



Universitat Autònoma de Barcelona

TESIS DOCTORAL

**“Migración infantil: rupturas generacionales y de género.
Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile”**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA EN SOCIOLOGÍA

Autora: Iskra Pavez Soto
Dirección: Dra. Sònia Parella Rubio

Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia
Departament de Sociologia

2011

ÍNDICE DE LA TESIS DOCTORAL

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	15
1.1 De la reagrupación familiar a la migración infantil: las niñas y los niños como actores migratorios	16
1.2 Objetivos de la Tesis Doctoral	20
1.3 Motivaciones para realizar esta Tesis Doctoral: con voz propia como joven, mujer e inmigrante	23
1.4 Presentación y estructura de la Tesis Doctoral	25
PRIMERA PARTE. LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	29
CAPÍTULO 2. SOCIOLOGÍA DE LA INFANCIA.....	31
2.1 Adultocentrismo: la discriminación basada en la edad	32
2.2 La infancia en la historia: del descubrimiento a la idea moderna de infancia.....	33
2.3 Movimiento por los derechos de la infancia: un camino inverso a los derechos adultos	38
2.3.1 <i>La Convención Internacional de los Derechos del Niño: ¿un nuevo paradigma? ...</i>	41
2.4 La infancia en la sociología: un fenómeno social naturalizado	44
2.4.1 <i>Enfoques sociológicos clásicos</i>	44
2.4.2 <i>Enfoques sociológicos contemporáneos</i>	53
2.5 Una sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales.....	54
2.5.1 <i>Antecedentes de la sociología de la infancia</i>	56
2.5.2 <i>Enfoque estructural de la sociología de la infancia</i>	57
2.5.3 <i>Enfoque constructivista de la sociología de la infancia</i>	67
2.5.5 <i>Síntesis de los enfoques de la Sociología de la infancia</i>	86
CAPÍTULO 3. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL ESTUDIO DE LA INFANCIA	89
3.1 El concepto de género: debates y ajustes terminológicos.....	90
3.1.1 <i>El género como construcción social y cultural: lo femenino como algo inferior</i>	94
3.1.2 <i>El género como categoría relacional: las niñas en diálogo con los niños</i>	96
3.2 La división sexual del trabajo: la desigualdad que persiste	97
3.3 Género e infancia en las familias: la doble invisibilidad de las niñas.....	104
3.3.1 <i>La familia: una institución patriarcal</i>	104
3.3.2 <i>Permanencia y cambio de la familia patriarcal</i>	107
3.3.3 <i>La maternidad: un mandato patriarcal socialmente naturalizado</i>	109
3.3.4 <i>Las niñas y el corsé de la feminidad</i>	114

3.3.5 <i>Los niños y el juego de la masculinidad</i>	119
3.4 Género, educación y niñas: mejores resultados y peor trato	121
3.5 Los medios de comunicación en la socialización de género	127
CAPÍTULO 4. LA NIÑEZ MIGRANTE	131
4.1 La construcción social de las niñas y los niños como “inmigrantes”: una mirada generacional.....	131
4.1.1 <i>La integración de la niñez inmigrante desde la generación y el género</i>	137
4.1.2 <i>La escolarización de las niñas y los niños migrantes: una promesa de movilidad social</i>	139
4.2 De la niñez a las “segundas generaciones” de inmigrantes.....	144
4.2.1 <i>Reflexión crítica sobre la “segunda generación” de inmigrantes: etnocentrismo y adultocentrismo</i>	144
4.2.2 <i>La dimensión transnacional de la “segunda generación” de inmigrantes</i>	149
4.2.3 <i>La teoría de la asimilación segmentada de la “segunda generación” de inmigrantes</i>	153
4.3 Las diferencias de género en la experiencia migratoria de las niñas y los niños: rupturas y continuidades.....	162
CAPÍTULO 5. LAS MIGRACIONES FAMILIARES DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO. 171	
5.1 Migración y género: los proyectos migratorios familiares.....	171
5.1.1 <i>Migración, género y trabajo: el aporte económico de las mujeres</i>	175
5.1.2 <i>Las cadenas globales de cuidado: vínculos entre las mujeres y la niñez</i>	179
5.1.3 <i>Migración femenina: ¿cambio en las relaciones de género?</i>	181
5.2 Género y generación en las familias transnacionales: tan lejos y tan cerca.....	188
5.2.1 <i>La maternidad transnacional: madres que están allí y aquí</i>	190
5.2.2 <i>La filiación transnacional: la infancia en el escenario global</i>	193
5.3 Las relaciones generacionales en las familias migrantes: (re)negociando el poder y la autoridad en destino.....	196
SEGUNDA PARTE. EL CONTEXTO DEL ESTUDIO.....	203
CAPÍTULO 6. LOS PROCESOS MIGRATORIOS PERUANOS	205
6.1 La migración peruana desde el contexto de origen.....	205
6.1.1 <i>Antecedentes políticos y socioeconómicos de la migración peruana</i>	207
6.1.2 <i>Características sociodemográficas de la migración peruana: la feminización de los planes familiares</i>	210
6.1.4 <i>El aporte de las remesas a los hogares peruanos</i>	218
6.2 La migración peruana en España	222

6.2.1 De la reagrupación familiar a la participación de las niñas y los niños en los procesos migratorios.....	230
6.2.2 Antecedentes de la migración peruana en España	235
6.2.3 Las niñas y los niños en las familias peruanas en España.....	240
6.3 La migración peruana en Chile.....	246
6.3.1 Antecedentes y contexto de la migración peruana en Chile.....	246
6.3.2 Viejas leyes para nuevos escenarios migratorios	248
6.3.3 Las dificultades y aciertos en el proceso de reunificación familiar	251
6.3.3 La nacionalidad peruana como signo de discriminación.....	252
6.3.4 Las características sociodemográficas de la inmigración peruana en Chile	254
6.3.5 Las condiciones de vida de las familias inmigrantes.....	260
6.3.6 La feminización de la migración: las “nanas” peruanas	262
6.3.7 La comunidad peruana: redes y lazos transnacionales	266
6.3.8 La niñez peruana en Chile: entre derechos y exclusiones.....	267
6.3.9 Del acceso escolar al desafío de la integración social.....	272
CAPÍTULO 7. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN:.....	275
LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS MIGRANTES COMO UNIDAD DE ANÁLISIS SOCIOLÓGICO	275
7.1 Modelo de análisis de la investigación.....	276
7.1.1 Modelo de análisis de la migración infantil peruana	276
7.1.2 Objetivos, preguntas e hipótesis de la investigación	277
7.1.3 La operacionalización de las variables.....	283
7.2 Diseño de la investigación.....	289
7.2.1 La muestra de la investigación	289
7.2.2 Técnicas de recopilación, producción y análisis de los datos.....	289
7.3 Estrategias y fases de aproximación al trabajo de campo	295
7.3.1 Acercamiento a la migración infantil peruana en Barcelona, España.....	296
7.3.2 Contactos con la niñez migrante peruana en Santiago de Chile	300
TERCERA PARTE. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO	305
CAPÍTULO 8. LOS CONTEXTOS DE LA MIGRACIÓN INFANTIL PERUANA.....	307
8.1. Las experiencias migratorias infantiles peruanas en Barcelona, España y Santiago de Chile. Eje temático migración y nacionalidad.	307
8.1.1 Percepciones infantiles en torno a la migración adulta: “una vida mucho mejor”	308
8.1.2 Motivaciones de las niñas y los niños en torno a su propia migración: “yo quería conocer más mundo”	314

8.1.3 Los procesos de aculturación lingüística infantil dentro de las familias peruanas en Barcelona: "a mis padres les traduzco"	322
8.1.4 La dimensión transnacional de la experiencia migratoria infantil peruana: "me comunico por internet con mis primos"	326
8.1.5 Expectativas infantiles en torno al proyecto migratorio familiar: "de vacaciones a Perú"	328
8.1.6 Vivencias infantiles en Perú anteriores a la migración: "no soy como los de aquí"	333
8.1.7 Expresiones del fenómeno de la infancia en Perú y en España: "aquí las chicas mismas se saben cuidar"	338
8.1.8 La construcción social de la infancia en Perú y en Chile: "otra mentalidad diferente"	343
8.1.9 Experiencias de discriminación y racismo: "me gusta la piel blanquita de las chilenas"	350
8.2 El contexto socioeconómico de la migración infantil peruana en Barcelona, España y Santiago de Chile. Eje temático: posición de clase social familiar.	355
8.2.1 Aspectos económicos del proyecto migratorio familiar: "somos 5 en una pieza muy pequeña"	355
8.2.2 Aspiraciones y expectativas infantiles: "No se irá a limpiar como yo"	358
CAPÍTULO 9. RUPTURAS Y NEGOCIACIONES GENERACIONALES Y DE GÉNERO EN LA MIGRACIÓN INFANTIL PERUANA.....	369
9.1. Tensiones y negociaciones generacionales en la migración infantil peruana en Barcelona, España y Santiago de Chile. Eje temático: edad y generación.....	369
9.1.1 La participación infantil en las decisiones sobre la migración adulta: "sabíamos que ella tenía que venir".....	369
9.1.2 La participación de las niñas y los niños en las decisiones de su propia migración: "por un futuro mejor, yo quise venirme".....	373
9.1.3 El respeto del derecho a la opinión infantil: "nos pide que opinemos, que tomemos una decisión como familia"	377
9.1.4 Las transformaciones en la legitimidad de la autoridad adulta en la migración familiar: "como una señora desconocida"	382
9.1.5 Las negociaciones y los permisos infantiles: "mi padre da la última palabra"	389
9.1.6 Desobediencias y sanciones infantiles: "te quitan lo que más te gusta"	393
9.1.7 Las afinidades y alianzas generacionales: "con mi madre hablo de todo, siempre me tapa"	398
9.1.8 Los encuentros y desencuentros generacionales: "solo nos vemos en las noches, conversamos un poco y ya está"	407
9.2 Rupturas y continuidades de género en la experiencia migratoria infantil peruana en Barcelona, España y Santiago de Chile. Eje temático: sexo y género.	411

9.2.1 Estrategias de maternidad transnacional desplegadas por las madres peruanas: “es casi una niña que no he conocido”	411
9.2.2 La experiencia infantil de la filiación transnacional: “mi papá nunca ocupó el lugar de mi madre”	415
9.2.3 La participación infantil en la distribución del trabajo reproductivo: “los hombres están hechos para el trabajo y no para las cosas de la casa”	420
9.2.4 Los estereotipos de género y generacionales en la migración infantil: “las chilenas tienen más libertad que nosotras las peruanas”	429
CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES	433
10.1 Género y generación en la migración infantil peruana: un diálogo entre Barcelona y Santiago.....	433
10.2 Prospectiva: futuras líneas de investigación	444
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	447
Anexo 1. Guiones utilizados en el trabajo de campo	469
1.1 Guión orientativo de preguntas entrevistas adultas Barcelona, España	469
1.2 Guión orientativo de preguntas entrevistas infantiles Barcelona, España	471
1.3 Guión orientativo de preguntas entrevistas infantiles Santiago de Chile.....	473
Anexo 2. Instrumentos y registros de observación	475
2.2 Extractos y ejemplos de la observación participante.....	475
2.2.1 Barcelona, España. De niña a mujer: la fiesta de los 15 años	475
2.2.2 Santiago de Chile. La nacionalidad como marca de discriminación: “Somos peruanos en una fiesta chilena”	477

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Construcción social y valoraciones del género.....	95
Figura 2 La división sexual del trabajo	100
Figura 3 Subordinación de género y generacional de las niñas en la familia patriarcal....	113
Figura 4 Mapa de Perú.....	205
Figura 5 Evolución emigración peruana internacional, 1990-2008.....	212
Figura 6 Evolución emigración peruana internacional según género, 1990-2008	213
Figura 7 Población peruana emigrante según grupos de edad, 1990-2008	214
Figura 8 Principales países destino emigración peruana internacional, 1990-2006.....	215
Figura 9 Remesas hacia Perú desde principales países, 2009-2010	220
Figura 10 Población extranjera en España según Padrón de Habitantes y Tarjetas de residencia, 2010	226
Figura 11 Distribución población extranjera según Comunidades Autónomas en España, 2010.....	228
Figura 12 Población infantil extranjera sobre total población extranjera, 2000-2010.....	233
Figura 13 Evolución población extranjera infantil en España, 2000-2010	234
Figura 14 Población extranjera infantil 0-15 años según distribución por Comunidades Autónomas en España, 2010.....	234

Figura 15 Evolución población peruana en España según Padrón, Tarjetas de residencia y género, 1993-2010.....	237
Figura 16 Evolución de feminización población peruana en España, 1993-2010.....	239
Figura 17 Población peruana residente en España según género y edad, 2010	242
Figura 18 Evolución población peruana infantil en España, 2001-2009	243
Figura 19 Evolución estudiantes con nacionalidad peruana en España, 1994-2009.....	244
Figura 20 Población extranjera residente en Chile según género, 2002	254
Figura 21 Población extranjera residente en Chile según edades, 2002	255
Figura 22 Población extranjera residente en Chile según país de origen, edad y género, 2002.....	256
Figura 23 Distribución porcentual de población extranjera en Chile según país de procedencia, 2008.....	258
Figura 24 Evolución de visas de residencia definitiva otorgadas a personas peruanas en Chile, 1995-2009.....	259
Figura 25 Población extranjera en Independencia según unidad vecinal, 2005	261
Figura 26 Modelo de análisis de la migración infantil peruana.....	277
Figura 27 Modelo de análisis de la migración infantil peruana.....	434

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Visión sociológica reduccionista de la infancia.....	51
Tabla 2 Nueve tesis acerca de la “infancia como un fenómeno social”	58
Tabla 3 Rasgos clave del enfoque constructivista de la infancia.....	68
Tabla 4 Premisas teóricas del enfoque relacional.....	77
Tabla 5 Síntesis enfoques de la Sociología de la Infancia.....	87
Tabla 6 Trayectoria de movilidad social a lo largo de las generaciones.....	159
Tabla 7 Evolución emigración peruana internacional, 1990-2008	211
Tabla 8 Principales países de residencia de personas migrantes peruanas, 2003 y 2005	217
Tabla 9 Remesas hacia Perú, 2001-2007	219
Tabla 10 Visados expedidos por reagrupación familiar en España según área de origen solicitante, 2007-2008.....	231
Tabla 11 Visados expedidos por reagrupación familiar en España según género solicitante, 2007-2008	232
Tabla 12 Población peruana infantil y joven en España, 2010	243
Tabla 13 Población extranjera en Chile según país de procedencia, 2008	257
Tabla 14 Visas de residencia definitiva otorgadas a personas extranjeras en Chile, 1995-2009.....	258
Tabla 15 Población extranjera residente en comunas de la Región Metropolitana, 2003	262
Tabla 16 Factores de la concentración escolar de la población infantil peruana residente en Chile.....	271
Tabla 17 Los objetivos específicos y las técnicas de recopilación de información.....	283
Tabla 18 Operacionalización de las variables.....	284
Tabla 19 Perfiles de la selección de los casos	289
Tabla 20 Características sociodemográficas de las personas adultas entrevistadas en Barcelona.....	298
Tabla 21 Características sociodemográficas de niñas y niños entrevistados en Barcelona	299
Tabla 22 Características sociodemográficas de niñas y niños entrevistados en Santiago	302
2.1 Tabla 23 Plantilla de observación participante	475

CAPÍTULO 7. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS MIGRANTES COMO UNIDAD DE ANÁLISIS SOCIOLÓGICO

La presente investigación se desarrolla con una metodología cualitativa que supone una aproximación a los significados que los propios sujetos le dan a ciertos fenómenos sociales. Nuestro objeto de estudio precisa una forma de interacción permanente y dinámica entre los enfoques teóricos, el diseño metodológico y la información empírica que aportan los propios sujetos (Valles, 1997; Quivy y Van Campenhoudt, 1992).

Generalmente las investigaciones sobre migración que estudian las relaciones familiares o el ámbito educativo muestran una distancia respecto a consultar a las niñas y los niños sobre su interpretación de dichos procesos (Carrasco, 2004a). Ese enfoque habla *sobre* la infancia a partir del punto de vista que tienen las personas adultas que acompañan los procesos infantiles como las madres, los padres, docentes, técnicos, entre otros. Pero también existen otras formas de acercarse a las vivencias infantiles a través de una metodología que investiga *con* la infancia, reconociendo a las niñas y los niños como agentes sociales con una voz propia y la capacidad de reflexionar sobre sus vivencias. Además, incluir la participación de niñas y niños en la investigación favorece su visión como sujetos, es una afirmación de su derecho a participar e informarse;²⁵¹ permite cuestionar el silencio que rodea gran parte de la vida infantil y otorga nuevas miradas sobre el fenómeno que se estudia. La niñez es la mejor experta en su propia vida (Laws y Mann, 2004). Se trata de un enfoque metodológico coherente con la visión teórica de la sociología de la infancia expuesta en el primer capítulo. Esto significa que nuestra aproximación metodológica considera a los niños y particularmente a las niñas como nuestra unidad de análisis.²⁵²

La visión inclusiva también implica proteger los intereses de quienes participan, así como garantizar un consentimiento informado y la confidencialidad de los datos obtenidos. Para equilibrar la relación de poder que se produce entre la investigadora adulta y las niñas y niños consultados es necesario reconocer los derechos de éstos a informarse de los objetivos de la investigación, los usos y la confidencialidad de los datos recopilados. La idea es que las niñas y

²⁵¹ El artículo 12 de la Convención Internacional de los Derechos del Niño reconoce el derecho a la opinión de niñas y niños, que sea tomada en cuenta y a participar en sus propias vidas.

²⁵² “Hacer investigación con niños y niñas no tiene que ver sólo con usar metodologías participativas. Tampoco tiene que ver sólo con el reconocimiento de que podría necesitarse tiempo o recursos adicionales. Por encima de todo, tiene que ver con el respeto por los niños y niñas como ciudadanos por derecho propio y con la creencia fundamental en los principios de oportunidad igualitaria para que todos los seres humanos se expresen y sean parte de la vida de su comunidad. Es importante valorar la propia persona de los niños y niñas” (Laws y Mann, 2004:57).

los niños comprendan que la información es utilizada en un ámbito académico y siempre de modo anónimo para proteger su identidad, que ellos sepan que participan libremente en la entrevista y también tienen el derecho a negarse o interrumpirla en cualquier circunstancia (Laws y Mann, 2004:53).²⁵³

Este método recomienda utilizar técnicas adecuadas y respetar el punto de vista infantil. Se sugiere la realización de juegos en medio de la entrevista; respetar los ritmos y tiempos infantiles; realizarla en dúos o parejas de niñas y niños que ellos seleccionen (amigas, hermanos, etc.) y utilizar un lenguaje claro y cercano. De este modo se intenta minimizar la posición de poder de la investigadora adulta frente al grupo infantil (Laws y Mann, 2004:73).

7.1 Modelo de análisis de la investigación

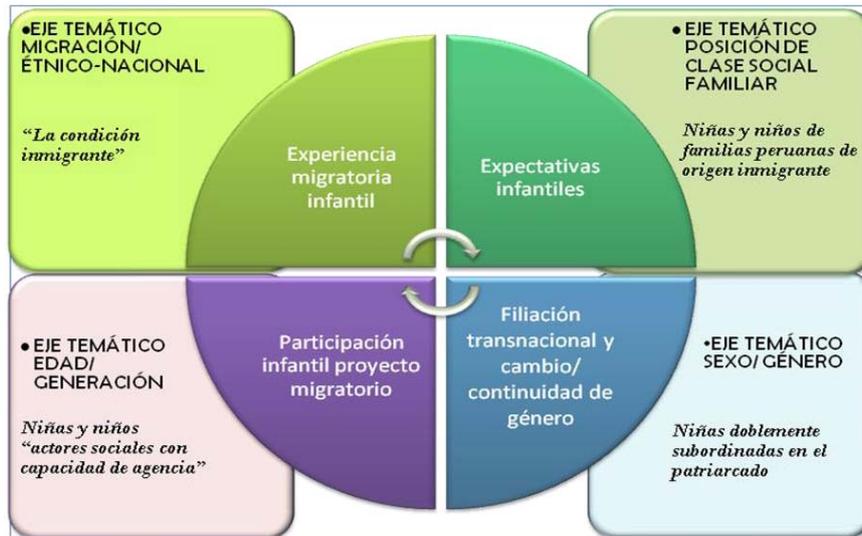
A continuación se presentan los objetivos de esta Tesis Doctoral expresado en sus respectivas preguntas de investigación e hipótesis operativas. Posteriormente, cada uno de estos cuatro objetivos específicos se transforman en un eje temático determinado. De este modo y con el fin de articular cada uno de los ejes temáticos (objetivos) se propone un Marco Analítico que da origen al cuadro de operacionalización de los objetivos, los ejes temáticos, conceptos e indicadores que se muestran en las siguientes páginas.

7.1.1 Modelo de análisis de la migración infantil peruana

A partir de cada uno de los cuatro objetivos específicos de esta Tesis Doctoral expuestos recientemente, considerando los capítulos del marco teórico dedicados a la construcción del objeto de estudio y sobre el contexto en el cual se llevó a cabo, en el siguiente cuadro se pueden apreciar la convergencia analítica de estas cuatro dimensiones de nuestro objeto de estudio:

²⁵³ Para formalizar este acuerdo de colaboración se utilizó un Formulario de Consentimiento que garantiza el conocimiento infantil de los detalles de la investigación y la identidad de la investigadora, así como la intencionalidad de cooperar libre e informadamente. Este escrito lo completa la niña o niño, lo firma y se registra como material empírico del estudio (Laws y Mann, 2004).

Figura 26 Modelo de análisis de la migración infantil peruana



Fuente: Elaboración propia

7.1.2 Objetivos, preguntas e hipótesis de la investigación

El objetivo general de esta Tesis es *conocer las transformaciones de género, generacionales y de expectativas, así como las diferencias y similitudes que tiene la experiencia migratoria para los niños y particularmente las niñas peruanas que participan en procesos migratorios familiares hacia Santiago de Chile y Barcelona, España, desde una perspectiva de género y de la clase social de sus familias.* Como una forma de responder a la siguiente pregunta general: *¿De qué manera la migración infantil transforma las relaciones de género, la posición generacional y las expectativas de los niños y particularmente de las niñas peruanas?* La hipótesis que sustenta el objetivo general se basa en la constatación de que el proceso migratorio infantil y familiar transforma sustancialmente las relaciones de género, generacionales y las expectativas de los niños y particularmente de las niñas peruanas.

La migración implica cambios, flexibilizaciones y diversos ajustes personales, familiares, de género y generacionales para las niñas que participan de los proyectos migratorios familiares. Estos cambios tienden a transformar los roles estereotipados de género, permiten mayor participación infantil en las cuestiones migratorias, así como modifican las expectativas infantiles. La migración podría ser una oportunidad para observar y comprobar en un contexto específico y desde una dimensión comparativa, la capacidad de actuación infantil (agencia) de

los niños y particularmente de las niñas peruanas. Nuestro principal foco de atención es la situación y los cambios de las niñas, para ello en el análisis se van a considerar los discursos y experiencias de ellas complementándolos con las vivencias de los niños, pero con especial énfasis en la posición infantil femenina.

Este objetivo se concreta en cuatro **objetivos específicos**. El primero de ellos pretende “*Analizar las distintas dimensiones de la experiencia migratoria infantil de los niños y particularmente de las niñas peruanas que participan en procesos migratorios familiares hacia Santiago de Chile y Barcelona, España*”. Este objetivo se plantea las siguientes preguntas: ¿Qué factores de los flujos migratorios peruanos hacia las ciudades de Santiago y Barcelona están relacionados con las transformaciones de género, generación y expectativas para los niños y particularmente las niñas peruanas? ¿Cuáles son las principales diferencias y similitudes de estos cambios entre los niños y particularmente las niñas peruanas en Santiago y Barcelona? Para ello nos basamos en el supuesto que las diferencias y similitudes respecto a las transformaciones de género, generacionales y de expectativas académicas y laborales de los niños y particularmente de las niñas peruanas migrantes, están relacionadas y determinadas por el contexto migratorio específico en cada ciudad, Santiago y Barcelona.

Si bien en cada uno de los siguientes objetivos específicos se intenta integrar de manera transversal el aspecto “comparativo” de los lugares de destino considerando dichas cuestiones con las ciudades de residencia del grupo familiar, especialmente en este objetivo se pretende reflexionar explícita y comparativamente sobre las diferencias, similitudes y resultados que se encuentran en la experiencia migratoria infantil. Este objetivo específico nos plantea la comparación entre los resultados de los niños y particularmente de las niñas peruanas en Santiago y quienes viven en Barcelona. Los resultados sobre las transformaciones de género, generacionales y de expectativas están relacionados con las características propias de los flujos migratorios y el contexto de recepción en cada ciudad.

Las familias provenientes de Perú en Barcelona normalmente pertenecen a las capas medias en su país. Es un grupo que lleva unos cuantos años de asentamiento definitivo en la ciudad y presentan condiciones de vivienda y trabajo más estables. Las características de la construcción de la infancia en este territorio está marcada por la paradoja del acceso al consumo (lo que crea el espejismo de cierta libertad o el ejercicio del derecho a la opinión infantil para decir qué se compra) y una creciente protección mediante el control e institucionalización de los tiempos y rutinas infantiles (Gaitán, 2008; Gómez-Granell et al, 2004). En otras palabras, los niños y particularmente las niñas peruanas inmigrantes en Barcelona significan la migración como la oportunidad de tener mayores bienes de consumo, lo que impacta en las dimensiones de género y generacionales que estudiamos.

Además, el proceso jurídico de reagrupación familiar que han vivido los niños, las niñas y sus familias peruanas es una forma de “ordenar y dirigir” las prácticas en torno a la infancia

inmigrante. Se exige la escolarización obligatoria, una vivienda “normal”, la regularización jurídica constante, y una serie de exigencias sociales respecto a la crianza y consumo infantil que acerca la vida infantil peruana a un modelo de vida infantil autóctono (Pedone y Gil Araujo, 2008). Los niños y particularmente las niñas peruanas en Barcelona en el ámbito público intentan “asimilarse” a los patrones vigentes en la sociedad catalana, mientras que en el espacio familiar “mantienen” ciertas prácticas de género y generacionales más conectadas con la cultura peruana. En la vida privada se tensionan ambas referencias (Aparicio y Tornos, 2006). Los valores y expectativas se diversifican, dando lugar a la coexistencia de valores y prácticas culturales en torno al género y la generación. Por lo tanto, las transformaciones que estudiamos (género, generación y expectativas) para los niños y particularmente las niñas peruanas se relacionan con las características específicas del proceso migratorio en esta ciudad y las propias valoraciones de los sujetos sociales.

Por su parte, los niños y particularmente las niñas peruanas inmigrantes en Santiago de Chile experimentan una migración en un contexto jurídico menos regulado en cuanto a la migración familiar que el caso español. Esta situación permite mayor movilidad y toma de decisiones por parte de los grupos familiares, debido a la cercanía geográfica entre ambos países. Los flujos migratorios peruanos hacia Santiago llevan unos pocos años de asentamiento en la ciudad, situación que se traduce en precarias e inestables condiciones económicas, materiales y laborales para las familias peruanas (Martínez Pizarro, 2003a; Mardones, 2006; Stefoni et al, 2008). Así mismo, el contexto de la ciudad de Santiago se destaca por su heterogeneidad en cuanto a la construcción social de la infancia vigente, debido a las dispares situaciones económicas que se dan. Los barrios donde se asientan las familias peruanas comparten características de los sectores excluidos de la sociedad chilena. En estos contextos los niños y particularmente las niñas peruanas, por ejemplo, acceden a la salud y educación públicas -de deficiente calidad- dirigidas para el colectivo infantil chileno más empobrecido. Sin embargo, en estos espacios también surgen oportunidades de participación y organización infantil en torno al hecho migratorio, como una identidad y pertenencia. Los niños y particularmente las niñas peruanas en Santiago, al participar de estos espacios, generan una conciencia crítica con el significado de la migración. Las transformaciones de género, generacionales y de expectativas que viven también están impactadas por la visión crítica que hacen de su contexto de recepción. La experiencia de la discriminación y el racismo explícito vulnera sus derechos, pero también es una forma de reconocerse como “niños y niñas peruanas inmigrantes” en Santiago, lejos de la ilusión de la asimilación. Esta lucidez es una conciencia crítica que empodera paulatinamente a los niños y particularmente a las niñas peruanas como sujetos sociales, porque son capaces de reflexionar sobre su situación migratoria. En concreto, los niños y particularmente las niñas peruanas en Santiago experimentan la migración con las

contradicciones propias de dos contextos (el peruano y el chileno) que se asemejan en algunas cosas, pero a la vez se diferencian profundamente (Stefoni et al, 2008). Aquí, la migración infantil está relacionada con las condiciones del entorno y la propia voz crítica de los niños y particularmente de las niñas peruanas en Santiago. Todas estas cuestiones vienen a reafirmar la premisa teórica de esta Tesis Doctoral sobre la infancia como una construcción social e histórica que está sujeta al contexto donde surge este fenómeno social.

El segundo objetivo específico pretende *“conocer cómo y a través de qué mecanismos se relaciona la posición de clase social familiar con la experiencia migratoria infantil, específicamente respecto a las expectativas educativas de los niños y particularmente de las niñas peruanas migrantes en Santiago de Chile y Barcelona, España”*. La inquietud de este ámbito se centra en ¿cuál es la relación entre la posición de clase social familiar en las expectativas educativas y laborales de los niños y particularmente de las niñas peruanas migrantes? A raíz de la hipótesis que la posición de clase social familiar transforma y determina las expectativas educativas y laborales de los niños y particularmente de las niñas peruanas que participan en procesos migratorios.

De acuerdo a los estudios de Portes et al (2009), las expectativas educativas y laborales de las hijas e hijos de familias inmigrantes están diferenciadas, entre otros factores, por la posición de clase social de la familia (tanto de origen como destino), la nacionalidad, el género, el capital social, el capital humano y la estructura familiar. Las expectativas personales, escolares y laborales cambian a partir de la migración. Las aspiraciones de los niños y las niñas están influenciadas por los estereotipos de género, al tiempo que el género incide en las esperanzas que las madres y los padres depositan diferenciadamente en sus hijos e hijas. Dado que los resultados escolares actúan como un indicador del éxito migratorio, se espera que los niños y particularmente las niñas respondan a las demandas adultas respecto al estudio y el trabajo (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003; Portes et al, 2006; Aparicio y Tornos, 2006; Levitt, 2007). Según diversos estudios (Portes y Rumbaut, 2001; Portes et al, 2006, 2009; Aparicio y Tornos, 2006; García Borrego, 2006), los niños y las niñas inmigrantes pueden experimentar verdaderas rupturas con los diversos valores culturales, familiares o religiosos, que muchas veces tienen un contenido distinto a los valores y prácticas que la sociedad de destino les ofrece a nivel infantil y juvenil, recreando espacios de negociación y conflicto generacional con sus madres y padres migrantes.

El tercer objetivo específico está relacionado con *“Explorar las transformaciones en las relaciones generacionales de poder que los niños y particularmente las niñas peruanas migrantes experimentan en general, y específicamente mediante su participación infantil en el proyecto migratorio familiar hacia Santiago de Chile y Barcelona, España”*. Para ello nos formulamos las siguientes interrogantes: ¿De qué modo la migración influye y transforma las relaciones de poder generacionales entre los niños y particularmente las niñas peruanas

migrantes y sus familias para facilitar la participación infantil? ¿Los procesos migratorios familiares e infantiles pueden constituir espacios en los que los niños y las niñas dejan de ser tratadas como “objetos” pasivos de las decisiones adultas y comienzan a ser consideradas “sujetos” activos y participantes? Este objetivo se sustenta en el presupuesto de que los niños y particularmente las niñas peruanas migrantes participan y opinan en los proyectos migratorios familiares, demostrando su capacidad de actoría social (agencia), mediante la consideración de parte de sus familias como “sujetos” sociales y no como “objetos”.

La elaboración colectiva del proyecto migratorio abre la oportunidad de participación infantil para los niños y particularmente las niñas peruanas migrantes mediante la expresión de sus opiniones y la incidencia en las decisiones migratorias familiares. Siguiendo las investigaciones de Mayall (2002), Gaitán (2008) y Pedone (2007), el posicionamiento teórico de partida de este objetivo es la consideración de la niñez con capacidad de agencia. Es decir, con la capacidad de reflexionar e influir sobre el proceso migratorio familiar e individual. Este eje temático nos conduce a registrar las diversas formas de participación infantil en las decisiones y en el proyecto migratorio individual y familiar. Las manifestaciones del poder y la legitimidad de la autoridad generacional se flexibilizan en cuanto a los espacios y momentos de intercambio generacional, así como los permisos y sanciones infantiles al interior de las familias. Las madres, padres y otras personas jóvenes y adultas responsables en el cuidado y acompañamiento infantil van modificando sus estilos de comunicación y ejercicio del poder hacia un estilo más participativo en el contexto familiar. La capacidad de las familias, los niños y particularmente las niñas peruanas migrantes para dejarse influir por nuevas pautas culturales en el espacio transnacional se relaciona con los niveles académicos de las madres y padres, las características del lugar de destino, así como también con las condiciones sociomateriales del proyecto migratorio (vivienda, jornada laboral/escolar, redes sociales, etc.) (Portes y Rumbaut, 2001; Portes et al, 2006).

Por último, el cuarto objetivo *“Indaga las continuidades y discontinuidades en las relaciones de género que los niños y particularmente las niñas peruanas migrantes identifican en el proceso migratorio familiar en Santiago de Chile y Barcelona, España”*. Especialmente interesa analizar ¿cuáles son los cambios específicos que los niños y particularmente las niñas peruanas migrantes identifican en sus relaciones de género a partir de la migración familiar e infantil? Puesto que este objetivo se basa en la hipótesis de que la migración familiar impacta y transforma específicamente las relaciones de género de los niños y particularmente las niñas peruanas migrantes que participan en dichos procesos migratorios, hacia estilos flexibles y participativos del ejercicio del poder al interior de sus familias.

Según los estudios de Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003) y Pedone (2003, 2006, 2007), dicha flexibilización cambia la legitimidad y el ejercicio del poder para las mujeres y las

niñas principalmente, otorgando la oportunidad de que ellas puedan opinar, decidir y cuestionar el proyecto migratorio familiar en el cual participan. Por otro lado, esta hipótesis se sostiene en la vivencia específica de la migración por parte de las niñas diferenciada de la experiencia que tienen los niños en función de la desigualdad de género vigente. Esta diferenciación se puede observar en las expectativas sociales y escolares, las prácticas de ocio y el ejercicio de derechos, la desigual distribución y participación en el trabajo doméstico y el cuidado infantil que implica de manera diferenciada a las niñas y a los niños en los entornos familiares migrantes (Gaitán, 2008; Feixa, 2006; Levitt, 2009).

Los objetivos específicos recientemente expuestos dan cuenta, a grandes rasgos, de la complejidad teórica y metodológica que implica investigar el colectivo infantil peruano residente en dos contextos disímiles entre sí, pero caracterizados por ser algunas de las principales ciudades de destino de la migración peruana contemporánea (Altamirano, 2000; INEI, 2006). Las condiciones de origen de los niños y particularmente de las niñas peruanas migrantes y sus familias, también pueden ofrecernos un abanico de situaciones socioeconómicas y culturales. Estos factores determinan, de alguna manera, las estrategias llevadas a cabo en destino, razón por la cual se precisa un enfoque de clase social en la investigación. Por su parte, la decisión metodológica de estudiar el grupo peruano en Barcelona y Santiago nos aporta una comprensión del fenómeno migratorio infantil en general y del colectivo peruano en particular, ya que nos muestra las similitudes, diferencias e innovaciones respecto a nuestro objeto de estudio. Esta Tesis, sin pretender ser exhaustiva en la comparación, nos permite dimensionar la participación infantil en el proceso migratorio, la transformación de las relaciones de género, generacionales y las expectativas de vida como un fenómeno social que está inscrito al respectivo contexto en que surge, aunque es construido y modificable por parte de las propias actoras. Para ello, precisamos de un marco teórico que nos ayude a comprender la difícil relación entre la estructura social en que suceden los procesos migratorios, y la agencia de los niños y particularmente las niñas peruanas migrantes como actoras con capacidad de significar y transformar dichos procesos. Por último, al tratarse de dos contextos diferentes nos permite la triangulación de las técnicas de investigación (Ruiz Olabuénaga, 1996:113) como una forma de dar validez cualitativa a nuestra investigación.

A continuación se muestra un cuadro resumen de los objetivos específicos de investigación con la respectiva aplicación de la técnica que genera la información necesaria para analizarla.

Tabla 17 Los objetivos específicos y las técnicas de recopilación de información

Objetivos	Técnica de generación de información
Objetivo 1	Entrevistas en profundidad con niñas, niños, madres y padres Observación participante
Objetivo 2	Entrevistas en profundidad con niñas, niños, madres y padres Observación participante
Objetivo 3	Entrevistas en profundidad con niñas, niños, madres y padres Observación participante
Objetivo 4	Entrevistas en profundidad con niñas, niños, madres y padres Observación participante

7.1.3 La operacionalización de las variables

A continuación se muestra la operacionalización de los objetivos específicos en ejes temáticos, dimensiones que se profundizan en la observación y en las entrevistas. Los guiones utilizados en cada uno de los lugares de recolección de datos se adjuntan después del cuadro de operacionalización. Cabe mencionar que las categorías de análisis que se utilizan tanto en Barcelona, España, como en Santiago de Chile se presentan unificadas, salvo aquellas que estén destinadas a indagar la realidad sobre el idioma local de Cataluña. La operacionalización sirve para medir y posteriormente analizar.

Tabla 18 Operacionalización de las variables

Objetivo específico N° 1	Eje Temático	Conceptos (dimensión espacio-temporal)	Indicadores
Analizar la experiencia migratoria de los niños y particularmente de las niñas peruanas que participan en procesos migratorios familiares hacia Santiago de Chile y Barcelona, España.	Migración/ nacionalidad	Vivencia cotidiana en origen Perú	Construcción social infancia origen
		Valores y costumbres asociados a la infancia/familias origen	
		Vivencias infantiles en origen	
		Componentes de la cadena migratoria familiar	
		Motivación/sentimientos ante la migración adulta	
		Motivación/sentimientos ante la migración infantil	
		Representaciones sociales sobre el lugar de destino	
		Vivencia transnacional	Prácticas transnacionales de cuidado y afecto
		Vivencia transnacional	Prácticas transnacionales infantiles destino
		Vivencia cotidiana en destino Santiago/Barcelona	Composición familiar destino
			Situación jurídica migratoria
			Participación en redes sociales y connacionales destino
			Proyecto migratorio familiar adulto (asentamiento/retorno)
			Expectativas infantiles frente a proyecto migratorio familiar
		Construcción social infancia destino	

			Valores y costumbres asociados a la infancia/familias destino
			Visión infantil infancia origen/destino
			Percepción discriminación y racismo destino
			Percepción/significado de la migración infantil
		Solo Barcelona, Cataluña, España	Dominio adulto del idioma local
			Dominio infantil del idioma local
			Negociación y conflicto autoridad por dominio del idioma local

Objetivo específico N° 2	Eje Temático	Conceptos (dimensión espacio-temporal)	Indicadores
Conocer de qué formas se relaciona la posición de clase social familiar con la experiencia migratoria infantil, específicamente respecto a las expectativas educativas de los niños y particularmente de las niñas peruanas migrantes en Santiago de Chile y Barcelona, España.	Posición de clase social familiar	Vivencia cotidiana en origen Perú	Pertenencia territorial origen
			Nivel educativo adulto
			Ocupación laboral adulta origen
			Tenencia y calidad de vivienda origen
		Vivencia transnacional	Prácticas transnacionales económicas
			Nivel educativo infantil
		Vivencia cotidiana en destino Santiago/Barcelona	Aspectos socioeconómicos proyecto migratorio familiar
			Tenencia y calidad de vivienda destino
			Ocupación laboral adulta destino
			Aspiraciones infantiles futuro sobre género, edad, clase y nacionalidad

			Expectativas infantiles futuro sobre género, edad, clase y nacionalidad
			Aspiraciones adultas para las niñas y los niños sobre género, edad, clase y nacionalidad

Objetivo específico N° 3	Eje Temático	Conceptos (dimensión espacio-temporal)	Indicadores
Explorar las transformaciones en las relaciones generacionales de poder que los niños y particularmente las niñas peruanas migrantes experimentan en general, y específicamente mediante su participación infantil en el proyecto migratorio familiar hacia Santiago de Chile y Barcelona, España.	Edad/ generación	Vivencia cotidiana en origen Perú	Ejercicio poder infantil origen
			Ejercicio derecho opinión origen
			Relaciones generacionales horizontales origen
			Legitimidad adulta origen
			Participación infantil en la decisión migratoria adulta origen
		Participación infantil en la decisión de migración infantil en origen	
		Vivencia transnacional	Prácticas ejercicio poder espacio transnacional
			Tiempo transcurrido desde la migración infantil
		Vivencia cotidiana en destino Santiago/Barcelona	Posición generacional
			Negociación intereses generacionales verticales destino
Ejercicio derecho opinión destino			

			Temáticas infantiles relevantes destino
			Autoridad adulta: permisos
			Autoridad adulta: sanciones
			Legitimidad adulta destino
			Legitimidad adulta familias autóctonas
			Afinidades generacionales horizontales y verticales
			Espacios de encuentro generacional horizontal y vertical

Objetivo específico N° 4	Eje Temático	Conceptos (dimensión espacio-temporal)	Indicadores
Indagar las continuidades y discontinuidades en las relaciones de género que los niños y particularmente las niñas peruanas migrantes identifican en el proceso migratorio familiar en Santiago de Chile y Barcelona, España.	Sexo/género	Vivencia cotidiana en origen Perú	Composición familiar origen
			Responsabilidad infantil trabajo doméstico origen
			Estereotipos de género/generacionales origen
		Vivencia transnacional	Responsabilidad cuidado infantil transnacional
			Persona responsable cuidado infantil transnacional
		Vivencia cotidiana en destino Santiago/Barcelona	Distribución trabajo reproductivo según género destino
			Responsabilidad infantil trabajo reproductivo destino
			Percepción distribución trabajo reproductivo familias autóctonas

			Percepción relaciones género destino
			Estereotipos género/generacionales destino
			Relaciones generacionales/género horizontales destino (pololeo/noviazgo)

7.2 Diseño de la investigación

7.2.1 La muestra de la investigación

La muestra de las personas entrevistadas se realiza a través del muestreo opinático, o la técnica conocida como *bola de nieve*. En una primera fase exploradora la investigadora busca a sus informantes mediante los contactos que proveen las propias personas entrevistadas previamente y las redes a las que se tiene acceso. Posteriormente cada uno de los contactos va facilitando el vínculo con otras personas, grupos y redes, hasta alcanzar una muestra que sature la información que se desea recoger (Ruiz Olabuénaga, 1999).

Para optimizar la selección de los sujetos participantes se desarrolla un casillero tipológico de las niñas y los niños en función de sus características generacionales, familiares, y del proyecto migratorio que van conformando la base del trabajo analítico. El trabajo de campo se desarrolla principalmente en dos organizaciones en cada una de las ciudades: en Barcelona, España, con el Grupo de Baile *Perú, ritmo y costumbres* y en Santiago de Chile con el *Colectivo Sin Fronteras*. Ambas asociaciones tienen un carácter social y están conformadas por y dirigidas a la comunidad inmigrante en general, con la particularidad que en ellas participan especialmente niñas, niños y jóvenes peruanos a diferencia de otras organizaciones destinadas al mundo adulto. A continuación se muestran los perfiles de la selección de los casos:

Tabla 19 Perfiles de la selección de los casos

Sujetos	Edad	Experiencias Perú	Situación migratoria
Niñas peruanas	7 a 17 años	Vivido y recuerden las vivencias en origen	Migración mínimo un año antes de la entrevista
Niños peruanos	7 a 17 años	Vivido y recuerden las vivencias en origen	Migración mínimo un año antes de la entrevista
Madres, padres y demás parientes	Cualquier edad	Responsables cuidado infantil	Pioneras en la migración o migrantes
Profesionales, docentes, técnicos, psicólogas, trabajadores sociales, etc., de las organizaciones sociales	-		Acompañantes proceso migratorio

7.2.2 Técnicas de recopilación, producción y análisis de los datos

Con el objeto de dar validez a los datos recopilados en nuestro estudio se combinan diferentes técnicas para recoger información, así como lograr un mayor acercamiento hacia el objeto de investigación, esto con el fin de comprender el punto de vista de los actores sociales, es decir, el sentido de la migración para las niñas y los niños peruanos. Todo lo anterior nos permite ofrecer

una Triangulación de los datos (Ruiz Olabuénaga, 1996). Ahora se detallan las técnicas utilizadas de recolección de la información en esta Tesis Doctoral:

7.2.2.1 Recopilación de datos secundarios

Una primera aproximación hacia los contextos de recepción de Barcelona, España y Santiago de Chile se realiza a través de la revisión de Censos, Encuestas, Base de Datos, publicaciones periódicas sobre los registros migratorios, así como el estado de la cuestión sobre las investigaciones de la migración peruana. Se procura abordar las hipótesis planteadas a partir de un acercamiento a la realidad en primera instancia a través de los datos estadísticos como punto de partida en la exploración del fenómeno a estudiar. Generalmente, se analiza la documentación, investigaciones e informes con énfasis en la situación infantil y los aspectos de género de la migración peruana en España y en Chile. Complementaria a esta información, se intenta comprender el problema planteado desde un enfoque metodológico cualitativo que permita contrastar las percepciones que tienen los niños con especial atención en las niñas respecto a su experiencia migratoria.

7.2.2.2 La observación

Desde el punto de vista epistemológico la observación participante es una técnica caracterizada por la relación directa y cotidiana de parte de la persona investigadora con los sujetos, a través de la creación de un espacio donde la subjetividad e interpretación equilibradas forman parte de un proceso dinámico e interactivo de recogida de información (Valles, 1997; Quivi y Van Campenhoudt, 1992). Según Corbetta (2003:327), se trata de “una estrategia en la que el investigador se adentra: a) de forma directa; b) durante un periodo de tiempo relativamente largo en un grupo social determinado; c) tomado en su ambiente natural; d) estableciendo una relación de interacción personal con sus miembros, y e) con el fin de describir sus acciones y de comprender, mediante un proceso de identificación, sus motivaciones”.

En nuestro caso durante la observación participante se identifican informantes clave como los niños y especialmente las niñas que poseen un discurso narrativo y la motivación de participar posteriormente en las entrevistas para profundizar en los datos obtenidos y complementar ambas técnicas. La observación se realiza en los entornos infantiles (ámbito familiar, centros sociales y educativos), tanto individualmente como a nivel grupal. La participación de la investigadora en las actividades que a continuación se detallan se enmarca dentro de las posibilidades y oportunidades reales del trabajo de campo. Las observaciones se llevan a cabo siguiendo un “Protocolo de Observación” (adjuntado en los anexos) y se registran

las anotaciones en un cuaderno de trabajo de campo (Ruiz Olabuénaga, 1992:125 y ss.).

En la observación se registran las interacciones de los niños y particularmente de las niñas peruanas en estos espacios, así como diversas informaciones, datos e inquietudes que surgen del contacto cotidiano en estos espacios sociales. Este diseño está sujeto también a la voluntad de los actores sociales (niñas, niños, familias, organizaciones sociales y centros escolares). Algunas de las actividades e instancias en las cuales observan son las siguientes:

- a) *Actividades infantiles*: acciones de los niños y especialmente de las niñas peruanas inmigrantes en los espacios grupales dentro de las organizaciones sociales. También se inscriben los momentos de encuentro individual con los niños y particularmente con las niñas para gestionar la realización y la propia ejecución de las entrevistas como espacios sociales de observación.
- b) *Actividades escolares*: observación de las dinámicas de aula donde se desarrollan actividades extra-escolares como talleres o celebraciones en los colegios donde asisten los niños y las niñas peruanas, con el objetivo de observar las interacciones y relaciones entre sí, y a la vez con sus compañeras y compañeros, y con las otras personas adultas presentes como Educadoras y Educadores de los Talleres, Docentes, etc.
- c) *Actividades familiares*: asistencia a diversas acciones donde participen las hermanas, hermanos, madres, padres y otros parientes de las familias peruanas. También se incluyen visitas domiciliarias para la coordinación de las entrevistas infantiles, momentos donde se interacciona con otros miembros de las familias especialmente las madres (que normalmente son las pioneras del proyecto migratorio familiar). También se incluye aquí la asistencia a actividades individuales como la fiesta de celebración de cumpleaños.
- d) *Actividades comunitarias*: asistencia a la celebración de fiestas culturales, religiosas, y conmemoración de fechas históricas de Perú, entre otras, en el marco de las organizaciones sociales nombradas anteriormente. Estas acciones son coordinadas generalmente por las familias y las organizaciones sociales donde participan los niños y especialmente las niñas peruanas. Están abiertas a la comunidad peruana inmigrante tanto en Santiago como en Barcelona.

7.2.2.3 La entrevista en profundidad

Desde el punto de vista epistemológico, las entrevistas en profundidad suponen un procedimiento que facilita la reflexión personal del propio sujeto entrevistado. Se trata de una técnica que busca explorar y encontrar los significados y percepciones que las propias personas

le dan a un fenómeno social. Por lo tanto, el conocimiento que se desprende del trabajo de investigación con un enfoque cualitativo presupone la revalorización de los saberes a partir de los discursos que los sujetos elaboran respecto a su propia situación. La entrevista en profundidad permite captar aquellas cuestiones latentes y manifiestas que surgen en el curso de una conversación medianamente dirigida por algunas dimensiones que son del interés de la persona investigadora. Pero la entrevista también ofrece la flexibilidad necesaria para que los propios sujetos vayan elaborando su discurso de acuerdo a las cuestiones que son de su interés y que están relacionadas directa e indirectamente con el objeto de estudio (Valles, 1997; Quivi y Van Campenhoudt, 1992).

Tal y como sostiene Ruiz Olabuénaga (1992), la entrevista está compuesta por los ejes temáticos que se desprenden de los objetivos específicos de la investigación. A su vez, cada eje temático contempla “dimensiones”, las cuales se desagregan en categorías, y éstas a su vez en indicadores. La construcción de categorías e indicadores permiten la aprehensión concreta desde la abstracción conceptual y teórica. Finalmente, a partir de cada indicador se elaboran las preguntas para conformar un guión orientativo de las entrevistas.

En nuestro estudio, las entrevistas tienen el objetivo de captar los valores y significados de la experiencia migratoria para los niños y particularmente las niñas peruanas en los ámbitos individual, familiar, escolar, social y comunitario. Las entrevistas en profundidad ofrecen la dimensión biográfica y la percepción más íntima del proceso migratorio. Cada una de las preguntas del guión emana de los objetivos específicos (ejes temáticos) relativos a la dimensión de género, generación, migración, clase social, etc.

Particularmente, la elaboración del guión de la entrevista en profundidad (adjunto en los anexos) implica la consideración de cuatro bloques temáticos. Con el fin de mantener la coherencia de los principios planteados en esta Tesis Doctoral cada uno de los bloques temáticos está relacionado con un objetivo específico. En concreto, el primer bloque está compuesto por las preguntas emanadas de las variables relacionadas con el eje temático migración y nacionalidad. El segundo bloque de preguntas se refiere al eje temático de la posición de clase social familiar. El tercer bloque está compuesto por preguntas vinculadas al ámbito de la edad y la generación, y por último, el cuarto bloque contiene preguntas respecto al género.

7.2.2.4 Técnicas y variables de análisis de la información

Las entrevistas son grabadas en formato de voz, luego transcritas literalmente y codificadas con el programa informático Atlas Ti. Para llevar a cabo el análisis de los relatos se utilizan las herramientas del “Análisis crítico del discurso” (Van Dijk, 2003).

De acuerdo a Van Dijk (2003, 2007) el objetivo del análisis crítico del discurso es visibilizar los valores, significados y discursos los propios actores dan a su experiencia. Estos significados se someten a ejercicio analítico de lectura e interpretación crítica a la luz de los enfoques teóricos que se utilizan en la investigación. Además, Martín Rojo (1996), sostiene que el lenguaje está constituido y (re)constituye las propias jerarquías sociales en las cuales los sujetos están insertos y que las reproducen mediante el lenguaje. Una de las jerarquías más patentes, según esta autora, se refiere al sexismo dominante en el lenguaje, cuyo contenido simbólico converge con las estructuras étnico-nacionales y generacionales de poder y desigualdad.

Cada uno de los objetivos específicos de esta Tesis Doctoral está relacionado con un determinado “eje temático”. Mediante un proceso llamado de “operacionalización de los objetivos” hemos podido justamente operacionalizar cada uno de los ejes temáticos en categorías de análisis, las cuales permiten profundizar sobre algunos aspectos del mismo tema, y también guían la recogida de la información (llevada a cabo mediante observación participante y entrevistas). En ocasiones, durante la realización de las entrevistas las personas se refieren a otros temas de su interés que no fueron considerados previamente, esta información también se ha recogido en clave de “categorías de análisis emergentes”. El carácter cualitativo de la metodología nos permite esta combinación deductiva e inductiva al pretender representar la complejidad del fenómeno migratorio infantil.

A partir de la consideración del modelo de análisis y los objetivos planteados en este estudio se utilizan algunas variables que guían la recogida de información en el trabajo de campo en coherencia con los ejes temáticos teóricos planteados. En este sentido, el primer eje temático referido a la **migración y la nacionalidad** (emanado del primero objetivo específico) se concreta en una serie de variables referidas a profundizar sobre la experiencia migratoria infantil desde el punto de vista generacional y de género. De este modo, estas variables permiten reflexionar sobre la articulación de las diversas categorías estudiadas desde el punto de vista de los niños con especial énfasis en las niñas. A continuación se presentan las variables de este eje temático:

1. La migración adulta
2. La migración infantil
3. Aculturación lingüística
4. Dimensión transnacional
5. El proyecto migratorio familiar
6. Vivencias en Perú
7. La infancia en Perú y en España
8. La infancia en Perú y en Chile
9. Discriminación y racismo

En segundo lugar, el eje temático relacionado con la **posición de clase social familiar** (coincidente con el segundo objetivo específico) explora las variables relacionadas con los diversos aspectos económicos, materiales y sociales que inciden en la experiencia migratoria infantil. Además, en este eje temático nos interesa reflexionar sobre los mecanismos en los cuales inciden las condiciones económicas en las expectativas escolares y laborales infantiles. En este sentido las variables de este eje temático con las siguientes:

1. Aspectos socioeconómicos del proyecto migratorio familiar
2. Comparación de contextos educativos
3. Expectativas infantiles

En tercer lugar, el eje temático referido a la **edad y la generación** (tercer objetivo específico) considera las variables referidas a los procesos participativos en la toma de decisiones migratorias al interior de la familia desde la perspectiva de los niños y especialmente de las niñas. El análisis de las variables contenidas en este eje permite profundizar sobre las negociaciones y tensiones que se experimentan al interior de los grupos familiares migrantes y cómo las niñas y los niños negocian la autoridad y el poder en diferentes espacios sociales. Para ello se consideran las siguientes variables:

1. Decisión migración adulta
2. Decisión migración infantil
3. Derecho a la opinión infantil
4. Legitimidad adulta
5. Permisos
6. Sanciones
7. Afinidades generacionales
8. Encuentros generacionales

Por último, en el eje temático concerniente al **sexo y el género** se consideran las variables relacionadas con las dimensiones y aspectos de la experiencia migratoria infantil que están íntimamente determinadas por las relaciones y jerarquías de género. Las variables de este eje temático pretenden aportar información sobre las estrategias de vinculación transnacional que experimentan las mujeres adultas que participan en proceso migratorios contemporáneos y sus impactos en el cuidado infantil. A su vez, las variables de este eje desvelan la propia experiencia infantil de lo que denominamos la “filiación transnacional”; es decir, cómo las niñas y los niños experimentan sus infancias en el escenario global transnacional. Para ello se consideran las siguientes variables:

1. Maternidad transnacional

2. Filiación transnacional
3. Distribución del trabajo reproductivo
4. Estereotipos de género y generacionales

7.3 Estrategias y fases de aproximación al trabajo de campo

Desde un principio asumimos que entrar en el ámbito familiar e infantil implica un gran desafío metodológico. Los sujetos consideran que es un espacio de la vida privada, donde nadie puede ni debe entrar, además interrogarnos sobre las relaciones de género y generacionales también significa un terreno difícil de escarbar. No obstante, algunos factores como mi propia experiencia de Trabajadora Social en la intervención con infancias, familias y comunidades, la similar situación de migración y los parámetros del mismo estudio han actuado como facilitadores a la hora de llevar a cabo esta tarea.

Cabe mencionar que a diferencia de mi posición como inmigrante latinoamericana en España, para realizar el trabajo de campo en Santiago de Chile el hecho que yo fuera chilena a veces actuó como un factor obstaculizador para insertarme en los espacios sociales habitados por la comunidad peruana. Si bien, mi propia experiencia migratoria en Barcelona siempre era mencionada como un contrapunto que sirviera para producir una empatía mutua, en varias ocasiones sentí que mi nacionalidad establecía una distancia que debía ser superada con diversas herramientas de intervención social. El trabajo de campo en Santiago significó un cuestionamiento de la posición nacional de la investigadora y las relaciones de poder que ello implica. En cambio, en Barcelona esta diferencia se difumina en una identidad latina pan-étnica –siguiendo a Portes et al (2006)– que permite comprender las exclusiones vividas de toda la comunidad migrante proveniente de países pobres o que no pertenecen a la Unión Europea, es decir, pertenecientes a la categoría excluyente denominada “extracomunitaria”.

Desde enero de 2007 hasta febrero de 2010 se llevaron a cabo todas las labores del trabajo de campo tanto en Barcelona como en Santiago. Mi propia experiencia migratoria constituye la base temporal y territorial en esta investigación que es realizada de un modo transnacional, entre mis idas y venidas desde una a otra ciudad y la permanente lectura, reflexión y escritura sobre la situación migratoria de las niñas, los niños y las familias peruanas en ambos lados del atlántico. A continuación se presentan las fases del trabajo de campo *separadas* las de Barcelona de Santiago. Cabe destacar que este orden obedece solo a un criterio analítico de presentación del trabajo y de los hallazgos en cada lugar. Es preciso explicitar que la elaboración de la Tesis Doctoral se desarrolla de manera conjunta. Si bien hubo una primera aproximación en Barcelona (enero a mayo 2007), posteriormente a esa fecha se continúan realizando labores de trabajo de campo con la comunidad peruana inmigrante. Por lo tanto ese periodo posterior

coincide con la realización del trabajo de campo en Santiago de Chile. Evidentemente se llevan a cabo en diversos momentos, algunos más intensivos en uno u otro lugar, y dependiendo de cada época del año (vacaciones, disponibilidad, etc.). Generalmente se coordinan ambas labores y, lo más importante, el devenir de uno impacta en el otro y ambas experiencias se retroalimentan y permiten configurar el enfoque integral que se asume en la Tesis Doctoral.

7.3.1 Acercamiento a la migración infantil peruana en Barcelona, España

El trabajo de campo en Barcelona comienza en enero de 2007 y dura hasta febrero de 2010 con diversos ritmos y pausas según cada época del año y los avances del propio estudio. Aunque como se dijo antes, el trabajo más intensivo de recolección de información se produjo de enero a mayo de 2007. En primer lugar, se intenta contactar con las Organizaciones de Inmigrantes que figuran adscritas al Consulado Peruano en Barcelona. Después de muchos intentos baldíos, se logra contactar con María Elena Rodríguez del *Taller Cultural Takillaqta*, cuyos miembros adultos se reúnen en el *Casal del Temps* del barrio de Gràcia para practicar bailes folklóricos peruanos. A través de nuestra asistencia a los ensayos de baile logramos acordar diversas entrevistas. En posteriores visitas a esta Organización, se establece el contacto con hermanas o madres de las participantes para posteriormente vincularnos con sus hijas e hijos. María Elena nos facilita el contacto de una pareja responsable de otra organización de bailes peruanos llamada *Perú ritmos y costumbres* donde participan especialmente niñas y niños. A través de esta pareja fue posible acceder a contactar a varias familias que posteriormente sus hijas e hijos fueron entrevistadas.

Por último, a través del contacto con la Sra. Rodríguez nos vinculamos con la Contadora, María Elena, de la *Asociación Deportiva Casa Perú*, que opera en el sector de *Cornellà*. Se asiste a algunas actividades deportivas y se logra concertar entrevistas con algunas madres y realizarlas posteriormente en sus domicilios. María Elena, la contadora, en ese tiempo regenta una tienda de productos latinoamericanos. A través de sucesivas visitas a este establecimiento se entabla relación con otras familias peruanas. Como se puede apreciar la mayoría de las personas contactadas son participantes de las redes migratorias de la comunidad peruana en Barcelona y nuestra inserción en estos espacios nos abre la oportunidad de contactar a una gran variedad de perfiles.

Una vez obtenidos los datos de contacto (número telefónico fijo o móvil, correo electrónico), se procede a comunicarles los objetivos y parámetros del presente estudio, así como la confidencialidad de la información dada y la intención de entrevistar a las madres, los padres y, particularmente, a las hijas e hijos. A pesar de las largas jornadas laborales, la mayoría

de las personas acceden a ser entrevistadas y a que la entrevista se realice en sus hogares, aunque en algunas ocasiones se realiza en espacios públicos como bares, calles y plazas del barrio.

Una vez concluidas las entrevistas con las personas adultas, se consulta directamente a las niñas y niños sobre la posibilidad de conceder una entrevista. La mayoría accede, pero algunos se niegan. La primera entrevista infantil también nos sirve para optimizar la forma de plantear las preguntas, se modifican algunas palabras y se intenta crear un clima de confianza y cercanía. En algunas ocasiones, después de las entrevistas se da un espacio de conversación informal con los miembros del grupo familiar o de la red vecinal presentes en el domicilio, a veces mientras se comparte un almuerzo o una cena. En estos momentos, las personas se interesan por el proceso de esta investigación en general, sobre las otras familias entrevistadas, al tiempo que aportan reflexiones sobre el tema de las migraciones, la reagrupación familiar y la situación infantil. Estos espacios han sido cruciales para establecer un vínculo próximo con las niñas, niños, madres, padres u otros parientes y amistades que están presentes en el hogar, y comprender la dimensión humana del fenómeno migratorio. La exploración empírica ha permitido revisar y reflexionar constantemente la aproximación teórica y metodológica adoptada en el curso de la elaboración integral de la Tesis Doctoral.

Además de las entrevistas realizadas a las niñas, los niños, las madres y los padres se asiste como “observadora participante” a diversas actividades organizadas por las familias y la comunidad peruana como fiestas de cumpleaños, celebraciones religiosas, conmemoraciones históricas, festivales de música y bailes, muestras de cine, degustación gastronómica, entre otras, realizadas en Barcelona.

A continuación se muestran las características sociodemográficas de los grupos familiares participantes de la investigación en Barcelona. Cabe señalar que según el acuerdo con las personas entrevistadas todos los nombres que figuran en las siguientes tablas son ficticios, con el objetivo de mantener la confidencialidad de los relatos compartidos.

