así como también de generar algún tipo de ingreso cuidando otros niños y niñas puede llevar a la salida escolar precoz, como la historia de Marita. Empero, los apoyos familiares y de instituciones sociales, y el compromiso y la dedicación de los/as propios/as jóvenes, pueden contribuir a garantizar la continuidad en las trayectorias educativas e incluso el acceso a la universidad, aunque con cierto retraso.

Cuando el cuidado se convierte en una actividad remunerada, como el caso de Dana y de Carmen, el dinero que se gana por ello es muy poco y se mantiene siempre en la informalidad. Ese dinero es percibido por las jóvenes como un intercambio de favores entre vecinos/as y como una «ayuda» para la familia. Se produce entonces una mercantilización de los intercambios, que podría denominarse como una «microeconomía del cuidado» en la que la «ayuda» se retribuye monetariamente.

3. La construcción: cómo el trabajo se siente en los cuerpos

La imagen de jóvenes peruanos construyendo sus casas o la de sus vecinos junto a un adulto es recurrente en Sabattini y en Los Pinos, tanto los fines de semana como en la temporada de vacaciones escolares. En Argentina, la construcción se constituyó como una inserción laboral atractiva para la migración masculina limítrofe a partir de mediados del siglo XX, en especial para los migrantes que llegaban desde Bolivia y Paraguay a las principales ciudades del país (Benencia, 2005). Como muestran algunas investigaciones (Vargas, 2005; Baeza, 2013, Magliano, 2017), la construcción continúa siendo hoy uno de los sectores laborales en el cual los migrantes varones se insertan cuando arriban a la Argentina en general, y a Córdoba en particular. De hecho, la mayoría de los varones que habitan en Los Pinos y en Sabattini se dedican a esta actividad.

Este trabajo permea la cotidianeidad de las familias: no solo resulta el principal sustento sino que la propia construcción de la casa queda a

disposición de quienes conocen el oficio⁹³: padres, hermanos, tíos, incluso vecinos se abocan a esta tarea. De los jóvenes que conocí durante el trabajo de campo, siete colaboraban en distintas actividades vinculadas a la construcción en el barrio. Así, durante los fines de semana, pude ver cómo los varones más jóvenes de las familias dedican su día a la construcción o ampliación de las viviendas. No solo colaboran con la reproducción familiar, sino que también se familiarizan con un trabajo que, cuando sean mayores, podría ser la puerta de ingreso al mundo del trabajo productivo.

Esta colaboración es en muchos casos resistida por los jóvenes. Sin embargo, se produce una negociación con los adultos: ayudar a cambio de permisos y dinero para salidas. Sebastián aprende el oficio de albañilería no tanto para trabajar en una construcción a futuro, sino más bien para ayudar a su cuñado cuando trabaja los fines de semana en levantar la vivienda familiar o cuando lo hace para un/a vecino/a. El trabajo no le gusta, pero hacerlo le genera algunos beneficios.

—¿Están construyendo acá?— le pregunté a Sebastián durante la entrevista, ya que había mucho polvo y se observaba a la pareja de su hermana subido a un tapial.

—Si, lo ayudo a construir, solamente los fines de semana.

—Y ¿dónde aprendiste?

—Él me enseñó, mi cuñado. No es que construyamos, sino que lo ayudamos como ayudantes. Le alcanzamos algunas cosas o él nos dice hagan esto, esto, nosotros hacemos. Pero eso nomás, no es que nos ponemos nosotros dos, sino con él tenemos que hacer sí o sí porque si no. Lo ayudamos a medir y todo eso.

—¿Te gusta?

— No, no me gusta— afirmaba Sebastián acompañando sus dichos con una carcajada— Pero tengo que hacerlo, obviamente si quiero salir me dicen: «Si quieres salir, tienes que ayudarlo». Bueno, si lo ayudo. Por eso es que digo, permiso sí nos dan, pero hay que ganarlo. Porque si no, nos dan (Sebastián, 16 años, octubre de 2016).

⁹³ Mariana Beherán (2012) define *oficio* como aquellas actividades que involucran la implementación de habilidades manuales.

La mayor parte de los jóvenes peruanos cuya primera experiencia laboral se encuentra vinculada a la construcción posee una imagen negativa respecto de las tareas que deben realizar. Destacan, principalmente, lo pesado del trabajo y la extensa carga laboral diaria.

—*Y los fines de semana, ¿qué hacen?*

—Ayudo, bueno últimamente no estaba haciendo nada porque ya terminamos con las paredes. Está trabajando en otro lado. Lo que estaba haciendo era acá en el barrio, acá enfrente. Trabajaba desde las nueve, creo, hasta las siete, pero veníamos a comer y así. Muy cansado, por eso no quiero esa vida. Es agotador, es feo como decir. En verano es peor, uh, peor. Porque hay sol, estás ahí, estás sudando.

—*¿Y con quién trabajas?*

—Con la pareja de mi hermana. A veces viene otro ayudante (César, 21 años, febrero de 2015).

Pese a las resistencias de algunos de los jóvenes, la construcción es un oficio que aprenden desde pequeños y es transmitido por los adultos generacionalmente. En este sentido, el ritmo de la construcción de la casa en estos barrios va acompañado no solo de las posibilidades económicas de las familias, sino también del crecimiento de los jóvenes. A mayor edad, mayor es la responsabilidad que toman en dicho proceso. Así, se inician alcanzando los baldes o cargándolos de arena, para finalmente asumir tareas más grandes. En sus relatos, emergen los conocimientos que tienen respecto al oficio, como el caso de Richard, quien conocía del tema, se interesaba y todos los sábados construía con su tío. A veces para su propia casa, otras para la de algún vecino:

—Las casas son diferentes. En Perú el techado es diferente, allá no usan ni maderas, ni ladrillos, son armados con hierros. Son realmente muy pesados esos techos. Un techo en Perú así te aguanta hasta cinco, seis pisos. Depende las bases también que hagas. Después, también qué zona. Podés tener así el

techo bien hecho, de buen material, pero al final las tierras no son buenas, entonces se te puede hundir la casa.

—¿Y acá las hacen más tipo argentino?

—No sé por qué son diferentes, allá la tierra como que es más dura. Acá como que es fácil de cavar y allá, para no correr el riesgo de que se caiga la casa, de que se hunda, la hacen así, pesados. Igual acá también hacen como las hacen en Perú. El padrino de Dana, que estuve ayudándolo, ha hecho así las casas, aparte se invierte mucha plata, son hierros bien caros. Si en un techo así te gastas 20 mil pesos en la otra obvio que te gastas más. Va a ir el hierro grueso de 16, 20, las maderas, entonces es más caro (Richard, 14 años, agosto de 2016).

En el año 2010, un fuerte incendio, a causa de un cortocircuito por la mala instalación eléctrica, ocasionó que su casa de Los Pinos se quemara por completo. Esta situación activó la ayuda de los/as vecinos/as para recaudar dinero y poder construir una nueva vivienda. En ese momento, si bien Richard tenía 8 años, comenzó a interesarse y a involucrarse en la construcción. Lo mismo sucede con César, quien se inició en la construcción al momento del arribo a Córdoba:

Yo me vine a lo de mi hermana cuando tenía 17 casi que 18 años, en el 2013 creo que era. Ella vivía acá con su pareja y yo me vine. Ni bien llegué comencé a trabajar en la construcción porque era lo único que me daba dinero. Primero lo ayudaba los fines de semana con la casita esta, había que arreglarla. Después, él habló con su patrón y me comenzó a llevar a la obra. Y ahora yo me hice mi propia casita, viste ahí delante de la de mi hermana (César, 21 años, febrero de 2015).

A la par de los relatos en torno a los conocimientos que poseen sobre construcción y lo que han logrado con ellos, surgen otros relacionados con cómo experimentan esa actividad. Richard, por ejemplo, en reiteradas oportunidades me contó que se cansaba, que no tenía la fuerza suficiente para cargar las cosas y que no quería trabajar de eso, sino que quería ser ingeniero civil. A pesar de ello, colaborar en la obra suponía el acceso a los permisos necesarios para poder salir de su casa los fines de semana.

Muchos de los peruanos adultos que trabajan en la construcción llegaron a Córdoba sin conocer el oficio. De hecho, la mayoría se dedicaba al comercio o a las ventas, al trabajo textil, incluso varios habían trabajado en el empleo público. Es en Argentina donde se encuentran con la demanda de este sector laboral a la hora de obtener trabajo. Por medio de otros familiares y de otros migrantes, también peruanos, que llegaron previamente, se activa una red de información sobre posibles trabajos en este rubro. Con el paso del tiempo, algunos logran una movilidad ascendente y pasan de ayudantes a jefes de cuadrilla, pudiendo recomendar a otros conocidos, que en general suelen ser también peruanos.

Entonces, tanto adultos como jóvenes aprenden el oficio en un contexto migratorio. De hecho, de los entrevistados varones todos han participado en algún momento en la construcción, ya sea de su propia casa o de algún pariente o vecino cercano. Es importante remarcar que no se trata de incorporaciones formales de los jóvenes peruanos al mercado laboral sino de incorporaciones no planificadas ni organizadas. En general, resulta una actividad que funciona, en primer lugar, como una ayuda en la reproducción familiar a través de la construcción de la vivienda; en segundo lugar, como un aprendizaje temprano de un oficio que puede llegar a resolver la inserción laboral futura y la subsistencia. Asimismo, y como señalé, asistir en el levantamiento de paredes puede convertirse en una contraprestación de un permiso otorgado por los adultos/as a sus hijos o incluso una manera de salir de la casa durante los fines de semana.

El trabajo en la construcción es configurado como un espacio masculino, habitado por varones y atravesado por ciertas prácticas no estrictamente vinculadas al desarrollo de la actividad. Entre ellas, es posible mencionar comer asados, beber al finalizar la jornada, escuchar música. De la participación en las actividades que conlleva la construcción, estos momentos de recreación resultan positivamente valorados, en especial cuando estos jóvenes tienen ciertas restricciones de los/as adultos/as para salir de sus casas y del barrio. Al igual que sucede con el trabajo de cuidados que realizan las jóvenes peruanas, el estudio sigue siendo prioritario, tanto para los/as adultos/as como para los propios jóvenes. Es por ello que estas actividades

las realizan usualmente los fines de semana y durante la temporada de vacaciones, es decir, cuando no entorpecen el trayecto educativo (ya sean secundarios como universitarios).

4. Varones y mujeres en los talleres textiles

En los barrios donde vive la población migrante, tal es el caso de Los Pinos y Sabattini, un significativo porcentaje se dedica a la costura, ocupación que se organiza principalmente en torno a redes laborales con presencia tanto femenina como masculina. A lo largo del trabajo de campo, algunos de los/as jóvenes con quienes me vinculé comenzaron a colaborar en los talleres textiles familiares, localizados en las mismas viviendas. En estos talleres textiles predomina la modalidad a destajo, lo que implica que cuanto más rápido se termina con la elaboración de la prenda, más rápido se cobra el dinero, lo que deriva en extensas jornadas laborales (Magliano, Perissinotti y Zenklusen, 2017). El trabajo a destajo suele ser a contrarreloj, es decir, se exige la confección de un número de prendas usualmente en poco tiempo. Es en los momentos previos a las entregas que los/as jóvenes de la familia se suman al trabajo, buscando colaborar con la finalización de la tarea.

La mayoría de las veces, el trabajo de costura, a diferencia de la construcción, fue aprendido por los/as adultos/as en Lima, antes de migrar⁹⁴. Es el propio trabajo de costura que activa redes sociales transnacionales que, a su vez, impulsa los procesos migratorios (Magliano, 2016). Por ende, muchos/as de los/as migrantes consiguen el trabajo antes de migrar a Córdoba. Y para aquellos jóvenes cuyos padres, madres o familiares cercanos son costureros/as, el acercamiento a la actividad sucede en edades tempranas.

—Porque cuando vine a lo de mi tía, ella y mi tío tenían un taller con otros vecinos, entonces los ayudaba en la costura

—*¿Y sabés coser? O ¿dónde aprendiste?, porque no debe ser fácil.*

⁹⁴ Para profundizar sobre las especificidades de la articulación entre talleres textiles y migraciones en espacios urbanos periféricos de Córdoba, véase Magliano (2016).

—Algo, sí algo. Coser, coser no. Sé cortar y algunas cositas. Más que todo ayudo en habilitar. Es cortar los hilos, cuando terminan. Limpieza de prenda o planchar los bolsillos para pegar, todo eso. Máquinas, no mucho. Mi tía y su pareja me enseñaron todo, como lo tengo que hacer, no es difícil (Jhonny, 17 años, mayo de 2017).

—*¿Te toca hacer muchas tareas de la casa?*

—Bueno allá sí, teníamos que turnarnos, tenía que hacer muchas. Y acá tengo que ayudar a mi mamá y a mi papá, lo que es clase de costura, la ayudo a *habilitar*.

—*¿Cómo sería eso?*

—Habilitar, por ejemplo ellos hacen una muestra y, por ejemplo, sobran hilitos y esos hilitos los tengo que cortar tienen que estar limpios como es que se dice, que no queden ningún hilo.

—*Entonces, ¿sabés coser?*

—Sí, estuve aprendiendo a coser, me entretiene, pero ya mucho como ver siempre el mismo color también como que me aburro. Y bueno, como no estoy tan acostumbrada tampoco a coser, a veces lo hago, por ayuda que será, dos horitas, tres horitas y ahí ya me aburre, no me acostumbro bien.

—*¿Y estás cosiendo?*

—Todavía no, no, no estoy cosiendo. Solo los ayudo (Doris, 15 años, diciembre de 2016).

Si el trabajo de cuidados involucra sobre todo a mujeres y el de la construcción a los varones; la costura reúne a ambos. En Argentina, la industria textil se caracterizó por ser un sector laboral históricamente feminizado (Magliano, 2016) que se estructura en torno a una división sexual del trabajo donde las mujeres son quienes se ocupan de las tareas vinculadas con la confección de prendas. Por el contrario, y como muestra la investigación de Magliano (2016), en Perú varones y mujeres trabajan en costura. No obstante, en este marco, «la reproducción de la identidad de género masculina –heterosexual– se manifiesta en la forma en que se organiza la actividad y en las relaciones de poder que la atraviesan» (Magliano, 2016:334). En Córdoba, la migración peruana y la búsqueda de oportunidades laborales, de alguna manera, reactualiza al sector (informal) textil. Los talleres

están instalados en las casas por lo que varones y mujeres participan de él; y los/as hijos/as conviven con este oficio desde temprana edad. Esto lleva a que el trabajo sea incorporado y forme parte de su cotidianidad. Por este motivo, todos los miembros conocen la importancia de la entrega de un pedido a término. Y los/as jóvenes cumplen un rol central en la tarea de dejar las prendas preparadas. Los días previos a la entrega, suelen ayudar hasta largas horas de la noche, situación que muchas veces impacta en la vida cotidiana y la escuela. En algunas ocasiones, me dijeron que debieron faltar a la escuela porque había una entrega o porque no llegaron a estudiar para un examen.

La ayuda de los/as jóvenes en el taller es ineludible, en especial porque de esa entrega depende el sostenimiento económico de la familia. No obstante ello, esto no implica que ese trabajo no sea resistido e incluso cuestionado, sobre todo en relación con el desgaste que supone la modalidad a destajo. Durante un fin de semana de abril de 2016 fui a la casa de Luisa, en Los Pinos, a visitarla. Llegué, golpeé las manos y me hizo pasar. Su mamá, Norma se encontraba cosiendo y Luisa estaba con unas prendas en la mano. Le pregunté qué estaban haciendo y me empezó a contar:

Mi mamá quedó en coser un montón de telas para una fiesta de una vecina de acá. Pero vino de un día para otro, todos quieren el trabajo ya y encima les cobra poco, se aprovechan. Así la estamos ayudando a planchar (Luisa, 15 años, Registro de campo, abril de 2016).

Mientras muy enojada Luisa me comentaba esto, su mamá se reía, seguía cosiendo y con la cabeza asentía. En este mismo sentido, en una oportunidad Richard me comentó, respecto a su madre, que:

Estuvo toda la noche cosiendo. Vino una vecina que quería unos vestidos para su hija y como la tela no la agarraba la máquina la tuve que ayudar a descoser todo y cambiar de aguja. Encima no les cobró nada, todo regalado, estuvimos casi sin dormir porque lo tenía que entregar hoy a la mañana. Mi mamá ya está grande, se pasó todos estos días sentada frente a la máquina (Richard, 15 años, Registro de campo, marzo de 2017).

Observar trabajar a las madres por muchas horas y poco ingreso, sumado a que deben ayudarlas para que puedan finalizar el trabajo, genera descontento entre los/as jóvenes y lleva a que, en ocasiones, se enojen con sus madres por lo poco que cobran.

Al igual que el cuidado, la costura se aprende mirando, observando y preguntando. A diferencia de la construcción, en donde hay una intencionalidad por parte de los adultos en el aprendizaje de los jóvenes varones de la familia, en la costura muchas de las familias aprendieron el oficio en Perú⁹⁵ y se dedicaban a eso antes de migrar. Con relación a esto, Magliano (2016) afirma que un amplio conjunto de los/as migrantes costureros/as peruanos/as son contratados/as en el país de origen, puesto que ya ejercían allí este oficio, siendo este un recurso que impulsa y facilita la migración. Para la autora, se da una especie de conexión entre los mercados de trabajo en origen y destino, a partir de la construcción y consolidación de redes laborales étnico-nacionales. Así, quienes en Lima se emplearon en la costura, probablemente cuentan con mayores herramientas para incorporarse en ese rubro en el mercado laboral de Córdoba⁹⁶.

Es importante insistir que, para estos/as jóvenes, el mandato familiar referido a la necesidad de trabajar para ayudar a la familia, reproduciendo la misma trayectoria laboral de los padres y madres, no necesariamente implica un abandono de los estudios. A diferencia de los resultados de la investigación de Mariana Beherán (2012), con niños/as y jóvenes paraguayos/as y bolivianos/as en Buenos Aires, donde era vivenciado como un problema que limitaba sus posibilidades de continuar estudiando, para los/as jóvenes que ayudan en el taller (lo mismo que para quienes se dedican al cuidado y a la

⁹⁵ De las familias con las que trabajé cuatro de ellas se empleaban en Perú, antes de migrar, en el rubro textil. Puntualmente, mencionaron a Gamarra un centro Comercial e Industrial del rubro textil, ubicado geográficamente en el distrito de La Victoria, Lima, donde se encuentran casi 20.000 empresas textiles entre tiendas comerciales, fabricantes y contratistas, servicios de subcontratación y proveedores de la industria textil. En las últimas décadas, este espacio se transformó en un sector importante para la economía peruana, siendo los migrantes internos que llegaron a esa ciudad en busca de oportunidades laborales quienes encontraron oportunidades laborales allí (Ponce Monteza, 1994; Magliano, 2016).

⁹⁶ Si bien la mayoría de las familias que conocí a lo largo del trabajo de campo había aprendido el oficio de costurero en Lima, antes de la migración, es importante indicar que hay casos de migrantes que aprendieron el oficio por medio de familiares y/o vecinos en un contexto migratorio, ya que se trató del primer trabajo al cual se incorporan ni bien arribaron a la ciudad.

construcción), la educación sigue siendo prioritaria. Si bien en algunas circunstancias el trabajo en el taller dificulte el desempeño académico, en especial cuando una entrega coincide con un examen o algún acontecimiento educativo de importancia, tanto para los/as adultos/as como para los/as propios/as jóvenes, la posibilidad de estudiar es el combustible principal del proyecto migratorio familiar.

5. El trabajo a través de planes sociales

Los/as jóvenes, entre ellos/as los/as migrantes, resultan uno de los grupos más afectados por la desocupación y la precarización del empleo de los últimos decenios, y experimentan crecientes dificultades para insertarse de manera estable en el mercado de trabajo (Roberti, 2016). Para dar respuesta a esta situación, que se intensifica en el marco de los efectos de las políticas de ajuste estructural, a partir de principios de la década de 1990 han surgido en la Argentina un conjunto de políticas y de programas de apoyo a la inserción laboral juvenil. Desde ese decenio a la fecha es posible distinguir cuatro programas que pueden ser considerados como parte de las iniciativas del Estado nacional para dar respuesta a la problemática laboral de este sector de la población: el Proyecto Joven (1993-2001), el Programa Incluir (2004-2007) y, en la actualidad, el Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo (2008-actualidad) y el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (2014-actualidad)⁹⁷. En este escenario, para comienzos del nuevo siglo, las intervenciones públicas en materia de empleo juvenil adquieren una «reconfiguración de la mano del diseño de políticas activas» (Roberti, 2016:3), que se contraponen a las del período anterior caracterizadas como asistencialistas y compensatorias. Este paradigma emergente imprime una dimensión novedosa al modo en que se conceptualiza la cuestión juvenil ya que, como sostiene Eugenia Roberti (2016), involucra fronteras porosas en las relaciones entre educación-formación-trabajo. En otras palabras, las políticas de empleo dirigidas a jóvenes comienzan a considerar como ámbitos de intervención la terminalidad educativa, la orientación socio-laboral, la capacitación profesional y la inserción ocupacional.

⁹⁷ Para profundizar en el análisis de estos programas ver el trabajo de Roberti (2016).

En el contexto provincial, en el 2015, durante el gobierno provincial de José Manuel De la Sota, se reglamenta por medio de la Ley N° 10.236 en toda la provincia de Córdoba, el Programa Primer Paso (PPP) que surgió en 1999⁹⁸. Este programa tiene como objeto la transición hacia el empleo formal de jóvenes desempleados/as, sin experiencia laboral relevante, mediante la realización de procesos de capacitación y entrenamiento en ambientes de trabajo de empresas o empleadores privados con la finalidad de «desarrollar actitudes, conocimientos y habilidades similares a las que se requieran para desempeñarse en ámbitos laborales y que aumenten la empleabilidad del beneficiario» (Ley N° 10.236, 2015). El programa contempla a jóvenes residentes en Córdoba entre los 16 y 25 años. Los beneficiarios, a cambio de una retribución económica, realizan una contraprestación en algunas de las instituciones que forman parte del programa de acuerdo a los cupos y a los intereses individuales. En el 2017 se crea el Primer Paso Aprendiz, destinado a jóvenes que se encuentran participando del sistema educativo o que asisten a los diversos Cursos de Formación en Oficios que se dictan en instituciones públicas o privadas, previamente habilitados.

En el 2016, varios/as de los/as jóvenes con quienes realizaba trabajo de campo comenzaron a acceder a este programa por medio de la gestión de diferentes organizaciones políticas con presencia en el barrio y de las cuales sus madres y padres participaban. Entre ellas, se encontraba el Movimiento Evita y la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular⁹⁹. En esos

⁹⁸ El programa PPP nació en el año 1999 con el objetivo de «acompañar a los jóvenes cordobeses en sus primeros pasos en el mundo del trabajo, mediante procesos de capacitación y entrenamiento en empresas» (<http://prensa.cba.gov.ar/informacion-general/programa-primer-paso-15-anos-de-politica-de-estado/>). Desde ese año hasta la actualidad tuvo 15 ediciones. Utilizaré la abreviación PPP no solo para mencionar el programa, sino también cuando la sigla es utilizada por mis interlocutores. Y es en el 2015 que se reglamenta a nivel provincial por medio de la Ley N° 10.236.

⁹⁹ El Movimiento Evita se define como un «movimiento nacional, popular y federal». Fue creado en 2004 y formó parte del Frente para la Victoria que gobernó entre 2003 y 2015. En el año 2013, y a partir de su trabajo territorial, comenzó a tener una importante presencia tanto en Sabattini como en Los Pinos. En ese momento, se referenciaba bajo la figura de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner. La Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP) se definen como una organización «gremial independiente de todos los partidos políticos, representativa de los trabajadores de la economía popular y sus familias» que confluye en el año 2015. Algunas de las organizaciones que forman parte de esta Confederación son: Mutual Senderos, Movimiento de Trabajadores Excluidos, Movimiento Popular Patria Grande, Movimiento Nacional Campesino Indígena, Movimiento Popular

casos, las organizaciones comienzan a gestionar los programas, las «becas» como le suelen decir los/as propios/as beneficiarios/as.

De esta manera, la propuesta de las organizaciones que gestionaron los programas para los y las jóvenes consistía en que los trabajos que debían realizar se llevarían a cabo en el barrio. Esas contraprestaciones (plan-trabajo en el barrio) estaban, en todos los casos, vinculadas a los oficios de sus padres y madres. Al mismo tiempo, y a diferencia de los objetivos que se propone el PPP, esto es, que sea una primera experiencia laboral con miras a una futura formalización, me encontré con que estos/as jóvenes obtuvieron el programa para realizar trabajos informales que ya venían llevando adelante en el marco familiar o barrial y cuya formalización resultaba improbable.

Llegué a la casa de Marita el 19 de abril de 2017. Ni bien llegué, su mamá estaba dándole órdenes a su pareja y ayudándola con unas cosas de la ampliación de la casa. Inmediatamente me dijo que Marita se encontraba en la Copa de Leche: «al final es la única que hace cosas con el PPP», sostuvo. Me fui hasta la casa donde estaban sirviendo la copa de leche y allí estaba Marita con otras chicas de su edad y otras mujeres, muchas de ellas mamás de estas jóvenes. Las saludé y me puse a ayudarlas mientras conversábamos. Y allí fue que Marita me contó sobre su PPP. Le pregunté cómo lo había gestionado y que actividades contemplaba dado que —si bien conocía el programa— la primera mención que escuchaba era por boca de su mamá. «Desde el Evita bajaron varios programas para jóvenes que no tenemos trabajo. Nos pidieron que hagamos alguna actividad en el barrio para poder cobrar. Yo ya venía ayudando en la Copa de Leche así que ese es mi trabajo» (Marita, 21 años, Registro de campo, abril de 2017).

Acompañé a Micaela al sanatorio y mientras caminábamos me empezó a contar del PPP: «sí, sí voy a ver si agarro un PPP, ya no el aprendiz porque es para más chicos y yo ya no entré ahí. No sé bien cómo es, sé que varios en el barrio lo tienen. La Marita está en la Copa de Leche y el Patrick también trabaja. Me dijeron de empezar como secretaria o algo así, donde está mi tío.

Me va a venir bien tener algo de plata, así puedo seguir estudiando (Micaela, 20 años, Registro de campo, mayo de 2017).

Tanto Marita como Micaela accedieron al programa en el mismo año. No obstante, una de ellas continuó su trabajo en la Copa de Leche mientras que la otra estaba a la espera de que le avisen qué debía hacer. Tiempo después Micaela me comentó que estaba dando clases de zumba en la sede del barrio por medio del programa. Frente a la experiencia de varias jóvenes en el barrio, Doris también se muestra entusiasta de poder acceder al programa y, puntualmente, a una actividad similar.

—*Y acá en el barrio qué te gusta hacer, ¿tienen actividades?*

—Por ahora, no. Por ejemplo, yo quería entrar al PPP, primer paso. Porque quería entrar como profesora de baile, para hacer zumba y todo eso, quería hacer, pero ahí se habían ya acabado. Así que no pude entrar.

—*¿Es en el que están las chicas?*

—Si ese, yo quería ser profesora de gimnasia, yo quiero participar para hacer coreografías. Me gusta mucho bailar y entonces agarrar. Pero como no hago nada de eso ahora (Doris, 16 años, Registro de campo, junio de 2017).

De este modo, a diferencia de otras experiencias de PPP, en donde se emplean en empresas, comercios o en organismos del estado, estas jóvenes, lejos de incorporarse a una práctica profesional, estaban ocupadas en actividades para los/as vecinos/as en el espacio barrial, sin ningún tipo de supervisión y capacitación. Este hecho hace que el campo de posibilidades de inserción sea muy acotado. El barrio y sus límites funcionan como una frontera infranqueable para estos jóvenes que deben realizar alguna de las actividades que ese espacio permite. Así aparece el cuidado, el baile, el apoyo escolar, entre otras pocas opciones para las mujeres.

En el caso de los varones, quienes pudieron acceder a este programa lo hicieron también por medio de las organizaciones presentes en el territorio, aunque sus actividades difieren de aquellas de las mujeres.

«Yo estoy en la construcción. Están armando una especie de cooperativa de vivienda o algo así, y ahí como que puse yo. Ayudo a mi papá en la construcción», me dijo Patrick durante una conversación que mantuvimos en mayo del 2017, cuando le pregunte por el Programa y mientras estaba construyendo en su propia casa (Patrick, 18, Registro de campo, mayo de 2017).