Tabla 20 Características sociodemográficas de las personas adultas entrevistadas en Barcelona

Pseudónimo	Edad	Nivel estudios	Ocupación en Perú	Ciudad de residencia a Perú	Año llegada España	Tipo de visado	Ocupación en España	Año reagrupación	Personas reagrupada	Situación habitacional	Miembros del núcleo familiar en destino
Eugenia	32 años	Secundarios terminado	Comercio independiente	Lima	2000	Doble nacionalidad	Hostelería	2004	Hijo	Vivienda propia, pagando	Mamá reagrupante Hijo reagrupado Padrastró Hija nacida en España Tío materno
Jorge	47 años	Estudios Técnicos en artes gráficas	Pequeño empresario	Lima	2003	Residente permanente por dos años	Vigilante de seguridad	2005	Esposa, Hija hijo	Vivienda en alquiler sólo para grupo familiar	Papá reagrupante Mamá reagrupada Hija reagrupada Hijo reagrupado
Marta	33 años	Estudios secundarios	Trabajo doméstico, ama de casa	Trujillo	1996	Permanente	Dependiente en supermercado y Limpieza	1999	Hijo	Vivienda propia, pagando, comparten con una mujer amiga	Mamá reagrupante Papá Hijo reagrupado Mujer amiga
Cecilia	44 años	Estudios técnicos terminado	Secretaria	Lima	1999	Nacionalidad española	Limpieza	2004	Hijo	Vivienda en alquiler sólo para grupo familiar	Mamá reagrupante Padrastró Hijo reagrupado
María	52 años	Estudios superior contable y secretariado	Trabajo doméstico, ama de casa	Lima	2000	Residente para trabajar	Limpieza	2006	Hija	Vivienda de alquiler compartida con dos núcleos familiares	Mamá reagrupante Hija reagrupada
Patricia	47 años	Estudios secundarios completo	Negocio propio	Lima	2000	Residente con oferta de trabajo	Limpieza y acompañamiento	2004	3 Hijas	Vivienda de alquiler sólo para grupo familiar	Mamá reagrupante Tres hijas reagrupadas
Julia	48 años	Estudios superiores completo, título de obstetra	Profesional servicio salud estatal y clínica privada	Trujillo	2003	Residente permanente	Auxiliar de geriatría	2007	2 Hijos 1 hija	Vivienda propia, pagando	Mamá reagrupante Papá Dos hijos reagrupados Hija reagrupada

Tabla 21 Características sociodemográficas de niñas y niños entrevistados en Barcelona

Pseudónimo	Edad de reagrupación	Año de reagrupación	Edad entrevista	Curso	Situación habitacional	Miembros del núcleo familiar en destino	Vínculo Familiar con personas adultas entrevistadas
Luis	8 años	1999	14 años	3º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	Vivienda propia, pagando, comparten con una mujer amiga	Mamá reagrupante Papá Hijo reagrupado	Hijo de Marta
Magdalena	14 años	2006	15 años	3º de ESO	Vivienda de alquiler compartida con otros dos núcleos familiares	Mamá reagrupante Hija reagrupada	Hija de Antonieta
Marcelo	15 años	2007	15 años	4º de ESO	Vivienda propia, pagando	Mamá reagrupante Papá Dos hijos reagrupados Hija reagrupada	Hijo de Julia
Bartolomé	17 años	2007	17 años	Postulante a Prótesis dental. Educación Superior	Vivienda propia, pagando	Mamá reagrupante Papá Dos hijos reagrupados Hija reagrupada	Hijo de Julia
Camila	7 años	2007	7 años	2º de Educación Primaria	Vivienda propia, pagando	Mamá reagrupante Papá Dos hijos reagrupados Hija reagrupada	Hija de Julia
Julieta	11 años	2005	13 años	1º de ESO	Vivienda en alquiler sólo para grupo familiar	Papá reagrupante Mamá reagrupada Hija reagrupada Hijo reagrupado	Hija de Jorge
Carlos	15 años	2005	17 años	4º de ESO	Vivienda de alquiler sólo para grupo familiar	Papá reagrupante Mamá reagrupada Hija reagrupada Hijo reagrupado	Hijo de Jorge
Mario	11 años	2004	13 años	2º de ESO	Vivienda de alquiler sólo para grupo familiar	Mamá reagrupante Padraastro Hijo reagrupado	Hijo de Cecilia

7.3.2 Contactos con la niñez migrante peruana en Santiago de Chile

El trabajo de campo en Santiago de Chile se lleva a cabo desde agosto de 2006 hasta agosto de 2009, al igual que en Barcelona con distintos ritmos y variaciones de acuerdo a cada época del año. Una primera aproximación se realiza mediante una entrevista de exploración (agosto 2006) con María Elena Vásquez, abogada, y Patricia Loredo, psicóloga, ambas del “Colectivo Sin Fronteras” (en adelante Colectivo o CSF), en la propia sede de esta agrupación ubicada en la comuna de Independencia, al norte de Santiago. Esta instancia permite conocer algunas características de las niñas, los niños y familias participantes y plantear la posibilidad de realizar nuestro estudio con ellas. Después de varios contactos telefónicos y electrónicos finalmente se acuerda concentrar el trabajo de campo en cuatro meses (junio a octubre de 2008) a través de la inserción en algunos espacios comunitarios y escolares del CSF a cambio de que yo realizara una capacitación al equipo profesional sobre el Enfoque de Género en el trabajo con la infancia y la realización de un Diagnóstico Social del ejercicio y la vulneración de los derechos de la niñez inmigrante en Chile.²⁵⁴

Durante este periodo el CSF facilita mi inserción en diversas actividades familiares y comunitarias como fiestas religiosas, conmemoraciones históricas y eventos solidarios de autogestión. Durante esas celebraciones se asiste como “Observadora participante” ya que surge la oportunidad de dialogar y conocer la experiencia migratoria de diversas madres, padres, niñas, niños y jóvenes peruanos que ayudan a contextualizar humanamente los datos e informaciones que se van obteniendo desde la revisión bibliográfica. Paralelamente, el Colectivo me permite asistir a los Talleres de Danzas Latinoamericanas que realizan en dos escuelas públicas con alta concentración inmigrante con el objetivo de realizar una observación participante más cercana con el grupo infantil. Las escuelas son “República de Colombia” y “República de Panamá” ambas ubicadas en la comuna de Santiago centro. Después de varias sesiones de asistencia y participación en los Talleres, logramos conocer a algunas niñas y niños peruanos a quienes se les cuenta sobre este estudio y se les pide su consentimiento para realizar las entrevistas o conversaciones sobre sus experiencias migratorias; varias de ellas acceden a ser entrevistadas individualmente, otras en parejas y una minoría se resiste a participar.

También, durante ese tiempo se asiste a las actividades grupales que desarrolla el CFS en su propia sede de la comuna de Independencia, espacio donde se observan las dinámicas sociales y comunitarias. De este modo se conoce paulatinamente a otras niñas y niños también participantes en los grupos del CSF, a quienes se les plantea el objetivo de este estudio y algunos acceden a ser entrevistados. Además, se realizan encuentros con las madres y los padres participantes del CSF para conocer sus experiencias migratorias particularmente relativas a los procesos de reunificación familiar.

²⁵⁴ Algunos de los hallazgos de ese Diagnóstico fueron publicados en Pavez Soto, Iskra. (2010b). “Los derechos de las niñas y niños peruanos en Chile. La infancia como un nuevo actor migratorio”. *Enfoques* N° 12, pp.27-51.

Por otro lado, las profesionales del CSF nos acompañan a realizar algunas visitas domiciliarias para contactar familias, niñas y niños para realizar entrevistas. En dichas ocasiones, se constatan empíricamente las condiciones de vida de los grupos inmigrantes a través del diálogo con las madres, padres y jóvenes peruanos. De este modo, se profundiza sobre la realidad cotidiana en los barrios donde viven, los retos y oportunidades que la migración les ofrece, en definitiva, se conoce el lado íntimo y familiar de la migración peruana en Chile.

Además, en ese tiempo se organiza conjuntamente con el CSF y la Universidad Tecnológica Metropolitana una Mesa Redonda sobre la situación de los derechos de las niñas y los niños inmigrantes en Chile, ocasión donde se expone el marco teórico de esta investigación y se comparten algunos de los avances en el trabajo de campo.²⁵⁵ El proceso de inserción intensiva de esos cuatro meses significa el momento de recopilación de la máxima cantidad de información sobre el hecho migratorio en Chile y de recoger los datos para posteriormente analizarlos. Una vez que retorno a Barcelona, los contactos con profesionales, niñas y niños del CSF continúan de manera electrónica (correo, redes sociales, etc.) ya que permanentemente nos enviamos documentos de trabajo para ser revisados por ambas partes (Diagnóstico, Entrevistas, Artículos, etc.). Así mismo, a través de los contactos virtuales nos informamos de las actividades que siguen realizando el Colectivo y el devenir de las trayectorias migratorias de los diversos actores sociales conocidos. Finalmente, en agosto 2009 nos reunimos con profesionales del equipo del CSF y asistimos a algunas actividades organizadas por ellos, esta oportunidad simboliza un espacio de intercambio sobre algunos de los avances de este estudio.

Cabe destacar que algunas entrevistas en Santiago de Chile fueron realizadas de modo individual y otras en formato de parejas, es decir, se dio la posibilidad a las niñas y los niños de ser entrevistadas con quien desearan, ya fuera su mejor amiga, amigo o “pololo” (noviazgo informal), o también en forma individual. De esta manera y de acuerdo a una metodología inclusiva (Laws y Mann, 2002), se intenta compensar la relación de poder que se genera al establecer una conversación con una investigadora adulta. Además el hecho de tener una conversación, en cierto modo, “colectiva” influye en la misma producción del discurso infantil.

A continuación se presentan los datos sociodemográficos de las niñas y los niños entrevistados en Santiago de Chile. Cabe señalar que según el acuerdo con las personas entrevistadas todos los nombres que figuran en la siguiente tabla son ficticios (pseudónimos autoseleccionados), con el objetivo de mantener la confidencialidad de los relatos compartidos.

²⁵⁵ La Mesa Redonda se titula “Infancia y migración en Chile: nuevos escenarios para la investigación e intervención sobre los derechos de las niñas y niños migrantes”. Esta Mesa se lleva a cabo el 20 de octubre de 2008, en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM) en Santiago de Chile. Personalmente expongo la comunicación titulada “Nuevos paradigmas en el estudio e intervención con infancia inmigrante”.

Tabla 22 Características sociodemográficas de niñas y niños entrevistados en Santiago

Seudónimo	Edad entrevista	Curso	Nombre Escuela	Ciudad de Perú	Persona adulta que emigra y edad	Edad y fecha llegada infantil a Chile	Ocupación mamá (persona cuidado) en Perú y en Chile	Ocupación papá en Perú y en Chile	Persona responsable cuidado Perú fase transnacional	Comuna de residencia/población o barrio	Tipo de vivienda
Rosario	9	4° Primaria	Panamá	Comas, cerca de Lima	Papá. 5 años, 2004	6 años 2005	Mamá fallecida, vive con papá	Limpieza (Chile)	Mamá	Santiago	Pieza en casona
Ignacio	9	4° Primaria	Panamá	Trujillo	Mamá. 6 años, 2005	7 años 2006	Asesora hogar (Chile)		Abuela		
Sofía	9	4° Primaria	Panamá	Lima	Papá	6 años 2005	Dueña de casa (Chile)	Obrero (Chile)	Mamá	Santiago	Pieza en casona
Alexia	9	4° Primaria	Panamá	Lima	Mamá. 6 años, 2005	8 años 2007	Asesora hogar (Chile)				
Lucía	9	4° Primaria	Colombia	Lima	Mamá	8 años 2007	Asesora hogar (Chile)		Abuela		
Rose Marie	9	4° Primaria	Colombia	Cerca de Lima	Mamá. 3- 4 años, 2003	5 años 2006	Asesora hogar (Chile)		Abuela		
Aurora	9	4° Primaria	Panamá	Lima	Mamá	4 años 2003	Dueña de casa (Chile)	Papá ausente. Vive con padrastro	Abuela		
Alexandra	11	4° Primaria	Panamá	Lima	Mamá. 5 años, 2002	9 años 2006	Limpieza (Chile)	Obrero de construcción (Chile)	Mamá	Santiago	Pieza en casona
Matías	10	4° Primaria	Panamá	Chimbote	Mamá 8 años, 2006	8 años 2006	Tía (dueña de casa)	Tío (tuto legal) ayudante de marroquiner o (Chile)	Mamá	Independencia	Pieza en casona

Migración infantil: rupturas generacionales y de género

Andrea	11	6° Primaria	CSF ²⁵⁶	Lima	Mamá. 1-2 años, 1998	5 años 2003	Asesora del hogar (Chile)	Taxista (Chile)	Abuela	Independencia	Pieza en casa
Francisco	16	3° Secundaria	CSF	San Juan, Lima	Mamá. 5 años, 1998	11 años 2003	Asesora del hogar (Chile)	Mecánico (En Chile y Perú) Estudiante universitario en Chile	Tía	Independencia	Departamento
María	12	8° Primaria	CSF	Chimbote	Mamá. 5 años, 2001	5 años 2001	Comercio informal (Chile)	Comercio informal (Chile)	Papá	Independencia	Pieza en casona
Arturo	14	1° Secundaria	CSF	Lima	Papá. 7 años, 2003	12 años 2006	Dueña de casa (Chile)	Overlista (Chile)	Mamá	Independencia	Pieza en casona
Estrella	12	8° Primaria	CSF	Chimbote	Mamá. 5 años, 2001	5 años 2001	Comercio informal (Chile)	Comercio informal (Chile)	Papá	Independencia	Pieza en casona
Kasumi	13	8° Primaria	CSF	Lima	Papá. 10 años, 2005	13 años 2008				Independencia	Pieza en casona
Mía	14	8° Primaria	CSF	Lima, Guara	Mamá. Meses, menos de 1 año, 1994	11 años 2005	Asesora hogar (Perú y Chile)	Papá ausente	Abuela	Independencia	Pieza en casona

²⁵⁶ La sigla “CSF” significa que el contacto y la realización de la entrevista con la niña o el niño se realizó en el marco del trabajo de campo desarrollado en la sede del Colectivo Sin Fronteras, ubicada en la comuna de Independencia, en la zona norte de Santiago de Chile. Mientras que las otras entrevistas fueron contactadas a través del trabajo de campo llevado a cabo en las dos escuelas públicas de la comuna de Santiago Centro, tal como su nombre lo indica.

**TERCERA PARTE. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL
ESTUDIO**

CAPÍTULO 8. LOS CONTEXTOS DE LA MIGRACIÓN INFANTIL PERUANA

“La persona migrante teme verse rechazada, humillada, está muy pendiente de toda actitud que denote desprecio, ironía o compasión. El primer reflejo no es pregonar su diferencia, sino pasar inadvertida. Pero, al no tener el acento correcto, ni el tono adecuado de la piel, ni el nombre y apellido ni los papeles que necesitaría, su estratagema queda pronto al descubierto. Muchas saben que no merece la pena ni siquiera intentarlo, y se muestran, por orgullo, como bravata, más distintas de lo que son. Hay incluso quienes -¿hace falta recordarlo?– van aún más lejos, y su frustración desemboca en una contestación brutal”.
Amin Maalouf²⁵⁷

A continuación se presenta el análisis de los resultados de los datos obtenidos en el trabajo de campo a través de observación participante y entrevistas llevadas a cabo en Barcelona, España y Santiago de Chile. Con la intención de continuar el marco analítico propuesto, se reflexionan las categorías de análisis dentro de cada uno de los ejes temáticos (que a su vez corresponde a cada uno de los objetivos específicos), se sigue el mismo orden presentado en la operacionalización de los objetivos. Cabe mencionar que este formato en la presentación de la información obedece a un criterio estrictamente analítico y de debate, pero evidentemente cada uno de estos ejes se considera transversal en el análisis de los demás.

8.1. Las experiencias migratorias infantiles peruanas en Barcelona, España y Santiago de Chile. Eje temático migración y nacionalidad.

En este eje temático se intentan explorar las categorías de análisis relativas al primer objetivo específico: *“Reflexionar la experiencia migratoria de los niños y particularmente de las niñas peruanas que participan en procesos migratorios familiares hacia Santiago de Chile y quienes participan en migración familiar hacia Barcelona, España.* Por lo tanto, las categorías que vamos a analizar son las referidas a la migración adulta; la migración infantil; la aculturación lingüística; la dimensión transnacional; el proyecto migratorio familiar (asentamiento, retorno); las vivencias en Perú; y la infancia en Perú, España y Chile; la discriminación y el racismo.

²⁵⁷ Maalouf, Amin. (2007). *Identidades asesinas*, Madrid, Alianza. Citado en Cachón, Lorenzo (2008:141).

8.1.1 Percepciones infantiles en torno a la migración adulta: “una vida mucho mejor”

Cuando las madres y los padres barajan la posibilidad de emigrar normalmente se evalúan las circunstancias en las que viven y la necesidad de transformación o mejoramiento de las mismas. Según Portes y Börözc (1998), en cada contexto las familias tienen múltiples razones para dejar su país, desde necesidades económicas, problemas laborales o sociales, hasta motivaciones académicas y culturales. En nuestro caso lo que nos interesa analizar es el proceso mediante el cual las niñas y los niños conocen y cómo significan las causas de la migración adulta.

En las entrevistas realizadas en Barcelona, se puede apreciar que el hecho de conocer personas que ya emigraron actúa como un incentivo del viaje. Este es el caso de Cecilia, una madre sola de 44 años con estudios técnicos terminados y que trabajaba en Lima como secretaria. Su pareja actual no es el padre de su hijo, sino que es el padrastro, porque el padre biológico no asumió la responsabilidad frente al niño y ella ha estado sola a cargo de la manutención y cuidado infantil. Además, ella como hermana mayor, también tenía la responsabilidad de ayudar a su familia de origen. Por lo tanto, en ese escenario es cuando ella decide aceptar la invitación de sus primas a *probar otras metas en España para el futuro de su hijo*:

“Es que como yo desde que quedé embarazada he sido madre y padre para mi hijo, entonces este, decidí. Ya que mis primas siempre me lo proponían venir a probar otras metas para mí, más que todo para el futuro de mi hijo. No pensé jamás que aquí me iba a encontrar una nueva pareja, no, porque prácticamente con mi pareja tengo creo que tengo 4 años, si 4 años, prácticamente 9 años he estado sola con mi hijo. Dije voy a venir, también para ayudar a mi familia, ¿no? Porque mi madre es viuda, somos 5 hermanos con la meta de querer traer a mis hermanos, solamente logré traer a uno, el último de mis hermanos, somos 5 yo soy la mayor” (Cecilia, 44 años, Barcelona).

Las aspiraciones de las madres y los padres participantes de esta investigación en Barcelona generalmente están asociadas a conseguir un empleo y de este modo mejorar las condiciones de vida familiar. Específicamente, cuando Cecilia emigra de Perú, su hijo Mario tiene cinco años de edad, él comenta que a pesar que *no se enteraba mucho*, sí sabía que ella había venido a trabajar y que su deber como hijo de una madre emigrante era seguir llevando una vida normal a la espera de poder viajar él también. Según algunos estudios (Moscoso, 2008a; Franzé et al, 2010), algunas niñas y niños de origen extranjero saben que su rol frente al proyecto migratorio familiar es la de continuar con sus estudios, ya sea en el lugar de origen o

en el país de destino. Ellas tienen conciencia de que su responsabilidad principal es obtener un buen rendimiento académico:

“Cuando mi madre vino yo tenía 5 años, es decir no me enteraba casi lo que había pasado, sólo sabía que había venido aquí a trabajar. Yo tenía que seguir estudiando normal, una vida normal, hasta que vine aquí” (Mario, 13 años, Barcelona).

Otra de las motivaciones recurrentes en los proyectos migratorios familiares se refiere a conseguir una meta concreta como comprar o construir una casa; montar un negocio o financiar una carrera universitaria (Portes et al, 2006). Por ejemplo, esta es la situación de María una madre de 52 años con estudios superiores, se ocupaba de las labores domésticas de su hogar en Lima. La razón que tuvo María para emigrar a España se basa en que sus primas que vivían y trabajaban en Barcelona constantemente la invitaban a probar suerte, y ella finalmente decide viajar para financiar los estudios de su hija mayor en una universidad privada de Perú:

“La finalidad que mi hija quería estudiar una carrera, y para poderla apoyar, porque las carreras allá son caras. Porque claro postuló a la universidad siendo una alumna muy destacada, pero no lo pilló. Entonces iba a perder todo ese año y lloraba mucho, se me puso depresiva. Y bueno, yo tenía una prima que me decía te llevo, te llevo. Bueno, me voy para que estudie ella y apoyarla para que ingrese a la universidad particular, entonces en 6 años ya le he apoyado la carrera y ya terminó. Te estoy hablando de la mayor, la que está allá en Perú. Yo vine para financiarle los estudios allá en Perú” (María, 52 años, Barcelona).

La migración, además de simplificar una búsqueda de mejores condiciones de vida, para el caso específico de las mujeres puede significar una forma de escapar de una situación de violencia de género vivida en la pareja, como también se ha encontrado en otros estudios (Gregorio, 1998; Pedone, 2003). En la entrevista realizada a Patricia, una mujer de 47 años con estudios secundarios completos, se muestran estas cuestiones. Patricia vivía en Lima donde tenía un negocio propio, sin embargo decidió emigrar a España para buscar otro porvenir para sí misma y sus hijas debido a que su pareja la maltrataba:

“Vi que aquí había medios como para poder que continuaran adelante mis hijas con sus estudios y es otro porvenir. Porque allá en Perú, tú ya sabes, los hombres son muy machistas, maltratan mucho a las mujeres, y ellos se creen los boxeadores delante de la mujer y como las mujeres a veces somos muy débiles y muy *mensas*, pues recibimos mucho, muchas palizas. Porque yo de mi pareja la he recibido, en Perú, aquí no, no tengo pareja yo, porque mi hija la pequeña es muy celosa [risas]” (Patricia, 47 años, Barcelona).

Cuando se le pregunta a Patricia sobre las motivaciones que tuvieron sus hijas frente a la migración materna señala que ellas la motivaron a viajar porque deseaban acceder a un nivel de

vida mejor, tener mayor acceso a bienes de consumo, más oportunidades académicas y su relato deja entrever que probablemente también sufrían los malos tratos al interior de la familia:

“Ellas sí, dijeron que sí, que me viniera, porque ellas también lo pasaban mal, querían vestirse un poco mejor y entonces pues, eso es lo que ellas querían, no querían estar siempre con lo mismo y entonces ellas fueron las que me animaron para venirme y todo” (Patricia, 47, Barcelona).

Según algunos estudios (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003; Salazar Párreñas, 2003, mostrados en el capítulo 4), cuando las madres y los padres conversan con la familia sobre sus planes de emigrar y las verdaderas causas que motivan el viaje –es decir, cuando se producen procesos de información infantil– entonces se considera a las niñas y los niños como sujetos con capacidad de informarse, opinar y tomar responsabilidades en el proyecto migratorio familiar. Algo similar nos cuenta Julia en la entrevista. Ella es una obstetra de 48 años que trabajaba en la salud pública de Trujillo, al norte de Lima. En la entrevista nos dice que decidió comentar sus deseos de emigrar a toda su familia para que participaran de la decisión:

“Ellos tenían las mismas motivaciones, de hacer ellos, porque están conscientes. Con ellos lo hablamos antes de venimos y que ellos se iban a poner un esfuerzo, así que no les ha chocado nada venir, porque saben que tienen que estudiar idiomas por supuesto. He retomado yo también el inglés de nuevo y bueno veo que todavía no me fallan” (Julia, 48 años, Barcelona).

Julia concluye que su hija e hijos eran conscientes de la situación familiar que atravesaban, sabían que la crisis económica vivida por Perú afectaba directamente en el empleo de su madre y, por lo tanto, ellas tenían las mismas motivaciones que su madre. Por su parte, Marcelo, uno de los hijos de Julia, tenía 12 años en el momento que su madre se vino y dice que sabía que su madre tenía que viajar. En la conversación sostenida con Marcelo se evidencia que él mismo considera que era muy pequeño –deslegitimando su propia reacción– cuando su madre emigró. Pero, a pesar de esa consideración, reconoce que fue capaz de sentir la ausencia materna, la cual fue mitigada por su padre y por la normal continuación de sus actividades, al igual que nos comentaba anteriormente Mario:

“Bueno la verdad es que cuando vino mi madre yo estaba descansando, estaba dormido, pero sí sabía que iba a venir. Pero no tuve, como era muy pequeño, no tuve una reacción. Tenía doce años era un niño. Ahí sentía que... no sentía su presencia en el primer tiempo, pero no fue tanto porque estaba mi padre y estaba en el colegio” (Marcelo, 15 años, Barcelona).

En la entrevista desarrollada a Camila, la otra hija de Julia, ella nos comenta que cuando su madre emigró tenía 5 años de edad y evoca un recuerdo marcado por la tristeza, aunque también señala que su madre sí le había comunicado su partida y le dijo que se podrían comunicar a través de internet, pero en ese momento ella *no sabía mucho de esas cosas*:

“Me encontraron llorando porque mi mamá se fue, no sabía nada de porqué. (...) Yo tenía cinco años. Mi mamá me dijo que se iba a venir, como tenemos computadora, me dijo que me iba a venir a ver por eso, pero yo no sabía de esas cosas” (Camila, 7 años, Barcelona).

Por otro lado, en la entrevista realizada a Luis aparecen nuevos elementos de análisis. En este caso, Luis dice que no sabía nada o no recuerda el momento mismo de la migración adulta por tener 3 años de edad, pero recalca que igualmente sentía tristeza y añoranza puesto que ya sabía claramente que se tenía que distanciar de su madre migrante por un periodo largo.

“Tenía tres años, no sé, no me acuerdo, pero estaría triste, seguro” (Luis, 14 años, Barcelona).

La tristeza generada por la partida de la madre o el padre, puede ser aminorada por la presencia del otro progenitor en Perú o de un familiar cercano como la abuela o una tía. Esta figura de cuidado es un soporte emocional clave durante este proceso, porque se espera que entregue comprensión, facilite el curso normal de la vida infantil y supla, de algún modo, la ausencia materna o paterna (Solé, Parella y Cavalcanti, 2007). Así lo expresan Julieta, de 13 años, y su hermano Carlos, de 17, cuando su padre emigra desde Lima hasta Barcelona y se quedan al cuidado de su madre y tía. Al igual que en el relato recientemente comentado de Marcelo sobre el descrédito infantil, Julieta se desdice negando su propia reflexión:

“Yo mucha tristeza, no sé yo lo extrañaba mucho. Hablaba con él siempre eso sí, igual mi madre y mi hermana. Más que todo lo extrañaba” (Carlos, 17 años, Barcelona).

“Aparte de tristeza, cuando mi padre vino aquí, sentí que después nosotros íbamos a llegar aquí [e] íbamos a tener una vida mucho mejor que la [que] teníamos allá. En ese tiempo no pensaba qué era lo mejor para nosotros. Pero mucha tristeza más que todo” (Julieta, 13 años, Barcelona).

Según los estudios de Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003, 2008), cuando las niñas y los niños conocen las verdaderas causas que impulsan la migración adulta no reducen su sensación de tristeza o abandono, pero evidentemente pueden sobrellevarla y no sentirse abandonados o culpables. Tal como demuestra el testimonio de Julieta, disponer de la información que manejan las personas adultas les ayuda a significar de modo más certero y realista la separación física de sus madres y padres y esperar el momento del reencuentro. Pedone (2003, 2007) y Carrasco (2004a), dicen que las niñas y los niños, aunque conozcan las verdaderas causas que empujan la migración adulta, no siempre las comparten porque sus intereses pueden ser distintos.

A continuación se muestran algunos extractos de las entrevistas realizadas en Santiago, donde se refleja que en la mayoría de los casos estudiados la madre ha sido la pionera de la cadena migratoria. De acuerdo a diversos estudios (Stefoni, 2002, 2009; Sassen 2003; Pedone, 2003; Solé, Parella y Cavalcanti, 2007; Parella y Cavalcanti, 2008), en algunos flujos migratorios latinoamericanos las mujeres representan el primer eslabón de la cadena migratoria familiar debido a que, entre otras causas, los mercados laborales de destino las requieren especialmente en los trabajos de reproducción social. Este es el caso de las madres de Andrea y Alexandra, ambas originarias de Lima capital:

¿QUIÉN SE VINO PRIMERO DE TU FAMILIA A CHILE?

“Mi mamá, cuando ella se vino yo tenía un año, dos años...no me acuerdo”
(Andrea, 11 años, Santiago)

“El primero que se vino a Chile fue mi papá y después mi mamá. No, primero mi mamá y después mi papá. Mi mamá se vino cuando yo tenía los 5 años, mi papá se vino cuando yo tuve los 8 años” (Alexandra, 11 años, Santiago).

Por otro lado, en la entrevista realizada a Matías –originario de Chimbote, al norte de Lima– se puede apreciar que el niño conoce y detalla todos los componentes de la cadena migratoria familiar según el orden en que fueron emigrando cada uno de ellos hacia Chile, incluyéndose él mismo en el lugar correspondiente. Su discurso transita entre el allá y el acá, mostrándonos el lugar desde el cual un niño observa cada etapa del proceso migratorio familiar y la sitúa integralmente:

“es que [la mamá] se vino a Chile, y en enero, en febrero, el 1 de febrero vino [a Perú] para mi cumpleaños. Porque ella el 1 de febrero vino en 2006. Y después se volvió a ir [a Chile] porque tenía un trabajo. Entonces después se volvió a ir [a Chile], yo me volví a enfermar y después regresó. Después se fue mi tía, mi tía lo llevó a mi tío, mi tío dijo que lo trajeran a mi hermano, al Jonathan. Y después mi abuelito se fue a dejarlo al Jonathan allá a Chile, acá. Y entonces [que] después [él] se vino, me vine yo... mi abuelito y mi abuelita, después vino mi tío Nicolás, después mi tío Manuel, y después mi tío Gabriel y nada más” (Matías, 10 años, Santiago).

En otras entrevistas, ya no son las madres quienes representan el primer eslabón de la cadena migratoria familiar sino que es el padre, un tío, la abuela o los primos. En los siguientes relatos de Alexia, Sofía y Arturo –todas provenientes de Lima– se identifican estas cuestiones:

“mis primos [vinieron] primero, y después vino mi papá a Chile, después vinimos nosotros, después vino mi abuelita y después [ella] se fue de vuelta a Perú” (Sofía, 9 años, Santiago).

“Mi papá estaba acá, se vino. Estuvo 5 años acá en Chile y después nos trajo acá.

No... primero fue mi tío, no... él [mi tío] se vino primero y después le dijo a mi papá que se viniera a trabajar con él, porque ya iban a formar una empresa. Por eso se vino mi papá” (Arturo, 14 años, Santiago).

En los siguientes fragmentos de las entrevistas realizadas a Rosario –originaria de Comas, un distrito de Lima– y Mía –proveniente de Guara, cerca de Lima–, además de entrever los diferentes eslabones de la cadena migratoria familiar se pueden observar las diversas estrategias legales y económicas que el grupo despliega para ir financiando los viajes de cada uno de ellos:

“Primero se vino mi papá y después... Porque mi tía le había dicho que acá había mucho trabajo, que podía ganar mucha plata para poder darme de comer a mí. Y mandaba plata allá a Perú y así tenía más plata. Y fue juntando más plata. Después mandó plata para allá, para que mi mamá viniera para acá y le ayudara un poco, y junto a mi mamá vino mi tía Marta. Entonces ahí mi mamá y mi papá tuvieron un hijo [mi hermano]” (Rosario, 9 años, Santiago).

“la primera persona de mi familia fue mi mamá y después mi... el primer hermano, el mayor de todos nosotros (...) una parte [del dinero] se la envió [a mi hermano] mi mamá, y otra parte él mismo se la puso. Le envió como una carta de invitación. Y entonces aquí ya se puso al día: se puso a arreglar sus papeles y quedó normal” (Mía, 14 años, Santiago).

En la mayoría de las entrevistas realizadas en Santiago se nota fehacientemente que las niñas y los niños identifican causas de tipo económico y social como las principales motivaciones del viaje adulto. Este tipo de información es similar a la encontrada en las entrevistas realizadas en Barcelona. Particularmente en los relatos de Kasumi y Rosemarie – ambas provenientes de Lima – se demuestra que ellas saben que la crisis económica y política vivida en Perú ha sido una de los factores influyentes en el desempleo de sus madres y padres, cuestión que impulsa el traslado:

“Puede ser que en Perú haya pocas oportunidades, como de trabajo. La economía es un poco más baja que acá [en Chile] y por eso” (Kasumi, 13 años, Santiago).

“Es que allá en Perú no había tanto trabajo. Y entonces se vino acá y acá trabajó bien” (Rosemarie, 10 años, Santiago).

“Porque en Perú no trabajaban tanto como en Chile. Porque acá cuando vino y ya comenzó a juntar plata y después me comenzó a traer a mí y a mi papá, mi hermana, así” (Estrella, 12 años, Santiago).

Por otro lado, en el relato de Lucía –originaria de Lima– se puede comprobar la relación que ella establece entre la migración de la madre y la precaria situación familiar dejada por la muerte de su padre. En ese escenario, el viaje de la madre de Lucía aparece como la única salida posible. En esta misma línea, Mía reflexiona sobre la jubilación de su abuelo como la causa de la incapacidad para seguir manteniendo a todo el grupo familiar. Así, la migración materna se

dibuja como una estrategia económica que responde a la solidaridad intergeneracional al interior de su familia:

“mi mamá me contó que se venía, fue un poco triste. Porque mi papá murió y mi mamá pensaba que íbamos a tener problemas” (Lucía, 9 años, Santiago).

“me dijeron que era por necesidad de ella misma [su madre], para que nos pueda dar a nosotros una vida mejor, o sea a sus hijos. Porque mis abuelos ya estaban como... o sea igual estaban fuertes, pero mi abuelo ya estaba jubilado, entonces como que ya no...” (Mía, 14 años, Santiago).

Por su parte, el fragmento de la entrevista realizada a Francisco apunta hacia otra situación familiar bastante conocida en los estudios migratorios, como es la presión por el pago de una deuda contraída (Pedone, 2003; Solé, Parella y Cavalcanti, 2007). En este sentido, la migración de la madre está pensada –en principio– como una estancia temporal que permita reunir el dinero suficiente para pagar la deuda y retornar a Perú. Así lo refleja el comentario de Francisco. Pero, lentamente se comienzan a observar que existen nuevas oportunidades de trabajo y estudio para toda la familia en el lugar de destino. Entonces la migración temporal se va transformando en una permanencia más definitiva. Es en esa etapa cuando la familia baraja y decide la posibilidad de migrar en conjunto. Por último, Arturo hace alusión a la necesidad laboral de su padre como causa de la migración:

“mi mamá se vino porque mi papá tenía una deuda financiera, tenía que sacarla a toda coste y le dieron plazo [para pagarla] como [de] seis meses. Y mi mamá ahí se aprovechó, [el] primer mes y ahí pagaron la deuda. Y después mi papá se aburrió en Perú, porque dice que no tenía futuro, nada, y él quería como más oportunidad. Así que él vino acá y por eso. Y él después nos trajo. A los tres meses que él estaba acá nos trajo. Sí, igual. No es que fue tan corto, pero nos trajo” (Francisco, 16 años, Santiago).

¿Y TE ACUERDAS MÁS O MENOS CUANDO ÉL SE VINO SI TE LO CONTARON?

“No, yo... o sea fui al aeropuerto a despedirme de él. Él vino, o sea porque él aparte de eso estaba metido en los anuncios de las máquinas y todo eso y por eso se vino” (Arturo, 14 años, Santiago).

8.1.2 Motivaciones de las niñas y los niños en torno a su propia migración: “yo quería conocer más mundo”

Si bien el proceso migratorio sigue un curso espiral que no lineal, entre las idas y venidas y el propio espacio transnacional por el cual circulan los sujetos migrantes, en el caso de las niñas y los niños peruanos entrevistados su migración constituye la consolidación del proyecto migratorio familiar iniciado por las madres y los padres pioneros. La migración infantil supone

un avance cualitativo, ya que puede modificar las aspiraciones iniciales de lo que en un principio se consideraba un traslado temporal para convertirse en un asentamiento definitivo (Escrivá, 2000). Además, la escolarización infantil en el país de destino es una forma concreta de ofrecer esas mejores condiciones de vida prometidas en el momento de la partida adulta o durante las fases de vinculación transnacional. De acuerdo a otros estudios (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003), las niñas y los niños pueden tener variadas motivaciones para su propia migración: desde la esperanza de volver a estar junto a sus progenitores, así como las expectativas de estudiar y conocer un nuevo país.

Del mismo modo que la migración adulta se inscribe en la línea de mejorar las condiciones de vida, algunas madres y padres participantes en Barcelona, señalan que la migración infantil tiene el objetivo de ofrecerles una educación de calidad para que en el futuro las niñas y los niños tengan más oportunidades laborales. Este tipo de valoraciones, particularmente a Patricia le surgen una vez que ya está instalada y comienza a comparar los contextos de origen y de destino en función de las condiciones de vida. Además, la expectativa de la migración infantil está influenciada por los bienes de consumo que las niñas y los niños han recibido, las imágenes y los mitos que rodean al país de destino como un lugar asociado al bienestar, el dinero y las oportunidades, lo que Levitt (2001) denomina las “remesas sociales”.²⁵⁸

“Porque no quería que estén solas y quería que vengan aquí conmigo. Porque yo vi que aquí había un porvenir mejor para ellas. Y entonces yo no veía que ellas se quedaran allí, porque yo empecé a ver, así como era y todo. Pues dije que aquí era mejor para ellas (...) las dos mayores querían trabajar, y las otras dos como estudiaban, continuar sus estudios. Sí querían venirse. Ellas no querían estar allí en Perú, querían venirse aquí porque como ya veían que yo mandaba un dinero, yo mandaba un dinero y ellas pensaban pues, que aquí era mejor que allí, allí lo pasaron muy mal” (Patricia, 47 años, Barcelona).

Los relatos infantiles y adultos coinciden en señalar la necesidad afectiva y la añoranza como la principal razón para que las niñas y los niños viajen desde Perú a Barcelona, un argumento que bien se complementa con las posibilidades de mejora económica, social, laboral y educativa. Estas son las causas de la migración infantil que esgrimen Mario y su madre como una forma de viajar, estudiar y reencontrarse:

²⁵⁸ Las remesas “sociales” representan el vehículo de transformaciones de carácter político, jurídico o sociocultural, que promueven nuevos valores y prácticas, por ejemplo en las relaciones de género. Para Levitt (2001:59) hay tres tipos de remesas sociales: a) las estructuras normativas sobre la responsabilidad familiar, principios de vecindad y expectativas sobre movilidad social; b) nuevas prácticas que generan estructuras normativas, como las tareas domésticas, la religión o participación; c) el capital social adquirido y transmitido a la familia en origen.

“Yo quería venir primero por conocer y después por mis estudios” (Mario, 13 años, Barcelona).

“Mi hijo sí quería venir, con el afán de estudiar, de conocer, de estar conmigo, más que todo, de estar conmigo” (Cecilia, 44 años, Barcelona).

Por su parte, Marcelo señala que quería venir para estar nuevamente *como familia*; pero Luis además de añorar a sus progenitores reflexiona sobre las contradicciones que le surgen en ese momento respecto al distanciamiento, esta vez, de la abuela o tía que le cuidaban en Perú y con quienes desarrolló un fuerte vínculo afectivo, lo que inhibe las ganas de viajar y volver a resentir la *pérdida* de un ser querido:

“Yo quería venir, por supuesto, para estar con mis padres, estar de nuevo juntos como familia” (Marcelo, 15 años, Barcelona).

“Al principio sí y no, porque quería estar con mi madre y mi padre, que también ya estaba aquí. Pero iba a echar de menos a mis abuelos, a mis tíos, a mis primos” (Luis, 14 años, Barcelona).

Además de extrañar a la figura cuidadora, Luis reconoce que también echaría de menos a sus otros parientes, como tíos y primos. En otras palabras, las niñas y los niños saben concienzudamente que la migración significa alejarse de su familia, de sus amistades y de todas las personas con las cuales tienen vínculos afectivos cercanos en Perú. En el siguiente relato de Julieta se puede comprobar esta mezcla de dudas y expectativas sobre los objetivos del proyecto migratorio familiar –recordemos que su padre había venido primero y posteriormente reunificó a toda la familia en Barcelona– respecto a las reales oportunidades de estudiar y tener un mejor nivel de vida. Ellas hablan sobre las separaciones y la pérdida de “*toda una vida que se tiene allí, es decir, como si volvieras a nacer*”. Por su parte, en la entrevista realizada a Jorge –padre de Julieta y Carlos– se pueden identificar claramente las motivaciones emocionales que él tuvo para la migración infantil ante “la soledad de los inmigrantes que están lejos de sus hijos”:

“Me parecía que íbamos a tener una vida, bueno en ese tiempo no lo pensaba tan así. Decía, en ese tiempo antes de venir, que ¿para qué veníamos?, bueno sabía que era para tener una vida mucho mejor que la que teníamos. [Pero] yo no quería venir a España, pero no lo dije tampoco. Porque no quería separarme de mi familia, de mis amigos. Toda la vida la tenía allí, y aquí era comenzar de nuevo, como si volvieras a nacer” (Julieta, 13 años, Barcelona).

“Empujados más que todo por el distanciamiento que existe, es un poco complejo estar solo, y esto lo pasamos todos los inmigrantes, estar lejos de tus hijos, tu familia, lo tuyo, es un aspecto emocional muy importante. Estar juntos, siempre lo hemos estado. Yo soy un hombre casero, soy muy apegado a mi familia. Y como no me salía la oferta que le contaba [de trabajo] dije “no, igual ustedes tienen que estar aquí, tarde lo que tarde”. Esto de venirse ya estaba más o menos en una perspectiva” (Jorge, 45 años, Barcelona).

Desde el punto de vista de las madres o los padres pioneros de la cadena migratoria, la situación de soledad en que viven actúa como un factor de aceleración de la migración infantil. Además cuando algunos planes iniciales van cumpliéndose se replantean las motivaciones del viaje infantil. Así es la experiencia de María, cuando ella termina de pagar la carrera universitaria de su hija mayor y, de este modo, se cumple el objetivo del proyecto migratorio considera que la migración de Magdalena, su hija más pequeña, era una respuesta a la soledad en la que estaba viviendo en Barcelona y, desde una visión adultista o adultocéntrica, como una forma de *darse un regalo a sí misma*. Por su parte, Magdalena también reconoce que su motivación para viajar era estar con su madre, a quien extrañaba profundamente, más que las oportunidades que pudiera ofrecerle España. Aunque también reconoce que luego se arrepintió por las dificultades relacionales producto de tantos años de distanciamiento:

“Pensaba de que al haber ya terminado ella (la hija mayor) pues era como darme un regalo a mí misma. Era como decir *“bueno, ya no tengo que estar enviando una cantidad grande fija”*. Porque, ya la niña al salir de la universidad, ya sólo le faltaba pues el título, la tesis, ya era un curso y el último y termina. *“Ya”* dije. Hablé con el padre y le dije: *“a ver, ¿ella quiere venir?”* (María, 52 años, Barcelona).

“Quería venir para estar con ella, pero luego me arrepentí. Nada, porque no es igual que tu país. Yo creía que iba a estarme bien con ella. Quería venir más con mi mamá, que de España” (Magdalena, 15 años, Barcelona).

Por otro lado, en varias entrevistas realizadas en Santiago ha surgido una “subcategoría emergente” como parte de la referida a la “migración infantil”, respecto a los procesos de movilidad al interior del propio país entre diferentes regiones, previos a la migración hacia Chile. Algunas niñas y niños han vivido procesos de migración entre Perú y Chile desde sus primeros años de vida. Este es el caso de Arturo, una vez que su padre emigra a Chile su familia se traslada desde Lima hacia Arequipa para estar más cerca de él. El niño destaca en su discurso que ese traslado incide positivamente en la relación familiar con su madre, probablemente afectada por la migración del padre:

“Yo cuando estaba en Lima, estuve 5 años y después me fui a Arequipa, porque mis tíos me llevaron allá para... como estaba más cerca de Chile, aquí. Para estar más cerca de mi padre, y yo le dije *ya vamos*, entonces yo le dije *ya vamos*. Fuimos con mi mamá y mi hermano, y ya, ahí me hice más amigo con mi mamá” (Arturo, 14 años, Santiago).

Son variadas las motivaciones y emociones que las niñas y los niños experimentan frente a su propia migración, una vez que sus madres y padres ya están en Chile. Al igual que observamos en el caso de Barcelona, en algunas entrevistas se puede comprobar que el deseo de conocer otros lugares opera como un elemento facilitador del viaje infantil. En el siguiente segmento de la entrevista realizada a Aurora –proveniente de Lima– se evidencia la ansiedad de

la niña por conocer Chile, cuya imagen tenía idealizada presumiblemente por los comentarios oídos de parte de su madre. En el mismo sentido se inscribe el relato de Kasumi, quien abiertamente reconoce que su madre le transmitió determinadas ideas sobre la sociedad chilena, incluso la previno de posibles ataques racistas. Tal como señalan Fouron y Glick-Shiller (2008), la generación transnacional vive permanentemente con ideas e imaginarios del lugar de destino, por lo tanto cuando emigran poseen cierta información y, de algún modo, conocen ese lugar:

“Sí yo quería venir a Chile. Estaba angustiada porque quería conocer, quería conocer Chile, por eso. Es que yo pensaba que era bonito todo eso, y me di cuenta que era bonito el colegio, todo Chile era bonito y ahí recién me di cuenta” (Aurora, 9 años, Santiago).

“Como mi mamá ya había estado acá, me comentó que era muy bonito, que habían muchas plantas por todos lados, que era mejor. Que las personas eran diferentes, que algunas iban a ser muy racistas, otros iban a comprender, que esto, que lo otro” (Kasumi, 13 años, Santiago).

El tránsito de ideas, experiencias y opiniones sobre el lugar de destino es parte de lo que Levitt (2001) denomina las “remesas sociales” que los progenitores transmiten a sus vástagos a través del campo social transnacional. En el siguiente fragmento de la entrevista realizada a Rosario se evidencian estas “remesas sociales” en cuanto a las ideas asociadas al lugar de destino como un lugar con oportunidades que se deben aprovechar (Solé, Parella y Cavalcanti, 2007). Resulta interesante su respuesta cuando se le pregunta su opinión respecto al momento en que su madre le comunica que todo el grupo familiar emigra hacia Chile –lugar donde ya estaba su padre–. A pesar de su inseguridad (*no estaba tan segura*), ella confiesa su motivación más intrínseca de viajar hacia otros países y sus deseos de *conocer más mundo*. En esta misma dirección apunta el comentario de Matías que desea solo visitar Chile de vacaciones, pero debe quedarse a residir por no disponer de la documentación administrativa correspondiente para un niño inmigrante (*no pude salir porque era por mi carné*). Por su parte, el texto de Mía apunta hacia una reflexión que la niña realiza teniendo plena conciencia generacional (*yo me puse a pensar así chiquita*) sobre lo que implica la migración para su proyecto de vida. Similares conclusiones encuentra Gaitán (2008) en su estudio sobre niñas y niños ecuatorianos en Madrid, respecto a que en nuestro caso, la migración de Mía responde a una motivación personal por aprovechar las oportunidades de estudio y bienestar que se vislumbran en Chile:

¿TÚ QUÉ PENSASTE EN ESE MINUTO, CUANDO ELLA TE DIJO QUE SE VENÍA PARA CHILE?

“no me pareció nada mal porque yo quería conocer más mundo, más países.

¿TÚ QUERÍAS VENIR A CHILE?

“no estaba tan segura, pero sí quería ir, venir” (Rosario, 9 años, Santiago).

“Yo quería venir a Chile por vacaciones, porque quería conocer. Y después yo no pude salir, no pude salir porque era por mi carné, no yo no tenía el carné” (Matías, 10 años, Santiago).

“la verdad es que a mí me comentaron de que aquí la vida era mejor. Los estudios eran mejores. Entonces yo me puse a pensar así chiquita, me puse a pensar, dije *si allá la vida es mejor, pucha, tengo que aprovechar este momento que me están invitando para allá*. En cuanto a la economía, por ejemplo, es mucho mejor. En cuanto al estudio, también es mucho mejor, porque te dan opciones para poder elegir tu carrera y todas esas cosas. Y es mucho mejor aquí en la economía y en el estudio” (Mía, 14 años, Santiago).

Por su parte, Estrella y María –quienes son hermanas gemelas originarias de Chimbote– interpretan su propia migración como una forma de escapar de la situación de maltrato que recibían de parte de las personas que estaban a cargo de su cuidado, es decir, su abuela y abuelo. Especialmente Estrella comenta que su hermano mayor también la agredía. Todo esto se agudiza por la distancia física de su madre. Es en este punto donde el relato de Estrella y María coinciden: en sus deseos de viajar a Chile para estar cerca de su madre. La progenitora aparece en este escenario como una figura cuidadora y de apego, idea coherente sobre lo que se espera de una “madre” desde los roles de género (Hondagneu-Sotelo, 2001; Parella, 2005; Lamas, 2007).

“Yo sí, por mi mamá. Porque casi en Perú no me acostumbraba con mis abuelos, eran muy pesados. No me pegaban porque yo no me dejaba, me escapaba. Pero mi papá trabajaba de noche [por eso] me dejaba ahí. O sino mi hermana me iba a dejar al colegio. O sino mi hermano más pesado que me agarraba a puras patadas. Y un día mi papá le agarró por arriba y le pegó. Para solucionarla, le pegó (risas)” (Estrella, 12 años, Santiago).

“Yo sí quería venir, porque quería estar con mi mamá, quería estar con ella. Pero en esa parte quería venirme e irme con mi mamá a Perú.
¿QUERÍAS VENIR A BUSCARLA?
Sí (risas) y estaba diciendo *quiero llegar y quiero irme de nuevo*, porque ya tenía a mi mamá” (María, 12 años, Santiago).

La violencia generacional vivida por las niñas en sus lugares de origen puede ser considerada como una causa de la migración al mismo nivel analítico y empírico que la esgrimida por algunas mujeres víctimas de violencia de género. Recordemos que en las entrevistas realizadas en Barcelona Patricia –una madre de 47 años procedente de Lima– nos comentaba un testimonio parecido respecto a haber migrado como una forma de huir de “las palizas” de su esposo. El fragmento de la entrevista llevada a cabo con Ignacio –procedente de Trujillo, al norte de Lima– también apunta hacia la migración como una estrategia para escapar de la violencia generacional. Además, en su relato el niño reconoce cierta actitud de indolencia de parte de su padre cuando utiliza el castigo corporal en contra de él:

“Sí, quería venir a Chile. Es que quería conocer... estaba, o sea emocionado para venir acá, y ya no a estar con mi papá (...) él me pegaba por gusto (...). Me fueron a buscar en [el tiempo de] verano” (Ignacio, 9 años, Santiago).

En otras ocasiones, las niñas y los niños desean viajar al país donde se encuentra residiendo su madre o padre porque sienten añoranza. Este tipo de resultados también aparecen en las entrevistas realizadas en Barcelona. Particularmente en el caso de Lucía se aprecia que su motivación por viajar a Chile se basa en el sentimiento de extrañar a su madre. Pero, Lucía manifiesta claramente que ello le implica una contradicción, porque sabe que en Chile se verá alejada de sus seres queridos (*abuelito, tía*) y de su mundo infantil de Perú (*mi muñeca, mi ropa*), pero con los cuales podrá desarrollar vínculos transnacionales una vez instalada en Chile:

“Porque extrañaba a mi mamá. Y, si yo me venía a Chile me extrañaba mi abuelito y a mi tía y a mi muñeca y a mi ropa (...). Mi mamá puso la plata, mi mamá puso la plata en Perú y mi abuelita me dejó acá en Chile” (Lucía, 9 años, Santiago).

Ciertamente, la migración infantil significa para las niñas y los niños la pérdida de importantes referentes afectivos para su vida, como pueden ser sus amistades, compañeras de curso y miembros de su familia extensa (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003). Dentro de este último grupo cabe destacar la distancia con las abuelas cuidadoras, ya que en ocasiones con ellas se establece un importante vínculo de apego mientras viven lejos de sus madres y padres (Pedone, 2003, 2007; Solé, Parella y Cavalcanti, 2007; Parella y Cavalcanti, 2008). En el siguiente relato de Sofía se puede apreciar la ambivalencia que la niña siente al viajar a Santiago y dejar a toda su familia extensa en Perú:

“No, yo no quería porque extrañaba a mi familia y la iba a dejar allá en Perú (...). Yo viajé con mi hermano, con mi mamá y yo. Los tres no más. Y como [cuando] estábamos ya llegando a Santiago, estábamos ya por una parte y mi papá nos vino a recoger. Y después seguíamos el viaje con un carro y llegamos a Chile” (Sofía, 9 años, Santiago).

Las contradicciones que sienten las niñas y los niños ante su propia migración quedan muy bien resumidas en la siguiente cita de Alexia. Ella nos comenta que anteriormente viaja a Chile por vacaciones. Una situación que también ha aparecido en otros relatos de las entrevistas realizadas en Santiago y probablemente se deba a la cercanía geográfica entre Perú y Chile, y el marco jurídico existente que se caracteriza por su flexibilidad, permiten justamente una mayor movilidad de las familias migrantes entre ambos países. Las familias peruanas inmigrantes en Barcelona no disponen de esta oportunidad debido a la distancia geográfica trasatlántica, el elevado coste de los pasajes y las trabas burocráticas para salir e ingresar a España y a la Unión Europea. El fragmento de Alexia permite comprender que las niñas y los niños dimensionan las ganancias y las pérdidas que involucra la migración, conclusiones similares a las obtenidas por los estudios de Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003, 2008):

“Cuando fue el año pasado, me dijeron que iba a ir por vacaciones por allá [Chile]. Ya, fui. Primero fui con mi papá y mi mamá, fuimos en el carro, todo. Y después llegamos a Santiago y llegamos a la pieza y todo. Y después yo con mi papá nos regresamos a Perú... ya... Y después pasó el año. Y el otro año, me dijeron que nos íbamos a ir acá a Chile y que iba a estudiar allá, todo. Pero yo en una parte sí quería y en otra no, en la parte que sí quería porque iba a estar con mi mamá y mi papá, y la parte que no quería era porque iba a dejar a mi familia y mis amigos, todo” (Alexia, 9 años, Santiago).

De acuerdo a los estudios de Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003, 2008), los significados de la migración infantil para las niñas y los niños pueden ser variados dependiendo de las motivaciones que tuvieron para viajar, las expectativas construidas en torno al lugar de migración y la propia experiencia migratoria que está influida por múltiples factores. En esta categoría de análisis nos interesa profundizar sobre cuáles son los aspectos considerados positivos y negativos de parte de las niñas y los niños participantes en este estudio. En clara sintonía con las motivaciones de la migración, los relatos de Andrea y Alexia enuncian el valor de haberse reencontrado con sus madres y padres de quienes se experimentaba una distancia y también resiente la pérdida de la familia extensa y de las amistades que permanecen en Perú:

“Lo bueno es que está toda mi familia de parte de mi mamá” (Andrea, 11 años, Santiago).

“Lo bueno es que estoy con toda mi familia, todo. Y lo bueno es que estoy con mi mamá y mi papá. Y lo malo es que no tener a mi familia, toda. Así, tengo mis amigos que me divierten. En cambio en Perú, ahí todos salíamos a jugar, estaban todos cerca, cuando le llamábamos salían todos a jugar, jugábamos todo eso” (Alexia, 9 años, Santiago).

Por su parte, Arturo, además de valorar el hecho de reencontrarse con sus progenitores, considera que la migración le permite acceder a mayores oportunidades escolares (*dan más becas*) y laborales. El fragmento de Mía también valora su experiencia de estar en Chile (*la vida aquí es mucho mejor que allá*) asociada, en su caso, al hecho de haber podido lograr entablar vínculos de amistad, pero sin ocultar las dificultades de integración y la respectiva nostalgia de estar lejos del *lugar donde naciste*:

“Lo bueno es que están tus padres, que... O sea aprovechar también lo bueno que acá tienen, como que dan más becas, así, más oportunidades. O sea más oportunidades de trabajar” (Arturo, 14 años, Santiago).

“Al principio fue terrible porque no encontraba amigos en ningún lugar. Después ya me empezaron a invitar al Colectivo. Fui a participar al colectivo, conocí más gente. Y ahora, todavía no estoy adaptada 100%, pero de que estoy adaptada un poco, estoy adaptada un poco. Pero encuentro que la vida aquí es mucho mejor que allá. Lo bueno es que tengo amigos que son simpáticos, buena onda. Lo malo de estar en Chile es que se extraña demasiado, se extraña mucho el lugar donde naciste, los amigos, los lugares por donde andabas con tus amigos, eso es lo malo

de estar aquí en Chile (...) Difícil, muy difícil, porque al llegar, adaptarse, tratar de adaptarse... porque no es fácil llegar y adaptarse *altiro*, eso cuesta demasiado, eso [es] difícil” (Mía, 14 años, Santiago).

Por último, en el trabajo de campo desarrollado en el Colectivo Sin Fronteras se tiene la oportunidad de conversar con algunas madres y padres sobre los procesos de migración infantil (reunificación familiar). En esa oportunidad, las familias comentan que antes de la llegada infantil buscan información sobre las escuelas y los documentos necesarios para la matrícula y la posterior regularización administrativa. Otro aspecto que algunas familias consideran se refiere a cambios de vivienda y modificaciones en el horario laboral, todo ello con el objetivo de intentar conciliar el cuidado infantil con el empleo. En ocasiones solicitan préstamos de dinero para financiar el viaje infantil y los gastos de acomodación. Dado que muchas madres y padres viajan hacia Perú para las fiestas de fin de año y las vacaciones de verano (enero-febrero) y luego retornan a Chile, la fecha de llegada de las niñas y los niños peruanos normalmente coincide con el inicio del periodo escolar (marzo).

8.1.3 Los procesos de aculturación lingüística infantil dentro de las familias peruanas en Barcelona: “a mis padres les traduzco”

El aprendizaje de las lenguas oficiales del lugar de destino son aspectos clave en los procesos de aculturación que viven las familias inmigrantes (Rumbaut, 1996). Conocer el idioma local permite obtener valiosa información, amplía las posibilidades de socialización de los sujetos y otorga mayores herramientas y cuotas de libertad para las personas inmigrantes que ya están en desventaja por no conocer las reglas del nuevo lugar (Portes, 1996; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003). Según la teoría de la asimilación segmentada de Portes (1996, Portes y Rumbaut, 2001, presentada en el capítulo 4), las familias pueden asumir variadas formas de aculturación lingüística que impactan en el ejercicio del poder y la autoridad paterna y materna.²⁵⁹ Es decir, de acuerdo a dicha teoría, si las madres y los padres aprenden el idioma del lugar de destino antes que sus hijas e hijos pueden guiar efectivamente sus procesos de aculturación (*aculturación consonante*²⁶⁰). Mientras que si son las niñas y los niños quienes dominan la lengua local, según Portes, esto provocaría una inversión de los clásicos roles de autoridad que afectaría la normal aculturación infantil, porque otorga mayores responsabilidades

²⁵⁹ Según Portes y Rumbaut (1996; 2001), la aculturación es el primer eslabón en la escalera de la asimilación. Es un proceso por el cual las generaciones jóvenes y las mayores se insertan en el nuevo país, a través de diversas actitudes que despliegan cada uno de los miembros respecto a la adaptación. Dichas actitudes dependen, en gran medida, de los orígenes nacionales y de clase social de cada grupo familiar.

²⁶⁰ La *aculturación consonante* es una situación donde todos los integrantes (adultos e infantiles) del núcleo familiar aprenden el idioma y las reglas del nuevo lugar mientras van perdiendo o rechazando conscientemente las costumbres y valores del país de origen, entonces la familia termina por asimilarse de un modo consonante (Portes, 1996).

a la niñez (*aculturación disonante*²⁶¹). En cambio, si se hablan las dos lenguas en el ámbito familiar y van mezclándose lentamente las costumbres peruanas con las catalanas (*aculturación selectiva*²⁶²) se desencadena una situación, según Portes (1996), ideal para facilitar la integración al nuevo lugar y mantener las redes e identidades del país de origen.

La mayoría de las niñas y los niños inmigrantes en Barcelona, deben aprender el catalán porque es la lengua vehicular de escolarización, un conocimiento que les permite relacionarse con las personas autóctonas –especialmente sus pares– y acceder a diferentes fuentes de información. Si bien el dominio infantil del catalán puede otorgarles algunas cuotas de poder y libertades que sus madres y padres no tienen (ya que la mayoría no sabe ni ha estudiado formalmente el idioma), los procesos de aculturación lingüística parecen ser distintos a los estudiados por el equipo de Portes (1996) en Estados Unidos respecto al aprendizaje del inglés en las familias inmigrantes. Esto es así porque en el caso de las familias peruanas entrevistadas, las madres y los padres hablan el castellano, la otra lengua oficial en Barcelona (Cataluña, España) y, por lo tanto, pueden perfectamente trabajar, socializar y funcionar en la ciudad, aunque se vean excluidas de los espacios reservados para las personas catalanohablantes (teatro, ciertas redes de amistad, ascenso laboral, etc.).

En nuestras entrevistas se comprueba que la mayoría de las niñas y los niños sabe el catalán porque lo han aprendido en el colegio²⁶³ y lo utilizan en el ámbito familiar ayudando en ciertas situaciones que precisan traducción (documentos oficiales, bancarios, escolares, publicidad, etc.). De acuerdo a los estudios de Víctor Corona (2007, 2010), el dominio infantil del catalán se transforma en una parte constituyente del proceso de integración experimentado principalmente en el ámbito público como contraposición al espacio privado-familiar. En nuestro caso, las niñas y los niños peruanos que saben el catalán solo la hablan en el colegio, es decir, en el espacio público donde se comparten esencialmente los elementos culturales de la sociedad catalana. Estos resultados son similares a los encontrados en los estudios de Corona (2007, 2010) sobre las niñas, los niños y jóvenes de origen latinoamericano en la escuela

²⁶¹ La *aculturación disonante*, según Alejandro Portes y Rubén Rumbaut (1996; 2001) ocurre cuando las generaciones jóvenes rápidamente adoptan estilos y la lengua local, mientras sus progenitores se adaptan lentamente o rechazan la cultura imperante. Esta trayectoria invierte los roles “tradicionales”, madres y padres se sienten impotentes ante un idioma que no logran dominar y por lo tanto dependen de sus hijas e hijos para que les traduzcan. Esta situación se interpreta como una *alteración* de las funciones parentales: “los niños se hacen los padres de sus padres”. La pérdida de autoridad paterna puede desconcertar a las niñas y niños. Aunque es parte del proceso de aculturación, no es universal que esto ocurra.

²⁶² La *aculturación selectiva* se refiere al acoplamiento de la segunda generación dentro de la comunidad co-étnica, lo que a su vez apoya a madres y padres, evita la pérdida de la lengua y valores originarios, y sustenta el encuentro generacional en el nuevo ámbito americano. Estas situaciones se caracterizan por la ausencia de conflicto intergeneracional, la presencia de redes amistosas nacionales y el bilingüismo pleno de la niñez (Portes y Rumbaut, 1996; 2001).

²⁶³ En las escuelas de Cataluña existe un programa de inmersión lingüística para las niñas y los niños de origen extranjero que implica el aprendizaje del catalán mediante la enseñanza de los contenidos regulares, pero asistiendo a las “Aules de Acollida” (Aulas de acogida) hasta tener las competencias necesarias para estudiar en este idioma. Una vez que ya lo dominan fluidamente ingresan a las clases regulares.

catalana. En los siguientes fragmentos de las entrevistas realizadas a Luis y su madre se constata claramente que el niño sabe el idioma y traduce aquellas cuestiones importantes (como los documentos del banco); al tiempo que su madre, de alguna manera, espera y confía en que su hijo hará el rol de traductor:

“Sí sé hablar catalán. A veces algo le traduzco, las cartas que le vienen de *La Caixa*, del banco, lo que sea, en la calle también a veces. Aprendí el catalán rápido, si lo sé bien, no tan bien, pero lo sé” (Luis, 14 años, Barcelona).

“El catalán lo entiendo, pero no lo hablo. Mi hijo lo entiende y lo habla más que yo, sí. Algunas cosas él me traduce, algunos textos también me los traduce, en la calle también le pregunto y él me dice lo que no entiendo” (Marta, 33 años, Barcelona).

Como se observa en los relatos recién presentados, el propio contexto bilingüe de Barcelona permite el uso de las dos lenguas en el espacio público y privado, y requiere de la traducción puntual por parte de las niñas y los niños sin que ello implique una inversión de los roles clásicos de autoridad adulta. En este mismo sentido, Julieta y su hermano Carlos reconocen que aprendieron el idioma en el colegio y lo utilizan para traducir cuando así se requiere. A pesar que no lo hablan fuera del espacio académico, ya sea por incomodidad o arredramiento, evidentemente se sienten más seguras y tranquilas al dominar las dos lenguas oficiales de Cataluña. Las niñas y los niños traducen en catalán a su lengua materna, el castellano:

“Sí hablo catalán, si lo entiendo. Bueno hablo en la clase de catalán, sólo en la clase de catalán porque no me gusta el catalán, lo hablo pero a veces. A mis padres les traduzco cosas del cole, en la calle cuando me preguntan “¿qué quiere decir?”. Cuando ellos me lo piden yo se los traduzco, cuando necesitan ayuda en algo. Me siento más tranquila porque lo entiendo y lo sé traducir, cuando necesito leer y me sirve” (Julieta, 13 años, Barcelona).

“Lo entiendo, lo hablo muy poco. Ahora sé hablarlo pero no me atrevo, pero sí lo entiendo. A veces les traduzco cosas a mis padres, muchas veces aquí en casa y fuera también” (Carlos, 17 años, Barcelona).

En la expresión de Carlos se refleja una de las causas que Corona (2007, 2010) estipula como una hipótesis de trabajo, respecto a que las niñas y los niños de origen latinoamericano en Catalunya saben el catalán pero no se atreven a hablarlo debido a las jerarquías étnico-nacionales en las cuales están insertas. En ese escenario, el hablar castellano se torna una resistencia generacional y nacional, que permite reafirmar la identidad “latina”, fracturada de algún modo con la migración. A su vez, Jorge, el padre de Julieta y Carlos, también rescata la idea de que tanto a él como a su hija e hijo les cuesta hablar el catalán, probablemente en función de la hipótesis planteada por Corona (2007, 2010). Jorge también dice que si bien

realizó cursos de aprendizaje del catalán, no lo habla y pide ayuda a sus hijos cuando necesita traducir algo. Hay que tener en cuenta que las madres y los padres realizan trabajos y actividades cotidianas en castellano, idioma de socialización de Perú de las familias entrevistadas y también oficial en Cataluña:

“Entiendo el catalán, textos de lectura, ya te digo 85 ó 90%. He seguido un pequeño cursillo, no lo he terminado, pero bueno, el hablar sí me cuesta un poco. Mis hijos como están en el colegio (...) yo veo que les cuesta hablar, pronunciar esto, bueno será por nuestro medio que hablamos castellano, pero dicen ellos que en el colegio, hablan un porcentaje no alto, porque mezclan un poco el idioma también. A veces hay palabritas, como le decía del 85% que no sé, hay palabritas que no sé, ¿qué dice esto? ¡Ha! esto es tal ¿no?, a mí se me queda eso, la próxima ya no tengo que preguntarles a mis hijos. Además que yo, a mí me gusta mucho la lectura, estoy leyendo a veces los periódicos estos gratuitos, y yo por mí mismo: ¿y esto qué significa?, ya voy entendiendo más y más” (Jorge, 45 años, Barcelona).

La teoría de la asimilación segmentada de Portes et al (1996, 2006), identifica la posición de clase social familiar como uno de los factores que inciden en los distintos itinerarios de aculturación lingüística que vivirá cada familia. Según este autor, las familias pertenecientes a las clases medias y altas asumen pautas de *aculturación consonante*. En nuestro estudio, Julia es la única madre con una carrera profesional (obstetra) de todas las personas adultas entrevistadas en Barcelona; ella trabaja en un centro geriátrico por turnos y sabe que para ascender laboralmente requiere ineludiblemente saber el idioma local. Con tal fin, Julia estudia catalán y apenas llegaron sus hijos a Barcelona les motivó a aprenderlo y utilizarlo permanentemente:

“Parlo català una mica, estic estudiant grau bàsic amb el meu fill. També un poco mis hijos lo hablan, un poco, con ellos estudio, porque estoy en el turno de noche y lo que no sabemos vamos al diccionario, y traducimos. Ellos hacen [dicen] cosas en catalán también y vamos aprendiendo más que regular diría” (Julia, 48 años, Barcelona).

Por su parte, Marcelo y Bartolomé, los hijos de Julia, muestran una gran apertura y una fuerte motivación por aprender y hablar catalán lo más pronto posible, en sus relatos se deja ver la idea subyacente de que el dominio del idioma es una herramienta valiosa en el proceso de adaptación social que están viviendo y como una manera de acercarse a las personas autóctonas. En la entrevista de Bartolomé nuevamente se asoma la idea del atreverse o no a hablar catalán como uno de los factores claves en el proceso de aculturación lingüística que viven las personas extranjeras. En este caso, y siguiendo a Corona (2007, 2010), se refleja que la madre tiene la competencia y voluntad de hablarlo, cuestión que es recalcada por su hijo Bartolomé, probablemente como un aliciente para él intentar imitarla en su actitud proactiva:

“Yo más o menos, bueno ahora más que antes, tengo más contacto con los profesores y con los amigos” (Marcelo, 15 años, Barcelona).

“El catalán igual se entiende, sólo ciertas palabras que no logro comprender, pero sí, lo que cabe sí. Como mi madre tiene más tiempo acá que mi padre, mi madre entiende más, aparte que estudió catalán en el Ayuntamiento y entiende y se atreve a hablar un poco más el catalán, habla en catalán. Y mi padre sí también lo entiende, pero casi le cuesta más hablarlo, no se atreve en cuanto a hablarlo. Aquí en la casa nos recomendaron que habláramos catalán, y de que tratáramos de usar la mayoría de las palabras que ya sabemos, todas las cosas que sabemos cómo se dicen en catalán. Pues sí hablamos en catalán dentro de la casa” (Bartolomé, 17 años, Barcelona).

Bartolomé evoca las recomendaciones respecto a que utilicen el catalán en el ámbito doméstico para que vayan acostumbrándose, que mezclen las lenguas en sus conversaciones privadas y familiares e incluso que reemplacen la lengua materna por el idioma local. Todas estas actitudes son similares a los indicadores que, según Portes y Rumbaut (2001), asumen las familias que viven procesos de *aculturación consonante*, caracterizadas por ser de profesionales que valoran y esperan acceder a un buen puesto de trabajo y motivan a sus descendientes a una actitud similar de abrirse a la nueva cultura e idioma.

Las niñas y niños de este estudio saben las ventajas de dominar el catalán viviendo en Barcelona. Según nuestras entrevistas, el solo hecho de saber el idioma no genera conflictos de autoridad o inversión de roles. Por el contrario, a partir de los fragmentos de las entrevistas adultas e infantiles que se muestran en este apartado se aprecian relaciones de cooperación lingüística: las hijas e hijos ayudan a sus progenitores a traducir las palabras que no saben y éstos, a su vez, sienten que les ayudan en la inserción de la cultura catalana y la ciudad de Barcelona.

8.1.4 La dimensión transnacional de la experiencia migratoria infantil peruana: “me comunico por internet con mis primos”

Según los estudios de Peggy Levitt (2001, 2009), uno de los factores que incide en el proceso de adaptación de las “segundas generaciones” de inmigrantes en el país de destino se refiere a los lazos transnacionales que mantienen con sus parientes y amistades en el país de origen. Según esta autora, incluso si dichas actividades son ocasionales y de bajo alcance deben ser consideradas como contactos transnacionales porque estimulan la conexión de las niñas, los niños y jóvenes migrantes con los lugares de origen a través de las fronteras.

Las niñas y los niños de este estudio en Barcelona, señalan que se comunican en los países de origen con la persona que les cuidaba (abuela, tía), otros parientes (primas, primos) y sus amistades (del colegio al que asistían en Perú) con una frecuencia que puede ser semanal, quincenal o esporádica. Recordemos que, en algunos casos, las personas responsables del

cuidado infantil en Perú desarrollaron un fuerte vínculo afectivo y son ellas quienes resienten la migración infantil. En este marco, la comunicación constante y fluida permite mantener un vínculo afectivo transnacional.

En los siguientes relatos de Mario y Luis se demuestra que cuando se trata de personas adultas se utilizan las llamadas telefónicas internacionales con tarjetas para los móviles o locutorios; mientras que el contacto con sus grupos de pares se realiza a través de las nuevas tecnologías como internet, juegos en línea, correo electrónico, redes sociales, entre otros. Cabe mencionar que Luis también refiere los viajes hacia Perú como uno de los mecanismos para seguir vinculado con su lugar de origen y sus seres queridos:

“Llamo todas las semanas, una vez a la semana o dos veces así, pero sí hablo con ella [la abuela]. Me comunico por Internet con mis primos más que todo, como ellos van a Internet y eso, yo hablo con ellos por ahí. No he viajado, pero el viaje es para junio más o menos, este verano” (Mario, 13 años, Barcelona).

“Sí, cada semana le llamamos [a la tía], llamamos cada semana. Sí por Internet con mis tías con la cámara y todo eso. He viajado a Perú dos veces, fue bonito, me lo he pasado ahí muy bien, como salgo más que aquí, porque como, salgo más a pasear al campo. En cambio como aquí casi nunca están [sus progenitores] pues me quedo en casa o salgo con los amigos, pero poco. Allá sí tengo amigos del colegio donde estudiaba y los de mi barrio” (Luis, 14 años, Barcelona).

En los fragmentos recién presentados de Mario y Luis se hace referencia a las visitas al lugar de origen como una forma de mantener el contacto transnacional con las personas que residen en Perú. Ellos manifiestan diferentes experiencias, mientras Mario ansía viajar, Luis esboza una imagen nostálgica de campo, paseos y amistades del barrio y del colegio. Es probable que los viajes a Perú estén limitados por el alto costo del pasaje aéreo y la burocracia de la gestión de un viaje trasatlántico que permita salir y entrar en la Unión Europea. Por su parte, Magdalena nos relata que mantiene una relación afectiva transnacional con su hermana que aún vive en Perú, a la vez que comienza a re-conocer el vínculo afectivo con su madre en España:

“Con mi familia que está en Perú sigue todo igual, con mi hermana me llevo más, es mayor nueve años que yo, pero con mi mamá converso sobre los problemas” (Magdalena, 15 años, Barcelona).

El dominio y uso de las tecnologías como una forma más de comunicación es una característica de las nuevas generaciones de inmigrantes (Levitt, 2001). El avance de las tecnologías de la información y la comunicación posibilitan nuevas formas de construir las relaciones sociales y familiares transnacionales. En la actualidad se comunican en tiempo real a través del teléfono o Internet con mayor frecuencia, debido a los bajos costes de las comunicaciones a raíz de la proliferación de muchos negocios especializados en este rubro como locutorios o *cibercafés* (Solé, Parella y Cavalcanti, 2007).

“Si él se sienta en el ordenador yo ya no sé ni lo que hace, porque si está conversando con uno, está *xateando* con uno, con el otro está por el micrófono, y con otro está jugando, y ya no sé ni lo que está haciendo, le manda mensajes al uno al otro, no se qué puede estar hablando hasta con dos o con tres, que en verdad yo termino mareada y lo que él quiere” (Cecilia, 44 años, Barcelona).

Una de las diferencias generacionales se aprecia en que las personas adultas utilizan más las conexiones a través del teléfono móvil o el uso de locutorios, mientras que las niñas y los niños desarrollan mayor dominio y uso de las nuevas tecnologías para comunicarse con sus parientes y amistades. El hecho que la niñez reagrupada haya experimentado la *filiación transnacional* (Salazar Párreñas, 2003; Dreby, 2007; 2010) cuando estaba alejada físicamente de sus madres y padres le convierte en una generación que ha crecido impactada de los medios y servicios que la propia migración implica. Por lo tanto, son individuos que han sido socializados en los viajes, las llamadas internacionales, los *xat*, las remesas y el tránsito permanente de sus parientes y conocidos por los campos sociales transnacionales (Fouron y Glick-Shiller, 2002).

8.1.5 Expectativas infantiles en torno al proyecto migratorio familiar: “de vacaciones a Perú”

Según algunos estudios (Carrasco, 2004b; Pedone, 2007; García Borrego, 2008; Portes, Aparicio y Haller, 2009), las expectativas infantiles en torno al proyecto migratorio familiar están relacionadas con las metas que tienen las madres y los padres respecto a los objetivos del periplo. Generalmente son las personas adultas quienes se plantean la migración como una estancia temporal para no perder las posibilidades de volver a sus países de origen del cual se sienten parte y añoran. Mientras que las niñas y los niños expresan más a menudo la intención de asentarse definitivamente en destino y solo realizar visitas de vacaciones al país de sus ascendientes.

De acuerdo a nuestras entrevistas realizadas en Barcelona, efectivamente las madres y los padres anhelan volver a Perú dentro de unos años como una forma de descansar después del duro tiempo de trabajo vivido en Barcelona, deseos que son conocidos por las niñas y los niños. La decisión final de asentarse o retornar también está supeditada al devenir escolar y posteriormente laboral de las “segundas generaciones” de inmigrantes. Este es el caso del padre de Julieta, quien nos dice que quiere volver a Perú, pero señala que la trayectoria migratoria la definirán sus hijas. Además alude a que los elevados precios de la vivienda en Barcelona obstaculizan pensar en un asentamiento más definitivo:

“Mis padres, depende de cómo vaya la cosa, pero parece que quieren volver ahí” (Julieta, 13 años, Barcelona).

“Justo eso hemos hablado hace poco con mi esposa, pero los pisos están tan caros, carísimo, ¿no? Ya tenemos 45 años, a 40 años una hipoteca, tendremos 85... por eso que los bancos ahora se aseguran y exigen el contrato por lo menos de un hijo, como vayan a alquilar tiene que ser más joven justamente para que este tiempo el banco no lo pierda, no. Bueno, ellos al final, ellos van a decidir la trayectoria más adelante, porque depende de ellos también, nosotros siempre le decimos que queremos estar cerca de ellos por lo menos, bueno la patria sí, pero a visitar supongo porque todavía nos queda una casa allá” (Jorge, 45 años, Barcelona).

De este modo, el proyecto migratorio familiar se dibuja como una estrategia a largo plazo orientada a conseguir el bienestar infantil y facilitar buenas condiciones de vida para las hijas e hijos. No olvidemos que los resultados escolares y laborales de las “segundas generaciones” miden el éxito de la migración familiar (Labrador, 2001; Portes et al, 2006; Moscoso, 2008a; Franzé et al, 2010). Así mismo, cuando María Ángeles Escrivà (2000) estudia las trayectorias laborales de las mujeres peruanas, concluye que la migración infantil muchas veces limita el retorno deseado por las personas adultas, especialmente quienes han tenido duras experiencias laborales como las mujeres de su investigación que trabajan en el servicio doméstico. En el siguiente relato Marcelo nos explica que su madre y su padre piensan quedarse unos años en Barcelona hasta que él y su hermano Bartolomé logren estar estables, en cuyo momento se regresarán a Perú:

“Mis padres piensan quedarnos unos años. Luego viajaremos, pero de visita a Perú, un mes un mes y medio, luego regresamos. Porque cada uno, bueno los dos yo y mi hermano estaremos estables, pues me imagino que mis padres se regresarán a Perú” (Marcelo, 15 años, Barcelona).

Por su parte, las niñas y los niños en Barcelona también tienen sus propias aspiraciones respecto a un proyecto migratorio con una dimensión más individual orientado principalmente a terminar el ciclo obligatorio de sus estudios en España, y eventualmente, acceder a los estudios superiores. Las expectativas de Mario así lo ponen de manifiesto en el siguiente fragmento, pero también se vislumbra la posibilidad de decidirlo más adelante; por su parte, Bartolomé es categórico al señalar que su plan migratorio es estudiar y hacer su vida en Barcelona y solo ir a Perú en ciertas ocasiones:

“Quedarme aquí, pero hasta que cuando haya terminado mis estudios y todo, ya, más adelante” (Mario, 13 años, Barcelona).

“Lo que nosotros venimos a hacer es a estudiar y centrarnos acá, más estabilizarnos porque volver a Perú a vivir y a hacer algo, no. Desde ya tengo pensado establecerme acá y hacer mi vida acá. Si vuelvo es de visita para ciertas ocasiones y ya está” (Bartolomé, 17 años, Barcelona).

Por otro lado, hay opiniones como las de Luis que muestran diversos matices en la decisión migratoria de asentarse o retornar, porque aún no se ha decidido. En cambio, en el caso de Magdalena y Camila se ve claramente la intención de retornar a Perú producto de haber vivido experiencias negativas en Barcelona:

“Quedarme, o por otro lado volver, no sé, las dos cosas” (Luis, 14 años, Barcelona).

“¡No! yo sí me regreso a Perú en dos años, me gustaría irme allá a Perú” (Magdalena, 15 años, Barcelona).

“Me quiero ir a Perú. Si me gusta España, pero como acá los niños son muy malos, allá no” (Camila, 7 años, Barcelona).

Más allá de las motivaciones y significaciones que las niñas y los niños tengan para valorar la migración adulta así como la propia, una vez que ya están en el lugar de destino ellas comienzan a plantearse sus propias expectativas en torno al proyecto migratorio familiar (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003; Pedone, 2007; Parella y Cavalcanti, 2008).

En las entrevistas realizadas en Santiago encontramos que las niñas y los niños tienen variados deseos y esperanzas que van desde retornar a Perú, asentarse en Chile, barajar las dos posibilidades e incluso no decidir aún algo concreto. En el siguiente relato de Alexia se infiere que ella conoce claramente los objetivos (*comprar un carro y una casa*) y las etapas del proyecto migratorio familiar calendarizadas en los meses y años siguientes al momento en que se realiza la entrevista. Frente a los planes familiares, Alexia experimenta una suerte de ambivalencia por retornar o asentarse, porque, una vez más, los vínculos afectivos familiares actúan como una motivación para volver a Perú:

“Este año íbamos a ir [a Perú]. Pero acá a Chile... pero no podemos ir, porque en marzo... en enero... febrero va a venir mi abuelita de Perú. Y entonces el otro año, en el 2009, en diciembre, vamos a ir a Perú, pero sólo por vacaciones y después nos volvemos acá. Y el 2010 nos vamos definitiva [mente] a Perú. Porque mi papá quiere juntar su plata para que se compre acá en Chile un carro y junte su plata para, allá en Perú, que compre una casa (...) [yo] no sé, todavía no lo he pensado. Pero de repente volvemos o de repente ya nos volvemos. Pero lo que yo quiero es ya volver, porque [quiero] estar con toda mi familia” (Alexia, 9 años, Santiago).

El hecho de experimentar contradicciones frente al proyecto migratorio familiar también aparece en las entrevistas realizadas a Lucía y Rosemarie. En la opinión de esta última, sus deseos de retornar se basan en su añoranza del mundo infantil que la une con Perú (*mis juguetes*); mientras que sus ganas por permanecer en Chile se relacionan, con cierto humor e ironía, al aumento de la capacidad de consumo familiar. Recordemos que este asunto también aparece reflejado en las entrevistas realizadas en Barcelona. Se añade también aquí el relato de

Matías que intenta conciliar las dos posibilidades, a través de viajar a Perú por un tiempo para visitar a su mamá –él vive con su tía en Santiago– y finalmente desea volver a Chile, pero no olvida recordarnos las dificultades burocráticas que se lo impiden (*no tengo mi carné de identidad*):

“¡Mi familia va a volver a Perú!

¿TÚ QUÉ QUIERES HACER?

“Las dos cosas... volver a Perú. Pero quiero ir con mi mamá porque la extraño mucho” (Lucía, 9 años, Santiago).

“Las dos cosas. Porque en Perú la paso bien, allá están mis juguetes. Acá en Chile la paso bien y acá tengo todo lo que quiero.

¿Y QUÉ ES TODO LO QUE QUIERES?

“muñecas, ropa, zapatos, casas, autos... piscinas, una mansión... de todo...” (Rosemarie, 10 años, Santiago).

“Mi familia quiere volver a Perú. Pero yo me quiero ir a Perú porque necesito ver a mi mamá y no puedo porque no tengo mi carné de identidad. Yo quiero irme y regresarme, estar dos años allá [en Perú] y venirme para dos años acá [a Chile]” (Matías, 10 años, Santiago).

De acuerdo a los estudios de Pedone (2003, 2007) y García Borrego (2008), las niñas y los niños que han vivido experiencias de socialización en sus países de origen y mantienen vínculos afectivos con personas que residen allí es probable que se planteen la posibilidad de retornar. Este es el caso Sofía, que expresa sus deseos de volver a Perú para reencontrarse con sus parientes que no ha visto a causa de la distancia física. Mientras que Rosario comenta los planes familiares de retornar a Perú porque ya se han cumplido algunos de los objetivos del viaje (*ya juntó mucho dinero*). Además, la experiencia de la muerte de su madre ocurrida en Chile opera como una razón para que la niña ansíe volver a Perú (*yo sueño mucho con estar en Perú*):

“A mí me gustaría volver a Perú. Porque quería, quiero ver a mi familia y entonces extraño a una primita, también, que acaba de nacer, de una [tía] que se llama Margarita. Además es su... es mi primita. Entonces quiero verla. Ella se llama Estrellita, no, Luna. Estrellita era la otra, pero se murió y fue al cielo y es estrellita” (Sofía, 9 años, Santiago).

“Yo estoy tratando de que volver a Perú, el próximo... el año que viene voy a irme a Perú

¿POR QUÉ? ¿CÓMO SE DECIDIÓ ESO?

“Es que mi papá ya no... ya juntó mucho dinero, lo juntó en varias alcancías. Entonces mi papá como ya sabe que yo estoy aburrida de Chile. Ya no sé, me da, me... Yo cuando duermo y amanezco estoy pensando ya en el día que estoy en Perú... Estoy soñando, me despiertan, veo que estoy en Chile. Y yo sueño mucho con estar en Perú. Por eso mi papá, vio él cómo yo dormía a veces los domingos. Mi papá trabaja todo el día y toda la tarde y toda la noche. Entonces yo me duermo con mi prima y mi prima me... Yo duermo en un colchón en el suelo y mi prima duerme arriba, porque ya no cabe otra cama. Y yo sueño ahí y ellas saben que yo

sueño, hablo, hablo, entonces yo hablo la palabra Perú. Por eso se dan cuenta que yo quiero ir a Perú. Ya le han contado a mi papá y por eso sueño. Sabe mi papá que yo me quiero ir a Perú y por eso me quiere llevar (...) no sé... yo siento que estoy muy sola sin mi mamá, me siento vacía” (Rosario, 9 años, Santiago).

Algunas investigaciones (Aparicio y Tornos, 2006; Portes, Aparicio y Haller, 2009) muestran que existen altas posibilidades de que las niñas y los niños inmigrantes expresen sus deseos de no volver a vivir al país de origen de sus madres y padres, ya que quieren seguir viviendo en el país de destino o eventualmente emigrar hacia otras rutas. Así lo muestran los siguientes testimonios de Andrea y Aurora, quienes expresan que su familia va a regresar a Perú para las vacaciones y visitar a las parientes.

“mi familia va a ir de vacaciones a Perú, pero piensa quedarse acá en Chile (...) [a mí me gustaría] quedarme acá en Chile... o sea ir a Perú, pero de vacaciones, no para siempre” (Andrea, 11 años, Santiago).

“yo me quiero quedar [en Chile]. Mi mamá también se quiere quedar con mi hermana y mi papá. Pero, dice mi mamá para ir a visitarla a mi abuelita. Que cuando salimos de vacaciones hasta marzo luego nos venimos, hasta febrero luego nos venimos. Para estar un buen rato en Chile, todo eso. Y en Perú, para ver a mi primita, que también mi tía tiene una *guaguita* de dos añitos, que es bien bonita, se llama Milagritos” (Aurora, 9 años, Santiago).

Por su parte, en el relato de Kasumi se pueden apreciar los argumentos que son considerados para plantearse un asentamiento más definitivo en Chile, entre los cuales se valora altamente la Formación Técnico-Profesional de la Educación Media (llamada Formación Profesional en España). Según Fernández Enguita et al (2008), este tipo de educación está dirigida a las clases más bajas y a las comunidades inmigrantes porque supone una fase intensiva de formación para el trabajo, principalmente, de nivel técnico. Mientras que las niñas, los niños y jóvenes de las clases medias y altas se encarrilan en una formación que asegure su entrada en la Universidad (llamada Educación Científico-Humanista en Chile y Bachillerato en España). Kasumi sitúa este tipo de formación técnica en un nivel superior a la ofrecida por el sistema educativo peruano. Al igual que los resultados de algunas entrevistas realizadas en Barcelona, la niña valora un modelo educativo meritocrático que le permita plantearse la movilidad social a través del estudio y, de paso, legitima la base ideológica que le permite barajar su opción de residir en destino:

“Pensamos volver para las vacaciones, pero nos vamos a quedar acá (...) Yo también me quiero quedar acá, solamente pienso ir de vacaciones a Perú. Dentro de 5 años puede ser que vaya a Perú un año y después regrese (...) Mis padres dicen que acá hay mayores oportunidades de trabajo, de estudio, que cuando terminas la secundaria ya sales con una carrera técnica, que no es lo común que se ve en Perú. Yo también pienso lo mismo porque como que en Perú no hay muchas oportunidades. La economía es más baja, no hay mucho trabajo. Los trabajos solamente se los dan a los profesionales, siempre tiene que ser por rango. O sea, las

personas que más estudian son las personas que tienen más oportunidades, en cambio las que no, no” (Kasumi, 13 años, Santiago).

Los planes de la familia de las hermanas Estrella y María apuntan a volver a Perú, pero ellas tienen decidido quedarse en Chile. Para dar validez a su decisión, María se apoya su hermana mayor, quien desea permanecer en Chile, probablemente, a pesar de vivir situaciones de exclusión y discriminación (*aunque sea peruana*):

“Igual voy a viajar a Perú, pero a visitar y después me devuelvo acá [a Chile]. Acá voy a hacer todo, todo, hasta que me muera”

¿TE QUIERES QUEDAR EN CHILE?

“Sí. Si mi papá ya lo tiene decidido ya. Si es que ellos se van, yo me quedo acá” (Estrella, 12 años, Santiago).

“mi familia se quieren regresar todos a Perú, se quieren ir todos, ellos dicen que se quieren ir. Pero yo he dicho de que si se van, se van sin mí. Yo no me quiero ir. No. Yo he dicho: *me voy a quedar acá con mi hermana mayor*. Como tampoco ella casi no se va a ir, ella está pensando en quedarse acá, aunque sea peruana. Pero si ella se queda yo me quedo con ella, pero no me voy a Perú nunca” (María, 12 años, Santiago).

Por último, el fragmento de la entrevista realizada a Francisco enfatiza una conexión emocional y simbólica cuando se refiere a la idea de volver a Perú, a pesar que su familia dice explícitamente que no regresará. La idea de regresar a morir al país de origen se asemeja a las motivaciones expresadas por las madres y los padres peruanos entrevistados en Madrid por Labrador (2001), quienes anhelan volver a Perú, aunque sea en los últimos años de sus vidas, como una forma de mantener vivo el mito del retorno. Un sentido similar tienen las palabras de Francisco. Él se plantea retornar a Perú cuando sea *viejito*, particularmente a la casa de su abuela y abuelo, donde vivió hasta los 10 años de edad:

“Mi familia no piensa más en regresar a Perú. O sea, es como decirle, visitas no más: *hola, ¿cómo está? y chao*, no más. Porque mi familia no quiere ni vivir en Perú ya. Cuando esté más *viejito* y gane plata yo me quiero ir a Perú. Yo por lo menos quiero morir en Perú. Mi sueño es ahí con mis abuelos, en la casa donde vivían mis abuelos, porque yo igual quiero mucho a mis abuelos” (Francisco, 16 años, Santiago).

8.1.6 Vivencias infantiles en Perú anteriores a la migración: “no soy como los de aquí”

De acuerdo a los estudios de Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003, 2008), las niñas y los niños migrantes traen diversas vivencias y opiniones de su estadía en el país de origen de sus familias. Particularmente la niñez que tiene la experiencia de haber nacido y vivido en Perú se siente conectada con muchos elementos culturales de esa sociedad. Para Fournon y Glick-Shiller (2002), la “segunda generación” de inmigrantes es una generación que ha vivido con el impacto

de los viajes de ida y vuelta de sus parientes, han disfrutado permanentemente de las remesas monetarias y sociales enviadas por las personas migrantes y, por lo tanto, ya conocen algo de la cultura de la sociedad de destino. En el momento en que las niñas y los niños peruanos les toca su turno de viajar y vivir su propia migración, cuando ellas mismas se transforman en “migrantes” pueden discernir y evaluar sus experiencias pasadas y presentes a la luz de los múltiples referentes del lugar de origen y de destino.

Las niñas y los niños participantes de este estudio en Barcelona, sienten que el hecho de tener vivencias pasadas en Perú les ofrece la posibilidad de disponer de parámetros comparativos entre la experiencia vivida “allí” y “aquí”. Esta comparación les permite distinguir sobre las normas y los valores que desean preservar de su educación peruana y aquellos que esperan aprehender de la sociedad catalana, también en los discursos infantiles se manifiestan conflictos, contradicciones y oportunidades. Cuando Carlos recién llegó a Barcelona el hecho de aprender otro idioma le produjo un choque probablemente entre sus expectativas y la realidad. También reconoce que le desconcertaron las formas de pensar y actuar de sus coetáneos generacionales de origen catalán. Carlos atribuye la interpretación social de la niñez y juventud como una etapa donde las personas abandonan ciertos valores familiares. Este proceso paulatino de identificación con nuevos referentes generacionales permite a las niñas y los niños de origen extranjero asumir nuevas prácticas sociales que en ocasiones son contrarias a los valores familiares aprendidos en Perú. Mientras su padre dice que les advirtió (a Carlos y su hermana Julieta) que la cultura catalana es bastante distinta a la peruana:

“Yo creo que me ha chocado un poco al comienzo, conocer a la gente, todo es diferente. A mi hermana creo que le ha costado menos, a mí me ha costado más, incluso el idioma, pero sí ya lo he superado y estoy bien. Primero el idioma me chocó, luego la gente, no sé, no entendía a la gente, tenía otra manera de pensar, la gente de mi edad más que todo” (Carlos, 17 años, Barcelona).

“Nosotros venimos de otra cultura, bastante distinta a esta. Desde antes que vinieran yo más o menos les avisaba dónde iban a estar parados ellos. Como ellos vienen a una etapa de cambio después al final de repente salen perdiendo mucho de lo que ellos son. Porque vienen a vivir otra cultura distinta” (Jorge, 45 años, Barcelona).

Según los estudios de Aparicio (2004, 2006), en algunos casos las niñas y los niños peruanos pueden experimentar un conflicto entre los valores y las normas de origen y destino, las dinámicas del nuevo colegio, el barrio y la vida local de Barcelona en contraste con sus lugares de origen de Perú. Particularmente, la experiencia de Mario nos muestra que él valora bastante el hecho de haber sido educado por su abuela de acuerdo a los valores peruanos y se muestra satisfecho de no ser como “los de aquí”, quienes han crecido aquí. La madre de Mario dice que aunque él aprendió los valores peruanos ha sido capaz de adaptarse a las normas

catalanas, cuestión que ella identifica en el uso similar del lenguaje con sus compañeros de aula. Pero se tranquiliza al reconocer que la asimilación ha sido *de la puerta de la casa para afuera*:

“Allá es otro tipo de educación, y aquí es diferente. Yo creo que es mejor que me hubiera quedado ahí, así como ha sido, así estoy mejor, así no soy como los de aquí. Yo me siento bien de haber crecido en Perú, porque según la educación que me ha dado mi abuela y eso, yo creo que ha sido mejor así, porque si me hubiera criado aquí, quizás haya sido diferente” (Mario, 13 años, Barcelona).

“Si bien es cierto que él ha sido criado de distinta manera, pero aquí se ha adaptado perfectamente a la manera de vivir aquí. Si en el Colegio con sus amigos se dicen sus cosas y eso, pues a partir de la puerta de la casa para dentro no le he oído, hasta ahora, decir cosas que no debería decir en casa” (Cecilia, 44 años, Barcelona).

Patricia comenta que a su hija le costó adaptarse al idioma y a las normas vigentes en la sociedad catalana. Específicamente cita el ejemplo del dinero semanal (*pagas, propinas*) que reciben algunas niñas y niños de familias autóctonas y el cuestionamiento que su hija le hizo para que en su familia adoptaran esa costumbre como una forma de asimilarse a la construcción de la infancia en destino:

“Yo pienso que en el primer momento ella no se adaptaba ni al idioma. En las costumbres ella todavía no se acostumbra mucho. Porque a sus compañeros que les dan un cierto dinero semanal, y ella [dice] ¿por qué yo no se lo voy a dar?” (Patricia, 47 años, Barcelona).

Tal y como sostiene Rodríguez (2007), dentro del pensamiento social dominante la vida infantil se considera una etapa pre-social, en la cual la persona se está “preparando” para la vida adulta, la que se considera verdadera experiencia social. Esta idea está presente sutilmente en algunos estudios migratorios (Aparicio y Tornos, 2006; Portes, Aparicio y Haller, 2009), que justamente señalan que las niñas y los niños que llegan a edades denominadas “tempranas” recién comienzan o se preparan para vivir sus vidas en los países de destino. De hecho, Echeverri (2010) critica el etnocentrismo que yace oculto en los planes y programas de integración de la niñez y juventud extranjera tendientes a la asimilación cultural de los lugares de destino y restando valor a las experiencias y a la socialización vivida en los países de origen.

Desde la sociología de la infancia (Gaitán, 2006a, 2006b; Mayall, 2000, 2002), la vida infantil –a cualquier edad– merece ser considerada una experiencia microsocial imbricada con los procesos macrosociales. En este sentido, la siguiente opinión de Kasumi, entrevistada en Santiago, puede considerarse reveladora al expresar que ella tenía *su vida hecha* en Perú e identificar las dificultades en el proceso de integración –probablemente en algún punto similares a las vividas por las personas jóvenes y adultas migrantes–. Recordemos que Julieta de Barcelona, también señala algo parecido al decir que su vida la tenía en Perú y el hecho de emigrar a España era como “volver a nacer”. Una visión adultista diría que: *a los 13 años la*

vida recién está comenzando o que *la vida realmente empieza cuando se acaba la escuela y se ingresa al mercado laboral*. Sin embargo, el relato de Kasumi nos permite imaginar la cotidianidad de su vida en Perú junto a su familia y amistades, ahora leída desde su experiencia migratoria en Chile:

“Mis tres hermanas estudiaban. Nosotras somos tres hermanas y las tres íbamos al colegio, mientras que mi mamá trabajaba y después nosotras nos quedábamos solas y mi mamá se iba a trabajar (...) La vida es divertida. Se podría decir, quizás, es mejor que acá porque llegar a otro país y acostumbrarte es un poco difícil, porque allá tú ya tienes tu vida hecha, tienes tus amigas y tienes todo. En cambio acá no. Y llegas y es como si fuera un mundo diferente y todos te miran a veces mal, o sea como que te están mirando” (Kasumi, 13 años, Santiago).

Algunas experiencias vividas en Perú y compartidas por Sofía y Alexia se refieren principalmente a aspectos de su vida cotidiana, como ir al colegio, y los contactos con las amistades que fueron dejadas en ese lugar tras la migración:

“Voy al colegio. Y tenía una mejor amiga que se llamaba... vivía al lado de mi casa, que se llamaba Aida y otra, era su hermana, que se llamaba Victoria y un bebito recién nacido, un bebito que se llamaba Ricardo” (Sofía, 9 años, Santiago).

“Bueno... los días de lunes a viernes iba al colegio. Venía, comía, hacía las taras y salía a jugar. Y tenía mis dos mejores amigas, se llamaban Vania y Lili” (Alexia, 9 años, Santiago).

Por otro lado, el recuerdo de las experiencias vividas en Perú hace alusión, además de las amistades, también los vínculos y sobre las actividades que se desarrollan al interior de la familia. Es probable que Mía, Lucía y Matías evoquen este tipo de rutinas cuando constatan la ausencia de los miembros de la familia extensa en el lugar de destino. Dicha ausencia se plasma en que no pueden participar de los ritos familiares tales como las vacaciones, salidas dominicales o fiestas de celebración (navidad, cumpleaños) en el lugar de destino:

“Era divertida. Con los amigos nos divertíamos mucho. También en momentos de tristeza, pero pasaban rápido. Y así era feliz con mi familia” (Mía, 14 años, Santiago).

“Yo me acuerdo todo. Fui a la playa cuando era vacaciones de verano, fui a todas las playas. Jugaba con mi abuelito y todo. Y también cuando pasé en Navidad con mi abuelito me regaló muchos regalitos. Fui donde mi abuelito y donde mi tía que me cuidaba. Cuando era mi cumpleaños una amiga que se llamaba Andrea me dio una muñeca de sirena, porque era mi mejor amiga” (Lucía, 9 años, Santiago).

“Es que a veces me molestaban, no me gustaba. Nos agarrábamos a combos, me molestaban. Seguía agarrando a combos, me expulsaban.

¿QUIÉN TE MOLESTABA?

“Unos niños, un niño grande, se creía *choro* y le pegué en el colegio (...). Después yo me sacaba buenas. Después los domingos, todos, todos, me llevaba al vivero donde hay juego, piscina, todo, nos llevaba a toda la familia y llevábamos una cosa

rica y para almorzar y allá nos quedábamos hasta...veníamos a las doce y salíamos del vivero a las ocho y punto” (Matías, 10 años, Santiago).

En algunas investigaciones (Pedone, 2003; Gaitán, 2008; Dreby, 2007, 2010) se evidencia que la ausencia de la madre y el padre del lugar de origen donde residen las niñas y los niños puede afectarles en su rendimiento escolar. Así lo manifiestan Arturo y Francisco al evocar sus experiencias vividas en Perú antes de emigrar hacia Chile. El hecho que sean dos varones quienes evoquen las dificultades que les significa seguir estudiando sin la presencia de sus progenitores puede responder a lo que Salazar Párreñas (2003) desvela en su estudio dese el punto de vista de género. Esta autora muestra que las hijas de madres emigrantes filipinas en Estados Unidos intentan responder al esfuerzo adulto a través de asumir responsabilidades domésticas y mejorar su rendimiento escolar; mientras que los hijos varones comienzan a ejercer roles de autoridad en la toma de decisiones familiares y en menor medida su desempeño en los estudios. Además, Subirats (2007) recalca que generalmente las niñas destacan por su laboriosidad escolar en contextos difíciles, a diferencia de los niños que, en el mismo escenario, presentan mayores dificultades para ser buenos estudiantes y acatar la autoridad y disciplina escolar:

“Pero allá si estudiaba. O sea, pero rendía poco en los estudios por la falta de mi papá. No sé, me hacía falta y me preocupaba más de estar con él, así, que no me preocupaba de los estudios” (Arturo, 14 años, Santiago).

“Yo vivía sin mis padres primero, yo vivía con mi puro abuelo y mis tías. Mis padres tenían unos problemas en Lima y me tuvieron que enviar a Huacho y ahí me crié. Mi vida era normal con amigos, iba al colegio” (Francisco, 16 años, Santiago).

Por último, al igual que vemos en las entrevistas realizadas en Barcelona, algunas niñas y niños peruanos identifican cambios en la posición de clase social de sus familias en el lugar de origen respecto al país de destino (desclasamiento). Recordemos que las familias que en Perú reciben remesas monetarias desde sus parientes en el extranjero tienen mayores niveles de bienestar material respecto al promedio de los hogares peruanos (INEI-OIM, 2008). En el siguiente fragmento de Estrella se puede visualizar la valoración que la niña realiza de su experiencia vivida en Perú. Ella relata que vivía en su casa con bastantes comodidades materiales, mientras que en Santiago toda su familia vive en una sola habitación alquilada en una casona antigua:

“Yo tenía mi casa grande con dos patios, con piscina. En mi casa [a mi amiga] la invitaba a jugar a la sogá, sino desordenábamos la sala, después yo la ordenaba. Entonces nos íbamos al patio a jugar con la piscina” (Estrella, 12 años, Santiago).

8.1.7 Expresiones del fenómeno de la infancia en Perú y en España: “aquí las chicas mismas se saben cuidar”

Como vimos en el primer capítulo desde la sociología de la infancia se entiende la niñez como un fenómeno socialmente construido y, por lo tanto, variable según cada contexto (James y Prout, 1997; Gaitán, 2006b). Las niñas y los niños participantes en Barcelona, reflexionan sobre las formas en que se manifiesta la infancia en el lugar de destino a partir de la propia experiencia de haber vivido en Perú. En los relatos infantiles se tiende a asociar a la niñez catalana con la pérdida de los valores tradicionales que ellas –en tanto educadas como peruanas– mantienen orgullosamente. Este es el caso de Camila y su hermano Bartolomé, quienes comparan las formas en el trato de “allá” y “acá” consideran que en Barcelona no se siguen las mismas costumbres que aprendieron en Perú, las cuales valoran emotivamente:

“Allá los niños están todo el día en la calle, les hablas y te dicen “hola”, te comunicas, no es como acá, allá es diferente. En mi recreo mis compañeras, cuando yo salgo por ahí, me dicen “¡sal gordita!”, me retan, me empujan, “¡no te metas!”. No son así en Perú, si te molestan se disculpan: “perdón” (Camila, 7 años, Barcelona).

“Porque nosotros estábamos acostumbrados que si vamos por la calle con el padre, que le damos un beso o lo abrazamos y la gente se queda sombrada de ver que acá un chico español le haga eso a su padre, es raro, es fuera de lo común. Por eso se ve que es muy distinta la gente de acá con la de allá” (Bartolomé, 17 años, Barcelona).

Probablemente, el hecho que las demostraciones de cariño dejen de ser una costumbre forma parte del proceso de individuación que viven las sociedades europeas, en las cuales, según Flaquer (2005), los individuos paulatinamente dejan de lado los lazos familiares y se centran en sí mismos de modo individualista. En este sentido, Marcelo –hermano de Camila y Bartolomé– cuando compara la construcción social de la infancia en ambos lugares reconoce que le hubiera gustado nacer “acá” por la supuesta calidad del sistema educativo y el acceso a conocimientos que él valora positivamente como la historia de Europa y el aprendizaje de la lengua catalana:

“Me hubiera gustado nacer acá porque varias razones. En historia, en Perú se enseña la historia de América, cuando los españoles fueron a conquistar América y descubrieron, en cambio acá se enseña la historia de Europa y luego viene la historia de España, los reyes, lo que conquistaron, Napoleón, todo eso. Lo bueno es que este tema yo ya lo he visto y puedo estar más al corriente hasta que me adapte. Otra de las ventajas es el catalán, la lengua, acá se habla en catalán y ya se entiende” (Marcelo, 15 años, Barcelona).

Cuando Magdalena analiza comparativamente el espacio social de la infancia “allá” y “acá” valora nostálgicamente distintos rasgos de su propia experiencia en ambos lugares, enfatizando los rasgos positivos de Perú y los negativos de Barcelona. Para ello cita diversos ejemplos, como las largas jornadas escolares, ciertas prácticas sexuales (*como cogerse el culo o*

un beso gay) e incluso insinúa que la propia presencia inmigrante es algo confuso para ella, ya que el hecho que en Barcelona convivan personas de diferentes orígenes culturales altera las pautas de socialización que ella conocía en Perú:

“Era diferente allá, sí, era otra cosa. Aparte que acá a mi me agotan lo que son las clases, porque es en la mañana y tarde, en cambio en Perú sólo tenías un horario, o en la mañana o en la tarde. Aparte que es la educación diferente acá, yo prefiero la de Perú. (...) [En Perú] los adolescentes por muy alborotados que sean no son tan liberales como acá, no. Que ves cosas así, acá, que se cogen el culo y todo eso, [acá] tú ves normal a *gays* que se están besando. Allá no son tan liberales o si alguien hiciera algo lo ven como un escándalo... no sé si es distinto para una chica (...) El tipo de gente que acá hay mucho inmigrante y allá en Perú sólo hay peruanos, te juntas con tu gente nada más, aquí te juntas con cualquier tipo de gente, muchas culturas que se cruzan” (Magdalena, 15 años, Barcelona).

La opinión de María sigue una línea argumental parecida a la de su hija Magdalena, idealiza la niñez peruana con una cierta nostalgia del “paraíso perdido”. Ella considera que existiría “una infancia peruana” caracterizada por la sencillez, que no dispone de bienes materiales por la pobreza y con gran capacidad de asombro y exploración; mientras que las niñas y los niños de origen español aparecen como individuos “desarrollados”, pero altamente mimados por sus progenitores.

“A ver los niños de Perú tienen un hábitat más sencillo, al carenciar [*sic*] de todos los bienes materiales que tienen acá los niños españoles, que desde los tres ó cuatro ya tienen un ordenador para jugar. Allá nos cuesta mucho más. Se carece de muchas cosas que en realidad, quien sabe, puedan servir para desarrollarlas. Acá el niño es más desarrollado, yo creo que llegado a la edad de catorce años está aburrido ya de muchas cosas, que ellos [de Perú] recién empiezan a conocer. Esa es la diferencia para mí, la infancia, la niñez es más sencilla, es mucho más sencilla, pero es por lo que carecemos de medios. Por ejemplo a esta niña le ha gustado mucho el baile, la gimnasia, pero que fácil acá, escucho a las españolas, mis amigas, que “la niña se va al concurso de gimnasia”, “se va al ballet”. Pero eso allá nos cuesta un ojo de la cara, es imposible. No podemos darles todas esas cosas, serviría para que vayan desarrollándose más, pero no podemos” (María, 52 años, Barcelona).

La idealización de la niñez peruana como el “paraíso perdido” también va asociada a la imagen de libertad y seguridad infantil expresada en la posibilidad que existe en Perú de jugar en la calle, pero en Barcelona difícilmente se podría por las condiciones urbanas o los horarios familiares. En los siguientes fragmentos de entrevistas vemos que para Luis la migración implica una pérdida de libertad y asuetos que resiente con bastante nostalgia y resignación. Por otro lado, el hecho de observar el uso de tabaco o drogas por parte de de origen español en espacios públicos (como el parque), de manera explícita y sin ocultarlo, es interpretado como un “reto a la moral”, una desobediencia de las generaciones jóvenes a las normas tradicionales. Las

madres y los padres de este estudio consideran una rebeldía este tránsito entre el mundo privado y el público, les genera un desconcierto y un “pánico moral” porque sienten, de algún modo, amenazada su autoridad y los valores del mundo adulto. Temen que estas actitudes y costumbres sean adoptadas por sus hijas e hijos en un proceso ineludible de asimilación cultural y lo intentan evitar de cualquier forma:

“Casi todo lo he pasado aquí más que allá. Pero allá les dejan estar más tiempo afuera que a mí, les dejan estar más tranquilos en la calle, en cambio a mí no, por mí quizás a lo mejor, hay algunos que les dejan más tiempo estar fuera o salir, más libertad que a otros, no tienen los mismos problemas...” (Luis, 14 años, Barcelona).

“Ya ves mayormente a un niño de diez o de once años, yo veo en el parque con el cigarro, a veces están hasta tarde. En cambio allá un niño de doce ó trece todavía no lo ves con un cigarro, o si lo ves con un cigarro pero se están escondiendo. En cambio aquí no tienen respeto a los mayores, fuman delante de los mayores, les gritan a veces también, a cambio allá es distinto todavía, un poquito más de respeto” (Marta, 33 años, Barcelona).

“Si es distinto, porque aquí las chicas tienen mucha libertad. Vas tú al parque y te encuentras a la niña con amigos, fumando, y empiezan a probar los *porros*. Esto allá en Perú ya no lo hacían mis hijas y aquí tampoco lo hacen. Quiero decir, quizás si hubieran venido más pequeñas sí. Pero yo ahora tengo miedo de la pequeña que tiene diez años, que no haga esto con su amiga. De momento no la dejamos salir mucho sola a ella, sola nunca sale, siempre sale con nosotras, o si va a ir a la casa de una amiga, pues nosotros lo sabemos, sabemos el número del teléfono de la niña donde va, para podernos comunicar” (Patricia, 47 años, Barcelona).

En el relato de Patricia se identifica la imagen de una niña española con mucha libertad, fumando tabaco o *porros* con las amistades en el parque hasta tarde. Se trata de una actitud que según esta madre las niñas peruanas no hacen en su país gracias al control adulto que se ejerce sobre ellas. De acuerdo a los estudios de Feixa (2006) y Alegre (2007), a medida que las niñas y los niños inmigrantes van cumpliendo más años de residencia en destino y se aminora ese control adulto, ellas tienden a asimilarse a las prácticas de ocio vigentes para la juventud española.

Además, es probable que el hecho de que sean niñas y no varones quienes realicen esas actividades pueda acentuar la alarma de las madres y los padres de origen peruano. Desde la lógica patriarcal las niñas y las mujeres en general, no solo las inmigrantes, se consideran “portadoras de la moral familiar”, ya que sobre ellas recaen más exigencias, juicios valorativos y sanciones morales respecto a sus prácticas que sobre los varones, particularmente en el espacio público (Saú, 1996; Moore, 1991; Lamas, 2007). Por ello las niñas y las jóvenes de origen inmigrante tienden a ser evaluadas en los países de destino como representantes de la moral de sus comunidades. Las familias extranjeras lo saben y las propias niñas también. Por esta razón ellas son permanentemente observadas y vigiladas tanto en sus actividades de ocio y

sus prácticas sexuales; así como en su vestimenta y las formas de utilizar el espacio público. Este control se ejerce dentro de la propia comunidad inmigrante, a través del rumor y las sanciones sociales, pero también desde la mirada adultista o adultocéntrica de la sociedad de destino. Si bien sobre los niños extranjeros también recaen determinados estereotipos, la discriminación de género basada en ciertos estereotipos perjudica en mayor medida a las niñas en comparación con sus pares varones. En otras palabras, dicho control se ejerce de modo más moderado sobre los niños porque ellos no se interpretan como los portadores de la moral familiar ni comunitaria (Pumares, 1996; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003; Portes et al, 2009; Levitt, 2009).

Las familias peruanas perciben a la sociedad española como un lugar “permisivo y liberado sexualmente”, expresado en la tolerancia de los deseos sexuales diversos y la legislación sobre las uniones homosexuales.²⁶⁴ Sin embargo, Julieta interpreta estas permisiones positivamente cuando reflexiona comparativamente sobre los embarazos precoces en Perú y las formas de evitarlo que tienen a su alcance las niñas españolas. Mientras ella concluye que la libertad ejercida autónoma y responsablemente es lo mejor, su padre dice que no le gusta que su hija asuma los supuestos valores vigentes para las niñas españolas:

“Sí, porque allá a las chicas las sueltan más, las dejan y las chicas ya hacen lo que quieren, por ejemplo tienen 14 años y ya tienen hijos, tienen 13 años y ya tienen hijos, y me parece una cosa muy fuerte a esa edad que no. Y aquí como que las sueltan y a la vez las chicas mismas se saben cuidar, y eso que no todas, algunas también y me parece que a la vez las sueltan y a la vez se saben cuidar y es lo que me parece bien que se sepan cuidar solas ellas mismas” (Julieta, 13 años, Barcelona).

“Como están en una etapa de cambio, mi hija sobre todo ha cogido el modelo de aquí, cosas que no me parecen en cuanto a los principios, valores, esas cosas, hay cosas que no me gustan” (Jorge, 45 años, Barcelona).

El ámbito de las relaciones de género también es analizado por Eugenia, una madre que reflexiona sobre las trayectorias diferenciadas para las niñas peruanas y las españolas en cuanto a sus posibilidades de optar por el matrimonio o una carrera universitaria respectivamente. Su relato muestra una cierta desazón por no haber podido acabar sus estudios y haber tenido que asumir tempranamente una maternidad y la gestión de una familia, al compararse con las grandes oportunidades que ella observa tienen las jóvenes españolas. Como una forma de argumentar esas diferencias de género entre las mujeres peruanas y las españolas, cita el ejemplo de la participación masculina en las labores del hogar, cuestión que observa a través de su trabajo como empleada doméstica. Eugenia concluye que todas estas oportunidades pueden ser posibles por un contexto particular de construcción de la niñez en el territorio español. Ella

²⁶⁴ El Estado Español aprueba una Ley de Uniones Civiles para lesbianas y homosexuales en julio de 2005.

señala que los niños y particularmente las niñas autóctonas son capaces de tomar decisiones desde pequeñas, cuestión que les ayudaría a desarrollar un sentido de la autonomía. En cambio, en el discurso de Eugenia la niñez peruana aparece más sometida a las jerarquías generacionales y de género:

“La mujer allá normalmente estudia un poco, pero, igual, si consigues un marido y tienes un hijo, ahí te quedas. Es lo que le dicen los padres, ya, a las niñas desde pequeñas, ya les bajan la moral en Perú. Pocos son los padres que dicen “*no, tú vas a estudiar*”, pero cuidando de que no te cases a los 26 años ni te cases a los 30, porque si no has estudiado... La clásica, yo quería ser profesional pero cuando tienes tus hijos, lo dejas por tus hijos. Aquí yo veo que es distinto, veo que hay más igualdad. Ya te digo que a veces los hombres intervienen en las labores del hogar, Sí, es distinto. (...) [Además] aquí los niños son muy independientes, desde pequeños ya toman decisiones” (Eugenia, 32 años, Barcelona).

En la mayoría de los fragmentos de entrevistas mostrados recientemente se nota la ausencia de las características comunes entre la niñez española y la peruana, a pesar de que ambas comparten algo fundamental: la posición generacional. Presumiblemente, la idea de comparar las diversas expresiones del fenómeno social de la infancia, enfatizando las diferencias y no las similitudes, es una forma de realzar una supuesta “identidad infantil peruana” en el contexto migratorio, idea que se pone de manifiesto en el constante juego lingüístico del “allá” y el “acá”.

Por último, el discurso de Cecilia muestra el permanente cambio que la propia infancia históricamente ha tenido en Perú. De este modo, su relato comprueba lo que Gaitán (2006a; 2006b) denomina el análisis generacional en un mismo territorio pero en distintos periodos. Esta madre nos habla de una imagen idealizada de la infancia del pasado donde las niñas y los niños tenían otra educación y al compararla con la niñez española concluye que sus sobrinos aún mantienen esa tradición por haber nacido en Perú:

“En Perú, como que los niños de ahora ya no son los niños de antes, ha cambiado también eso, como en todo el mundo creo, en Perú ha cambiado un poco lo que era antes, los niños de hace años a los niños de ahora. Pero... su variación entre allá y aquí... Una variación es la educación, la educación hacia nuestros padres, la educación en todo pienso yo, más que todo educación para todo. Antes era mucho mejor que ahora, pero al menos todavía hay algo, al menos en el respecto de mi ámbito familiar veo a mis sobrinos de que todavía tienen educación” (Cecilia, 44 años, Barcelona).

8.1.8 La construcción social de la infancia en Perú y en Chile: “otra mentalidad diferente”

De acuerdo a lo que plantean James y Prout (1997), la infancia es un fenómeno social que en cada contexto histórico y territorial se manifiesta de diversas formas, es decir, como una construcción social.

En las entrevistas realizadas en Santiago tenemos diversas consideraciones sobre las diferencias y similitudes que adopta el fenómeno de la niñez en los lugares de origen y de destino. Cuando exploramos esta categoría de análisis se explicita que las niñas peruanas puedan reflexionar sobre sus pares chilenas y lo mismo con los varones. Cabe mencionar que ante este tipo de preguntas, la mayoría de los relatos de las niñas y los niños peruanos se refieren a las niñas chilenas.

Los relatos de las hermanas gemelas María y Estrella apuntan principalmente hacia las diferencias de la niñez. Ellas enfatizan las dificultades que subyacen a las relaciones entre las niñas peruanas y las chilenas, ambas participan de la misma condición de género y posición generacional (Gaitán, 2006b), pero con pertenencias étnico-nacionales disímiles y, en cierto modo, opuestas y en conflicto entre sí (*si uno no sabe como es la cosa de los peruanos, de los chilenos; se agarran y hablan cosas*). En el texto de Estrella se evidencia que a pesar de compartir la misma condición de género con sus pares chilenas, las personalidades de ambas se ven influenciadas por la posición de poder que cada cual ocupa en virtud del contexto histórico y social determinante. Así, las niñas y los niños de origen chileno aparecen como desafiantes (*atrevidas, achoradas*) frente a la pusilanimidad (*tímidas*) de quienes provienen de Perú:

“Los chilenos son más atrevidos que los peruanos. O sea, a ver... si uno no sabe como es la cosa de los peruanos, de los chilenos, uno... ya... los peruanos dicen así... las chilenas se ponen atrevidas así. Cuando yo vine me molestaron en el barrio, yo no me dejé, los mandé a la...las niñas peruanas son más tímidas y las chilenas son más *achoradas*” (Estrella, 12 años, Santiago).

“Sí, es que algunos chilenos se agarran y hablan cosas de los peruanos, se ponen a hablar tonteras y no les dicen las cosas en la cara” (María, 12 años, Santiago).

Por su parte, en el relato de Kasumi se muestran las disimilitudes en la construcción de la niñez específicamente en el contexto escolar. Ella también identifica una actitud agresiva y desafiante en sus compañeras y compañeros de clase de origen chileno (*los chicos de mi sala son más aniñados*). Recordemos que el ámbito escolar es fundamental en la construcción social de la niñez en la modernidad, porque las niñas y los niños viven gran parte de su infancia dentro del marco de la institución escolar (Qvortrup, 1992; Mayall, 2002). Además, de acuerdo a los estudios de Franzé (2002) y Pàmies (2006) sobre la niñez extranjera en Madrid y Barcelona respectivamente, las niñas y los niños de origen extranjero que llegan a los lugares de destino

deben asimilar paulatinamente las pautas y los modos de ser del alumnado autóctono, dejando atrás aquellos rasgos que habían aprendido en sus lugares de origen. En este sentido, el texto de Kasumi identifica ciertas divergencias entre lo que ella vivió en Perú y lo que experimenta en la escolarización chilena. Al igual que observamos en algunos relatos de las entrevistas realizadas en Barcelona, en esta ocasión se asoma una imagen idealizada de la niñez peruana (*en Perú es raro que vayan al colegio y vean esas cosas*); mientras que las prácticas de ocio de la niñez chilena son evaluadas negativamente (*tienen un vocabulario exaltado*). Estos contrastes, la niña los atribuye a los valores y creencias que subyacen a la niñez en cada territorio (*otra mentalidad*). Por último, la elaboración del discurso de Kasumi guarda una lógica territorial en términos de la construcción de la niñez como alumnado chileno v/s peruano, pero también se refleja un juicio en clave generacional cuando se refiere a que en Perú *no se ve normal que una niña o niño, menos de esa edad, ande hablando...* Por lo tanto, se presume que existen ciertas edades en las cuales son sancionadas determinadas prácticas y otras en las que están permitidas. De este modo, se re-crean las fronteras sociales que deben ser traspasadas por las niñas y los niños a medida que van cumpliendo años (Jenks, 1996):

“No sé, aparte del acento que utilizan. Quizás será otra mentalidad diferente. Como por ser acá en Chile dicen que se fuma bastante la marihuana, y esa cuestión del pito y esas cosas. En cambio en Perú es raro [que] vayan al colegio y vean esas cosas, es como para lo peor, esa persona tiene que ser lo peor. En cambio acá casi como si fuera un cigarro, algo así, nada más. Y como que en Perú no se ve algo tan natural, así, como acá (...) Los chicos de mi sala son como más añiados esa fue mi primera... Acá tienen un vocabulario un poco exaltado, porque como que las groserías las dicen, así, delante de todos y casi no dicen nada. En cambio en Perú si tú hablas eso, no sé, como que te suspenden o te expulsan, no se ve normal que una niña o un niño, no sé, menos de esa edad, ande hablando cosas así en el colegio o fuera en la calle” (Kasumi, 13 años, Santiago).

Kasumi también se refiere a las diversas formas de hablar y pronunciar las palabras que claramente conforman el acervo cultural de cada territorio. Aunque en España, Perú y Chile se hable el castellano como lengua oficial, las niñas y los niños consideran que el acento y la lengua de cada lugar funcionan como una marca de diferenciación que puede crear discriminaciones. Según López (2004) y Stefoni et al (2008), la sociedad chilena valora positivamente la pronunciación del castellano de las personas peruanas, en comparación con la forma chilena de tender hacia la economía del lenguaje (por ejemplo, cortar el final de algunas palabras sin pronunciar ciertas letras). En el siguiente fragmento de Andrea se aprecia que esto puede generar situaciones de confusión (*no nos entendemos*):

“Igual son un poco distintas porque no hablan, así, como nosotros hablamos. Por eso ellas dicen o, a veces, dicen cualquier cosa y no nos entendemos” (Andrea, 11 años, Santiago).

Por su parte, Rosario evalúa negativamente el acento chileno y las formas de hablar (*hablaban mal; en Perú se educa más y no dicen tantos garabatos*), así como también deslegitima las formas de juego (*no les gusta agarrar insectos, jugar*). De acuerdo a los estudios de Portes, Aparicio y Haller (2009), las situaciones de burla y descrédito vividas por parte de algunas niñas y niños de origen extranjero en sus colegios en el país de destino pueden atribuirse a las dificultades de los procesos de integración social que se viven en todos los grupos humanos en general cuando llega una persona externa y no tanto por el origen nacional. En el caso de Rosario, parecer ser que las situaciones de burla están relacionadas con la evaluación del cuerpo en términos estéticos, acentuadas por la condición migratoria y de género de las niñas que la experimentan (*ella es peruana*):

“Algunos niños chilenos que mentían y decían que eran peruanos y después se les entendía todo, porque hablaban mal. Como acá [en] Chile hablan, allá en Perú se educa más y no dicen tantos garabatos. La primera vez que me dijeron *cabra chica* no sabía qué significaba, pero yo pensaba que era una cabra y yo no era una cabra, me sentí mal por eso y yo hasta me puse a llorar y me fui al... Cuando llegué a mi casa a última hora mi mamá me dijo qué significaba eso. (...) Sí, porque tienen otro gusto, tienen otro gusto. Como, por ejemplo, no le gusta agarrar insectos, no les gusta agarrar, jugar con unas maripositas, que son así chiquitas, que se llaman “campanillas de mariposa” allá en Perú. Son muy bonitas y se pueden agarrar. Y hay un sonido que hacen muy bonito y les gusta a los niños peruanos. Pero los niños chilenos no los conocen [a] ese tipo de insectos y son muy bonitos (...) Otra que tiene una nariz así, un poquito más grande y un poquito más doblada, le dicen “tucán” y ella es peruana y eso a uno le ofende y se pone triste. Yo, a veces, me siento mal porque algunos niños me... como yo uso lentes, me dicen “cuatro ojos” (Rosario, 9 años, Santiago).