«Estoy en el taller, porque nos dijeron desde la organización que hagamos las cosas en el taller», me dijo Jeremy. «¿Y cómo sería eso?», le pregunté. «Mi tía, la hermana de mi papá, tiene un taller con otro vecino en donde tienen varias máquinas que consiguieron por medio de un plan, acá cerquita. Viste la casa de ella, bueno ahí. En realidad mi tía tenía el lugar y el vecino consiguió las máquinas. Así que se juntaron. Y bueno, ellos hacen muchas prendas porque son varios que están ahí. Están como haciendo una cooperativa de coser. Y nos sumaríamos varios ahí, a eso, a trabajar ahí. Hay otros chicos acá que se sumarían», me respondió. Le pregunté por si él sabía coser y me dijo «algo sé, porque la vi a mi tía, pero tengo que aprender» (Jeremy, 16 años, Registro de campo, abril de 2017).

Estos relatos muestran una diferencia entre las actividades realizadas por las mujeres y por los varones. En este caso, los talleres textiles, la construcción y el desmalezamiento del barrio¹⁰⁰ (que también apareció como actividad en otros relatos) resultan las pocas opciones a las cuales pueden acceder los varones. De esta manera, las formas de aplicación del PPP en los dos barrios en los cuales trabajé muestran los vínculos intergeneracionales entre los trabajos de los adultos, mujeres y varones, y sus hijos e hijas.

En este sentido, desde una lectura interseccional de estos procesos, y recuperando la propuesta de Andrés Pedreño (2005) e Iñaki García Borrego (2008), es posible pensar a estos trabajos como una herencia no solo de la condición migratoria, en tanto resultan aquellos sectores en los cuales se incorporan principalmente los/as migrantes peruanos/as en la ciudad de

¹⁰⁰ Una vez cada 15 días o una vez al mes, en ambos barrios, los vecinos varones se reúnen para llevar a cabo el *desmalezamiento*. Esto implica, por ejemplo en Sabattini, cortar los yuyos que corresponden a las vías del ferrocarril —lugar de acceso al barrio. En Los Pinos se da una actividad similar: limpian la plaza y cortan los yuyos próximos al terreno baldío con el cual limitan. Esta actividad es exclusiva de los varones adultos y jóvenes.

Córdoba, sino también herederos de la precariedad laboral que se entrecruza con la organización barrial y los trabajos que allí se llevan a cabo en pos de la reproducción del espacio. Así, pareciera ser que las únicas opciones de oficios y tareas por aprender para estos/as jóvenes, en Sabattini y en Los Pinos, son las que realizan sus padres y madres.

Pese a ello, acceder a este programa se convierte en una aspiración, especialmente si los/as jóvenes se encuentran en período escolar, ya que significa un ingreso de dinero que les permite ayudar a la familia pero también disponer de una suma de dinero mensual para hacer frente a sus gastos.

«Son cuatro horas por día que tenemos que trabajar. Pero yo ya quiero trabajar, quiero trabajar para tener mi plata, para hacer algo», me dijo Edith mientras la acompañaba a la parada del colectivo una tarde que nos habíamos juntado a la salida de su escuela en el centro. «No sé qué tendré que hacer, supongo que me explicarán. No voy a ganar mucho pero bueno, algo pienso darle a mi papá», indicó Edith a lo que le pregunté por qué no pensaba comprarse una computadora que le iba a servir para la facultad. Me respondió: «sí, también lo pensé, igual mi papá me dijo para qué iba a gastar en eso, pero capaz más adelante seguro me compre una. Ahora, *ayudar* en casa. Y también capaz me anote en un gimnasio. Ahí a la salida de la escuela hay uno que sale 1 000 por año. Le dije a mi amiga que me acompañe, pero no quiere. Porque si vas con una amiga tenés más descuento y abre los sábados así que podemos ir también los sábados a la mañana» (Edith, 17 años, Registro de campo, octubre de 2016).

Como el registro manifiesta, el ingreso obtenido por los y las jóvenes a través del PPP es usualmente utilizado para contribuir a la economía familiar, pero también para poder hacer actividades o comprar cosas que de otra manera no podrían (inscribirse a un gimnasio, comprarse una computadora o un celular, algo de ropa, por nombrar solo algunas). Sin embargo, y a contrapelo de la definición del programa, ninguno de quienes pudieron acceder a ellos se mostraron entusiastas de lo que implica el PPP en términos de formación y opciones laborales futuras. En parte, esto se debe a que las tareas por las cuales acceden al plan les resultan familiares.

Asimismo, estas trayectorias expresan los modos en que la reconfiguración del mercado de trabajo y el aumento de las desigualdades llevan a que la inserción laboral de los/as jóvenes deje de ser pensada como un «estado observable» (Jacinto, 2010), en donde se pasa de una situación (la educación) a otra (el trabajo), para convertirse en un largo proceso de transición laboral que muchas veces se inicia durante el proceso de escolarización. De allí que un programa como el PPP sea percibido por los/as jóvenes migrantes como un ingreso de dinero concreto para resolver cuestiones de la subsistencia diaria y como una posibilidad de ayuda familiar, antes que como una oportunidad de formarse y de obtener un trabajo formal y estable.

CAPÍTULO VI

Trayectorias cotidianas.

Los/as jóvenes y sus modos de habitar los espacios

1. Introducción

Así como la decisión de migrar y los diferentes roles que ocuparon los/as jóvenes, la educación y las experiencias en torno al trabajo se convirtieron en un tema central de sus trayectorias; la experiencia de habitar y transitar la ciudad de Córdoba —en comparación, en ocasiones, con el transitar sus ciudades en Perú, principalmente Lima— también formaron parte de sus relatos.

Incluir una mirada espacial de la vida familiar y de los/as jóvenes en particular permite visibilizar la manera en que se configuran las relaciones de género y generacionales (Soto Villagrán, 2009). Si habitar un espacio es un proceso social y temporal de construcción de vínculos con otros actores sociales, y también de apropiación, producción, usos y disputas de sentidos y significaciones diversas (Segura, 2013); me interesa indagar en los sentidos que los/as jóvenes peruanos ponen en juego en sus formas de circulación por la ciudad de Córdoba. Autoras/es como Mariana Chaves (2009) y Sara Alvarado, Jorge Martínez y Diego Muñoz Gaviria (2009) señalan la importancia de atender a las dimensiones témporo-espaciales que configuran el proceso de producción de las juventudes. Proponen así que la categoría *jóvenes* cobra significado únicamente cuando la enmarcamos en el tiempo y en el espacio, es decir, cuando se reconoce como categoría situada en el mundo social en tanto cronotopo (Vommaro, 2017).

Como ya afirmamos en los capítulos anteriores, la llegada de los/as hijos/as peruanos/as a Córdoba abre un nuevo campo de experiencias y trayectorias relacionado con el lugar que ocupan en la ciudad. En este marco, el objetivo de este capítulo es analizar la articulación entre migración, jóvenes y desigualdades a partir de contemplar y reconstruir las formas de habitar y circular por la ciudad.

Ramiro Segura (2017) sostiene que la articulación entre ciudad y desigualdad es compleja. Por un lado, es innegable que las desigualdades entre clases sociales se objetivan en el acceso desigual a la ciudad. Por el otro, y de manera menos evidente, la forma en la que los distintos sectores sociales (grupos de edad y orígenes nacionales) experimentan cotidianamente la ciudad —el acceso desigual al espacio urbano, la carga simbólica de los

lugares donde residen, los tiempos y los medios para desplazarse, la forma de encontrarse y las interacciones en el espacio público— «es un proceso constitutivo (y no exento de conflictos) de la posición que los distintos grupos sociales ocupan en el espacio social y urbano» (Segura, 2017:3). A partir de esta distinción, me interesa reflexionar críticamente sobre las experiencias cotidianas que conforman las trayectorias de los/as jóvenes migrantes peruanos/as en Córdoba. Este análisis me lleva a indagar en el cómo, con quién, por dónde se mueven y transitan la ciudad.

Uno de los aspectos a tener en cuenta es la experiencia espacio-temporal diferenciada entre varones y mujeres, que muchas veces tiene como consecuencia situaciones de desigualdad. La experiencia diferenciada del espacio ha sido tratada de diversas formas, particularmente a partir de los aportes ya clásicos de las geógrafas feministas Linda McDowell (1999) y Doreen Massey (1994). Paola Jirón y Javiera Gómez (2018) en sus investigaciones proponen el concepto de *interdependencia*, el cual brinda herramientas para mirar las estrategias de movilidad y la experiencia espacio-temporal en las ciudades. Este concepto permite observar las prácticas de movilidad no sólo atendiendo a los/as adultos/as como tomadores de decisiones racionales e individuales, sino a todos los miembros del hogar y las redes en las cuales se insertan. Las personas se relacionan entre ellas por medio de vínculos emocionales y/o prácticos en la organización de sus vidas cotidianas, «vidas que actualmente son inconcebibles sin la existencia de otros miembros de estas redes» (Jirón y Gómez, 2018:57).

Las diversas posiciones que las personas ocupan en estas redes —o fuera de ellas— dependen, en gran medida, del momento de la vida en que cada una está inmersa. En este sentido, comprender las experiencias cotidianas de los/as jóvenes migrantes peruanos/as en Córdoba implica atender a esa *interdependencia* de personas que forman parte de sus vidas y que, de alguna manera, son quienes otorgan los permisos, los medios para moverse y los acompañamientos.

Durante mis visitas iniciales a Sabattini y Los Pinos, llamó mi atención que durante la semana, y también los fines de semana, los/as jóvenes no circulaban por el espacio público barrial. A diferencia de lo que sucede en

otros barrios, en donde hay una división formal entre calles y veredas; en ambos espacios no existen las veredas por tanto la calle no solo es el espacio por donde circulan los vehículos (que son muy pocos), sino también por donde transitan las personas. Los Pinos cuenta con una plaza (no así Sabattini) y con una distribución y organización de las calles más ordenada. En Sabattini, por el contrario, hay calles sin salida e incluso donde no pueden transitar vehículos. En este escenario, comencé a preguntarme dónde estaban los/as jóvenes, cuáles eran sus espacios de socialización dentro y fuera de los barrios, por qué lugares transitaban, qué hacían en sus tiempos libres. Por ello, a partir de las entrevistas y de acompañarlos en sus trayectorias cotidianas fui descubriendo los espacios que resultaban significativos para ellos/as. En este capítulo tengo como objetivo problematizar y analizar tres de esos espacios que forman parte de su vida cotidiana: la casa, el barrio y el «afuera» o la ciudad.

2. Habitar la casa, habitar la familia en Córdoba

La vivienda familiar resulta la materialidad que habilita la concreción del proyecto migratorio (Magliano, Perissinotti, y Zenklusen, 2014). Como ya indiqué, los/as migrantes, no bien llegan a Córdoba, en su mayoría van a vivir a las pensiones ubicadas en el centro de la ciudad o se alojan en lo de algún familiar. Dejar de alquilar y conseguir un terreno donde poder construir la casa propia, se convierte en un momento crítico de ese proyecto. Además, la obtención del terreno primero, aun de manera informal y precaria, y luego la construcción de la vivienda, resultan factores que aceleran los procesos de reagrupación familiar. Así lo subrayó Érika, madre de Gian y Angie, reagrupados en el 2010: «al tener una casa pude ir a buscar a mis hijos a Perú».

En todos los casos analizados, el acceso a la vivienda se dio a partir de la toma de tierras fiscales en terrenos que se encontraban baldíos. En sus inicios, la gran mayoría de los vecinos contó con la ayuda de la Organización

Techo¹⁰¹ para la obtención de una casa de madera. Con el paso del tiempo, a través de la autoconstrucción, esa casa de madera se fue transformando en *viviendas de material* (Magliano, 2017; Perissinotti, 2017). De acuerdo con la propuesta de María Cristina Cravino (2009), la vivienda autoconstruida implica un esfuerzo físico, económico y emocional. Por tanto, adquiere una significación que no puede ser reducida solamente al uso como albergue ni a lo que representa en términos de valor económico. Se convierte en una parte integral de las familias, es el lugar de las relaciones sociales que, en este caso, va acompañado del ritmo del crecimiento de los/as hijos/as. Y, en este sentido, para las familias que migran la casa, en tanto espacio físico, define la historia familiar ya que resulta un factor clave de la consolidación de los proyectos migratorios. Asimismo, se presenta como el resultado de un proceso de socialización que reúne herencias y rupturas con generaciones precedentes, que refleja «movilidades sociales ascendentes o descendentes, y que manifiesta anclajes a un lugar, a una forma de habitar y a un modo de vida» (Zamorano Villarreal; 2007:179).

La centralidad de la casa, su obtención y construcción, ha funcionado como un punto de inflexión para las familias de los/as jóvenes con quienes trabajé a lo largo de esta investigación. No solo acompañó el proceso de estabilización de la migración familiar sino que también permitió la reagrupación de los/as hijos/as que habían permanecido en Perú; la acogida de otros miembros de las familias, como sobrinos/as que se movilizaron con la intención de estudiar y trabajar en Córdoba; el inicio de actividades productivas familiares, como el caso de los talleres textiles o quioscos que funcionan en el marco de la vivienda familiar, entre otras.

Asimismo, la experiencia de habitar la casa en Córdoba —en comparación con habitar la casa en sus ciudades de origen en Perú— ocupó

¹⁰¹ Organización latinoamericana sin fines de lucro. Actualmente, esta organización se llama TECHO. Según señala su página, tiene como misión «trabajar con determinación en los asentamientos informales para superar la pobreza a través de la formación y acción conjunta de sus pobladores y pobladoras, jóvenes voluntarios y voluntarias, y otros actores». Fuente: <http://www.techo.org/paises/argentina/techo/mision-vision/> Surge en Chile a finales de los años 90 y se instala por primera vez en Argentina en Córdoba en el año 2003. Luego se expande por Río Cuarto y Buenos Aires. Desde su conformación, ha recibido aportes del BID, de diversas empresas y de aportantes voluntarios. Al barrio Los Pinos llega por el año 2009. Para ampliar sobre la historia de esta organización y su vinculación con los espacios, véase Perissinotti (2017).

un lugar importante en sus relatos. La casa —en tanto categoría nativa que remite a la vivienda— fue el lugar en donde pasé gran parte de mi trabajo de campo. Por ello, me interesa indagar en los sentidos que se ponen en juego para los/as jóvenes provenientes de Perú el habitar una (su) casa en Córdoba. Al igual que Claudia Zamorano Villarreal (2007), entiendo que este espacio material no puede pensarse como meramente «un contenedor» de la familia, pues forma parte de sus relaciones familiares y cotidianas.

En términos materiales, la distribución y conformación de la casa es un reflejo de las condiciones económicas, la permanencia en el barrio y los cambios que genera la movilidad —llegadas y partidas— de sus miembros. Además, y como sugiere Vânia De Carvalho (2009), los arreglos de los espacios domésticos, las disposiciones de los muebles, la rutina doméstica y los trabajos involucrados en ellas, muestran cómo las diferencias de género y generacionales se materializan y representan en lo cotidiano.

Recuperando lo planteado en el Capítulo III, las trayectorias habitacionales varían de acuerdo a las *formas de migrar*, es decir, si los/as hijos/as viajan con la familia o son reagrupados. En este sentido, se despliegan una serie de *estrategias habitacionales*¹⁰² que se definen en la intersección entre necesidades de las familias y los condicionantes estructurales asociados a las políticas socio-habitacionales y a la dinámica del mercado de trabajo (Di Virgilio y Gil y De Anso, 2012; Marcús, 2017). Así, los/as jóvenes que viajaron con sus padres y madres atraviesan la experiencia de vivir en pensiones; mientras que quienes fueron reagrupados/as directamente llegan a los barrios hacia donde sus padres se desplazaron luego de que obtuvieran el terreno para construir la vivienda.

—Vine acá cuando tenía once años, vine con mi mamá y papá. Vivimos en la pensión, no me acuerdo bien por donde era. Era como en el centro. Boulevard San Juan y Simón Bolívar.

¹⁰² El concepto de estrategias habitacionales alude a las decisiones que toman las familias y los objetivos que ellas persiguen en materia de hábitat» (Dansereau y Naváez-Bouchanine, 1993; citado en Di Virgilio, 2012:158). Asimismo, y como menciona Juliana Marcús (2017) el concepto de *estrategia habitacional* puede asociarse al de *estrategia de reproducción* de Bourdieu, vinculada al conjunto de prácticas que los agentes implementan para su reproducción social.

—¿Y qué te acordás?

—Vivíamos en un cuarto, alquilábamos un cuarto en un barrio ahí donde te decía. La escuela me quedaba cerca. Era una casa, como varias habitaciones y nosotros vivíamos en una de esas piezas. Pero fue por un tiempo porque no podíamos quedarnos ahí. Como que compartíamos el baño y la cocina. Después nos vinimos para acá [Los Pinos], una tía mía ya estaba por acá (Joselin, 21 años, mayo de 2016)

Era chica, pero sí llegamos y alquilamos un cuarto allá por el centro. Ahí también mi mamá trabajaba. Era una habitación arriba de la casa de una señora y abajo estaba donde trabaja. Estaba bueno porque era en el centro, pero compartíamos la pieza, ahora no, eso me gusta más. Y de ahí nos vinimos a lo de mi tía [a Sabattini] (Doris, 15 años, diciembre de 2016).

Como bien señalan los relatos de Joselin y Doris, quienes viajaron con sus familias, no bien llegaron fueron a vivir a las pensiones. En el caso de la familia de Doris, en el mismo taller textil donde trabajaba su mamá alquilaban una habitación. Sin embargo, los y las jóvenes reconocen las limitaciones que supone residir en estos espacios: deben compartir un único cuarto con sus padres y madres y acatar ciertas reglas de disciplinamiento como no hacer ruido, no correr, jugar en silencio. Sin embargo, vivir en las pensiones tenía un aspecto positivo, tanto para los adultos como para los jóvenes: la cercanía del centro de la ciudad facilitaba la elección de las escuelas, la proximidad de los hospitales públicos, el acceso a los medios de transporte y la reproducción de la vida cotidiana en general. Asimismo, vivir en zonas céntricas de la ciudad otorgaba otro beneficio, como es la cercanía con distintos lugares de socialización y recreación, especialmente valorado por los/as jóvenes.

En contraposición a lo que propone Juliana Marcús (2017) con las migraciones internas hacia Buenos Aires, en donde las estadías de migrantes en hoteles-pensiones¹⁰³ suelen ser prolongadas, aun a pesar del deseo o la ilusión de que sean transitorias; los/as jóvenes que habitaron las pensiones del centro de Córdoba afirman que no estuvieron más de un año viviendo allí. La

¹⁰³ Juliana Marcús (2017) realiza una distinción detallada de hoteles-pensiones, conventillos, casas tomadas. En mi investigación no ahondé en esta clasificación. Los/as entrevistados/as me hablaron de *piezas*, *pensiones* o *habitaciones* como sinónimos.

posibilidad de vivir en una casa propia, incluso cuando al inicio sea en extremo precaria, genera cierto alivio tanto para las familias, que comienzan a materializar una de las motivaciones de la migración, como para las hijas e hijos, quienes tienen la expectativa de, en algún momento y pasados varios años, poder acceder a sus propios espacios.

Pese a ello, el momento en el que llegan a estos barrios es un momento crítico en las trayectorias de los/as jóvenes. Tanto para quienes se trasladan de las pensiones a estos espacios como para quienes son reagrupados/as y arriban directamente allí. Las primeras impresiones están asociadas a las materialidades de las casas:

—La casa al principio era de madera y después, esos de Un Techo para Mi País nos hicieron una casa. Después se quemó la casa. Todos los vecinos empezaron a juntar para hacer la casa y, bueno, ahí mi mamá estaba tratando de acomodarla.

—*¿Y siempre fue así de dos espacios?*

—Sí, ahora la van a enduir. Van a hacer una pieza para nosotros dos, arriba. De acá a un tiempito

La casa de Dana comprende dos espacios: el de la cocina, una habitación donde duerme en una cucheta con su hermano y su mamá (Dana, 14 años, octubre de 2016).

—Después cuando mi papá compra este terreno, nos vinimos acá. Ahí fue que el Techo nos ayuda con una casa. Al principio todos dormíamos ahí [mientras me señala con el movimiento de sus manos]. La habíamos dividido como en dos y también mis hermanos eran más chiquitos. Después mi papá, como es albañil, comenzó a construir los otros. No era nada que ver a como es ahora.

—*¿Cómo era?*

Pensó un rato, como reconstruyendo en su mente la imagen de su casa, una imagen que yo también recordaba porque había visto la transformación de la casa desde que llegué al barrio en el año 2012 hasta ese entonces de la entrevista en el año 2015.

—Y, era muy diferente. El lote estaba casi vacío, no contábamos con los servicios por lo que tenía que ayudar a mi papá a buscar agua con baldes, allá donde comienza el barrio. Primero mi papá, a la casa del techo hizo le anexo

una nueva habitación, ahí fue la cocina, mientras todos dormíamos en la casa de madera. De a poco fue haciendo los techos, después nos hizo una pieza chica para mí y mis hermanos. Y ahora, yo también lo ayudo, me enseñó a construir y estamos haciendo el segundo piso, ahí va a ir otra habitación más grande. El Jery [hermano del medio] también nos está ayudando. Es lejos vivir acá, pero es mejor que la pensión esa que vivíamos antes que no se podía hacer nada (Patrick, 17 años, agosto de 2016).

Sí me gustó, pero como te digo. La primera vez que vinimos acá al barrio lo sentí medio raro, lo sentí, no sé raro, lo veía... no había nada de casas. En ese tiempo, eran todas casitas de maderita, maderita, maderita. Pero no conocíamos nada (Sebastián, 16 años, agosto de 2016).

Si bien aparecen ciertas contras respecto al traslado desde las pensiones (ubicadas en el centro) hacia los barrios donde se consiguió el terreno para construir la vivienda (ubicados en las periferias), el paso de la pensión a la casa propia es configurado como positivo para la familia en general, y los jóvenes en particular.

El impacto más significativo lo tienen aquellos jóvenes reagrupados, cuya primera llegada a Córdoba es a estos barrios, como el caso de Sebastián, en tanto ponen en juego las expectativas del viaje y una constante comparación con sus casas en Perú. La expresión «maderita, maderita, maderita», remite a los inicios de estos barrios en donde se usaba madera y *pallets* para construir —materiales económicos y accesibles— al mismo tiempo que había una importante número de casas construidas por medio de la Organización Techo.

Para las familias, las primeras casas de madera suelen ser espacios pequeños que cuentan con una habitación para la cocina y otra para las camas. En esa habitación suelen dormir todos juntos no bien se construye. Al visitar la casa de Dana y Richard, observé que es en esos espacios compartidos donde los/as adultos/as ejercen mayor control sobre sus hijos e hijas. Por ejemplo, con el horario para mirar televisión, para limpiar, para ir a dormir. En reiteradas ocasiones presencié cómo Miriam les guardaba a sus hijos el celular en una mesita de luz y ellos debían pedirle permiso para usarlo,

o les controlaba el tiempo que miraban televisión. En parte, esto se debe a la escasez y al tamaño de las habitaciones.

Sin embargo, con el tiempo las casas se van readaptando y transformando, utilizando formas creativas (aunque no por eso dejan de ser precarias) de resolver la falta de espacio y la llegada de nuevos miembros de la familia, ya sea el nacimiento de algún hijo o la llegada de familiares reagrupados. En relación con esto último, la reagrupación de los/as hijos/as implica una reorganización de la vida familiar y con ella de la casa como espacio donde transcurre la vida cotidiana.

No bien arriban, los/as hijos/as perciben a las casas —y al barrio en general— como algo raro, distinto. Muchos/as de ellos/as vienen con la ilusión de que al migrar se encontrarán con un contexto mejor al que vivían en Perú. No obstante, la primera imagen, tanto del barrio en su conjunto, como de sus casas en particular, es de desilusión.

Allá era de dos pisos la casa. Arriba vivía mi tía con su familia. Dormía en una habitación para mí, teníamos una cocina, un baño, como un comedor pegado a la cocina. Vivía cerca de mi abuela, la mamá de mi mamá, y la casa era de cemento, como de ladrillo. Cuando vine a vivir [acá] con mi papá y su mujer nada que ver. Era diferente, no sé raro como que no había nada sólo la casita de madera. Al principio yo dormía en el comedor después me hicieron una piecita. Mis hermanitos duermen con mi papá y su mujer, ellos son bien chiquitos (Edith, 16 años, septiembre de 2016).

No había nada, solo estaba esta habitación [señalaba el espacio de la cocina donde estábamos conversando] y mi papá hizo aquella [mientras me señala con el dedo otra habitación de material]. Así que dormíamos todos juntos. Yo en Perú dormía con mi hermano (Patrick, 17 años, agosto de 2016).

—Estas habitaciones no estaban, ni las de acá adelante. Y tampoco la de madera. Todos estábamos amontonados ahí [mientras me señala con la mano y se ríe]. Si todos amontonados, «¡ay, mamá! Qué chiquito que es». Y mi mamá me decía «sí, bueno por ahora».

—¿Cómo chiquito?

—Sí, chiquito, la casa era chiquita y las habitaciones también. No sé, en Lima la casa de mi tía era más grande, tenía dos pisos y nosotros dormíamos todos separados. Era otra cosa. Después vinieron unos, no sé si conoces la organización Un Techo para Mi País, que hicieron esa casa de ahí [nuevamente me señala con las manos la casa de madera]. Y ahí fui yo a dormir con mis otros hermanos. Después mi padrastro ya hizo dos habitaciones y yo me mude acá [una de las habitaciones] y mis otros dos hermanos se mudaron allá. Estábamos más grandes y mis papás querían que tengamos mayor espacio.

—Y vos, ¿con quién dormís acá?—nos encontrábamos en su cuarto, en donde había dos camas de una plaza.

—Sola, sí porque soy mujer. Mi mamá quería que tenga mi propia habitación (Angie, 16 años, octubre de 2016).

Las experiencias de habitar las casas en Sabattini y Los Pinos están en constante comparación a cómo eran sus casas en Perú, en especial para aquellos/as jóvenes que arribaron a Córdoba a través de la reagrupación familiar. Así, está siempre presente la situación previa a la migración, la cual se contrasta con su primera impresión respecto a la llegada al barrio: «no había nada», menciona Angie para referirse a las primeras construcciones en Los Pinos y Sabattini, o «dormíamos todos juntos», se refiere Patrick. Al mismo tiempo, especialmente para quienes fueron reagrupados/as, los/as adultos/as generaron en los/as jóvenes ciertas expectativas e ilusiones —alimentadas a través de las llamadas por teléfonos— respecto a los lugares donde iban a vivir. Esto no quiere decir que las condiciones estructurales de vida en Lima difieran radicalmente de las de Córdoba. Por el contrario, da cuenta de la consolidación previa de los espacios donde habitaban en origen, también barriadas populares.

Las hijas y los hijos viven una pérdida de la intimidad, ya que pasan de tener espacios para ellos/as a estar más grandes y tener un único espacio para toda la familia:

«Fue raro, porque allá tenía mi habitación, dormía sola. Después, cuando me quedé con mi abuela también, mi abuela me había preparado una pieza para

mí. Y acá ni bien llegamos dormíamos todos en una casa chiquitita del Techo. Después construyeron la casa y ahí dormimos con mis hermanos en una habitación. Y ahora, que están haciendo las casitas al fondo voy a tener mi propia pieza. No me molestaba dormir con mis hermanos, pero bueno ya ahora que voy a la facu, necesito espacio para estudiar» (Nancy, 20 años, Registro de campo, marzo de 2017).

Con el paso del tiempo, los barrios, al igual que la casas, se fueron ampliando y construyendo a medida que llegaban familias. Así, al momento de las entrevistas, la mayoría de los y las jóvenes contaba con sus propias habitaciones, o habitaciones compartidas, de acuerdo a la edad o al género. Sus padres fueron construyendo nuevos espacios en los terrenos a partir de cobrar algún subsidio¹⁰⁴ o de ahorrar un poco de dinero. De todos modos, es importante subrayar que esto no siempre sucede así. Las mejoras edilicias no sólo están condicionadas por la situación económica de las familias, sino también por las ocupaciones de los/as adultos/as, tanto respecto al ingreso económico como a los conocimientos que esas ocupaciones otorgan. Así pues, aquellos que se dedican al rubro de la construcción tienen mayores facilidades para poder avanzar en las mejoras de la propia vivienda familiar. En esta línea, María José Magliano (2017) plantea que tanto la vivienda como el barrio son indisociables de ciertas trayectorias laborales en las que se insertan los migrantes recientes en la ciudad de Córdoba. Particularmente, el trabajo en la construcción resulta fundamental en la producción de los espacios donde se desenvuelve su vida cotidiana (Magliano, 2017). Al igual que señalan trabajos sobre las barriadas de Perú (Sáez Giraldez, García Calderón y Roch Peña, 2010; Dirant y Riofrio, 2014), el proceso de evolución de estas viviendas parece nunca acabar, pues las familias están siempre ante una nueva construcción en la que se acumulan materiales para una pared o algún enlucido que se está efectuando en el momento. Y esto se debe a que las familias edifican sus viviendas según sus necesidades y posibilidades, resulta evidente que éstas no se construyen al mismo tiempo.