En otro ámbito, Sofía plantea las desemejanzas de la construcción social de la niñez en ambos lugares respecto a los mecanismos para establecer los vínculos de amistad y lealtad al interior de sus grupos de pares. Debido a que la entrevista de Sofía se realiza en forma conjunta con Alexia, esta última se ve influenciada y adhiere al sentido de la respuesta de la primera, sin olvidar referirse a las mencionadas diferencias lingüísticas:

“Son diferentes. Porque tú te juntas con una amiga y pasan dos días, así, y se van con otras. Aquí en Chile se van con otras, no siguen con la niña. Entonces en Perú es diferente, porque allí yo con mis amigas, las dos decidíamos si nosotros queríamos juntarnos con esa persona” (Sofía, 9 años, Santiago).

“En [el] modo de hablar y también, como dijo Sofía, que tú le tienes que pedir para ser amiga o no ser amiga. En cambio, allá en Perú, cuando te juntabas, así, te hablaban, jugabas todo y eran amigas ya, no tenían que decir *¿quieres ser mi amiga?* o *¿no quieres ser mi amiga?*” (Alexia, 9 años, Santiago).

Por último, Rosemarie centra su opinión en las similitudes entre la niñez peruana y la chilena, seguramente como una forma de ratificar su propia identidad nacional híbrida, por el

hecho de haber nacido en Chile y, luego, haber vivido en Perú por algunos años:

“Porque las niñas chilenas con las niñas peruanas somos del mismo corazón y tenemos casi los mismos caracteres” (Rosemarie, 10 años, Santiago).

Cabe destacar que en una conversación informal sostenida con Rosemarie durante la realización del trabajo de campo me dice que ella no es peruana porque nació en Chile – apelando a la categoría jurídica *ius solis*–, a pesar que en su escuela y el barrio donde vive es identificada como una niña peruana, principalmente por su acento, tal como ella misma comenta.

La subcategoría de análisis “comparación de contextos educativos” corresponde a un foco de interés “emergente” del trabajo de campo desarrollado en Santiago de Chile. De acuerdo a los estudios de Pumares (1996), Franzé (2003) Pàmies (2006) y Stefoni et al (2008), los contextos educativos de los países de origen pueden variar significativamente respecto a los de destino. Las niñas y los niños inmigrantes comienzan a adoptar las pautas sociales y culturales de la sociedad de acogida a través de su inserción escolar preferentemente. En el escenario chileno, la posición de clase social de las familias de origen extranjero determina el tipo de educación escolar que pueden ofrecer a su descendencia.

Algunas de las diferencias que las niñas y los niños participantes en Santiago, identifican en los contextos educativos de Perú y de Chile se refieren a la forma en que enseñan/aprenden los contenidos y cómo se llevan a cabo las relaciones generacionales en el marco de la institución escolar. En palabras de Qvortrup (1992, 1994), podríamos decir que esta categoría de análisis reflexiona sobre la construcción social de la niñez extranjera como alumnado inmigrante en el contexto de la modernidad global. Particularmente Andrea siente que las diferencias estriban entre el avance de los contenidos curriculares y las semejanzas en cuanto al trato. Mientras que Aurora se siente satisfecha del trato recibido de parte del profesorado chileno:

“Yo creo que ahí sí es distinto, igual en algunos colegios de aquí en Chile están como recién empezando lo que ya han avanzado mucho en Perú de materias. Son iguales, porque igual son pesados en Perú y acá igual” (Andrea, 11 años, Santiago).

“Bien, me tratan bien, me dicen que, a veces, cuando no presto atención a la clase, me dice que haga la tarea, todo eso” (Aurora, 9 años, Santiago).

En el texto de Estrella se evidencian las formas autoritarias llevadas a cabo dentro del contexto escolar peruano en comparación con la supuesta amabilidad de las docentes chilenas. Pero, Estrella no realiza un juicio valorativo sobre los castigos corporales recibidos personalmente en Perú, sino más bien, sobre el eventual comportamiento desafiante del alumnado chileno frente a la autoridad escolar. De su opinión, podríamos inferir que el maltrato

físico ejercido por parte del profesorado peruano tiene como consecuencia un mayor sometimiento de las niñas y los niños a la figura adulta, ya que finalmente valoran como algo positivo la pasividad infantil:

“Lo bueno de Perú es que no son tan atrevidos, igual los profesores pegan de Perú, me pegaban así, sí, y los chilenos son buena onda algunos” (Estrella, 12 años, Santiago).

Por su parte, Kasumi reflexiona sobre dos situaciones vividas por ella misma respecto a la construcción social de la niñez extranjera en términos de alumnado. Por un lado, identifica claramente las jerarquías étnico-nacionales que operan a nivel trasatlántico en paralelismo con el nivel intrarregional latinoamericano. Kasumi reconoce que una niña española es tratada con interés y respeto en el contexto educativo peruano, porque pertenece a una categoría internacional que le otorga estatus y superioridad respecto a sus pares peruanas. En el discurso de la niña este solo hecho se considera como un indicador de la apertura y tolerancia peruana y, de este modo, logra construir un argumento que revierta su posición subordinada de peruana y elevarla con cierta superioridad moral (*en Perú hay menos racismo*). Mientras en Chile las niñas y los niños de origen peruano son tratadas discriminatoriamente la mayor parte del tiempo, debido a la compleja relación entre el género, la edad, la clase social y el origen nacional. De este modo, se realzan las características negativas del grupo opresor para debilitar su posición de superioridad (chilena) y se intenta re-valorizar la propia posición subordinada (peruana) (Van Dijk, 2003):

“Bien, como a todos los alumnos, porque, se podría decir, que en Perú hay menos racismo porque... Es más, en mi colegio, antes de venirme, llegó a vivir una española que dice que sus padres se habían [ido] con ella a conocer Machu-pichu y entonces se quedaron a vivir en Perú porque les gustó y entonces se quedó en mi colegio. Y es más, todos los profesores contaban que había una alumna nueva y que era española y todos decían como que bueno, que haya una extranjera que quizás nos puede enseñar un poco más de su cultura y cosas así. En cambio, acá en Chile como que no se ve lo mismo, hay mucho más racismo, como que las personas creen que son superiores a los peruanos, pero yo no creo que eso sea así” (Kasumi, 13 años, Santiago).

Kasumi menciona un episodio ocurrido con la profesora de Lenguaje en su primer día de clases en Chile, muestra las carencias del sistema educativo chileno. Un sistema que se presenta como incapaz de ofrecer mecanismos eficientes de acogida al alumnado de origen extranjero, dejando toda la responsabilidad en el criterio docente. La falta de un enfoque intercultural para desarrollar las clases formales tiene un efecto negativo en el propio proceso de integración que están viviendo las niñas y los niños de origen peruano. Justamente, Kasumi reflexiona sobre una cuestión trascendental para comprender la experiencia migratoria infantil. Se trata de las

interacciones que ella mantiene con la profesora, en tanto adulta y chilena situada en una posición de poder; pero además en el marco institucional escolar que otorga autoridad a la profesora sin facilitar la participación y re-valorización de la propia experiencia infantil inmigrante como un aporte a la clase:

“El primer día que yo llegué al colegio me tocó con la profesora de Lenguaje y entonces yo me acerqué y justamente le estaban entregando un trabajo. Y yo me acerqué y le pregunté si yo lo podía hacer y ella me dijo que no que no iba a retroceder ni por mí ni por nadie. Y entonces, como que en ese momento, me sentí un poco mal porque nunca nadie me había dicho las cosas así. Como que yo sentí que me lo hubiera podido decir, pero de otra forma y entonces desde ahí me cayó mal la profesora de Lenguaje. Pero luego yo le demostré que podía hacer muchas cosas bien y que no necesitaba ser ni peruana ni chilena para hacerlas bien y entonces como que ahora me trata mejor” (Kasumi, 13 años, Santiago).

El relato de Mía menciona nuevamente las prácticas violentas en el trato escolar en Perú como algo normalizado y aceptado por parte de la sociedad peruana a contraluz de su positiva experiencia en Chile. Cabe mencionar que su argumento descansa en una lógica meritocrática que puede llegar a ser perversa. Ya que si una niña, por diversos motivos, no logra un buen desempeño académico “merece” ser maltratada y castigada por la figura adulta de autoridad (*te iban a tratar como te lo merecías*), una práctica docente alejada de un enfoque de derechos y centrada en el aprendizaje infantil. Además, recordemos la reciente experiencia comentada por Kasumi, donde se intuye un espíritu meritocrático de parte de la profesora chilena que comienza a tratarla mejor cuando la niña obtiene un buen desempeño escolar. La profesora no la trata bien como parte de su trabajo profesional para facilitar el aprendizaje, ni menos aún considera la particularidad de las estudiantes inmigrantes en Chile que requieren una estrategia planificada y sostenible para adaptarse al nuevo contexto educativo. Justamente una de las limitaciones del sistema meritocrático es que no reconoce que el mérito ya está previamente distribuido de manera desigual en la sociedad en términos de clase social, origen nacional y género y que, justamente, el rol de la educación formal es compensar y transformar dichas desigualdades (Subirats, 2007):

“Era... depende de... si eres buena alumna los profesores te iban a tratar bien, pero si eras una pésima alumna obvio que te iban a tratar como te lo merecías (...) me castigaban, así, mirando a la pared por 5 minutos, 10 minutos y estar ahí parada. O sino muchas veces con una regla, con una varilla te pegaban en las manos, con una varilla, pero ese no era mi caso. Sí, es súper normal allá en Perú sobre todo, como que se acepta” (Mía, 14 años, Santiago).

Por su parte, Arturo y Francisco reiteran las dicotomías esbozadas anteriormente por las niñas respecto a la relación de poder entre la construcción social y territorial de la niñez —en términos de alumnado sometido a la jerarquía institucional— y el uso de castigos corporales por

parte del profesorado peruano. Francisco concluye que en Perú las profesoras y los profesores tienen derecho a utilizar la violencia física, de la cual él fue víctima; mientras que en Chile él percibe que la autoridad docente es cuestionada a través de prácticas desafiantes por parte del alumnado chileno. Ante la posición de vulnerabilidad experimentada en Perú, Francisco relata una anécdota donde podemos hallar una actitud infantil en términos de lo que Bourdieu (2005) denomina la “moral de la esclava”, como una forma de burlar la autoridad adulta escolar sin desafiarla abiertamente. Siguiendo a James y Prout (1997), se trata de una pequeña subversión generacional, que pone en evidencia el estrecho margen de acción que tiene el niño para actuar (por ejemplo, no puede impedir que el profesor lo maltrate), en un contexto en el que el niño sabe que socialmente debe obedecer los mandatos adultos dentro de la institución escolar. Pero, Francisco intenta hacer un acto de resistencia tan simple como “elegir” el momento en el cual el profesor lo va a castigar corporalmente. Cuando las niñas y los niños intentan escapar de los rígidos modelos de infancia socialmente construidos desde el mundo adulto (en este caso, como alumnado pasivo) demuestran que son agentes y no meros reproductores de la cultura adulta:

“Son más atrevidos porque siempre cuando estamos en la sala... O sea, cuando yo estaba en Perú y cuando estábamos en la sala, todo, le respetábamos al profesor, no le hacíamos, no le contestábamos, ni le poníamos como una... Porque se hacía respetar. Pero acá no, como que... así, puede estar el profesor en la pizarra y le tiran un papel y no, sin temor, nada” (Arturo, 14 años, Santiago).

“Allá en Perú nosotros... usted en el colegio le retaban algo y no podía responder al profesor, porque el profesor tenía derecho a pegarte en Perú. Antes por lo menos. Que cuando yo estudiaba en quinto básico me agarraban, te ponían [de] frente y por no hacer caso te pegaban en los brazos y ya nunca más lo hacías del miedo. Claro... Cómo estabas... O sea, tú lo tenías como un dios era para ti. En cambio, cuando vine aquí a Chile... no sé... el profesor, el alumno venía y *qué te pasa*, y *no sé*, le respondía y el profesor no te decía nada. Si él te retaba, más bien, pero se agarraban boca a boca, pero no pasaba nada más. Igual te tenía que faltar, igual te faltaba el respeto, todo, acá... Yo lo encuentro diferente en eso, acá, en ese sentido en la relación con los profesores, por ejemplo. Un día tocaron el timbre y yo me quedé jugando, sin querer nos quedamos jugando y llegó el profesor, le contamos el cuento, con una cara, no, le decíamos y no nos creía, éramos 6 y nos puso al frente y *ya pasen, a los dos pongan sus manos* y nos pegó en la mano. Y cuando nos tocó, nos pegó con una regla de madera. Cuando me pegó y yo me puse a... cerré los ojos para estar de lo último, cuando yo lo agarre para que este medio cansado, para que fuera más suave, igual fue dura, él podía...” (Francisco, 16 años, Santiago).

Por último, en el trabajo de campo llevado a cabo en las dos escuelas públicas de Santiago se constatan situaciones de discriminación en contra de las niñas y los niños peruanos. Por ejemplo, las profesoras y los profesores chilenos interpretan erróneamente las diferencias curriculares o lingüísticas (sobre las cosas que se dicen de diferente modo en cada país), interpretándolas de un modo “atrasado” y problemático para el desarrollo de la clase, lo que demuestra la falta de una política educativa intercultural. Además, las niñas y los niños de

origen extranjero pueden presentar algunas dificultades para acomodarse a un nuevo sistema educativo, que no siempre está preparado para crear mecanismos de acogida y aprovechar la diversidad cultural que aportan. De acuerdo a los datos del Colectivo Sin Fronteras (Cortez, 2007:113; Reyes, 2007:140), un tercio de las madres y los padres participantes en sus grupos manifiestan que sus hijas e hijos han sufrido algún tipo de discriminación grave en la escuela de parte de docentes o entre estudiantes.

8.1.9 Experiencias de discriminación y racismo: “me gusta la piel blanquita de las chilenas”

Tal y como señala el estudio de Stefoni et al (2008), la experiencia migratoria de las niñas y los niños en Chile está fuertemente marcada por las constantes situaciones de discriminación y racismo de las cuales son víctimas. De las entrevistas y el trabajo de campo realizado en Santiago para esta Tesis, se desprende que existen diversos factores asociados a estas situaciones, como el color de la piel, los rasgos fenotípicos, las supuestas características de la personalidad y la nacionalidad como eje articuladores de la discriminación y el racismo. En el siguiente relato de Matías se observa que el color de la piel de sus compañeros de clase es una característica que les otorga la legitimidad necesaria para burlarse de él. Cabe mencionar que estas prácticas de discriminación suceden dentro del grupo infantil, es decir, a nivel intrageneracional. Mientras que Estrella reconoce explícitamente su predilección por el supuesto color más “blanco” de las niñas chilenas en comparación con el eventual tono moreno de los niños peruanos, como una forma de relacionar determinados estereotipos de género con ciertas nacionalidades. Su estimación respecto al color de la piel es plenamente coherente con los valores dominantes de la sociedad chilena y, presumiblemente, de la cultura occidental (Van Dijk, 2003). Recordemos que las mujeres chilenas de clase media y alta, entrevistadas por Stefoni (2002:131), valoran positivamente a una mujer peruana –para que realice el trabajo doméstico en sus hogares– cuando es “más blanca” que sus connacionales:

“No me gusta que me molesten todos mis compañeros de colegio. Sí, no sé, porque son blancos, porque se creen, no sé. ¿Usted es chilena o peruana?” (Matías, 10 años, Santiago).

“A mí de las mujeres me gusta su piel, porque son blanquitas así las chilenas. Los peruanos tienen gusto también, no voy a decir que son morenos, por eso, no, que sean feos, no, son bonitas las pieles también” (Estrella, 12 años, Santiago).

En el siguiente fragmento de la entrevista realizada a Rosario también se analizan las divergencias en los tonos de la piel, que en su caso, se atribuyen a las condiciones climáticas de los lugares de origen y de destino. En su opinión se aprecia que el color moreno de la piel puede

ser considerado un defecto (*era muy negrito, yo no tengo defecto, no tengo nada mal*). Al igual que las experiencias identificadas en la investigación de Stefoni et al (2008), cuando las niñas peruanas –en este caso Rosario– son víctimas de discriminación racial pueden llegar a responder utilizando la violencia (*yo también le ofendería*) y la deslegitimación del grupo opresor (*habla mal, habla groserías*), como una forma de actuar frente a una situación de vulnerabilidad, también a nivel intrageneracional, dentro del colectivo infantil:

“Sí porque algunas niñas chilenas son más claras porque nacen acá. Y allá [en Perú] porque no hace tanto frío y acá [en Chile] da como tormenta, allá chispea no más y después pasa un rato y te pones short y todo lo que tú quieras. Sí, porque yo sé... O sea, allá en Perú se queman más con el sol, porque allá hace mucho calor. Sí porque allá, como le digo, son... se queman con el sol y... Alguno, allá anteriormente, cuando estaba en segundo, había un niño que se llamaba Bernardo y era muy negrito acá en Chile, y entonces le decían *chocolito mascao, chocolito* y a él le ofendía. Y la tía que le tenía que defender y le decía *tú, pero al menos él tiene sus bonitos dientes que son blanquitos y tú tienes todos los dientes amarillos*.

¿AQUÍ EN CHILE A TI TE HA PASADO ESO POR SER PERUANA?

“No, porque yo antes... no, yo no tengo defecto, no tengo nada mal, nada, y si alguien me molestaría yo le daría *altiro* en la...

¿LE PEGARÍAS?

“Sí, porque me está ofendiendo y yo también le ofendería, porque como habla mal, habla groserías, le digo *grosero*” (Rosario, 9 años, Santiago).

La entrevistada Lucía muestra una supuesta aceptación y respeto de parte de la sociedad peruana hacia todas las personas, sin importar su color de piel, una idea que se basa en la igualdad humana (*a nosotros no nos importa...somos iguales*), pero en la misma frase ella realiza una hipérbole (*blancona*) para denostar los tonos claros de la piel, presumiblemente, atribuidos a las personas chilenas. Por su parte, Aurora enfatiza otro aspecto clave en el racismo discursivo, el cual se refiere al fenotipo “peruano” (*parece igualita a peruana*), que probablemente está relacionado tanto con el color de la piel y ciertos rasgos físicos que son la base ideológica de la discriminación. Esta opinión apunta indirectamente hacia lo que García Borrego (2008) denomina “la condición inmigrante” de las niñas y los niños provenientes de familias extranjeras. Según este autor, 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 clase social:

“Porque [a] nosotros no [nos] importa que el otro es negra, *blancona*. Pero nosotros somos iguales. No importa del color que sea, todo lo que será nosotros somos iguales” (Lucía, 9 años, Santiago).

“Yo tengo una amiga, allá por mi casa, que vive conmigo y ella es chilena pero se parece igualita a peruana, pero no es peruana es chilena. En el colegio los tratan bien” (Aurora, 9 años, Santiago).

En la siguiente frase de Arturo se insinúan unas supuestas características de la personalidad chilena en términos de superioridad frente a las nacionalidades vecinas como la peruana o boliviana. Según Van Dijk (2003), una de las formas en que opera el racismo discursivo es mediante el énfasis de los rasgos positivos del grupo dominante (*los chilenos no los molestan porque somos más choros que todos los de América del Sur*) y la minimización de las características activas de los grupos oprimidos o excluidos (*los peruanos hablan así*). De este modo, se logra que incluso las propias personas deslegitimadas acaben incorporando dicha presunción como una verdad (*yo los miro así, sí, tienen razón*). Este tipo de opiniones confirma lo que analizamos en el capítulo del contexto de la migración peruana en Chile. Recordemos que el 47% de las personas chilenas encuestadas por la Fundación Ideas está de acuerdo con la afirmación “*los chilenos son más patriotas y valientes que sus vecinos*” (López, 2004). Además, en 2004 un estudio de UNICEF indica que el 46% de las niñas y los niños de escuelas públicas considera que “*una o más nacionalidades vecinas son inferiores a la chilena*”:

“Molestan mucho. Dicen que a todos los países de América del Sur los molestan por un dejo que tienen. Por ejemplo, los peruanos que hablan así; los bolivianos, no sé, los argentinos dicen que... Y ya cuando estamos en la sala dicen que no, a los chilenos no los molestan porque *somos más choros que todos los de América del Sur* y yo los miro así, sí, tienen razón, sí. Y lo malo, que algunas personas te discriminan por ser peruano, te molestan, eso, pero hay que saber escoger amigos” (Arturo, 14 años, Santiago).

La segunda cuestión descrita por Arturo tiene que ver con la nacionalidad como marca de la exclusión (*te discriminan por ser peruano*) en las redes de amistad. El estudio de Stefoni et al (2008) concluye que en el contexto de las migraciones contemporáneas en Chile la nacionalidad constituye un signo étnico que se transforma en la marca o el estigma de la discriminación. Debido a la importante presencia del colectivo peruano en el país y a la discriminación que existe en su contra, se yergue una especie de *peruanización* de la migración. En otras palabras, en Chile la condición de ser “peruana” funciona a un nivel simbólico similar al de “inmigrante”. Mientras que en el contexto de Barcelona la mayor carga simbólica se atribuye a la categoría “inmigrante”, fundamentalmente “extracomunitaria” e “ilegal” como parámetros de pertenencia y/o exclusión en la sociedad catalana, española y europea (Santamaría, 2002).

La siguiente opinión de Kasumi también se ancla en la *peruanización* de la migración, al analizar las dificultades de integración social que ella experimenta en la sociedad chilena por el hecho de ser peruana. Las violentas experiencias de discriminación racial y xenófoba que Kasumi vive se ven acentuadas por la frustración que implica el incumplimiento de sus expectativas respecto a Chile (*yo pensaba que era... que iba a ser más fácil adaptarme*). Ella esperaba que su acomodación en el lugar de destino fuera menos traumática a raíz de lo que su

madre le había comentado. El texto de Kasumi muestra la situación de vulnerabilidad que experimenta una niña peruana inmigrante en Chile en términos de nacionalidad, generación y de género –agudizado por la precariedad de su posición de clase social–, puesto que la persona que la violenta con un lenguaje discriminatorio y altamente ofensivo es un hombre, chileno y adulto, es decir, una persona que se encuentra en una posición de poder legitimada para realizar este tipo de actos en contra de ella en el espacio público:

“No sé, si tú eres peruana las personas te miran raro. A veces hay personas que te dicen en la calle *oye peruana culiá*, que esto, que lo otro (...) No sé... cuando yo estaba en Perú, lo que me había explicado mi mamá, cómo era este país. Yo pensaba que era... que iba a ser más fácil adaptarme. Pero un día que yo estaba yendo a la casa de la hermana de mi papá, que también vive acá y es peruana, estábamos yendo y un señor bien viejito, tranquilo, me agarra y comienza a insultarnos y a decir *peruanas culiás*. Entonces nosotras quedamos, así, espantadas, como que nunca pensamos que nos iban a decir eso. Bueno yo principalmente, porque yo pensaba que te iban a insultar cuando tú los ofendías o algo así, pero no así de la nada” (Kasumi, 13 años, Santiago).

Por último, la entrevista realizada conjuntamente a Sofía y Alexia también habla sobre la *peruanización* como un estigma de discriminación, esta vez, en el comercio. La posición de clase social, generación y de género de las niñas agudiza la vulnerabilidad de ser extranjeras. Por esta razón, las personas adultas chilenas en vez de tratarlas como “clientas”, las discriminan por ser “peruanas”:

“Me discriminaron a mí y a mi amiga, estábamos paradas en una tienda, *nos da una bebida*, nosotros le dijimos, para comprarlo, así, y una señora dijo *a los peruanos no les damos*, dice” (Sofía, 9 años, Santiago).

“La señora que le dijo *me puede dar una bebida*, la señora estaba adentro y el señor estaba afuera, pero no era un kiosco, sino como una casa y estaban hablando así. Y el señor dijo *no, a los peruanos no, a los peruanos no le damos*. Eso fue cerca del colegio, cuando estábamos llegando ya al colegio con... allá por un este... acá ¿no cierto? que hay un parque, como por acá en el Hospital San Juan, ahí hay un kiosco que dice *Viceroy*, así como, venden diarios y hay un teléfono, ahí” (Alexia, 9 años, Santiago).

Este conjunto de citas extraídas de las entrevistas realizadas muestran la complejidad del fenómeno migratorio peruano en Chile, que son vividos con particulares matices por parte de las niñas y los niños participantes de este estudio. La información recientemente analizada se enriquece con los datos extraídos de la observación participante llevada cabo en los espacios sociales que el Colectivo Sin Fronteras nos facilita para realizar esta investigación.

En las anotaciones realizadas durante la observación en las escuelas públicas de la comuna de Santiago-centro se constata que algunas niñas chilenas utilizan la categoría nacional para burlarse de los niños extranjeros, utilizando la nacionalidad o ciertos elementos culturales

del país de origen como el propio insulto. Por ejemplo, en el Taller de Danzas se ensayan bailes del folklore latinoamericano. Cuando alguna niña o niño canta la canción de su país de origen como Saya peruana o Tinku boliviano, las niñas chilenas se burlan. De este modo, la *peruanización* o *bolivianización* de las migraciones otorga nuevos significados a la categoría simbólica de inmigrante, dotándola de un contenido acorde al contexto chileno contemporáneo (Stefoni et al, 2008).

Especialmente, en las sesiones del Taller de Danzas en la Escuela “República de Colombia” se ha conversado en varias ocasiones con Hugo²⁶⁵, un niño peruano de 9 años. A veces se muestra animado por participar en este estudio, pero finalmente desiste porque siente “vergüenza”. Al interior de su curso, Hugo es llamado ofensivamente “chocolate” como una forma de remarcar el tono moreno de su piel, ante lo cual el niño responde de diversas formas en función de si es una niña o un niño quien lo molesta. Hugo intenta compensar su situación de desventaja étnico-nacional corrigiendo el acento chileno –que tiende a la economía del lenguaje– de sus compañeras y compañeros de aula. De este modo, logra situarse en una posición de superioridad en un aspecto académico para revertir la vulnerabilidad de su “condición inmigrante” (García Borrego, 2008). Pero, las niñas y los niños de origen chileno evaden sus críticas argumentando que “*en Chile se habla así*”, es decir, remarcando su condición de extranjero, situación que frustra visiblemente a Hugo. Él es integrado en el grupo masculino compuesto principalmente por niños chilenos y desarrolla con ellos una masculinidad agresiva a través de los juegos y las peleas, a pesar que se burlan de él por sus rasgos fenotípicos. Cuando su compañera de aula, Rosemarie –entrevistada en este estudio–, en tanto niña y peruana, también se burla de él, Hugo le responde con violencia física y verbal. Ante esta situación de constante discriminación Hugo despliega una estrategia de subversión para intentar “deshacerse” de su identidad nacional –entendida como la causa de su discriminación– a través de no participar en los bailes peruanos y rechazarlos vehementemente. Sin embargo, en otras ocasiones Hugo llora porque siente que es excluido de los bailes y que sus compañeros lo discriminan por ser peruano, demostrando las complejas contradicciones que él siente ante su “condición inmigrante”.

Por su lado, Rosemarie logra ejercer un liderazgo en los juegos y conversaciones al interior del grupo femenino, compuesto por niñas chilenas y extranjeras. Pero este liderazgo se debilita ante la presión que ejercen los varones como grupo cohesionado y generalmente la niña cede ante las opiniones masculinas. En este caso, la nacionalidad opera como un factor de exclusión en convergencia con el género, aunque la sólida personalidad de la niña compensa las categorías de vulnerabilidad. A diferencia de Hugo, Rosemarie es ofendida por su condición de género que no de nacionalidad con el apodo “bruja”. La niña responde con agresividad a los

²⁶⁵ El nombre es ficticio para proteger la confidencialidad de los datos recogidos y la intimidad del niño.

varones chilenos y peruanos que la molestan, y a algunas niñas también, pero generalmente a estas últimas las ignora. Siguiendo las conclusiones de García Borrego (2008), podemos deducir que Hugo, en tanto varón e inmigrante, carga con la “etnicidad” de su nacionalidad y despliega estrategias masculinas, como la agresividad o la indiferencia, para reposicionarse efectivamente. En cambio, Rosemarie, por su condición de género y origen nacional, es acosada y discriminada principalmente a través de los estereotipos de género, los cuales se agudizan en una “feminidad inmigrante”. Ella responde con variadas estrategias en estas situaciones, algunas más femeninas, como ceder ante las opiniones masculinas y otras, más cercanas a la masculinidad, como agredir o ser indiferente.

Por último, en la Escuela “República de Panamá”, se observa que las niñas y los niños de origen chileno y peruano se burlan y excluyen de sus juegos a Matías –un niño peruano de 9 años entrevistado en este estudio– por su aspecto físico, su situación emocional (normalmente se lamenta de vivir sin su madre biológica) y también por su condición migratoria (incluso por sus pares de origen peruano). En esas situaciones Matías responde utilizando la violencia. Al interior de su curso Matías tiene la etiqueta de “niño problema” vulnerando gravemente sus derechos a la dignidad y el buen trato.

8.2 El contexto socioeconómico de la migración infantil peruana en Barcelona, España y Santiago de Chile. Eje temático: posición de clase social familiar.

En este eje temático se intenta profundizar sobre el siguiente objetivo específico: “*Conocer la relación entre la clase social de sus familias y las expectativas educativas de los niños y particularmente de las niñas peruanas migrantes*”. Para ello se exploran estas categorías de análisis: aspectos socioeconómicos del proyecto migratorio familiar; la comparación de los contextos educativos del país de origen y de destino; y las aspiraciones infantiles.

8.2.1 Aspectos económicos del proyecto migratorio familiar: “somos 5 en una pieza muy pequeña”

De acuerdo a Portes y Rumbaut (1996:248, 2001), uno de los factores clave para la integración de las hijas e hijos de familias inmigrantes lo constituye las condiciones económicas en que se lleva a cabo el periplo. Según estos autores, el nivel educativo y tipo de ocupación de las madres y los padres, así como el barrio y la escuela donde se asiste determinan, en gran medida, los itinerarios infantiles y juveniles de la “segunda generación” de inmigrantes. Así mismo, tal como evidencia Stefoni et al (2008, 2009), las mujeres que han sido pioneras en la migración

peruana hacia Chile se insertan mayoritariamente en el servicio doméstico interno, aunque tengan credenciales educativas para ocupar posiciones con mayor remuneración y prestigio social. Este escenario cambia una vez que llegan las niñas y los niños (reunificación familiar), porque se gestionan modificaciones del horario laboral y de vivienda para conciliar el cuidado y bienestar infantil. En este sentido, el testimonio de Alexia, entrevistada en Santiago, refleja los cambios realizados por su madre en el horario y las condiciones laborales:

“Mi mamá cuando llegó trabajaba con... en puerta adentro con su jefa y su jefe y dos niños, una niña y un niño. Después se... ahora desde que llegué yo está trabajando puertas afuera, solo con dos personas, nada más, una señora y un señor” (Alexia 9 años, Santiago).

Según Stefoni et al (2008), la situación habitacional de las familias peruanas en Santiago de Chile se caracteriza por la precariedad y el hacinamiento, cuestión que vulnera gravemente los derechos infantiles a un nivel de vida digno y adecuado, y afecta –aún más, si cabe– las relaciones filiales. Así lo expresan María y Kasumi respecto a la frustración que sienten cotidianamente porque sus familias completas viven únicamente en una habitación alquilada en una casona antigua (cités) en el centro de la ciudad. Además, Kasumi compara la posición de clase social que su familia tenía en Perú respecto a la que ahora tienen en Chile (*en Perú lo teníamos prácticamente todo*). Recordemos que los hogares peruanos transnacionales que reciben remesas desde el extranjero tienen mejores condiciones de vida que el promedio de los hogares peruanos (INEI-OIM, 2008). La nueva situación de precariedad Portes y Rumbaut (1996b) la califican como un proceso “natural” de pérdida de estatus de las familias de origen extranjero en los lugares de destino, que con el paso del tiempo lograrían revertir:

“Acá llegó solamente con un colchón mi mamá, ahora ya tenemos las cosas, ya. (...) Lo malo [de ser inmigrante en Chile] es de vivir, arrendar una pieza o un departamento. A mí me gusta tener mi casa propia, porque ahí puedes hacer lo que tú quieras, o sea no, salir a jugar, poner la música fuerte, en cambio en piezas o en departamentos no puedes hacer eso” (María, 12 años, Santiago).

“Como recién hemos llegado no tenemos muchas cosas, pero dentro de poco tiempo... pero ya vamos a tener todo lo necesario. Porque ahorita en mi casa, mi pieza es muy chica, es como un... menos del baño que yo tenía en mi casa de Perú. O sea, que no me siento cómoda, porque mi cuarto era el triple de la pieza en la que estamos ahora, no sé. Y encima vinimos mi papá, mi mamá, yo, mi hermana y mi hermanito, somos 5 y en una pieza muy pequeña. Como que no me siento a gusto y aparte no tenemos muchas cosas, no tenemos casi nada. En cambio en Perú lo teníamos prácticamente todo, teníamos computador, con Internet, microondas, refrigerador, todo eso y en cambio acá, no” (Kasumi, 13 años, Santiago).

En las entrevistas realizadas en Barcelona, encontramos que la familia de Alejandra, Bartolomé y Marcelo tenía una experiencia similar de pérdida del estatus económico a través del descenso de la posición de clase social familiar en el país de destino. Con la migración

internacional las jerarquías socioeconómicas y étnico-nacionales se replantean y es probable que en un comienzo las familias inmigrantes experimenten graves privaciones materiales en comparación con sus lugares de origen (Portes et al, 2006). Por su parte, Francisco reflexiona sobre las condiciones de habitabilidad en un territorio caracterizado por la alta presencia inmigrante, tal como vimos en los Capítulos referidos al contexto:

“Yo vivo en un departamento acá en Independencia. Allá por donde voy, o sea, donde yo vivo hay, igual, chilena, o sea, peruanos pero son chiquitos, 5 años, seis, y nada, no hay como niños de mi edad. El departamento nosotros lo arrendamos a una señora” (Francisco, 16 años, Santiago).

En el trabajo de campo desarrollado se realizan algunas visitas domiciliarias a potenciales familias participantes de este estudio, finalmente algunas niñas y niños acceden a ser entrevistadas y otras se resisten. En dichas ocasiones se constata que las condiciones de habitabilidad en las “casonas antiguas” son bastante precarias (humedad, oscuridad, etc.). Generalmente las familias peruanas alquilan o subalquilan una habitación para todo su grupo familiar lo que evidencia los altos niveles de hacinamiento. Además, los servicios básicos como el baño y la cocina pueden ser compartidos con las otras familias cohabitantes. Las familias del Colectivo Sin Fronteras señalan que esta situación de viviendas compartidas ocasiona constantes conflictos con las otras familias residentes, ya que el espacio es mínimo, y vulnera los derechos a la privacidad y dignidad de la vivienda. En una oportunidad, una madre comenta que el hacinamiento le genera estrés y por esa razón utiliza la violencia física y verbal con sus hijas e hijos, debido a que se siente sobrepasada por las condiciones laborales sin disponer de un espacio mínimo de intimidad y descanso en su propio hogar. Ciertamente, las condiciones materiales en que viven muchas familias peruanas (especialmente durante el primer periodo de migración) agudizan la vulnerabilidad laboral y la discriminación que ya sufren cotidianamente.

Por último, el estatus legal de las madres y los padres migrantes condiciona en gran medida la trayectoria y las fases del proyecto migratorio familiar (Portes y Rumbaut, 2001; Mestre, 2003). En el siguiente fragmento de la entrevista realizada a Kasumi se manifiestan los entresijos legales y fronterizos y las estrategias desarrolladas por las personas adultas para entrar a Chile. La niña conoce todos los detalles burocráticos de este periplo, y los ubica dentro de la cadena migratoria. Cabe destacar de su discurso que ella se considera a sí misma como una “actora social” que planifica su propia migración:

“Mi papá primero llegó a este país ilegal, pero luego, bajo no me acuerdo qué, hubo una amnistía, ahí está legal. Mi papá tiene la cédula provisional. Entonces un día mi papá... yo estaba planificando ya viajar a Chile, pero mi mamá y mi papá habían estado hace años ya acá, en el año 98 si mal no me equivoco. Entonces se regresaron y al momento de salir, ellos tenían un cierto tiempo y ellos se pasaron el límite y les dijeron que se tenían... que si querían ingresar a este país de nuevo tenían que pagar una multa y ellos no la pagaron porque se estaban yendo de

ingresar a este país. Y entonces cuando mi papá quería venir a este país de nuevo ya no podía porque le habían sellado el pasaporte, como que si ya no podría entrar a este país más. Y entonces mi papá ingresó ilegalmente y ahí un día mi papá dijo que se iba a venir y ahí entonces solamente me dijeron que él se iba a venir y después de una semana y tanto, él llamó y dijo que ya estaba acá” (Kasumi, 13 años, Santiago).

8.2.2 Aspiraciones y expectativas infantiles: “No se irá a limpiar como yo”

De acuerdo a los estudios de Aparicio (2004, 2006, 2009), Portes (1996), Portes et al (2006, 2009) y Franzé et al (2010), los proyectos migratorios familiares tienen como una de sus principales metas ofrecer oportunidades académicas y laborales para las hijas e hijos, es decir, que ellas logren mayores niveles de vida. A partir de las entrevistas infantiles y adultas realizadas en Barcelona, se deduce que generalmente se espera que las niñas y los niños estudien y logren superar las diversas etapas de educación formal en España hasta alcanzar una carrera técnica, o universitaria en el mejor de los casos. Los resultados del rendimiento académico se relacionan con un posterior éxito laboral y la posibilidad de un asentamiento más estable. En el siguiente fragmento de la entrevista realizada a Julieta y su padre se pueden comprobar algunas de las aspiraciones que ella tiene respecto a estudiar una carrera académica, que en un principio se inclina por la pedagogía infantil –una carrera clásicamente femenina–. Pero luego dice que se decepcionó del trabajo con las niñas y los niños pequeños (*son pesaditos*) y prefiere algo relacionado con el diseño, probablemente por la influencia de la ocupación paterna. Por su parte, Jorge, su padre, señala que las expectativas que tiene para Julieta es que sea una profesional o técnica con éxito. En este punto Jorge realiza una alusión positiva a su propio nivel académico enfatizando que un técnico puede llegar a tener más éxito que un profesional, recordemos que él tiene estudios técnicos en artes gráficas en Perú y tenía una pequeña empresa dedicada a estos menesteres antes de que la crisis económica golpeará su negocio y se viera obligado a emigrar a España. Por otro lado, valora las capacidades de su hija (*a ella le gusta leer, explorar*) para que alcance un desarrollo humano (*como buenas personas*) y económico que le permita acceder a un nivel de vida *decente* para sí misma y su descendencia:

“A mí me gustaba ser en ese tiempo mucho los niños y hubiera querido ser profesora de niños pequeños, pero ahora pensándolo mejor no, son muy pesaditos... Respecto a lo que hacer o trabajar o algo así, me gusta decoradora de interiores por ejemplo, me gusta mucho, no sé, me gustaría seguirlo también. Pero, depende cada vez que vas creciendo, vas pensando más cosas, se te abren otras puertas, se te cierran otras, vas pensando cada vez qué quieres” (Julieta, 13 años, Barcelona).

“Que mi hija sea una profesional, o técnica no necesariamente que sea profesional, a veces un técnico tiene mucho más éxito. Siempre les estoy machacando estudien, a veces no todos tenemos la capacidad de estudio, a ella le gusta leer, explorar.

Como padre yo espero que se desarrollen como buenas personas, en principio que tengan una profesión y puedan optar por un nivel económico más o menos decente y darles ellos mismo a sus propios hijos un nivel de vida” (Jorge, 45 años, Barcelona).

Carlos, el hermano de Julieta, reconoce que antes de viajar ya sabía que el objetivo de su migración hacia España era acceder a estudios formales (*yo ya sabía que venía a estudiar*). Declara que sus motivaciones se inclinan por el diseño gráfico y la arquitectura, también debido a la influencia que tiene en él la anterior ocupación de su padre (al igual que ocurre con Julieta) y concluye que se encuentra en fase de buscar distintas alternativas. Jorge, su padre, otorga una gran importancia a la etapa escolar que atraviesa su hijo (*está escribiendo un capítulo importante*) y reconoce las dificultades de integración que experimenta Carlos a raíz de su condición migratoria, específicamente con el idioma local y con las amistades. En su discurso aparece claramente la idea del desempeño escolar como un signo del éxito del proyecto migratorio familiar, al afirmar que Carlos *no le está rindiendo muy bien* de acuerdo a las expectativas que hay puestas en él:

“Ahora estoy investigando, porque quisiera ser arquitecto, pero estoy ahí todavía pensando, mejor. Yo ya sabía que venía a estudiar, pero yo lo que quería hacer antes era algo de diseño gráfico o algo así, porque mi padre también sabía algo de eso y me gustaba mucho, pues yo venía con esa idea” (Carlos, 17 años, Barcelona).

“Él está escribiendo un capítulo importante porque está terminando la ESO. Ha tenido dificultades el primer año, está repitiendo. Parece que afecta también un poco su cambio de entrar en la adolescencia y esas cosas. No me está rindiendo muy bien hace poco estamos conversando con mi mujer y la verdad me estoy sintiendo un poco frustrado porque yo no sé qué hacer, no es un chico problema, es bueno, en su desarrollo educativo, algo pasa. Supongo que sigue siendo un factor determinante el idioma, otra la timidez, él y mi hija lo tienen el común denominador para los dos. Y como dicen, más se juntan con chicos así de Ecuador, de Colombia, como ellos. No tienen mucho apego a los niños catalanes” (Jorge, 45 años, Barcelona).

Posteriormente, en otro momento de la entrevista realizada a Jorge, el padre se refiere a las diferencias entre en el sistema educativo peruano y español. Su opinión comienza con un juicio valorativo respecto a la superioridad del sistema local catalán basado en la supuesta igualdad de oportunidades, mientras que desdeña el sistema peruano por la privatización y los altos precios de la educación universitaria. Su argumento coincide con los objetivos del proyecto migratorio familiar, que es ofrecer oportunidades educativas a las “segundas generaciones” de inmigrantes. De acuerdo a Portes et al (2006), las creencias sobre la superioridad y la gran oferta educativa generalmente circundan en los lugares de tradición migratoria porque conforman la imagen que se transfiere a través de las redes étnicas:

“Aquí [en España] es superior. Hay de todo allá [en Perú] pero es para el que tiene dinero. Un hijo sale del colegio y quiere ir a la universidad, no lo voy a poder mandar a la universidad particular allá. Hay hartas universidades estatales, pero hay tanta gente que la competencia es fuertísima. Es un sueño llegar a la universidad, tendrías que ser un chico de mucho talento para asegurarte una plaza en una universidad estatal” (Jorge, 45 años, Barcelona).

En el caso de Marcelo, él tiene clara su motivación por la informática –también influenciada por la profesión de su padre– para demostrar sus habilidades en este tema comenta que sobrepasa a su padre en algunos conocimientos. Además, al igual que Carlos, Marcelo relata que desde antes de viajar estuvo realizando algunas averiguaciones sobre las posibilidades de estudiar la carrera que él desea y asentarse definitivamente en Barcelona. Por otro lado, Bartolomé, su hermano, también reconoce que tiene clara su motivación y el recorrido académico que es necesario realizar para estudiar odontología. Del mismo modo que su hermano, el hecho de conseguir una carrera universitaria en España es una forma de construir un proyecto migratorio basado en el asentamiento definitivo en destino. Por su parte, Julia, la madre de ambos, refuerza la opinión de Marcelo respecto a las supuestas oportunidades educativas que existen en el contexto español. Su opinión es clara y sin ambages se decanta por las ventajas del sistema meritocrático basado en valores calvinistas (*el que estudia, triunfa*). Una visión coherente con la posición de clase social media alta de esta familia, donde se valora el esfuerzo personal y las propias capacidades para conseguir oportunidades académicas por encima de las barreras estructurales que puedan existir. Julia es obstetra y en Perú se desarrollaba como médica en el sistema privado y público de salud. En Barcelona trabaja como auxiliar de geriatría, pero está llevando a cabo diversas estrategias, como aprender catalán, para lograr la movilidad hacia un empleo profesional con más estatus y mejor pagado. El valor otorgado al estudio en esta familia es crucial para conformar las narrativas del proyecto migratorio familiar, en donde las hijas e hijos –en tanto actores sociales– tienen su propia responsabilidad individual frente al proyecto colectivo a través del éxito académico (Moscoso, 2008a). Esta confianza en que los estudios formales permiten la movilidad social de las familias de origen inmigrante, también es parte de las ideas y mitos que giran en torno a los lugares de tradición migratoria (Portes, 1996; Portes et al, 2006). Julia concluye que en Barcelona las oportunidades académicas están al alcance de quien quiera tomarlas y se esfuerce en hacerlo:

“Estoy seguro de que ya voy a acabar este año el cuarto de ESO, me voy a bachillerato, y voy a hacer el tecnológico, para luego ingresar a la universidad y estudiar informática o sistemas, no estoy bien [seguro]. Porque me encanta el ordenador desde muy pequeño, hay diversos conocimientos que le sobrepaso a mi padre. Mi padre es ingeniero de sistemas, se ha sorprendido de las cosas que sé, porque en Perú iba en esa rama, porque me decían que había cosas que yo informaba, cosas que había y yo les pregunté a mis padres, para matricularme y todo

eso. [Porque] yo me voy a quedar acá, regresaré a Perú pero de vacaciones” (Marcelo, 15 años, Barcelona).

“Por ahora estudiar lo que es prótesis dental y de ahí ingresar a la universidad para estudiar odontología y centrarme acá, vivir acá, establecer mi vida acá, nada más” (Bartolomé, 17 años, Barcelona).

“El comentario que he escuchado hace cuestión de dos, tres días, el segundo [su hijo Marcelo] me dijo *mamá sinceramente hubiera querido nacer aquí, por la oportunidad que hay*, como ya analiza lo que hay acá, me dice *hubiera querido nacer acá, porque es otro, otro medio*. Ve las ventajas, porque el que estudia triunfa, esa es nuestra convicción siempre” (Julia, 48 años, Barcelona).

En los siguientes relatos de Mario y su madre se demuestra la motivación clara por una carrera asociada nuevamente a la informática, como una característica de la cultura en la que viven las “segundas generaciones” de inmigrantes (Levitt, 2009). Respecto al objetivo del proyecto migratorio, Mario refleja ciertas vacilaciones en torno a la decisión final sobre instalarse definitivamente en Barcelona o regresar a Perú. Por su parte, Cecilia, la madre de Mario, conoce claramente las motivaciones de su hijo, aunque no sepa el nombre exacto de la carrera universitaria, asume que su motivación es que su hijo estudie para que alcance la movilidad social respecto a su propia situación, argumento que, como hemos visto, generalmente está en la base del proyecto migratorio familiar:

“Yo quiero estudiar ingeniería en sistemas, quiero estudiar eso, porque de pequeño me ha gustado la informática, el ordenador y todo eso. Supongo que primero tenía que estudiar, después ya buscar trabajo. Me imagino aquí en España hasta que, no sé, quizás vea, a ver si me pueda regresar o no” (Mario, 13 años, Barcelona).

“Quiero que estudie, más que todo quiero que estudie que sea una profesión, bueno como todo padre quiere que sea mejor que uno, vamos a ver hasta dónde llega. Él dice que va a seguir una carrera que tenga que ver con los ordenadores, ingeniero de sistemas creo que es” (Cecilia, 44 años, Barcelona).

En el caso de Luis y su madre se muestra una sintonía entre los intereses infantiles y las expectativas adultas. Luis señala entre vacilaciones que le gustaría estudiar medicina, específicamente pediatría; mientras que Marta, su madre, recalca la idea que no le impone sus propias aspiraciones al niño, sino que solo espera que él se realice en lo que desea dentro de los márgenes establecidos por el mundo adulto (*que se vaya derechito*):

“A mí me gustaría estudiar medicina, pediatría y después trabajar en lo que pase. No sé, pensaba que estaría aquí, que estaría más tranquilo, pero de pensar mucho no me lo pensaba” (Luis, 14 años, Barcelona).

“Yo espero que sea alguien en esta vida, de que pueda estudiar y lograr sus sueños que él quiere. Yo estoy a lo que él quiera. No soy de tú vas a hacer esto, no, lo

único que le digo a él que se porte bien, que vaya bien y que vaya derecho y que sea alguien en esta vida. No soy de imponerle y decirle yo quiero que sea lo otro. Que sea él lo que él quiera” (Marta, 33 años, Barcelona).

Desde el punto de vista de género, los relatos infantiles anteriormente expuestos muestran que los varones se decantan por los oficios que mantienen los roles de género tradicionales, ya que sus aspiraciones se inscriben en el ámbito de la tecnología, las matemáticas (arquitectura) y las ciencias médicas. Las niñas, por su parte, demuestran una mayor amplitud vocacional combinando con la búsqueda de otras opciones que se vislumbran en el panorama académico, aunque en el relato de Julieta se observa claramente su primera intención de estudiar pedagogía.

Por otro lado, para Magdalena sus aspiraciones están enfocadas hacia trabajar apenas se lo permita la legislación española, que estipula la edad mínima de 16 años, coincidiendo con el fin de la educación formal obligatoria. En la entrevista de Magdalena se puede observar que sus deseos de trabajar responden a la frustración que siente porque sus expectativas respecto a España y Europa no se cumplen. A raíz de este revés, la niña niega sus expectativas académicas puestas en el proyecto migratorio y se aferra a la idea que ella viaja a España solo para visitar a su madre y una vez hecho esto se regresa a Perú. Mientras que en el discurso materno se reflejan claramente dos cuestiones. En primer lugar, la madre no acepta que su hija quiera entrar al mundo laboral en vez de estudiar, pero se resigna al pensar que no es dueña de la vida infantil, que debe respetar a su hija porque es “una persona”, y como tal, la niña deberá asumir las propias consecuencias de sus decisiones. Según Dreby (2007), los sentimientos ambiguos que experimentan las niñas y los niños con la migración –a veces, debido a la frustración de sus expectativas con respecto al proyecto migratorio familiar– se expresan a través de una apatía con la escuela. Puesto que la escuela representa un espacio social donde ellas y ellos tienen un mínimo margen de decisión sobre su propio comportamiento, manifiestan desobediencia y resistencia a los mandatos del mundo adulto.

En segundo lugar, la decisión de comenzar a trabajar a los 16 años implica tener escasas credenciales educativas para ingresar al mercado de trabajo. Por lo tanto, con pocas herramientas académicas y ninguna experiencia laboral, los empleos a los cuales se puede acceder son eminentemente inestables y con pésimas condiciones laborales, especialmente para el colectivo juvenil que padece gravemente la precariedad en el mercado laboral español (Pajares, 2010). En este escenario, María se imagina que su hija Magdalena se verá obligada a trabajar en empleos precarios, y de este modo, ineludiblemente repetirá la historia en términos de clase, género y origen nacional. Además, la situación de Julieta se ve agudizada por su posición generacional al ingresar al nicho juvenil dentro de la estructura ocupacional, bastante más precarias que las ocupaciones destinadas a las personas adultas.

La educación formal, en este caso, se presenta como la llave que promete otro destino, un trabajo con estatus donde la niña demuestre sus competencias intelectuales (*secretaria, una tienda o mover una máquina*) y particularmente estudiar es la garantía de que su *hija no se irá a limpiar como ella*. Sin embargo, autores como Fernández Enguita et al (2008) consideran que las familias de clase obrera o inmigrante saben de ante mano que por más que sus hijas e hijos estudien y obtengan credenciales educativas, finalmente, las oportunidades reales de ascenso social son escasas. De modo, que lo más probable es que continúen desarrollando los mismos empleos estereotipados en términos de clase, género y origen nacional que sus madres y padres:

“Me hubiera gustado trabajar pero no puedo por mi edad igual voy a terminar mi cuarto de ESO y voy a regresar a Perú. En Perú voy a ver si hago una carrera o cualquier cosa, no me quiero quedar en España porque no me acostumbro. Aparte no veo España que Europa y la gran cosa, no es mucho, no me importa regresarme a Perú. Yo sólo más venía por mi madre, para estar un tiempo con ella, no tanto de venir a hacer una carrera y eso” (Magdalena, 15 años, Barcelona).

“Que estudie, que estudie una carrera corta lo que ella quiera, pues siempre se ha inclinado un poco por la psicología y me decía “mamá yo quiero ser psicóloga”. Pero acá lo que quiere es trabajar, lo tiene metido en la cabecilla y ella sabe que no puede hacerlo. Ella se ha informado que a los dieciséis años con un permiso mío puede trabajar. Yo como madre me siento que soy una guía de mi hija, tampoco soy dueña de su vida y de sus decisiones, tendré que aceptar y aprender a respetar, ella es una persona y tendrá que decidir lo que le guste. Yo nunca se lo he pedido, yo lo único que le digo es que estudie y que si ella quiere algún día trabajar, pues se está preparando para hacerlo y no se irá a limpiar como yo. Eso es lo que le digo “hijita no te irás a limpiar como yo porque te irás aunque sea de secretaria, te irás a una tienda, a mover una máquina”. Porque ella sabe informática, todas esas cosas, aprende muy rápidamente” (María, 52 años, Barcelona).

En el caso de la entrevista realizada a Patricia se observa que ella como madre tiene la aspiración que su hija estudie mientras pueda apoyarla económicamente, pero asume que ella no conoce las reales expectativas de su hija porque no se las ha preguntado. Al consultarle sobre las aspiraciones infantiles la madre evidencia el objetivo final del proyecto migratorio: el hecho de continuar los estudios formales significa permanecer definitivamente en Barcelona. El argumento que sostiene esta relación (estudios y residencia) se basa en el aumento de la capacidad de consumo. La madre piensa que su hija desea permanecer en Barcelona porque en Perú no se tiene acceso a determinados bienes de consumo como ropa y zapatos y, por lo tanto, concluye de este modo, que su hija desea seguir estudiando:

“Que siga estudiando, y si puede dar para estudiar al bachillerato, pues más adelante la apoyaré. Espero darle los estudios hasta que yo pudiera, pero que más allá no. No sé lo que ella espera para sí misma, no le he preguntado, pero ella quiere seguir estudiando seguro, porque le gusta, porque aquí [en España] se le compra más ropa, se le compran más zapatos y allá [en Perú] pues no se podía” (Patricia, 47 años, Barcelona).

En el siguiente fragmento de la entrevista realizada a Eugenia convergen las reflexiones emanadas de los anteriores relatos sobre los deseos de trabajar por sobre estudiar debido a la capacidad de consumo que aumenta por los propios ingresos laborales. En ese escenario, las niñas y los niños de origen español aparecen como seres mimadas por el consumo y acostumbradas desde pequeñas a recibir dinero semanalmente de parte de sus familias en forma de *pagas*. Además, Eugenia interpreta el hecho que la legislación española permite a las niñas y los niños de 16 años trabajar opera como un incentivo para que abandonen los estudios formales. Eugenia elabora una imagen de España como un lugar donde las oportunidades educativas están al alcance de todas las personas y éstas las desaprovechan. En su discurso aparecen los estereotipos de jóvenes autóctonas que abandonan sus estudios para ponerse a trabajar y poder consumir todo lo que desean. Ella compara esta imagen idealizada de España con la escasez de oportunidades de Perú, un relato similar al que observamos anteriormente en Jorge y en Julia, los cuales constituyen la base ideológica en la cual se sustenta el proyecto migratorio familiar. Eugenia reconoce que una de las motivaciones de la migración de su hijo se basa en la posibilidad de aprovechar las oportunidades educativas que son desaprovechadas por la juventud local:

“Le decía desde Perú [al hijo] *tienes que aprovechar las oportunidades que hay en España*, aquí hay y casi está al alcance de todos, *tienes que aprovechar porque aquí casi los españoles no lo aprovechan, pasan de largo*. En la universidad casi el porcentaje es alto de los estudiantes que son emigrantes, o que son de fuera, incluso vienen de otros países a estudiar aquí, pero un español... Si hay españoles llegarán pues tres o cuatro a la universidad ¿Por qué? porque llegan a los dieciséis o diecisiete años y quieren trabajar, a los dieciocho ya están trabajando o se quedan con estudios medios, que tampoco quiere decir que es malo, pero pudiendo aprovechar vienen pocos. Están acostumbrados a las pagas, y ya tienen su edad que más quieres, más tienes, más gastos. Y ya me pongo a trabajar, ya no estoy a la espera de mi paga. Trabajo en esto, mañana en otro, mira estudio y trabajo, luego ya casi más trabajo, poco estudio y luego más trabajo” (Eugenia, 32 años, Barcelona).

De acuerdo a los estudio de Aparicio y Tornos (2006) y Portes, Aparicio y Haller (2009), las aspiraciones y expectativas de las niñas y los niños de origen extranjero están determinadas por una serie de factores, entre los cuales destacan la posición de clase social familiar, el capital humano de las madres y los padres y el propio contexto de recepción en el lugar de acogida. Además, tal y como señalan algunas investigaciones (Colectivo IOÉ, 2002, 2003, 2006; Casas 2003; Pàmies, 2006), tanto los resultados como las expectativas de la niñez inmigrante están fuertemente diferenciada en términos de género.

En las entrevistas realizadas en Santiago con las niñas de 9 años de edad se comprueba que sus aspiraciones están enfocadas hacia una profesión que puede considerarse como una extensión del rol asignado a las mujeres en la reproducción social: profesoras (Tomé, 2002;

Subirats, 2007). Así lo ponen de manifiesto Aurora, Sofía y Alexia. Mientras que Andrea se inclina por una labor asociada al cuidado de otras personas a través de la salud. En todos estos relatos, el asentamiento en Chile aparece recurrentemente como una idea plausible, salvo en el caso de Alexia. Este conjunto de aspiraciones simbolizan la dimensión materna de la feminidad (Saú, 2006) que demuestra que ha sido internalizada eficientemente por parte de las niñas peruanas inmigrantes:

“Ah, yo quiero ser profesora, acá en Chile, es que me gusta estar en Chile” (Aurora, 9 años, Santiago).

“Yo quiero ser profesora, quiero estudiar profesora y estudiar niñitos chiquititos, pero grandes no, sino muy viejitos. En Chile porque acá hay más universidades y enseñan más que en Perú” (Sofía, 9 años, Santiago).

“Cuando yo quiero ser dos cosas: doctora, no, tres cosas, doctora o profesora o así cantar (...) En Perú, porque están todos, mi familia, todo. Y más, yo quiero ser doctora porque el año pasado en navidad mi mamá me contó, mi mamá y mi papá me regalaron en navidad una cosa de doctora que tiene esto, el pulso, el termómetro y siempre juego con mis amigas y con mi perro que se llama Peluchín y él es el paciente y le reviso todo” (Alexia, 9 años, Santiago).

“Enfermera, acá en Chile” (Andrea, 11 años, Santiago).

Por su parte, las hermanas gemelas Estrella y María coinciden en plantearse aspiraciones vinculadas a la expresión corporal. Aunque Estrella reconoce que le gustaría trabajar en una ocupación que mostrase una imagen estética de su feminidad peruana, también da a entender que su nacionalidad se ha visto deslegitimada en Chile (*me da vergüenza*). Dado que ambas se plantean desarrollar su carrera en Chile, saben de ante mano que las barreras que deberán sortear se multiplican por su condición construida socialmente como “peruanas e inmigrantes” de una determinada clase social:

“Yo lo haría en Chile y quiero ser modelo, sino periodista (risas). Me da vergüenza. O sino bailarina y cantante, no ni tanto...” (Estrella, 12 años, Santiago).

“Irme a Perú, pero ir de paseo, pero volverme acá. Porque acá quiero hacer como mis cosas que yo quiero hacer. A mí me gusta cantar, bailar, y esas cosas en Perú podría, pero eso es lo que yo quiero hacer” (María, 12 años, Santiago).

En el caso de Kasumi se evidencia que las aspiraciones infantiles y los modelos a seguir – al igual que hallamos en las entrevistas de Barcelona– tienen una influencia de los padres. Kasumi conoce otro destino de los flujos migratorios peruanos, como Japón. Este destino aparece como un imaginario posible dentro de sus aspiraciones educativas. La aspiración de las niñas extranjeras por emigrar hacia otros destinos también se ve reflejada en los estudios del Colectivo IOE (2003):

“Yo voy a estudiar, todavía no decido si voy a ser veterinaria o ingeniera agrónoma. Porque hace como una semana o dos semanas, fue la profesora jefa, ese profesor jefe de curso nos dejó hacer un test y ahí salió que podía ser diseñadora gráfica, podía estudiar para ser ingeniera agrónoma, cosas así. Como que yo voy a estudiar para ser ingeniera agrónoma, porque yo tengo un tío que también es ingeniero agrónomo en Perú, que es catedrático y creo voy a estudiar lo mismo que él, como que yo puedo seguir sus caminos de él, no sé como que me parece una persona admirable, es bien recto. (...) No sé, creo que en cualquiera de los dos países, pero si me decidiera a estudiar yo veterinaria, lo que sería hacer en otro país, que podría ser Japón, Tokio o un lugar así, en Perú o acá (...) pienso que ahí tienen mayor adoración a los animales y como que ganaría mejor en ese país, porque como que en Perú tú ves a muchos perros en la calle que los atropellan y nadie les hace caso prácticamente, como que los veterinarios no ganan mucho” (Kasumi, 13 años, Santiago).

Mía asocia sus aspiraciones educativas con el asentamiento definitivo en Chile debido a las mayores oportunidades que ella vislumbra a través de la Educación Técnico-Profesional (cuestión que ya había sido esgrimida por Kasumi en términos positivos respecto a Perú). La profesión que Mía se plantea está directamente relacionada con el mito del retorno hacia su familia y lugar de origen:

“Lo bueno de estar en Chile es que voy a poder tener una profesión normal, tranquila, una profesión buena. Mi mamá se piensa quedar aquí, yo igual pienso ir de vacaciones y después devolverme, me gustaría vivir aquí o sino trabajar y poco a poco traerme a mi familia para acá. Aquí tengo más posibilidades de estudiar, de sacar mi carrera, entonces por eso pienso estudiar aquí, seguiré estudiando aquí, sacar, por ejemplo, estudiar en un liceo técnico y después estudiar y trabajar al mismo tiempo, hace un año practicándolo aquí, pensaba estudiar y lo que quería hacer mañana, más tarde (...) Sí, lo he hablado con mi mamá y mi mamá me ha dicho que la carrera que yo quiera tomar ella me va a apoyar, así que en ese sentido no tengo problema (...) Pienso estudiar turismo y hostelería, porque me encantan mucho los idiomas y me encantaría ser guía turístico para andar por todos los lugares. Y pienso estudiar turismo y hostelería porque también cuando se me da, por ejemplo, ser azafata de avión, ir a Perú y traerme a mi familia, así como hacer un vuelo turístico y por eso me encantaría estudiar turismo y hostelería” (Mía, 14 años, Santiago).

Por su parte, los niños entrevistados manifiestan diversas aspiraciones educativas y laborales que también están relacionadas con su condición inmigrante y de género. Especialmente, Matías se plantea una expectativa de conseguir un bien de consumo concreto (automóvil) que le permita pensar en su retorno a Perú. Arturo se plantea abiertamente el retorno a Perú en el mediano plazo. Mientras Francisco, al igual que Kasumi, baraja la posibilidad de emigrar hacia otros destinos. Ambos niños certifican su tendencia hacia un área profesional eminentemente masculinizada (electricidad). Francisco también valora las oportunidades en la escolarización y la supuesta calidad y el mejor nivel de la educación chilena. Esto se relaciona con las ideas que normalmente subyacen a los proyectos migratorios

familiares: la posibilidad de hacer una carrera universitaria para lograr la ansiada movilidad social en los países de destino. Aunque esto es probable que ocurra concretamente en la práctica, también forma parte del imaginario que circula en torno a los lugares de tradición migratoria (Portes y Rumbaut, 2001):

“Quiero tener mi auto.

¿Y DÓNDE QUIERES COMPRARTE EL AUTO, EN PERÚ O EN CHILE?