¹⁰⁴ Por medio del Plan Vida Digna de la provincia de Córdoba, vigente desde el 2016, varias de las familias con la que trabajé pudieron mejorar los baños y ampliar las viviendas. Este plan otorga asistencia económica a familias en situación de carencia de la provincia de Córdoba, a fines de que realicen mejoras edilicias en sus hogares.

Por otro lado, y como mencioné, la casa se modifica de acuerdo a las edades de los diferentes miembros de la familia y a los tiempos económicos de la misma:

Patrick migra junto con su familia desde Lima en el año 2009 con 10 años. Es el mayor de tres hermanos. En el 2010, sus padres deciden comprar un terreno en Sabattini, su casa es una de las primeras del barrio y se encuentra próxima a las vías del tren. A lo largo de mi trabajo de campo, esta casa atravesó innumerables transformaciones. Y entre 2016-2017 pude observar cómo los fines de semana Patrick, su hermano Jeremy y su papá avanzaban en la construcción. Al día de hoy la casa cuenta con dos pisos (Registro de campo, noviembre de 2017).

De esta manera, la cantidad de habitaciones, pero especialmente los dormitorios, no solo dependerá de las trayectorias laborales y de las posibilidades económicas (Magliano, 2017), sino también de la composición familiar en términos de género y de edad. Estas nuevas casas comienzan a adquirir características similares a sus casas de Perú¹⁰⁵. En una investigación con familias provenientes de Bolivia en Córdoba, Victoria Reusa (2018) analiza la experiencia de habitar un asentamiento y particularmente las viviendas que componen el asentamiento. En su trabajo, encuentra algunos puntos en común entre la distribución del espacio de las familias en Bolivia, quienes en su mayoría provienen de zonas rurales, y en Argentina. En consonancia con lo que plantea Victoria Reusa (2018), los/as hijos/as comienzan a distinguir —con el paso del tiempo— similitudes con aquellas casas que dejaron.

—¿Y cómo era tu casa en Perú?

—Y... es bien parecida a como es ahora esta. Tenía así como esta cocina, capaz que más grande y varias habitaciones. Lo único allá no teníamos jardín (Carmen, 16 años, julio de 2015).

¹⁰⁵ En el apartado Anexo se encuentran los planos de las casas de diferentes familias de Los Pinos y Sabattini.

Abajo vivía una tía de mi mamá y arriba vivíamos nosotros. Teníamos una sola habitación porque éramos todos varones, no es que cada uno tenía la suya. Era grande, tampoco tanto y quedaba en Huachipa¹⁰⁶. No me acuerdo, creo que la habían construido mis abuelos a esa casa. La de acá, es parecida pero no tiene dos pisos pero si son como dos casitas. En una vive mi hermano con su pareja y en la otra vivía con el Wilmer, ahora vivo solo ahí. (Robin, 21 años, enero de 2016).

En un estudio sobre tipologías de viviendas de acuerdo a los orígenes nacionales en Los Pinos, Martín Lemma, Renzo Cáceres y Eduardo Cáceres (2016) afirman que las casas de la comunidad peruana tienden a ocupar la mayor parte del lote y, en consecuencia, poseen mayor cantidad de habitaciones. A aquellas primeras impresiones de desencanto que recordaron los/as jóvenes cuando llegaron a los barrios se contraponen estos nuevos discursos en donde comienzan a señalar algunos parecidos con aquellas casas que habitaron en origen. Esto permite ver cómo las viviendas están en constante crecimiento y en búsqueda de mejoras.

A lo largo del trabajo de campo dos dimensiones aparecieron como motivos de la modificación de la casa y todas estaban vinculadas con los/as jóvenes. En primer lugar, el *estar más grandes* trajo modificaciones en el uso del espacio de la casa, ya que se crearon nuevas habitaciones y, con ellas nuevas responsabilidades de los/as hijos/as. Ingresar al secundario y, en un futuro posible, a la universidad, hace que los/as adultos/as piensen en generar nuevos espacios para que los/as jóvenes puedan estar más cómodos y tranquilos/as para estudiar, en especial cuando estos/as jóvenes tienen hermanos/as más pequeños/as. En tal sentido, crecer implica, tanto para los/as adultos/as como para los/as jóvenes, delimitar la diferencia generacional: no sólo entre padres/madres e hijos/as, sino también entre hijos/as de acuerdo a las edades, y entre varones y mujeres. Los/as hijos/as mayores suelen contar primero con habitaciones, mientras que los/as adultos/as prolongan el tiempo de uso común de la habitación con los hijos/as más pequeños/as. En segundo lugar, las diferencias de género promueven la

¹⁰⁶ Huachipa es una de las históricas barriadas del distrito de Lima.

separación de los espacios entre los varones y las mujeres, siempre que las condiciones económicas lo permitan, con miras a generar mayores espacios de intimidad. Así, en la mayoría de los casos coincidió que las hijas eran quienes primero contaban con su propio espacio, luego los varones.

La casa de Nancy está construida en barro como las casas de las primeras barriadas en Lima. Sin embargo, el ingreso a la universidad marca un antes y un después en la transformación de ese espacio. Su padre —con ahorros que había hecho su mamá trabajando como empleada doméstica en vacaciones en dos lugares al mismo tiempo— comenzó a construir en el fondo de la casa un pequeño departamento *de material*. La construcción del departamento se asienta en dos intenciones claras: por un lado, la posibilidad de que pueda estudiar tranquila; por el otro, garantizarle un espacio a la joven en un futuro. La ampliación de las casas con pequeñas casitas al fondo o adelante están pensadas para facilitarle a los/as hijos/as —pero también para otros familiares que migran— un lugar donde vivir.

En ocasiones, el hecho de que la construcción de un nuevo espacio, aunque sea separado de la vivienda principal, se realice en el mismo lote es resistido por los jóvenes, tanto por los varones como por las mujeres, pues tienen la expectativa de salir del barrio, como mostraré más adelante, en cuanto puedan generar un ingreso propio que se los permita. Sin embargo, las recurrentes dificultades económicas familiares impiden que ese anhelo se concrete en el corto plazo. De este modo, para aquellos/as jóvenes que tienen expectativas educativas más altas, la vida en familia, aun cuando sea en viviendas separadas dentro del mismo lote, es percibida como transitoria.

Distinto es el caso de las maternidades tempranas de las jóvenes peruanas, las cuales no solo modifican sus trayectorias educativas, sino también el espacio donde viven.

Joselin fue madre a los 17 años cuando aún se encontraba en el secundario. Durante la entrevista me contó: «cuando quedé embarazada no sabía bien qué hacer. Mi mamá me ofreció que me quede en la picita del fondo, viste esa que esta allá en el patio. Me quedé ahí con el Maxy, después al tiempito me

hicieron la otra piecita para que durmamos todos juntos con el bebé» (Joselin, 21 años, mayo de 2016).

Carmen quedó embarazada con 16 años, mientras cursaba el secundario. «Esta pieza de acá [mientras me señala con la mano] la construyó un tío cuando yo quedé embarazada. Mi mamá quiso que me quede en la casa, así que hicieron esa piecita. Igual yo tampoco tenía dónde ir» (Carmen, 16 años, mayo de 2015).

Durante el trabajo de campo conocí a cuatro jóvenes que habían sido madres. Tres de ellas quedaron embarazadas cuando se encontraban cursando el secundario. Sus maternidades vinieron a reacomodar el espacio ya que fueron ellas quienes permanecieron en sus casas familiares mientras que sus parejas, también jóvenes peruanos, se mudaron allí. Por este motivo, los/as adultos/as decidieron construir nuevas habitaciones en los patios para que ambos se trasladaran allí. En estas situaciones, las posibilidades de abandonar la casa familiar por parte de estas jóvenes son más difíciles. En general, estos/as jóvenes ven truncados sus trayectos educativos a la vez que *heredan* los trabajos de sus padres, trabajos precarios, inestables, que obstaculizan las oportunidades de movilidad social.

Por último, el espacio de la casa se convierte también en el lugar donde llegan muchos/as de los/as jóvenes que migran por fuera de un proyecto migratorio familiar nuclear, pero enmarcados en relaciones familiares. Aquí se produce un reacomodamiento de los espacios a partir, nuevamente, de las edades y de los géneros. La llegada de un/a joven lleva a que en principio se acomode en una pieza de un primo si es varón y una prima si es mujer, mientras que las niñas y los niños se reubican en otra habitación, comúnmente con los padres.

Cuando llegué dormía con mi prima, compartíamos la pieza. Pero, después, cuando vino mi novio mi tía nos dijo que vayamos a dormir a una piecita al fondo (Micaela, 18 años, julio de 2015).

Micaela decidió venirse a Córdoba con 18 años en el 2015. Producto de su llegada, sus tíos le prepararon la habitación donde dormían sus primos más pequeños. Sin embargo, y a partir de que su estadía comenzó a extenderse en vistas de ingresar a la universidad, sus tíos iniciaron la construcción de una nueva habitación para ella, en el fondo del terreno. Una habitación independiente del resto de la casa. Esta situación permitió que Micaela trajera a su novio a vivir con ella.

Una situación similar sucede con César, quien llega a Córdoba con 20 años en el 2014, a lo de su hermana Judith. Ella es ocho años mayor y vive con su pareja y sus dos hijos —argentinos— en Sabattini.

Ni bien llegué, me acomodé con mi hermana y su pareja. Lo que pasa es que ellos son dos más sus hijos chiquitos. Y cuando vi que me iba a quedar, mi hermana me dijo que me haga una habitación ahí adelante que «espacio había» (César, 21 años, febrero de 2015).

Lo planteado hasta aquí permite dar cuenta de la centralidad de la obtención de la vivienda en los proyectos migratorios familiares. Asimismo, expresa el dinamismo, que se traduce en respuestas creativas a las carencias que distinguen a los espacios donde residen, de las familias para readaptarse a los cambios de esos proyectos: el nacimiento de un nuevo miembro de la familia, la reagrupación de los/as hijos/as o el arribo de familiares se materializa, muchas veces con limitaciones, en el espacio de la vivienda.

3. El barrio: la frontera entre la casa y la ciudad

Como sostiene Michel De Certeau (1999) el barrio es un «entre»: la ciudad y la vivienda. Se trata de ese espacio más próximo en el cual los y las jóvenes transitan. Para Henry Lefebvre (1971) el barrio es una puerta de entrada y salida. Es ese «trozo de ciudad» que atraviesa un límite que distingue el espacio privado del espacio público: es lo que resulta de un andar, de la sucesión de pasos sobre una calle, poco a poco expresada por su vínculo orgánico con la vivienda (De Certeau, Giard y Mayol, 1999:9). El barrio de

ningún modo constituye una categoría abstracta, sino que el contexto local es vivido y significado singularmente por quienes viven en él.

Siguiendo estas propuestas, se puede decir que Sabattini y Los Pinos se constituyen como espacios de frontera que (atendiendo a una escala espacial: casa, barrio, ciudad) los/as jóvenes atraviesan: para ir desde su casa hacia la ciudad primero hay que atravesar el barrio y salir de él. Ambos barrios se ubican en la periferia por lo que acceder a ellos depende de condiciones más estructurales como el acceso o la llegada de líneas de colectivos. Si en el apartado anterior reconstruí las primeras impresiones de las casas de los/as jóvenes, estas no pueden escindirse de las primeras impresiones de su llegada a estos barrios.

Como mencioné en el Capítulo II, estos barrios se consolidan a partir de un proceso de ocupación de tierras fiscales. Por tanto, al momento de su conformación no contaban con los servicios públicos y los que poseían eran irregulares. Como bien muestran algunas investigaciones, hay una trayectoria familiar de ocupación de las tierras que adquiere sentido en el contexto particular de América Latina en general y el Perú en particular (De Soto, 1986; Blondet, 1986; Perissinotti, 2017).

En esta línea, la conformación de los barrios no era algo nuevo para varias de las familias con las que trabajé. Como señala Hernando De Soto (1986), en las grandes ciudades peruanas, la vivienda informal construida en el marco de tomas de terrenos constituyó históricamente el modo mayoritario de acceso al espacio urbano para los/as peruanos/as de bajos recursos que llegaban desde zonas rurales hacia las grandes ciudades. En efecto, si bien la mayoría de los/as vecinos/as de Los Pinos y Sabattini arribaron a Córdoba desde Lima, prácticamente todos/as ellos/as habían transitado anteriormente por procesos de movilidad interna.

Se trataba de barrios que surgieron producto de las migraciones del campo a la ciudad y de la escasa oferta de vivienda en las ciudades. Los y las jóvenes con quienes trabajé crecieron y vivieron en estos espacios ya consolidados, con forma de aglomerados o grandes barrios, con características diferentes a aquellas primeras ocupaciones: casas de material, calles pavimentadas, servicios. Sin embargo, en las trayectorias de sus padres

y madres la experiencia de vivir allí y en muchos casos de ser ellos/as gestores de esos espacios se convierte en un «saber hacer», en términos de Alain Tarrus (2000), que es aprehendido e incorporado y que encuentra conexión con la ocupación de tierras en Argentina y, particularmente, en Córdoba. Ese «saber hacer» comienza, en cierto modo, a ser transmitido generacionalmente. En principio, a través de ciertas prácticas que realizan los/as recién arribados/as a estos espacios.

Y agarro, y como había problemas en el barrio, problemas de agua y de luz, mi mamá nos dijo: «mirá, nosotros tenemos que ir a recoger una vez, recoger agua». Recoger agua, «¿cómo recoger agua?». Y cuando yo vi el lugar yo me sorprendí, porque yo creí que no fuera taaaan así. No había calles, ni luz. Las casas eran como de madera, no había árboles. Me sorprendí una banda. Igual, ahora nada que ver (Joselin, 21 años, mayo de 2016).

Llegamos acá al barrio, y el barrio era uhh [hace una expresión de que había pasado mucho tiempo] nada que ver con lo que es ahora, nada. Claro había, el cuartito ese de piedra, ese ahí no estaba. Sí, no había nada de esto y las otras casas también estaban así de chiquitas. Mucho cambio en cinco años, porque ya pasaron cinco años. El crecimiento del barrio y todo. Mucho, fue grande el cambio. Ahhh me acuerdo del agua, que yo con mi hermano nos íbamos a traer agua de la punta de allá del barrio, sí allá. Porque allá nomás tenía tres caños en todo el barrio, en la esquina de allá acá en la calle esa del medio, en la principal ahí había uno y el otro no me acuerdo donde estaba. Y toda la gente iba hasta allá a traer el agua con sus baldes. Nadie tenía agua en su casa y nosotros íbamos con baldes a traer agua (Jeremy, 15 años, septiembre de 2016).

Los/as jóvenes, independientemente de la forma en que se incorporan al proyecto migratorio, deben involucrarse en las dinámicas familiares que supone vivir en estos espacios de relegación urbana. Así, recolectar agua fue una de las primeras tareas que comenzaron a realizar aquellos/as que llegaron cuando los barrios estaban en su etapa constitutiva y no contaban con ningún

servicio¹⁰⁷. Se trató de un trabajo que no habían hecho antes y que vivieron con cierta reticencia. Esta primera experiencia se repite en el relato de otro/as jóvenes que arribaron a Los Pinos y Sabattini cuando no contaban con ningún tipo de servicio, allá por los años 2009 y 2010. Mujeres y varones debieron recolectar agua por igual, especialmente los días de verano. Los varones se sumaron también al desmalezamiento y limpieza del barrio.

Desde un enfoque interseccional, varones y mujeres viven experiencias diferenciales con respecto a los modos de ocupar, transitar y usar los espacios (Segura y Chaves, 2014; Previtali, 2010). Estas diferencias se manifiestan en los espacios que suelen transitar con mayor frecuencia varones —como las calles donde los fines de semana juegan al fútbol— y por mujeres —aquellos más próximos a las casas¹⁰⁸ donde se reúnen a conversar, a escuchar música, *hacerse las uñas*. El barrio se convierte en una extensión de las casas. De hecho, en ocasiones los permisos que se negocian no son solo para poder salir de la casa familiar sino también del barrio. Es importante marcar que las únicas personas que circulan por ambos espacios, Los Pinos y Sabatini, son aquellas que allí viven. Tal vez algún pariente que vive en otros lugares los visitan, pero no resultan espacios de circulación de personas ajenas a estos lugares por lo que se genera cierta protección de moverse en su interior, sobre todo en horarios diurnos, en tanto «se conocen todos», lo que no implica considerar a estos barrios como espacios armónicos y sin conflictivos. Si el barrio es el espacio donde los/as jóvenes tienen permitido estar siempre; esto dependerá de con quién se junten y las actividades que realicen. En reiteradas ocasiones escuché a las madres decir que no les gustaba que se juntaran con determinados vecinos/as.

La falta de espacios de reunión hace que los/as jóvenes pasen la mayor parte del tiempo en sus casas y que las salidas más negociadas sean fuera de

¹⁰⁷ La consolidación del barrio en el tiempo llevó a que los/as vecinos/as por medio de reclamos comenzaran a gestionar los servicios. Tanto en Sabattini como en Los Pinos esto implicó movilizaciones, circulación por diferentes entidades públicas, vinculaciones con organizaciones sociales y políticas (Perissinotti, 2017). Actualmente, los dos barrios cuentan con red de agua y luz que funciona con dificultades (el agua tiene poca presión, especialmente los días de calor, y la luz se corta cuando se usa excesivamente. Sin embargo, por tratarse de terrenos informales, no pagan por estos servicios.

¹⁰⁸ Si bien en Sabattini y Los Pinos no hay veredas, los frentes de las casas son espacios donde se reúnen las chicas.

los barrios. En Sabattini no existe ni siquiera una plaza mientras que Los Pinos cuenta con una que tiene un mástil y algunos juegos infantiles. Sin embargo, los/as jóvenes no se identifican con ese lugar y por tanto, reclaman la falta de un espacio de encuentro.

—¿Y te dejan salir?

—Sí, me dejan pero rara vez, no muy seguido como es que se dice, los fines de semana tengo que salir, no, no salgo mucho así que... Yo no sé, prefiero estar en mi casa, escuchando música, durmiendo, no sé, prefiero estar acá dentro, no me gusta mucho salir (Luisa, 14 años, octubre de 2015).

—¿Y acá salís? ¿Se juntan con los del secundario?

—No, nos juntamos. No hacemos nada, no soy mucho de salir, no es que no me guste. Me gusta estar en mi casa, estar en el centro, pero no, no me gusta mucho salir, con gente, compañeros. Me gusta estar en el colectivo, pasear, escuchar mi música eso me gusta (Gian, 15 años, octubre de 2016).

La falta de espacios de socialización es una demanda constante por parte de los/as jóvenes. Además, las actividades que llegan de las agrupaciones políticas y sociales con presencia activa en los barrios rara vez están destinadas a ellos/as. En su mayoría, son programas dirigidos a madres y/o a niños y niñas. A esto se suma que los/as jóvenes no encuentran sencillo conseguir permisos de los adultos para salir fuera de los barrios. Si bien los varones tienen mayores flexibilidades para obtenerlos, esto no significa que los padres y madres no ejerzan un control sobre las movilidades de ambos.

—Me quedo en casa, casi siempre, a veces nos juntamos. Pero no mucho. No es que no me guste, sino que no me da el tiempo más que nada. Porque mi mamá me manda a hacer una cosa, a limpiar, y no le gusta mucho que salga a mi mamá. Porque dice: «no, no vas a salir». Tampoco es que vamos a discutir.

—¿Y por qué no te deja salir?, ¿sabés por qué?

—Según ella, dice que no porque la otra vez que había salido llegué a las siete, cuando ya era de noche, y ella me había dicho a las seis. Y bueno, por eso. Se enoja con los horarios (Angie, 16 años, octubre de 2016).

—*Y en tus tiempos libres, ¿qué te gusta hacer?*

—A veces prefiero quedarme en casa. Pero igual me gusta salir, me gusta ir a boliches, no voy mucho porque no siempre me dejan. Durante el día sí voy a todos lados, juego al vóley allá como por la Isla de Los Patos, hay un club. A veces entrenamos de noche, entonces no siempre me dejan porque se hace tarde.

—*¿Y por qué no siempre te dejan?*

—*¿Cómo?*

—*Decís que a veces sí te dejan salir y otras no.*

—Ahhh, sí, sí casi siempre me dejan salir, lo que pasa es que no les gusta que ande solo y, bueno, algunas salidas tengo que pedir plata entonces a veces me dejan y a veces no (Patrick, 17 años, octubre de 2016).

Si los varones suelen obtener los permisos más fácilmente, esto no sucede con las mujeres. A la hora de moverse dentro y fuera del espacio barrial, la preocupación por lo que les pueda suceder está siempre presente. Condiciones estructurales como la *poca frecuencia* del transporte público, la inseguridad percibida por la falta de presencia policial y por la ubicación en zonas alejadas hace que sobre el cuerpo de las jóvenes pesen mayores restricciones.

Acá en el barrio no tiene amigos y ahora se ve con los de la universidad, se junta bastante con ellos y sale con ellos. Se enoja porque la traemos y la llevamos a todas partes. Pero también pasada una hora los colectivos no pasan más y tampoco es que se puede bajar allá en la parada. Esta peligroso el asunto, y es mujer y los taxis no entran hasta acá porque también le roban. Entonces, cuando sale la buscamos y la traemos. Se enoja ella, porque no le gusta pero bueno (Vilma, 40 años, Registro de campo, abril de 2017).

Esta inseguridad, sobre todo por las noches, se expresa en la poca circulación de personas, la falta de iluminación de las paradas de colectivo más cercanas, los peligros del cruce de las vías del ferrocarril necesario para el ingreso a uno de los barrios (Sabattini) y de una importante avenida sin ninguna señalización para el cruce peatonal. Por otra parte, no hay viviendas cerca de donde se encuentran las paradas por lo que, salvo las personas que

están esperando el colectivo, siempre se observa poca gente. Este contexto lleva a que los/as adultos/as ejerzan ciertos cuidados sobre sus hijas: las buscan en la parada, les otorgan permisos para salir sólo durante el día y, si es de noche, debe ser siempre en compañía de un familiar varón.

Desde la mirada de los/as adultos/as, las mujeres deben ser cuidadas en tanto estarían sujetas a mayores peligros relacionados con la condición de género, entre los que destacan el temor a robos, a los ataques sexuales, agresiones; los varones, por su parte, estarían más expuestos a situaciones de consumo de droga o *mala junta*, y hacia ese aspecto apuntan los controles. Ambas visiones actúan sobre sus movibilidades, tanto dentro de los barrios como fuera de ellos.

En consonancia con lo mencionado, Rosana Reguillo (2000) sostiene que en la ciudad hay un mapa de la inseguridad y hay reglas de comportamiento seguro: aquello que llama un *manual de sobrevivencia*. En esta línea, si bien el barrio es el lugar donde viven, para acceder a él, irse de allí y transitarlo, especialmente por las noches, se requiere de un *manual de cuidados y precauciones*. En reiteradas ocasiones se ofrecieron a acompañarme a la parada del colectivo: «los bondis a la noche viajan vacíos, es peligroso y en la parada no hay nadie», sostuvo Joselin. Cuando me quedaba hasta tarde en alguno de los barrios, mi retorno generaba opiniones encontradas entre los/as jóvenes. Algunos me sugerían que si alguien no me pasaba a buscar era mejor no quedarse, mientras que otros se ofrecían acompañarme hasta la parada del colectivo.

En otra oportunidad, Jeremy me contó que su mamá no lo dejaba ir a jugar a la play a casa de unos vecinos: «No quiere que vaya a jugar a la play, no le gusta que me junte con esos chicos. Entonces los sábados me tengo que quedar en casa» (Registro de campo, agosto de 2016). La frase de Jeremy se refuerza con los dichos de varias mujeres en una reunión en el barrio, en 2015, donde expresaban que había cada vez más droga y alcohol en los varones de Los Pinos y que las madres no hacían nada.

De algún modo, y retomando los aportes de Reguillo (2000), el espacio público de Sabattini y Los Pinos está constituido por *geografías el miedo* que conviven con formas concretas de supervivencia. Geografías constituidas por

fronteras, límites, bordes que marcan los espacios en los que las personas se pueden mover y en los que no (Rojas Mora, 2014). Es desde estas *geografías del miedo* que se componen los imaginarios que ubican a ciertos otros(as) e identifican a determinados lugares de los barrios en particular, y de la ciudad en su conjunto, como inseguros y peligrosos, definiendo así lugares accesibles, permitidos y buenos, y aquellos otros inaccesibles, prohibidos y malos. Es desde esos imaginarios que se constituyen formas de nombrar (y estigmatizar) estos sitios y a los sujetos sociales que los habitan. Así, los/as jóvenes tienen habilitados ciertos circuitos, *dentro* y *fuera* de los barrios. Al mismo tiempo, son sujetos estigmatizados por habitar esos espacios. De esta manera, construyen una idea y experiencia de inseguridad vinculada a su transitar por el barrio y por la ciudad, pero a la vez son contruidos (mirados) socialmente desde una idea de inseguridad —como *jóvenes peligrosos*.

Los Pinos y Sabattini son vividos, como todo espacio social, de acuerdo con las condiciones materiales de vida de quienes allí residen, pero también en vinculación con las experiencias, las relaciones sociales y significaciones que ponen en juego sus habitantes. Además de las alertas en torno a la inseguridad que supone para estas personas vivir en las periferias urbanas, en la mayoría de las entrevistas, los/as jóvenes mencionaron a Sabattini y Los Pinos como espacios «aburridos» o lugares que no encuentran «nada para hacer». Por ello es que muchas veces prefieren pasar tiempo en sus casas con sus celulares o escuchando música, incluso hasta los fines de semana.

Como respuesta al aburrimiento, y durante el transcurso de mi trabajo de campo, en ambos barrios se conformaron dos grupos de danza en donde participan mujeres y varones. Se convirtieron en espacios de encuentro que disputaron aquellas visiones en torno al «no hacer nada» y al «aburrimiento». Así, ante la pregunta sobre la decisión de participar en estas agrupaciones, una de las respuestas más extendidas es que resulta una alternativa divertida que les permite salir de su casa.

Esta iniciativa, motorizada por un pequeño grupo de jóvenes, fue celebrada e impulsada por los/as adultos/as, especialmente por las madres, quienes en reiteradas ocasiones manifestaron su preocupación por que sus hijos e hijas pudieran hacer algo recreativo dentro de los barrios. Así, son

ellos/as quienes apadrinan estas agrupaciones. El proceso de conformación de estas agrupaciones de danza se dio casi en simultáneo y, en los dos casos, buscaron recuperar tradiciones culturales peruanas. Kuyayki Perú, en Sabattini, se inició en diciembre de 2015 a partir del festejo del Día de la Primavera. Un pequeño grupo de jóvenes amigos/as se «prendieron» bailando en una serie de actividades que realizó la Junta Vecinal en el marco de esta fecha. La participación fue clave ya que bailaron junto con un grupo de adultos/as diferentes danzas peruanas. Los/as jóvenes quedaron muy contentos, con ganas de seguir juntándose entre ellos/as y de conformar su propio espacio. Al principio eran cuatro (Patrick, Angie, Sebastián, Edith), pero con el transcurrir de la semana comenzaron a invitar a amigos/as, hermanos/as, vecinos/as, parientes, siempre con la condición que tengan más o menos la misma edad.

Esperanza Peruana, en Los Pinos, comenzó a reunirse en agosto de 2016. Antes de esa fecha en el barrio, existía una agrupación de danza para adultos/as y otra para niños/as, que practicaban en lo de una vecina. Los/as jóvenes hijos/as de estas personas no querían bailar ni con los/as adultos/as ni con los/as niños/as. Así fue que, en principio entre ellos/as, comenzaron a juntarse en la plaza a bailar y luego surgió la idea de conformar su propio espacio de baile. Para ello, empezaron a invitar a «gente de su edad», me contó Richard en una conversación.

La creación de estos grupos confluye con el interés de los/as vecinos/as de darle visibilidad a los barrios y, en particular, al hecho de que estos se encuentran poblados fundamentalmente por personas de origen peruano. Los ensayos suelen hacerse los sábados ya que durante la semana los/as adultos/as entienden que los/as jóvenes deben ocuparse de sus actividades escolares. Si bien, ambos espacios se constituyen como grupos integrados/as por jóvenes, los/as adultos/as de alguna manera regulan esta actividad a partir de determinar cuándo pueden ensayar: los sábados y de día. En Córdoba, los/as jóvenes migrantes, en especial bolivianos/as, han tradicionalmente participado de diferentes festividades vinculadas con la migración y con su país de origen (el Día del Migrante, el Día del Respeto a la Diversidad, la Feria de las Colectividades, el Día de la Independencia, la Fiesta de la Virgen de

Urkupiña y Copacabana). En el caso de la comunidad peruana, la organización de agrupaciones artísticas es más reciente.

La posibilidad de reivindicar lo peruano por medio de la danza abre nuevos espacios de participación por fuera del barrio, esta vez estimulados por los/as adultos/as. Por medio de la danza peruana, los y las jóvenes son interpelados desde su condición etaria, pero también desde su origen nacional. Natalia Gavazzo (2016), quien trabaja con agrupaciones de baile bolivianas en Buenos Aires, sostiene que en estos grupos se pone en evidencia la necesidad de encontrar un lugar para reunirse con otros semejantes y entre todos «luchar por la identidad cultural» (Olivera, 2009:110). De este modo, los/as jóvenes crean un espacio donde pueden confrontar estereotipos sociales, reconocer y valorar una herencia cultural asociada a su origen nacional o al origen nacional de sus padres y madres. Algo de esto emergió en mi trabajo de campo. La danza para los/as jóvenes peruanos/as de Sabattini y Los Pinos se convirtió en espacio de recreación, de reconocimiento de aquello que habían dejado en origen y, al mismo tiempo, en una manera de visibilizar su presencia en la ciudad, en tanto las actividades que realizan a través de ella se desarrollan generalmente fuera de los barrios, en espacios con alta valoración simbólica para la ciudad, como teatros, plazas céntricas y edificios de la ciudad universitaria. Encuentran en la danza una reivindicación de lo peruano en Córdoba y una manera de «hacerse un lugar» (Chaves y Segura, 2015) más allá del barrio donde viven como jóvenes migrantes.

Está bueno porque aprendemos los bailes: la marinera, el huayno. Yo no sabía bien qué era. Sé que la bailan en Perú, pero cuando yo vivía allá no es que las bailaba y en la escuela tampoco es que me enseñaban. Por eso voy a los ensayos, hay que practicar mucho. Ojalá podamos bailar ahí en el Parque Sarmiento para esa fiesta de las colectividades. Vamos a ir a ver el escenario el jueves. Ahí, bailan también el grupo de la Isabel pero ellos son todos grandes, no hay chicos como acá nosotros (Geraldine, 19 años, Registro de campo, septiembre de 2016).

Habíamos ido a la Fiesta de las Colectividades «Una ciudad todos los pueblos», que organiza la Municipalidad de Córdoba en el Parque Sarmiento.

Allí, se despliegan en la calle principal una serie de mesas y stands correspondientes a diferentes países, entre ellos se encontraba el stand peruano: había varios/as vecinos/as de Los Pinos ofreciendo diferentes platos de comida. A su vez, la festividad tenía como atracción diferentes shows correspondientes a cada *colectividad*. Me encontré con Joselin y con Jhonny y otros de los chicos de Esperanza Peruana, que habían *ido a ver*. Nos pusimos a conversar y Jhonny me contó: «vinimos a ver de qué se trata, estamos re contentos, el año que viene queremos subirnos al escenario, estaría re bueno. A parte acá hay un montón de gente, pero para eso tenemos que practicar mucho porque acá te ven todos, nos hacemos conocido en la ciudad y después te llaman de distintos lugares, para fiestas» (Registro de campo, noviembre de 2016).

Asimismo, formar parte de estas agrupaciones los lleva a involucrarse en actividades barriales en pos de juntar dinero para poder sostenerse en el tiempo como grupo. Así, surgen polladas o la organización de festivales bailables, siempre bajo la supervisión de los padres y madres.

Por medio del baile, los/as jóvenes se acercan a determinadas prácticas culturales vinculadas con Perú. Sin embargo, y como muestra Natalia Gavazzo (2012) en su trabajo, estas prácticas no se aprehenden de manera armónica. Los/as jóvenes las reapropian y resignifican de acuerdo a sus intereses, experiencias y visiones del mundo. En este sentido, la generación de los/as hijos/as está situada «entre una variedad de puntos de referencia diferentes, a menudo en competencia entre sí, incluyendo aquellos de sus padres, de sus abuelos y de sus propias concepciones, reales o imaginadas, sobre sus múltiples tierras natales» (Levitt, 2010:29).

En la experiencia de estos/as jóvenes peruanos/as se entrelazan consumos culturales, orígenes regionales y formas de corporización de prácticas y representaciones que se fusionan y combinan de manera compleja en el contexto migratorio. Tan es así que no solo preparan y bailan coreografías vinculadas a la danza peruana, sino que también suman otros ritmos que no tienen que ver con la migración. Así, en Kuyayki Perú las jóvenes propusieron incorporar el reguetón mientras que en Esperanza Peruana, un grupo de varones se dedica a «mezclar música, como una especie de Dj», me

comentó Johnny (17 años, mayo de 2017). No obstante ello, socializan esos nuevos ritmos solo en algún evento puntual del barrio. Cuando son invitados/as por la universidad o los gobiernos municipal o provincial, en el marco de las diversas festividades asociadas a la presencia migrante en Córdoba, deben mostrar lo *peruano*. Esto explica también las elecciones en cuanto a la indumentaria que utilizan para ser reconocidos como grupo. Esa indumentaria tiene que estar identificada con el lugar de origen (suyo propio o de sus padres).

Llegué un sábado a los ensayos en Los Pinos. Allí se encontraban en el patio de la casa de Jacki, mamá de Joselin, los/as chicos/as. Jacki junto con otra vecina estaban entregando unas remeras con el logo de Perú. Esas remeras serían el vestuario para bailar, dado que comprar los trajes implicaba mucho dinero. El logo¹⁰⁹ que eligieron para las remeras es uno que aparece como marca del país, tanto en turismo como un modo de reconocimiento en el extranjero. De hecho me llama la atención cómo este logo es adoptado por las personas. Días previos, cuando estaban hablando de la vestimenta del grupo, recuerdo que acordaron que sean remeras con el logo de Perú dado que realizar trajes era muy caro. Cuando llegué a la casa las estaban repartiendo. Se los veía muy contentos tanto a chicas como chicos. A su vez, habían elegido el nombre de la agrupación: Esperanza Peruana, colgaron una bandera en una de las paredes y se sacaron unas fotos (Registro de campo, septiembre de 2016).

En tal sentido, lo estructurante de lo *peruano* para estos/as jóvenes —que moldea el sentido de las actividades que realizan en los barrios como grupos de danza— no invalida que sea también flexible, resignificado y readaptado por los propios jóvenes en el contexto migratorio; en tanto, como propone Gavazzo (2012:168, énfasis en el original), cada persona procesa su «herencia» o capital social de modos particulares» y en el marco de contextos socio-históricos específicos.

¹⁰⁹ <http://www.brandemia.org/peru-estrena-una-estupenda-marca-pais>

4. Los recorridos por la ciudad

Hasta aquí mostré la manera en que los/as jóvenes viven su casa y cómo construyen su lugar en el barrio. Pero ¿qué sucede cuando estos jóvenes provenientes de Perú transitan por otros espacios diferentes al barrio? ¿De qué manera los transitan? ¿Cómo obtienen los permisos? En el transitar por la ciudad aparecen otras marcas de diferenciación que no solamente están asociadas al origen nacional, a lo barrial, sino también a la pertenencia de clase. El barrio, en su escala más pequeña, permite cierta circulación. No obstante, salir de allí implica asumir otras prácticas de movilidad.

Las prácticas cotidianas de los/as jóvenes y sus territorios de ocio están íntimamente relacionados con sus amistades, con las que comparten tiempos y espacios cotidianos. En la ciudad, esas amistades —a diferencia del barrio— están atravesadas por los vínculos escolares o universitarios que sostienen. Con ellos/as se juntan en el «centro», realizan diferentes recorridos e interactúan con la ciudad de forma autónoma. Al constituirse esas relaciones por fuera del barrio, en la escuela o la universidad, es probable que se vinculen con jóvenes argentinos/as.

Ahora bien, el ámbito en que se desarrolla la cultura de pares presenta variaciones según el sector social de procedencia. Al igual que sucede con la juventud en Perú, entre los/as jóvenes de los sectores populares, los/as amigos/as pertenecen, en su mayoría, al barrio o la escuela y son la base de la vida extradoméstica (Fuller, 2001). Los padres y las madres, en muchos casos, desconocen a sus amistades por fuera del barrio. Esta situación lleva a que los permisos de salida sean más severos, en especial para las mujeres cuando supone trasladarse fuera de los límites del barrio:

—No me dejan salir y tampoco a un boliche. Yo tengo unas ganas, ya me invitaron. Pero la última vez, solo me dejaban ir si iba mi hermano. Encima el Gian no quería salir así que lo tuve que convencer.

—*¿Cómo lo convenciste?*

—Yyyy [se ríe] le dije que iba a hacer sus cosas de la casa (Angie, 16 años, octubre de 2016).

La estoy convenciendo a mi mamá para que me deje ir al Día de la Primavera en Carlos Paz¹¹⁰ le dije que iba con la Edith [una vecina del barrio de la misma edad]. Pero no le gusta, me preguntó con quién iba además de ella. Mi mamá no conoce a mis amigos de la escuela. Espero que me deje, capaz si le digo que va mi primo me deja ir (Doris, 15 años, Registro de campo, septiembre de 2016).

En el caso de los varones, si bien tienen que negociar con los padres y madres, los permisos suelen ser más laxos:

—Sí, por las noches también. Pero no mucho salgo en las noches. No salgo así como dicen a los bailes, boliches. Bailes nunca, boliche si he ido una vez. Eso que pudimos entrar ahí de pedo porque somos menores. Fue la única vez, fue un cumpleaños.

—Y, ¿tenés que pedir permiso?

—¿Cómo pedir permiso?

—Autorización a algún adulto.

— Ahhhh, sí, obviamente que pido permiso a mis papás. No es que digo «Chau, me voy». Pido primero permiso. Pero sí son de darme permiso. Pero como hago todo lo del colegio, me dejan y siempre me dan el permiso (Jeremy, 15 años, septiembre de 2016).

El relato de Jeremy condensa el de otros varones y permite entrever que los obtienen con mayor facilidad que las mujeres: ya sea ayudando en la construcción o con sólo tener las tareas de la escuela al día. En cambio, las mujeres deben negociar constantemente esos permisos, los miedos que recaen sobre sus movi­lidades se asientan, de nuevo, en su condición de género, en lo que implica ser una mujer, joven, que habita las periferias urbanas, que debe caminar sola por determinados lugares y circular por ciertos espacios. En la mayoría de los casos —como el relato de Angie— los permisos se flexibilizan dependiendo de si se movilizan en compañía de algún hermano, primo o familiar varón. La ciudad, en tal sentido, establece fronteras

¹¹⁰ Carlos Paz es una ciudad turística de la provincia de Córdoba ubicada a 37 km de la capital. Allí, suelen realizarse los festejos estudiantiles por el Día de la Primavera.

simbólicas —o *barreras urbanas*, como decide llamarlas Segura (2017)— que hablan de una espacialidad fragmentada donde se reduce la posibilidad de accesibilidad y de circulación para ciertos grupos de jóvenes, en especial mujeres, que viven en determinados lugares.

En ocasiones, los controles que ejercen los/as adultos/as sobre sus hijas mujeres forman parte de prácticas heredadas de sus propios contextos familiares. Así, varias de las madres supieron contarme que de jóvenes no les permitían salir y, cuando lo hacían, debían ir acompañadas de sus hermanos o primos. Otras madres me relataron que sus padres las llevaban hasta las fiestas y allí se quedaban esperando hasta que terminen.

Conversando con Érika, mamá de Angie y Gian me cuenta: «si nosotros somos seis hermanos, vivíamos en un pueblo. Y cuando alguien quería salir, alguno de los hermanos tenía que acompañar. Mi papá siempre me mandaba a mi hermano a cuidar de mí, aunque yo soy más grande. Siempre le pedía después que le cuente todo. O, si no, nos esperaba ahí en el lugar. Yo no la dejo salir mucho a la Angie. Siempre tiene que salir con su hermano. Y ahí se enoja y empieza a hacer berrinche. Pero si no es con su hermano no va a ningún lado. Después se enoja, el Gian porque la Angie lo trata mal porque no quiere que vaya con ella. Pero si no salen juntos, no sale. Después le termina rogando para que lo acompañe, me da risa porque lo persigue. Pero a mí no me gusta que esté sola en la calle y menos si ya es de noche» (Érika, 37 años, agosto de 2016).

En algunos casos fueron los padres quienes, según relataron las jóvenes, mostraron más resistencia a que salgan solas.

Mi papá al principio no me dejó salir. Es medio cerrado. Pero mi mamá como que lo terminó convenciendo. No sé, habló con él. Entonces me dejaron ir a la fiesta de disfraces. El me llevó y me trajo. Lo que pasa es que volver al barrio de noche, no conseguís remis nada. A veces, ahora que voy a la facu y algunos amigos viven en el centro, cuando salgo me quedó a dormir ahí (Nancy, 19 años, octubre de 2016).

Al ser las jóvenes quienes tienen mayores dificultades para obtener los permisos, despliegan una serie de estrategias que van desde negociar con su madre, hasta no dar demasiada información acerca de dónde van.

—Y ¿le avisas a tu mamá que te vas a quedar más tiempo?

—A veces sí, a veces no. Ella quiere que yo vuelva a casa rápido de la escuela y a veces con mis amigos queremos ir por ahí, no sé, al parque, o por ahí. A veces nos encontramos en las Cuatro Plazas. Viste esa que está como sobre [calle] General Paz. Ahí, como que nos juntamos de varias escuelas. Pero, yo no le digo porque no me dejaría, le digo que me tuve que quedar más en la escuela (Edith, 16 años, diciembre de 2015).

Y la mayoría de las veces que salía le decía a mi mamá que me quedo a dormir de una amiga que en verdad me quedo, pero no le digo que salgo porque no me deja. No es que no quiere que salga, pero me decía que vaya con mi primo y no era lo mismo (Marita, 20 años, mayo de 2016).

Ahora bien, más allá de los permisos que obtienen para salir del barrio, los/as jóvenes acceden y circulan por ciertos lugares dentro de la ciudad. En ese acceso y circulación emergen fronteras simbólicas de género, de clase social y de origen nacional que determinan y condicionan los lugares por los que se mueven y aquellos por los que no. Siguiendo a Chaves y Segura (2015), los/as jóvenes en sus trayectorias por la ciudad buscan construir un lugar, *su lugar*, en el presente y en el futuro. Y el modo de construir ese lugar, en la ciudad y en la sociedad, se negocia y disputa en los múltiples y diferentes encuentros que desarrollan en la cotidianidad de la vida urbana. Dos fragmentos del trabajo de campo dan cuenta de aquellas particularidades:

Había acompañado a Angie a la muestra de carreras de ciudad universitaria ya que estaba próxima al ingreso a la Universidad. Quería asistir a las charlas de las diferentes carreras. Mientras caminábamos me dijo: «que mucha gente, que muchos chicos, es como que hay diferencias, como que hay de todo tipo», me dijo. Angie estaba sorprendida por la cantidad de jóvenes que había en el Pabellón Argentina de la ciudad universitaria y no podía poner en palabras lo que le sucedía o aquello que le llamaba la atención. Y agregó: «es

como si fueran de distinta clase social. No, no es clase social, es como si fuera... [se hace un silencio mientras piensa qué palabra utilizar] como si tuvieran ¡distintas culturas! Como si cada uno fuera distinto culturalmente» (Registro de campo, septiembre de 2016).

En mi escuela están los de Junior Achievement¹¹¹ y había que hacer un proyecto. Nosotros se nos ocurrió hacer como unos monederos originales para guardar cosas. Estábamos re contentos. Esta semana fue la reunión con todas las escuelas como para mostrar lo proyectos, en un teatro en el centro. Cuando llegamos y vimos a los de las otras escuelas yo le dije a mi hermana después «parecemos negros». Ellos tenían todos súper proyectos, re woow y nosotros con los monederos. Las profes nos dijeron que no nos bajoneemos. No se fue raro, estábamos incómodos porque sus proyectos eran mejores (Anton, 14 años, diciembre de 2017).

Los/as jóvenes, al igual que el resto de la sociedad, naturalizan estos discursos y estas prácticas racializantes. Siguiendo a Mara Viveros Vigoya (2008), las categorías racializadas son construcciones sociales que comprenden relaciones de dominación, objetivadas en instituciones o normas, así como en esquemas de percepción, a partir de procesos de naturalización históricamente constituidos. De este modo, cuando Anton comparte con su hermana «somos todos negros» o cuando Angie me habla de «distintos», están hablando de una pertenencia de clase y de una doble construcción de un otro, que los señala a ellos/as como *negros* y al cual se autoadscriben, en oposición a los/as otros/as jóvenes de la ciudad.

En Córdoba estas prácticas racializadas se encuentran institucionalizadas bajo el Código de Faltas de la Provincia de Córdoba. En el año 2003 el gobernador José Manuel De la Sota impulsó una reforma en el marco de una serie de políticas de prevención que se lanzaron en toda la provincia, incluyendo la creación del CAP (Comando de acción preventiva). En

¹¹¹ Junior Achievement, una fundación educativa internacional sin fines de lucro. Dentro de sus objetivos mencionan: «nos dedicamos a fomentar el espíritu emprendedor en los niños y jóvenes de la provincia a través del dictado de programas educativos que tratan el emprendedorismo como una actitud que desafía a los jóvenes a alcanzar sus objetivos y a que se conviertan en líderes de su comunidad ya sea en ámbitos económicos, sociales, ambientales o cívicos», ver: <http://jacordoba.org.ar/institucional/quienes-somos/>

noviembre del año 2004, impulsado por el reclamo social de «tolerancia cero» para la inseguridad, se adoptaron en la provincia diversas medidas de tolerancia cero, y la policía empezó a jugar un rol fundamental en la prevención del delito. De esta manera, el Código de Faltas establece una serie de contravenciones que habilita a la policía a detener, juzgar y sancionar algunas conductas con penas de multa o arresto. Así, castiga conductas tales como el «merodeo sospecho»; «la prostitución molesta o escandalosa»; actos contra la «decencia pública»; la «ebriedad molesta». Estas ambigüedades esconden una característica de todos los sistemas penales: la selectividad. En este caso, la selectividad intencionada de su aplicación tiene como preferentes a los varones jóvenes de sectores populares, en tanto son vistos como «sospechosos»¹¹². Esta normativa resulta central para comprender la circulación de determinados jóvenes por la ciudad ya que se impone como una barrera simbólica y material que establece quién es el/la sospechoso/a o plausible de ser detenido/a. De esta manera, la «portación de rostro» es una expresión de uso corriente en Córdoba, que remite al ejercicio de estigmatización y de persecución de la que son objeto los jóvenes pobres, sobre todo varones, a partir de ser identificados y detenidos en la vía pública por *merodeo* (Bonvillani, 2013). Aun cuando mis interlocutores no tuvieron a nivel personal un conflicto puntual con la policía en sus circulaciones por la ciudad, lo cierto es que están muy alertas frente a esa posibilidad. Como me sugirió en una oportunidad uno de ellos, «conozco varios compañeros que los llevaron por portación de rostro». A su vez, son comunes las historias sobre cómo sus padres, quienes se desplazan cotidianamente en moto, son constantemente frenados por controles policiales. Frente a este reconocimiento, los/as jóvenes despliegan un conjunto de estrategias para circular sin sobresaltos por la ciudad. La más usual es evitar determinados horarios y lugares, configurados como «vedados» o «ajenos» para determinados sectores de la población.

Así, es posible reconocer las decisiones que toman respecto de los lugares de circulación, tránsito y reunión en espacios diferentes al barrial.

¹¹² Para ampliar sobre el tema ver Lerchundi y Bonvillani, 2014.

—Salía, allá cuando vivía en el centro. Iba porque a veces en la noche a partir de las siete, hasta las nueve jugábamos en un parquecito. Jugué en Belgrano y de ahí me querían traer a la muni del club voleibolistas que era, como por... como es que se dice, por Alta Córdoba, por ahí era. Pero me vine a vivir acá e irme hasta allá era muy peligroso. Al final nunca fui, porque era partir de las seis, de las seis hasta las ocho por ahí, y yo no podía ir tan tarde a mi casa. Pero si los fines de semana vamos a la Isla de Los Patos a jugar, vamos con mi hermano y otros chicos de acá del barrio. Hay torneitos ahí y redes para jugar.

—*Y a la noche, ¿salen?*

— Salí también a un boliche, una vez, fui a una fiesta como es que se dice de *joda*, a unos quince también de mis amigas. Fue divertido, me gustó, tuve unos quince de mi amiga Laura, de una chica que vive por acá que se llama Ingrid y que lo hizo por el centro, por las Cuatro Plazas. Por ahí lo hizo, y bueno fui de ella, al de Laura. Fui una vez, al FIVE, cinco, algo así se llama, un boliche que queda por ahí también, cerca de esa plaza, es el punto de encuentro (Doris, 15 años, diciembre de 2016).

Era un día de semana de mucho calor y había acompañado a Geraldine al Hospital. Cuando regresábamos y estábamos yendo a la parada del colectivo, le dije «vamos por esta parte que es más linda». Se trataba de unas calles de Nueva Córdoba, un barrio ubicado entre el centro y ciudad universitaria. Allí vive y se concentra gran parte la población universitaria que viene a estudiar a Córdoba. Inmediatamente que comenzamos a caminar me dice: «no vengo nunca por acá, como que no paso, no sé. Hay un montón de negocios de ropa de chicas, es como si fuera otra ciudad (Registro de campo, diciembre de 2015).

Los/as jóvenes, entonces, circulan y transitan por aquellos espacios que sienten cercanos y en donde también circulan sus amigos/as y de alguna manera, los hace sentir entre pares. Como se desprende del relato de Gian:

—Salimos a comer con los del cole. Y vamos a algunos lugares que quedan cerca de la escuela que nos guste y que no sea tan caro porque yo no tengo mucha plata encima, mis papás no me dan y a veces me dan la vianda.

—*¿Y la escuela por dónde queda?*

—Y ahí viste en la Plaza de las Cuatro Esquinas, allá bien arriba en la calle General Paz, bueno ahí. Ahí nos juntamos con otros amigos de la escuela y otros chicos de otras escuelas cerca. Está bueno, como pasar el rato.

—¿Y los fines de semana?

—Y, ahí a veces no me dejan salir. Pero si nos juntamos vamos a tomar un helado, también por el centro o el Parque Sarmiento, que es donde nos queda cerca a todos (Gian, 15 años, agosto de 2016).

La Isla de los Patos, espacio construido como *peruano* en pleno barrio Alberdi, en varios registros, emerge como uno de los lugares preferidos de reunión los fines de semana. Allí, las fronteras simbólicas se diluyen para dar lugar a la circulación de estos/as jóvenes. Por las noches, tanto los/as jóvenes de Los Pinos como los/as de Sabatini, eligen los boliches del «centro», a los cuales también asisten sus compañeros de clase que viven fuera de sus barrios, para salir. Finalmente, las «Cuatro Esquinas», una plaza ubicada próxima al «centro», a barrio Alberdi e incluso a las escuelas a las que asisten, es el espacio donde transcurre gran parte de sus encuentros. Allí se reúnen luego de la escuela, se juntan a comer e incluso sirve de referencia por las noches cuando asisten a algún boliche. Al mismo tiempo, en este punto confluyen diferentes líneas de colectivo que lo convierte en un espacio accesible para quienes llegan de o se van a Los Pinos o Sabattini.

Estas formas de circulación y tránsito ponen de manifiesto la existencia de cierto «orden urbano» (Segura, 2017), lo cual simboliza la existencia de un conjunto de normas y reglas a las cuales los/as habitantes de una ciudad recurren de manera explícita o tácita, en el desarrollo de sus prácticas relacionadas con los usos y las formas de apropiación de los espacios públicos. En esas formas de circulación y tránsito está presente este *orden*, que habilita ciertos recorridos y clausura, simbólicamente, otros.

Los espacios por los cuales transitan los/as jóvenes peruanos/as están dados por una pertenencia de clase e incluso de origen nacional. Sin embargo, en este *orden urbano*, varones y mujeres peruanos/as recorren de manera diferente la ciudad. El género opera fuertemente cuando este *orden* está determinado socialmente por la construcción de los espacios como seguros o inseguros. Así, las jóvenes peruanas circulan por Córdoba de una forma

particular que incluso la incorporan y naturalizan: de día, por donde hay gente, con permiso de los/as adultos/as e incluso acompañadas por hermanos o primos. En cambio, los varones circulan con mayor libertad, sus permisos son más flexibles y lo pueden hacer solos. Sin embargo, deben estar atentos a otras situaciones y lógicas que se vinculan, por ejemplo con aquello que mencioné como la figura del *merodeo*.

CONSIDERACIONES FINALES

Saber envejecer no es mantenerse joven, es extraer de la edad que se tiene las partículas, las velocidades y las lentitudes, los flujos que sustituyen la juventud de esa edad

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix; 1980

A partir de abordar a los y las jóvenes como sujetos con capacidad de cuestionar y reflexionar sobre sus propias vivencias, en esta tesis analicé las trayectorias de jóvenes peruanos/as migrantes desde una multiplicidad de dimensiones: género, generación, origen nacional y pertenencia de clase. Las perspectivas interseccional y transnacional resultaron insumos centrales y transversales para el desarrollo de esta investigación. Así pues, la interseccionalidad resultó clave para indagar empíricamente en el modo en que la imbricación de aquellas dimensiones incide en la vida cotidiana de los/as jóvenes, en sus experiencias y en sus trayectorias. El transnacionalismo, por su parte, me permitió escapar del *nacionalismo metodológico* y poder comprender los espacios —familiares, educativos, laborales, de socialización— por los cuales circulan estos/as jóvenes y que no pueden explicarse únicamente a partir del marco de referencia del estado-nación. Aunque, como indiqué en el apartado teórico, no fue intención de esta investigación detectar prácticas transnacionales, retomar sus principales premisas hizo posible dar cuenta de ciertos vínculos y lazos que solo podían ser leídos a la luz de esta perspectiva. En concreto, los aportes teóricos del transnacionalismo se tuvieron en cuenta para indagar sobre la vida en origen previa a la migración, pero también en los viajes temporales que los y las jóvenes hicieron a Perú, lo cual en ocasiones resignificaba sus trayectorias y estrategias. En definitiva, a partir de esta articulación teórica se propuso una lectura crítica del sujeto joven y del fenómeno de las migraciones juveniles peruanas en Córdoba, enmarcadas en un proyecto familiar y en un contexto transnacional.

Desde el punto de vista metodológico, hacer etnografía con jóvenes migrantes supuso la consideración de diversas cuestiones éticas,

epistemológicas y metodológicas, lo que sin duda constituyó un enorme desafío. Durante la realización del trabajo de campo fue necesario mantener una planificación flexible que pudiera adaptarse a la realidad social en la cual estaban insertos/as los y las jóvenes peruanos/as que participaban en procesos migratorios familiares. Para poder abordar el material empírico opté por analizar sus trayectorias a partir de recuperar cuatro espacios que emergieron del propio campo: la familia, la educación, el trabajo y los espacios de socialización. De esta manera, a lo largo de cada capítulo me planteé un objetivo específico vinculado con cada uno de esos espacios para reconstruir y reflexionar sobre esas trayectorias y sus diferentes articulaciones.

En tal sentido, me interesa, en este apartado final, poder resumir los principales hallazgos de esta investigación, sin dejar de reconocer que la conclusión de una tesis abre también nuevas preguntas e interrogantes que, espero, orienten mis futuras indagaciones. En el Capítulo III resalté la importancia del entramado social y de los vínculos y relaciones familiares en las migraciones de los/as jóvenes peruanos/as en Córdoba. Es precisamente por ello que dediqué un capítulo a la reconstrucción de sus experiencias en el marco de los proyectos y procesos migratorios familiares. En este marco, identifiqué diferentes *momentos críticos* de sus trayectorias migratorias, asociados a la partida, al viaje y a la llegada. A través de esos *momentos críticos* busqué mostrar las estrategias que las familias migrantes despliegan para poder concretar su proyecto migratorio. Así, algunos/as de los/as jóvenes migraron *todos juntos*, en referencia a la migración junto con sus padres y/o madres; otros/as fueron reagrupados/as luego de que sus padres y madres garantizaran ciertas condiciones en destino; y, finalmente, otro grupo llegó a Córdoba para vivir en casa de un familiar —hermano/as, tío/as.