“En Chile y para llevármelo a Perú manejando, para no gastar dinero en pagar bus”

(Matías, 10 años, Santiago).

“Yo quisiera ser... sabe que todavía no estoy muy decidido por mi carrera, pero quiero terminar mi carrera acá en Chile, estudiar, trabajar aquí en la profesión que sea y de ahí regresarme a Perú cuando esté bien ya, sí, estudiar, terminar mi carrera y trabajar uno o dos años y de ahí regresar a Perú

¿QUÉ ÁMBITO TE GUSTA?

“Electricidad” (Arturo, 14 años, Santiago).

“Lo bueno es que acá en Chile por lo menos el estudio está más avanzado, sé que puedo sacar mi carrera todo y en otro lugar mucho mejor, irme a otro país más avanzado que Chile, y tener mi familia. No, en Perú no, yo por lo menos, de visita, pero por ejemplo si ya tengo mi carrera hecha y no sé

¿QUÉ CARRERA QUIERES ESTUDIAR?

“Ingeniería en electricidad y electrónica” (Francisco, 16 años, Santiago).

CAPÍTULO 9. RUPTURAS Y NEGOCIACIONES GENERACIONALES Y DE GÉNERO EN LA MIGRACIÓN INFANTIL PERUANA

“Estos sujetos nunca más serán los mismo que abandonaron su país, ni saldrán indemnes de la experiencia (...) todo lo que va de un emigrante a un inmigrante, de la familia que deja a la que reencuentra, del país que abandonó al que regresará algún día, temporal o definitivamente (...) ni ellos ni las relaciones entre ellos serán iguales a los que eran antes de la migración”
Iñaki García Borrego²⁶⁶

9.1. Tensiones y negociaciones generacionales en la migración infantil peruana en Barcelona, España y Santiago de Chile. Eje temático: edad y generación.

En este eje temático se profundiza sobre el siguiente objetivo específico: *“Explorar las transformaciones en la posición generacional y en las relaciones generacionales de poder que los niños y particularmente las niñas peruanas migrantes experimentan en general, y específicamente mediante su participación infantil en el proyecto migratorio familiar.* Para ello se consideran las siguientes categorías de análisis: la decisión de la migración adulta; la decisión de la migración infantil; el derecho a la opinión infantil; los permisos; las sanciones; la legitimidad adulta; las afinidades generacionales; y los encuentros generacionales.

9.1.1 La participación infantil en las decisiones sobre la migración adulta: “sabíamos que ella tenía que venir”

De acuerdo a las investigaciones de Pedone (2003), Carrasco (2004a) y Gaitán (2008), cuando llega el momento clave de decidir sobre la migración adulta generalmente se prescinde de la opinión infantil, ya que las personas adultas centran sus esfuerzos en organizar un sinnúmero de detalles administrativos y reproducen las prácticas adultocéntricas de invisibilización infantil. A continuación mostramos un extracto de la entrevista realizada a Luis en Barcelona, quien reconoce que su madre no le preguntó su opinión al momento de emigrar ni posteriormente cuando se comunicaban transnacionalmente:

“Yo siempre le preguntaba ¿dónde estaba? y siempre me decía que estaba aquí ¿para qué? para vivir mejor y algo así y ya está. Ella no me preguntaba muchas veces, yo que me acuerde mi mamá no me lo preguntó” (Luis, 14 años, Barcelona).

²⁶⁶ García Borrego, 2008:199.

Las investigaciones de Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003) y Gaitán (2008) ponen de manifiesto que cuando las personas adultas facilitan un proceso participativo para tomar la decisión respecto a la migración adulta, las niñas y los niños se sienten más responsables y también protagonistas de ese plan que finalmente transformará sus vidas. Para estos autores (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003; Gaitán, 2008), las relaciones participativas del ejercicio del poder al interior de las familias fortalece los vínculos filiales que se ven afectados ineludiblemente durante el proceso migratorio. En las siguientes entrevistas realizadas a Julieta y su hermano Carlos podemos apreciar que ellos fueron consultados sobre la migración de su padre, aunque la niña reconoce que dijo lo que se esperaba de ella y no realmente lo que sentía (tristeza) y que no le gustaba la idea que su padre se fuera a España. En el relato de su hermano se evidencia una resignación frente a la migración paterna:

“Dije que me parecía bien. Pero a la vez también tenía tristeza que se venía, pero me preguntaron. Dije que me parecía bien, pero no dije en realidad que si me gustaba que viniera o no. Pero dije que sí, que estaba bien que viniera, que venga y ya está” (Julieta, 13 años, Barcelona).

“Sí me preguntaron. Lo hablamos entre mi familia, ya sabíamos que tenía que venir y nada más. Se vino y ahora estamos aquí” (Carlos, 17 años, Barcelona).

Con independencia de que se pregunte o no la opinión infantil, las niñas y los niños participantes en este estudio conocen perfectamente los planes de la migración adulta y las consecuencias que ello tendrá para sus propias vidas en el largo plazo, es decir, su propia migración. De este modo, la visión tradicional sobre la infancia respecto a que no “saben nada” de lo que sucede en su entorno familiar y social se cuestiona porque, más allá del ejercicio del poder que las personas adultas despliegan, es indudable que las niñas y los niños conocen los planes adultos incluso cuando se les oculta la información para no causarles un daño (Jenks, 1996):

“Me preguntaron ¿qué opinaba?, yo dije que lo normal, que bien que esté acá. Ya sabía que iba a estar afuera” (Bartolomé, 17 años, Barcelona).

Ahora bien, es interesante analizar los discursos adultos respecto a la decisión de la migración adulta en contraposición a los relatos infantiles recientemente expuestos. En los siguientes fragmentos de entrevistas realizadas a dos madres se identifica claramente la exclusión infantil de la decisión del viaje adulto aludiendo a la edad como la causa de esa exclusión (adultocentrismo, Jenks, 1996) y el ocultamiento de la información correcta. Particularmente Eugenia comenta que ella decía a su familia que se iba a trabajar, pero no especificaba dónde; un pequeño detalle que modifica sustancialmente el devenir infantil y

familiar. En ambos casos las madres reconocen que la decisión de la migración adulta no fue compartida por las niñas y los niños, solo se les informó a última hora:

“A pues todavía estaba muy pequeña, tenía siete años, seis para siete, era muy pequeña, a ver, ella en esa edad no decía ni opinaba, no, claro, porque estaba muy pequeña” (María, 52 años, Barcelona).

“Mi hijo casi se enteró a la última hora, porque yo le decía: “me voy, pero voy a trabajar”, pero él no sabía si al otro pueblo, o a la otra calle, no sabía” (Eugenia, 32 años, Barcelona).

Por otro lado, la entrevista realizada a Cecilia muestra una opinión más matizada respecto a la participación infantil en la decisión de la migración adulta. Cecilia alude a una dimensión temporal de su proyecto migratorio (*conforme ha ido avanzando el tiempo*), para justificar que debido a la poca edad de Mario, su hijo, cuando ella se vino desde Perú a España, él niño no participa mucho. Pero, a medida que avanza el tiempo y el niño tiene más años, el propio Mario plantea la posibilidad de emigrar para estar con ella:

“Sí, yo siempre se lo he dicho, o sea de pequeño yo siempre le he dicho las cosas como son, o sea siempre me gusta decirle. Hasta ahora siempre me gusta decirle la verdad, las cosas. En aquel entonces, tenía 5 años y medio, casi no, no lo tomaba en cuenta, no, como quien dice, no sé, me decía una cosa así, porque tal vez era muy pequeñito. Ya conforme ha ido avanzando el tiempo pues este, veía que yo siempre iba a verlo, porque yo prácticamente viajaba cada año, porque él estaba ahí, cada año iba a verlo, para que no se olvidara, siempre estaba apegado a él. Entonces ahí fue cuando él siempre me decía “mamá me quiero ir contigo, llévame, llévame”, y hasta que lo traje. Pero cuando me vine la primera vez él no dio su opinión, era muy pequeño, no” (Cecilia, 44 años, Barcelona).

En las entrevistas realizadas en Santiago encontramos diversas experiencias respecto a la participación infantil en la toma de decisiones migratorias. Hallamos situaciones donde se miente respecto al viaje adulto y otras donde solo se informa de este y las posteriores fases del proyecto migratorio. En el siguiente relato, Aurora nos cuenta que cuando su madre viaja hacia Chile ella estaba durmiendo. Se entiende que la madre elige este momento exacto para emigrar como una forma de evitar el dolor que implica su separación. Sin embargo, esta actitud genera aún más dolor en la niña (*yo comencé a llorar*), ya que puede afectar sustantivamente la relación filial y vulnera los principios de la participación infantil en el ámbito familiar. Por su parte, Rosemarie también narra una escena similar sobre el ocultamiento de la información respecto al viaje materno, pero luego relativiza su recuerdo a causa de la escasa edad que ella tenía (*sinceramente no sé, es que era muy chica tía, no me acuerdo*). Según Jenks (1996), precisamente es la edad lo que excluye a las niñas y los niños de la toma de decisiones a nivel familiar, escolar y social.

“Porque antes que yo... que cuando mi mamá ese día me llevó a Perú [desde Argentina], que yo estaba feliz, todo eso, porque yo pensaba que mi mamá se iba a quedar conmigo, pero no fue así. Me dejó [por]que estaba durmiendo y mi mamá, más bien, me mintió. Que cuando [yo] tenía los tres años me había mentido para que se vaya a Chile, para que yo ya no llorara. Entonces que cuando me dormí, mi mamá se fue, se fue despacito, abrió la puerta y se fue a Chile y que cuando amanecí yo la estaba llamando *mamá, mamá* y no estaba. Entonces se había ido a Chile y yo comencé a llorar” (Aurora, 9 años, Santiago).

“Mi abuelita, mi abuelita me fue a recoger y cuando fui a la casa, mi mamá no estaba y mi mamá había llegado después. Y después al segundo día, después al día siguiente, mi mamá ya no estaba. No me avisó, solo yo sabía que se iba a ir, pero no me avisó. [Ella] no, no me había dicho, [pero] sinceramente no sé, es que era muy chica tía, no me acuerdo” (Rosemarie, 10 años, Santiago).

En el trabajo de campo desarrollado con algunas las madres y los padres de origen peruano en el Colectivo Sin Fronteras, se constatan estas tenencias sobre los diferentes grados de participación infantil en las cuestiones migratorias familiares. Las familias declaran que las decisiones migratorias son zanjadas por las personas adultas y solo se informa a las niñas y los niños de lo decidido en el momento en el cual van a suceder los acontecimientos. Los argumentos esgrimidos, además de la edad, se relacionan con una actitud maternalista de parte de las personas adultas para “evitarles un daño por la ilusión”. Se trata de una forma que continúa tratándoles como “objetos” y no como “sujetos”, ya que vulnera los derechos infantiles a la información, a la opinión y que sea tomada en cuenta (Liebel y Martínez, 2009).

Por otro lado, Lucía, Kasumi y Sofía comentan sus experiencias de haber sido informadas con anterioridad acerca de las decisiones y las fases del proyecto migratorio familiar. Particularmente Mía relata su percepción del proceso en el cual ella fue informada de la migración de su hermano mayor (el segundo en la cadena migratoria después de su madre):

“mi mamá me contó que se venía, fue un poco triste” (Lucía, 9 años, Santiago).

“La decisión la tomó él [mi papá] con mi mamá, solamente me dijo *me voy, sí*” (Kasumi, 13 años, Santiago)

“Sí, sí, ya sabía. Y que él me dijo que ya estaba llegando, que por Santiago, por ahí, por ahí estaba llamándome” (Sofía, 9 años, Santiago).

“Me llamaban y yo dije *qué*. Fui y me dejaron ahí. Que mi hermano al día siguiente se iba a venir para acá, a Chile, y yo como que quedé *plop*, así. Pero me dijo que era una cosa favorable para él y para nosotros y que aparte yo la entendí y tuve que dejar que se viniera no más, claro, ya si me pedía mi opinión, ya no podía hacer nada ya, porque tenía los pasajes listo para poder venir” (Mía, 14 años, Santiago).

Por último, en el relato de Rosario se puede leer que la decisión de la migración adulta se presenta ante la niña como un preludio de la propia migración infantil, en cuyo caso ambas

decisiones ya han sido tomadas por las personas adultas:

“Yo cuando regresé del viaje, mi mamá, yo le vi solita, estaba con mi hermano solamente, le vi solita y estaba con unas maletas. Entonces mi mamá me dijo que para el otro año que viene, que ahí yo aliste todas mis cosas porque me va a llevar (para Perú), se va a ir para Chile pero después va a volver por mí” (Rosario, 9 años, Santiago).

9.1.2 La participación de las niñas y los niños en las decisiones de su propia migración: “por un futuro mejor, yo quise venirme”

En el momento en que se decide la migración infantil se reflejan una serie de prácticas respecto al ejercicio del poder en las relaciones filiales. De acuerdo a los estudios de Carrasco (2004a), tradicionalmente las niñas y los niños son “arrastrados” por sus familiares hacia los países de destino pero se desconoce si realmente ellos decidieron viajar o no. Como ya hemos visto en el eje temático anterior y en el actual, el proceso migratorio familiar y particularmente el infantil están relacionados con diversas motivaciones y disposiciones. En esta categoría de análisis vamos a analizar específicamente el momento en el cual se decide el viaje infantil a través de los discursos y los respectivos significados que atribuyen a dicho proceso las niñas y los niños participantes de este estudio.

En las entrevistas llevadas a cabo en Barcelona, hay diversas experiencias, en algunos casos no fueron consultados y en otros altamente considerados. Particularmente, en la entrevista realizada a Luis se puede apreciar que la decisión respecto a la migración infantil es tomada por su padre y su madre, que *decidieron traerlo* a Barcelona. Por su parte, Carlos comenta que le preguntaron su opinión respecto a la propia migración y que él estuvo de acuerdo porque lo veía como algo que iba a mejorar sus condiciones de vida:

“Porque vino primero mi padre y dijo que si le gustaba me traía, sino, no. Y como él se quiso quedar, pues decidieron traerme, y ya está” (Luis, 14 años, Barcelona).

“Sí me preguntaron la opinión y recuerdo que dije que sí, que estaba de acuerdo y que si era para mejor pues que se haga ¿no?” (Carlos, 17 años, Barcelona).

Desde la perspectiva de las madres y los padres participantes en este estudio se observa que la decisión de la migración infantil implica un paso decisivo en el proyecto migratorio. Ellas señalan que la decisión se va tomando en conjunto con las niñas, los niños y la pareja si está en origen y las demás parientes que participan del proyecto migratorio –como las abuelas cuidadoras–, porque se deben coordinar una serie de estrategias y recursos para ello. En el siguiente relato de Cecilia observamos que durante los contactos transnacionales telefónicos con

su hijo Mario, él le pedía que se reencontraran en Perú o en España, puesto que ya tenía claro que quería vivir con ella. Sin embargo, solo una vez que la madre se siente segura económicamente comienza a gestionar los trámites del viaje infantil:

“Siempre que hablábamos por teléfono él me decía “¿mamá cuándo voy a ir, me vas a llevar?” o “¿te vas a venir ya del todo?”, yo le decía: “no, yo de momento estoy aquí bien”. Yo estaba bien en el sentido de que con lo que trabajaba podía mandar a mi familia, veía que ellos estaban bien. Entonces decía voy a traer a mi hijo y ya lo traje” (Cecilia, 44 años, Barcelona).

Además, debemos recordar la interminable hilera de dificultades burocráticas que deben sortear las madres y los padres para gestionar el viaje infantil: trámites legales de solicitud de reagrupación, dinero para los billetes, modificación de horarios laborales, consecución de una vivienda adecuada con altos precios, entre otros. Son elementos que aumentan la angustia del distanciamiento y actúan como obstaculizadores para llevar a cabo una migración infantil expedita. Y por último, está la presión de las personas que quedan en origen para ralentizar la partida de las niñas y los niños como una forma de evitar que emigren. Sin duda, es un momento de tensión generacional al interior de algunas familias peruanas entrevistadas, porque las abuelas o tías cuidadoras desconocen el lugar de destino y atosigan a las madres y 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 infantil. La tensión también se genera porque estas abuelas o tías cuidadoras, si no logran viajar también a Barcelona, saben que pierden una parte importante de sus ingresos para su propia manutención y además experimentan el viaje infantil como un abandono emocional.

En el siguiente conjunto de fragmentos de las entrevistas llevadas a cabo en Santiago, se evidencia una forma adultista o adultocéntrica de gestionar el viaje infantil por parte de las familias peruanas. Según Pedone (2003, 2007), Carrasco (2004a) y Gaitán (2008), en estas circunstancias la niñez es tratada como un objeto pasivo y receptor de las decisiones adultas, siendo prácticamente “arrastrada” por sus familias hacia los lugares de destino. Los textos de María, Francisco y Arturo hablan de haber realizado obligatoriamente el viaje hacia Chile, sin considerar la opinión infantil. Si bien las niñas y los niños inmigrantes en Chile dicen que expresaron a sus familias su desacuerdo con el periplo –que puede considerarse como un indicador de la primera condición de ser sujeto, la acción social infantil–, dicha opinión no es considerada por los otros actores sociales, en este caso sus madres, padres, abuelas, etc. –que sería la segunda condición para ser considerado sujeto, el reconocimiento de parte de la sociedad– (Gaitán, 2008):

“Mi mamá dijo *vamos a obligarlas no más*. Obligadas no más nos vinimos [a Chile]. Porque mi mamá ya había comprado todo y no tenía plata para nosotros” (María, 12 años, Santiago).

“Yo al principio no. Es que por los amigos que tenía allá en Perú. Por los amigos y no. Yo no quería venirme. Si en el bus, creo que yo quería puro regresarme no más. Sí que yo quería puro regresarme, no quería venir acá a Chile”.

¿TE TRAJERON OBLIGADO ENTONCES?

Sí y no... Además que yo pensaba ahí [en ese momento] que Chile era así como, no sé, como una capital de Perú, yo pensaba más bien que Perú era todo, no sabía (risas). Pero yo vine igual, extrañando a mis amigos. Porque allá tenía [a] todos mis amigos. Entonces venir acá solo sin amigo, nada, sin conocer, me sentía extraño” (Francisco, 16 años, Santiago).

“No, o sea no quería. Primero, porque yo sabía que mi papá venía para acá, así. Más o menos yo conocía, porque me había venido de vacaciones acá antes. Entonces, yo no quería irme, pero me dijeron *si no vienes acá a Chile ¿con quién te vas a quedar en Perú?* Yo dije *no, yo me quedo con mis tíos, con mis abuelos, no sé, trabajo y...* O sea. Le dije *ahí salgo adelante.* Y me dijo *no, no te puedes quedar. Tu abuelo se preocupa uno, dos [ó] tres días y de ahí te dejan tirado.* Yo no quería venirme, pero después me trajeron a la fuerza y de ahí tuve que acostumbrarme” (Arturo, 14 años, Santiago).

En el caso de Rosemarie se muestra que ella no participa de la decisión de su propia migración. Además nuevamente se evoca la imagen del viaje en el autobús desde Perú hacia Chile –al igual que hizo Francisco–, como el momento en el cual la niña expresa su descontento con el viaje por los vínculos con las mujeres que la cuidaban en su hogar de origen y que, según Salazar Párreñas (2003) y Dreby (2007, 2010), por esa razón son llamadas precisamente “mamá”. En las entrevistas realizadas a Sofía y Alexia se aprecia que la decisión del viaje infantil es tomada por las personas adultas:

“Pero cuando subí al bus empezaba a patalear por mi mamá Nancy, por mi mamá Ida, por todos y yo como era chica, yo les creía que ellas iban a alcanzarme y al final nunca me alcanzaron” (Rosemarie, 10 años, Santiago).

“Me dijeron: *Sofía, ya nos vamos a Chile, porque necesitamos ir, porque tu papá tiene que hacer unos trámites en Chile y entonces nos tiene que decir que vengamos nosotros para que nos hagan a nosotros también*” (Sofía, 9 años, Santiago).

“Me dijeron que nos íbamos a ir acá a Chile y que iba a estudiar allá, todo” (Alexia, 9 años, Santiago).

La migración infantil implica tanto las motivaciones infantiles como las condiciones en que se va a llevar a cabo y que, generalmente, son impuestas por parte de las personas adultas. En el caso de Ignacio, él nos comenta que su madre más que preguntarle sobre sus motivaciones para viajar, le consulta respecto a su comportamiento. Esta pregunta el niño la entiende como una condición previa para venir a Chile (*me preguntaron si me porté bien*), a lo que él responde con cierta vacilación, probablemente porque recibe castigos corporales de parte de su padre. El

maltrato físico infantil se considera una sanción a determinadas actitudes que son consideradas inadecuadas por parte de las personas adultas que utilizan este mecanismo para “corregirlas” (Parsons, 1959). Por lo tanto, Ignacio intuye que, desde la visión adultista, los castigos corporales de su padre pueden ser vistos por su madre como una respuesta a un mal comportamiento infantil y, en definitiva, redundar en que no viajara a Chile. Este relato refleja lo que Mayall (2002) denomina las exigencias morales que recaen sobre las niñas y los niños permanentemente –aun en condiciones de extrema vulnerabilidad como es el hecho de ser víctima de violencia generacional– pero no son consideradas como “agentes morales” capaces de tomar decisiones:

“Sí, me preguntaron si me porté bien, yo dije *sí, pero... este... mi papá, mi papá mucho me pega*. Nos quedamos como diez días, ahí, en un..., cuando tenía seis, y de ahí me vine para acá” (Ignacio, 9 años, Santiago).

Por último, en los siguientes relatos de Andrea y Mía se observan prácticas de un ejercicio participativo del poder en el ámbito familiar, donde las niñas consideran que ellas pueden dar su opinión respecto a la propia migración. El texto de Mía esboza claramente lo que Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003, 2008) denominan la disyuntiva del viaje infantil que deben enfrentar las niñas y los niños cuando deciden su propia migración, entre las oportunidades racionales que ofrece el lugar de destino (*de pensamiento quería porque sabía que iba a tener un futuro mejor*) y la pérdida de los referentes afectivos en origen (*por los sentimientos no quería dejar Perú*):

“Sí, mi mamá me preguntó si me quería venir y yo le dije que sí. Ella viajó a buscarme” (Andrea, 11 años, Santiago).

“Entonces mi mamá me contó que la vida era mejor, que lo íbamos a pasar bien juntas y yo le dije y me preguntó si me quería venir. Hablé con mis abuelos y me dijeron lo mismo, que mi mamá me había dicho que la vida era mejor y que iba a tener un futuro mejor, entonces yo decidí venirme

¿Y TÚ QUERÍAS VENIRTE?

“No. O sea, por fuera, por un momento de razonamiento, de pensamiento quería porque sabía que iba a tener un futuro mejor, pero dentro, dentro, por los sentimientos no quería dejar Perú.

¿Y QUÉ NO QUERÍAS DEJAR DE PERÚ?

“Mi familia principalmente, porque con ella todo el tiempo que me crié, es difícil olvidar todos los momentos que hemos pasado. Claro, ella [mi mamá] me fue a buscar, estuvo una semana conmigo para arreglar mis papeles y todo eso y como a las semanas siguientes me trajo para acá” (Mía, 14 años, Santiago).

9.1.3 El respeto del derecho a la opinión infantil: “nos pide que opinemos, que tomemos una decisión como familia”

Una vez que las niñas y los niños ya viven en el lugar de destino, la gestión cotidiana familiar crea numerosos espacios donde las decisiones pueden ser compartidas y reflexionadas por todos los miembros del hogar y las opiniones infantiles consideradas. De acuerdo al artículo 12 de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, la opinión infantil debiera ser considerada en los asuntos que afectan la vida de las niñas y los niños. Según Liebel (2007, 2009), este derecho pocas veces es reconocido y respetado en los ámbitos familiares, escolares, sociales e institucionales debido a la falta de legitimidad del criterio infantil, ya que se considera válida solo la visión de las personas consideradas socialmente adultas a partir de cierta edad (adultismo). En la presente categoría de análisis vamos a analizar las experiencias del ejercicio del derecho a la opinión por parte de las niñas y los niños durante su estadía en Perú y posteriormente en el lugar de destino.

En la entrevista realizada en Barcelona, a Carlos se pone de manifiesto que los asuntos familiares son conversados en el hogar enfatizando que incluso Julieta, su hermana, siendo la más pequeña de la familia con 13 años en ese momento, igual da su opinión. Por su parte, Julieta considera que su opinión es altamente considerada y para justificarlo detalla sus opiniones y razones para realizar o no un viaje trasatlántico a Perú²⁶⁷:

“Siempre mis padres, cuando hay algo que aclarar, algo que llevar, hay un proyecto o algo, siempre lo hablamos, entre todos. Mi hermana que es la más pequeña, pero igual da su opinión y lo hablamos siempre” (Carlos, 17 años, Barcelona).

“Siempre en todo, todos participamos siempre. Porque si no nos gusta una cosa, lo decimos y vemos otra forma de realizarlo. Pensábamos hacer un viaje a Perú, primero, y yo decidí que no mejor; yo di mi opinión que no, porque íbamos a gastar mucho dinero y ya que no estamos mucho tiempo aquí, prefiero hacerlo dentro de más tiempo para ir a mi cumpleaños. Lo del otro viaje también lo hemos decidido todos y mientras, vamos a otro lugar y conocer más Europa” (Julieta, 13 años, Barcelona).

En el siguiente fragmento de la entrevista realizada a Marcelo, se aprecia un alto grado de consideración de las opiniones infantiles y una alternancia sobre las opiniones que finalmente se llevan a la práctica:

“Si mis padres deciden que tienen un horario y a nosotros no nos parece conveniente, nosotros damos nuestra opinión y cada uno se va acoplando al otro. Por ejemplo, no siempre la idea de nuestros padres o no siempre la de nosotros, de acuerdo a como se ven. Por ejemplo, a veces con lo de danza, yo voy más por mi hermano, para hacerle compañía, pero a mí eso de danza no me, es que me aburre.

²⁶⁷ Cabe mencionar que la fiesta de cumpleaños de la que habla se refiere a la de los 15 años, un evento que es descrito en los anexos.

Dice mi madre que me va a hacer bien, porque es una manera de hacer más vida social, de conocer gente” (Marcelo, 15 años, Barcelona).

En la entrevista realizada a Magdalena se puede observar que ella la joven afirma que su madre le pregunta acerca de todo y cita el ejemplo de las remesas que tiene que enviar a Perú. Efectivamente, la madre dice que su hija opina de todo, en un tono de sorpresa ante la sólida personalidad de su hija, probablemente desarrollada a partir de la ausencia materna. Esta capacidad de autonomía e iniciativa no es valorada positivamente, dibujando una imagen sobredimensionada y estereotipada de la niña con expresiones tales como *opina mucho, habla mucho, bastante personalidad para sus 14 años, está en todas, tiene un carácter fuerte*:

“Doy mi opinión de todo, ella [la mamá] todo pregunta. Por ejemplo de cuánto tiene que mandar a Perú, si está bien, el dinero. La opinión a veces la toma en cuenta y a veces no” (Magdalena, 15 años, Barcelona).

“Ella opina y mucho, sobre todo, ella tiene bastante personalidad para sus 14 años. No sé si es el hecho de que, como ella dice: “he estado tan sola”, ha tenido mucho tiempo para desarrollar otra parte de su personalidad. Porque claro es que está en todas, está en todas, “haz esto, haz lo otro”, “di esto, no digas esto”. Claro, yo tampoco no hago lo que ella dice, no. Pero digo en lo que es cuestión de opinar, es que opina mucho, habla mucho. Si tiene un carácter muy fuerte, una personalidad muy fuerte” (María, 52 años, Barcelona).

La madre dice claramente que no hace lo que su hija le dice, de este modo, ratifica su autoridad adulta frente a la opinión infantil. Según Martínez y Ligeró (2003), un proceso participativo implica, entre otras cosas, que todas las personas implicadas puedan opinar – situación que ahora analizamos–; y que la decisión sea consensuada teniendo en consideración las opiniones. Pero no significa necesariamente que se haga solo lo que dicen las niñas y los niños, en cuyo caso sería caer en un dogmatismo infantil contrario al espíritu participativo.

En general, las madres y los padres de esta investigación consideran que hay ciertas temáticas en las cuales las opiniones infantiles pueden o deben ser consideradas, y otras en las cuales no es necesario que las niñas y los niños intervengan, especialmente en cuestiones económicas. En el siguiente relato de Luis se aprecian estas valoraciones sobre los temas en los cuales su opinión como niño es considerada:

“A veces, conforme si es importante, muy importante, lo eligen entre ellos dos. Si es algo así pues me preguntan, como para comprar algo, como la televisión, la radio, algo, pero cosas así normales. Pues no me preguntan si tienen que cambiar de banco, esas cosas raras” (Luis, 14 años, Barcelona).

Por su parte, Mario comenta que su madre y su padre le preguntan su opinión a veces y que las decisiones son tomadas por los tres miembros de la familia, aunque su madre explica que solo le preguntan su opinión en aquellas cuestiones que le afectan –tal como sugiere

restringidamente la Convención de los Derechos del Niño (1989)–. Pero cuando se trata, por ejemplo, de cuestiones relacionadas con la vivienda se prescinde de la opinión infantil al considerar que solo concierne a las personas adultas opinar y decidir sobre esos temas. Es importante destacar que Cecilia explica que las decisiones son compartidas por los dos miembros adultos de la pareja, como una forma de insinuar que ella –en tanto mujer– también ejerce el poder al interior de su familia:

“Sí, doy mi opinión, cuando van a hacer algo a veces me preguntan. No sé, no me acuerdo ahora, pero sí todas las decisiones que tomamos aquí entre los tres, vemos si estamos de acuerdo los tres, pues decimos que sí o no, el que dice que no. pues ya está” (Mario, 13 años, Barcelona).

“Entre yo y mi marido, los dos, lo conversamos cualquier cosa y bueno lo decidimos, y cuando es alguna cosa que tenga algo que ver con él, sí, cuando es alguna cosa que solamente que nos concierne a los, que te digo en cuestión del piso y eso, solamente los dos, pero cuando tenemos que pedirle su opinión en alguna otra cosa que le va a afectar a él, sí” (Cecilia, 44 años, Barcelona).

La participación de las niñas y los niños en la gestión de la familia está enmarcada en la lógica patriarcal que articula las relaciones generacionales y de género que se dan en su interior (Alanen, 1994; Mayall, 2002). En este sentido, la entrevista realizada a Eugenia permite comprobar cómo se interceptan las relaciones generacionales y de género en el momento de tomar las decisiones familiares. Ella nos comenta que su pareja, quien hace el rol de padre, se representa en la figura simbólica del *juez* que dictamina sus sentencias; mientras ella actúa desde el rol de madre como intermediaria entre los intereses infantiles y el dictamen paterno:

“Decido yo mayormente digamos entre comillas, pero el que ejecuta sobre eso es el papá, siempre “oye mamá quiero salir”, digo “¿adónde vas a ir?”, “a tal sitio”, “a ya, dile a papá, dile a papá”. Pero si papá por a, b o c, dice ¡no, va salir! Yo digo, “mira se va con este amigo”, trato de un poquito de encauzar. Pero el que decide al último es el papá, si el papá dice no, es no. Yo digo “mira hijo parece que no”. A mis hijos yo les hablo, les converso: “si ustedes no me hacen caso yo elevo el juicio al juez, para que les dé la sentencia” [risas] y ahí yo digo: “él da la sentencia, ahí no me miren a mí pa’ ningún lado”. Yo desaparezco” (Eugenia, 32 años, Barcelona).

En el segmento de la entrevista realizada en Santiago a Mía se aprecia una interpretación de su derecho a opinar mientras estaba al cuidado de su abuela en Perú. Esta visión es coherente con el planteamiento de la Convención sobre la necesidad de preguntarles a las niñas y los niños su opinión en determinados aspectos, pero prescindir de ella en aquellos asuntos considerados “adultos” (Liebel y Martínez, 2009). Por su parte, Lucía identifica que su abuelo, encargado de su cuidado en Perú, le pregunta su opinión respecto a sus necesidades básicas (*yo le dije mi opinión, me compró mucha ropa*). Por último, Rosemarie muestra que no es consultada por su abuela:

¿TÚ SIENDES QUE TE PEDÍAN TU OPINIÓN?

“¡Sí! hartó, en... o sea en un 95%. Y, a veces, cuando era de más adulto, ya, yo no intervenía en eso” (Mía, 14 años, Santiago).

“Sí, porque mi abuelita estaba muy triste... y cuando yo le dije mi opinión *papá moreno quiero buzo, porque tengo poco, tengo poca ropa*. Mi abuelito me compró mucha ropa y tengo ropa de baño que es de las Huellas de Luco (Lucía, 9 años, Santiago).

“No sé, porque no me preguntaban” (Rosemarie, 10 años, Santiago).

Ahora bien, las experiencias vividas en Chile muestran algunos matices respecto al ejercicio del derecho a la opinión. En el fragmento de Ignacio se presume que su opinión es solicitada para preguntarle sobre el rendimiento escolar, pero el texto de Kasumi profundiza sobre la opinión infantil en el ámbito familiar. En la familia de Kasumi la persona responsable de la mantención económica tiene la legitimidad para pedir o prescindir de las opiniones de las hijas y los hijos. De acuerdo con Flaquer (1998), la familia puede ser leída como un espacio de negociación y conflicto permanente entre los géneros y las generaciones. En los casos donde algunas personas dependen económicamente de otras también quedan a merced de su autoridad, que históricamente había sido ejercida por el patriarca (Flaquer, 1998). Pero en la familia de Kasumi estos roles se intercambian a nivel territorial y de género, ya que en Perú su madre aporta el dinero a la familia, pero no pregunta las opiniones de las demás personas y ejerce el poder de modo autoritario. Mientras que en Chile, su padre es el sustentador económico y, al parecer, desarrolla un estilo participativo de ejercicio del poder, porque pide su opinión:

“Me dicen cómo te fue en el colegio, así, y yo le contesto bien” (Ignacio, 9 años, Santiago).

“No sé... a veces, porque, como que mi mamá es una persona que... cuando a ella se le mete algo en la cabeza es difícil que alguien se lo saque. A ella le gusta que sean las cosas como ella dice y a veces como que no toma mucha importancia nuestras opiniones. (...) Yo creo que se toma más en cuenta [ahora en Chile], porque como mi papá es el que más nos pregunta, se puede decir. Porque mi mamá, como le comento, a ella le gusta hacer las cosas a su forma, porque piensa que están bien y lo que ella decida nos va a afectar a todos, pero es para nuestro bien. Y ya como que ahora se toma más en cuenta nuestra opinión. Porque mi papá nos pregunta a todos y como mi mamá ya no es la que aporta al hogar solamente, tiene que compartir las decisiones con mi papá y, por eso, creo que se toman más en cuenta nuestras opiniones” (Kasumi, 13 años, Santiago).

En la entrevista realizada conjuntamente con Francisco y María (recordemos que tienen una relación de noviazgo informal, llamadas en Chile de “pololeo”), aparece la figura del padre o de la hermana mayor realizando un ejercicio participativo del poder. Específicamente, Francisco muestra que su opinión infantil resulta ser una parte integrante del grupo e

indispensable para el devenir de una familia, que se ha visto afectada por la separación física de sus miembros a raíz de la migración (*que opinemos, que tomemos una decisión como familia*). Por su parte, María –notablemente influenciada por la respuesta de Francisco– también comenta que su opinión es considerada en los asuntos familiares:

“Mi papá quería estudiar y nos pidió... más bien, nos pidió opiniones, si podía ser la cuestión y no sé.

¿PARA ESTUDIAR ÉL, LES PREGUNTÓ A USTEDES QUÉ PENSABAN?

“Sí, no. Le dijimos que sí no más, que terminara su carrera y terminó su carrera, está trabajando y todo eso. Pero siempre cuando quiere tomar una decisión, algo. Por ejemplo, ahora se quiere comprar un departamento, porque el departamento nosotros lo arrendamos a una señora. Pero, ahora abajo están vendiendo un departamento y él lo quiere comprar y nos está pidiendo una opinión. Que él cuando quiere hacer un cambio en la familia, en la casa, todo eso, él da una opinión, o sea no pide más, en todo caso, que opinemos, que tomemos una decisión como familia” (Francisco, 16 años, Santiago).

“Ella, mi hermana, no sabía casi nada, ni entendía las tareas que hacían. Entonces fue a la casa y nos preguntó, casi a todos juntos, *¿sigo en el estudio o me pongo a estudiar así para enfermería?*, y nosotros le dijimos que sí, se ponga” (María, 12 años, Santiago).

La entrevista realizada colectivamente a Sofía y Alexia –además de mostrar la influencia de las respuestas entre ambas participantes– ejemplifica una actitud de parte de las personas adultas responsables de su cuidado con cierto interés (*me pedían la opinión a veces*) sobre el proceso migratorio que ellas están viviendo en Chile, considerando las dificultades de adaptación escolar y la añoranza emocional de sus parientes y amistades que permanecen en Perú:

“También, no, mi mamá y mi papá decidían, me pedían la opinión a veces. A mí me preguntan *¿cómo está la comida? ¿Quieres ir de vuelta a Perú? ¿Quieres cambiarte de colegio?* Me preguntan mi papá y mi mamá” (Sofía 9, años, Santiago).

“Como de la comida, cómo estaba, todo. A mí también me preguntan *¿cómo está la comida? ¿Cómo ando en el colegio? Si me quiero cambiar de colegio. Si estoy bien ahí. Si me siento sola. Todo. Y si quiero llamar a alguien por teléfono, todo, me preguntan*” (Alexia, 9 años, Santiago).

En las experiencias vividas en Chile, por parte de Mía y Rosario, también se observa que sus opiniones son consideradas. Mía evidencia plena conciencia generacional respecto a las limitaciones que la edad significa para emitir sus opiniones y el grado en que son o no tomadas en cuenta (Gaitán, 2006b). En el texto de Rosario se puede hallar la diferencia entre la opinión y la información, cuestión que hemos visto acecha permanentemente el ejercicio del poder generacional y de género en las niñas peruanas participantes de este estudio. Ciertamente, existe una diferencia sustantiva entre: a) consultar las opiniones y considerarlas a la hora de tomar las

decisiones (Kasumi, Francisco y Mía) y b) las personas adultas opinan y deliberan autónomamente y luego solo informan sobre lo decidido (Rosemarie, Rosario). Este es el núcleo de la reflexión en la presente categoría de análisis:

“Sí, me toman mucho en cuenta. Sienten que, así, sea niño o menor de 18 años tengo derecho a opinión, así que en cuanto a la opinión me toman mucho en cuenta” (Mía, 14 años, Santiago).

“Bien y sí me preguntaban eso, porque yo... me dicen *oye Rosario ¿tú quieres llamar a tu tía? a tu mamá dile, porque te quieren preguntar algo*. Y un día mi papá... me llamaron mi papá y mi mamá, y mi mamá me preguntó *¿quieres una muñeca? ¿Quieres una muñeca hombre?* y yo le respondí *sí*. Y trajeron... y era un hermanito y las tías lloraron, para que yo crea que era una muñeca, que estaba chica” (Rosario, 9 años, Santiago).

9.1.4 Las transformaciones en la legitimidad de la autoridad adulta en la migración familiar: “como una señora desconocida”

Cuando las niñas y los niños participantes de este estudio están lejos físicamente de sus madres y padres –quienes están en Barcelona u otro lugar– y se relacionan transnacionalmente con ellas experimentan la compañía de otras personas jóvenes y adultas en Perú, con las cuales se genera un vínculo de apego y legitimidad que sustituye, de algún modo, la ausencia física de los progenitores. Según Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003), en algunos casos esta separación física constituye una primera oportunidad de ejercitar la autonomía individual infantil, porque las niñas y los niños comienzan a tomar sus propias decisiones. Una vez que ellas emigran y se reencuentran con sus madres y padres pueden desencadenarse diversas situaciones de negociación y conflicto cotidiano. Por esta razón, las madres y los padres migrantes temen haber perdido legitimidad frente a sus vástagos para seguir dominando la situación familiar. Las personas adultas elaboran un discurso cargado de dificultades para reacomodarse a la nueva situación filial. Una vez que el grupo familiar se reúne en el país de destino comienza la acomodación familiar respecto a los roles y las relaciones, la autoridad, la comunicación, las condiciones de vida y la dinámica familiar. Las relaciones generacionales se transforman, porque la legitimidad adulta para ejercer la autoridad se ve alterada por los años de separación. Las niñas y los niños de esta investigación identifican estos procesos de acomodación como parte de una re-estructuración familiar en el lugar de destino. Ellas apelan a recuperar el vínculo afectivo por sobre la jerarquía de poder. En este escenario, ineludiblemente la legitimidad adulta debe reinventarse de manera más participativa y dialogante (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003, 2008).

En el siguiente relato de la entrevista llevada a cabo en Barcelona, con Bartolomé se puede contemplar este “choque” entre los intereses adultos e infantiles. Bartolomé nos habla que durante el periodo de separación física de su madre, él junto a sus hermanos tomaban las decisiones de manera autónoma en Perú y sólo se consultaba a su madre en Barcelona sin esperar su aprobación (*si nos daban bien, sino también*). Una vez que él emigra y comienza a convivir nuevamente con su madre reconoce que le cuesta reacomodarse a la posición adulta. En este caso, si bien la separación física con las madres y los padres tiene una dimensión dolorosa, también puede ser una oportunidad para ejercitar prácticas de autonomía infantil en la toma de decisiones. Por su parte, la madre de Bartolomé asume que después de la separación física, una vez se reencuentra con sus vástagos en Barcelona, ha debido desarrollar una posición más tolerante y dialogante, aunque lo atribuye a que hace poco tiempo que han llegado (*como están nuevos por ahora sale*) y concluye que ahora en el nuevo escenario migratorio ya no impone su opinión adulta:

“Al principio como que choca un poco, haber estado siempre acostumbrados a que mayormente hablábamos por... Nuestras decisiones las tomábamos nosotros en Perú, sólo consultábamos acá, si nos daban bien, sino también. Pero ahora llegamos acá y ahora tenemos que consultar, andan detrás de nosotros y todo eso, uno está acostumbrado a tomar decisiones solo” (Bartolomé, 17 años, Barcelona).

“Soy un poco más tolerante, soy un poco más tolerante, pero a la vez entra más al diálogo. (...) Ahora por ejemplo a veces no quieren salir con nosotros, todos juntos, el de diecisiete años ya. Pero como están, como digo yo, nuevos, por ahora sale. Pero ya no le impongo más, pero no, tampoco voy en contra de lo que él quiera” (Julia, 48 años, Barcelona).

En el relato de las madres y los padres se identifican las dificultades que experimentan en el momento en que sus hijas e hijos emigran hacia Barcelona y comienzan a convivir diariamente. Algunas madres, como Cecilia, creen que un factor obstaculizador de la legitimidad adulta en destino es el tiempo de distancia. Mientras que otras, como Patricia, sienten que las hijas e hijos cambiaron durante el tiempo de distancia acompañadas por otras personas adultas que probablemente ejercían el poder generacional de otras maneras (*su padre la consentía mucho*):

“Al comienzo me costó, porque prácticamente hemos estado, como que te digo, casi seis años distanciados. Claro que yo siempre iba, pero no es lo mismo el vivir diario, no. Entonces me ha costado bastante al comienzo” (Cecilia, 44 años, Barcelona).

“Ha cambiado la relación, desde el aspecto de ella. Porque ella no es igual, ella siempre reclama algo a su padre. Pues se ve que su padre le consentía mucho ahí. Cualquier cosa que yo a veces la castigo, pues dice “papi, papi” grita, claro porque desde más pequeña ha estado con él, desde los tres años hasta los siete” (Patricia, 47 años, Barcelona).

En el proceso de acomodación generacional en Barcelona surgen cotidianamente negociaciones y conflictos que se deben resolver. María nos habla que frente a la pérdida de legitimidad respecto a su hija se plantea utilizar la violencia física como un mecanismo de reposicionarse como una figura de autoridad. Pero reconoce sus temores a que eso pueda crear resentimiento y fracturar aún más la relación filial, afectada por la separación física:

“Me da pena *meterle una hostia*, me da mucha pena porque no sé, siento que quien sabe en el momento que lo haga eso nos va a separar mucho más. No creas, como madre tengo muchos temores. Claro, ella porque no tiene a nadie, te das cuenta, ella en esta edad, es una niña y pesa lo que pesa” (María, 52 años, Barcelona).

Otro elemento en el análisis de la legitimidad de las personas adultas frente a las infantiles se refiere a las semejanzas y diferencias en el ejercicio del poder adulto entre las familias peruanas y españolas. Las madres entrevistadas declaran que en sus familias aún se mantienen los valores tradicionales que atribuyen a la cultura peruana como el “*respeto a los mayores*” y la importancia cardinal de la familia por sobre toda las cosas. Al compararse con las familias españolas, ellas sienten que las niñas y los niños de origen autóctono desarrollan prácticas sociales inadecuadas para su edad debido a la pérdida de los valores y el respeto. Particularmente Julia identifica una gran diferencia en las formas de comunicación, señalando que hasta el tono y los turnos de palabra están claramente establecidos en su familia.

“Es diferente a las familias de aquí, por lo que veo hay mucha tolerancia en las familias españolas para con los hijos. Lo que para nosotros es una llamada de atención, un levantar la voz, para ellos es normal. Se mofan de los padres, le toman como tontos. Nosotros no permitimos eso. Vemos por ejemplo, ese tono de que para nosotros es una falta de respeto, y ellos saben que tienen que escuchar y después hablar, primero hablamos y después ellos opinan. En ese sentido es muy diferente, los hijos tienen muy, muy... en vez de libertad, para mí, tienen libertinaje, acá” (Julia, 48 años, Barcelona).

El hecho que algunas madres peruanas entrevistadas trabajen en el servicio doméstico para las familias españolas, les permite observar las prácticas del ejercicio generacional de primera fuente. Si bien, en ciertos casos, las madres actúan como *intermediarias* entre la cultura de origen y de destino, intercambiando valores y costumbres entre ambos referentes, también sucede que a partir de sus propias experiencias se forman una opinión de la niñez autóctona que es traspasada a sus hijas e hijos cuando éstas llegan a Barcelona. Algunas madres peruanas entrevistadas señalan que la supuesta fragilidad de la legitimidad adulta en las familias catalanas se debe a la forma de castigar los incumplimientos infantiles. En el siguiente fragmento de la entrevista realizada a Marta se comenta la anécdota de un amigo de su hijo que al bajar su rendimiento escolar, recibe regalos. Ella dice que castiga a su hijo por el mismo motivo y jamás lo premiaría. Por su parte, Patricia esgrime que la legitimidad adulta en España está delimitada

en términos legales. Ella piensa que las leyes y las costumbres españolas son restrictivas respecto al maltrato infantil en comparación con la realidad peruana y reconoce que, en ciertas ocasiones, cuando ella está enfadada por el actuar de su hija decide racionalmente no utilizar la violencia física por temor a perder legalmente su custodia:

“Donde trabajaba también la señora les castigaba, les decían, pero no los cumplía. Mi hijo me comentó de un amigo que se sacaba malas notas y encima le compraban cosas y le daban. Pues yo diría que no, porque a mi hijo que bajó en el colegio de los cursos, pues yo le castigué, y de darle premio nada, en cambio la madre de este niño le compraba cosas” (Marta, 33 años, Barcelona).

“En cierto modo un poco que más limitado a lo de Perú todavía, similar no, porque ahí en Perú te castigan con una correa, porque allí se castiga así. Pero aquí no, si tú lo castigas así, pues te quitan la patria potestad de tu niña y entonces pues en ese plan, yo ya me limito. A veces me veo que estoy muy enfadada, trato mejor de dejarla ahí que siga ella con su berrinche y me voy a la habitación. Porque aquí tu no puedes decir “es mi hija y ya está”, no” (Patricia, 47 años, Barcelona).

En el anterior relato de Patricia el uso de la violencia física –como un mecanismo disciplinario que utilizan las personas adultas frente a las niñas y los niños– se ve como algo prohibido legalmente en destino. Pero no se considera la vulneración de los derechos infantiles en este acto o los impactos que esto puede tener en la relación filial, la cual se ha visto afectada ineludiblemente por el proceso migratorio. Es decir, si no existiera una sanción legal que prescribe la prohibición del castigo corporal, la madre lo utilizaría aun en Barcelona.

En la entrevista realizada a Cecilia se observa que ella advierte a Mario, su hijo, sobre las relaciones generacionales en las familias españolas. Ella tiene el temor que dicha actitud sea imitada por su hijo y acabe perdiendo los valores tradicionales con los que fue educado en Perú. La educación que Mario recibió en Perú –por parte de su abuela– proviene de una tradición traspasada de generación en generación, ya que Cecilia reconoce que ella también fue educada en esos mismos valores por su abuelo. Finalmente, ella concluye que está dispuesta a aceptar algunos cambios de su hijo debido al proceso de adaptación a la cultura catalana. Pero se resiste a flexibilizar su idea de la subordinación de las niñas y los niños respecto a las personas adultas (asimilación a medias):

“Antes de traerlo a mi hijo yo le decía como era aquí. Porque yo he trabajado en casa, he visto los hijos de aquí salen sin pedir permiso, y le contestan, le alzan la voz a sus padres, no les tienen ningún respeto. Entonces, ese era mi miedo de traer a mi hijo aquí. Se lo comentaba a mi mamá, pero ella me decía “pero si él ha sido criado aquí”. Yo le comentaba a mi hijo “yo no quiero que tú vayas a ser así, porque tú sabes cómo somos nosotros criados, mi abuelo como me ha criado a mí y tu abuelita como te está criando a ti. Yo no quiero que tú seas distinto, no, en ese sentido, hombre, cambiarás en algo pero los respetos, no” (Cecilia, 44 años, Barcelona).

La opinión de Cecilia pone de manifiesto lo que autores como Feixa (2006) y Alegre (2007) denominan una integración diferenciada en términos generacionales que experimentan las niñas y los niños de origen extranjero en España. Para estos autores, las pautas de asimilación no debieran verse solamente en clave de sociedad de origen v/s de destino, sino que es preciso incorporar al análisis las particularidades generacionales de la niñez inmigrante. En este sentido, podríamos decir que si las niñas y los niños de origen español fueran como los describen las madres peruanas, el hecho que sus hijas e hijos adoptasen esas prácticas de ejercicio del poder podría leerse como una asimilación efectiva a los modelos de niñez vigente en el territorio español. En algunas ocasiones, después de las entrevistas surgía una conversación informal con las familias sobre estas cuestiones y otras referidas a la migración. En estos momentos, las madres declaraban los temores a que sus hijas e hijos imitaran los estilos comunicativos, de vestir y divertirse de la niñez en destino. Incluso algunas llegan a manifestar la posibilidad de retornarles hacia Perú si consideran que han perdido el control materno/paterno. Lo anterior demuestra el temor a la asimilación en valores de género y generacionales, al tiempo que se evidencian las contradicciones porque incentiva solo la asimilación académica

En la frase que aparece a continuación de Alexia, entrevistada en Santiago de Chile, se percibe un cambio en la actitud materna (*era más cariñosa*); mientras que si bien Andrea comenta que pudo llevar una buena relación filial con su madre reconoce que en otros casos ha visto dificultades. El relato de María profundiza sobre el desapego emocional generado a partir de la distancia física de su madre, en contraste con la afinidad generacional construida con otra persona significativa del grupo, en su caso el hermano mayor. La eventual indiferencia que María expresa a su madre cuando la visita en Perú es similar a las estrategias de subversión infantil encontradas por Dreby²⁶⁸ (2007, 2010) y Gaitán (2008). Se trata de un mecanismo que despliegan las niñas y los niños cuando sus madres les visitan como una forma de reprocharles su descontento con su ausencia del lugar de origen. Evidentemente, este tipo de estrategias infantiles se llevan a cabo dentro del marco minoritario de acción que tienen para desenvolverse, pero resulta ser una medida que tensiona y fractura aún más la relación generacional.

Por otro lado, las entrevistas realizadas en Barcelona muestran que la afinidad generacional creada al interior del grupo fraternal de hermanas y hermanos se debe, entre otras cosas, a la vivencia común de la filiación transnacional y el soporte afectivo que simboliza compartir este tipo de experiencias. En otras palabras, es probable que María se sienta más cercana a su hermano mayor que a su madre, porque con él compartió en Perú un momento clave de su existencia que ha creado cierta complicidad y un lazo afectivo potente:

²⁶⁸ “As if he a stranger” (Dreby, 2007:1055).

“Era distinto, porque era más cariñosa, todo, y cuando ella llegó yo estaba en la casa de mis primas y no pensaba que era ella, me tomó de sorpresa cuando vino” (Alexia, 9 años, Santiago).

“No, igual le hablaba bien, hay algunos que le hablan mal, es que cuando llegan...” (Andrea, 11 años, Santiago).

“No, porque yo lo veía, lo saludaba, me iba, pero no lo tomaba, así, en cuanto es mi amiga, mi mamá, no, Me encontraba, así, como una señora desconocida y yo la agarraba, la saludaba y me iba. Pero ella nunca sabía estas cosas que yo sentía. A quien quería más era a mi hermana y a mi papá. A la persona que tengo más confianza es con mi hermano mayor, el que está en Perú, los dos nos contamos las cosas, aunque algunas no porque si no me agarraban...” (María, 12 años, Santiago).

De acuerdo a los estudio de Portes (1996), Portes et al (2006) y Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003), durante el proceso migratorio existen diversos factores que inciden en la transformación de los roles y el ejercicio de la autoridad al interior de las familias migrantes. Cuando las niñas y los niños se reencuentran con sus madres y padres en los lugares de destino pueden darse situaciones de “choque” generacional que, se piensa, las personas adultas deberían gestionar eficazmente para repositionarse como autoridad (Portes, 1996; Portes et al, 2006). Sin embargo, como ya vimos en la experiencia contada por Bartolomé en Barcelona, en ocasiones son las propias niñas y los niños quienes realizan esta función de enfrentar el conflicto filial para resolverlo. Este es el caso de Mía, quien nos relata sus emociones y las dificultades vividas cuando comienza a convivir cotidianamente con su madre que prácticamente no conocía, porque su madre emigra a Chile cuando Mía tiene solo algunos meses de vida. La actitud proactiva de la niña (*yo tuve que tomar la iniciativa para conversar*) desafía la lógica adultista o adultocéntrica basada en el descrédito infantil que espera sean las personas adultas quienes gestionen el conflicto. La reflexión de Mía se refiere a su propia experiencia migratoria y la percepción infantil respecto al proceso de acomodación familiar que ella experimenta en el país de destino leyéndolo a contraluz de lo vivido con su abuela en Perú (*yo tardé en adaptarme a vivir con ella; no teníamos demasiada confianza como la tenía yo con mi abuela*). Recordemos que Mía, tras una deliberación emocional y racional, decide voluntariamente emigrar a Chile en virtud de lo propuesto por su madre. Por lo tanto, el éxito de la relación filial es un factor clave en su propio proyecto migratorio infantil (*tenía que adaptarme sí o sí*). Por último, Mía concluye que tras el conflicto y su respectiva solución, actualmente mantiene una relación con su madre basada en la horizontalidad más que en la verticalidad (*ella me cuenta sus cosas, yo le digo mis cosas*):

“Al principio, era muy fuerte chocábamos mucho, demasiado, o sea ella [mi mamá] decía sí, yo decía no. Si ella decía blanco, yo decía negro. Y chocábamos demasiado. Pero hubo un tiempo en que yo decidí conversar con ella y también darle mi opinión que era muy difícil para mí adaptarme a vivir con ella. Porque muchos años no vivía con ella, no estaba con ella y no nos podíamos llevar bien de

un día para otro. Entonces, ahí, como que ella me empezó a entender y como fueron meses al tratar de adaptarme a vivir con ella, igual fueron hartos meses, fueron como seis o siete meses en que yo tardé en adaptarme a vivir con ella. Yo tuve que hacerlo porque no teníamos demasiada confianza como la tenía yo con mi abuela. Entonces, ahí, como que yo tuve que tomar la iniciativa para conversar y para que ella se diera cuenta que también, como chocábamos mucho, a mí me estaba afectando y yo, como chocábamos mucho, como que yo al día siguiente ya quería estar en Perú, quería devolverme. Como yo sabía que eso no era posible, traté de arreglar las cosas, tenía que adaptarme sí o sí, no más (...) Ahora nos llevamos bien, tenemos más confianza. Por un lado, del principio ella me cuenta sus cosas, yo le digo mis cosas, aunque otras veces no porque igual me da plancha y nada. Ahora la comunicación es más buena que antes” (Mía, 14 años, Santiago).

Por su parte, los relatos de Arturo y Francisco también ponen de manifiesto las formas de gestionar el proceso de acomodación familiar en el país de destino. Particularmente, Arturo comenta, con cierta hilaridad, el momento mismo del reencuentro con su padre a quien literalmente no reconoce por los años de separación. Arturo utiliza la victimización estratégica frente a la falta de legitimidad de su padre. De este modo, el niño explicita las dificultades vividas por el maltrato recibido en Perú cuando estaba a cargo de su tía y tío y, a la vez, reconfirma que no se respetó su decisión de no querer migrar a Chile (*¿por qué me trajiste?*). El testimonio de Arturo grafica lo que Pedone (2003) y Gaitán (2008) comprueban en sus estudios respecto a que cuando no se consideran las opiniones de las niñas y los niños se les trata como “objetos” y no como “sujetos”. Por último, Francisco identifica que la pérdida de legitimidad de parte de su madre se debe a que su tía la “reemplaza” en el rol de cuidado materno durante sus primeros años de vida en Perú. Este tipo de experiencias también son comentadas por las personas entrevistadas en Barcelona:

“Yo tenía una idea cómo era mi papá, pero no sé, como que llegó medio extraño así, no. Y mi mamá me dijo *ahí está tu papá* y yo veía señores y señores y yo vi a mi papá y ahí fui donde un señor y le dije *¿papá?* y me dijo *sale de aquí...* (Risas) *sale de aquí, yo no soy tu papá...* (Risas). No, él no, el de allá, allá estaba mi papá, lo reconocí, hablamos, sí, se puso feliz, nos pusimos a llorar, yo también, porque hace tiempo que no lo veía y le contaba tanto maltrato que me hicieron mis tíos y después de tiempo que me... Ya después, hay veces, cuando discutimos, cuando a veces él me castiga, discuto, yo le dije *¿por qué me trajiste? me trajiste para que [me] castigues, mejor me hubiera quedado en Perú con mis tíos, aunque me pegaban*. Yo le saco en cara todo lo que he sufrido porque él se ha venido acá” (Arturo, 14 años, Santiago).

“Me costó, porque yo tenía una tía, que está acá ahora también, y yo a ella la consideraba como mi mamá. Ella se vino a Chile cuando yo tenía 6 años y ahí lloré, porque yo pensaba que era mi mamá y después me dijeron toda la verdad. Yo me sentí extraño, no le decía mamá, le decía señora Carmen.

¿A TU MADRE?

“Sí y a la chica yo después le decía mamá, mamá le dije, me acostumbré, sí, mamá no más le digo” (Francisco, 16 años, Santiago).

9.1.5 Las negociaciones y los permisos infantiles: “mi padre da la última palabra”

De acuerdo a la Sociología de la infancia, las relaciones entre el mundo adulto e infantil se basan en estructuras jerárquicas y de poder. Una de las dimensiones clave de las relaciones de poder generacional se manifiesta en la capacidad legitimada de parte de las madres, los padres y personas adultas para dar permisos e infringir castigos a las niñas y los niños que acompañan (Jenks, 1996). En este marco se construye una categoría de autoridad para la persona adulta, es decir, una jerarquía adulta sobre la posición infantil que sienta las bases de la relación generacional entre progenitores y su descendencia como una relación de poder (Gaitán, 2006b). Cuando se les pregunta a las niñas y los niños participantes de nuestro estudio acerca de este tema, nos dicen que generalmente ellas no participan de esa *decisión* de dar permisos, porque es algo que se consensua en base a un criterio compartido entre las personas adultas del grupo familiar, generalmente la madre y el padre o padrastro.

En la presente categoría de análisis nos interesa explorar las experiencias de las niñas y los niños participantes de este estudio respecto a los límites y las libertades que les son impuestas de parte de sus madres, padres y otras personas adultas que les acompañan diariamente, como una manifestación de la autoridad generacional adultista. Según Alanen (1994) y Mayall (2002), el orden generacional está relacionado y funciona convergentemente con las jerarquías de género. Por lo tanto, el análisis de los discursos infantiles respecto a los permisos es presentado contemplando estos ejes de poder.

En el siguiente relato de Mario, entrevistado en Barcelona, se aprecia que dar permisos es una función que desempeña la madre, pero durante la época de verano ella trabaja largas jornadas (limpieza en hoteles). Es entonces el padrastro –a quien conoció en destino– el que realiza las funciones paternas como supervisar los permisos infantiles:

“Me dan permiso los dos, tengo que preguntarles a los dos, le pregunto a mi madre y me dice que sí, luego le pregunto a mi padre y me dice que sí, pues ya” (Mario, 13 años, Barcelona).

“Los permisos de salida, bueno mayormente yo se los doy, porque como mi marido no está. Pero de todas maneras él también ejerce como papá, aunque no es su papá, pero sí ejerce como papá muchas veces o cuando yo no estoy y me toca trabajar. Por ejemplo el año pasado, trabajé verano, julio y agosto, desde la mañana no llegaba hasta las 10 de la noche, entonces todo él le pedía permiso a su papá” (Cecilia, 44 años, Barcelona).

Las libertades y restricciones que marcan las personas adultas a las infantiles se basan en la doble comprensión patriarcal del poder generacional y de género. Es decir, los permisos están diferenciados para las niñas y los niños en virtud de las construcciones sociales y normativas de género. En la lógica patriarcal los privilegios y las limitaciones se basan en la edad y el género

de los sujetos (Alanen, 1994; Mayall, 2002; Izquierdo, 1998; Flaquer, 1999; Brullet y Torrabadella, 2004). Así es el caso de Julieta, quien reflexiona sobre las desigualdades que observa respecto a los horarios de salida entre ella y su hermano (varón y cuatro años mayor que ella), lo que demuestra una relación patriarcal en el plano horizontal. Por su parte, en el relato de Carlos, hermano de Julieta, se puede apreciar la lógica patriarcal a nivel vertical, puesto que la última palabra sobre los permisos la tiene el padre:

“A veces a él le dejan salir más horas, pero me parece que es porque tiene más edad, y aunque vayamos con grupos y en el mismo grupo, me refiero al grupo de los amigos y vamos allí, a él lo dejan más tiempo que a mí. Él es cuatro años mayor que yo” (Julieta, 13 años, Barcelona).

“El que esté en casa me da permiso, claro si no hay nadie llamo a mi padre primero, a mi padre eso sí, primero a mi padre, porque mi padre da la última palabra” (Carlos, 17 años, Barcelona).

Cuando se le consulta al padre de Julieta y Carlos sobre los mecanismos para dar permisos ahora que están en Barcelona, él nos dice que facilita la conversación e intercambio de ideas para decidir sobre un permiso. Sin embargo, nos comenta una serie de preguntas que él realiza a su hijo, con el único objetivo de obtener información sobre dónde va y que no apuntan, necesariamente, hacia un ejercicio participativo del poder generacional:

“Básicamente yo decido los permisos, le dicen a la mamá y ella me lo dice a mí o ellos directamente a mí”
PERO, ¿ES ALGO CONVERSADO?
“Sí, sí, claro, ¿a dónde van? ¿Cuál es la dirección? ¿Tienes tu móvil? cualquier cosa ¿A qué hora llegas? Hay mucha comunicación” (Jorge, 45 años, Barcelona).