La migración *todos juntos* no necesariamente implica migrar con la madre y el padre en su conjunto. Como señalé, en muchos casos esta forma de migrar incluye a la nueva pareja de la madre. Esta situación habilita, además, mayores negociaciones al interior de las familias, pues los hijos e hijas suelen expresar sus opiniones y deseos en torno a su propia movilidad: con quién y cuándo viajar y con quién quedarse. Sin embargo, la última decisión es de los/as adultos/as, en especial suelen ser las madres quienes

resuelven la migración de sus hijos e hijas. Por otro lado, cuando efectivamente migra la familia en su conjunto, los/as jóvenes cuentan con menos margen de negociación en torno a la migración, más bien aparece como una decisión ya tomada por los padres y las madres.

Un grupo importante de jóvenes peruanos/as migró a partir de la reagrupación familiar. Para analizar este proceso resultó central atender al momento generacional de los hijos e hijas y quién cuidó de ellos/as en origen. Además, indagué en los tiempos de la reagrupación a partir de tres momentos claves del proyecto migratorio familiar: una cierta estabilidad laboral, la obtención de un lugar donde vivir en Córdoba, y de una banca en una escuela cercana a ese lugar. Estos momentos, justamente, se constituyen en aspectos claves que aceleran —o retardan, en caso de no obtenerlos— los procesos de reagrupación. El rol de las mujeres es central en la planificación del proceso de reagrupación: son ellas (madres o vecinas) quienes viajan a buscar a los/as chicos/as a Perú.

En cuanto a la dimensión generacional, los/as hijos/as más pequeños/as son quienes suelen viajar con los/as adultos/as, mientras que los/as más grandes quedan en origen al cuidado de una tía o abuela. Estos nuevos hogares, atravesados por la migración, tienen nuevas dinámicas familiares —en cuanto a asunción de roles y autoridades— pautas de convivencia, permisos, autorizaciones, manejo del dinero de las remesas, división de tareas.

Finalmente, para aquellos/as jóvenes que migraron solos la presencia de vínculos familiares en Córdoba fue clave para su movilidad. De algún modo, la presencia de familiares resultó una garantía de permanencia una vez que llegaron. Quienes arribaron a Córdoba bajo esta modalidad tuvieron como principal motor la posibilidad de acceso a la universidad, a un trabajo o el estar en otro lugar diferente a Perú. Esta forma de migrar ya no se articula exclusivamente con decisiones de madres y padres; se trata de una búsqueda de mejoras socioeconómicas donde los/as hermanos/as y tíos/as son centrales en destino, pues, no bien llegan a Córdoba, se alojan en lo de un familiar.

Cuando de la migración de jóvenes se trata, el papel de la familia no puede soslayarse. La reconstrucción de las diferentes formas de migrar por

parte de los/as jóvenes peruanos/as que residen en Córdoba permitió reflexionar sobre los sentidos de la familia en los procesos migratorios internacionales. Como mostré, dicha institución, en sus múltiples variantes, ocupa un lugar protagónico en las modalidades y temporalidades de las migraciones contemporáneas.

Así como resulta imprescindible poner el foco en las familias y las relaciones familiares para comprender las trayectorias y experiencias migratorias de jóvenes peruanos/as en Córdoba, la cuestión de la educación y de las trayectorias educativas se torna también clave en el marco de un proyecto migratorio familiar que condensa distintas aspiraciones. En ese proyecto, los/as jóvenes *tienen* que estudiar. Aun cuando en la práctica sea muchas veces difícil sostener proyectos educativos de largo aliento, en los relatos de los/as jóvenes, como en el de sus padres y madres, emerge como un factor relevante que explica y legitima la migración —y todos los esfuerzos que ese proceso supuso para toda la familia— y la presencia en el lugar de destino. Justamente, sobre esto reflexioné en el capítulo IV de esta investigación.

El derrotero que siguen las familias peruanas que habitan las periferias para que sus hijos/as estudien fue objeto de indagación en ese capítulo. Así pues, señalé cómo en un primer momento asisten a la escuela pública próxima al barrio. Es en el paso por esa primera escuela donde surgen nociones sobre el *allá* y el *acá* para hacer referencia a su experiencia educativa peruana. Estas nociones dan cuenta de un momento de transición no bien arriban a Córdoba. En este primer contacto con sus pares, se reconocen como un *otro* diferente, peruano/a, interpelados/as por la educación pública en la periferia de Córdoba. Muchos de estos jóvenes no permanecen un largo tiempo en estas escuelas. Por el descontento que genera la enseñanza de estas instituciones y porque en ellas se condensan «propiedades socio-educativas negativas», los/as adultos/as emprenden una búsqueda por otras opciones educativas. En función de imaginarios que se vinculan con la educación y la posibilidad de ingresar a la universidad, se despliegan nuevas estrategias para garantizar lo que consideran una educación de calidad: la escuela privada para señoritas, la opción de una escuela técnica para los varones o la preuniversitaria como otra

alternativa. Esta decisión suele ser tomada tanto por los padres como por las madres, pero vehiculizada especialmente por las mujeres —son ellas quienes recorren las escuelas, inscriben a sus hijos y asisten a las reuniones. Estos cambios en los recorridos educativos no siempre coinciden con los deseos de los hijos y las hijas, quienes no necesariamente son consultados cuando se toma la decisión del cambio de escuela. De hecho, si bien en ocasiones los/as jóvenes han manifestado disconformidades, su opinión solo fue tomada en cuenta cuando expresaron haber vivido momentos de violencia y discriminación.

Claro está, y esto es importante resaltar, no todas las familias peruanas cuentan con los medios y los recursos para poder optar por otros trayectos educativos. Los costos y las dificultades para generar las redes y los contactos que se requieren truncan muchas veces esa posibilidad. Es así que el universo educativo de los/as jóvenes con quienes trabajé es heterogéneo. El género, la pertenencia de clase, la generación nutren esa heterogeneidad que permite dar cuenta de que, aun en contextos de desigualdad social y marginalidad urbana, existe una diversidad de proyectos familiares y educativos.

La heterogeneidad de las trayectorias educativas emergió también cuando analicé la centralidad de la educación superior —expresada en la universidad pública— en los proyectos migratorios familiares. Como describí en el Capítulo IV, en torno a un posible ingreso a la universidad se configuraron una serie de aspiraciones no solo de los padres y las madres, sino también de los propios jóvenes. Es en este marco que la idea de *ser alguien* surgió con fuerza en los relatos, fundamentalmente, para poder concretar una movilidad social ascendente que rompa con trayectorias familiares previas, marcadas por la precariedad y las constantes dificultades socioeconómicas. Sin embargo, las trayectorias individuales y familiares reflejan las limitaciones que encuentran los y las jóvenes respecto a esa búsqueda. Las maternidades tempranas, el desconocimiento del funcionamiento de ciertas lógicas universitarias y las urgencias por incorporarse al mercado de trabajo son algunas de ellas.

En relación con las trayectorias laborales de los/as jóvenes, en el Capítulo V me concentré en el análisis de sus primeras experiencias en torno al

trabajo. Como mostré, estas primeras experiencias funcionan como una extensión de las inserciones laborales de sus padres y madres y se encuentran marcadas por la condición de género y de clase social. Es en este sentido que sostuve que para la población migrante hay ciertos trabajos que se heredan generacionalmente. Es decir, como si fueran una herencia, los/as jóvenes aprenden y se incorporan a determinados trabajos, como el cuidado y la costura en el caso de las mujeres, y la construcción en el caso de los varones, los cuales resultan las principales inserciones laborales de la población de origen peruano en Córdoba. Se trata de trabajos que se realizan en el contexto del barrio, en especial enmarcados en las propias viviendas, y que se perciben como una *ayuda* para el sostenimiento y reproducción familiar y barrial. Asimismo, muchos de estos trabajos son llevados a cabo a través de planes sociales, implementados principalmente por el gobierno provincial y orientados a asegurar la subsistencia de los sectores populares.

Estas primeras experiencias laborales suelen ser resistidas por los/as jóvenes. De esta manera, son ellos/as quienes constantemente ponen en tensión esa herencia, la cuestionan y llevan a cabo una serie de estrategias para modificarla. En la gran mayoría de los casos analizados, los/as jóvenes consideran a estos trabajos como no deseados, en sus relatos los definen como una *ayuda* temporaria que les permite negociar con sus padres y madres algunos controles y permisos, especialmente de salidas, a la vez que obtener dinero que, aunque módico, les facilite el acceso a ciertos consumos. En tal sentido, actúan, tensionan y se posicionan generacionalmente frente a los trabajos de sus padres y madres; no los asumen como algo dado (o heredado). La transitoriedad con la que es asumida esta primera experiencia laboral contrasta con los proyectos educativos, que son siempre familiares, a largo plazo. La posibilidad de ingresar a la universidad y de ser un/a profesional es percibida como una ruptura de una herencia de la que, en la práctica, no siempre se puede escapar.

Finalmente, en el Capítulo VI me detuve en el análisis de las trayectorias cotidianas de estos/as jóvenes, ya sea en sus recorridos dentro del barrio, como por el resto de la ciudad. Puntualmente, me centré en tres espacios por los cuales transitan: la casa, el barrio y la ciudad. En cada uno de ellos,

emergieron diferentes lazos y relaciones que los/as jóvenes fueron tejiendo, así como barreras y fronteras que delimitan y condicionan los espacios por los que pueden moverse, en términos materiales y simbólicos, y aquellos por los que no.

La casa adquiere múltiples significados, tanto para varones como para mujeres, pues es el lugar donde se expresan los vínculos familiares, de género y generacionales. En ella, los/as jóvenes identifican las transformaciones producto del paso del tiempo y la consolidación del proyecto migratorio. De algún modo, es el lugar que les asegura la permanencia en el lugar de destino. Al mismo tiempo, allí transcurren sus primeras experiencias laborales, en tanto los trabajos que realizan se desarrollan en el marco de la casa.

Con el barrio sucede algo similar, en principio se presentó como una frontera entre la casa y la ciudad, como el lugar donde nada sucede y de aburrimiento, como sugirieron mis interlocutores. Sin embargo, mi presencia continua en Los Pinos y Sabattini me permitió reconstruir los cambios en esas percepciones, al compás de las transformaciones que se daban en ambos espacios. El surgimiento de dos agrupaciones de danzas, en un contexto de consolidación de los barrios, fue disruptivo en este sentido. Estas agrupaciones, por así decirlo, *conformaron* tanto a los/as adultos como a los/as jóvenes. Las madres y los padres, preocupados por el cuidado de sus hijos/as, encontraron en la danza un lugar seguro y de contención que, además, revalorizaba la cuestión de la migración peruana en Córdoba. Los/as jóvenes, por su parte, encontraron en la danza una respuesta al aburrimiento que sentían en ambos espacios, en tanto se configuran como ámbitos de recreación y socialización. Además, la participación en estos grupos les otorgó a los/as jóvenes la posibilidad de salir del barrio, una salida aceptada y promovida por los/as adultos, para mostrar aquello que hacían en festivales y festejos vinculados a la cuestión migratoria.

En cuanto a los recorridos por la ciudad, el foco puesto en las trayectorias de jóvenes migrantes ofreció herramientas para visibilizar las fronteras simbólicas que se levantan en los ámbitos urbanos y que establecen una espacialidad fragmentada donde se reduce la posibilidad de circulación y accesibilidad para determinados grupos, entre ellos, los y las migrantes de

determinados orígenes nacionales y pertenencias de clase. Como mostré, las formas de circulación por la ciudad de los/as jóvenes peruanos/as que habitan las periferias de Córdoba se encuentran, además, atravesadas por la condición de género y generacional. Así, no es lo mismo ser mujer que varón joven migrante en relación con lo que significa moverse por la ciudad. En tal sentido, las mujeres tienen más dificultades en esa movilidad, en especial en horas de la noche. En general, no obtienen los permisos necesarios de los/as adultos/as para poder salir, a menos que vayan acompañadas por sus familiares varones. La circulación por fuera del barrio, ya sea para ir a la escuela, la plaza, el «centro», conlleva límites impuestos tanto por los propios padres como por la ciudad misma. Sin embargo, los/as jóvenes peruanos/as son conscientes y reconocen algunas fronteras simbólicas que les impone la propia ciudad —el tener que asistir a determinadas escuelas y por tanto, moverse por determinados espacios; el vivir en la periferia de Córdoba, con los tiempos que implica trasladarse o los riesgos de esperar el colectivo; el no transitar por determinados lugares, como el barrio Nueva Córdoba, porque los consideran «ajenos», entre otros—.

Las trayectorias aquí reconstruidas hablan de los y las jóvenes peruanos/as migrantes en la ciudad de Córdoba. Esa reconstrucción expresa la centralidad del género y la generación en lo que a sus experiencias de vida se refiere. Los y las jóvenes están inmersos en relaciones atravesadas por posiciones androcéntricas y adultocéntricas. En líneas generales, el campo de los estudios migratorios fue poco permeable a incluir la generación como una dimensión clave para pensar los procesos migratorios internacionales, imbricada con el género, el origen nacional y la pertenencia de clase. Precisamente, esta investigación asumió el desafío de comenzar a llenar ese vacío a partir de colocar en un lugar protagónico la voz de los/as jóvenes y reconocer el carácter estructurante de la generación, siempre en diálogo con las demás dimensiones de lo social, en los procesos migratorios.

Bibliografía

ABBATECOLA, Emanuela y LAGOMARSINO, Francesca (2010). Familias transnacionales peruanas y ecuatorianas en Italia: como se re-construye la maternidad y la paternidad a distancia. En DE CASTRO PERICACHO, Carlos (coord.). *Mediterráneo migrante: tres décadas de flujos migratorios* (pp. 145-172). Murcia, España: Universidad de Murcia.

ABUSADA SALAH, Roberto y VARGAS, Cinthya Pastor (2008). Migración en el Perú. En *Migración y Políticas Sociales en América Latina* (pp. 255-279). Dinamarca: Konrad Adenauer Stiftung. Disponible en: <http://www.ipe.org.pe/portal/migracion-y-politicas-sociales-en-america-latina-migracion-en-el-peru/> Consultado 30/01/2019.

ALTAMIRANO, Teófilo (1990). *Los que se fueron: peruanos en Estados Unidos*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.

ALTAMIRANO, Teófilo (2000). *Liderazgo y organizaciones de peruanos en el exterior. Culturas transnacionales e imaginarios sobre el desarrollo*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

ALTAMIRANO, Teófilo (2003). El Perú y el Ecuador: Nuevos países de emigración. En *Conferencia Regional «Globalización, migración y derechos humanos»* Conferencia llevada a cabo por el Programa Andino de Derechos Humanos en Quito, Ecuador.. En *Revista Aportes Andinos*. Disponible en: <http://www.uasb.edu.ec/padh/revista7/articulos/teofilo%20altamirano.htm>. Consultado: 12/03/2019.

ALVARADO, Sara; MARTÍNEZ, Jorge y MUÑOZ GAVIRIA, Diego (2009). Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(1) (pp. 83-102). Manizales, Colombia: Cinde-Universidad de Manizales.

ALVITES BAIADERA, Angélica (2018). Políticas migratorias y acuerdos bilaterales entre Argentina y Perú. En *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública*, 16(28) (pp. 99-120). Santiago de Chile, Chile: Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública de la Universidad Central de Chile.

ANTHIAS, Floya (1998). Rethinking social divisions: some notes towards a theoretical framework. En *The Sociological Review*, 46(3) (pp. 505-535). Londres, Inglaterra: SAGE Publications

ANTHIAS, Floya (2008). Thinking through the lens of translocational positionality: an intersectionality frame for understanding identity and belonging. En *Translocations: Migration and social change*, 4(1) (pp. 5-20). Belfast, Irlanda del Norte: Queen's University Belfast

ANTHIAS, Floya (2012). Transnational mobilities, migration research and intersectionality. En *Nordic Journal of Migration Research*, 2(2) (pp.102-110). Helsinki, Finlandia: The Migration Institute of Finland.

ANTHIAS, Floya y YUVAL-DAVIS, Nira (2005). *Racialized boundaries: Race, nation, gender, colour and class and the anti-racist struggle*. Londres, Inglaterra: Routledge.

ARANA, Teresa (2015). *“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). Universidad Nacional de Quilmes, Quilmes, Argentina. [Mimeo].

ARANGO, Luz Gabriela; QUINTERO, Oscar Alejandro y MENDOZA, Ivonne Paola (2004). Género y origen social en el acceso a la Universidad Nacional: trayectorias de estudiantes de Sociología y de Ingeniería de Sistemas. En *Revista Colombiana de Sociología*, núm 22 (pp. 87-110). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

ARIZA, Marina (2000). *Ya no soy la que deje atrás: mujeres migrantes en República Dominicana*. Madrid, España: Plaza y Valdés.

ARIZA, Marina (2002). Migración, familia y transnacionalidad en el contexto de la globalización: Algunos puntos de reflexión. En *Revista mexicana de sociología*, (pp. 53-84). Ciudad de México, México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

ARIZA, Marina y OLIVEIRA, Orlandina (2000). *Género, trabajo y familia: consideraciones teórico-metodológicas*. México. Inédito. Disponible en: https://www.academia.edu/1632197/G%C3%A9nero_trabajo_y_familia_Consideraciones_te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gicas Consultado 29/01/2019.

AUYERO, Javier (2001). *La política de los pobres. Las prácticas clientelistas del peronismo*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

AUYERO, Javier (2004). *Vidas beligerantes: dos mujeres argentinas, dos protestas, y la búsqueda de reconocimiento*. Quilmes, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.

AUYERO, Javier (2009). Cultura política, destitución social y clientelismo político en Buenos Aires. Un estudio etnográfico. En SVAMPA, Maristella, (Ed), *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

BAEZA, Brígida Norma (2013). Trabajadores bolivianos y paraguayos en la construcción. Migrantes limítrofes en Comodoro Rivadavia. Etnia, clase y nación. En *Trayectorias. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nueva León*, núm. 1 (pp. 35-3). Monterrey, México: Universidad Autónoma de Nueva León.

BALBI, Carmen Rosa, (1996). Pobreza urbana y violencia política en el Perú: Sendero Luminoso. En FIGUEROA IBARRA, Carlos (comp.). *América Latina: violencia y miseria en el crepúsculo del siglo* (pp. 65-88). Puebla, México: Universidad Autónoma de Puebla/Asociación Latinoamericana de Sociología.

BEHERÁN, Mariana (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). Universidad Nacional General Sarmiento, Buenos Aires, Argentina. [Mimeo]

BENAVIDES, Martín; OLIVERA, Inés y MENA, Magrith. (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 BENAVIDES, Martín (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, Perú: GRADE.

BENENCIA, Roberto (2003). La inmigración limítrofe. En DEVOTO, Fernando (comp). *Historia de la inmigración en la Argentina* (pp. 433-484). Buenos Aires. Argentina: Editorial Sudamericana.

BENENCIA, Roberto (2005). Migración limítrofe y mercado de trabajo rural en la Argentina. Estrategias de familias bolivianas en la conformación de comunidades transnacionales. En *RELET-Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 10(17), (pp. 5-30). Medellín, Colombia: Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo (ALAST).

BENENCIA, Roberto. (2011) Racionalidades, azar y aventura en la construcción de los itinerarios migratorios. En PIZARRO, Cynthia (coord.) *Migraciones contemporáneas internacionales. Estudios para el debate* (pp. 361-378). Buenos Aires, Argentina: CICCUS.

BERG, Ulla y PAERREGAARD, Karsten (ed.) (2005). *El 5to suyo. Transnacionalidad y formaciones diaspóricas en la migración peruana*. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.

BERMÚDEZ, Natalia y PREVITALI, María Elena (orgs). 2014. *Merodear la ciudad. Miradas antropológicas sobre espacio urbano e "inseguridad" en Córdoba*. Córdoba, Argentina: Ediciones IDACOR.

BERNASCONI, Alicia (1999). Peruanos en Mendoza: apuntes para un ¿nuevo? modelo migratorio. En *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 13/14(40-41), (pp. 639-659). Buenos Aires, Argentina: Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos.

BLONDET, Cecilia (1986). *Muchas vidas construyendo una identidad: mujeres pobladoras de un barrio limeño*. Lima, Perú: IEP.

BOLOGNA, Eduardo y FALCÓN, María del Carmen (2016). Migración sur-sur: factores relacionales e inserción segmentada de la población boliviana y peruana en la ciudad de Córdoba, Argentina. En *Estudios demográficos y urbanos*, 31 (3), (pp. 729-773). Ciudad de México, México: COLMEX.

BONFIGLIO, Juan, SALVIA, Agustín, TINOBORAS, Cecilia y VAN RAAP, Vanina (2008). Educación y trabajo un estudio sobre las oportunidades de inclusión de los jóvenes tras cuatro años de recuperación económica. En SALCIA, Agustín (comp). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina* (pp. 33-60). Buenos Aires, Argentina: Mino y Dávila.

BONVILLANI, Andrea (2013). Cuerpos en marcha: emocionalidad política en las formas festivas de protesta juvenil. En *Nómadas*, núm. 39, (pp. 90-103). Madrid, España: Euro-Mediterranean University Institute.

BORGEAUD-GARCIANDÍA, Natacha (2017). Trayectorias de vida y relaciones de dominación. Las trabajadoras migrantes en Buenos Aires. En *Estudios Feministas*, 25(2) (pp. 757-776). Florianópolis, Brasil: Centro de Filosofía y Ciencias Humanas y Centro de Comunicación y Expresión de la Universidad Federal de Santa Catarina.

BOURDIEU, Pierre (1990). *Sociología y cultura*. Ciudad de México, México: Grijalbo.

BOURDIEU, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Anagrama.

BOVER, Tomás y FUENTES, Sebastián (2015). Trayectos y trayectorias urbanas de jóvenes en Buenos Aires: territorios y moralidades en juego. En CHAVES, Mariana y SEGURA, Ramiro. *Hacerse un lugar. Circuitos y trayectorias juveniles en ámbitos urbanos* (pp. 47-71). Buenos Aires, Argentina: Biblos.

BRYCESON, Deborah y VUORELA, Ulla (2002). *The transnational family: New European frontiers and global networks*. Oxford, Inglaterra y Nueva York, Estados Unidos: Berg Publishers.

CAGGIANO, Sergio (2008). La experiencia del género. Un ensayo con Joan Scott. En *Prácticas de oficio. Investigación y reflexión en Ciencias Sociales*, núm 2, (pp. 38 – 49). La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.

CANELO, Brenda (2016). Acerca del centro de detención para migrantes. Del paradigma de los derechos al de la seguridad. En *FILO Debate* (pp.1-4). Disponible en: http://investigacion.filo.uba.ar/sites/investigacion.filo.uba.ar/files/u6/FILO%20Debate_Canelo.pdf Consultado 30/01/2018. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

CANELO, Brenda, GAVAZZO, Natalia y NEJAMKIS, Lucila (2018). Nuevas (viejas) políticas migratorias en la Argentina del cambio. En *Si Somos Americanos, Revista de Estudios Transfronterizos*, 18(1) (pp. 150-182). Iquique, Chile: Instituto de Estudios Internacionales de la Universidad Arturo Prat.

CANEVARO, Santiago (2006). Experiencias individuales y acción colectiva en contextos migratorios. El caso de los jóvenes peruanos y el ingreso a la Universidad de Buenos Aires. En GRIMSON, Alejandro y JELIN, Elizabeth (coords.). *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos* (pp. 9-37). Buenos Aires, Argentina: Editorial Prometeo.

CANEVARO, Santiago. (2007). Migración, crisis y permanencia de la migración peruana en la ciudad de Buenos Aires. Trayectorias laborales e identidades sociales. En *VIII Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. Congreso llevado a cabo por ASET. Buenos Aires, Argentina.

CANEVARO, Santiago (2014). Afectos, saberes y proximidades en la configuración de la gestión del cuidado de niños en el hogar: Empleadas y empleadoras del servicio doméstico en la Ciudad de Buenos Aires. En *Trabajo y sociedad*, núm 22, (pp. 175-193). Santiago del Estero, Argentina: Facultad de Humanidades y Sociales, UNSE.

CARRASCO, Silvia. (2004). Infancia e inmigración: proyectos y realidades, pp. 205-231. En: GÓMEZ-GRANELL, Carmen *et al.* (Coord.). *Infancia y familias: realidades y tendencias*. Barcelona, España: Ariel- CIIMU.

CERIANI, Pablo, COURTIS, Corina, PACECCA, María Inés, ASA, Pablo y PAUTASSI, Laura. (2009). Migración y trabajo doméstico en Argentina: las precariedades en el marco global. En VALENZUELA, María Elena y MORA, Claudia (ed.). *Trabajo doméstico: un largo camino hacia el trabajo decente* (pp. 147-190). Santiago de Chile, Chile: OIT.

CERRUTTI, Marcela. (2005). La migración peruana a la Ciudad de Buenos Aires: su evolución y características. En *Población de Buenos Aires*, 2(2) (pp. 7-28). Buenos Aires, Argentina: Estadística Ciudad.

CERRUTTI, Marcela (2009). *Diagnóstico de las poblaciones de inmigrantes en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Dirección Nacional de Población, Secretaría de Interior, Ministerio del Interior.

CHAVES, Mariana (2009). Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006. En *Papeles de trabajo, Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín* 5(2) (pp. 1-111). Disponible en: http://www.idaes.edu.ar/papelesdetrabajo/paginas/n_anteriores/informes05.html Consultado 23/01/2019. San Martín, Buenos Aires: IDAES, UNSAM.

CHAVES, Mariana (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.

CHAVES, Mariana y SEGURA, Ramiro (ed.) (2015). *Hacerse un lugar: circuitos y trayectorias juveniles en ámbitos urbanos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.

CHANT, Sylvia (1992). Towards a framework for the analysis of gender-selective migration. En CHANT, Sylvia. (ed.), *Gender and Migration in Developing Countries*, pp. 197-206. Londres, Inglaterra y Nueva York, Estados Unidos: Belhaven Press.

CHODOROW, Nancy (1979). Feminism and difference: Gender, relation, and difference in psychoanalytic perspective. En *Socialist Review*, N° 46 (pp. 51-69). Londres, Inglaterra: Partido Socialista Obrero Británico.

CIARALLO, Ana y TRPIN, Verónica (2016). Migraton and labor market in horticulture: bolivian families in the middle valley of the Río Negro, Argentine Patagonia. En ATAIDE, Soraya, et al. *Bolivian Labor Immigrants' experiences in Argentina* (pp.1-16). Maryland, Estados Unidos: Lexington books.

CRAGNOLINO, Elisa (2006). Estrategias educativas en familias del norte cordobés. En *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales* núm 30 (pp. 69-84). San Salvador de Jujuy, Argentina: Universidad Nacional de Jujuy.

CRENSHAW, Kimberlé (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. En *Revista Estudos Feministas*, 10(1), (pp.171-188). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011> Consultado 29/01/2019. Florianópolis, Brasil: Centro de Filosofía y Ciencias Humanas y Centro de Comunicación y Expresión de la Universidad Federal de Santa Catarina.

COLECTIVO IOÉ, (1998). Inmigración y trabajo: hacia una modelo de análisis. Aplicación al sector de la construcción. En *Migraciones*, núm 4, (pp. 35-70). Madrid, España: Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones de la Universidad Comillas.

CORONA, Miguel Ángel (2014). Las remesas y el bienestar en las familias de migrantes. En *Perfiles latinoamericanos*, 22(43) (pp. 185-207). Ciudad de México, México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México.

COURTIS, Corina y PACECCA, María Inés (2010). Género y trayectoria migratoria: mujeres migrantes y trabajo doméstico en el Área Metropolitana de Buenos Aires. En *Papeles de población*, 16(63) (pp. 155-185). Ciudad de México, México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados de la Población de la Universidad Autónoma del Estado de México.

CRAVINO, María Cristina (org.) (2009). *Los mil barrios (in)formales. Aportes para la construcción de un observatorio del hábitat popular del Área Metropolitana de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: Universidad general Sarmiento.

CRIVELLO, Gina (2011). "Becoming somebody": Youth transitions through education and migration in Peru. En *Journal of Youth Studies*, 14(4) (pp. 395-411). Londres, Inglaterra: Taylor y Francis Group Ltd.