Por otro lado, cuando la migración infantil ha ocurrido hace poco tiempo, los vínculos de amistad o vecindad escasean para las niñas y los niños que aún no sienten una plena adaptación. En el relato de María podemos identificar esta cuestión respecto a la falta de redes sociales por parte de su hija Magdalena. A la vez que se observa una comparación entre las prácticas de ocio infantil en Perú y en España, mostrando que en este último lugar se hace menos uso del espacio público –y por lo tanto se piden menos permisos para salir a jugar a la calle–. En España el ocio infantil está enmarcado, en mayor medida que en Perú, en el espacio doméstico a través de las tecnologías (internet, televisión):

“Hasta hoy ella no sale, no porque yo no quiera, yo quisiera, pero ella no tiene amigos ni amigas. Yo le digo *“pero yo te doy permiso, mientras yo estoy trabajando, para que tú no te sientas sola. Tienes ahí el ordenador”*, que se lo compré antes que venga para que no me salga a la calle, le puse el Internet. Le digo *“igual yo te doy permiso para que tú traigas una amiguita, y que estés acá”*. No. *“es que mami tú no entiendes”* pero me dice *“porque las niñas de su casa no tienen*

permiso a la calle, igual que yo tampoco no salgo, están en su casa nada más”
(María, 52 años, Barcelona).

En las entrevistas realizadas en Santiago de Chile a las niñas que tienen 9 años de edad se puede observar que la madre y el padre deciden sus permisos para salir a jugar fuera de casa. Particularmente en el caso de Lucía está condicionado a su buen rendimiento escolar:

“Pero me daban permiso por todos sitios, porque me sacaba buenas notas en mi cuadernos, puros 20 como significa 7” (Lucía, 9 años, Santiago).

Por su parte, el grupo de niñas que tienen entre 11 y 12 años comentan que los horarios de salida dependen del tipo de actividad que se solicite realizar. En el siguiente fragmento de la entrevista realizada a Estrella se aprecia que los permisos están condicionados por dos cuestiones. Una primera cuestión se relaciona con el género, puesto que antes de salir Estrella debe realizar el trabajo doméstico (*tengo que hacer las cosas y después salgo*). La segunda cuestión se relaciona con el orden generacional y de género, porque ella debe salir con un varón que tenga más edad que ella (*me voy con mi hermano mayor o sino con un mayor*). Por su parte, el relato de María, hermana gemela de Estrella, muestra que sus permisos están limitados a la evaluación que haga su madre y su padre de su comportamiento (*portarme bien*), cuestión relativa al orden generacional. María alude a una expresión coloquial –también aparecida en los relatos de Julieta y su madre entrevistadas en Barcelona–, referida a tener cuidado de sí misma (*tengo que tener cuidado*), que está vinculada al orden de género. La frase vacua “tener cuidado” puede ser interpretada de diversas maneras según el contexto. En este caso se pueden inferir algunas situaciones de vulnerabilidad de María que ameritan su especial atención y cuidado cuando ella sale de casa, por los peligros a que puede exponerse siendo, niña, mujer e inmigrante peruana en el contexto migratorio contemporáneo de Santiago de Chile:

“Yo al día siguiente me porto bien y al pasado mi papá me da permiso. Y cuando yo quiero ir a una disco de chicos me deja, pero me va a recoger y yo le digo ya a tal hora, así. O, sino, me voy con mi hermano mayor o sino con un mayor y me quedo para salir a la calle, y tengo que hacer las cosas y después salgo” (Estrella, 12 años, Santiago).

“Cuando me vine acá a veces salí, al principio, pero ahora tengo que... tengo que tener cuidado, tengo que estar, así, pidiendo permiso y portarme bien, porque si no, no me dejan salir. A mí sí me dan permiso, pero me tienen que... tengo que decir a dónde voy y me dicen una hora y luego y si no luego a esa hora, no salgo al otro día” (María, 12 años, Santiago).

El grupo de niñas entre 13 y 14 años comenta que los permisos los decide la persona adulta que esté acompañándoles cotidianamente. Específicamente en el texto de Mía se sintetizan algunas de las cuestiones vistas anteriormente respecto a su propio comportamiento y

las notas obtenidas en la escuela, como un criterio continuo desde su estancia en Perú y ahora en Chile. Los horarios de salidas nocturnas están mayormente limitados, probablemente por su condición de género y por su posición generacional:

“Ellos mismos, yo tenía que hablar con ellos una semana antes, si a la semana siguiente tenía una fiesta, para que vieran en la semana mi comportamiento y, así, ver si me daban permiso en la semana siguiente.

¿HASTA QUÉ HORA TE DABAN PERMISO?

“Era un máximo de 9 o 10 de la noche (...) Claro, ella, porque [en Perú] mi abuelo siempre me decía que no, no para todo, pero después mi abuela salía convenciéndole a él que me diera permiso. Aquí [en Chile] los permisos me los da mi mamá y mi padrino, los permisos me dan los dos juntos. Y también en cuanto a cómo me he portado aquí en la casa y cómo me ha ido en el rendimiento de la escuela. Si me ha ido bien, ya tengo un permiso. A ver me da un permiso de máximo, por ejemplo, ya sea de 7 a 12, si llego justo a las 12, para la próxima semana ya tengo una hora adelantada más. Entonces, como que, ahí me van subiendo un poquito el horario y, otras veces, en donde no cumplo el horario o llego más temprano, porque igual es muy peligroso estar a hasta esa hora en la calle” (Mía, 14 años, Santiago).

Resulta interesante leer los relatos de los niños peruanos a la luz de lo recientemente expuesto por las niñas, porque en términos generales se observa que el tema del trabajo doméstico, el sentido del cuidado y el peligro no aparece en los discursos masculinos. Particularmente, los niños de 9 años tienen experiencias similares a los de sus pares femeninas. Mientras que Arturo no tiene un límite en el horario de sus salidas nocturnas, a diferencia de Mía –también de 14 años de edad– que debe respetarlo para poder salir la próxima vez. Por último, Francisco de 16 años relata que los permisos están restringidos al rendimiento académico, al igual que Lucía de 9 años. :

“Lo conversa con mi padrastro, si me deja salir, el padrastro dice sí” (Ignacio, 9 años, Santiago).

“Sí, pero yo creo que mi mamá y mi papá son más buenos, porque yo le digo *voy a ir al Colectivo, voy a ir a la fiesta* y me dicen *ya*, y yo me salgo arrancado porque no me dicen a tal hora, de tal hora. No, o sea, no sé si se olvidan o yo salgo muy rápido... (Risas)[O] las dos cosas...” (Arturo, 14 años, Santiago).

“Yo en el primer de Huacho, no, yo por lo menos, que yo sepa salía, salía a fiestas, me daban permiso. Pero ya, como que, cuando fui a Lima con mis padres me dijeron tienes que sacar... por ejemplo, allá del 1 al 20, tenía que sacar por lo menos 20 sino, no salía, pero sí salía al final, o sea, igual sacaba promedio 20 y salía. Ahora los permisos, por ejemplo, mi papá me dice saca esta nota, igual que en Perú es, saca las notas por ejemplo de 6 para arriba y ahí me sale” (Francisco, 16 años, Santiago).

9.1.6 Desobediencias y sanciones infantiles: “te quitan lo que más te gusta”

Un ámbito donde se expresa nítidamente la relación de poder generacional entre las personas adultas y las infantiles es en la capacidad legitimada socialmente para infringir castigos ante determinadas situaciones que desde el punto de vista adulto lo ameritan (Mayall, 2002). Las sanciones que reciben las niñas y los niños en determinadas situaciones emanan de la facultad adulta legitimada para ello. Las sanciones serían la otra cara de la moneda respecto a los permisos, que recién analizamos.

En nuestro estudio encontramos que las niñas y los niños de origen peruano inmigrantes en Barcelona declaran que son castigadas de diversas maneras: amenazas verbales, controlar y restringir las salidas (con amistades y familiares) y principalmente privarles de lo que más les gusta. En el siguiente relato de la entrevista, Camila nos cuenta las amenazas de quemar sus juguetes que recibe de su mamá y cómo ella intenta evitarlo. Si bien, la advertencia por parte de la madre puede considerarse solo como un mecanismo de persuasión para presionar a la hija, ciertamente la persona adulta tiene la autoridad para hacer lo que advierte, de ello deriva que la niña sienta la amenaza como un castigo o un potencial castigo.

“Me dicen que me van a quemar mis juguetes, porque como a mi no me gusta estudiar mucho. Me dicen “¡te voy a quemar tus cosas!”, “¡pero mamá!” le digo, y le digo, “¡mamá, pero mamá!” (Camila, 7 años, Barcelona).

Por su parte, Marcelo y Bartolomé, los hermanos de Camila, declaran que las sanciones más comunes son privarles del acceso a internet o ciertas actividades familiares. En definitiva, se les intenta prohibir lo máspreciado para ellos. Cabe destacar la reflexión de Marcelo sobre el sentido de los castigos respecto a una función de corrección de parte de la persona adulta, pactada previamente entre ambas partes (*nosotros sabemos*), lo que alude a los roles generacionales clásicos (Gaitán, 2008):

“Nos castigan con Internet, no hay Internet o nos sacan el módem y lo cortan. O salen y no nos llevan algunas veces. A veces te quitan lo que más te gusta” (Bartolomé, 17 años, Barcelona).

“Con los castigos al inicio uno se enfada, naturalmente. Pero uno sabe que es por su bien, que los padres no van a hacer algo por malos, sino que sabes que te están corrigiendo y que nosotros sabemos” (Marcelo, 15 años, Barcelona).

“Me dejan sin ver la televisión, sin jugar a la play y sin salir y eso. Mi madre me da esos castigos” (Mario, 13 años, Barcelona).

En el fragmento de las entrevistas realizadas a Luis y su madre se identifican alusiones al castigo corporal y a las situaciones en las cuales –desde el punto de vista adulto– ameritan una

sanción. El niño vuelve a mencionar que se le priva de objetos de su agrado como una forma de castigo, pero su forma de decirlo demuestra claramente que él siente que es una “*suerte que nunca le peguen*”, al compararse con las situaciones de castigo corporal que experimenta un compañero de su colegio. En el relato infantil se desprende que recibir castigos de parte del mundo adulto es algo inevitable en la vida infantil. Dado ese contexto, el niño prefiere que le priven de lo que más le gusta y no recibir golpes. Por su parte, la madre de Luis reflexiona acerca de las causas del castigo, atribuyendo una responsabilidad al propio niño. En este fragmento se insinúa que se castiga a Luis porque no cumple con ciertas obligaciones infantiles de la vida moderna: obtener un buen rendimiento escolar, obedecer a su madre o respetar los horarios. En esos casos, su madre concluye que le quita lo que más le gusta:

“Me castigan, sí, pues me quitan lo que más me gusta, me dejan sin Internet, me quitan la televisión, o me dejan sin salir a la calle. Yo pienso que prefiero eso a que me peguen o algo. Porque nunca me pegan, tuve la suerte. No sé, otros dicen que a veces les dan así, que les pegan, pero uno del colegio” (Luis, 14 años, Barcelona).

“Bueno los horarios los cumple. Pero ya otra cosa que cuando baja del cole un poquito, o cuando ya no hace las cosas que yo le mando hacer, pues le quito que vea la tele, que esté en el ordenador, cualquier cosa que le guste más a él” (Marta, 33 años, Barcelona).

En la entrevista realizada a Eugenia, al igual que en los otros relatos infantiles anteriormente presentados, vuelve a aparecer la idea de privar al niño de lo que más le gusta, pero esta vez la madre reconoce el uso de la violencia física solo como una medida extrema (*se quiere pasar*). Para argumentar el castigo corporal, lo atribuye a una costumbre cultural de Perú que finalmente extiende a toda Sudamérica, dando a entender que ella está utilizando en Barcelona los “estilos de crianza” contruidos socialmente en su lugar de origen, como una forma de legitimar en el espacio privado el uso de las prácticas violentas:

“Al peor de los casos le quitamos su *psp* que más le gusta, el video, como se llama esto mp3, o el Internet. O a veces está castigado no sale para nada, cuando [está en] la casa no sale sábado ni domingo, no se entretiene. Pero en el peor de los casos cuando se quiere pasar, pues yo alguna vez le he metido cinturón, pero alguna vez. Tú sabes que allá siempre se estila eso ¿no?, en Perú, bueno en casi toda Sudamérica ¿no?” (Eugenia, 32 años, Barcelona).

Con todo, vemos que la función de dar castigos es un ámbito que incluye diversas cuestiones fundamentales de la vida infantil. Por un lado, de acuerdo a Parsons (1950), los castigos se entienden como los mecanismos de socialización que utilizan las personas adultas responsables del cuidado infantil, de modo que las niñas y los niños aprendan las normas sociales y los límites que no deben traspasar. Esta es una visión centrada en el ser infantil a nivel individual y la infancia entendida solo como una etapa de socialización. Ahora bien, según

Mayall (2000, 2002), el sujeto infantil tiene una dimensión social y colectiva, además de la individual, y en este sentido, los castigos e incluso el uso de la violencia física se comprenden como prácticas disciplinarias legitimadas en una relación jerárquica de poder generacional entre el colectivo adulto y el infantil (Gaitán, 2006b). Además, desde el Enfoque de Derechos (CDN, 1989), las madres y los padres tienen la responsabilidad de educar a sus hijas e hijos de acuerdo a sus valores y costumbres, pero respetando los derechos infantiles, entre los cuales el respeto y buentrato son exigencias éticas mínimas para garantizar un trato digno a la niñez en el ámbito familiar. Por lo tanto, el uso de castigos corporales y de violencia psicológica implica una vulneración de los derechos infantiles establecidos jurídicamente, pero aceptados socialmente.

En el trabajo de campo desarrollado en Santiago de Chile identificamos una subcategoría de análisis “emergente” del trabajo de campo y referida al “maltrato familiar en origen”. A continuación se analiza una situación de precariedad infantil vivida por Arturo, que también es descrita por Pedone (2007) sobre las experiencias de las hijas e hijos en Ecuador mientras sus progenitores están en España. En el siguiente relato de Arturo se evidencia la vulnerabilidad generacional en la que se encuentra en Perú sin la presencia de su padre, porque es inmigrante en Chile. Es probable que debido a la ausencia de la figura de autoridad familiar (*me decían tu papá no está aquí*) las personas que acompañan el cuidado infantil de la madre (tía, tío) se instalen en una posición de poder para abusar de la vulnerabilidad generacional del niño a través del maltrato (*te dan correazos*):

“Yo sí. Mi tío, sí, me respetaba, sí. Pero cuando era yo, como era niño, siempre en la escuela me decían *mi papá, mi papá*, y me retaban. Me decían *tu papá no está aquí, así que tienes que obedecerme, y si haces algo malo... yo...* me retaban. Allí te castigan, así, te dan correazos. No. Pero yo le decía a mi mamá. Y, ahí, siempre discusiones con mis tíos y mi mamá, no me gustaba” (Arturo, 14 años, Santiago).

En anteriores categorías de análisis ya aparecía el testimonio de Ignacio, quien se encuentra al cuidado de su padre en Perú mientras su madre trabaja en Chile, pero éste ejerce violencia generacional en su contra. En el relato de Matías aparece nuevamente la privación de objetos del agrado infantil como forma de castigo ante el mal rendimiento escolar (*me dejaba sin mi bicicleta*), al igual que encontramos en las entrevistas realizadas en Barcelona:

“Mi papá mucho me pegaba, no me dejaba jugar ni un rato. Y una vez me pegó por gusto porque, por no ir con él. Sí, me dejaba como tres horas y de ahí me venía, sino me castigaba, o sea, me pegaba” (Ignacio, 9 años, Santiago).

“No me castigaba, cuando me sacaba malas notas me dejaba sin mi bicicleta, dos días sin mi bicicleta” (Matías, 10 años, Santiago).

En los relatos de las niñas de 9 años se aprecia que debido al bajo rendimiento escolar, cuando ya están en Santiago de Chile, les privan de jugar o del uso de tecnologías y, en ocasiones, se da castigo corporal. Específicamente Aurora muestra las intersecciones entre el género y la edad como variables determinantes de los castigos corporales recibidos en Perú de parte de su padre (*antes me pegaban con la correa*). Mientras que, desde que residen en Chile, el castigo consiste en obligarla a realizar el trabajo doméstico, probablemente por su condición de género (*me mandan a hacer las cosas, a lavar*). Por otro lado, Rosario también comenta experiencias de haber sido castigada corporalmente (*con la correa*). En los relatos de Aurora y Rosario aparece la creencia de merecer el castigo debido a la propia actitud (*yo robaba; era malcriada*). Además, Rosario intenta legitimar el uso de la violencia como el único método eficaz para tratar a las niñas y los niños de determinadas edades (*a las niñas chicas no se le entiende nada; se pone a llorar por cualquier cosa; un palmazo y se calma*). De este modo, el castigo corporal se presenta como un mecanismo de socialización necesario al interior de las instituciones encargadas de la socialización (familia, escuela, etc.) para corregir el camino infantil desviado (Parsons, 1959). Un mecanismo disciplinario internalizado y defendido como necesario por parte de los propios sujetos que lo padecen (Foucault, 1992):

“A veces, mi papá ve que cuando me saco buenas notas me compra una bicicleta, un diario y todo. Y que cuando me saco malas notas no me da plata, nada. Antes me pegaban con la correa, pero ahora ya no ya. Porque antes mi mamá le decía que me pegara, porque es que antes de chiquita, es que antes yo robaba plata por eso y entonces me castigaban, todo eso, pero ahora ya no ya. Y, si que me castigan me mandan a hacer las cosas, todo eso, a lavar, todo eso” (Aurora, 9 años, Santiago).

“Cuando él está enojado conmigo me hace dormir no más, no me pega, anteriormente sí porque era más malcriada, con la correa. Sí porque mi papá anteriormente no me castigaba, porque sabía que yo era una niña chica. Y a las niñas chicas no se le entiende nada. Como a mi hermano, que a mi hermano le dan un palmazo en el *poto* y ya está listo y con eso se calma y claro que mi hermano también a veces se pone a llorar por cualquier cosa” (Rosario, 9 años, Santiago).

En las entrevistas realizadas a Alexandra y Estrella, ellas señalan que las sanciones recibidas consisten en impedirles reunirse con sus amistades, obligarles a estudiar, realizar el trabajo doméstico y el uso del castigo corporal. En el relato de Mía se muestra que son su madre y su padrino quienes toman la decisión de castigarla y posteriormente le informan a ella de las causas y formas de llevarlo a cabo (*lo conversan entre ellos y me hablan*).²⁶⁹ En este sentido, las respuestas de parte de las niñas y los niños revelan que permanentemente ellas son evaluadas sobre su comportamiento en términos morales como parte del proceso de condicionamiento, respecto a obtener “premios” por su buena conducta y recibir “castigos” por sus comportamientos inadecuados (Parsons, 1959). En la categoría de análisis referida a la opinión

²⁶⁹ Cabe mencionar que la forma en que la investigadora plantea la pregunta encierra un juicio moral sobre el comportamiento infantil: portarse bien o portarse mal. La pregunta atiende la representación social de la niñez vigente.

infantil comprobamos que la pregunta que recurrentemente se les plantea a las niñas y los niños es justamente *¿cómo te has portado?*:

“Con mis hermanos no nos dejaban salir cuando nos portábamos mal y nos ponían en el cuarto a hacer nuestras cosas, nuestras tareas, así, y después hacíamos, le ayudábamos a mi papá, todo eso” (Alexandra, 11 años, Santiago).

“No me trataba mal, era chiquita, nadie me ha pegado (...) ¿Mis castigos? a mí nunca me castigan (risas). Aunque me han tirado una cachetada, pero yo me enojé Y ¿CUÁNDO, POR EJEMPLO, TE PORTAS MAL?
“No me dicen nada, porque cada una comete error ¿no?” (Estrella, 12 años, Santiago).

“Me castigaban sin ir al *cyber*, sin ver televisión, llegaba del colegio y hacía mis tareas o cenaba y comía y de frente a la cama, ese era el castigo. Me castigan un mes sin *cyber*, un mes sin televisión, un mes sin salida a divertirme, un mes sin nada o puede ser más largo, dos meses. Los dos mismo, lo conversan entre ellos y me hablan y me dicen, cómo fue, porqué fue y que me van a castigar” (Mía, 14 años, Santiago).

Por su parte, las entrevistas de los niños reflejan algunas situaciones similares a las esgrimidas por las niñas. Entre las sanciones que recibe Matías ahora que está viviendo con su tía y tío en Chile destacan la privación de la tecnología y la obligación de estudiar, cuestión que ya aparecía en las opiniones de las niñas. Si el estudio se asocia a una forma de castigo difícilmente los resultados académicos de las niñas y los niños inmigrantes pueden ser satisfactorios y, probablemente, decae el interés por esforzarse y conseguir mejores notas. Al igual que exponen Aurora y Alexandra, obligar a realizar el trabajo doméstico significa una forma de sancionar a Arturo. Finalmente, Francisco compara los castigos corporales recibidos de parte de su abuela en Perú, quien estaba a cargo de su cuidado, y las formas “tranquilas” utilizadas por su madre y su padre en Chile. En el lugar de destino, se restringe el uso de la tecnología, al igual que nos cuentan las niñas y los niños participantes en Barcelona:

“Ahora, mi tío no me deja *play station*, no me dejan mirar, me mandan a estudiar, televisión por una semana, me dejan estudiar como un castigo, una semana sin mirar tele, sin jugar *play station*, sin nada, estudiar, estudiar y estudiar” (Matías, 10 años, Santiago).

“Sí. Yo no sé, si llego tarde, ahí, si me castigan, me dicen, me mandan afuera, o sea estamos ahí en mi casa todo, pero afuera hay como un patio, al fondo oscuro. Yo más en cima que le tengo miedo a la oscuridad y me dejan ahí como media hora. Sí, o si no las cosas que están sucias, me hacen lavarlas o barrer, pero en la noche así” (Arturo, 14 años, Santiago).

“Sin permiso o golpes, en Huacho, igual, recibía por parte de mi abuela, me decía pon la mano y ahí ¡pa! Y después ya una correa y ahí ¡pa! O, a veces, cuando nos portábamos mal, agarraba unas mangueras (risas), en serio, sino pregúntele a mi hermano. Una vez se perdió una plata y nos pegaron a cada rato o caleta. Pero no, ahora aquí en Chile, ahora no usa eso, ya más tranquilo está, se habla esto, lo otro y

nos castiga, a veces, con permiso no más, pero, así, con golpes nunca, ahora lo último. No me sale, me hace con castigo, no más, como le digo. Ahora es puro castigo, no me sales a la calle, no hables por teléfono, no uses el computador, esos castigos no más. Sí, o sea mi mamá es poco, que ella igual trabaja entonces no, no, si pasa mucho, pero hace poco, si hace. Usted, por ejemplo, me reta y al día siguiente ya se le olvidó. O sea, igual mi papá nos reta y después viene, me dice ya hijito. Como que reta, a veces, fuerte, tiene voz muy agresiva y viene después mijito tiene que hacer... como que te habla más tranquilo, pero igual sigue el castigo, pero ya te habla más con confianza, está tranquilo” (Francisco, 16 años, Santiago).

9.1.7 Las afinidades y alianzas generacionales: “con mi madre hablo de todo, siempre me tapa”

De acuerdo a Gaitán (2006b), dentro de las familias cada integrante ocupa una determinada posición generacional, que puede ir modificándose a medida que pasan los años. En este sentido, un ámbito clave es el espacio fraternal de las hermanas y los hermanos que comparten una posición generacional respecto al colectivo adulto, el marco en el cual se desarrollan ciertas afinidades o distancias en virtud del género y la generación. A partir de su posición generacional los sujetos establecen determinadas alianzas, negociaciones y conflictos en los espacios sociales que habitan. En las entrevistas realizadas en Barcelona, tenemos diversas experiencias respecto a estas cuestiones. En los testimonios de Bartolomé y su hermano Marcelo se pueden identificar las experiencias generacionales en el plano horizontal que fortalecen los lazos fraternales, en este caso entre los dos hermanos como un contrapunto de la ausencia materna que experimentan en Perú.

“[Su hermana] se lleva mejor conmigo, porque cualquier niña así, se le antoja esto y lo otro, a mi hermana chica si yo tenía [dinero] le daba. Por eso creo que se lleva más conmigo que con él [con el otro hermano]. Por mi parte con mi hermano, trato de que sí nos llevemos bien, trato pero que con las edades de mis hermanos cada uno se lleva más. Cuando viajaron mis dos padres empezamos a andar más juntos, aprendimos a hacer varias cosas juntos, si alguno se metía en un problema, los dos lo resolvíamos” (Bartolomé, 17 años, Barcelona).

“Yo más la molesto a mi hermana, y ella me molesta a mí, es un tira y afloja entre los dos, pero convivimos desde pequeños. Cada uno andaba por su lado, cada uno hacía su vida. Yo creo que un poco por la edad nos juntamos más. Por ejemplo, de acá hace dos años era mayor la molestia que le tenía a mi hermana, ahora no mucho, en la vida uno cambia, todos hemos olvidado a nuestros hermanos” (Marcelo, 15 años, Barcelona).

Por su parte, Julia, la madre de los hermanos, identifica claramente las afinidades y distancias generacionales en el grupo fraternal. Complementa el relato infantil diciendo que Bartolomé y Marcelo reforzaron su vínculo durante el periodo en que ambos estuvieron sin la

presencia materna en Perú. Además, aparece la figura del hermano mayor en un rol protector con sus hermanos. Probablemente, Bartolomé desarrolla esta función de cuidado en Perú como parte de su rol de hermano mayor; pero resulta interesante ver cómo esa función se contrapone al estereotipo masculino clásico:

“Entre los dos mayores se llevan bien, pero siempre hay este que yo soy el mayor. Duermen juntos los dos mayores, tienen casi los mismos amigos. Allá en Perú también salían juntos, son unidos, pero a veces hay “¡ponme esto!”, es lo habitual en ellos, pero no se llega a más, nunca los he visto pelearse entre ellos. Yo diría mi hija, la pequeña, tiene más afinidad con el mayor. El del medio puede sentirse desplazado, pero le hacemos recordar vivencias de que el hermano mayor siempre lo ha sobreprotegido. El mayor fue muy sobre protector, desde pequeño, desde que nace su hermano, su hermanito, no quiere que lo toquen, le dejaba los mejores juguetes y entonces él se reconforta con eso no” (Julia, 48 años, Barcelona).

En otra de las familias participantes en nuestro estudio se pueden apreciar las distancias entre hermanas y hermanos en función del género, la edad o simplemente intereses distintos. Particularmente, Julieta nos comenta las afinidades que comparte con su hermano, entre las cuales menciona el espacio del grupo de bailes “Perú ritmos y costumbres” y manifiesta la cercanía con su madre:

“De tiempo en tiempo me llevo mejor con mi hermano en los juegos, de hablar no somos mucho, que nos contemos cosas y tal, no mucho, pero del grupo que bailamos sí nos contamos cosas, hablamos. A veces con mi madre hablamos de Perú, de nuestra familia, de cómo están allá, de mi hermano, como que pensamos cosas y hacemos cosas juntas, ayudamos también a la familia de allá” (Julieta, 13 años, Barcelona).

“No diría distancia, pero con mi hermana estamos en cada momento, estamos discutiendo por algo” (Carlos, 17 años, Barcelona).

“Mis hijos se llevan como el perro y el gato, aunque hay momentos que los ves abrazados ahí juntos, pero más están de perro y gato. Bueno ahora con el ordenador, más se dedican al ordenador, a juegos, a veces los veo a los dos ahí, no sé si juegan juntos o qué, pero más están separados, porque bueno son dos edades distintas también y les tengo que juntar” (Jorge, 45 años, Barcelona).

La posición generacional de los sujetos dada al interior de las familias les sitúa en relaciones de cooperación y negociación necesariamente. Como se observa en el relato de Julieta, la madre aparece como una figura de apego y alianza sustancial al interior de las familias, en una doble interpretación de ella como sostén del grupo y conexión con el lugar de residencia (por ser pionera o por trabajar en las familias españolas). Una interpretación patriarcal del modelo de mujer-madre detallado por Saú (1995) y que ya se mostró en el Capítulo 3. En el relato de Marcelo y Bartolomé se repite la idea de la madre como figura cercana y disponible en el hogar:

“En diverso tipo de cosas me llevo bien con mi madre, porque mayormente está en la casa. Pero en informática y todo eso con mi padre mejor. Bueno ahí tenemos, cada uno tiene su momento” (Marcelo, 15 años, Barcelona).

“Porque toda la vida con la madre, mi padre casi no lo vemos. Mayormente hablamos de lo que hacíamos antes, nos contamos...” (Bartolomé, 17 años, Barcelona).

Por su parte, las figuras masculinas adultas simbolizan la autoridad por excelencia en el contexto de la familia patriarcal. De este modo, los padres se dibujan como seres alejados de la confianza y las experiencias cotidianas de las niñas y los niños en comparación con las madres que están y se les exige mayor cercanía (Brullet y Torrabadella, 2004; Lamas, 2007). En nuestras entrevistas, estos tópicos aparecen diversamente expresados. Particularmente, Julieta reconoce que con su padre hay más distancia por razón de género y generacional (*es hombre y más viejo*). A él se le atribuye una pertenencia pasada y desterritorializada de Barcelona, más bien conectada con Perú. En cambio, a la madre se la vincula al territorio catalán y a las prácticas autóctonas por su inserción laboral en el servicio doméstico de las familias españolas. Además, para Julieta su madre constituye un referente de género con la cual comparte las experiencias relativas a su intimidad (*hablo de todo lo que me importa*) y la sexualidad (*hablamos de las mujeres, que debo cuidarme*), con mayor confianza y complicidad. Por su parte, Carlos, el hermano de Julieta, reconoce que conversa con todos los integrantes del grupo familiar; pero reafirma la idea del rol clásico de la madre como un ser confidente por encima de los otros. Finalmente, Jorge, el padre de ambos, se muestra a sí mismo como un padre cercano respecto a la comunicación y afinidad generacional al interior de su familia y deslegitima la función materna (*mi mujer es la que más grita pero hace menos*). Este conjunto de relatos que se muestran a continuación permiten comprender de modo más integral los entresijos de la relación generacional afectada por el proceso migratorio familiar:

“Con mi papá hay más distancia, no sé porque es hombre y más viejo. Yo soy diferente también, está más en lo más antiguo, está más educado a lo más antiguo. Mi madre como que ya, como ha trabajado con niños que son de aquí, las madres también han aprendido cosas de aquí. Entonces como que se va actualizando a la vida de aquí, entonces mi mamá me entiende mejor, pues mi padre todavía no (...)Yo converso con mi madre más, porque hablamos de las mujeres, de nosotros, de la experiencia que ha tenido, que debo de cuidarme, en todo tipo de temas que hay. Hablo de todos los [temas] que me importan, o sea, no” (Julieta, 13 años, Barcelona).

“Yo converso con mi padre, con mi madre, con mi hermana siempre cualquier cosa, bueno siempre voy primero a mi madre, se lo digo a ella, y luego ya a mi padre. Con mi madre hablo de todo, de todo sin excepción y a mi padre pues no todo, algunas cosas, mi madre siempre me tapa algo ahí, por eso a veces se lo cuento a ella todo” (Carlos, 17 años, Barcelona).

“Yo converso más con mis hijos, yo soy de conversarlo siempre en la comida, o tienen algún problema. Soy un poco exigente y mi mujer es la que más grita pero hace menos” (Jorge, 45 años, Barcelona).

La cercanía materna y la distancia paterna también pueden explicarse por situaciones de padrastratos que se conocen en destino y, por lo tanto, es una relación que está empezando a construirse. En el siguiente fragmento de la entrevista realizada a Mario y su madre se instala la idea de la madre *verdadera* y el padre que no es padre *verdadero*, entendiendo por verdadero un vínculo biológico. Mario reconoce que se lleva mejor con su madre porque a su padrastro lo conoce hace poco y se vincula con él de manera más lúdica (broma), aunque comparten las conversaciones familiares. La madre de Mario atribuye las asperezas entre su hijo y su pareja a la personalidad de este último (*tiene sus momentos, está más serio*) y refuerza la idea de la conexión lúdica como una forma de comunicación generacional:

“Con mi madre me llevo mejor. Bueno mi padre, es decir, no es mi padre verdadero. Pero sí ya le he empezado a coger confianza y eso porque recién lo vine a conocer aquí, recién lo vine a ver cómo era, si me llevo bien con él. Cuando estamos los tres ahí, a veces en broma o hablando en serio, los tres, sí. (...). [Pero] hablamos de los estudios, de mi familia, de lo que hablamos, lo que me dicen allá cuando converso, lo que pasa aquí a veces si hay problemas o no, entre los tres, yo, mi mamá y mi papá hablamos los tres. A veces mi madre me ayuda con los deberes, si le pregunto” (Mario, 13 años, Barcelona).

“Mi hijo se lleva mejor conmigo, no porque yo sea su mamá verdadera, como te digo, no. Porque también se lleva muy bien con mi pareja. Pero es que él es un poco más, tiene sus momentos, es más cuando está más serio, mi hijo como que un poco no se le acerca, porque piensa que está molesto, pero es su manera de ser de mi pareja. En cambio [a mí] siempre me gusta estar riendo, siempre estoy cantando. Entonces él más se apega a mí, más confianza me tiene a mí. Pero de cuando lo ve, que está digamos en su momento que ríe y eso, y entonces sí que se bromean, se juegan y todo lo demás” (Cecilia, 44 años, Barcelona).

De las entrevistas realizadas se desprende que las obligaciones que se espera, y que finalmente realizan, las madres son coherentes con la división sexual del trabajo y las respectivas funciones clásicas de las mujeres como seres confidentes, cercanos, emocionales y abnegados (Saú, 1995; Lamas, 2007; Carrasquer et al, 1998; Brullet y Torradabella, 2004). En algunas entrevistas realizadas en este estudio se refuerza la idea de la madre como ser próximo y leal, y emerge la idea de la conexión lúdica que tienen los padres con sus hijas e hijos. Esta forma de interacción basada en la broma y los juegos físicos o de palabras refleja una determinada visión de la niñez asociada al juego y la felicidad (Jenks, 1996), una forma que puede dificultar el intercambio de ideas o deslegitimar la opinión infantil si no se acompaña de un verdadero reconocimiento de las niñas y los niños como sujetos sociales (Martínez y Ligeró, 2003). En el siguiente relato de Luis y su madre se evidencian los roles clásicos de género,

aunque se reconocen espacios de intercambio generacional. El relato de Eugenia refuerza la idea del juego como un mecanismo de comunicación filial entre el padrastro y su hijo:

“Con mi madre me llevo mejor, tengo más como diría, más confianza con ella que con él. Porque me da vergüenza decirle a mi padre algo, pero a mi *mami* no, porque nos lo tomamos más a la broma, como si fuéramos amigos, pero con respeto y todo eso. (...) Hablo más con mi mamá, porque mi papá pasa menos tiempo que ella, a veces más hablo con ella, aunque los dos me preguntan de cualquier cosa ahí lo que surja. Nos bromeamos, vemos algo y hablamos. Antes me ayudaba mi padre, cuando podía en los deberes, pero mayormente los hago solo” (Luis, 14 años, Barcelona).

“Conmigo se lleva mejor, depende también, ya para ciertas cosas que sea. Pero mayormente a mi me parece que conmigo. A veces con su papá también se juegan, pero mayormente sale, nos vamos por ahí. Con su papá casi no quiere salir mucho, porque no le tiene mucha paciencia, cualquier cosita o algo que haga mi marido ya lo está rezondando, yo lo rezondro, pero si tengo más paciencia yo” (Marta, 33 años, Barcelona).

“Hablan [el hijo con el padrastro] pocas cosas pero, o sea el poco tiempo que hay de conversación es de confianza siempre. Pero en ese poquito momento, a veces en la hora de cena es de confianza. No le dice hijo, no, pero dice “¡hola *huevo*! ¡Qué va! ¿Qué has hecho? ¿Qué, Diego?, ese vacío, esa mosca, no sé qué” (Eugenia, 32 años, Barcelona).

En algunas entrevistas realizadas en Santiago de Chile, las niñas se refieren a los lazos de amistad que tenían en Perú antes de emigrar. Particularmente Sofía reflexiona sobre las condiciones de habitabilidad que benefician u obstaculizan el encuentro con sus amistades. En Perú vivía en un sector residencial; mientras que en Chile su familia alquila solo una habitación en una casona antigua en el centro de la ciudad de Santiago. Su testimonio muestra que las ciudades capitales dificultan en gran medida el encuentro de las niñas y los niños en el espacio público urbano (Gaitán, 2008). Por su parte, Kasumi reflexiona sobre el distanciamiento de sus amigas de Perú fruto de la migración hacia Chile y las posibilidades de mantener el vínculo a través de las nuevas tecnologías, asumiendo una actitud característica de las actuales “segundas generaciones” de inmigrantes (Levitt y Waters, 2002):

“No, es que yo en Perú tenía más amigos que en Chile. Sí, en Perú hay más amigos, porque vivían todos cerca de mi casa, toditos los niños. Entonces cuando acá en Chile, cuando alguien que me invita a su casa tengo que ir lejos, así, caminar, así, *uy*, bastantes cuadras. Entonces cuando estaba en Perú no, ahí iba al frente y estaba la casa de una amiga” (Sofía, 9 años, Santiago).

“Tenía tres mejores amigas, una se llamaba Lola, Lisa y Meri y todas ellas siempre para todos lados. Y en el momento en que nos íbamos a despedir, ellas fueron a mi casa porque justamente un día antes había sido el bautizo de mi hermana y entonces ellas fueron a mi casa, nos despedimos, ellas me dijeron que cuándo iba a volver y yo les dije [que] cuando iba a volver las iba a ir a buscar porque nos íbamos a mantener en contacto por el *Messenger*, por el *Hi Five* y por todo eso”

(Kasumi, 13 años, Santiago).

Una vez que las niñas y los niños inmigrantes están en Chile, al interior de sus familias desarrollan diversas afinidades a nivel vertical y horizontal (Gaitán, 2008). En el relato de Alexia se muestra la presencia de su abuela –pionera en esa cadena migratoria familiar– que trabaja en las condiciones de empleo doméstico en modalidad de interna descritas por Stefoni (2002). Sus horarios determinan los espacios de encuentro generacional. Por otro lado, la opinión de Rosario también refleja la cadena migratoria familiar y la respectiva concentración territorial de las familias migrantes que van conformando redes y comunidad en determinados lugares dentro de la ciudad de Santiago y que permiten el intercambio generacional en el ámbito familiar. De este modo, el intercambio y la afinidad generacional están determinados por esta estructura. Especialmente, Rosario comenta que sus afinidades y desencuentros generacionales son disímiles por la jerarquía de la edad. Se infiere de ello que a más edad, más respeto. Rosario aplica este criterio de la edad en las relaciones con sus primas que, aparentemente, ocupan la misma posición generacional, aunque con ciertos matices (*ella me debería respetar porque yo soy su mayor que ella*):

“Yo vivo con mi mamá, con mi papá y los sábados y los domingos viene mi abuelita, porque [ella] trabaja en puerta adentro” (Alexia, 9 años, Santiago).

“Al lado de mi casa vive una tía mía que se llama Alba y mi prima y mi tío y en otra casa viven más tíos míos que están acá por trabajo, no más, y con sus hijos y con su señora. (...) A veces yo me peleo con mi prima, porque como usted ya sabe, yo no le pego a ninguna prima mía, le hablaré palabras que no le debo hablar, pero no me sobrepaso. Pero me quiero sobrepasar, porque ella me pega, es muy mala conmigo y yo le dejo hacer todo lo que ella quiere y no me... y lo que a mí... por eso me quiero ir yo a Perú, porque mi prima me pega mucho. Y ella me debería respetar porque yo soy su mayor que ella” (Rosario, 9 años, Santiago).

Por su parte, las hermanas Estrella y María difieren en sus afinidades generacionales al interior de su familia. En el texto de Estrella su madre aparece como la figura confidente y cercana, cumpliendo con los mandatos de género (Saú, 1995; Lamas, 2007). Mientras que, María evidencia conflictos con su madre porque para ella su padre representa la confianza. Ciertamente estas cuestiones están influidas por los procesos migratorios de distancia y reencuentro:

“Yo le cuento más las cosas a mi mamá. A mi papá no. Yo le cuento de tal chico, que he hecho yo, me apoya, me apoya, me dice *dale una oportunidad*, le doy yo, pero me dice *este es inteligente, el otro es inteligente, así*” (Estrella, 12 años, Santiago).

“Ahora nosotros vivimos casi juntos todos, solamente se fue mi hermano. Con las personas que tengo más buena relación es con mi papá y mi hermana, la menor. Con ellos, porque con mi mamá y mi hermana lo tengo mal, peleamos, más con mi mamá [y] con mi hermana” (María, 12 años, Santiago).

En el caso de los niños peruanos entrevistados, como Ignacio, encontramos algunas experiencias similares al trabajo de campo desarrollado en Barcelona, donde los niños conocen a sus padrastros recién en destino. Recordemos que Ignacio tuvo una experiencia negativa porque su padre biológico lo maltrataba en Perú, entonces para él es vital que su padrastro sea cariñoso como un requisito para establecer una buena relación filial:

“Mi mamá y ahí se encontró... un... un... otro papá y entonces, ahí, se juntaron, nosotros y el papá es bueno. Es cariñoso conmigo” (Ignacio, 9 años, Santiago).

Por otro lado, en los relatos de Arturo y Francisco aparecen las dificultades en las relaciones familiares. Arturo desarrolla una alianza generacional con su hermano que tiene más años que él, mientras que con el más pequeño desarrolla una fuerte pugna (*me dan ganas de pegarle*), a pesar que con ambos comparte la condición de género y la posición generacional. En el texto de Francisco se asoma la distancia emocional que siente por su padre fruto de la lejanía física de tantos años por la migración:

“No tengo confianza con nadie en mi familia, sólo con mi hermano, con él. Pero con mi papá no le cuento casi nada, es... pasa más metido en el trabajo. Pero... y me llevo mal con mi hermano chico, de seis, siete año, no sé, me da rabia porque siempre pasa mintiendo y a mí me da rabia y me dan ganas de pegarle, y mi mamá me dice *no cálmate, porque si le pegas, va a venir tu papá y te va a dejar castigado*. Y no. Y sí. Mi mamá... me respetan lo que yo digo” (Arturo, 14 años, Santiago).

“Yo vivo con mi familia entera, mi hermano, mi papá, pero igual con mi papá yo no me llevo tan bien, no. Con mi mamá sí, pero con mi papá no, no me llevo bien. O sea, no le digo que nos vamos a golpear, ni nada de eso, sino que, no sé, me dice *hola, ¿hiciste las tareas? y esto* y de ahí chao no más, no es mucha... y un poco de desconfianza hay también” (Francisco, 16 años, Santiago).

De acuerdo a Gaitán (2008) y Mayall (2002), las niñas y los niños inmigrantes también establecen alianzas y competencias generacionales fuera del entorno familiar, con sus amistades de la escuela o del barrio. Estos vínculos, que acaecen en un espacio intra-infantil, nos permiten analizar la experiencia migratoria desde la dimensión generacional articulada con el género y, de este modo, cuestionar la lógica territorial y étnico-nacional como los únicos factores explicativos de la integración (Feixa, 2006; Alegre, 2007). Los relatos de las niñas muestran que existen divergencias, pero mayoritariamente mantienen lazos de amistad con niñas y niños provenientes tanto de Perú como de Chile. Específicamente, Lucía identifica a una de sus amigas del colegio con una pertenencia indígena (mapuche), como una forma de nivelar los orígenes diversos dentro de sus redes de amistad. Por otro lado, la experiencia de María abre una nueva fisura en la interpretación de las alianzas generacionales y de género de las niñas

inmigrantes. Ella interacciona mejor con los niños chilenos –que tienen una condición de género y nacionalidad diferente a la suya–, mientras que con sus pares peruanas y chilenas asoman dificultades. Se trata de un conflicto generacional horizontal, que no de afinidad. Esta cuestión refleja lo que Saú (1995) denomina la “rivalidad de las mujeres” en la lógica patriarcal que compiten entre sí sin establecer lazos de cooperación e intercambio:

“Mis amigas algunas son chilenas, algunas mapuches, algunas peruanas y parte chilenas, y las otras chilenas” (Lucía, 9 años, Santiago).

“En el colegio tengo chilenos, chilenos todos, hay peruanos sí, pero yo me hablo más con chilenos, porque con las peruanas en el colegio tengo puras peleas. Y acá, por acá en mi casa sí, sí, tengo amigos peruanos. Por ejemplo, tengo una amiga, mi amiga que con ella paso más, no sé es como una hermana, claro, con ella sí tengo hartas amigas, pero no me gusta andar con chilenas, no me gusta” (María, 12 años, Santiago).

La entrevista realizada a Kasumi deja entrever las ventajas y desventajas de transitar en redes de amistad, territoriales e institucionales constituidas por miembros de la propia comunidad peruana. Si bien es cierto que los indicadores de integración infantil analizan los vínculos que las niñas y los niños inmigrantes desarrollan con la niñez autóctona (Aparicio y Tornos, 2006; Portes, Aparicio y Haller, 2009), Kasumi reconoce cierta comodidad al estar arropada por sus connacionales. Recordemos que ella ha sido víctima de agresiones verbales xenófobas y racistas, por lo tanto, es comprensible que valore estar en un espacio donde se siente protegida con otras personas peruanas. En cambio, la opinión de Mía esboza una experiencia de intercambio con amistades de variadas nacionalidades, un mosaico que refleja la complejidad latente de las migraciones contemporáneas en Santiago de Chile:

“Mi mejor amiga se llama Mía y como que en el colegio que yo estoy los chilenos son contados, la mayoría son peruanos. No sé, yo pienso que ya llevo más tiempo acá en Chile porque como que me acostumbro rápido. Pero mi mamá dice que es porque estamos, acá, rodeados de peruanos en el colegio y por eso nos acostumbramos más rápido, pero si estuviéramos en un colegio donde hay más chilenos, no sería lo mismo. Sí de Perú y con las chilenas también me llevo bien, pero a veces, por decir, hay partido ellos dicen que Perú va a perder y que Chile va a ganar” (Kasumi, 13 años, Santiago).

“Los más cercanos, peruanos, son muchos más peruanos que de otros países. Tengo un montón de amistades que son peruanos, chilenos, ecuatorianos, argentinos y la pasamos muy bien cuando estamos juntos” (Mía, 14 años, Santiago).

Desde el punto de vista de los niños participantes en este estudio se observa que las afinidades generacionales horizontales se dan entre varones peruanos, salvo el caso de Arturo que opta por “amigos-amigos” chilenos. De acuerdo al estudio de Merino Hernando (2009), llevado a cabo con la comunidad peruana en Madrid, dentro del habla peruana el concepto de

“amigo-amigo” refleja una lealtad, confianza y cariño insuperable, una diferencia cualitativa respecto a quienes son llamados simplemente “amigos”. Por lo tanto, resulta revelador que Arturo establezca este tipo de vínculos con sus pares chilenos y no con los connacionales en el contexto migratorio en el cual él participa. Por último, Francisco reflexiona sobre dos espacios sociales (la escuela y el barrio) donde comparte afinidades generacionales similares, pero diferentes en términos nacionales. La buena relación con sus compañeros de clase de origen chileno parece estar supeditada a su “condición inmigrante” (García Borrego, 2008). En el discurso de Francisco se evidencia que existe permanentemente la posibilidad y el temor a ser discriminado (*ellos nunca me han discriminado, eso es lo bueno*). Probablemente esta sea una razón (*no es por ser chilenos, pero nunca me ha gustado ir con ellos*) que opere al mismo nivel de la afinidad generacional y de género cuando Francisco opta abiertamente por estar con sus amistades peruanas (*con mis amigos peruanos juego a la pelota, salgo, como que más confianza*):

“Tengo más amigos en el colegio que acá en el barrio, más amigos de confianza porque tengo más amigos pero discutimos el año pasado, todos son chilenos, pero algunos, o sea no son amigos son conocidos no más, no tengo toda la confianza con ellos, pero de acá sí son peruanos, mis amigos-amigos son chilenos” (Arturo, 14 años, Santiago).

“Sí, hay chilenos igual [a] algunos los conozco, pero yo me llevo súper bien con ellos, vengo acá conozco a mis amigos, igual que en Perú. En el colegio yo tengo amigos chilenos, todos son chilenos casi, yo soy el único peruano, hay otro extranjero pero es ecuatoriano. Mi relación es buena, por lo menos cuando yo, por lo menos, cuando entré acá a sexto básico sigo con los mismos compañeros, nunca me han discriminado, eso es lo bueno, me llevo bien con todos, lo paso bien, ahí tranquilo. Acá por mi casa sí tengo amigos peruanos, pero con ellos, igual, con ellos prefiero estar más que con mis amigos del colegio. Es que con ellos voy a fiestas, con mis amigos peruanos juego a la pelota, salgo, como que [hay] más confianza, no, no sé... no es por ser chilenos, sino, me hubiese ido a unos colegios que hay varios peruanos y me sentiría cómodo, pero no, no sé por qué, pero nunca me ha gustado ir con ellos” (Francisco, 16 años, Santiago).

De acuerdo a los estudios de Aparicio y Tornos (2006) y Echeverri (2010), el establecimiento de relaciones de noviazgo con personas de determinadas nacionalidades permite analizar el proceso de acomodación infantil y juvenil en el país de destino. En este sentido, interesa explorar dichas experiencias desde la propia visión infantil. En las entrevistas que se conversan estos temas, se halla una tendencia variada. No olvidemos que María y Francisco mantienen una relación de pareja y por esa razón deciden participar conjuntamente en la entrevista de este estudio. Particularmente Rosario nos comenta cierto acercamiento con el niño que le gusta –el cual también es peruano y entrevistado en este estudio–, a través del uso de las tecnologías por parte de la generación migrante. Mientras que Mía y Arturo reconocen que mantienen relaciones de noviazgo informal (llamadas en Chile de “pololeo”) con personas de

origen chileno:

“Mi papá revisa mi correo, quería saber cuál es mi correo y cuál es mi contraseña porque yo le confío todo a él. Yo sé que mi papá no sería tan capaz de pegarme por una cuestión. Y otra cosa también, porque el Ignacio no tiene mi correo para escribirme, porque no, no, no sé, él no me gusta” (Rosario, 9 años, Santiago).

“Yo estoy pololeando, sí, con un chileno, antes con peruanos sí, pero este es mi primer pololo que es chileno” (Mía, 14 años, Santiago).

“Yo sí estoy pololeando con una chica del colegio, ella es chilena” (Arturo, 14 años, Santiago).

Por último, durante la observación llevada a cabo en las dos escuelas públicas de Santiago-centro, se registra que las afinidades entre las niñas y los niños se dan mayormente en virtud del género, en detrimento de la nacionalidad. Es decir, cuando se llevan a cabo actividades de índole grupal, las dinámicas relacionales observadas registran que las niñas chilenas (incluyendo de origen mapuche), peruanas y demás extranjeras tienden a juntarse para conversar y jugar determinados juegos “femeninos”. Mientras que los niños chilenos se inclinan por reunirse con sus pares peruanos y de otras nacionalidades para realizar juegos físicos utilizando la violencia.²⁷⁰ En la investigación de Poblete Melis (2006), llevada a cabo con niñas y niños de origen peruano en escuelas de Santiago, se constata que las nacionalidades de las personas se subyugan por sobre las relaciones de género. Además, el autor registra que la discriminación y el racismo son experimentados y ejercidos de diversas formas al interior del grupo infantil femenino o masculino. De este modo, los estereotipos y roles de género se despliegan en el espacio social de la infancia atravesada por las jerarquías étnico-nacionales. En resumen, se observa que las niñas a pesar de su nacionalidad tienden a reunirse entre sí por su condición de género de igual manera que los varones.

9.1.8 Los encuentros y desencuentros generacionales: “solo nos vemos en las noches, conversamos un poco y ya está”

De acuerdo a lo planteado por Qvortrup (1992, 1994) y desarrollado en el Capítulo 2, la exclusión de las niñas y los niños de la vida social y pública y su inclusión obligatoria en los centros escolares es una característica de la construcción social de la infancia moderna. La división entre el mundo público y el privado, entre el trabajo y la escuela, tienen su correlato en la separación de espacios que afectan al mundo adulto e infantil. Cada cual se encuentra en su

²⁷⁰ Un juego observado consiste en que dentro de un grupo de niños todos le pegan a uno, éste soporta. Luego todos le pegan a otro, éste aguanta. Y así sucesivamente, hasta que todos los integrantes masculinos del grupo reciben su golpe y luego se desquitan. No se observan expresiones de dolor, si lo sienten no lo expresan (Notas del cuaderno del trabajo de campo).

estamento normalizado. En el ámbito familiar estas diferencias parecen difuminarse y se esboza como un espacio constituido por distintas generaciones que conviven cotidianamente en prácticas de negociación y conflicto (Flaquer, 1998; Gaitán, 2006b). Las jornadas laborales y escolares resultan ser extensas y extenuantes para las niñas, los niños y las familias inmigrantes. El horario de trabajo de muchas madres y padres les impide, en ocasiones, compartir tiempo y espacios diariamente o los fines de semana con sus vástagos. Los momentos de encuentro generacional son escasos, generalmente en la cena al final de la jornada o los fines de semana. De este modo, el tiempo libre y el ocio se transforman en los únicos espacios de interacción generacional al interior de las familias inmigrantes (Labrador, 2001; Pedone, 2003; Carrasco, 2004a). Según Levitt (2001:80), las relaciones entre las niñas y niños y sus madres y padres son renegociadas justamente por las largas jornadas laborales que instauran nuevas prácticas de respeto y autoridad.

Las características recién descritas también las encontramos en las entrevistas realizadas en Barcelona, a las niñas y los niños de este estudio y sus progenitores. En el relato de Julieta y su padre se evidencia que los momentos de comida representan un espacio de concurrencia compartida a diario, mientras que los fines de semana se caracterizan por las visitas a los parientes, las amistades o salir a pasear familiarmente. Así mismo, Jorge, el padre de Julieta, manifiesta que las salidas de los fines de semana son una forma de demostrar la movilidad social alcanzada con la migración y que se expresa esencialmente en el aumento del poder adquisitivo y de consumo (*ellos ven ese cambio*):

“Los fines de semana vamos a visitar a nuestros familiares, salimos por ahí a veces a comer. En la mesa conversamos de, a veces de la cultura de Perú y la cultura de aquí, lo que sabemos, hablamos también dentro de la familia” (Julieta, 13 años, Barcelona).

“Por ahora hacemos todo en conjunto. Vamos de compras, de alimentos, de ropa, de cosas que a veces ellos quieren, zapatillas. Ellos ven ese cambio, porque esas cosas no las iba a dar el lujo en nuestro país de ir y comprar lo que ellos quieren. “¿quieres una bicicleta?, pues ahí está tu bicicleta, ¿patines?, ahí están tus patines, ¿quieres ropa nueva?, ahí está tu ropa nueva”. Nos gusta salir mucho, pero verano más que todo, que mucha playa, mucha playa” (Jorge, 45 años, Barcelona).

En la entrevista realizada a Magdalena y su madre se comprueba la escasez de tiempo y espacios para el encuentro generacional. La niña dice que durante la semana, por las noches, se ven muy poco y los fines de semana salen a comprar. Su madre añade que le advirtió de esta situación antes de emigrar que afecta negativamente la relación filial. Reconoce que las largas jornadas le impiden disfrutar de la ciudad de Barcelona, caracterizada por una extensa oferta de servicios y circuitos turísticos. Justamente, la inmigración de las familias peruanas hacia Barcelona es parte del complejo proceso económico y laboral que vive la ciudad, cuyo mercado laboral se activa, entre otras cosas, por su atractivo turístico:

“Ella [su madre] trabaja casi todo el día, los horarios se cruzan y sólo nos vemos en las noches de lunes a viernes, ahí conversamos un poco y ya está. Ella está muy cansada. Los sábados salimos casi siempre, a las tiendas, a ver ropa y todo, a pasear. Y los domingos casi no, los domingos nunca” (Magdalena, 15 años, Barcelona).

“Yo poniéndola en antecedentes. Por decir “habrá días en que no nos veamos casi”. Yo ya lo veía venir esto, por cuanto ella se va al cole, yo salgo muy temprano de acá, y vengo diez y media de la noche, yo estoy todo el día fuera de casa. Yo creo que un poquito le ha chocado, vive encerrada ahora. Esa es la dificultad, no los podemos controlar como quisiéramos, por el trabajo que tenemos. Cada vez que podemos salimos un sábado, damos vueltas, conversamos, nos vamos al mar, nos vamos a subir para que conozca de Barcelona. Es todo lo que hemos podido hacer, pero yo le he dicho, “hija mira, llegará el momento en que tengamos un poquito más de espacio, quien sabe yo me salga de mi trabajo, consiga otro”, le digo, “vamos a ir un fin de semana a un sitio, y otro fin de semana otro sitio”. Porque yo no conozco nada, por el trabajo no se conoce nada. Aquí no más damos vueltas” (María, 52 años, Barcelona).

En los siguientes relatos se demuestran las percepciones que los niños tienen sobre las largas jornadas laborales de sus madres y cómo ese hecho repercute en las dificultades para reencontrarse generacionalmente. Además, se evidencia que los niños valoran altamente el encuentro con las demás personas integrantes de sus familias una vez que ya se han reencontrado en Barcelona luego del distanciamiento físico:

“Los fines de semana, el único tiempo que estamos los tres juntos es para comer y cenar. Entre semana solemos salir pues a la calle a pasear, salimos a comprar, a veces salimos con sus amigos, vamos al campo, cosas así” (Luis, 14 años, Barcelona).

“Salimos a Barcelona a ver a la familia en conjunto, o en la casa descansando todos viendo una película. Por el tiempo no hacemos mucho, de lunes a viernes mis padres trabajan, mi madre como trabaja todas las noches, a veces viene cansada se hecha a descansar, y se respeta eso. También hay fines de semana que necesita descansar todo el día y en la noche irse a trabajar, que duerma. Pero por lo general aquí en casa metidos, en el ordenador, viendo algunas cosas o viendo tele” (Bartolomé, 17 años, Barcelona).

En las entrevistas realizadas a Cecilia y Patricia se alude a las actividades cotidianas como un espacio de encuentro generacional. En esos espacios se combina la rutina diaria, como la cena, con el ocio y la diversión como ver una película o ir a la playa en verano, tal y como es costumbre en Barcelona. Por otro lado, desde el punto de vista adulto, aquellos espacios sociales que sirven para el reencuentro generacional pueden ser los momentos de compras y las visitas a lugares de consumo, como tiendas y supermercados. Las madres expresan que estas actividades desarrolladas en el ámbito público constituyen valiosos espacios para compartir con las niñas y los niños y, de paso, ellas como pioneras de la migración comprueban el aumento de su capacidad de consumo en España:

“Cada día de cenar y ver un poco la tele. El de fin de semana ver películas los tres metidos en la cama cuando hace frío juntos. Cuando vamos con la familia, los tres solos, o que vamos a comer fuera o vamos a misa. Los tres que nos vayamos de camping y eso o que nos hemos ido a Madrid los tres a visitar a la familia, pero otra cosa no” (Cecilia, 44 años, Barcelona).

“Mayormente salimos, por decirte, así de recreación en verano, invierno muy poco. Porque nos reunimos todos para ir a la playa, a ir al cine, para ir algún sitio a conocer, si hay montañas, ahí para comer llevamos las cosas y nos reunimos con mi hermana, pero en invierno muy poco” (Patricia, 47 años, Barcelona).

Los espacios de encuentro generacional al interior de las familias peruanas inmigrantes en Santiago de Chile pueden ser escasos debido a las largas jornadas laborales y escolares, al igual que vimos recientemente en las entrevistas realizadas en Barcelona. En nuestras entrevistas realizadas en Santiago, en general, se observa la misma tendencia que comienza a aparecer lentamente como un problema social emergente al interior de la sociedad chilena.²⁷¹ Particularmente en los relatos de Rosario, Alexia y Sofía se aprecian estas cuestiones, ya que ellas están sin compañía adulta en sus hogares una vez que vuelven del colegio. Tanto Alexia como Sofía comentan que desarrollan algún tipo de trabajo reproductivo, la primera de limpieza (*cuando termino mis cosas*) y la segunda de cuidado infantil (*yo me quedo con mi hermanito*), como parte de su rol de proveedoras de bienestar familiar no reconocidas explícitamente (Mayall, 2002; Gaitán, 2006):

“En mi casa ahora, ahora del colegio no hay nadie en mi casa, mi papá llega a las 7, a las 8 o a las 9 de la noche” (Rosario, 9 años, Santiago)

“Los miércoles mi mamá, solo los miércoles, mi mamá me viene a recoger al colegio y me lleva para la casa y ella tiene mi cama todo, los otros días llega a las cinco y media o seis y cuarto, sí, pero cuando termino mis cosas y mis tareas todo, salgo afuera a jugar” (Alexia, 9 años, Santiago).

“Cuando llego del colegio mi papá me recoge a mí y él almuerza, todo, y después recogemos a mi hermanito de su furgón y después mi papá almuerza y se va de vuelta al trabajo y yo me quedo con mi hermanito. Me quedo hasta las cinco o hasta las seis. Mi mamá viene más tarde, como a las nueve a veces, viene como a las cinco, a la hora que viene mi papá, a veces viene a las tres, Mi papá viene a las cinco” (Sofía, 9 años, Santiago).

²⁷¹ El 26 de noviembre de 2010 aparece en la prensa chilena una noticia sobre una niña peruana de 2 años que muere mientras está al cuidado de su hermano de 16 años en la comuna de Independencia, porque su madre y su padre trabajan como “temporeras” en Quilpué (al norte de Santiago). Se piensa que su hermano la habría golpeado causándole la muerte. Por otro lado, en la comuna de Santiago-centro, el 4 de enero de 2011, un niño de 2 años de origen boliviano sufre un grave accidente en su domicilio mientras está al cuidado de sus hermanas de 4 y 6 años, porque su madre se encuentra en el trabajo, se sabe que todo el grupo familiar vive en una pieza subarrendada en una antigua casona.

(Fuente: El Mercurio, 26/11/2010), link: <http://www.emol.com/noticias/nacional/detalle/detallenoticias.asp?idnoticia=449420>, (04/01/2011), Link: <http://www.emol.com/noticias/nacional/detalle/detallenoticias.asp?idnoticia=456337>).

En el trabajo de campo desarrollado a través de visitas domiciliarias a algunas familias participantes en este estudio, se comprueba que después del horario escolar algunas niñas y niños de este estudio se encuentran sin compañía adulta, porque sus madres y padres trabajan largas jornadas. En estos momentos las niñas y los niños inmigrantes comparten con las amistades y parientes, generalmente de la misma edad, si es que están en Santiago, creándose un espacio de encuentro intrageneracional infantil. Según los estudios de Portes y Rumbaut (2001; Portes et al, 2006), a medida que las madres y los padres pasan más tiempo presencial con sus hijas e hijos, especialmente acompañándoles en el trabajo escolar, se comprueba que aumentan las posibilidades de éxito escolar.

9.2 Rupturas y continuidades de género en la experiencia migratoria infantil peruana en Barcelona, España y Santiago de Chile. Eje temático: sexo y género.

En el presente eje temático se intenta explorar el siguiente objetivo específico: *“Indagar las continuidades y discontinuidades en las relaciones de género que los niños y particularmente las niñas peruanas migrantes identifican en el proceso migratorio familiar en el cual participan”*. Para ello analizamos las siguientes categorías: la maternidad transnacional; la filiación transnacional; la distribución del trabajo doméstico; y los estereotipos de género vigentes en el lugar de origen y de destino.