CUENCA, Ricardo (2013). La escuela pública en Lima Metropolitana. ¿Una institución en extinción? En *Revista Peruana de Investigación Educativa*, núm 5 (pp. 73-98). Lima, Perú: Sociedad de investigación educativa peruana.

CUETO, Santiago *et al.* (2010). De quinto de primaria al fin de la secundaria en seis años: un estudio longitudinal en Puno. En *Documento de Trabajo 56*. Lima, Perú: GRADE.

DE CARVALHO, Vânia (2008). *Gênero e artefato: o sistema doméstico na perspectiva da cultura material: São Paulo, 1870-1920*. Sao Pablo, Brasil: EDUSP - Editora da Universidade de São Paulo.

DE CERTEAU, Michael, GIARD, Luce y MAYOL, Pierre (1999). *La Invención de lo Cotidiano 2. Habitar, Cocinar*. Ciudad de México, México: Universidad Iberoamericana.

DE SOTO, Hernando (1986). *El otro sendero: La revolución informal*. Lima, Perú: ILD.

DIEZ, María Laura y NOVARO, Gabriela (2009). Interculturalidad en educación: ¿un abordaje para la crítica? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños migrantes bolivianos en Buenos Aires. En MEDINA MELGAREJO, Patricia (comp.) *Educación Intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. Ciudad de México, México: Editorial Plaza y Valdés.

DI PIERO, Emilia. (2018). Escuelas preuniversitarias en Argentina: políticas de admisión y justicia distributiva. En *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 28(2) (pp. 33-48). Tandil, Argentina: UNICEN Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852018000200009&lng=es&tlng=es. Consultado 01/02/2019.

DI VIRGILIO, María Mercedes, GIL y DE ANSO, María Laura (2012). Estrategias habitacionales de familias de sectores populares y medios residentes en el área metropolitana de Buenos Aires (Argentina). En *Revista de Estudios Sociales*, diciembre (pp.158-170). Bogotá, Colombia: Universidad de Los Andes.

DOMBOIS, Rainer (1998). Trayectorias Laborales en la perspectiva comparativa de obreros en la industria colombiana y la industria alemana, pp. 171-212. En LULLE, Thierry, VARGAS, Pilar y ZAMUDIO, Lucero (comp.). *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: Anthropos.

DOMENECH, Eduardo (2010). Etnicidad e inmigración: ¿Hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar? En *Astrolabio*, núm 1. Córdoba, Argentina: CIECS (CONICET y UNC). Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/154/154> Consultado 01/02/2019.

DOMENECH, Eduardo (2011). La "nueva política migratoria" en la Argentina: las paradojas del programa "Patria Grande". En *Migraciones internacionales contemporáneas: Estudios para el debate*, (pp. 119 – 141). Buenos Aires, Argentina: CICCUS.

DOMENECH, Eduardo (2012). *Estado, escuela e inmigración boliviana en la Argentina contemporánea*. Tesis doctoral, Departamento de Sociología y Comunicación Universidad de Salamanca. Salamanca, España. [Mimeo].

DOMENECH, Eduardo (2013). “Las migraciones son como el agua”: Hacia la instauración de políticas de “control con rostro humano”. La gobernabilidad migratoria en la Argentina. En *Polis. Revista Latinoamericana*, núm 35, (pp.1-16). Osorno, Chile: Universidad de Los Lagos.

DOMENECH, Eduardo (2017). Inmigración, legislación y políticas en la Argentina actual: Escenas etnográficas de prácticas de control y vigilancia, pp. 13-43. En RAMÍREZ, Jacques (coord.) *Migración, Estado y políticas. Cambios y continuidades en América del Sur*. La Paz, Bolivia: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia / CELAG.

DRIANT, Jean-Claude y RIOFRÍO, Gustavo (2014). *¿Qué vivienda han construido?: nuevos problemas en viejas barriadas*. Lima, Perú: Instituto Francés de Estudios Andinos.

ESCRIVÁ, María Ángeles (2000). ¿Empleadas de por vida?: Peruanas en el servicio doméstico de Barcelona. En *PAPERS, Revista de sociología*, núm 60 (pp. 327-342). Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

ESCRIVÁ, María Ángeles (2005). Peruanos en España: ¿de migrantes a ciudadanos?, pp. 133-172. En BERG, Ulla y PAERREGAARD, Karsten (ed.). *El 5to suyo. Transnacionalidad y formaciones diaspóricas en la migración peruana*. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.

EVANS-PRITCHARD, Edward E. 1987 [1940]. *Los Nuer*. Barcelona, España: Anagrama.

ECHEVERRI BURITICÁ, María Margarita, (2005). Fracturas identitarias: circunstancias migratorias y procesos de integración social de los jóvenes colombianos en España. En *Migraciones Internacionales*, 3(1) (pp. 141-164). Tijuana, México: Colegio de la Frontera Norte.

ECHEVERRI BURITICÁ, Margarita (2010). “Son diez horas de viaje y cinco años que te meten encima”. Proyectos, identidades y vínculos transnacionales de los y las jóvenes colombianas en España. En Grupo Interdisciplinario de Investigador@s migrantes (Coord.). *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos*. Madrid, España: IEPALA.

FALCÓN AYBAR, María del Carmen y BOLOGNA, Eduardo, (2012). Tendencias de la migración peruana y boliviana en Córdoba. Un análisis a partir de datos censales. En

Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población. Montevideo, Uruguay: Asociación Latinoamericana de Población. Disponible en: http://www.alapop.org/Congreso2012/DOCSFINAIS_PDF/ALAP_2012_FINAL451.pdf Consultado 31/01/2019.

FALCÓN AYBAR, María del Carmen y BOLOGNA, Eduardo (2013). Migrantes antiguos y recientes: una perspectiva comparada de la migración peruana a Córdoba, Argentina. En *Migraciones Internacionales* 7(1) (pp. 235-266). Tijuana, México: Colegio de la Frontera Norte.

FAUR, Eleonor (2012). El cuidado infantil desde las perspectivas de las mujeres-madres. Un estudio en dos barrios populares del Área Metropolitana de Buenos Aires. En ESQUIVEL, Valeria, FAUR, Eleonor y JELIN, Elizabeth (ed). *Las lógicas del cuidado infantil: entre las familias, el estado y el mercado* (pp. 107-164). Buenos Aires, Argentina: IDES.

FAVRET-SAADA, Jeanne (1990). Être Affecté. En *Gradhiva (première série). Revue d'Histoire et d'Archives de l'Anthropologie*, núm 8 (pp. 3-9). París, Francia: Musée du quai Branly

FRANZÉ MUDANÓ, Adela. (2002). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid, España: Consejo Económico y Social, Comunidad de Madrid.

FUENTES, Virginia y AGRELA, Belén (2015). Violencia institucional hacia las migrantes bolivianas: marianismo y restricción a la movilidad institucional. En *Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social*, 15(4) (pp. 81-104). Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

FULLER, Norma (2001). No uno sino muchos rostros. Identidad masculina en el Perú urbano. En VIVEROS VIGOYA, Mara, OLAVARRÍA, José y FULLER, Norma. *Hombres e identidades de género. Investigaciones desde América Latina* (pp. 265-270). Bogotá, Colombia: CES-Universidad Nacional de Colombia.

GAGO, Verónica (2014). *La razón neoliberal. Economías barrocas y pragmática popular*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.

GALLINATI, Carla (2014). *Migración, vivienda e integración regional: Un abordaje desde la villa miseria* (tesis de doctorado). Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. [Mimeo].

GAMALLO, Gustavo (2011). Mercantilización del bienestar. Hogares pobres y escuelas privadas. En *Revista de Instituciones, Ideas y Mercados*, núm 55 (pp. 189-233). Buenos Aires, Argentina: ESEADE.

GARCÍA BORREGO, Iñaki et al. (2005). Capítulo 17. Jóvenes inmigrantes: diferenciaciones, expectativas, segregaciones, pp. 289-300. En PEDREÑO, Andrés y HERNÁNDEZ, Manuel. (2005). *La condición inmigrante. Exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia*. Murcia, España: Universidad de Murcia.

GARCÍA BORREGO, Iñaki (2006). Generaciones sociales y sociológicas: un recorrido histórico por la literatura sociológica estadounidense sobre los hijos de inmigrantes. En *Migraciones Internacionales*, 3(4) (pp. 5-34).Tijuana, México: Colegio de la Frontera Norte.

GARCÍA BORREGO, Iñaki (2008). Del revés y del derecho: un paseo epistemológico por la sociología de las migraciones. En SANTAMARÍA, Enrique (Ed.) *Retos epistemológicos de las migraciones transnacionales* (pp. 109-132). Madrid, España: Anthropos.

GARRIDO CARRASCO, Jannette (2008). Modelo posfordista de Gamarra. En *Informe Integrar*, núm 51 (pp. 1-20). La Plata, Argentina: Instituto de Integración Latinoamericana.

GAVAZZO, Natalia (2012). *Hijos de bolivianos y paraguayos en el área metropolitana de Buenos Aires identificaciones y participación entre la discriminación y el reconocimiento* (tesis de doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. [Mimeo].

GAVAZZO, Natalia (2016). Música y danza como espacios de participación de los jóvenes hijos de migrantes bolivianos y paraguayos en Buenos Aires (Argentina). En *Revista del Museo de Antropología*, 9(1) (pp. 83-94). Córdoba, Argentina: IDACOR (CONICET y UNC).

GAVAZZO, Natalia, BEHERÁN, Mariana y NOVARO, Gabriela (2014). La escolaridad como hito en las biografías de los hijos de bolivianos en Buenos Aires. En *Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 22(42) (pp. 189-212). Brasilia, Brasil: Centro Scalabriniano de Estudios Migratorios.

GAITÁN, Lourdes (2008). *Los niños como actores en los procesos migratorios*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.

GHASARIAN, Christian (2002). *De la Etnografía a la Antropología Reflexiva: nuevos campos, nuevas prácticas, nuevas apuestas*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Sol.

GHIARDO, Felipe (2004). Generaciones y Juventud: una relectura desde Manheim y Ortega y Gasset. En *Última década*, 12(20) (pp. 11-46). Santiago de Chile, Chile: Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes, Universidad de Chile.

GIL ARAUJO, Sandra (2010). *Las argucias de la integración. Políticas migratorias, construcción nacional y cuestión social*. Madrid, Argentina: IEPALA.

GLICK SHILLER, Nina, BASCH, Linda, SZANTON-BLANC, Cristina (1992). Towards a Definition of Transnationalism. Introductory Remarks and Research Questions. En GLICK SHILLER, Nina, BASCH, Linda, SZANTON-BLANC, Cristina (ed.). *Towards Perspective on Migration: Race, Class, Ethnicity and Nationalism Reconsidered*. Nueva York, Estados Unidos: New York Academy of Sciences.

GOLDMAN, Marcio (2006) Alteridade e experiência: antropologia e teoria etnográfica. En *Etnográfica*, 10(1) (pp. 161-173). Coimbra, Portugal: Centro en Redes de Investigación en Antropología.

GONZÁLEZ TORRALBO, Herminia (2013). Los cuidados en el centro de la migración. La organización social de los cuidados transnacionales desde un enfoque de género. En *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, N° 33 (pp. 127-153). Madrid, España: Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones.

GÓMEZ, Pablo y SANCHEZ SORIA, David (2017). Cambios y continuidades en la incorporación espacial de los migrantes peruanos en la ciudad de Córdoba, Argentina. En *Revista Interdisciplinaria de Movilidad Humana*, 25(50) (pp. 133-156). Brasilia, Brasil: Centro Scalabriniano de Estudios Migratorios.

GREGORIO GIL, Carmen (1998). *Migración femenina. Su impacto en las relaciones de género*. Madrid, España: Narcea.

GREGORIO GIL, Carmen. (2002) La movilidad transnacional de las mujeres: entre la negociación y el control de sus ausencias y presencias. En GREGORIO GIL, Carmen y AGRELA ROMERO, Belén (coord.) *Mujeres de un solo mundo: globalización y multiculturalismo*. Granada, España: Universidad de Granada (pp. 93-122).

GRIMSON, Alejandro (2004). Pensar la Argentina. Aportes de la comunicación y el periodismo. En *Revista Oficios Terrestres*, núm 14. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.

GUBER, Rosana (2004). *El Salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

GUBER, Rosana (2012). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.

GUERRERO, Gabriela (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. Lima, Perú: GRADE.

HANNERZ, Ulf (1986). *La exploración de la ciudad. Hacia una antropología urbana*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

HÉLARDOT, Valentine (2006). Parcours professionnels et histoires de santé: une analyse sous l'angle des bifurcations. En *Cahiers internationaux de sociologie*, Vol. 120. París, Francia: Presses Universitaires de France.

HERAS MONNER SANS, Ana Inés (2003). Acerca de las relaciones interculturales: un presente-ausente tenso. En *Scripta Ethnológica*, Vol. 24 (pp. 149-172). Buenos Aires, Argentina: CAEA.

HERNÁNDEZ, Celeste, CINGOLANI, Josefina y CHAVES, Mariana (2015). Espacios con edades: el barrio y la pobreza desde los niños/as y jóvenes. En SEGURA, Ramiro y CHAVES, Mariana (coomp). *Hacerse un lugar. Prácticas, circuitos y trayectorias juveniles en ámbitos urbanos*, (pp. 123-146). Buenos Aires, Argentina: BIBLOS.

HERRERA, Gioconda (2004). Elementos para una comprensión de las familias transnacionales desde la experiencia migratoria del Sur del Ecuador. En HIDALGO, Francisco (ed.) *Migraciones. Un juego con cartas marcadas* (pp. 215-233). Quito, Ecuador: ILDIS-Abya Yala.

HERRERA, Gioconda (2013). *Lejos de tus pupilas: familias transnacionales, cuidados y desigualdad social en Ecuador*. Quito, Ecuador: Flacso-Sede Ecuador.

HERRERA, Nicolás y VARESI, Gastón Ángel (2016) Inmigración latinoamericana, mercado de trabajo y modelos de acumulación en la Argentina contemporánea: Un análisis comparativo entre los años 90 y 2000. En *Trabajo y sociedad*, núm 27 (pp. 539-555). Santiago del Estero, Argentina: UNSE.

HILL COLLINS, Patricia (2000). It's All in the Family: Intersections of Gender, Race, and Nation. En NARAYAN, Uma y HARDING, Sandra (ed.). *Decentering the center: Philosophy for a multicultural, postcolonial, and feminist world* (pp. 156-76). Bloomington, Estados Unidos: Indiana University Press.

HONDAGNEU-SOTELO, Pierrette (1999). Introduction: Gender and contemporary US immigration. En *American Behavioral Scientist*, núm 42 (pp. 565-576). Nueva York, Estados Unidos: SAGE.

INFANTINO, Juliana (2008). El arte como herramienta de intervención social entre jóvenes en la ciudad de Buenos Aires. La experiencia de 'Circo Social del Sur'. En *Medio Ambiente y Urbanización*, N° 69 (pp. 35-54). Buenos Aires, Argentina: IIED-América Latina.

INFANTINO, Juliana (2011). *Cultura, Jóvenes y Políticas en disputa. Prácticas circenses en la ciudad de Buenos Aires*. Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina: [Mimeo].

INGOLD, Tim, (2008). Anthropology is not Ethnography. En *Proceedings of the British Academy*, núm 154 (pp. 69-92). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

JABARDO, Mercedes (2012). Construyendo puentes: en diálogo desde/con el feminismo negro. En JABARDO, Mercedes (eds.). *Feminismos negros. Una antología*. Madrid, España: Traficantes de Sueños, (pp. 27-56).

JACINTO, Claudia (comp). (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires, Argentina: Teseo.

JELIN, Elizabeth (2016) [1998]. *Pan y afectos: la transformación de las familias*. Buenos Aires, Argentina: Fondo De Cultura Económica.

JENKS, Chris (2005) [1996]). *Childhood*. Oxon, Inglaterra: Routledge.

JIRÓN, Paola y GÓMEZ, Javiera (2018). Interdependencia, cuidado y género desde las estrategias de movilidad en la ciudad de Santiago. En *Tempo Social, Revista de sociología da USP*, 30(2) (pp, 55-72). Sao Pablo, Brasil: Departamento de Sociología da Facultad de Filosofía, Letras e Ciências Humanas da Universidad de São Paulo.

JIMÉNEZ ZUNINO, Cecilia (2011). *Desclasamiento y reconversiones. En las trayectorias de los migrantes. Argentinos de clases medias* (tesis de doctorado). Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España. [Mimeo].

JODELET, Denise (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría, pp. 469-493. En MOSCOVICI, Sergio (coomp). *Psicología Social II*. Barcelona, España: Paidós.

JULIANO, Dolores (2000). Mujeres estructuralmente viajeras: estereotipos y estrategias. En *PAPERS, Revista de Sociología*, núm 60 (pp. 381-389). Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

KARASIK, Gabriela. (2013). Migraciones, trabajo y corporalidad. Bolivianos y nativos en el trabajo rural y el servicio doméstico en Jujuy. En KARASIK, Gabriela (Coord.) *Migraciones internacionales. Reflexiones y estudios sobre la movilidad territorial contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Ciccus.

KATZ, Cindi (1994). Jugando en el campo. Cuestiones referidas al trabajo de campo en Geografía. En *The Professional Geographer*, 46(1) (pp. 67-72). Traducción de Perla Zusman, mimeo de manejo interno en la Cátedra de Metodología de la Investigación, Carrera de Geografía, Facultad de Filosofía y letras, U.B.A.

KROPFF, Laura (2005). Activismo mapuche en Argentina: trayectoria histórica y nuevas propuestas. En DÁVALOS, Pablo (comp.) *Pueblos indígenas, estado y democracia*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/davalos/CapKropff.pdf> Consultado 29/01/2019.

KROPFF, Laura (2010). Apuntes conceptuales para una antropología de la edad. En *Avá*, (16), pp. 1. Posadas, Argentina: Universidad Nacional de Misiones.

KROPFF, Laura (2016). Entre genealogías familiares y genealogías políticas: jóvenes en un proceso de comunalización mapuche en Argentina. En *MANA*, Vol. 22 (pp. 341 – 368). Rio de Janeiro, Brasil: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social del Museo Nacional, de la Universidade Federal do Rio de Janeiro

LABRADOR, Jesús (2001). *Identidad e inmigración: un estudio cualitativo con inmigrantes peruanos en Madrid*. Comillas, España: Universidad Pontificia Comillas.

LAHIRE, Bernard (1997). *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável*. Brasilia, Brasil: Editora Ética.

LEKERMANN, Vanina (2005). Procesos informales de ocupación de tierras en la Ciudad de Buenos Aires. ¿Villas o asentamientos?: El caso del asentamiento Costanera Sur. Los excluidos del sueño. En *Cuadernos de antropología social*, núm 22 (pp. 115-135). Buenos Aires, Argentina: Instituto de Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires.

LEMMA, Martín, CÁCERES, Renzo y CÁCERES, Eduardo (2016). *Asentamientos urbanos periféricos en riesgo ambiental. El caso de Ampliación Nuestro Hogar III*. Córdoba, Argentina: FAUD, UNC.

LEÓN PRADO, Roxanna (2010). Construcción de la nacionalidad, Política de estado y peruanos en la Ciudad de Córdoba (tesis de maestría) Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. [Mimeo].

LERCHUNDI, Mariana y BONVILLANI, Andrea (2014). Jóvenes y código de faltas. Una “experiencia” de detención. En *Justicia Juris*, 10 (1), (pp. 43-52). Barranquilla, Colombia: Universidad del Caribe.

LEVITT, Peggy. (2001). *The Transnational Villagers*. Berkeley y Los Angeles, Estados Unidos: University of California Press.

LEVITT, Peggy (2010). Los desafíos de la vida familiar transnacional. En Grupo interdisciplinario de Investigador@s Migrantes (coord.) *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos*, (pp. 17-30). España: IEPALA.

LEVITT, Peggy y GLICK SCHILLER, Nina (2004). Conceptualizing simultaneity: a transnational social field perspective on society. En *International migration review*, 38 (3), (pp. 1002-1039). Nueva York, Estados Unidos: SAGE.

LEVITT, Peggy y GLICK SCHILLER, Nina (2008). Conceptualizing Simultaneity: A Transnational Social Field Perspective on Society. En LEVITT, Peggy y KHAGRAM, Sanjeev (Eds.). *The Transnational Studies Reader* (pp.284-294). Nueva York, Estados Unidos: Routledge.

LEVITT, Peggy y WATTERS, Mary (2002). *The Changing Face of Home. The Transnational*. Nueva York, Estados Unidos: Russell Sage Foundation.

LOMNITZ, Larissa (1975). *¿Cómo sobreviven los marginados?* México D.F., México: SigloXXI Editores.

LÓPEZ PINO, Carmen y MONCADA-JAIMES, Lina (2012). Expectativas de acceso a la universidad en los jóvenes de sectores populares de Bogotá. En *Educación y Educadores*, 15(3) (pp. 383-409). Chía, Colombia: Universidad de La Sabana.

MACDOWELL, Linda (2000) [1999]. Género, identidad y lugar. Un estudio de las geografías feministas. Madrid, España: Ediciones Cátedra.

MACRI, Mariela, FORD, Miriam, BERLINER, Carolina y MOLTENI, María Julia (2005). *El trabajo infantil no es juego. Estudios e investigaciones sobre trabajo infantoadolescente en Argentina (1900-2003)*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Stella y La Crujía.

MAGLIANO, María José (2015). Interseccionalidad y migraciones: potencialidades y desafíos. En *Estudios Feministas*, 23(3) (pp. 691-712). Florianópolis, Brasil: Centro de Filosofía y Ciencias Humanas y Centro de Comunicación y Expresión de la Universidad Federal de Santa Catarina.

MAGLIANO, María José (2016). Varones peruanos en Argentina y trayectorias laborales en costura. Masculinidades, roles de género y organización del trabajo en contextos migratorios. En *Universitas Humanística*, núm 81 (pp. 331-356). Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

MAGLIANO, María José (2017). Migración peruana, trabajo en la construcción y producción del espacio en la ciudad de Córdoba, Argentina. En *Revista Interdisciplinaria da Mobilidad Humana*, 25(50) (pp. 97-114). Brasilia, Brasil: Centro Scalabriniano de Estudios Migratorios.

MAGLIANO, María José (2018). Mujeres migrantes y empleo doméstico en Córdoba: luchas y resistencias frente a formas de explotación y violencias laborales. En *El Trabajo de Cuidado* (pp. 31 - 55). Buenos Aires, Argentina: Fundación Medifé Edita.

MAGLIANO, María José; PERISSINOTTI, María Victoria y ZENKLUSEN, Denise (2013). Mujeres bolivianas y peruanas en la migración hacia Argentina: especificidades de las trayectorias laborales en el servicio doméstico remunerado en Córdoba. En *Anuario Americanista Europeo*, núm 11 (pp. 71 - 91). Madrid, España: CEISAL y REDIAL.

MAGLIANO, María José; PERISSINOTTI, María Victoria y ZENKLUSEN, Denise (2014). Estrategias en torno a las formas de apropiación y organización del espacio en un "barrio de migrantes" de la ciudad de Córdoba, Argentina. En *Estudios demográficos y urbanos*, 29(3) (pp. 513-540). Ciudad de México, México: COLMEX.

MAGLIANO, María José; PERISSINOTTI, María Victoria y ZENKLUSEN, Denise (comps.) (2016). *Los nudos ciegos de la desigualdad. Diálogos entre migraciones y*

cuidado. Buenos Aires, Argentina: CONICET –Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

MAGLIANO, María José; PERISSINOTTI, María Victoria y ZENKLUSEN, Denise (2017). Peruanos en Córdoba: migraciones, talleres textiles y prácticas comunitarias. En *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales* (pp. 137 – 160). Ciudad de México, México: Universidad Autónoma del Estado de México.

MALLIMACI BARRAL, Ana Inés (2010). Construyendo comunidades. Géneros, tiempos, espacios y memorias de los/as bolivianos/ as en Ushuaia. En *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. Disponible en: <http://nuevomundo.revues.org/60257> Consultado 10/01/2019.

MALLIMACI BARRAL, Ana Inés (2018). Circulaciones laborales de mujeres migrantes en Buenos Aires: de empleadas domésticas a enfermeras. En *Cadernos Pagu*, núm 54. Campinas, Brasil: Núcleo de Estudios de Género Pagu, Universidad Estatal de Campinas. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n54/1809-4449-cpa-18094449201800540012.pdf> Consultado 22/01/2019.

MALLIMACI BARRAL, Ana Inés y MAGLIANO, María José (2018). Mujeres migrantes sudamericanas y trayectorias laborales de cuidado en dos ciudades argentinas. En *Odisea. Revista de Estudios Migratorios* (pp. 108 – 134). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Sociales, Universidad de Buenos Aires.

MANDRILE, Matteo (2014). El corredor de remesas Sur-Sur. Argentina-Bolivia. En *Serie de estudios de la OIM sobre la migración*, núm 49. OIM: Argentina. Disponible en: http://publications.iom.int/system/files/pdf/mrs49_sp_web.pdf Consultado: 15/01/2019.

MANNHEIM, Karl (1993) [1928] El problema de las Generaciones. En *Revista española de Investigaciones Sociológicas*, núm 62. (pp. 193-242). Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas. Disponible en: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_062_12.pdf Consultado 29/01/2019.

MARCÚS, Juliana (2006). Ser madre en los sectores populares: una aproximación al sentido que las mujeres le otorgan a la maternidad. En *Revista argentina de sociología*, 4(7) (pp. 99-118). Buenos Aires, Argentina: Colegio de Profesionales de Sociología.

MARCÚS, Juliana (2007). ¿Integración o vulnerabilidad?: el caso de las familias que viven en hoteles-pensión de la Ciudad de Buenos Aires. En *Cuaderno Urbano*, 6(6), (pp. 55-70). Corrientes, Argentina: Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional del Nordeste.

MARCÚS, Juliana (2017). *Ciudad viva: disputas por la producción sociocultural del espacio urbano en la ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: Teseo. Disponible en: <https://www.editorialteseo.com/archivos/15105/ciudad-viva/> Consultado 23/01/2019.

MARGULIS, Mario (1999). La racialización de las relaciones de clase. En MARGULIS, Mario y URRESTI, Marcelo (comp). *La segregación negada. Cultura y discriminación social*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

MARGULIS, Mario y URRESTI, Marcelo (1996). La juventud es más que una palabra. En MARGULIS, Mario (ed). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires, Argentina, Biblos.

MARTÍN CRIADO, Enrique (1998). *Producir la juventud: crítica de la sociología de la juventud*. Madrid, España: Istmo.

MARTÍN CRIADO, Enrique (2002). "Generaciones/clases de edad", pp. 345-350 y "Juventud". En REYES, Román. *Diccionario crítico de ciencias sociales* (pp. 1630-1635). Madrid, España: Plaza y Valdés. Disponible en: <https://upo.academia.edu/EnriqueMartinCriado> Consultado 29/01/2019.

MASSEY, Doreen (1994). *Space, Place and Gender*. Minnesota, Estados Unidos: University of Minnesota Press.

MASSEY, Doreen (2008). *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio De Janeiro, Brasil: Bertrand Brasil.

MASSEY, Doreen. (2012). Espacio, tiempo y responsabilidad política en una era de desigualdad global. En ALBET, Abel y BENACH, Nuria. (eds.) *Doreen Massey: Un sentido global del lugar* (pp. 197-214). Barcelona, España: Icaria editorial.

MAUGER, Gérard (1995). Jeunesse: définition sociologique d'un âge de la vie. En *Recherches et prévision*, núm 40 (pp. 19-36). París, Francia: CAF.

MEIKINS WOOD, Ellen (1983). El concepto de clase en E. P. Thompson. En *Cuadernos Políticos*, núm 36 (pp. 83-100) Ciudad de México, México: Universidad Autónoma del Estado de México.

MENA, Magrith (2012). (De) construyendo ilusiones: cambios intergeneracionales y de género en las aspiraciones educativas y ocupacionales en las zonas rurales de Ayacucho. En *Debates en Sociología*, núm 37 (pp. 5-42). Lima, Perú: departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

MERKLEN, Denis (1997). Un pobre es un Pobre. La sociabilidad en el barrio; entre las condiciones y las prácticas. En *Sociedad*, núm 11 (pp. 21-64). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Sociales, Universidad de Buenos Aires.

MERKLEN, Denis (2005). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*. Buenos Aires, Argentina: Gorla

MIRANDA, Ana, CRAVINO, María Cristina y MARTÍ GARRO, Santiago (2012). Transiciones juveniles de migrantes paraguayos/as en la Argentina: condiciones de vida y vigencia de las redes. En *Última Década*, núm 37 (pp.11-39). Santiago de Chile, Chile: Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes, Universidad de Chile.