9.2.1 Estrategias de maternidad transnacional desplegadas por las madres peruanas: “es casi una niña que no he conocido”

De acuerdo a los estudio de Hondagneu-Sotelo (2001) y Brycesson y Vuorela (2002), las madres migrantes despliegan nuevas formas de atención y cuidado a sus hijas e hijos que permanecen en los lugares de origen al cuidado, normalmente, de otras mujeres, desarrollando una “maternidad transnacional”. Las madres envían remesas monetarias a sus madres, hermanas o cuñadas que realizan el cuidado infantil conformando la cadena feminizada de cuidados (Hochschild, 2001). Incluso ellas apoyan la labor de cuidado si el padre también está presente en el hogar, debido a la división sexual del trabajo (Gregorio, 1998; Solé, Parella y Cavalcanti, 2007). En varios de estos casos la persona que reemplaza a la madre en Perú también es llamada *mamá* (Dreby, 2007). En las entrevistas realizadas en Barcelona, se constatan algunas de estas cuestiones recientemente expuestas. Como en el siguiente caso de Marta:

“Lo dejé en la casa de mis suegros, pero se hizo cargo mi cuñada y mi marido. Porque nosotros desde que, prácticamente desde que nació mi hijo hemos vivido en la casa de mis suegros y ahí están también mis cuñados y todos y con ellos se ha criado. Como le gustan también a mi cuñada los niños, entonces lo sacaba de mi cama y lo llevaba a dormir con su cama. Desde chiquito hasta cuando yo estaba ahí le decía a ella mamá. Hasta la fecha le dice mamá” (Marta, 33 años, Barcelona).

La organización transnacional del cuidado es coherente con la lógica patriarcal de la división sexual del trabajo (Hondagneu-Sotelo y Ávila, 1997). En el siguiente relato de Julia se aprecia la motivación de la madre para depositar las labores de cuidado infantil en personas de su familia por la confianza que existe en las relaciones familiares, por esta razón ella le confía sus hijas e hijos a su hermana. Julia caracteriza a su hermana con la imagen de la mujer soltera que no tiene hijas e hijos propias y, por lo tanto, cuida de las demás personas; una forma de cumplir con los mandatos de género a través de una maternidad “social” que no biológica. Además en el relato no se menciona el rol del padre, a pesar de que resida en el hogar de Perú:

“Ellos los cuidaban en casa. Una mujer se siente más tranquila si los hijos se los cuida la familia, porque sabe la vida que llevan en su casa y confía más. Y como yo no tenía ni madre ni padre, porque habían fallecido hace poco, pues mi hermana también estaba carente de cariño, y como es la mayor y era soltera, se dedicó a tener hijos [risas]” (Julia, 48 años, Barcelona).

En el caso de Jorge, que fue pionero de su cadena migratoria familiar, sus hijas e hijos quedaron al cuidado de su esposa acompañada por una tía abuela de él, que también es descrita en términos patriarcales (*solterona*), como una madre social que no tiene descendencia propia pero siempre cuida de las otras personas:

“Cuando yo estuve solo aquí mis hijos se quedaron con mi pareja, con mi mujer y una abuelita. Ella es una tía de mi madre que se quedó solterona, desde que yo nací, porque yo soy el hermano mayor de 7, ella nos ha criado, es mi segunda madre digamos. Cuando yo me casé y me fui a vivir con mi familia, ella se fue a vivir conmigo, para mí ella es mi madre. Ella y mi mujer cuidaban de mis hijos” (Jorge, 45 años, Barcelona).

Generalmente, la tarea de cuidar a las niñas y los niños en Perú mientras la madre trabaja en España está acompañada de la función de administrar las remesas y distribuir los gastos. La gestión económica además de ser una responsabilidad encierra un poder simbólico por parte de quien administra las remesas, ya que significa tomar decisiones sobre la repartición del dinero y los gastos (Pedone, 2003; Solé, Parella y Cavalcanti, 2007). En el siguiente testimonio de Eugenia se muestra que estas tareas se distribuyen de acuerdo a los roles de género y generacionales. La abuela, es la encargada de realizar las tareas de cuidado infantil, pero la gestión de las remesas recae en su hermano mayor, el tío. La razón argüida es que la abuela es

muy mayor (generacional), pero para cuidar del niño no se la considera mayor, sino adecuada porque es mujer (género). De este modo, la organización transnacional del cuidado converge con la lógica patriarcal. Una situación similar a la estudiada por Gregorio (1998) en el caso de las mujeres dominicanas en Madrid, quienes enviaban el dinero –fruto de su extenuante trabajo como empleadas domésticas– a sus maridos, padres o hermanos para que lo administraran y, con ello, siguieran ejerciendo una posición de poder en términos de género y generacionales respecto al grupo familiar transnacional:

“Mi mamá me lo ha cuidado a mi hijo y mi hermano mayor también lo cuidaba. Yo le enviaba a él dinero, administraba él. No le mandaba el dinero a mi mamá, porque mi mamá era muy mayor, o sea es, era mayor. Entonces mi hermano le daba a mi mamá para cocinar y mi hermano miraba lo que es para la ropa, los estudios, cosas más o menos” (Eugenia, 32 años, Barcelona).

En nuestras entrevistas encontramos un caso donde el padre asume la responsabilidad en el cuidado infantil y la administración de las remesas en el hogar de Perú. En la entrevista realizada a María podemos comprobar que es su marido quien se encarga de la atención de sus tres hijas y de la distribución de los gastos. Ella reflexiona sobre la sensación de abandono que siente Magdalena, su hija, ante la ausencia materna, que no es compensada por la presencia paterna en origen. En una frase la madre repite en tres ocasiones que la niña se siente sola sin su presencia y que eso constituye un problema familiar:

“El padre, el padre siempre se ha quedado con las tres, toda la vida he enviado remesas y mi marido administraba las remesas (...) [mi hija] estaba muy pequeña, ha podido resentir mucho la ausencia. Ahora me lo dice, ahora a los 14 años cuando ha venido, me lo dice, que ella me extrañaba mucho, que ella siempre iba sola al cole o bueno con el padre, pero, a ver, en las reuniones, en los espectáculos no iba la madre. Entonces ella tiene eso, de que ella siempre ha estado sola en eso, siempre ha estado sola, bueno claro y eso es un problema familiar” (María, 52 años, Barcelona).

En otro momento de la entrevista realizada a María se comprueba que la migración adulta ha afectado la relación filial con Magdalena. Según los estudios de Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003) y Gaitán (2008), para que la relación filial se dañe lo menos posible cuando la madre o el padre está lejos es importante que se mantenga una comunicación fluida con las niñas y los niños que quedan en origen, se les comuniquen los pasos que se están haciendo para la reunificación y sobre todo les planteen permanentemente la añoranza y la necesidad de volver a encontrarse. Si bien no se puede evitar el dolor por la distancia física, al menos alivian el vivir transnacional, evitan la sensación de abandono y fortalecen la relación filial. María dice que Magdalena le pide que se reúnan pronto, porque la extraña bastante. Además, asume que los

años de distancia física han creado un alejamiento emocional entre ambas (*es casi una niña que yo no he conocido*):

“Ella me decía que quería venir, que me extrañaba mucho, pero, a ver es un poco con el tiempo. Es casi una niña, que casi yo no he conocido, porque la crié muy pequeña, cuando la dejé para venir acá. Y ahora ya es una señorita, porque es una señorita ya. Yo creo que el proceso de adaptación de la una y la otra va a ser un poco lento, ella tiene una forma de ser y yo otra, y es como si no nos conociéramos mucho” (María, 52 años, Barcelona).

En las entrevistas realizadas a Aurora y Andrea, se manifiesta la cadena feminizada de cuidados entre sus madres que están en Chile y sus abuelas que las cuidan en Perú. Andrea relata una situación descrita en los estudios migratorios (Gregorio, 1998; Pedone, 2003; Solé, Parella y Cavalcanti, 2007) respecto al rol del padre presente en el lugar de origen, pero que no asume labores de cuidado infantil, como una forma de reproducción de la división sexual del trabajo:

“Yo vivía con mis tíos, mis abuelitos y nadie más porque mi mamá estaba en Chile y mi papá ahora está en Perú y no me venía a visitar por eso. Ahí me cuidaba mi abuelita” (Aurora, 9 años, Santiago).

“Mi mamá sí le enviaba dinero a mi abuelita y a mí. Lo administraba ella, pero me tenía que comprar las cosas solo a mí. Ella me cuidaba, pero vivía con mi papá también” (Andrea, 11 años, Santiago).

En el fragmento de la entrevista llevada a cabo con Estrella se identifican situaciones de vulnerabilidad infantil agudizada por la ausencia materna y el trabajo nocturno de su padre. El maltrato ejercido por parte de su hermano mayor es parte del clima de violencia en que vivían ella y su hermana María antes de emigrar a Chile. Recordemos que ellas esgrimen como motivación para viajar el hecho de padecer violencia generacional de parte de su abuelo y su hermano. Por su parte, Kasumi relata un episodio donde el dinero de las remesas son utilizadas para los gastos médicos:

“Pero mi papá trabajaba de noche me dejaba ahí con mi abuelito, sí, o sino mi hermana me iba a dejar al colegio o sino mi hermano más pesado que me agarraba a puras patadas, y un día mi papá le agarró por arriba y le pegó” (Estrella, 12 años, Santiago).

“Le enviaban dinero para... y aparte hubo una época donde yo me enfermé, porque yo soy asmática, entonces estaba internada y justamente en ese periodo fue que mi mamá vino y de acá se fue a Perú” (Kasumi, 13 años, Santiago).

En el testimonio de Mía se comprende la maternidad transnacional desarrollada por su madre en coordinación con su abuela conformando la cadena de cuidados, pero también se

evidencia que al interior del grupo familiar de origen los roles van intercambiándose y acomodándose al contexto migratorio cambiante. El relato de Ignacio, además de mostrar los roles de cuidado ejercidos por su abuela y el maltrato paterno, manifiesta la comunicación transnacional llevada a cabo con su madre durante ese periodo de distancia física:

“Mi mamá fue la primera que se vino a Chile. Yo tenía un añito, me dejó muy chiquita así y hace trece, catorce años, trece años que está aquí en Chile. Allá en Perú vivía con mis abuelos por parte de mamá y con mis hermanos por parte de mamá también. Nos llevábamos súper bien, si alguien estaba mal toda la familia se enteraba y nos poníamos de acuerdo para ver cómo solucionábamos su problema, pero sí, la unión era súper buena. Mi mamá enviaba dinero mensualmente a nombre de mi abuela, mi abuela. Porque mi abuela se encargaba de todo, de la comida, de la ropa, del estudio, de todo, entonces mi abuela recibía el dinero y ahí lo distribuía como tenía que ser distribuido, para la comida” (Mía, 14 años, Santiago).

“No, él [mi papá] no lavaba ni yo, este... mi abuelita la lavaba, cocinaba, sí, me dejaba que no me pegue y me decía, este, si quiere gelatina y yo le decía ya, sí, entonces y de ahí empezaron a hacer amistades conmigo, me daban todo lo que yo quisiera hacer, con mi mamá por Internet o por el teléfono” (Ignacio, 9 años, Santiago).

En las conversaciones sostenidas con las madres y padres participantes del Colectivo Sin Fronteras, se constata que normalmente las niñas y los niños quedan al cuidado de la abuela, tía, madrina u otra mujer pariente o amiga (madrina, vecina) en Perú, conformando la cadena feminizada de cuidados y afectos (Hochschild, 2001). Durante este periodo la comunicación con sus hijas e hijos se lleva a cabo a través de las nuevas tecnologías, como el teléfono celular, chat, redes sociales y, en algunas ocasiones, por correo tradicional. Así mismo, se comenta que el monto de dinero de las remesas mensuales varía entre los US\$ 100 ó US\$ 200 aproximadamente –es decir, unos \$100.000–.

9.2.2 La experiencia infantil de la filiación transnacional: “mi papá nunca ocupó el lugar de mi madre”

Los estudios de Salazar Párreñas (2003) y Dreby (2007, 2010) sobre la experiencia de filiación transnacional de las hijas e hijos de madres que trabajan en Estados Unidos permiten comprender la otra cara de la moneda de la organización transnacional del cuidado, además de la experiencia adulta de la maternidad transnacional recién presentada. La forma en que las niñas y los niños experimentan la separación física de sus madres y padres puede variar dependiendo de la vinculación que tienen con sus progenitores migrantes y con la persona responsable de su cuidado.

En la entrevista realizada en Barcelona, a Magdalena –expuesto anteriormente sobre su madre– se aprecia la sensación de abandono producto de la ausencia materna que no es compensada por la presencia del padre en Perú (*mi papá nunca ocupó el lugar de mi madre*), debido a que la niña siente que no le dan la atención que merece (*ni tu padre se interesa por ti*) especialmente en las actividades escolares. En este relato emerge la idea que la figura de la madre es irremplazable, pero también muestra las falencias y debilidades de la figura encargada del cuidado infantil en origen, que no cumple con las expectativas infantiles. Además, en su entrevista se observan las contradicciones entre la separación física de la madre –y por lo tanto de su control y autoridad– y las oportunidades de ser independiente:

“Estuvimos seis años separadas, mi mamá es un poco menos por lo que viví en Perú. Que allá tú haces tus cosas sola, sin que tu mamá no esté contigo, entonces te vuelves más independiente, cada vez. Tu padre no ocupa el lugar de la mamá, al menos en mi caso mi papá nunca ocupó el lugar de mi madre. Siempre me acostumbré a hacer sola mis cosas. A parte de eso, es un poco de resentimiento, porque tú ves en las actuaciones que hay en tu colegio, cuando te recogen la libreta y todo eso, van sus mamá y aunque sea les regalan un helado y todo eso, y tú te ves sola ahí en esos momentos, es cuando te ves sola y te da pena que no puedas tener tu madre a tu lado o que nadie ni tu padre ni tu hermano se interese por ti” (Magdalena, 13 años, Barcelona).

En el caso de Camila y sus hermanos también se aprecia que el padre aun presente en Perú no reemplaza la función patriarcal de la madre como la figura cuidadora, cercana y confidente por excelencia. Particularmente, ella reconoce que su padre utiliza los castigos corporales (cuestión que puede ser el factor de alejamiento entre la niña y él) y que insiste en que ella considere a su tía materna como su “mamá”. Es decir, la tía sí debe ser capaz de reemplazar a la madre, pero no así el propio padre biológico. Esta situación de nombrar a la figura cuidadora como la “mamá” también es hallada en los estudios de Salazar Párreñas (2003) y Dreby (2007:1054, 2010) como un aspecto que genera tensión generacional al interior de las familias transnacionales. Por su parte, Bartolomé, el hermano de Camila, nos comenta sus sensaciones de soledad ante la ausencia materna, que afectaron su rendimiento escolar (*bajas en los cursos*). Él reconoce que mantiene una relación de permanente negociación y conflicto con la tía encargada del cuidado infantil, porque le limita los horarios y las salidas de ocio. En estos dos relatos se pueden apreciar las diferencias generacionales que se viven al interior del grupo fraternal respecto a la experiencia de la filiación transnacional. La niña siente que el cuidado y la atención que necesita se lo entrega su tía y no su padre; mientras Bartolomé está en una posición generacional distinta y, por lo tanto, ejecuta actividades de ocio particulares y es capaz de oponerse a la autoridad adulta de su tía:

“Cuando estuve yo chica mi papá me pegaba cuando me portaba mal, no se me ha quitado eso, sólo que me pegaba porque no le hacía caso. (...) Yo le decía a mi tía

Coca “mamá”, porque yo le quería como, le quiero. Entonces le decía mamá y me decía “no hijita, yo no soy tu mamita, soy tu tía, mira” y siempre me llevaba una foto, “esta es tu mamá, esta es tu mamita” (Camila, 7 años, Barcelona).

“A mí sí me dio pena, pero es normal, ¿no? Pero lo que sí me afectó el viaje, cuando se vino mi madre yo estaba en tercer año de secundaria, tenía alrededor de trece ó catorce años. Desde los catorce hasta los diecisiete ha pasado bastante tiempo, y problemas por acá, problemas por allá, lo normal. Te falta el apoyo de la madre que es más que todo. Bajas en los cursos. Pero sí se sabe sobrellevar (...) La verdad es que la relación con mi tía, con la que vivíamos no era muy buena. Porque yo tengo ciertos horarios que a ella le incomodaban, a veces ensayando toda la tarde, llegar tarde a casa o noche. A veces salía a jugar y venía tarde, y discutíamos y todo” (Bartolomé, 17 años, Barcelona).

La percepción de Marcelo, hermano de Camila y Bartolomé, respecto a su vivencia de la filiación transnacional identifica a su abuela en Perú como la encargada de recibir las remesas monetarias enviadas por su madre desde Barcelona. Un elemento del análisis que no aparece en los otros discursos familiares. Él se centra particularmente en la dimensión económica y enfatiza su responsabilidad frente a las demandas hechas a su madre, al saber que uno de los objetivos de la migración es el ahorro para pagar la vivienda:

“A mi abuelita le llegaba el dinero, mi madre mandaba la pensión lo que es para los estudios y todo eso. Cuando necesitábamos nosotros o pedíamos un dinero, nosotros pedíamos y nos lo daban. Pero no era cuestión de pedir todos los meses algo o saber que vamos a recibir algo fijo. Sabíamos que estaban ahorrando para el piso. Cuando necesitábamos dinero ahí sí lo pedíamos, pero si era muy urgente pues lo buscábamos” (Marcelo, 15 años, Barcelona).

En el siguiente fragmento de la entrevista realizada a Luis también se comenta el sentido del dinero enviado por su madre desde Barcelona, que es recibido y gestionado por su tía paterna. Esta figura femenina, como ya veíamos en los relatos anteriores, se yergue como un reemplazo a la madre –es llamada “mamá”– y es la encargada de decidir los permisos y los asuntos cotidianos (*las cosas normales, ella decidía todo*). Mientras que Marta, la mamá de Luis y su papá que trabajan en Barcelona, son consultados cuando hay asuntos importantes. Conclusiones similares halla Dreby (2007, 2010) en su estudio sobre las hijas e hijos que permanecen en México mientras sus madres y padres trabajan en Estados Unidos:

“Mi tía, la *mamá Pepa*, la hermana de mi padre, le mandaba el dinero a ella para que me comprara. Y para navidades y para mi cumpleaños me mandaba regalos. Era como mi tutora la que se encargaba todo de mí, del colegio, comprarme lo que quería, todo, ropa. Ella me dejaba permiso, mi mamá que le digo y ya está, mejor dicho decidía todo ella. A veces si era importante le llamaba y le preguntaba a mi mamá y mi papá, pero las cosas normales ella decidía todo” (Luis, 14 años, Barcelona).

Según los estudios de Pedone (2003, 2007) y Gaitán (2008), se piensa que en ocasiones las niñas y los niños pueden solicitar variadas cosas a sus madres y padres que están trabajando en el extranjero, como una forma de manipular la relación filial. A su vez, de acuerdo a los estudios de Solé, Parella y Cavalcanti (2007), las madres y los padres, a veces, utilizan el envío de regalos y propinas como una forma de estar presentes simbólicamente en sus hogares. Además, Hondagneu-Sotelo y Ávila (1997) añaden que muchas madres envían constantemente regalos a sus vástagos para aminorar su sensación de culpa porque sienten que estando lejos abandonan a sus hijas e hijos. En nuestras entrevistas realizadas en Barcelona se pueden apreciar diversos matices respecto a estas cuestiones. Los relatos recientemente expuestos muestran que las niñas y los niños conocen los alcances del proyecto migratorio y no realizan demandas de objetos y dinero que no necesiten. En las entrevistas realizadas a Julieta y su hermano Carlos también se muestra esta tendencia del padre a enviar diversos regalos y propinas, a través de parientes y amistades, que viajan a Perú en un circuito transnacional:

“Mi papá me enviaba regalos, propinas, a veces perfume, ropa, regalos con las personas que se iban allá. La relación era buena, o sea estábamos bien conversábamos bien. Continuamente él enviaba dinero, regalos con la familia que iba para allá, tíos, si alguien viajaba. Yo no pedía, él me preguntaba a veces qué yo quería, yo le decía lo que quería y a veces me lo mandaba. A veces yo no lo pedía, pero él me mandaba lo que más o menos veía que me iba a gustar” (Julieta, 13 años, Barcelona).

“Siempre mandaba dinero, pequeñas cosas obsequios que de aquí mandaba con tíos que iban a Perú y eso, visitas, y siempre para navidad y año nuevo siempre nos enviaba dinero. No he sido, no soy mucho de pedir así, no me gusta pedir a nuestro propio padre. Claro si es algo que necesito y es una prenda que necesite, ahí se la pido” (Carlos, 17 años, Barcelona).

Las redes familiares y migratorias son los canales por donde circulan esta serie de ideas, artefactos y emociones entre Barcelona y Perú. En estas redes se movilizan no sólo los regalos y el dinero que pueden llegar en fechas determinadas, sino que se transfieren las “remesas sociales”, es decir, las percepciones, valores y prácticas del nuevo lugar de residencia (Levitt, 2001; 2002).

En la entrevista realizada en Santiago de Chile conjuntamente a Aurora y Alexandra se aprecia que el cuidado infantil lo desarrolla una mujer reproduciendo la división sexual del trabajo. Además, Aurora comenta que las visitas de su madre con una expresión del lazo transnacional que mantienen. De acuerdo a Salazar Párreñas (2003), Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003) y Dreby (2007), el modo en que las niñas y los niños significan la separación física materna/paterna influye sustantivamente en los lazos emocionales que mantienen con sus

progenitores migrantes y con la persona responsable de su cuidado, así como la propia experiencia migratoria infantil:

“Una tía, sí en la misma casa, pero mi casa era más arriba y la de ella era abajo” (Alexandra, 11 años, Santiago).

“Me cuidaba mi mamá y cuando ella se vino ahí me cuidaba mi abuelita. [Luego] no me venía a visitar por eso. Yo me comunicaba con... por el teléfono. O sea, mi abuelita tenía apuntado el número de mi mamá y mi papá. Entonces mi abuelita la llamó a mi mamá para conversar con ella [de] cómo estaba en Chile, cómo estaba mi hermanita, todo eso. Y ese día, que cuando mi mamá llamó dijo que estaba en la puerta, o sea, ella no llamó, pero mi abuelita había pensado que iba a venir. Pensábamos el sábado y el domingo. Pensaba que iba a venir, pero el sábado vino, tocó la puerta y yo... mi abuelita abrió y era mi mamá con mi hermanita, estaba durmiendo” (Aurora, 9 años, Santiago).

En algunas entrevistas realizadas en Santiago de Chile podemos observar la vivencia del vínculo afectivo que tienen las niñas y los niños tanto con sus madres migrantes así como con las figuras que les cuidan en Perú. Este es el caso de Rosemarie y Rosario quienes están acompañadas de una extensa red familiar. Mientras que Andrea remite a los sentimientos de tristeza por la ausencia materna. Por último, Mía también refiere las visitas a Perú como parte del vínculo transnacional desarrollado con su madre. A diferencia de los resultados encontrados en Barcelona, la cercanía geográfica entre Chile y Perú permite establecer un canal de comunicación permanente y coordinada principalmente para las fechas de fiestas y vacaciones. Además, el propio marco jurídico migratorio existente en Chile permite esta movilidad de las familias peruanas, en cambio España se rige por normas europeas bastante más restrictivas y limitantes para las entradas y salidas de las madres migrantes transnacionales (Pedone y Araújo, 2008):

“Mis abuelitos y mis tías y algunas veces mi papá, eran mis abuelitos y mi tía. Porque siempre yo, de lunes a viernes, vivía con mis tías y mi abuelita que se llamaba Nuria, y sábados y domingos iba donde mis primas y siempre me quedaba a dormir” (Rosemarie, 9 años, Santiago).

“Con mis tías. Y mis tías eran muy buenas, me preparaban la comida, me levantaban, me dejaban dormir un rato, hasta las 11 de la mañana, hasta que sean las 11 para... me vestían cuando estaba dormida y me levantaban para llevarme al colegio” (Rosario, 9 años, Santiago).

“La comunicación con ella por teléfono, telefónico, sentía pena, pero, o sea, igual me lo tenía que aguantar porque no la podía ver” (Andrea, 11 años, Santiago).

“Normal, ella viajaba, póngase, en diciembre, se quedaba enero, febrero y marzo y en marzo se regresaba para acá, cosa que ya pasábamos navidad juntos, año nuevo juntos y listo eso es todo (...) Por teléfono, nosotros teníamos un teléfono fijo ahí, entonces por teléfono nos comunicábamos. Otra manera también era por vía Internet, entrábamos y nos comunicábamos por *xat* con mi mamá” (Mía, 14 años, Santiago).

9.2.3 La participación infantil en la distribución del trabajo reproductivo: “los hombres están hechos para el trabajo y no para las cosas de la casa”

El ámbito privado es por excelencia el lugar del trabajo reproductivo, doméstico, de cuidado y del quehacer escolar (Alanen, 1994; Gaitán, 2006b). Tal y como sostiene Mayall (2002), las niñas y los niños participan del trabajo doméstico y de cuidado de hermanas y hermanos más pequeños porque –al igual que las mujeres– son “proveedoras de bienestar familiar”, pero no reconocidas como contribuidoras sino como una carga. Las niñas y los niños cooperan con tareas domésticas acorde con sus capacidades físicas desde los primeros años de su vida (Mayall, 2002; Gaitán, 2006b). La distribución del trabajo doméstico al interior de las familias migrantes es una cuestión clave para analizar las relaciones de poder entre géneros y generaciones, puesto que significa un ámbito familiar que conlleva cargas y privilegios. A nivel general, los relatos de nuestras entrevistas realizadas en Barcelona, muestran que todos los miembros del grupo, en su medida, colaboran con las funciones hogareñas:

“Conforme dice uno “hay que limpiar”. A mí me toca siempre limpiar mi habitación y el patio: yo barro eso. Mi padre barre o plancha o todo y mi madre lo que tenga que hacer” (Luis, 14 años, Barcelona).

Por su parte, Marta, la madre de Luis, confirma esta repartición equitativa de las labores domésticas y puntualiza que Luis colabora desde que era un bebé (*hasta los tres años le hacía que me recogiera los ganchitos*). Ella enfatiza que la carga de trabajo debe ser adecuada según la edad de la persona. Se entiende de su relato que a medida que avanzan los años aumentan las cargas de tareas en el hogar. Más adelante se verá que Jorge esgrime un argumento similar respecto a las exigencias infantiles del trabajo doméstico:

“Mi hijo también hace el aseo. No nos repartimos las cosas, cada cual hacen lo que más les gusta, o cualquier va haciendo una cosa y luego va haciendo otra cosa. [En Perú] le mandaba a hacer mi cuñada, pero casi muy poco porque yo cuando estaba todavía con él hasta los tres años, sí que le hacía que sea ordenado, que me recogiera los ganchitos, que me los pusiera ahí en el bote. Mayormente ya en sus cosas de él, sus colores, cuadernitos y todo eso, despacito y los dejaba. Cuando tú le pedías algo él lo iba y te lo sacaba. Más bien ahora ya que está creciendo ya es un poquito más desordenado, que me da la guerra, pero ahí va uno” (Marta, 33 años, Barcelona).

En el fragmento de las entrevistas hechas a Mario y su madre se comprueba un reparto de las tareas en función de turnos (*un día yo, un día mi madre y así*), y además se concreta la idea

que la participación masculina en el trabajo doméstico proviene de las normas familiares aprendidas en Perú. El niño dice que colabora con su abuela cuando ésta lo cuida porque ella no puede. En cambio, Cecilia apunta hacia una educación recibida por parte de su padre y su madre en su familia de origen, donde las mujeres y los hombres participan por igual en barrer y limpiar. Una vez en Barcelona ella reproduce esta lógica participativa y para demostrarlo dice que su marido lava los platos. El discurso de la madre insinúa que las niñas y los niños realizan las tareas domésticas con altos niveles de dificultad y poca destreza. Por eso ella no lo aprueba demasiado (*no lo hace a la perfección*):

“Cuando cenamos, un día lava los platos mi padre, un día yo, un día mi madre y así. Cuando hay que limpiar la casa algunas veces lo hago yo, o aquí barrer la sala o limpiar el baño. Mi habitación es lo que tengo que hacer yo. Estoy acostumbrado porque hasta allá en mi país, a veces con mi abuela, como no podía hacer las cosas, tenía que hacerlo yo. Mi padre también, sí, entre los tres, a veces si no lo hace él, lo hago yo, si no lo hago yo, lo hace él o con mi madre, los tres” (Mario, 13 años, Barcelona).

“Mi hijo me dice “*Ay mami descansa, yo te hago el baño*”, no lo hace a la perfección, ¡pero lo hace! Porque nuestros padres a nosotros, tanto a mis hermanos como hombres y mujeres igual participábamos siempre en barrer, limpiar y mi marido, ya te digo, lava los platos” (Cecilia, 44 años, Barcelona).

Por su parte, en las entrevistas realizadas a Julieta y Carlos, su hermano, se pueden apreciar las diferencias de género en cuanto a la distribución doméstica. Es interesante destacar que ambos relatos se contradicen un poco entre sí. Julieta siente que asume más responsabilidades en la cocina que su hermano; mientras Carlos explica que su hermana no hace mucho más que él en las labores de limpieza y reconoce que siempre siente agrado de realizarlas. Un discurso poco habitual desde los estereotipos de género, particularmente en un varón que después de la migración necesita reafirmar su masculinidad de acuerdo a los parámetros vigentes en el nuevo territorio (Berga, 2006; Feixa, 2006). Sin embargo, si consideramos el rol del niño desde la perspectiva generacional se comprueba su aporte como proveedor no reconocido de bienestar familiar (Mayall, 2002; Gaitán, 2006b). Entonces, la innovación discursiva y práctica de Carlos sería que a medida que fuera abandonando la posición generacional de la infancia y entrando a la adultez siguiera asumiendo efectivamente su responsabilidad doméstica. Recordemos que los niños participan del trabajo doméstico por su condición generacional; pero a medida que van creciendo y accediendo a la posición generacional de privilegio que significa la masculinidad adulta, van abandonando estas labores. Mientras que las niñas por su condición de género y generacional realizan las labores domésticas permanentemente. Cuando van cumpliendo años no se liberan de esta carga. Incluso puede acentuarse cuando conforman sus propias familias, ya que se espera que ellas sean las responsables del trabajo reproductivo de sus hogares:

“Sí, hay diferencia en la cocina, mi madre siempre quiere que le ayude, pero a veces también mi hermano le ayuda. A veces yo siento que le ayudo más a mi madre en algunas cosas que sean de cocina... todo lo que tenga que ver con cocina y mi hermano más en la limpieza” (Julieta, 13 años, Barcelona).

“Más que todo participo yo, mi hermana no hace mucho más, yo soy el que hace más limpieza aquí en casa, incluso aquí la habitación de ellos, la mía, la cocina y todo. Más que todo yo y mi madre también, mi padre también, pero trabaja entonces no tiene mucho tiempo. No sé, a mí me gusta la limpieza. Me gusta mucho pasar la aspiradora, me pongo a limpiar, saco la sombra de los muebles, me pongo a sacar el polvo ahí. No sé me gusta, siempre me ha gustado, siempre me ha gustado eso” (Carlos, 17 años, Barcelona).

Al parecer el tiempo que Jorge vive en Perú no aprende ni desarrolla la supuesta costumbre cultural comentada anteriormente por Cecilia respecto a que los hombres y las mujeres participan por igual en el trabajo doméstico. La conclusión de Jorge esboza una valoración del trabajo doméstico como una responsabilidad que asume la niñez a medida que van cumpliendo más años. En este punto su relato se asemeja al de Marta, descrito recientemente. Esta visión es coherente con las conclusiones de Rodríguez (2010), respecto a que las personas adultas consideran importante y necesario que las niñas y los niños asuman responsabilidades en el ámbito privado del hogar y en ocasiones se lo exigen, particularmente a las niñas. Pero existen serias reticencias cuando se trata de que ellas y ellos asuman mayores responsabilidades infantiles en otras esferas de la vida social, como la sexualidad o los derechos políticos.

“Cosas de cocina: mi mujer. Pero, aquí yo he aprendido de todo, yo cuando llegué aquí no sabía cocinar, nada, digamos. Tuve que aprender y para sorpresa de ellos mismos que cuando yo descanso, cocino. Me relajo y me da gusto que a ellos les agrade mucho esto (...) Ellos como están creciendo tomas más responsabilidades, más pequeños claro no los iba a mandar a limpiar a los niños ahí, el baño. Claro van creciendo y van asumiendo responsabilidades. Porque aquí la casa a veces está un cambalache, hay que ordenarla, y ellos lo exigen, hay que darles a ellos por ellos mismos” (Jorge, 45 años, Barcelona).

Las condiciones económicas del grupo familiar inciden en la forma en que se reparten las responsabilidades del trabajo reproductivo. Particularmente en la entrevista realizada a Bartolomé se comprueba que cuando la familia pertenece a la clase media dispone de los recursos para contratar los servicios de una mujer proveniente de una posición social más excluida para que realice el trabajo doméstico. La distribución de la carga doméstica difícilmente recae entre las hijas e hijos, y se transfiere a otra persona por su pertenencia de clase. Sin embargo, cuando el grupo familiar emigra a Barcelona pierde su posición de clase social, situación que choca al comienzo. En este nuevo escenario todos los miembros del grupo familiar deben colaborar con el quehacer del hogar. Julia, la madre de Bartolomé, explica las

labores que realizan sus hijos y su esposo como una costumbre realizada desde Perú, al igual que nos comentaba Cecilia anteriormente. Pero Julia considera que el trabajo doméstico es *su* responsabilidad, en tanto mujer y madre de familia. Ella está conforme con la colaboración que su esposo realiza a la función que, desde su punto de vista, a ella le corresponde (*me colabora bastante, no me puedo quejar*), sin aludir a su condición de clase social anterior cuyo estatus se ha perdido con el periplo:

“Al principio como que nos chocó un poco, porque hace tres ó cuatro años estábamos acostumbrados a la empleada, con la empleada no te preocupabas de hacer tus cosas y ya está. Bueno ahora que vienes acá, sabes que acá no te puedes dar el lujo de tener una empleada, así que tú tienes que hacer tus cosas y compartes. Dentro del medio en Perú nos acostumbraron a eso” (Bartolomé, 17 años, Barcelona).

“A mis hijos [los hombres] les doy una tarea, porque inclusive desde Perú los chicos también colaboraban, en poner lavadora, al igual que ahora ponen la lavadora, hacen las camas, hacen la limpieza una semana uno, una semana otro, lo que es limpieza, otro es cocina. Por ejemplo ayer que no me he quedado y hoy día salgo, el mayor ya sabe que tiene que poner a remojar los frijoles, hacer el arroz. El papá también cocina con ellos, lo deja a medio hacer y el otro lo hace, mi esposo participa mucho, en casa me colabora bastante diría yo, no me puedo quejar” (Julia, 48 años, Barcelona).

Respecto a la posición de clase social y su relación con la distribución del trabajo reproductivo, en el siguiente relato de María se puede inferir claramente la escasez económica que atraviesa su familia. Un ejemplo de ello es el hecho de compartir la vivienda con otras personas de origen boliviano y que no pertenecen a su núcleo familiar. El testimonio de María grafica una realidad bastante extendida entre las familias de origen extranjero durante los primeros meses de su estancia en Barcelona, quienes se ven obligadas a compartir los gastos del hogar debido al elevado coste de la vivienda en la ciudad:

“Cada semana empieza uno, empieza un lunes hasta un viernes que entrega a la otra y así nos vamos, rotativo, la limpieza de todo el piso” (María, 52 años, Barcelona).

En tanto, en la entrevista realizada a Eugenia se aprecia una visión patriarcal de la distribución del trabajo reproductivo al interior de los hogares. La lógica patriarcal se basa en la jerarquía de algunas personas sobre otras por su condición de género y generacional (Izquierdo, 1998; Saú, 1995). Eugenia asume que el trabajo reproductivo es una responsabilidad eminentemente suya (*pocas veces él me ayuda*). Además, lo justifica con diversos argumentos como que el trabajo masculino supone mayor esfuerzo físico y, por lo tanto, más cansancio que el femenino; que su esposo recibe mayor remuneración que ella (*gana más que yo también*); y que el trabajo doméstico es más ligero y menor pagado. Si bien Eugenia dice que *a veces se*

cansa de intentar compaginar su propio empleo con la realización de las labores domésticas y el trabajo de cuidado infantil, no reconoce que ello implique una triple jornada laboral, ni tampoco valora el gran aporte económico, social y emocional que significa su trabajo para el desarrollo de la familia y de la sociedad. Por el contrario, en su relato se asoma una victimización de su esposo (*pobrecito él trabaja tantas horas*) y una sombra de culpa en ella por disfrutar de determinadas actividades de ocio financiadas por el trabajo masculino (restaurantes, cine). Los argumentos de Eugenia sustentan la clásica división y jerarquía sexual del trabajo en un contexto patriarcal:

“Pocas veces él me ayuda. Ya te digo cuando a nosotros nos gana, porque somos varios, él mete mano, pero mayormente no. Él llega cansado a casa, se echa en el mueble, “ven a ver la película” y a los cinco minutos tiene los ojos cerrados, llega cansado el pobre. Porque a veces mi esposo trabaja más que yo, se cansa más, trabaja más, más esfuerzo, gana más que yo también. Trato de ayudarlo yo. A veces me canso, es cierto, porque venir del trabajo, llegar a la casa, escuchar a los niños, un rato con Rita, un rato con Diego y luego más encima el pequeño que quiere jugar, bastante agotada te lo juro. Pero, pobrecito él trabaja tantas horas, yo sé que él se mata por darnos lo mejor, a veces los fines de semana a comer a restaurantes, al cine, y eso cuesta, cuesta tu esfuerzo, cuesta trabajo. De alguna forma hay que ayudarle ¿no? En casa por lo menos” (Eugenia, 32 años, Barcelona).

La visión patriarcal para analizar la distribución del trabajo reproductivo al interior del hogar nuevamente aparece en el relato de Eugenia, cuando compara las relaciones de género entre las familias peruanas y las españolas. Recordemos que ella, y la mayoría de las mujeres inmigrantes peruanas, trabajan en el servicio doméstico de los hogares españoles, por lo tanto, de algún modo conocen las dinámicas relacionales locales (Escrivá, 2000). Eugenia considera que la participación masculina en el hogar puede llevar al supuesto aprovechamiento de las mujeres, ya que ella asume que las tareas del hogar son una responsabilidad ineludiblemente femenina. El hecho que los hombres laven o planchen significa –en su discurso– que están haciendo labores que no les corresponden a ellos sino a las mujeres. Eugenia señala que las mujeres mandan a los hombres a hacer demasiadas tareas (*tú tienes que hacer no sé qué, no sé cuánto*) y en ese mandato radica el “aprovechamiento” de evadir su responsabilidad femenina. Finalmente, ella concluye con una frase que matiza toda su interpretación y demuestra, tal vez, las propias contradicciones que ella experimenta:

“Yo veo que, por ejemplo, aquí los hombres planchan, lavan, hacen cosas, y a veces la mujer se aprovecha. Pero yo veo que es demasiado, la mujer dice “*ay tú tienes que hacer no sé qué, no sé cuánto*”, en parte bien y en parte no” (Eugenia, 32 años, Barcelona).

En la siguiente entrevista realizada a Cecilia se muestran nuevos elementos de análisis respecto a la distribución del trabajo reproductivo. Por un lado, ella cuenta diversas experiencias

que ha tenido en sus lugares de trabajo, desde casas donde se reparten el trabajo entre las personas integrantes de la familia catalana de forma equitativa en términos generacionales y de género, hasta situaciones donde solamente la mujer es la responsable. Por último, Cecilia se refiere al propio rol de ella como “empleada doméstica” en la distribución del trabajo reproductivo en los hogares españoles. Debido a las ideologías de género dominantes, los hombres españoles evaden su responsabilidad y la depositan en sus compañeras. Pero las mujeres españolas, al incorporarse masivamente al mercado laboral, ya no disponen de tiempo para asumir esta pesada carga y además no desean realizar dobles jornadas. Entonces, dado que disponen de los medios económicos para hacerlo, se “liberan” contratando los servicios de las mujeres inmigrantes. En otras palabras, los hombres y las mujeres autóctonas desplazan sus responsabilidades familiares a las mujeres, pobres e inmigrantes contratadas exclusivamente para realizar los servicios domésticos. Este hecho particular da cuenta del carácter estructural del reordenamiento del trabajo reproductivo a nivel internacional, que Parella (2000, 2003) denomina el trasvase de las desigualdades de género, étnico-nacionales y de clase a escala global:

“En algunos sitios que yo he trabajado he visto que se reparten el trabajo en tanto marido como mujer, pero en algunos no, algunos solamente la mujer es la que lo hace y quieren todo servidito. Estuve también con otros niños trabajando, ya cuando yo llegué, entonces sí que les hacían hacer su cama, mal hecha pero la hacían, ¿no? Pero en algunos sitios dejan ahí todo, para que la persona que limpia lo haga, aun que sean niñas” (Cecilia, 44 años, Barcelona).

En los relatos de las entrevistas realizadas en Santiago de Chile a Aurora y Alexandra se percibe esta doble pertenencia de género y generacional de las niñas cuando ellas relatan su responsabilidad y participación en el proyecto migratorio familiar, a través del trabajo doméstico y de cuidado que ellas realizan. Particularmente Aurora comenta que tanto en Perú como en Chile asume labores de cuidado infantil. Además, recordemos que Alexandra se ve impedida de continuar participando en la entrevista de este estudio, por la responsabilidad de cuidar a su hermano más pequeño que la requiere en ese mismo momento. Cuando las niñas realizan el trabajo de cuidado de sus hermanas y hermanos más pequeñas se identifica una atribución de labores a partir del *género*, pero dada la *posición generacional* de las niñas también se distingue su rol como contribuidoras no reconocidas de bienestar familiar (Mayall, 2002; Gaitán, 2006b):

“Sí, ayudaba en pelar las arvejas, cocinar, ayudaba a cocinar a mi abuelita. Que cuando tenía un año, antes yo la cuidaba a ella. Y antes la cuidaba también junto con mi hermana a las dos, yo tenía que cuidarlas allá en Perú, porque a veces salía mi tía y mi mamá, todos de mi familia, salían y me dejaban cuidando a mi hermana y a mi prima (...) Mi hermana, a veces, falta al jardín, pero yo tengo que cuidarla a

mi hermana y nos lleva a otra casa, a la casa de mi prima. Para poder cuidarla a ella. Tengo que cuidarla yo porque mi prima no la puede cuidar porque está con su *guaguita* por... tiene 2 añitos, el 1 de febrero cumplió los dos años. Sí, que cuando, o sea, mire, el lunes, el martes y el miércoles y el jueves llego tarde a mi casa porque tengo reforzamiento y danzas, entonces el viernes me toca hacer las cosas, porque vengo a la una de la tarde, que cuando termino de hacer todas mis cosas puedo ver televisión, todo eso, puedo jugar” (Aurora, 9 años, Santiago).

“Yo hacía las cosas, tendía mi cama, cuidaba a mis hermanos, salíamos al parque, cuidar a los pequeños a veces” (Alexandra, 11 años, Santiago).

Al igual que hemos visto en las entrevistas realizadas en Barcelona, las niñas desde su estancia en Perú son contribuidoras de bienestar familiar en términos generacionales y de género (Gaitán, 2006b), desarrollando diversas tareas de limpieza (lavar, ordenar, etc.) y también labores de cuidado de sus hermanas y hermanos más pequeñas. Rosario y Sofía enumeran una serie de tareas que están bajo su responsabilidad cuando ellas finalizan su jornada escolar, tareas que deben ser realizadas previamente a jugar:

“Las tareas me preocupan yo, a veces mi papá y una señora que nos ayuda y a la mañana viene a ayudarme a mi papá a cocinar, porque mi papá anteriormente sabía cocinar muy rico y sigue haciendo eso (...) Cuidar, cocinar el arroz y guardar las ropas que mi papá me deja, a veces tender la cama, lavar los platos, pero ni siquiera barrer, porque mi papá deja eso barrido y doblar la ropa, solamente tengo que guardarla y listo. O, a veces, una señora, la señora que le digo, lo limpia todo, deja impecable y lo único que tengo que hacer es guardar la ropa y tender la cama” (Rosario, 9 años, Santiago).

“A mí me toca ordenar mi cuarto y barrer mi cuarto. A veces, cuando mi mami está ocupada, muy ocupada, ordenando otras cosas, me dice que si puedo tender su cama o puedo ordenar abajo. Tengo que cuidar a mi hermanito en las tardes, sí y que no desordene el cuarto mucho” (Sofía, 9 años, Santiago).

La forma de organizar y distribuir las responsabilidades del trabajo reproductivo al interior de las familias peruanas participantes en este estudio puede ser variada. Andrea señala que realiza dichas labores dependiendo del grado de ocupación de su madre. Las hermanas gemelas María y Estrella comentan que en su familia se da un sistema de turnos, al igual que se ha observado en las entrevistas realizadas en Barcelona.

“Yo no tenía que ayudar en el trabajo de la casa. No, por veces sí, cuando están los platos, pero no todo el tiempo, a veces me toca cuidar a mi hermanito chiquito, no tengo hora, en cualquier ratito no más, o sea no, cuando mi mamá está cocinando” (Andrea, 11 años, Santiago).

“Yo, yo peleo por mi aseo, o sea, yo puedo hacer un aseo, todo ¿no? Pero después mi hermana llega del trabajo, deja sus cosas botadas y al día siguiente le toca a mi otra hermana y mi otra hermana que le ayude y cuando a mí me toca, ella no me ayuda. Cada uno, hoy día le tocó a la Mireia y mañana a mí” (Estrella, 12 años, Santiago).

“Yo no tenía nana, no nos hacían las cosas, nosotros hacíamos nuestras cosas, nosotros las cosas propias, no teníamos nana y era mejor, a mi me gustaba, me gustaba hacer la limpieza. Sí, tengo que cocinar, ya, tengo que hacer mi pieza y a veces hago la limpieza pero más o menos en sus casos, los sábados me levantan temprano como a las 6 [para] ayudarle a cocinar” (María, 12 años, Santiago).

Kasumi compara su responsabilidad en el trabajo doméstico y de cuidado desde su vivencia en Perú y luego en Chile. Más allá de los cambios del territorio, algunas labores en el cuidado de su hermana más pequeña siguen siendo parte de su responsabilidad. En este sentido, Mía también reflexiona en términos territoriales. En este relato aparecen los estereotipos de género que subyacen a la división sexual del trabajo (*los hombres están hechos para el trabajo y no para las cosas de la casa*) como factores que inciden en la distribución oficial y más concretamente de las labores domésticas. Mía nos comenta la anécdota cuando sus hermanos le piden que haga el trabajo doméstico que a ellos les corresponde, ella les cobra (US\$20). Se trata de una subversión en términos de lo que Bourdieu (2005) denomina “la moral de la esclava”; es decir, pequeñas estrategias desarrolladas por parte de las personas que están en una posición subordinadas para subvertir el orden jerárquico establecido, sin enfrentarse explícitamente a él. En este caso, los hermanos de Mía están en una posición de autoridad generacional, de género y económica respecto a ella, y eventualmente tendrían el derecho –socialmente otorgado– de obligarla a realizar el trabajo doméstico como parte de su rol de contribuidora no reconocida de bienestar familiar (género y generación). Sin embargo, Mía, sabiendo que tiene la obligación –socialmente impuesta– de obedecer a sus hermanos mayores, les pide un poco de dinero antes de realizar una labor, que probablemente tendrá que realizar de todos modos. Este tipo de situaciones reflejan lo que James y Prout (1997) denominan la capacidad de “agencia infantil” dentro de los marcos estructurales de jerarquía generacional en el cual viven las niñas y los niños actualmente:

“Hubiera ayudado a mi hermana a hacer sus tareas y llevarla al colegio, en cambio, yo la tenía que llevar al colegio con mi hermana o ella la recogía o así, porque como que el dinero no alcanzaba, sí, llevarla al colegio, la cambiaba para el colegio, la recogía. Sí, a veces, porque eso normalmente lo hacía mi hermana la mayor. No, ahora ya no limpio, mi mamá antes de irse a trabajar lo deja todo ordenado. Es más, me dejan la comida para comer, todo. Es más, yo lo único que hago es ir a recoger a mi hermana” (Kasumi, 13 años, Santiago).

“Sí, yo ayudaba ordenando mi pieza, ordenando mi pieza. Si no, nos turnábamos, un día lavaba la loza yo y al otro día, los otros hermanos. Aunque se picaban, igual tenían que hacerlo porque si no se castigaba y no salían a ningún lado. Porque son hombres no más, porque siempre dicen que los hombres están hechos para el trabajo y no para las cosas de la casa o a veces también me pagaban por hacer el aseo

¿TUS HERMANOS?

“Claro, entonces yo les decía *ya si te toca a ti mañana hacer el aseo, pásame,*

este... 10 mil pesos y yo te hago mañana todo el día el aseo (...) [Ahora] sí, participo demasiado, llego del colegio, me cambio y tengo que lavar la loza o barrer aquí, hacer aseo en mi pieza y la cocina y de ahí tengo que ponerme a hacer las tareas” (Mía, 14 años, Santiago).

Por su parte, la experiencia de los niños tiene algunos matices interesantes de considerar. Si comparamos la opinión de Ignacio con las niñas de la misma edad observamos una gran diferencia. Él afirma que no tiene responsabilidades domésticas, mientras que la mayoría de las niñas sí, particularmente Aurora. Por otro lado, Arturo y Matías declaran cooperar con las tareas domésticas, en el caso de Matías, también con las de cuidado:

“Yo no, lo hace la mamá y mis tías” (Ignacio, 9 años, Santiago).

“Sí, no, barro, lavo los servicios, cuido una guaguüita, sí, cuando no voy a la escuela” (Matías, 10 años, Santiago).

“Los sábados y los domingos lavar los platos, los sábados” (Arturo, 14 años, Santiago).

En el siguiente texto de Francisco se pueden identificar las diferencias de la posición de clase social familiar en el país de origen y de destino, al igual que nos comentaba Bartolomé en la entrevista realizada en Barcelona. En Perú la familia de Francisco tenía los recursos económicos para contratar a una mujer en situación de pobreza para que realizase el trabajo doméstico (*teníamos una nana*). Una vez que el grupo familiar emigra hacia Chile, las coordenadas de estratificación social cambian y la familia de Francisco pierde su estatus económico anterior, además de ser configurada simbólicamente como una “familia peruana e inmigrante” (Stefoni et al, 2008). En este nuevo escenario, el niño participa del trabajo doméstico, pero su respuesta dada con cierta hilaridad abre una duda sobre la real implicancia en ello:

“O sea, en Huacho donde yo vivía, yo tenía allí, yo... teníamos una nana, por lo menos yo llegaba del colegio y ella me atendía, hacía la limpieza, yo más bien en Huacho no hacía nada. Cuando fui a Lima mis papás, en Lima sí tenía que ayudar, no había nana, pero un poco más grande que la otra casa y eso que en la otra ya tenía nana, pero no había nana. Estaba ahí con ellos seis meses, ahí contrataron recién una nana y tuvimos ahí seis meses. O sea, yo como que trabajé en la casa, pero siempre he vivido con una nana, nueve años por lo menos llegar del colegio y ya me agarraban, *ten tu comida*, me alistaba la mochila, todo, es como una nana. A mí me toca hacer el trabajo ahora, o sea yo cocino, hago todo (risas). Ahora, no, no, pero ahora sí yo hago la limpieza, aunque igual no alcanza [la] plata” (Francisco, 16 años, Santiago).

9.2.4 Los estereotipos de género y generacionales en la migración infantil: “las chilenas tienen más libertad que nosotras las peruanas”

En la presente categoría de análisis interesa reflexionar sobre los estereotipos de género y generacionales que aparecen en los discursos infantiles. De acuerdo a Bourdieu (2005) y Lagarde (2005), las ideas preconcebidas sobre los roles de género influyen en la propia elaboración de los estereotipos generacionales y en la manera de entender *cómo deben ser* las niñas y los niños. Durante la entrevista realizada en Santiago de Chile a Rosario se manifiesta de modo latente una determinada visión, que alude a una representación social sobre la feminidad dominante de las mujeres (Moore, 1991). Mientras que Kasumi reflexiona sobre los roles en cuanto a la división sexual del trabajo. Tal y como señalan Benería (1981, 2007) y Molyneux (1994:147), la organización del trabajo a partir del género establece determinados roles, espacios y actividades asignadas a las mujeres y los hombres diferenciadamente. Kasumi lamenta que debido a la migración paterna su madre se haya visto obligada a trabajar remuneradamente. Este hecho ella lo interpreta como un abandono de su rol “natural” de madre cuidadora (*nosotros nos quedamos solas y no es lo mismo; si mi papá hubiera estado en Perú, solamente él hubiera trabajado y mi mamá se hubiera quedado en nuestra casa*):

“Y por eso las mujeres al único lugar que van corriendo es al baño. Porque las mujeres se protegen, nadie las ve ahí, nadie sabe que sufren, nada” (Rosario, 9 años, Santiago)

“Todo lo veía mi mamá, mi mamá era todo lo de la casa y mi papá era el que mandaba la plata. Como que solamente vivir con una mamá y las hijas no es lo mismo que estar toda la familia juntos, porque como que falta igual algo, porque el dinero a veces no alcanza y por eso, a veces, los dos tienen que trabajar y nosotros nos quedamos solas y no es lo mismo. En cambio acá, mi mamá ya estaba... se estaba quedando con nosotras, pero como que tuvo que trabajar, porque mi papá nos había traído acá y los viajes habían sido financiados. Por eso mi mamá tuvo que trabajar, pero ahora mi mamá ya no va a trabajar, solamente va a trabajar mi papá. No era lo mismo, porque si mi papá hubiera estado en Perú, solamente él hubiera trabajado y mi mamá se hubiera quedado en nuestra casa” (Kasumi, 13 años, Santiago).

De acuerdo a Firestone (1973) e Izquierdo (1998), los estereotipos de género y generacionales estiman determinadas creencias y exigencias sobre las personas en función de su edad y condición de género. Además, Saú (2006) dice que sobre las niñas y las mujeres recaen permanentemente exigencias morales respecto a su cuerpo, las prácticas de ocio y el ejercicio de su sexualidad. Ellas son, de algún modo, las portadoras de la moral familiar y de la comunidad. En el estudio llevado a cabo por Gregorio (1998), con mujeres dominicanas en Madrid, se constata que ellas interpretan permanentemente los comportamientos de las mujeres y los hombres de la sociedad de acogida en términos morales y el grado en que se asemejan/alejan de sus representaciones sociales de género. Algo similar encontramos en el relato de Kasumi

cuando se compara con sus pares chilenas e interpreta la supuesta liberación sexual como algo desconocido en su país de origen. Recordemos que en algunos relatos de Barcelona también aparecían interpretaciones morales sobre las prácticas de ocio de la niñez autóctona, particularmente de las niñas:

“No sé, quizás tengan otra mentalidad. Por decirte que acá están con los chicos, se dice *ponceo*, que esto, que lo otro. No sé mucho sobre este tema, pero la edad mínima que yo tengo, lo que yo sé, que mis amigas no sé si han tenido su enamorado, hasta que lo veo tanto como dicen acá *que yo he tirado con este chico con este, con el otro*, como que yo no lo he escuchado mucho en Perú. Muchas veces, todo eso, *ay yo he tirado con esta chica*, en cambio en Perú como que no mucho” (Kasumi, 13 años, Santiago).

De acuerdo a Gianini (1973), Saú (2006) y Subirats (2007), es presumiblemente en el espacio familiar, donde las niñas aprenden las ideas diferenciadas acerca de los roles de género. En el siguiente extracto de la entrevista realizada a Mía podemos constatar algunas de estas ideas internalizadas en su familia de origen en Perú, a través de su abuela y abuelo, quienes la acompañan mientras su madre trabaja en Chile. Mía dibuja una imagen de la niña como objeto y víctima de una violencia normalizada (*cualquiera podía abusar normal de una mujer o de una niña*). Además, ella compara los estereotipos de género a través de los contextos socioculturales de ambos territorios. Así, las niñas y mujeres de Perú aparecen asociadas a un estereotipo de víctimas y seres subordinados en la jerarquía generacional y de género (*nuestros padres son mucho más estrictos que los de aquí; allá como que a veces las maltratan*). La migración de Mía puede ser leída como un rechazo explícito a este tipo de estructura relacional, con la esperanza de encontrar en el lugar de destino otras pautas de género y generacionales (*yo no quiero pasar por eso*). Las niñas y mujeres chilenas son percibidas por ella como personas libres y respetadas dentro del marco minoritario de poder que tienen para desenvolverse como “actoras sociales” (*aunque digamos que se les respete poco*):

“Mis abuelos decían que no, no me permitían trabajar a mí, ellos decían que ellos son hombres y saben cómo cuidarse, pero yo soy una niña y cualquiera podía abusar normal de una mujer o de una niña (...) Una diferencia muy grande que tienen mucha libertad. Las chilenas tienen más libertad que nosotras las peruanas. Porque nosotras, como que, tenemos nuestros padres [que] son mucho más estrictos que los de aquí. [Aquí] los padres son como más liberales con los hijos y esa es una diferencia que yo encuentro mucho más mayor (...) Lo bueno es que aquí se respeta harto”

¿A QUIÉN SE RESPETA?

“A las mujeres, porque allá en Perú a veces, como que, se pasan la mano con las mujeres. Como que a veces las tratan mal y yo no quiero pasar por eso. Entonces como aquí hay más, mucho más respeto con nosotros mismos. (...) A ver, ellas aquí son mucho más respetadas que allá. Allá como que a veces las maltratan, ya sea maltrato psicológico, maltrato, cualquier tipo de maltrato. Pero aquí no, aquí se las respeta... aunque se las respeta... aunque digamos que se les respete poco, pero

igual se les respeta” (Mía, 14 años, Santiago).

Tal y como sostienen Gregorio (2005) y Martínez Benlloch (2006), el cuerpo femenino carga con una doble y contradictoria interpretación moral dentro de la lógica patriarcal, en tanto madre (positivo) y objeto erótico (negativo). Esta última visión se hace presente en el relato que sigue. Matías analiza a las mujeres chilenas y peruanas en términos estéticos de belleza v/s fealdad donde se interceptan el género, la edad y la nacionalidad:

“Las mujeres chilenas son distintas a las peruanas en [la] belleza” (Matías, 10 años, Santiago).

CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES

Este capítulo presenta las conclusiones de la Tesis Doctoral. En primer lugar, se sintetizan los principales resultados del trabajo de campo de acuerdo a cada uno de los objetivos específicos (ejes temáticos). Se elaboran algunas reflexiones de carácter teórico y metodológico que aporta nuestro estudio en el ámbito de la sociología de las migraciones, de la infancia y en los estudios de género. Por último, se presenta una prospectiva de las futuras líneas de investigación que se derivan de esta investigación.

10.1 Género y generación en la migración infantil peruana: un diálogo entre Barcelona y Santiago

A lo largo de las páginas precedentes se ha intentado mantener una coherencia entre los objetivos planteados al inicio de este estudio, los enfoques teóricos adoptados y la utilización de una metodología inclusiva para estudiar la migración infantil peruana. Dado que la migración infantil es un fenómeno complejo, se requiere ineludiblemente de un modelo analítico que permita articular las múltiples dimensiones; de este modo, se precisa de una convergencia teórica y epistemológica integral a través de la concatenación de diversas líneas de investigación. Por lo tanto, una primera conclusión de nuestra Tesis está relacionada con la constatación de que el fenómeno de la niñez en los procesos migratorios es complejo y requiere de un abordaje multidimensional. En este sentido, esta Tesis aporta una herramienta metodológica sustentada en un marco teórico y epistemológico innovador y ajustado a la complejidad del fenómeno de la niñez migrante. Concretamente, la Tesis propone un “modelo de análisis” que permite la articulación de los ejes temáticos abordados, los cuales se corresponden con cada uno de los objetivos específicos.

Figura 27 Modelo de análisis de la migración infantil peruana



Fuente: Elaboración propia.

En el eje temático referido a la migración y nacionalidad, el principal concepto analizado es la “experiencia migratoria infantil” en diálogo con la clase social, la generación y el género. En el eje de clase social se reflexiona sobre las “expectativas educativas”, también considerando transversalmente el género, la generación y la condición inmigrante. En el eje de la edad y la generación se explora la “participación infantil” y el ejercicio del poder generacional de las niñas y los niños en el proceso migratorio, también considerando los otros aspectos. Y por último, en el eje temático de género se profundiza sobre la “filiación transnacional” y los cambios y continuidades de género de las niñas y los niños que participan en procesos migratorios familiares desde las múltiples pertenencias recientemente enunciadas. Cada uno de estos ejes temáticos es considerado una dimensión espacio-temporal determinada, en función de la posición infantil durante el proceso migratorio y entendiendo el proceso migratorio más que como una cuestión lineal como un proceso en espiral, múltiple y complejo (sincrónico), en permanente interacción con el territorio (Perú, Barcelona, Santiago).

Las diversas dimensiones de la migración infantil que se estudian en esta Tesis Doctoral se sustentan en la articulación de enfoques teóricos críticos sobre la propia “condición inmigrante”, la posición de clase social de las familias de origen inmigrante, “la capacidad de agencia de las niñas y los niños como actores sociales” y la consideración de las niñas como sujetos políticos doblemente subordinadas en las estructuras familiares patriarcales. Así, la Tesis intenta aprehender este fenómeno de modo complejo, multidimensional y simultáneo. Hemos visto a lo largo del análisis que la dimensión migratoria o del territorio incide con mayor fuerza que el género en algunos aspectos; en otros, prima la interacción entre la generación y la clase

social; mientras que ciertas problemáticas son más multidimensionales y engloban los distintos ejes. De ese modo, una perspectiva multidimensional en los estudios migratorios sociológicos permite una lectura crítica del sujeto infantil y el fenómeno de la migración infantil en un contexto global, transnacional y cambiante.

Desde el *punto de vista metodológico*, la metodología cualitativa asumida en el trabajo de investigación con la niñez implica la consideración de diversas cuestiones éticas, epistemológicas y metodológicas para llegar a buen puerto, lo que sin duda constituye un gran desafío. Durante la realización de este estudio ha sido necesario mantener una planificación flexible, capaz de adaptarse a la realidad social en la cual están insertos las niñas y los niños que participan en procesos migratorios familiares. Ha sido preciso integrar los enfoques teóricos con metodologías que den cuenta de esta convergencia. Se ha considerado la innovación, los desafíos y las oportunidades en cada una de las etapas del trabajo de campo, a través de la selección adecuada de las técnicas más apropiadas y de la definición de los perfiles tipológicos de las personas participantes.

En esta Tesis Doctoral se aborda el concepto de “*condición inmigrante*” desarrollado por García Borrego (2008) desde un punto de vista generacional. Para ello se ha conceptualizado a las niñas y los niños de origen peruano participantes en este estudio como integrantes o potenciales integrantes de un espacio social y cultural de la niñez chilena, catalana, española y global, en términos generacionales. Concluimos que la “*condición inmigrante*” se tensiona y negocia con el género, la edad, la posición de clase social familiar, el territorio, los barrios y las comunidades.

El primer objetivo específico de esta Tesis Doctoral es el siguiente: “*Analizar la experiencia migratoria de los niños y particularmente de las niñas peruanas que participan en procesos migratorios familiares hacia Santiago de Chile y Barcelona, España*” (*Eje temático: migración/nacionalidad*). Para ello ha sido necesario mantener una mirada integral sobre los procesos migratorios contemporáneos en que participan las niñas y los niños. En primer lugar vamos a concluir sobre la experiencia infantil vivida en torno a la migración adulta, y en segundo lugar, respecto a la propia migración infantil.