MORA SALAS, Minor y DE OLIVEIRA, Orlandina (2014). ¿Ruptura o reproducción de las desventajas sociales heredadas? Relatos de vida de jóvenes que han vivido situaciones de pobreza. En MORA SALAS, Minor y DE OLIVERIA, Orlandina (coords.), *Desafíos y Paradojas: Los jóvenes frente a las desigualdades sociales*. Ciudad de México, México: El Colegio de México.

MOROKVASIC, Mirjana (1984). Women in migration. En *International Migration Review*, núm 18 (pp. 882-1382). Nueva York, Estados Unidos: SAGE.

MOSCOSO, María Fernanda (2008). Nuevos sujetos, nuevas voces: ¿Hay lugar para la infancia en el pensamiento transnacional?, pp. 261-281. En SANTAMARÍA, Enrique (Ed.) *Retos epistemológicos de las migraciones transnacionales*. Barcelona: Anthropos.

MOSCOVIVI, Serge (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul.

MUÑIZ TERRA, Leticia (2012). Carreras y trayectorias laborales: Una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. En *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(1) (pp. 36-65). Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5218/pr.5218.pdf Consultado 29/01/2019.

NASH, Mary (2001). Diversidad, multiculturalismos e identidades: perspectivas de género, pp. 21-47. En NASH, Mary y MARRE, Diana (eds.). *Multiculturalismos y género. Un estudio interdisciplinar*. Barcelona, España: Bellaterra.

NOBILE, Mariana (2006). *La discriminación de los inmigrantes en la escuela media. Un análisis de los discursos, las prácticas y los condicionantes legales*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

NOVARO, Gabriela (2002). *Nacionalismo y diversidad cultural en educación: Un análisis antropológico de los contenidos escolares* (tesis de doctorado) Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. [Mimeo]. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/2934> Consultado 29/01/2019.

NOVARO, Gabriela (2011). Niños migrantes y escuela: ¿identidades y saberes en disputa? En NOVARO, Gabriela et al. *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

NÚÑEZ, Lorena y STEFONI, Carolina (2004). Migrantes andinos en Chile: ¿transnacionales o sobrevivientes? En *Revista Enfoques*, 2(3) (pp. 103-123). Santiago de Chile, Chile: Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, Universidad Central de Chile.

OLIVERA, Cynthia (2009). ¿Bailando por un sueño? Espacio de construcción de identidades. En *Temas de patrimonio cultural*, núm 24 (pp. 109-120). Disponible en: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30916538/temas_24.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1548349083&Signature=6htc4jThr6igGlxI4pAnvl3Wlh0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEspacios_socioculturales_bolivianos_tran.pdf#page=111 Consultado 24/01/2019.

OSO, Laura (2007). Migración, género y hogares transnacionales. En *V Congreso sobre la inmigración en España*, Valencia, 21-24 de marzo.

PACECCA, María Inés (2010). Género, situación familiar y trayectoria laboral en mujeres migrantes. En *Mujeres en escena* (pp. 537-546). La Pampa, Argentina: Universidad Nacional de La Pampa, Instituto Interdisciplinario de Estudios de la Mujer.

PAERREGAARD, Karsten. (2007). La migración femenina: estrategias de sostenimiento y movilidad social entre peruanos en España y Argentina. En

Anthropologica, 25(25) (pp. 61-82). Lima, Perú: Departamento de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica del Perú.

PALLMA, Sara y SINISI, Liliana (2004). Tras las huellas de la etnografía educativa: Aportes para una reflexión teórico metodológico. En *Cuadernos de Antropología Social*, núm 19 (pp. 121-138). Buenos Aires, Argentina: Instituto de Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires.

PARELLA, Sonia (2004). La interacción entre clase social, género y etnia: el reclutamiento de mujeres inmigrantes en el servicio doméstico. En *Mientras tanto*, núm 93 (pp. 83-99). Barcelona, España: Mientras Tanto Organización.

PARELLA, Sónia (2007). Los vínculos afectivos y de cuidado en las familias transnacionales: Migrantes ecuatorianos y peruanos en España. En *Migraciones internacionales*, 4(2) (pp. 151-188). Tijuana, México: Colegio de la Frontera Norte.

PARELLA, Sònia y CAVALCANTI, Leonardo (2007). Una aproximación cualitativa a las remesas de los inmigrantes peruanos y ecuatorianos en España y a su impacto en los hogares transnacionales. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm 116 (pp. 241-257). Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.

PARELLA, Sònia y CAVALCANTI, Leonardo (2010). Dinámicas familiares transnacionales y migración femenina: una exploración del contexto migratorio boliviano en España. En Grupo Interdisciplinario de Investigadoras Migrantes (coord.) *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos* (pp. 93-106). Madrid, España: GIIEMPALA-Casa Encendida-Fundación Social Caja Madrid.

PARREÑAS, Rhacel Salazar (2001) Mothering from a distance: Emotions, gender, and intergenerational relations in Filipino transnational families. En *Feminist studies*, 27(2) (pp. 361-390). Maryland, Estados Unidos: Universidad de Maryland.

PARREÑAS SALAZAR, Rhacel (2005). *Children of global migration: Transnational families and gendered woes*. Stanford, Estados Unidos: Stanford University Press.

PÁVEZ SOTO, Iskra (2011) *Migración infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. [Mimeo]

PÁVEZ SOTO, Iskra (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. En *Revista de Sociología*, (27) (pp. 81-102). Santiago de Chile, Chile: Departamento de Sociología, Universidad de Chile.

PÁVEZ SOTO, Iskra (2017). La niñez en las migraciones globales: perspectivas teóricas para analizar su participación. En *Tla-melaua*, 10 (41), (pp 96-113). Puebla, México: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

PEDONE, Claudia (2000). El trabajo de campo y los métodos cualitativos. Necesidad de nuevas reflexiones desde las geografías latinoamericanas. En *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 57 (19), (pp.1-16). Barcelona, España: Geocrítica, Universidad de Barcelona.

PEDONE, Claudia (2003). *Tú siempre jalas lo tuyo. Cadenas y redes migratorias de las familias ecuatorianas hacia España* (tesis doctoral) Universitat Autònoma de

Barcelona, Barcelona, España. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/record/36585>
Consultado 28/01/2019.

PEDONE, Claudia (2006). Los cambios familiares y educativos en los actuales contextos migratorios ecuatorianos: una perspectiva transatlántica. En *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, N° 10, (pp. 154-171). Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

PEDONE, Claudia (2008). “Varones aventureros vs. madres que abandonan”: reconstrucción de las relaciones familiares a partir de la migración ecuatoriana. En *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 16 (30) (pp. 45-64). Brasilia, Brasil: Centro Scalabriniano de Estudios Migratorios.

PEDONE, Claudia (2009). Trajectòries i estratègies de joves migrants procedents d'Amèrica Llatina en espais transnacionals. En SECRETARIA DE INMIGRACIÓ (coord.), *Recerca i Immigració II*. Barcelona, España: Generalitat de Catalunya, Departament de Ciutadania i Acció Social.

PEDONE, Claudia (2010). Lo de migrar me lo pensaría con calma: representaciones sociales de jóvenes en torno al proyecto migratorio familiar, pp. 141-170. En PEDREÑO, Andrés et al (eds.). *Tránsitos migratorios. Contextos transnacionales y proyectos familiares en las migraciones actuales*. Murcia, España: Universidad de Murcia.

PEDONE, Claudia (2011). Familias en movimiento. El abordaje teórico-metodológico del transnacionalismo familiar latinoamericano en el debate académico español. En *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, núm 3 (pp. 223-244). Manizales, Colombia: Universidad de Caldas

PEDONE, Claudia, AGRELA, Belén y GIL ARAUJO, Sandra (2012). Políticas públicas, migración y familia. Una mirada desde el género. En *PAPERS. Revista de Sociología*, 97 (3) (pp. 541-568). Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

PEDONE, Claudia, (2014). Rupturas y continuidades de los roles de género en contextos migratorios transnacionales. Relatos sobre sexualidad y salud reproductiva de los hijos e hijas de la inmigración ecuatoriana en Cataluña. En *Papeles del CEIC*, núm 2 (pp. 1-38). Vizcaya, España: Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva, Universidad del País Vasco. Disponible en: <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/papelesCEIC/issue/view/1232> Consultado 29/01/2019.

PEDONE, Claudia y GIL ARAUJO, Sandra (2008). Maternidades transnacionales entre América Latina y el Estado español. El impacto de las políticas migratorias en las estrategias de reagrupación familiar. En SOLÉ, Carlota, PARELLA, Sònia y CAVALCANTI, Leonardo (Coords.) *Nuevos retos del transnacionalismo en el estudio de las migraciones*. (pp. 151-176) Madrid, España: Observatorio Permanente para la Inmigración.

PEDREÑO, Andrés (2005). Sociedades etnofragmentadas. En PEDREÑO, Andrés y HERNÁNDEZ, Manuel (eds.). *La condición inmigrante. Exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia*, (pp. 75-103). Murcia, España: Universidad de Murcia.

PEDREÑO, Andrés (2007). Jóvenes españoles e inmigrantes en el espacio público: una investigación sobre la realidad murciana. En LÓPEZ SALA, Ana María y CACHÓN RODRÍGUEZ, Lorenzo (coord.). *Juventud e Inmigración. Desafíos para la Participación*

y para la Integración (pp. 137-157). Madrid, España: Dirección general de Juventud de la Consejería de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno de Canarias.

PEDREÑO, Andrés y ORTEGA CASTELLANOS, Mari Luz (2010). En busca de un lugar en el mundo: itinerarios formativo-laborales de los hijos de familias inmigrantes en el campo murciano. En Grupo Interdisciplinario de Investigadoras Migrantes (coord.). *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes: rompiendo estereotipos* (pp. 107-121). Madrid, España: GIIIEPALA-Casa Encendida-Fundación Social Caja Madrid.

PEIRANO, Mariza (2010). Los antropólogos y sus linajes. En *Revista del Museo de Antropología*, 3(1) (pp. 141-148). Córdoba, Argentina: IDACOR (CONICET y UNC).

PÉREZ, Natalia Evangelina (2013). "Quiero que mis hijos estudien para que no trabajen a pico y pala como nosotros": prácticas escolares de (des)marcación de la etnicidad boliviana. En KARASIK, Gabriela. (coord.) *Migraciones internacionales: reflexiones y estudios sobre la movilidad territorial contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: CICCUS.

PÉREZ PÉREZ, Gabriel y MUÑOZ, Sonia (1998). Condiciones de vida (y trabajo) de los inmigrantes peruanos en Madrid. En *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, núm 3 (pp. 53-82). Madrid, España: Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones

PERISSINOTTI, María Victoria (2017). *Un lugar donde vivir Procesos migratorios y experiencias políticas en un barrio de la ciudad de Córdoba*. (Tesis de maestría). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. [Mimeo].

PERISSINOTTI, María Victoria y ZENKLUSEN, Denise (2014). ¿No aptos para vivir? Una aproximación etnográfica a las disputas por significar el territorio de un asentamiento de la ciudad de Córdoba, Argentina. En *Etnográfica.*, 18(3) (pp. 481-498). Coimbra, Portugal: Centro en Redes de Investigación en Antropología.

PESSAR, Patricia y MAHLER, Sarah (2003). Transnational migration: Bringing gender in. En *International Migration Review*, 37(3) (pp. 812-846). Nueva York, Estados Unidos: SAGE.

PESSAR, Patricia y MAHLER, Sarah (2006). Gender matters: Ethnographers bring gender from the periphery toward the core of migration studies. En *International migration review*, 40(1) (pp. 27-63). Nueva York, Estados Unidos: SAGE.

PICCO, Ester y GALLENDE, Beatriz (2001). Trabajo infantil, su impacto en la constitución subjetiva. En *Kairos. Revista de Ciencias Sociales*, 5(8). Monterrey, México: Universidad Autónoma de Nueva León.

PIZARRO, Cynthia (2007). Inmigración y discriminación en el lugar de trabajo. El caso del mercado frutihortícola de la colectividad boliviana de Escobar. En *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, N° 63 (pp. 211-243). Buenos Aires, Argentina: Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos.

PIZARRO, Cynthia (2013). Partir y volver entre Argentina y Bolivia: trayectorias migratorias transnacionales e intersección de desigualdades. En *VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social*, Universidad de Buenos Aires.

PORTES, Alejandro y BÖRÖCZ, József (1998). Migración contemporánea. Perspectivas teóricas sobre sus determinantes y sus modalidades de incorporación. En MALGESINI, Graciela (comp.). *Cruzando fronteras. Migraciones en el sistema mundial* (pp. 43-73). Barcelona, España: Icaria- Fundación Hogar del empleado.

PORTES, Alejandro y RUMBAUT, Rubén (1995). *Immigrant America. A Portrait*. Berkeley, Estados Unidos: University California Press.

PORTES, Alejandro y ZHOU, Min (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants. En *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, núm 530 (pp. 74-96). Nueva York, Estados Unidos: SAGE.

PRATESI, Ana (1999). Los chicos trabajando. En PROZÉ, Jorge, PRATESI, Ana Rosa BENÍTEZ, Andrea y MOBILIO, Lidia (eds.) *Trabajo, moral y disciplina en los chicos de la calle*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

PREVITALI, María Elena (2010). Las chicas en la casa, los chicos en la calle. Construcción genérica, violencia y prácticas de sociabilidad en Villa el Nailon, Córdoba. En *Revista del Museo de Antropología*, 3(1) (pp. 77-90). Córdoba, Argentina: IDACOR (CONICET y UNC).

PREVITALI, María Elena (2014). *Entre bailes, fútbol y evangelios. Una etnografía sobre sociabilidades y violencias en jóvenes de la ciudad de Córdoba* (tesis doctoral). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. [Mimeo].

QUIRÓS, Julieta (2014). Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de Trabajo de Campo, escritura y enseñanza en antropología. En *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, 12(17) (pp. 66-47). Buenos Aires, Argentina: Colegio de Graduados en Antropología de la República Argentina.

RAMOS, Silvina (1984). *Las relaciones de parentesco y de ayuda mutua en los sectores populares urbanos*. Buenos Aires, Argentina: Estudios CEDES.

RAUSKY, María Eugenia y SANTOS, Javier (2004). El relevamiento del trabajo infantil en las encuestas a hogares de Argentina: un primer acercamiento para el caso de la Provincia de Buenos Aires y sus principales aglomerados urbanos. En *II Congreso Nacional de Sociología-VI Jornadas de Sociología de la UBA-Pre alas*. Buenos Aires.

RAUSKY, María Eugenia (2009). Perspectivas sobre el trabajo infantil en la Argentina: Un análisis de las investigaciones desarrolladas en el campo de las Ciencias Sociales. *Revista de estudios regionales y mercado de trabajo* (5) (pp. 177-200). En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4525/pr.4525.pdf Consultado 01/02/2019.

REGUILLO, Rosana (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Norma.

REUSA, Victoria (2018). *Construyendo la casa, construyendo Pueblos. Una etnografía sobre experiencias del habitar en un asentamiento informal de la ciudad de Córdoba (Argentina)* (trabajo final de Licenciatura). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. [Mimeo].

RIVAS RIVAS, Ana María y GONZÁLVZ TORRALBO, Herminia (ed.) (2009). *Familias transnacionales colombianas: transformaciones permanentes en las relaciones familiares y de género*. Madrid, España: Catarata.

RIVERA SÁNCHEZ, Liliana (2012). Las trayectorias en los estudios de migración: una herramienta para el análisis longitudinal cualitativo. ARIZA, Marina y VELASCO, Laura (coords.). *Métodos cualitativos y su aplicación empírica. Por los caminos de la investigación sobre migración internacional* (pp. 455-494 Tijuana, México: Universidad Nacional Autónoma de México y El Colegio de la Frontera Norte.

RIVERO SIERRA, Fulvio (2013). La construcción de la decisión migratoria en comunidades campesinas de Toropalca, Potosí, Bolivia En KARASIK, Gabriela. (coord.) *Migraciones internacionales: reflexiones y estudios sobre la movilidad territorial contemporánea* (.pp. 25- 48). Buenos Aires, Argentina: CICCUS.

ROBERTI, Eugenia (2016). Los sentidos (des) centrados del trabajo: Hacia una reconstrucción de los itinerarios típicos delineados por jóvenes. En *Última década*, 24(44) (pp. 227-255). Santiago de Chile, Chile: Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes, Universidad de Chile.

ROCKWELL, Elsie (1991). Ethnography and critical knowledge of education in Latin America. En *Prospects*, 21(2) (pp. 156-167). París, Francia: UNESCO.

ROJAS MORA, Mariana (2014). Geografías del miedo de mujeres trabajadoras sexuales: entre habitares y Percepciones. En *Revista de Ciencias Sociales*, 3(145) (pp. 61-80). Monterrey, México: Universidad Autónoma de Nueva León.

ROQUE, Valdivia (2008). La migración como lineamiento de política exterior: el caso de la emigración peruana en la Argentina (tesis de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. Disponible en: http://flacso.org.ar/wpcontent/uploads/2014/06/Disertacion_Jaime_Valdivia-Manchego_04-05.pdf Consultado 30/01/2019.

ROSAS, Carolina (2007). ¿Migras tú, migro yo o migramos juntos?: Los condicionantes de género en las decisiones migratorias de parejas peruanas destinadas en Buenos Aires. En *IX Jornadas Argentinas de Estudios de Población*. Buenos Aires, Argentina: Asociación de Estudios de Población de la Argentina.

ROSAS, Carolina (2010a). Aspectos sociodemográficos, género y redes en la migración peruana en Buenos Aires. En *Debates en Sociología*, núm 33 (pp. 51-76). Lima, Perú: Departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

ROSAS, Carolina (2010b). *Implicaciones mutuas entre el género y la migración mujeres y varones peruanos arribados a Buenos Aires entre 1990 y 2003*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.

ROSAS, Carolina (2010c). Género y transformaciones al interior del hogar en la posmigración. Mujeres y varones peruanos en Buenos Aires. En *Revista Latinoamericana de Población*, 3(6) (pp. 147-172). Rio de Janeiro, Brasil: Asociación Latinoamericana de Población.

ROSAS, Carolina (2010d). Jóvenes migrantes. Sueños y desilusiones entre Perú y Argentina. En SÁNCHEZ, José Antonio Trejo; SALGADO, Jorge Arzate; PALERMO, Alicia Itatí (coord.) *Desigualdades sociales y ciudadanía desde las culturas juveniles en*

América Latina (pp. 165-193). Ciudad de México, México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Autónoma del Estado de México.

ROSAS, Carolina (2013). Discusiones, voces y silencios en torno a las migraciones de mujeres y varones latinoamericanos. Notas para una agenda analítica y política. En *Anuario Americanista Europeo*, núm 11 (pp. 127-148). Madrid, España: CEISAL y REDIAL.

ROSAS, Carolina (2014). ¿Cómo se toman las decisiones en el hogar? Cambios y continuidades en las voces de mujeres y varones peruanos en Buenos Aires. En ROZÉE, Virginie y ZAVALA, María Eugenia (coords). *Género en movimiento: familias y migraciones*. Ciudad de México, México: CEDUA-El Colegio de México (pp. 295-331).

ROSAS, Carolina (2018). Mujeres migrantes en el cuidado comunitario. Organización, jerarquizaciones y disputas al sur de Buenos Aires. En VEGA, Cristina *et al.* (coord.). *Cuidado, Comunidad y Común. Explorando experiencias, ámbitos y vínculos cooperativos en el sostenimiento de la vida en América Latina y el Sur de Europa*. Madrid, España: Traficantes de Sueños. (pp. 301-324).

ROSAS, Carolina, JARAMILLO, Verónica, VERGARA, Albano (2015). Trabajo doméstico y migraciones latinoamericanas. Desde Argentina, hallazgos y reflexiones frente a los destinos extraregionales. En *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 30 (pp. 253 – 290). Ciudad de México, México: COLMEX.

SAAVEDRA, Jaime; MELZI, Roberto; MIRANDA, Arturo (1997). Financiamiento de la educación en el Perú. En *Documento de trabajo 24*. Lima, Perú: GRADE.

SAAVEDRA, Jaime y SUÁREZ, Pablo (2002). *El financiamiento de la educación pública en el Perú: el rol de las familias*. Lima: Grade. Disponible en: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/51266/ssoar-2002-saavedra_et_al-El_financiamiento_de_la_educacion.pdf?sequence=3 Consultado: 11/01/2018.

SAAVEDRA, Jaime y SUÁREZ, Pablo. (2001). *Equidad en el gasto social: el caso de la educación pública y privada*. Lima, Perú: Grupo de análisis para el desarrollo.

SÁEZ GIRALDEZ, Elia, GARCÍA CALDERÓN, José y ROCH PEÑA, Fernando. (2010). La ciudad desde la casa: ciudades espontáneas en Lima. *Revista INVI*, 25(70), (pp. 77-116). Santiago de Chile, Chile: Instituto de Vivienda de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Chile.

SANZ ABAD, Jesús (2009). *Entre “cumplir” y “hacer cosas”. Estrategias económicas y simbolismo en el uso de las remesas de la migración ecuatoriana en España*. Cataluña, España: Universitat Rovira i Virgili.

SAYAD, Abdelmalek (1977). Les trois "âges" de l'émigration algérienne en France. En *Actes de la recherche en sciences sociales*, 15(1) (pp. 59-79). París, Francia: Le Seuil.

SALLES, Vania (1991). Cuando hablamos de familia, ¿de qué familia estamos hablando? En *Nueva antropología*, 11(39). Ciudad de México, México: Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional Autónoma de México.

SANTILLÁN, Laura (2018). La educación de los hijos ¿no es asunto privado?: notas sobre la naturaleza abierta y relacional de la crianza y educación infantil en barrios populares del Gran Buenos Aires. En *Papeles de trabajo sobre cultura, educación y*

desarrollo humano, 14 (8) (pp. 1-15). Madrid, España: Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

SASSEN, Saskia. (2007). *Una sociología de la globalización*. Buenos Aires: Editorial Katz.

SCOTT, Joan (1993). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En LAMAS, Marta (comp). En *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). Ciudad de México, México: PUEG.

SEGURA, Ramiro (2012). Elementos para una crítica de la noción de segregación residencial socio-económica: desigualdades, desplazamientos e interacciones en la periferia de La Plata. En *Quid 16*, núm 16 (pp. 106 – 132). Buenos Aires, Argentina: Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

SEGURA, Ramiro (2013). Los sentidos del lugar. Temporalidades, relaciones sociales y memorias en un barrio segregado de La Plata (Argentina). En *Sociedade e cultura*, 16(1) (pp. 59-68). Goiás, Brasil: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Federal de Goiás

SEGURA, Ramiro (2017). Ciudad, barreras de acceso y orden urbano. En *Reflexiones sobre juventud, desigualdad y espacio urbano. Revista Argentina de Estudios en Juventud*, núm 11 (pp. 1-12). La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.

SOLÉ, Carlota y PARELLA, Sònia (2005). Discursos sobre maternidad transnacional de las mujeres de origen latinoamericano residentes en Barcelona. En *Coloquio Internacional Mobilités au feminine, Tangier*. (pp. 15-19). Tangier, Marruecos.

SOLÉ, Carlota, PARELLA, Sònia y CAVALCANTI, Leonardo (2007). *Los vínculos económicos y familiares transnacionales. Los migrantes ecuatorianos y peruanos en España*. Madrid, España: FBBVA.

SOLÉ, Carlota, PARELLA, Sònia y CAVALCANTI, Leonardo (2008). *Nuevos retos del transnacionalismo en el estudio de las migraciones*. Madrid, España: Documentos del Observatorio Permanente de la inmigración, Ministerio de Trabajo e inmigración.

SØRENSEN, Ninna (2005). Migración, género y desarrollo: el caso dominicano. En ZÚÑIGA GARCÍA-FALCÉS, Nieves (coord.) *La migración: un camino entre el desarrollo y la cooperación* (pp. 163-182). Madrid, España: CIP-FUHEM.

SORENSEN, Ninna Nyberg (2008). La familia transnacional de latinoamericanos/as en Europa. En *América Latina migrante: Estado, familias, identidades* (pp. 259-279). Quito, Ecuador: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). .

SOTO VILLAGRÁN, Paula (2009). Lo público y lo privado en la ciudad. En *Casa del tiempo*, 2(17) (pp. 54-58). Ciudad de México, México: Universidad Autónoma Metropolitana.

STEFONI, Carolina (2002). Mujeres inmigrantes peruanas en Chile. En *Papeles de Población*, Núm. 33 (pp. 117-144.). Ciudad de México, México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados de la Población de la Universidad Autónoma del Estado de México.

STEFONI, Carolina (2009). Migración, género y servicio doméstico. Mujeres peruanas en Chile, pp. 191-232. En VALENZUELA, María Elena y MORA Claudia (ed.) *Trabajo doméstico: un largo camino hacia el trabajo decente*. Santiago de Chile, Chile: Organización Internacional del Trabajo.

STOLCKE, Verena (2000) ¿Es el sexo para el género lo que la raza para la etnicidad... y la naturaleza para la sociedad? En *Política y cultura*, N°14 (pp. 25-60). Ciudad de México, México: Departamento de Política y Cultura de la División de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma Metropolitana.

SUÁREZ NAVAZ, Liliana (2004). Transformaciones de género en el campo transnacional. El caso de mujeres inmigrantes en España. En *Revista de Estudios de Género. La ventana*, núm 20 (pp. 293-331). Guadalajara, México: Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara.

SUÁREZ-OROZCO, Carola y SUÁREZ-OROZCO, Marcelo (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid, España: Morata.

TAKENAKA, Ayumi (2005). Nikkeis y peruanos en Japón. En BERG, Ulla y PAERREGAARD, Karsten (ed.). *El 5to suyo. Transnacionalidad y formaciones diaspóricas en la migración peruana* (pp. 205-208). Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.

TAKENAKA, Ayumi, BERG, Ulla y PAERREGAARD, Karsten (2010). Peruvian migration in a global context. En *Latin American Perspectives*, 37 (5) (pp. 3-11). Disponible en: [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/46086071/LAP379102.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1548863166&Signature=R%2BI84hh9yzRmDqsFV15v7rD%2FTV0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPeruvian Migration in a Global Context.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/46086071/LAP379102.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1548863166&Signature=R%2BI84hh9yzRmDqsFV15v7rD%2FTV0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPeruvian+Migration+in+a+Global+Context.pdf)
Consultado 30/01/2019.

TAMAGNO, Carla (2005). Entre “celulinos” y “cholulares”: prácticas comunicativas y la construcción de vidas transnacionales entre Perú e Italia. En BERG, Ulla y PAERREGAARD, Karsten (ed.). *El 5to suyo. Transnacionalidad y formaciones diaspóricas en la migración peruana* (pp. 173-202). Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.

TAPIA, Marcela (2010). *Yo venía con un sueño... Relaciones de género entre inmigrantes de origen boliviano en Madrid, 2000-2007* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. [Mimeo].

TARDUCCI, Mónica. (2012). La antropología feminista hoy: desafíos teóricos y políticos en un mundo globalizado. En *Cuadernos de antropología social*, (36), (pp. 7-10). Buenos Aires, Argentina: Instituto de Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires.

TARRIUS, Alain (2000). Leer, describir, interpretar las circulaciones migratorias: conveniencia de la noción de territorio circulatorio. Los nuevos hábitos de la identidad. En *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 21(83) (pp. 39-66). Michoacán, México: El Colegio de Michoacán.

THOMPSON, Edward (1977). *La formación histórica de la clase obrera: Inglaterra 1780-1832*. Londres, Inglaterra: Laia.

THOMSON, Rachel *et. al.* (2002) Critical Moments: Choice, Chance and Opportunity in Young People's Narratives of Transition. En *Sociology*, 36 (2) (pp. 335- 354). Nueva York, Estados Unidos: SAGE.

TOMASINI, Marina, BERTARELLI, Paula y MORALES, María Gabriela. (2017). Género, racialización de la clase e identidades: las categorías 'negros' y 'negras' en jóvenes de sectores populares de Córdoba. En *Psicoperspectivas*, 16(2) (pp. 9-19). Valparaíso, Chile: Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

TORALES, Ponciano (1993). *Diagnóstico sobre la inmigración reciente de peruanos en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Organización Internacional para las Migraciones.

TRPIN, Verónica (2008). Identidades en movimiento. Familias chilenas en la fruticultura del Alto Valle de Río Negro, Argentina. En *Cadernos Pagu*, Vol. 1 (pp. 227 – 255). Campinas, Brasil: Núcleo de Estudios de Género Pagu, Universidad Estatal de Campinas.

TRPIN, Verónica y PIZARRO, Cynthia (2017). Movilidad territorial, circuitos laborales y desigualdades en producciones agrarias de Argentina: abordajes interdisciplinarios y debates conceptuales. En *Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, Vol. 25 (pp. 35 – 58). Brasilia, Brasil: Centro Scalabriniano de Estudios Migratorios.

TRPIN, Verónica y RODRÍGUEZ, Daniela (2015). Mercados de trabajo y movilidad de trabajadores de origen chileno en el norte de la Patagonia. En *Polis. Revista Latinoamericana*, Vol. 14 (pp. 267-280). Osorno, Chile: Universidad de Los Lagos.

YUVAL-DAVIS, Nira (1997). *Gender and Nation*. California, Estados Unidos: Sage Publication.

VACCOTTI, Luciana (2017). La judicialización de los reclamos sociales. La lucha por la vivienda de las villas de Buenos Aires. En *ERLACS - Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, núm 103 (pp.51-70). Amsterdam, Países Bajos: Centro de Estudios y Documentación Latinoamericanos, Universidad de Amsterdam.

VARGAS, Virginia (2002). "Los feminismos latinoamericanos en su tránsito al nuevo milenio (Una lectura político personal)". En Daniel Mato (comp.): *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas, Venezuela: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

VARGAS, Patricia (2005): *Bolivianos, paraguayos y argentinos en la obra. Identidades étnico-nacionales entre los trabajadores de la construcción*. Buenos Aires, Argentina: IDES – CAS.

VEGA, Cristina; GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ, Encarnación (2014). Nuevas aproximaciones a la organización social del cuidado: debates latinoamericanos. Presentación del dossier. En *ÍCONOS*, núm 50 (pp. 9-26). Quito, Ecuador: FLACSO.

VIVEROS VIGOYA, Mara (2008). La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en América Latina. En *Seminario Internacional La sexualidad frente a la sociedad*, (pp. 28-31). Ciudad de México, México.

VIVEROS VIGOYA, Mara (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. En *Debate Feminista*, núm 52 (pp. 1-17). Ciudad de México, México: Centro de Investigaciones y Estudios de Género, UNAM.

VOMMARO, Pablo (2014). La disputa por lo público en América Latina. Las juventudes en las protestas y en la construcción de lo común. En *Nueva Sociedad*, núm 251 (pp. 55-69). Buenos Aires, Argentina: Fundación Foro Nueva Sociedad.

VOMMARO, Pablo (2017). Territorios y resistencias: configuraciones generacionales y procesos de politización en América Latina. En *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 38, (pp. 101-133). Iztapalapa, México: Universidad Autónoma Metropolitana.

WACQUANT, Loïc (2006). *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Argentina: Siglo XXI.

WACQUANT, Loïc (2007). *Los condenados de la ciudad: Gueto, periferias y Estado*. Madrid, España: Siglo Veintiuno.

WALLERSTEIN, Immanuel (1999). La construcción de las ciencias sociales. En WALLERSTEIN, Immanuel (ed). *Abrir las ciencias sociales* (pp. 3-27). Madrid, España: Siglo XXI.

WATTERS, Mary (1994). Ethnic and Racial Identities of Second-Generation Black Immigrants in New York City. En *International Migration Review*, 28(4), (pp. 795-820). Nueva York, Estados Unidos: SAGE.

WHYTE, William (1958). *Street corner society: The social structure of an Italian slum*. Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press.

WIMMER, Andreas y GLICK SCHILLER, Nina (2002). "Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences". En *Glob. Netw*, 2(4) (pp. 301-34). Oxford, Inglaterra: Global Networks.

ZAMORANO VILLARREAL, Claudia. (2007). Vivienda y familia en medios urbanos. ¿Un contenedor y su contenido? En *Sociológica*, 22(65) (pp. 59-87). Azcapotzalco, México: Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana.

ZUSMAN, Perla (2011). La tradición del trabajo de campo en Geografía. En *Geograficando*, 7(7) (pp. 15-32). La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.

1. Guión de Preguntas

Historia migratoria

- ¿Cómo está conformada tu familia?
- ¿Cuándo migraron tus padres? ¿Quién migró primero?
- ¿Con quiénes se quedaste cuando tus padres migraron? ¿Cuántos años tenían/tenías?
- ¿Recordás cuando tus papás decidieron migrar? ¿Cómo te enteraste? ¿Fuiste consultado/a sobre qué pensabas de la migración de tus padres y luego de la reagrupación?
- ¿Durante el tiempo de separación siempre estuvieron con los mismos parientes? ¿Cómo era tu casa en Perú? ¿Cómo era el lugar donde vivía? ¿Cuándo tus papás migraron te mudaste de casa? ¿Dónde? ¿Te trasladaste de ciudad?
- ¿Cambiaron mucho las normas, permisos, horarios con tus abuelos, tíos con respecto a cómo te criaban tus padres? ¿Quién manejaba el dinero que enviaban tus padres?
- ¿Cómo era la relación con tus padres cuándo migraron y vos estabas en Perú? (llamadas, skype, frecuencia, qué temas se hablaban, enviaban dinero o regalos).
- ¿Cómo era la escuela en Perú? ¿Con quienes te juntabas? ¿En tus clases se hablaba de la migración de adultos hacia otros lugares? ¿Tus maestros te preguntaban sobre la migración de tus padres? ¿Cómo te sentías?
- ¿Cómo era un día en Perú? ¿Qué hacías? ¿Qué lugares te gustaba ir?

Proceso de reagrupación

- ¿En qué momento empezaron a hablar sobre la posible reagrupación?
- ¿Los reagruparon a todos juntos o en diferentes viajes? Sabes ¿por qué?
- ¿Cuántos años estuvieron separados?

- ¿Cómo te sentiste cuando te dijeron de venir para la Argentina? ¿Tenías deseos de viajar para encontrarte con tus padres?
- ¿Qué opinaban tu abuela, tía (quién haya sido nombrada como la cuidadora) de la reagrupación? ¿Qué te decían?
- ¿Cómo te imaginabas vivir en Córdoba?
- Contame como fue el viaje para Córdoba. ¿Qué recordás?
- ¿Cómo te sentiste cuándo llegaste para acá?

Sobre la llegada a Córdoba. Relaciones y actividades dentro del hogar

- ¿Cómo fue el encuentro con tus padres? ¿Cambió mucho la forma de convivir? (tipo de vivienda, relaciones de autoridad con los padres) ¿Fue muy diferente la relación que tenían por teléfono a la cara a cara? ¿Con quién te relacionaste mejor cuando llegaste?
- ¿Cómo te relacionabas y te relacionas con los parientes (abuela, tías, tíos, madrinas, padrinos) que te cuidaban cuando estabas en Perú?
- ¿Cómo te llevas con tus papás acá? ¿Cómo te llevabas en Perú?
- ¿Cómo te llevas con tus hermanos/as?
- ¿Si tienes que pedir permiso para salir a quién se lo pides?
- En tu casa, ¿tenés que hacer alguna tarea? ¿Cuáles? ¿En qué momento del día la haces? Y ¿te gusta?
- ¿Salen de paseo con tus papás? ¿A dónde van? ¿Qué es lo que más te gusta hacer con ellos?
- ¿Quién administra el dinero en la familia?
- ¿Extrañas algún familiar de Perú? ¿Quién te gustaría que venga? ¿Por qué?
- ¿Cómo describirías la Ciudad de Córdoba? ¿Cómo describirías tu barrio? ¿Cómo es tu casa? ¿Cómo te imaginabas llegar acá? ¿Qué lugares te gustan de la ciudad? ¿Conoces otras ciudades de la Argentina?
- ¿Cómo es un día en tu vida? ¿Cuándo volvés de la escuela que actividades realizas?

Inserción en el espacio socio-educativo

- ¿A qué escuela vas/fuiste? ¿En qué año y curso ingresaste? ¿Dónde queda la escuela? ¿Van otros chicos del barrio? ¿Van otros chicos peruanos?

-¿Qué diferencias encontraste con respecto a la escuela en Perú? Relación con los profesores, con los y las compañeras de clase.

-¿Cómo ves a los/las jóvenes argentinos? ¿Cómo se relacionan los varones y las mujeres?

-¿Te portas diferente a cómo te portabas en Perú? ¿Por qué?

-¿En el aula se hablan temas de las relaciones entre varones y mujeres ya sean como parejas o como amigos? ¿Quiénes plantean el tema?

- ¿Te gustaría seguir estudiando? ¿Qué te gustaría estudiar? ¿Por qué? ¿Qué te imaginas haciendo de grande?

En el caso que sea universitario

¿Cómo se planteó en tu casa seguir la Universidad? ¿Fue un objetivo de tus padres con respecto a tu educación? ¿Fue iniciativa tuya?

¿Tus padres fueron a la Universidad en Perú? ¿Qué estudiaron? ¿Sos el/la primero/a de la familia que va a la Universidad?

- ¿Por qué elegiste estudiar esta carrera? ¿Cómo es un día en la universidad? ¿Qué diferencias notas con el secundario? ¿Con quienes te juntas? ¿Seguís viendo a tus compañeros/a del colegio?

Espacios de socialización y relaciones de género

- ¿Cómo es vivir en el barrio?

- ¿Qué haces en tu tiempo libre? ¿Y en vacaciones? ¿Qué te gusta hacer? Y, en Perú ¿qué hacías?

- ¿Con quienes te relacionas? ¿Quiénes son tus amigos? ¿Te relacionas con los compañeros de clase fuera de la escuela? ¿Cuáles son los motivos: tareas, salidas? (¿Por qué no?)

- ¿Después de la escuela hacen algo?

- ¿Cuáles son los espacios donde salís?

- ¿Practicás algún deporte? ¿Cuál? ¿Con quienes juegas?

- ¿Por las noches dónde sales? ¿Cómo son los horarios y los permisos que dan tus padres? ¿En qué te transportas? ¿Te dejan salir solo/a?

-¿Con quienes salís?

- ¿Tuviste fiestas de 15? ¿Cómo son? ¿Son diferentes a las de chicas argentinas? Descripción de las fiestas. Donde se hacen, a quienes se invitan, qué música pasan, quiénes bailan con quien.
- ¿Cómo son las relaciones de pareja entre chicos y chicas de tu edad? ¿Encuentras diferencias entre las relaciones que se construyen aquí y las que se construyen en origen? ¿Cuáles?
- ¿Para ti las chicas/los chicos cambian sus formas de comportarse y relacionarse con respecto a Perú? ¿Crees que los argentinos/as son diferentes a los peruanos/as?
- ¿Tenés novio/a? ¿Y tus amigos/as? ¿Cómo se conocieron?
- ¿Qué diferencias encontrás entre los varones y las mujeres? ¿Qué pueden hacer las mujeres y qué pueden hacer los varones?

Consumos

- ¿Mirás televisión? ¿Qué programas de televisión mirás?
- ¿Tenés celular? ¿Quién te lo compró? ¿Para qué lo usas? ¿Tus padres te llaman mucho?
- ¿Se visten diferente en Argentina que en Perú? ¿Cómo se visten? Diferencias entre varones y mujeres.
- ¿Qué música te gusta escuchar? ¿Qué música escuchan en Perú y qué música se escucha en Argentina? ¿Qué música escuchan tus compañeros de curso?

Sobre el lugar y el espacio donde vive

- ¿Cómo describirías al barrio? ¿Qué te gusta y que no te gusta? ¿Qué le agregarías o sacarías?
- En tu casa, ¿quiénes viven? ¿Cómo duermen?
- ¿Te gustaría seguir viviendo en el barrio? ¿Por qué? ¿Te gustaría irte a vivir solo/a?
- ¿Qué sentís que te queda más lejos? ¿Vas sola/o? ¿A la noche te busca alguien?
- ¿Qué lugares de Córdoba conoces?

Percepciones a futuro

- ¿Cómo te imaginas de más grande? ¿Dónde te gustaría vivir? ¿De qué te gustaría trabajar?
- ¿Te gustaría tener hijos/as? ¿Cómo te imaginas tu familia a futuro?
- ¿Si tuvieras hijos/as que le dejarías hacer y qué no? ¿Cómo sería ser una buena madre o cómo sería ser un buen padre?
- ¿Volverías a Perú? ¿Te gustaría vivir allá?

2. Cuadro de entrevistados/as ampliado

	Nombre y edad al momento de la entrevista	Arribo a Córdoba	Arribo individual, por redes y/o allegados	Ocupación	Procedencia y residencia en Córdoba	Causas de la migración	Etapas intermedias de la migración	Estudios. Escuela a la que asistió/asiste. Trabajos que realiza	Vínculos familiares
1	Dana, 14 años. Dos encuentros de entrevistas: agosto y octubre de 2016	En el 2010 con 8 años.	Con su mamá y su hermano.	Estudiante en escuela técnica.	Trujillo. Vive en Los Pinos.	Una hermana de ella estudiaba medicina en Córdoba y se enfermó. Su mamá decide venir a cuidarla y trae a los/las hijos/hijas más chicos.	Directo a Córdoba, no han regresado a Perú pero sí a Chile. En una ocasión su madre visitó a su hijo en Perú.	Primaria en escuela pública. Secundario en escuela técnica.	Padres separados. El padre está en Perú. Hermano mellizo, hermana más grande vive en Sabattini, hermano en Chile y dos en Perú.
2	Richard, 14 años. Dos encuentros de entrevistas: agosto y octubre de 2016	En el 2010 con 8 años.	Con su mamá y su hermana.	Estudiante en escuela técnica.	Trujillo. Vive en Los Pinos.	Una hermana de él estudiaba medicina en Córdoba y se enfermó. Su mamá decide venir a cuidarla y trae a los/las hijos/hijas más chicos.	Directo a Córdoba, no han regresado a Perú pero sí a Chile. En una ocasión su madre visitó a su hijo en Perú.	Primaria en escuela pública. Secundario en escuela técnica.	Padres separados. El padre está en Perú. Hermano mellizo, hermana más grande vive en Sabattini, hermano en Chile y dos en Perú.
3	Nancy, 19 años. Dos encuentros de entrevista: agosto y octubre de 2016	En el 2010 con 14 años.	Con su familia. Luego vuelve a Lima y al año es reagrupada por una vecina.	Estudiante universitaria.	Lima. Vive en Los Pinos.	Sus padres decidieron venir a vivir a Córdoba. La mamá ya tenía varios hermanos viviendo en Córdoba.	Arribo a Córdoba, luego regresa a Perú y más tarde retorna nuevamente a Córdoba. No volvió más a Perú.	Primaria en escuelas públicas próximas a su residencia. Secundaria en escuela pública y en Perú. Finalizó en el Colegio Santa Teresa con media beca. Ingresó universitario a Licenciatura en Computación en el 2016.	Madre no terminó la primaria. Trabaja cuidando a persona mayor hace varios años. Padre no trabaja. Hermana de 15 años y hermano de 11 años.
4	Angie, 16 años. Dos encuentros de entrevista: agosto y octubre de 2016.	En el 2010 con 10 años.	Su madre llegó un año antes para luego reagruparla junto con hermano y tío.	Estudiante Secundaria. En el 2018 ingresa a Abogacía.	Comas, distrito de Lima. Vive en Sabattini.	Su mamá se había venido a vivir con su nueva pareja.	De Perú a Córdoba, pasando por Bolivia. Volvió a Lima de vacaciones junto con toda su familia.	Primaria en escuela pública. Secundaria en varias escuelas públicas y finalizó en una del centro. Ingreso universitario a Abogacía. Se preparó durante medio año en una academia.	Madre terminó el secundario. En Lima era ama de casa y en Argentina se dedica a la costura en su propia casa. Padre, separado, vive en Lima.
5	Gretel, 25 años. Un encuentro de entrevista en marzo 2016.	En el 2007 con 17 años.	Vino a lo de una tía que se encontraba trabajando de empleada doméstica.	Trabajadora	Es de Trujillo. Vive en Sabattini.	Viajó para estudiar Medicina. 268	Directamente desde Trujillo.	Finalizó el secundario en Perú. Se preparó e ingresó a Medicina. Sin embargo, por enfermedad y tras conocer a un compañero en la universidad abandona los estudios.	Su mamá quien migra con dos de sus hijos (Richard y Dana) cuando se enferma. Es obstetra pero trabaja en la costura y cuidando niños en el barrio.

6	Gian, 15 años. Dos encuentros de entrevista: agosto y octubre de 2016	En el 2010 con 9 años.	Su madre llegó un año antes para luego reagruparla junto con hermana y tío.	Estudiante secundario.	Comas, distrito de Lima. Vive en Sabattini.	Su mamá se había venido a vivir con su nueva pareja.	De Perú a Córdoba, pasando por Bolivia. Volvió a Lima de vacaciones junto con toda su familia.	Primaria en escuela pública próxima al barrio. Secundario en escuela pública del centro. Cuenta con una beca para estudiar inglés en un instituto privado de Córdoba. Quiere ingresar a Ingeniería Civil.	Madre terminó el secundario. En Lima era ama de casa y en Argentina se dedica a la costura en su propia casa. Padre, separado, vive en Lima.
7	Sebastián, 16 años. Dos encuentros de entrevista: agosto y octubre de 2016	En el 2010 con 10 años.	Su hermana llegó un año antes para luego reagruparla junto con su sobrino/a.	Estudiante secundario.	Comas, distrito de Lima. Vive en Sabattini.	Su mamá se había venido a vivir con su nueva pareja.	De Perú a Córdoba, pasando por Bolivia. Volvió a Lima de vacaciones junto con toda su familia.	Primaria en escuela próxima a Sabattini. Secundario en escuela pública de barrio Providencia ya que se mudó al centro de la ciudad con otra hermana. Quiere estudiar Comunicación Social, por eso se puso en contacto conmigo.	Dos hermanas, una de las cuales lo reagrupó y con la otra vivió en Lima y en Córdoba. Tres sobrinos/as.
8	Doris, 15 años. Dos encuentros de entrevistas en abril y diciembre de 2016	En el 2015 con 14 años.	Arribó con su mamá. Uno de sus hermanos queda junto con su papá	Estudiante secundaria.	Comas, distrito de Lima. Vivió en Providencia, actualmente en Sabattini.	Viajó con su mamá y la pareja, y sus hermanos menores. Un hermano se quedó junto con su papá en Lima.	Viajó de Lima a Córdoba junto con su mamá. Regresó a Lima por vacaciones. Allí trabajó en una feria de verduras de su tío.	Secundaria en escuela en el centro próxima a barrio Providencia, donde vivía. Cursa con Sebastián.	Su mamá trabajaba en el comercio en Lima y en Argentina trabaja junto a su tía en la costura. Finalizó sus estudios secundarios y cuenta con una tecnicatura.
9	Marita, 20 años. Entrevista de un encuentro en mayo de 2016.	En el 2007 con 9 años.	Llegó junto a su madre y la pareja.	No termina el secundario. Varias veces retomó el nocturno. Es madre.	Lima. Vive en Sabattini. Antes vivió en una casa en el centro.	Viajó con su mamá y la pareja de ella.	Viajó a Córdoba en colectivo, pasando por Bolivia. No volvió más a Lima.	A pesar de varios intentos, aún no terminó la primaria.	Madre y padrastro con secundario terminado. Madre trabajaba en el comercio en Lima y padrastro trabajó un tiempo en un ministerio y luego en el comercio. Tiene dos hermanos menores y dos hijos.
10	Jhonny, 17 años. Un encuentro de entrevista en mayo de 2017.	En el 2017 con 17 años.	Vino solo a vivir junto a su tía.	Terminó el secundario y sus intenciones eran seguir estudiando.	Lima. Vive en Los Pinos.	Viaja solo a lo de una tía con motivos de ingresar a la universidad.	Viajó a Córdoba en colectivo. No regresó más a Lima.	En Lima, había terminado el secundario y trabajaba como animador. Vino a Argentina porque quería ingresar a Comunicación Social, por eso se pone en contacto conmigo.	Su tía tiene un negocio de ropa en el centro de Córdoba y dos hijas, que asisten a un colegio privado. Una de ellas ingreso a la universidad. Jhonny vive con otra tía.

11	Joselin, 21 años. Entrevista de un encuentro en mayo de 2016.	En el 2006 con 11 años.	Llegada junto con su mamá y la pareja.	Estudiante de enfermería. Busca trabajo en el rubro.	Huancayo. Vive en Los Pinos. Antes vivió en Villa Libertador.	Viajó junto con su mamá y la pareja. Sus hermanos nacieron en Argentina.	Viajó a Córdoba en colectivo, pasando por Bolivia. No regresó más a Lima.	Terminó el secundario embarazada. Cuando su mamá comenzó a estudiar cuidados gerontológicos. Continuó con enfermería en la escuela de Villa El Libertador. Busca trabajo de eso.	Su mamá (40 años tiene actualmente) tiene un quiosco en la casa en Los Pinos. Además, se encarga de gestionar el grupo de danza peruana. Terminó el secundario y estudio enfermería en una Universidad en Huancayo.
12	Patrick, 17 años. Dos encuentro de entrevistas: agosto y octubre de 2016.	En el 2009 con 10 años.	Vino junto con su familia.	Estudiante. Va al colegio Monserrat que depende de la Universidad.	Vive en Sabattini. Antes vivieron en Santa Isabel.	Viaja con su papá, su mamá y su hermano desde Lima.	Viajó a Córdoba en colectivo, ingresando por Chile. No regresó más a Lima.	Fue a una escuela pública próxima al barrio y luego realizó el ingreso al colegio Monserrat.	Su papá es albañil y dirigente en el barrio, es de Balsayac en San Martín. Se presentó en las últimas elecciones barriales como candidato. Dos hermanos, uno nacido en Argentina.
13	Jeremy, 15 años. Un encuentro de entrevista: septiembre de 2016.	En el 2009 con 8 años.	Vino junto con su familia.	Estudiante. Va al colegio Monserrat que depende de la Universidad.	Vive en Sabattini. Antes vivieron en Santa Isabel.	Viaja con su papá, su mamá y su hermano desde Lima.	Viajó a Córdoba en colectivo, ingresando por Chile. No regresó más a Lima.	Fue a una escuela pública próxima al barrio y luego realizó el ingreso al colegio Monserrat.	Su papá es albañil y dirigente en el barrio, es de Balsayac en San Martín. Se presentó en las últimas elecciones barriales como candidato. Dos hermanos, uno nacido en Argentina.
14	Edith, 16 años. Dos entrevistas en septiembre y diciembre de 2015.	En el 2013 con 13 años.	Vino junto a una vecina a vivir con su papá que tenía una nueva pareja.	Estudiante. Va a una escuela próxima al barrio.	Lima. Vive en Sabattini. Antes en Los Pinos.	Viaja con una vecina de su papá a los 13 años.	Viajó a Córdoba en colectivo junto con una vecina. Regresó a Lima a visitar a su mamá.	Se cambió de escuela secundaria ya que quería estudiar algo en vinculación con el ambiente.	Fue reagrupada por su papá.
15	Micaela, 18 años. Dos encuentros en junio y julio de 2015.	En el 2014 con 17 años.	Vino a lo de su tía.	Termino el secundario.	Lima. Vive en Sabattini.	Viaja sola con intenciones de anotarse en la universidad	Viajó a Córdoba en colectivo haciendo escala en Bolivia. No regresa más a Lima.	No pudo ingresar a la universidad, por lo que comenzó a trabajar. Ingresó un año después.	Su tía tiene tres hijos: una hija con un su bebé, una nena y un niño.
16	Wilmer, 25 años. Un encuentro de entrevista en el año 2015.	En el 2013 con 23 años.	Vino a lo de su hermano junto con otro hermano de 18 años.	Termino el secundario.	Juanjui, Provincia de Mariscal Cáceres. Vive en Los Pinos.	Viaja con intenciones de probar suerte, al igual que su hermano.	Viajó a Córdoba en colectivo junto con su hermano. No regresa más a la ciudad.	Comienza a trabajar en la construcción.	Primero vino un hermano mayor, después vinieron los otros dos hermanos que son más chicos.

17	Geraldine, 18 años. Dos encuentros de entrevista en mayo y junio de 2015.	En el 2014 con 17 años.	Vino sola a vivir a lo de su hermano.	Ni bien llegó trabajó en super y cuidando niños.	Lima. Vive en Los Pinos.	Viajó sola y luego llegó su novio. Sus motivaciones eran ingresar a la universidad para estudiar Enfermería.	Regresa a Lima en el 2017 tras la enfermedad de su papá.	Finalizó el secundario y estaba estudiando para policía en Lima. Dejó sus estudios. Ingresó a enfermería.	Vive con el hermano, su esposa y tres hijos.
18	Robin, 21 años. Un encuentro de entrevista en enero de 2016.	En el 2013 con 18 años.	Vino a lo de su hermano junto con otro hermano de 23 años.	Termino el secundario.	Juanjui, Provincia de Mariscal Cáceres. Vive en Los Pinos.	Viaja con intenciones de probar suerte, al igual que su hermano.	Viajó a Córdoba en colectivo junto con su hermano. No regresa más a la ciudad	Comenzó a trabajar en la construcción y dando clases de voley.	Primero vino un hermano mayor, después vinieron los otros dos hermanos que son más chicos.
19	César, 20 años. Un encuentro de entrevista en febrero de 2015.	En el 2013 con 18 años.	Vino a lo de su hermana.	Terminó el secundario	Chosica, región de Lima. Vive en Sabattini.	Viaja en búsqueda de trabajo.	Viajó a Córdoba en colectivo solo. No regresa más a Lima, recibe la visita de su madre una vez al año.	Trabaja de albañil.	Se contruyó una casita delante de la casita de su hermana. Actualmente, tiene novia.
20	Carmen, 16 años. Dos encuentros de entrevistas en mayo y julio de 2015.	En el 2010 con 11 años.	Vino con su mamá y su hermana.	Asiste a colegio privado.	Es de Lima y vive en Los Pinos.	Viaja a raíz de que su mamá quiere conseguir trabajo y que sus hijas ingresen a la universidad.	Viajó a Córdoba en colectivo. No regresa más a Lima.	Estudia con una beca en un colegio público de gestión privada y católico.	En el 2016 queda embarazada de su novio, por lo que debe terminar el secundario embarazada.
21	Anton, 14 años. Dos encuentros en diciembre de 2017 y mayo 2018.	En el 2017 con 14 años.	Fue reagrupado por su mamá.	Asiste a escuela pública.	Es de Lima y vive en Sabattini.	Su mamá se fue en el 2015 y se quedó con su papá.		Estudia en una escuela técnica.	Tiene un hermano, un tío y dos primos.
22	Luisa, 14 años. Un encuentro en octubre de 2015	En el 2014 con 13 años	Fue reagrupado por una vecina	Asiste a un colegio privado	Es de Lima y vive en Los Pinos.	Sus papás migraron en el 2012. Ella vivió una año de una abuela con su tía	Viajó a Córdoba en colectivo.	Estudia con una beca en un colegio público de gestión privada y católico.	Vive con sus padres.

3. Relaciones de Parentesco

Mamá: Miriam

Hija: Gretel

Hija: Dana

Hijo: Richard

Un hermano en Chile y un hermano y hermana en Perú

Mamá: Vilma

Papá: Edi

Hija: Nancy

Hija: Charo

Hijo: Jesús

Mamá: Nuria

Hija: Carmen

Hija: Judith

Sebastián, hermano de: Érika y Lili

Mamá: Erika

Mamá Lili

Pareja: Toto

Pareja: Luis

Hija: Angie

Hija: Doris

Hija: Gian

Hijo: Anton

Hijo: Alejandro (argentino)

Hijos de Lili y Luis: David y Ángel, argentinos

Hijo: Isaías (argentino)

Mamá: Jacki

Papá: Juan

Hija: Joselin

Hija: Estrella (nacida en Argentina).

Hermanos: Wilmer, Robin y Pablo, hermano que ya vivía en Argentina con su novia.

Mamá: Gladys

Pareja: Jorge

Hija: Marita

Hija de Gladys y Jorge: Sara, Gabriel y Luz, nacidos en Argentina

Micaela sobrina de Gladys

Marita y Wilmer

Hijo: Javier

Madre: Sonia

Padre: Jorge

Hijo: Patrick

Hijo: Jeremy

Hijo: Julia, nacida en Argentina

Mamá: Lourdes

Papá: Carlos

Hija: Luisa

Hijo: Santos, nacido en Argentina

Papá: Fredy

Hija: Edith

Pareja de Fredy: Nelly

Jhonny vino a lo de su tía.

Geraldine vino a lo de su hermano Raúl quien vive con su pareja Rosa y sus tres hijos.

César hermano de Judith quien vive con su pareja y sus dos hijos.

4. Planos de las casas