La **migración de la persona adulta** (como su madre, padre o familiar cercano) generalmente sucede como un paso previo a la migración infantil. En este punto nos interesa analizar el sentido que tiene la migración adulta para todo el núcleo familiar y particularmente para las niñas y los niños. Las niñas y los niños participantes en esta investigación han tenido variadas emociones frente a la migración adulta, pero en general coinciden en señalar la tristeza y añoranza por la lejanía física de sus progenitores. Particularmente si es la madre la que emigra, estos sentimientos se acrecientan, debido a la división sexual del trabajo. Para lograr soportar estas duras emociones resulta indispensable que conozcan las verdaderas causas de la migración adulta y, además, que la persona que les acompaña en el lugar de origen les

proporcione soporte afectivo. Esta figura cuidadora, de alguna manera, “reemplaza” a la madre en las funciones afectivas y prácticas de cuidado infantil. Se constata la existencia de un doble flujo en los procesos de vinculación transnacional que hemos denominado la “**filiación transnacional**”, que sirve para explicitar la experiencia del vivir transnacional infantil (Portes et al, 2003). Nuestro estudio reafirma lo planteado por Dreby (2007, 2010), respecto a que las niñas y los niños llaman “mamá” a las mujeres que les cuidan en el lugar de origen como una forma de desplazar la legitimidad de rol de materno en las condiciones de vida transnacional.

Las niñas y los niños saben que la migración adulta desde Perú hacia España o Chile forma parte de un plan familiar en el cual también participan. Una de las formas de reafirmar esta actoría social infantil dentro del proceso migratorio familiar es a través de la responsabilidad infantil escolar, desde el propósito de seguir estudiando con normalidad y, en lo posible, demostrar un buen desempeño escolar (Moscoso, 2008b).

Respecto al momento mismo de **la migración infantil**, los datos obtenidos en Barcelona y Santiago muestran que, desde el punto de vista adulto, la migración infantil constituye un paso que consolida el plan migratorio familiar. Simboliza un cambio en las aspiraciones adultas sobre una cuestión que se pensó, en principio, como un traslado temporal que luego se vuelve definitivo. En ocasiones, las personas adultas quieren que las niñas y los niños viajen desde Perú, debido a la soledad que sienten por haber sido pioneras en las cadenas migratorias; por lo tanto, una conclusión en este sentido es que su motivación es principalmente afectiva. Además, la escolarización infantil en España o Chile se percibe como la posibilidad de cumplir la promesa respecto a ofrecer más oportunidades educativas a la niñez y posteriormente mejorar su futuro laboral. Por último, la gestión y la llegada de las hijas e hijos simboliza haber alcanzado algún grado de estabilidad económica y el reconocimiento del estatus de “familia” dentro de la comunidad peruana que reside en Barcelona y Santiago, ya que la cultura peruana considera la institución familiar como uno de los principales pilares de la sociedad.

Debido al marco jurídico de España y la Unión Europea, la migración infantil peruana se lleva a cabo a través de un proceso burocrático denominado “reagrupación familiar”, el cual genera condiciones rígidas y restrictivas de movilidad para las niñas y niños dentro del campo social familiar transnacional, a diferencia de lo que ocurre en Chile. En este caso, la casi inexistencia de una política migratoria facilita la movilidad de las niñas y niños dentro de los límites familiares establecidos por las personas adultas. Además, la cercanía geográfica entre Perú y Chile ofrece mayores posibilidades de traslado; mientras que, la diferencia geográfica entre España y Perú dificulta mucho más los traslados trasatlánticos y, por consiguiente, obstaculiza las estrategias y arreglos al alcance de las familias

Por otra parte, para las niñas y los niños participantes en este estudio, su propia migración significa el momento de reencontrarse con sus familiares, así como la oportunidad de viajar y poder estudiar en España o Chile. Pero también saben concienzudamente que su migración

supone alejarse de su familia extensa, de sus amistades y de todas las personas con las que mantienen vínculos cercanos en Perú. Desde este punto de vista, la conclusión es que la migración infantil implica una pérdida del sentido de pertenencia. Así mismo, aunque el trabajo de campo muestra que las motivaciones infantiles para la propia migración son variadas, predomina una idealización de los lugares de destino (Portes y Rumbaut, 1996 a, 2001).

Otra conclusión de nuestro estudio se relaciona con las diferencias en los significados de la experiencia migratoria infantil en los territorios. El sentido de la experiencia migratoria infantil en Barcelona está altamente influenciado por la situación sociolingüística de Cataluña, donde el idioma opera como una marca de exclusión v/s integración. En cambio, en Santiago de Chile, la experiencia migratoria infantil se ve apuntalada fuertemente por las jerarquías étnico-nacionales que desencadenan situaciones de discriminación y racismo. Según nuestros datos, en Barcelona las situaciones de discriminación se construyen en torno al dominio infantil lingüístico y en Santiago, esencialmente, en base al color de la piel y el fenotipo.

Los procesos de **aculturación lingüística** que se viven en Cataluña actúan como marcas identitarias a nivel generacional y de origen étnico-nacional. Debido a la situación bilingüe de Cataluña, las niñas y los niños de origen peruano participantes en este estudio señalan que aprenden el catalán a través de la escolarización obligatoria; mientras que sus madres y padres generalmente no lo dominan, porque no lo requieren para sus puestos de trabajo y no sienten la necesidad social de aprenderlo. Según los estudios de Portes (1996) para el caso estadounidense, el dominio infantil del idioma local puede alterar los roles clásicos de autoridad adulta. Sin embargo, en las familias participantes de nuestra investigación esta tendencia aparece con importantes matices. Ciertamente, el dominio infantil del catalán otorga algunas cuotas de poder y libertad a las niñas y los niños, espacios donde las personas adultas –incluso desde la posición generacional dominante– no pueden acceder. El rol de “traductores” puede constituir un ámbito en el cual se exprese la posición de poder infantil por dominar el catalán, ya que las madres y los padres dependen de dicha traducción y la exigen abiertamente. Sin embargo, las personas adultas peruanas hablan el castellano, que también es una lengua oficial en Barcelona, por lo que poseen las competencias para desenvolverse en la ciudad. En sus familias, las niñas y los niños cumplen la función de traducir cuestiones puntuales cuando se requiere. Con todos estos elementos resulta difícil concluir que el dominio infantil del catalán invierta los roles clásicos de autoridad adulta en las familias peruanas participantes de este estudio. Por el contrario, a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo se aprecian relaciones de cooperación lingüística.

Respecto al tema del lenguaje, otra conclusión de nuestro estudio es la constatación de que las niñas y los niños –en igual medida, indistintamente del género– sienten seguridad y tranquilidad al dominar las dos lenguas oficiales del lugar de destino. Pero aun sabiendo el catalán, solo lo hablan en el colegio, en tanto que espacio público y simbólico de reproducción de la cultura catalana. Las causas para no utilizar el catalán como lengua de socialización,

incluso sabiéndolo, estriban en la incomodidad o el arredramiento. En este sentido, nuestras conclusiones coinciden con el estudio de Corona (2007), al constatar que tanto las personas adultas como los sujetos infantiles de origen peruano que saben el catalán no se atreven a hablarlo con fluidez y dominio en todos los ámbitos de sus vidas. Probablemente esto se deba a que la identidad peruana se sumerge en la identidad “latina” dentro del contexto catalán, la cual se reafirma a través de la vigencia y permanencia de las lenguas maternas. El hecho de comenzar a utilizar el catalán como lengua propia –más allá de los espacios institucionales– implicaría un proceso de identificación, apropiación y adscripción al territorio y cultura catalana.

Por último, respecto a la posición de clase social familiar y el dominio lingüístico, concluimos que son las familias con mayor capital humano las que asumirían paulatinamente el catalán como una lengua de uso familiar, sustituyendo al castellano. De este modo, podemos concluir junto con Portes (1996), que se trata de una estrategia propia de las familias de capas medias y altas para acceder a las oportunidades académicas y laborales reservadas a las personas catalanohablantes.

Desde los estudio migratorios (Fouron y Glick-Shiller, 2002; Levitt y Glick-Shiller, 2008; Levitt, 2009), se sugiere que la participación de las niñas y los niños en la migración comienza desde el momento en participan en prácticas y valores transnacionales, través del uso de tecnologías para comunicarse con sus madres que están en España o Chile, o cuando utilizan las redes sociales para saber del lugar de destino. Una vez que están en destino, siguen conectados a sus amistades y familiares presentes en Perú u otros países de destino de la migración peruana (EE.UU., Argentina, Italia, etc.), así como con sus pares generacionales. En este sentido, hemos comprobado que la “segunda generación” de inmigrantes se amplía conceptualmente no solo a la que nace en destino (biológica), sino también como una “generación social” que ha crecido impactada por las remesas monetarias y sociales, por el devenir y tránsito de ideas e idiomas. Nuestra conclusión es que esta generación participa en el espacio social transnacional a través de las tecnologías de manera mucho más intensa y naturalizada que las personas adultas. Según Levitt (2009), la participación en espacios transnacionales a través de las tecnologías es una característica generacional de nuestro tiempo y ello da cuenta de la construcción social de una infancia global relacionada con las tecnologías. Por lo tanto, en las prácticas y valores de la niñez migrante se manifiesta la infancia como un fenómeno social y cultural, donde las niñas y los niños de diversos lugares de origen y de destino pueden participar de un espacio social transnacional al igual que la niñez chilena o española. Lo anterior es lo que hemos denominado “**la dimensión transnacional**” de la migración infantil peruana.

Una conclusión diferenciada en términos de territorio se relaciona con los viajes al lugar de origen por parte de las niñas y los niños peruanos. Particularmente en el caso de España, los

viajes se ven altamente limitados por su elevado coste, la situación jurídico-administrativa y la disponibilidad de tiempo que amerita un viaje trasatlántico. Mientras que las niñas y los niños residentes en Santiago de Chile señalan que pueden viajar al Perú con mayor facilidad.

El segundo objetivo específico propuesto en esta Tesis Doctoral es el siguiente: “*Conocer de qué formas se relaciona la posición de clase social familiar con la experiencia migratoria infantil, específicamente respecto a las expectativas educativas de los niños y particularmente de las niñas peruanas migrantes en Santiago de Chile y Barcelona, España*” (Eje temático: *posición de clase social familiar*).

Una de las conclusiones del estudio tiene que ver con los significados de la migración infantil para las niñas y los niños determinados por la posición de clase social familiar. Las niñas y los niños experimentan un grave deterioro de sus condiciones de vida tras la migración que vulnera sus derechos. Sin embargo, este deterioro depende de la posición de clase social de las familias peruanas. De acuerdo a los datos recopilados, concluimos que las familias que participan en procesos migratorios hacia Barcelona tienen una clase social de mayor estatus (Escrivá, 2000, 2004) que las de Santiago, debido, entre otros factores al periodo histórico de los flujos migratorios peruanos entre ambos territorios y a las características socioeconómicas de las propias cadenas migratorias. La posición social familiar en Santiago está altamente caracterizada por la precariedad y la exclusión, mientras que en Barcelona tiende a ser más diversificada. La teoría de la asimilación segmentada de Portes et al (2006) ofrece un marco analítico para comprender la integración o exclusión socioeconómica debido a la estructura laboral y política en que participan las familias migrantes. Efectivamente, se constata que las familias con alto capital humano tienen trayectorias migratorias diferenciadas de las familias con menos credenciales educativas. Un aporte de esta Tesis Doctoral ha sido integrar la teoría de la asimilación segmentada de Portes (1996) con el análisis de las relaciones de género y generacionales al interior de las familias que participan en procesos migratorios, especialmente en el análisis de los modos patriarcales y adultocéntricos de ejercer la autoridad y sus implicaciones.

Otra conclusión de nuestro estudio destaca la importancia del devenir escolar como un factor decisivo de la permanencia en el lugar de destino o de retorno al lugar de origen. Nuestros resultados muestran que, de acuerdo con Escrivá (2000, 2004), en un comienzo, las familias peruanas plantean la migración como algo temporal, lo que permite mantener vivo el mito de retorno apenas se hayan logrado los objetivos del proyecto migratorio familiar (pagar una deuda, ahorrar, financiar una carrera, construir casa, etc.). Sin embargo, una vez que se adaptan a la sociedad de destino y culmina la reagrupación familiar, la trayectoria migratoria queda definida por las expectativas académicas puestas en las niñas y los niños. Aunque quieran volver, se quedan. De alguna manera, las niñas y los niños definen la trayectoria migratoria familiar, incluso cuando las madres y los padres afirman que desearían retornar a sus países de

origen. En un momento de crisis como el actual, las familias pueden contemplar la posibilidad de retornar a Perú y, de ese modo, las niñas y los niños volverían a sus lugares de origen. Si bien nuestras entrevistas fueron realizadas en Barcelona cuando los efectos de la crisis eran aún incipientes, con el paso del tiempo las personas contactadas nos han comunicado que se plantean la posibilidad del retorno si no logran estabilizar su situación en España.

Las credenciales educativas permitirán que las hijas e hijos provenientes de familias peruanas escalen socialmente en España y no reproduzcan los empleos estereotipados en términos de origen nacional, clase social, generación y género que sus madres y padres realizan. Por su parte, las niñas y los niños también consideran que sus resultados académicos se relacionan con un posterior éxito laboral y con la posibilidad de plantearse un asentamiento más estable en Barcelona y Santiago, como parte de un proyecto migratorio personal. De los datos recogidos se concluye que las aspiraciones infantiles respecto a las carreras profesionales reproducen los roles de género, ya que las profesiones se inscriben en la división sexual del trabajo. Los discursos infantiles evidencian una gran influencia de las ocupaciones o carreras profesionales seguidas por los padres. Se infiere, por tanto, que las ocupaciones desarrolladas en Perú, y en algunos casos en destino, por los varones adultos, son atractivas para las niñas y los niños, especialmente aquellas labores asociadas a las matemáticas (contabilidad), diseño (arquitectura) o tecnologías (informática). En cambio, las ocupaciones llevadas a cabo por las madres (limpieza y salud), tanto en Perú como en destino, no son mencionadas mayoritariamente como modelos a seguir, probablemente por la estigmatización de género que conllevan.

El tercer objetivo específico planteado en esta Tesis Doctoral pretende “*Explorar las transformaciones en las relaciones generacionales de poder que los niños y particularmente las niñas peruanas migrantes experimentan en general, y particularmente mediante su participación infantil en el proyecto migratorio familiar hacia Santiago de Chile y Barcelona, España*” (Eje temático: *edad/generación*). En cuanto a la hipótesis planteada en este objetivo, se concluye que la participación de las niñas y los niños en los procesos migratorios peruanos contemporáneos se muestra compleja, contradictoria y con importantes matices según cada contexto. El acceso a la información y el ejercicio del derecho a la opinión generalmente están supeditados a la voluntad adulta y la edad de las niñas y los niños. De acuerdo con Jenks (1996) y Gaitán (2006b), concluimos que la edad se considera el principal factor que explica la exclusión infantil de las informaciones y decisiones migratorias, argumentando por parte de las personas entrevistadas que lo que se pretende es “protegerles” (adultismo).

Esta Tesis asume una implicación teórica particular a través del marco teórico de la *sociología de la infancia*. El “modelo de análisis” desarrollado en esta tesis constituye en sí mismo un aporte para enriquecer la mirada compleja en el análisis de la migración infantil, abriendo un campo de estudio emergente y multidisciplinar, necesario e indispensable para

reflexionar sobre la migración contemporánea. Además, este enfoque tiene la cualidad de ofrecer una convergencia epistemológica para el diseño y análisis de las políticas públicas y estrategias de intervención socioeducativas desde una mirada generacional y de género. Este estudio enriquece el debate sobre la “condición inmigrante” infantil más allá de la dicotomía integración v/s exclusión, cuestionando un concepto de infancia local construido normativamente desde el mundo adulto. De este modo, las identidades nacionales dejan de ser excluyentes, ampliando los imaginarios nacionales-infantiles hacia pertenencias generacionales, de género y globales.

En este estudio se han analizado los cambios en la *construcción social de la infancia* que viven las niñas y los niños con la migración. Se ha seguido la premisa teórica de la sociología de la infancia como una construcción social en cada territorio y clase social que se expresa de diferentes maneras (James y Prout, 1997, Gaitán, 2006b). En esta Tesis además se incluye el género como un organizador de las relaciones sociales en general y particularmente en la infancia. Desde los estudios migratorios (Franzé, 2002; Pàmies, 2006) se interpreta a la niñez migrante como “extranjera” en el espacio social de la infancia autóctona. Por ello también las políticas y discursos apuntan hacia el abandono de las prácticas y valores de la niñez de origen y la necesidad de asumir los vigentes en el nuevo territorio, dentro de determinados valores de género y generacionales imbricados territorial y políticamente. Sin olvidar que la escuela constituye el principal espacio social y político donde las niñas y los niños viven sus infancias en la modernidad; por lo que una vez que emigran deben necesariamente aprender las nuevas formas de ser “alumnado” en el lugar de destino. Por lo tanto, una conclusión relevante en este eje temático se relaciona con el hecho que la migración pone de manifiesto en el espacio transnacional la experiencia de ser niña o niño en determinados territorios, contextos familiares y de clase social, comprobándose así la construcción social del fenómeno.

Otra conclusión importante, tal como señala Gaitán (2006b), es que las niñas y los niños tienden idealizar una imagen de la “infancia peruana” en contraposición a la niñez chilena y española, aunque asumen e imitan ciertas prácticas y valores de ese mismo fenómeno. Por lo tanto, se constata que la integración infantil de la niñez extranjera requiere ser analizada considerando los orígenes étnico-nacionales al mismo nivel analítico y empírico que la posición generacional y el género.

En este estudio concluimos que las relaciones generacionales y de género en las familias se ven alteradas con la migración, especialmente la legitimidad de la autoridad adulta debido a las distancias físicas y a los cambios en las figuras de cuidado infantil. Las niñas y los niños experimentan un quiebre ineludible en cuanto a las formas de ejercer el poder en el ámbito familiar, escolar y comunitario. La propia migración permite que el sujeto infantil se reconfigure en nuevos escenarios y lógicas. Si bien sigue en la posición generacional de

subordinación por el orden adultocéntrico (edad y dependencia económica), las niñas y los niños tienen el poder de cuestionar ciertas cosas a raíz de la migración.

La posición generacional de la niñez se expresa en un ámbito clave referido al proceso de toma de **decisión de la migración adulta y la decisión de la propia migración**. Concluimos que independientemente de si se pregunta o no la opinión infantil, las niñas y los niños conocen perfectamente los planes migratorios adultos y las consecuencias que éstos tendrán para sus propias vidas en el largo plazo. Otra relevante conclusión de nuestro estudio tiene que ver con la edad como causa de la exclusión de las decisiones migratorias familiares que experimentan las niñas y los niños, resultados que coinciden con los obtenidos por Jenks (1996).

Si bien las niñas y los niños ejercen su derecho a dar su opinión sobre el propio viaje, dicha opinión no es considerada ni reflexionada en conjunto por la familia. A partir de esta evidencia podemos concluir que este tipo de prácticas reproducen el trato hacia la niñez como un “objeto” y no como un “sujeto”. Sin embargo, es importante señalar que en el ámbito del ejercicio del derecho a la opinión, las personas adultas consideran la opinión infantil en algunas temáticas (por ejemplo, el consumo), aunque en otros ámbitos se prescinde de ella completamente. A nivel analítico, coexisten dos tendencias en las situaciones familiares. Una primera tendencia se refleja en la valoración de la opinión infantil, que no significa necesariamente hacer lo que las niñas y los niños dicen, sino tenerlos en cuenta a la hora de tomar las decisiones. La segunda tendencia consiste en que las personas adultas deliberan y seleccionan qué tipo de información se les entregará a las niñas y los niños. En el primer caso se puede hablar de una predisposición participativa en el ejercicio del poder generacional al interior de las familias. En cambio, en el segundo caso las personas adultas gozan de su posición generacional, deciden y luego informan de lo decidido, demostrando una voluntad adultista en el ejercicio del poder generacional.

Otra dimensión de la relación generacional se refiere a la **legitimidad de la autoridad adulta**, que se ve afectada y modificada tras la migración. Por lo tanto, una vez que se reencuentran en destino, los sujetos adultos e infantiles re-negocian la autoridad y el poder generacional. Las tensiones generacionales se agudizan si existe un desapego emocional con las madres y los padres, debido al distanciamiento físico. En estos casos tiende a acentuarse la afinidad generacional dentro del grupo fraternal de hermanas y hermanos, generándose alianzas a nivel horizontal.

Un último aspecto en este eje temático se relaciona con **las afinidades y los encuentros generacionales**, que se ven limitados debido a las largas jornadas laborales y escolares que dificulta los espacios de intercambio entre las niñas, los niños y sus familias. Los momentos de encuentro, diversión y ocio generacional escasean, salvo la cena al final de la jornada o las comidas de los fines de semana, que constituyen los únicos espacios de interacción generacional al interior de las familias peruanas inmigrantes.

El cuarto y último objetivo específico propuesto en esta Tesis Doctoral es el siguiente: *“Indagar las continuidades y discontinuidades en las relaciones de género que los niños y particularmente las niñas peruanas migrantes identifican en el proceso migratorio familiar en Santiago de Chile y Barcelona, España” (Eje temático: sexo/género).*

En primer lugar, las estructuras económicas, políticas y culturales en las cuales participan las mujeres migrantes adultas ofrecen ciertas oportunidades de transformación de los patrones de género; pero en otras ocasiones el control masculino y la vulnerabilidad femenina se pueden acrecentar. Estos hallazgos son coincidentes con los estudios de Gregorio (1998) y Pedone (2003).

Por otra parte, las condiciones de vida de las mujeres adultas influyen directamente en la experiencia migratoria de las niñas y los niños. Del mismo modo que las mujeres y los hombres adultos migrantes conocen otros referentes de feminidad/masculinidad territorializada y otras prácticas que son asumidas o rechazadas, en las niñas y los niños sucede algo similar. Por lo tanto, la conclusión de nuestro estudio es que tiene lugar un proceso de asimilación de ciertas prácticas y discursos de género vigentes en los lugares de destino por parte de las niñas peruanas. Mientras que los niños peruanos, en cambio, tienden en mayor medida a reafirmar su masculinidad de origen. De lo anterior se desprende una conclusión que repercute en el ámbito familiar, por cuanto el género y la generación se territorializan en las familias migrantes. Lo que confirma 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.

Un hallazgo interesante de nuestra investigación se relaciona con la identificación de la violencia generacional como una causa que motiva la migración infantil. En este sentido, dada la estructura de poder generacional adultocéntrica en el que se desenvuelven las niñas y los niños, la violencia generacional constituye un factor analítico similar al de la violencia de género. De este modo, nuestro estudio enriquece la mirada sobre las relaciones de género y generacionales en el fenómeno migratorio, por cuanto la matriz relacional patriarcal puede ser utilizada para el análisis de las relaciones adultocéntricas

La Tesis ofrece un marco analítico para mirar los cambios, rupturas y continuidades de las relaciones de género que se viven en la niñez como transformación y reafirmación de ciertas ideologías de género en determinados territorios y fases del proceso migratorio familiar. Tal como se enuncia en la introducción, nuestro reto consiste en asumir el concepto propuesto por Pisano (2009) respecto a la “otra esquina”, pero en nuestro caso aplicado al análisis generacional y de género de la niñez migrante, particularmente de las niñas, para complementar y enriquecer la articulación de la perspectiva de género en los estudios migratorios. Este estudio

ofrece una mirada generacional que desvela el adultocentrismo subyacente en el enfoque de género familiar (Mayall, 2002).

Por otra parte, esta Tesis ha permitido ratificar que la distribución del **trabajo reproductivo** al interior de las familias peruanas migrantes reproduce las desigualdades de género. Concluimos que los niños a medida que van creciendo se van desligando de los trabajos reproductivos (doméstico y cuidado). Mientras que las niñas se ven en muchos casos obligadas a realizar este tipo de labores durante su infancia y a lo largo de la vida. Además, las niñas consideran que su aporte al proyecto migratorio familiar, dada su posición generacional y de género, es justamente el trabajo doméstico y de cuidado. Nuestra conclusión final es que las niñas son doblemente vulneradas en el patriarcado e invisibilizadas en su contribución al bienestar familiar, naturalizándose las exigencias políticas del trabajo reproductivo, por el simple hecho de ser niñas.

10.2 Prospectiva: futuras líneas de investigación

Como se dijo en la introducción de este capítulo, al finalizar este recorrido son varias las inquietudes que surgen para seguir profundizando en futuras líneas de investigación a nivel posdoctoral. Por ejemplo, en el estudio de la experiencia migratoria infantil de otros grupos nacionales (marroquí, chino, filipino, además de latinoamericano) que habitan en el territorio catalán y español, en el marco de las investigaciones realizadas en el Grupo de Estudios de Inmigración y Minorías Étnicas (GEDIME) del Departamento de Sociología de la UAB. En este sentido, una línea de investigación interesante y plausible son los procesos identitarios y de acomodación en la sociedad catalana a través de los análisis generacionales que viven distintos grupos según su origen nacional, debido al contexto histórico y político en el cual han experimentado la migración. Se trata de profundizar respecto a determinadas construcciones sociales de la niñez desde la perspectiva de género en términos de migración/extranjería y etnicidad en el marco de Cataluña, España y la Unión Europea como lugares de recepción de flujos migratorios contemporáneos.

También sería necesario seguir explorando el sentido de la migración infantil, desde la dimensión de género, en las niñas y las jóvenes provenientes de flujos migratorios hacia España. Además, la dimensión comparativa puede hacerse extensible también para seguir estudiando la migración infantil dentro de la propia región latinoamericana, donde Chile y Argentina destacan por ser países receptores de flujos migratorios con perfiles similares (Stefoni, 2009). En esta línea, un ámbito innovador de abordar serían las experiencias de “filiación transnacional” desde la perspectiva de género y generacional (desde el país de origen y de destino), así como la

participación política de las niñas y las jóvenes en organizaciones de la sociedad civil que actúen transnacionalmente.

Específicamente a partir del “modelo de análisis” propuesto en esta Tesis Doctoral se intenta continuar explorando el espacio transnacional donde participan las niñas y los niños en interacción con el territorio, las coordenadas socioeconómicas, el género y la generación. Se pretende seguir la línea de los estudios de Salazar Parreñas (2003, 2005) y Dreby (2007, 2010), para estudiar lo que denominamos “*la filiación transnacional*”. Es decir, qué implica ser hija o hijo transnacional, de qué manera se viven los vínculos con las madres transnacionales que están en España, cómo se experimentan las relaciones en Perú u otros países andinos con las abuelas, con las profesoras y profesores, con las amistades. En definitiva, cómo se expresa esa construcción de la niñez transnacional en los espacios sociales infantiles: familia, colegio, amistades, ocio, etc. El modelo de análisis de esta Tesis Doctoral precisamente intenta profundizar sobre las diferencias de género en las niñas y los niños cuando sus madres emigran, y cómo los impactos y significaciones se reconfiguran a partir de la condición de género y generacional. Pensando en una perspectiva interesa analizar la experiencia de filiación transnacional desde el género en los espacios sociales de origen y también en los territorios de destino desde la comprensión del sujeto infantil como un actor social con capacidad de agencia.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Alanen, Leena. (1994). "Gender and Generation: Feminism and the 'Child Question'". En: Qvortrup, Jens et al (Eds.) (1994). *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Viena: Avebury-European Centre Vienna. Volume 14, p. 27-41.
- Alba, Richard y Nee, Victor. (2005). "Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration!". En: Suárez-Orozco, Marcelo, Suárez-Orozco, Carola y Baolian Qin, Desirée. (Eds.). (2005). *The New Immigration. An interdisciplinary Reader*. New York: Brunner-Routledge, p. 35-65.
- Alberdi, Inés y Matas, Natalia. (2002). *La violencia doméstica. Informe sobre los malos tratos a mujeres en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Alcalde, Rosalina; Bayona, Jordi; Domingo, Andreu; González, Amparo y López-Falcón, Diana. (2010). *El reagrupament familiar a Catalunya, una aproximació quantitativa*. Col·lecció Informes Breus, N° 23. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Alcalde, Rosalina. (2007). "La formació de noves llars i les reagrupacions familiars". En: Lurbe, Kàtia. *La influència del procés de reagrupament familiar sobre les relacions intrafamiliars i el seu benestar biopsicosocial*. Informe de resultats finals ICD-U-14/6. Barcelona: Instituto Català de les Dones, p.15-35.
- Alegre, Miquel Àngel. (2007). *Geografies adolescents a secundària. Posicionaments culturals i relacionals dels i les joves d'origen immigrant*. Barcelona: Observatori Català de la Joventut-Generalitat de Catalunya.
- Altamirano, Teófilo. (1996). *Migración. El fenómeno del siglo. Peruanos en Europa, Japón y Australia*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Altamirano, Teófilo. (2000). *Liderazgo y organizaciones de peruanos en el exterior: culturas transnacionales e imaginarios sobre el desarrollo*. (Vol. 1). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Álvarez, Aurora. (2006). *La transposición de directivas de la Unión Europea sobre inmigración. Las directrices de reagrupación familiar y de residentes de larga duración*. Barcelona: CIDOB.
- Amorós, Celia. (1985). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Anthropos.
- Amorós, Celia. (2008). "El feminismo filosófico en España: Entrevista a Celia Amorós", por Luz Stella León. *Isegoría. Revista de filosofía moral y política*, 38, 197-203
- Anzaldúa, Gloria. (2007[1987]). *Borderlands: the new mestiza=La Frontera*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Aparicio, Rosa. (2001). "La literatura de investigación sobre los hijos de inmigrantes". *Migraciones*, 9, p. 171-182.
- Aparicio, Rosa. (2004). *La integración de los hijos de los inmigrantes de la llamada segunda generación*. Ponencia presentada a mesa de Infancia, juventud e inmigración, 4º Congreso sobre la inmigración en España: ciudadanía y participación, Girona, del 10 al 13 de noviembre de 2004.
- Aparicio, Rosa y Tornos, Andrés. (Coord.). (1997). *Los peruanos que vienen. Quiénes son y cómo entienden típicamente la migración los inmigrantes peruanos*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.
- Aparicio, Rosa y Tornos, Andrés. (2006). *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos y peruanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Arango, Joaquín. (1993). "El «sur» en el sistema migratorio europeo. Evolución reciente y perspectivas". *Política y Sociedad*, 12, p. 7-19.
- Ariès, Philippe. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Arriagada, Irma. (1998). "Familias latinoamericanas: convergencias y divergencias de modelos y políticas". *Revista de la CEPAL*, 65, p. 85-102.
- Arriagada, Irma. (2007). "Las familias y su vinculación con los mercados". En: Astelarra, Judith. (Coord.). *Género y cohesión social*. Madrid: Fundación Carolina, p.15-26.

- Astelarra, Judith. (1978). "La mujer... ¿clase social? Algunos antecedentes históricos". *Papers*, 9, p. 267-291.
- Badinter, Elizabeth. (1993). *XY La identidad masculina*. Madrid: Alianza Editorial.
- Balbo, Laura. (1994). La doble presencia. En: Borderías, Cristina, Carrasco, Cristina y Alemany, Carme (Comp.). 1994. *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales*. Barcelona: Icaria-Fuhem, p. 346-390.
- Bauman, Zigmunt. (2003). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Benería, Lourdes. (2005). *Género, desarrollo y globalización. Por una ciencia económica para todas las personas*. Barcelona: Editorial Hacer.
- Benería, Lourdes. (2007). "Trabajo productivo/reproductivo, pobreza, y políticas de conciliación en América Latina: consideraciones teóricas y prácticas". En: Astelarra, Judith. (Coord.). *Género y cohesión social*. Madrid: Fundación Carolina, p.107-120.
- Benería, Lourdes y Sen, Gita (1981) "Accumulation, reproduction and women's role in economic development, Boserup Revisited", *Signs*, 7(2), p. 279-298.
- Berga, Anna. (2006). "Jóvenes 'latinos' y relaciones de género". En: Feixa, Carles (Dir.). (2006). *Jóvenes 'latino' en Barcelona. Espacio público y cultura urbana*. Barcelona: Anthropos-Ayuntamiento de Barcelona, p. 215-222.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas. (1984 [1968]). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bettio, Francesca; Simonazzi, Annamaria y Villa, Paula. (2006). "Change in care regimes and female migration: the 'care drain' in the Mediterranean". *Journal of European Social Policy*, 16, p. 271-285.
- Bonfil, Paloma. (2004). "Niñas e indígenas: desigualdad en los sistemas de educación en México". En: Sichra, Inge (Comp.). (2004). *Género, etnicidad y educación en América Latina*. Cochabamba: PROEIB-Morata, p. 31-48.
- Borderías, Cristina, Carrasco, Cristina y Alemany, Carme (Comp.). 1994. *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales*. Barcelona: Icaria-Fuhem.
- Borderías, Cristina y Carrasco, Cristina. (1994). "Introducción. Las mujeres y el trabajo: aproximaciones históricas, sociológicas y económicas". En: Borderías, Cristina et al. (Comp.) *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales*. Barcelona: Icaria-Fuhem, p.18-92.
- Borrás Llop, José María. (2000). "Antes de nacer sabíamos trabajar. Absentismo escolar y trabajo infantil en el Madrid rural del primer tercio del siglo XX". *Historia Agraria*, 20, p. 169-194.
- Bourdieu, Pierre. (2005). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Brullet, Cristina y Torradabella, Laura. (2004). "La infancia en las dinámicas de transformación familiar". En: Gómez-Granell, Carmen et al (Coord.). *Infancia y familias: realidades y tendencias*. Barcelona: Ariel-CIIMU, p. 37-61.
- Bryceson, Deborah y Vuorela, Ulla. (Eds). (2002). *The Transnational Family. New European Frontiers and Global Networks*. Oxford: Berg.
- Budde, Rebeca. (2009). "Niños migrantes". En: Liebel, Manfred y Martínez, Marta. (Eds.). (2009). *Infancia y derechos humanos: hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Lima: IFEJANT, p. 265-280.
- Burin, Mabel y Meler, Irene. (2000). "Género: una herramienta teórica para el estudio de la subjetividad masculina". En: Burin, Mabel y Meler, Irene. *Varones. Género y subjetividad masculina*. Buenos Aires: Editorial Paidós, p. 56-78.
- Butler, Judith. (2007[1990]). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Cachón, Lorenzo. (2002). "La formación de la «España inmigrante»: mercado y ciudadanía". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 97, p. 95-126.
- Cachón, Lorenzo. (2008). Políticas para la integración de los inmigrantes en contextos transnacionales. En: Solé, Carlota; Parella, Sònia y Cavalcanti, Leonardo (Coords.).

- Nuevos retos del Transnacionalismo en el estudio de las migraciones*. Madrid: Observatorio Permanente de la Inmigración, p. 131-148.
- Cantwell, Nora. (2000). *Comentarios de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño*. Uruguay: Instituto Interamericano del Niño.
- Carrasco, Cristina. (1998). “Género y valoración social: la discusión sobre la cuantificación del trabajo de las mujeres”, *Mientras Tanto*, 71, p. 61-79.
- Carrasco, Cristina. (2001). “La sostenibilidad humana: ¿un asunto de mujeres?”. *Mientras Tanto*, 82, p. 43-70.
- Carrasco, Silvia. (2004a). Infancia e inmigración: proyectos y realidades. En: Gómez-Granell, Carme et al (Coord.). *Infancia y familias: realidades y tendencias*. Barcelona: Ariel-CIIMU, p. 205-231.
- Carrasco, Silvia. (2004b). *Inmigración, contexto familiar y educación: Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Bellaterra (Barcelona): Universitat Autònoma de Barcelona-Institut de Ciències de l'Educació.
- Carrasquer, Pilar; Torns, Teresa; Tejero, Elisabet y Romero, Alfonso. (1998). “El trabajo reproductivo”. *Papers*, N° 55, p. 95-114.
- Carrington, Kerry y Bennett, Anna. (2002). “Las ‘revistas de chicas’ y la formación pedagógica de la chica”. En: Luke, Carmen (Comp.). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid: Morata, p.144-159.
- Casas, Marta. (Coord.). (2003). *També catalans: Fills i filles de famílies immigrades*. Serie Finestra Oberta N° 38. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Castells, Manuel. (1998). *La era de la informació: La sociedad-red. (Vol. 1)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castles, Stephen y Miller, Mark (1993). *The age of Migration*. London: Macmillan Press.”
- Catarino, Christine y Morokvasic, Mirjana. (2005)“Femmes, genre, migration et mobilités”. *Revue Européenne des Migrations Internationales*. 1(21), p. 7-278.
- Child, Irvin. (1943). *Italian or American? The Second Generation in Conflict*. New Haven: Yale University Press.
- CIIMU. (2007). *La Infancia en Cifras*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Cillero, Miguel. (2000). *El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*. Santiago: Opción.
- Colectivo IOÉ. (1989). *Infancia moderna y desigualdad social*. Documentación Social, n° 74. Madrid: Cáritas Española.
- Colectivo IOÉ. (1996). *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Madrid: CIDE.
- Colectivo IOÉ. (2001). *Relatos desde la entraña de los hogares. Voces de inmigrantes en el servicio doméstico*. OFRIM. Boletín de la Oficina Regional para la Inmigración (suplementos), N° 37.
- Colectivo IOÉ. (2002). *La escolarización de hijas de familias inmigrantes. Un análisis de la distribución por sexos del alumnado de origen extranjero en España*. Madrid: CIDE.
- Colectivo IOÉ. (2003). “Alumnas y alumnos de origen extranjero: distribución y trayectorias escolares diferenciadas”. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 326, p. 63-68.
- Colectivo IOÉ (2005a). ¿”Invención” de la adolescencia migrante?. Ponencia presentada en Congreso “Ser adolescente hoy”, Madrid, 22-24 de diciembre de 2005. Mesa Redonda “La perspectiva comparada”.
- Colectivo IOÉ. (2005b). “Ciudadanos o intrusos: la opinión pública española ante los inmigrantes”. *Papeles de Economía Española*.104, p.194-209
- Colectivo IOÉ. (2006). *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Madrid: CIDE.
- Colectivo Sin Fronteras. (2004). *Niños y niñas inmigrantes en Chile: derechos y realidades*. Santiago: Editorial Colectivo Sin Fronteras-Fundación Anide-KinderNotHilfe.
- Colectivo Sin Fronteras. (2007). *Niños y niñas migrantes. Políticas públicas, integración e interculturalidad*. Santiago: Editorial Colectivo Sin Fronteras-Fundación Anide-KinderNotHilfe.
- Comisión Europea (2009). *Informe She Figures*. Bruselas: Comisión Europea.

- Corbetta, Piergiorgio. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Corona, Víctor. (2007). *Ser latino en la escuela catalana: reflexiones alrededor de las identidades, el aprendizaje de las lenguas y el fracaso escolar*. Memoria de Investigación, Doctorado en “Didáctica de lengua y la literatura”, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Corona, Víctor. (2010). “Educación lingüística de jóvenes latinoamericanos: un relato etnográfico”. En: Grupo Interdisciplinario de Investigador@s migrantes (Coord.). *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos*. Madrid: IEPALA, p. 151-158.
- Cortez, Ana. (2004). “Integración de los niños y niñas inmigrantes al sistema escolar chileno: Obstáculos y desafíos”. En: Colectivo Sin Fronteras. *Niños y niñas inmigrantes en Chile: derechos y realidades*. Santiago: Editorial Colectivo Sin Fronteras-Fundación Anide-KinderNotHilfe, p. 163-172.
- Cortez, Ana. (2007). “La migración internacional: un desafío para las políticas públicas en Chile”. En: Colectivo Sin Fronteras. *Niños y niñas migrantes. Políticas públicas, integración e interculturalidad*. Santiago: Editorial Colectivo Sin Fronteras-Fundación Anide-KinderNotHilfe, p. 105-118.
- Cussiánovich, Alejandro. (2003). *Historia del pensamiento social sobre la infancia*. Lima: Fondo editorial de la Facultad de Ciencias Sociales-UNMSM.
- De Beauvoir, Simone. (2005[1949]). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- De Mause, Lloy. (1982). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza Universidad.
- DIGEMIN-INEI-OIM. (2009). *Perú: Estadística de la Migración Internacional de Peruanos, 1990-2008*. Lima: Dirección General de Migraciones y Naturalización, Instituto Nacional de Estadísticas e Informática y Organización Internacional para las Migraciones.
- Domínguez Torrejón, Miguel y Atao Espinoza, Eduardo. (Coord.). (2009). *Peruanos en Catalunya. Libro blanco de la migración peruana*. Barcelona: Fundació Nous Horizons.
- Donoso, René. (2007). “Avances para la inclusión de niños y niñas inmigrantes”, en Colectivo Sin Fronteras. *Niños y niñas migrantes. Políticas públicas, integración e interculturalidad*. Santiago: Editorial Colectivo Sin Fronteras-Fundación Anide-KinderNotHilfe.
- Dreby, Joanna. (2007). “Children and Power in Mexican Transnational Families”. *Journal of Marriage and Family*, 69, p. 1050-1064.
- Dreby, Joanna. (2010). *Divided by Borders. Mexican Migrants and Their Children*. Berkley: University of California Press.
- Duarte Quapper, Klaudio. (2001). *¿Juventud o juventudes? Versiones, trampas, pistas y ejes para acercarnos progresivamente a los mundos juveniles*. Curso “Drogas y alcohol: construir prevención desde el conocimiento integral”. Santiago: Universidad de Chile.
- Durkheim, Émile. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Echeverri, María Margarita. (2010). “Son diez horas de viaje y cinco años que se te meten encima”. De lo colombiano a lo latinoamericano: identidades migratorias juveniles en España. En: Grupo Interdisciplinario de Investigador@s migrantes (Coord.). *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos*. Madrid: IEPALA, pp. 159-172.
- Eckstein, Susan. (2002). “On Deconstructing and Reconstructing the Meaning of Immigrant Generations”. En: Levitt, Peggy y Waters, Mary. (Ed.). (2002). *The changing face of home. The transnational lives of the second generation*. New York: Russell Sage Foundation, p. 211-215.
- Elías, Norbert. (1989). *El proceso de civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Engels, Federico. (1970[1884]). *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Erikson, Erik. (1970). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Hormé.

- Escrivá, María Ángeles. (2000). “¿Empleadas de por vida? Peruanas en el servicio doméstico de Barcelona”. *Papers*, 60, p. 328-342.
- Escrivá, María Ángeles. (2004). “Formas y motivos de la acción transnacional. Vinculaciones de los peruanos con el país de origen”. En: Escrivá, María Ángeles y Ribas, Natalia. (Coord.), *Migración y Desarrollo. Estudios sobre remesas y otras prácticas transnacionales en España*. Córdoba: CS-IESAA, p. 149-181.
- Esping-Andersen, Gøsta. (2000). *Fundamentos sociales de las economías postindustriales*. Barcelona: Ariel.
- Espinoza, María Ángeles. (2006). “Roles de género y modelos familiares”. En: Rincón, Ana. (Coord.). Congreso Internacional SARE 2005: “Niñas son, mujeres serán”. Bilbao: Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer, p. 31-40.
- Feixa, Carles. (2004). *Las bandas juveniles*. Barcelona: Ariel.
- Feixa, Carles (Dir.). (2006). *Jóvenes “latinos” en Barcelona. Espacio público y cultura urbana*. Barcelona: Anthropos-Ayuntamiento de Barcelona.
- Fernández Enguita, Mariano, Gaete, José Manuel y Terrén, Eduardo. (2008). “¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado”. *Revista de Educación*, 345, p. 157-181.
- Firestone, Shulamith. (1976[1973]). *La dialéctica del sexo. En defensa de la revolución feminista*. Barcelona: Kairós.
- Flaquer, Lluís. (1998). *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel.
- Flaquer, Lluís. (1999). *La estrella menguante del padre*. Barcelona: Ariel.
- Flaquer, Lluís. (2005). “Régimen de bienestar, familiarismo y ciudadanía”. En: Solé, Carlota y Flaquer, Lluís. (Eds.). *El uso de las políticas sociales por parte de las mujeres inmigrantes*. Madrid: Instituto de la Mujer-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, p. 22-52.
- Flaquer, Lluís. (Coord.). (2002). *Informe sobre la situació de la família a Catalunya: un intent de diagnòstic*. Barcelona: Generalitat de Catalunya-Departament de Benestar Social.
- Flaquer, Lluís y Oliver, Esther. (2004). “Las políticas de apoyo a la familia”. En: Gómez-Granel, Carme et al (Coord.). *Infancia y familias: realidades y tendencias*. Barcelona: Ariel-CIIMU, p. 63-79.
- Flores, Reginaldo. (2007). “El fenómeno inmigratorio en Chile: iniciativas gubernamentales destinadas a niños, niñas y adolescentes”. En: Colectivo Sin Fronteras. *Niños y niñas migrantes. Políticas públicas, integración e interculturalidad*. Santiago: Editorial Colectivo Sin Fronteras-Fundación Anide-KinderNotHilfe, p.95-104.
- Foucault, Michel. (1994[1976]). *Historia de la sexualidad, Volumen I, La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Fouron, Georges E. y Glick-Schiller, Nina. (2002). “The Generation of Identity: Redefining the Second Generation Within a Transnational Social Field”. En: Levitt, Peggy y Waters, Mary. (Eds.). (2002). *The changing face of home. The transnational lives of the second generation*. New York: Russell Sage Foundation, p. 168-209.
- Franzé, Adela. (2002). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social, Comunidad de Madrid.
- Franzé, Adela. (2008). “Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas”. *Revista de Educación*, 345, p.111-132.
- Franzé, Adela; Moscoso, María Fernanda y Calvo, Albano. (2010). “Donde nunca hemos llegado”. Alumnado de origen latinoamericano: entre la escuela y el mundo laboral. En: Grupo Interdisciplinario de Investigador@s migrantes (Coord.). *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos*. Madrid: IEPALA. p. 123-138.
- Fresneda, Javier. (2001). Redefinición de las relaciones familiares en el proceso migratorio ecuatoriano a España. *Migraciones Internacionales*, 1(1), p.135-144.
- Freud, Sigmund. (1970). *Ensayos sobre la vida sexual y la teoría de las neurosis*. Madrid: Alianza Editorial.
- Frønes, Ivar. (1994). Dimensions of Childhood. En: En: Qvortrup, Jens et al (Eds.). *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Viena: Avebury-European Centre Vienna. Volume 14, p.145-164.

- Funes, Jaume. (1999). Migración y adolescencia. En: Aja, Eliseo *et al.* *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos.* (Vol. 1). Barcelona: Fundación La Caixa, p. 119-144.
- Gaitán, Lourdes. (1999a). “Bienestar social e infancia: la distribución generacional de los recursos sociales”. *Intervención Psicosocial.* 8(3). pp. 331-348.
- Gaitán, Lourdes. (1999b). *El espacio social de la infancia. Los niños en el Estado de Bienestar.* Madrid: Comunidad de Madrid-Consejería de sanidad y servicios sociales.
- Gaitán, Lourdes. (2006a). “La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta”. *Política y sociedad,* 43(1), p. 9-26.
- Gaitán, Lourdes. (2006b). *Sociología de la Infancia.* Madrid: Editorial Síntesis.
- Gaitán, Lourdes. (Dir.) (2008). *Los niños como actores en los procesos migratorios.* Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- García Borrego, Ikañi. (2006). “Generaciones sociales y sociológicas. Un recorrido histórico por la literatura sociológica estadounidense sobre los hijos de inmigrantes”, *Migraciones Internacionales.* 3(4), p. 5-34.
- García Borrego, Iñaki. (2008). *Herederos de la condición inmigrante: adolescentes y jóvenes en familias madrileñas de origen extranjero.* Tesis Doctoral, Departamento de Sociología I, UNED, Madrid.
- García Borrego, Ikañi y Camarero Rioja, Luis. (2004). “Los paisajes familiares de la inmigración”. *Revista Española de Sociología,* 4. p. 173-198.
- García Méndez, Emilio (1997), *Derecho de la Infancia Adolescencia en América Latina. De la situación irregular a la protección integral.* Ibagué: Unicef-Forum Pacis.
- Germaná, César; Meneses, Max; Valencia, Ivonne; Collatón, Rosario y Samamé, Dunia. (2005). *La migración internacional. El caso peruano.* Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales-UNMSM.
- Gianini Belotti, Elena. (1973). *A favor de las niñas. La influencia de los condicionamientos sociales en la formación del rol femenino, en los primeros años de vida.* Caracas: Monte Ávila Editores.
- Giddens, Anthony. (1995[1984]). *La Constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez-Granell, Carme; García-Milà, Mercè; Ripol-Millet, Aleix y Panchón, Carme. (2004). Introducción. En: Gómez-Granell, Carme *et al.* (Coord.). *Infancia y familias: realidades y tendencias.* Barcelona: Ariel-CIIMU, p. 15-32.
- Gregorio Gil, Carmen. (1997). “El estudio de las migraciones internacionales desde una perspectiva de género”. *Migraciones,* 1, p. 145-175.
- Gregorio Gil, Carmen. (1998). *Migración femenina. Su impacto en las relaciones de género.* Madrid: Narcea.
- Gregorio Gil, Carmen; Muñoz-Muñoz, Ana M y Sánchez Espinosa, Adelina (2007). *Cuerpos de mujeres: miradas, representaciones e identidades.* Granada: Universidad de Granada.
- Gregorio Gil, Carmen. (2009). Silvia, ¿quizás tenemos que dejar de hablar de género y migraciones? Transitando por el campo de los estudios migratorios. *Gazeta de Antropología,* 25.
- Gualda, Estrella. (2007). “Segunda generación y adolescentes y jóvenes inmigrantes: el caso de Huelva”. En Gualda, Estrella y Rodríguez, Iván. (Drs.). *Infancia y juventud en las migraciones internacionales. Perspectivas globales y locales.* Madrid: Exlibris ediciones, p. 51-70.
- Gurak, Douglas y Caces, Fe. (1998). Redes migratorias y la formación de sistemas de migración. En: Malgesini, G. (comp.). *Cruzando fronteras: migraciones en el sistema mundial.* Barcelona: ICARIA y Fundación hogar del Empleado, p. 75-112.
- Hartmann, Heidi. (1994). “Capitalismo, patriarcado y segregación de los empleos por sexos”. En: Borderías, Cristina *et al.* (Comp.) *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales.* Barcelona: Icaria-Fuhem, p.253-294.

- Hernández, Pedro. (2004). "Niños y niñas en el contexto de las migraciones internacionales" en Colectivo Sin Fronteras. *Niños y niñas inmigrantes en Chile: derechos y realidades*. Santiago: Editorial Colectivo Sin Fronteras-Fundación Anide-KinderNotHilfe, p.45-52.
- Hochschild, Arlie Russell. (2001). "Global care chains and emotional surplus value". En: Hutton, Will y Giddens, Anthony. (Eds). *On the edge. Living with global capitalism*. London: Vintage, p. 130-146.
- Hondagneu-Sotelo, Pierrette. (2001). *Doméstica. Immigrant Workers Cleaning & Caring in the Shadows of Affluence*. Berkeley: University of California Press.
- Hondagneu-Sotelo, Pierrette. (2006). Narrating the new world domestic order. IIS Discussion Paper No. 150. Disponible en SSRN: <http://ssrn.com/abstract=925656>
- Hondagneu-Sotelo, Pierrette y Ávila, Ernestine. (1997). "I'm Here, but I'm There: The Meanings of Latina Transnational Motherhood". *Gender and Society*, 11 (5), p.548-571.
- Hoyos, Soraya. (2000) "¿Y quién la mandó a ser niña?: El trabajo infantil doméstico desde una perspectiva de género". En: Acosta, Gladys, García Méndez, Emilio y Hoyos, Soraya. (Eds.). *Trabajo Infantil Doméstico: ¿Y quién la mandó a ser niña?* Bogotá: UNICEF-Tercer Mundo Editores, p. 113 – 123.
- Iglesis, Andrea y Vivar, Julieta. (2008). *Niños y niñas en movimiento, derechos sin fronteras: búsqueda y desafíos en el trabajo por los Derechos de niños, niñas y jóvenes inmigrantes en Santiago de Chile*. Evaluación de impacto interna del Colectivo Sin Fronteras. No publicado.
- INE. (2003). *Resultados generales CENSO 2002 Chile*. Santiago: MIDEPLAN.
- INE. (2005). *Chile: ciudades, pueblos, aldeas y caseríos*. Santiago: MIDEPLAN.
- Instituto de Estadísticas e Informática de Perú (INEI) y Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2008) *Perú: Características de los migrantes internacionales, hogares de origen y receptores de remesas*. Lima: INEI-OIM.
- Izquierdo Escribano, Antonio. (1992). *La Inmigración en España: 1980-1990*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Izquierdo Escribano, Antonio; López de Lera, Diego y Martínez Buján, Raquel. (2002). *Los preferidos del siglo XXI: la inmigración latinoamericana en España*. Actas del 3º Congreso de la Inmigración en España, Vol. 2, Granada, p. 237-250.
- Izquierdo, María Jesús. (1998). *El malestar de la desigualdad*. Madrid: Cátedra.
- Izquierdo, María Jesús. (2007). "La solidaridad y los intereses en la base de la ciudadanía". En: Astelarra, Judith. (Coord.). *Género y cohesión social*. Madrid: Fundación Carolina, p.155-164.
- James, Allison y Prout, Alan. (Eds.) (2010[1997]). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Oxon: Routledge.
- Jenks, Chris (Ed.). (1982). *The Sociology of childhood: essential readings*. London: Gregg Revivals.
- Jenks, Chris. (2005[1996]). *Childhood*. Oxon: Routledge.
- Jensen, An-Magritt. (1994). "The Feminization of Childhood". En: Qvortrup, Jens *et al* (Eds.). *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Viena: Avebury-European Centre Vienna. Volume 14, p.59-75.
- Jones-Correa, Michael. (2002). "The Study of Transnationalism Among the Children of Immigrants: Where We Are and Where We Should Be Headed". En: Levitt, Peggy y Waters, Mary. (Eds.). (2002). *The changing face of home. The transnational lives of the second generation*. New York: Russell Sage Foundation, p. 221-239.
- Kafka, Franz. (2007[1940]). Carta al Padre. Praga: Editorial Vitalis.
- Kaufman, Michael. (1999). *Las siete p's de la violencia de los hombres*. Asociación internacional para estudios sobre hombres, 6 (2).
- Key, Ellen. (1906[1900]). *El Siglo de los niños: estudios*. Barcelona: Imprenta de Henrich y Compañía.
- Kofman, Eleonore. (2007). "Gendered Migrations: livelihoods and entitlements in European welfare regimes". En: Nicola Piper (ed). *New Perspectives on Gender and Migration: Livelihoods, Rights, and Entitlement*. New York: Routledge, p. 59-101.

- Krauskopf, Dina. (1998). *Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes*. En: Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia. San José de Costa Rica: Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Krauskopf, Dina. (2003). *Participación social y desarrollo en la adolescencia*. San José de Costa Rica: Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Labrador Fernández, Jesús. (2001). *Identidad e inmigración. Un estudio cualitativo con inmigrantes peruanos en Madrid*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Lagarde, Marcela. (1994). *Género e Identidades: metodología de trabajo con mujeres*. Quito: FUNDETEC-UNICEF.
- Lagarde, Marcela. (2001). *Género y Feminismo: desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y horas la editorial. Serie: cuadernos inacabados.
- Lakoff, Michael. (2007). "No pienses en un elefante". *Lenguaje y debate político*. Madrid: Editorial Complutense.
- Lamas, Marta. (1996). "La perspectiva de género", *La Tarea, Revista de Educación y Cultura*, 8.
- Lamas, Marta. (1999). "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género", *Papeles de Población*, 21, p.147-178
- Lamas, Marta. (2007). "Algunas reflexiones relativas al derecho a decidir sobre el propio cuerpo". En: Astelarra, Judith. (Coord.). *Género y cohesión social*. Madrid: Fundación Carolina, p.43-51.
- Laqueur, Thomas. (1994). *La construcción del sexo: cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Cátedra.
- Laws, Sophie y Mann, Gillian. (2004) *¿Así que quiere hacer participar a los niños y niñas en la investigación? Paquete de herramientas para apoyar la participación significativa y ética de los niños y niñas en la investigación relativa a la violencia contra los niños y niñas*. Estocolmo: Save the Children-Suecia.
- Levitt, Peggy. (2001). *The Transnational Villagers*. Berkeley y Los Angeles: University of California Press.
- Levitt, Peggy. (2007). *Els Reptes socioeducatius d'immigrants des d'una perspectiva transnacional*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Levitt, Peggy. (2009). "Roots and Routes: Understanding the Lives of the Second Generation Transnationally". *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35(7), p. 1225-1242.
- Levitt, Peggy y Waters, Mary. (Eds.). (2002). *The changing face of home. The transnational lives of the second generation*. New York: Russell Sage Foundation.
- 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*. New York: Routledge, p.284-294.
- Leyra, Begoña. (2009). *Trabajo infantil femenino: niñas trabajadoras en Ciudad de México*. Tesis Doctoral, Departamento de Antropología Social, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Liebel, Manfred. (2007). *Entre protección y emancipación. Derechos de la infancia y políticas sociales*. Madrid: Experto en Políticas Sociales de Infancia-Universidad Complutense de Madrid.
- Liebel, Manfred. (2009). "Sobre la historia de los Derechos de la infancia". En: Liebel, Manfred y Martínez, Marta. (Eds.). *Infancia y derechos humanos: hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Lima: IFEJANT, p. 23-40.
- Liebel, Manfred y Martínez, Marta. (Eds.). (2009). *Infancia y derechos humanos: hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Lima: IFEJANT.
- Lipkin, Eline. (2009). *Girls' studies*. Berkeley: Seal Press.
- Lomas, Carlos. (2002). "El aprendizaje de las identidades femeninas y masculinas en la cultura de masas". En: González, Ana y Lomas, Carlos. (Coord.). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Editorial Graó del Rif, p. 92-112.
- López, María José. (2004). "Aceptación, integración y democracia. Desafíos éticos de la inmigración peruana en Chile". *Perspectivas éticas*, 9, p. 9-41.

- Loredo, Patricia. (2004). "Infancia, migración y salud: nuevos desafíos", en Colectivo Sin Fronteras. *Niños y niñas inmigrantes en Chile: derechos y realidades*. Santiago: Editorial Colectivo Sin Fronteras-Fundación Anide-KinderNotHilfe, p.125-134.
- Lorenzo, María y Santos, María. (2004). *Inmigración, escolarización y género: el tránsito de la reproducción a la transformación*. Ponencia presentada a mesa de Infancia, juventud e inmigración, 4º Congreso sobre la inmigración en España: ciudadanía y participación, Girona, del 10 al 13 de noviembre de 2004.
- Loveday, James; Molina, Oswaldo y Rueda Carlos. (2005). *Migración y Remesas en el Perú como Estrategia Familiar de Desarrollo*. Lima: Asociación Peruana de Demografía y Población-UNFPA.
- Luke, Carmen. (1999). "La infancia y la maternidad y paternidad en la cultura popular infantil y en las revistas de cuidados infantiles". En: Luke, Carmen (Comp.). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid: Morata, p.160-178.
- Mannheim, Karl. (1993[1928]). "El problema de las generaciones". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 62. p. 193-200.
- Mardones, Pablo. (2006). "Exclusión y sobre-concentración de la población escolar migrante bajo un modelo de segregación socio-territorial". Informe final del concurso: Migraciones y modelos de desarrollo en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas CLACSO.
- Marshall, Tomas H. (1998 [1950]). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- Martín Rojo, Luisa. (1996). "Lenguaje y género.Descripción y explicación de la diferencia". *Signos. Teoría y práctica de la educación*, p. 12-3217.
- Martín Rojo, Luisa. (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: CIDE.
- Martín Rojo, Luisa. (2007). *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: CIDE.
- Martínez Benlloch, Isabel. (2006). "Patologizar el cuerpo de las mujeres: la contención del mal-estar". Ponencia presentada al VIII Seminario de Autoformación RED-CAPS, Barcelona, 10 de noviembre de 2006.
- Martínez Pizarro, Jorge. (2003a). *El encanto de los datos. Sociodemografía de la inmigración en Chile según el Censo de 2002*. Serie Población y Desarrollo N° 49. Santiago: CEPAL.
- Martínez Pizarro, Jorge. (2003b). *El mapa migratorio de América Latina y El Caribe, las mujeres y el género*. Serie Población y Desarrollo N° 44. Santiago: CEPAL.
- Martínez Veiga, Ubaldo. (2001). *El Ejido. Discriminación, exclusión social y racismo*. Madrid: Catarata.
- Martínez, Marta y Ligero, Juan. (2003). "Familia, infancia y derechos: una mirada cualitativa desde la percepción adulta". *Revista Portularia*, 3, p. 49-65.
- Martínez, Marta y Sauri, Gerardo. (2006). "Participación infantil y evolución participativa: reflexiones desde la perspectiva de los derechos de la infancia". *Revista Iinternacional de NATS*, 15, p. 101-126.
- Massey, Douglas (1993). "Theories of International Migration: A Review and Appraisal." *Population and Development Review* (3) p. 431-466.
- Massey, Douglas y Arango, Joaquín. (1998). "Una evaluación de la teoría de la migración internacional: el caso de América del Norte". En: Malgesini, Graciela. (Comp.) *Cruzando fronteras. Migraciones en el sistema mundial*. Madrid: Icaria-Fundación Hogar del Empleado, p.189-264.
- Mayall, Berry. (2000). "The sociology of childhood in relation to children's rights". *The International Journal of Children's Rights*, 8, p. 243-259.
- Mayall, Berry. (2009 [2002]). *Towards a Sociology for Childhood. Thinking from children's lives*. Glasgow: Open University Press-McGraw-Hill Education.
- Mead, George Herbert. (1982). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.
- Mead, Margareht. (1973 [1935]). *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*. Barcelona: Laia.

- Meneses, Max. (2005). "Globalización y migración internacional". En Germaná, César *et al.* *La migración internacional. El caso peruano*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales-UNMSM, p. 39-54.
- Merino Hernando, María Asunción. (2002). "Políticas de pertenencia y relaciones coloniales: la inmigración peruana en España". *Anuario de Estudios Americanos, Tomo LIX, 2*, p. 589-608.
- Merino Hernando, María Asunción. (2003). "Relaciones entre gente, cultura y lugar en el fenómeno migratorio contemporáneo: los peruanos en España". *Revista de Indias, LXIII (229)*, p. 737-756.
- Merino Hernando, María Asunción. (2009). "Procesos de incorporación de la inmigración peruana en España: más allá de los estereotipos nacionales y culturales". *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración, 80*, p. 173-189.
- Merino, María Eugenia; Pilleux, Mauricio; Quilaquo, Daniel y San Martín, Berta. (2007). "Racismo discursivo en Chile. El caso mapuche". En: Van Dijk, Teun. (Coord.). *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona: Editorial Gedisa, p. 137-179.
- Mestre, Ruth. (2003). "Mujeres inmigrantes: cuidadoras por norma". En: de Lucas, Javier *et al* (coord.). *Inmigrantes: Una aproximación jurídica a sus derechos*. Valencia: Germania, p.
- Mezzadra, Sandro. (2005). *Derecho de fuga. Migraciones, ciudadanía y globalización*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Mijares, Laura. (2006). *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela*. Guadarrama: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- Mills, C. Wright. (1986[1959]). *La imaginación sociológica*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Molinary, Rosie. (2007). *Hijas Americanas. Beauty, Body Image and Growing up Latina*. Emeryville: Seal Press-Avalon.
- Molyneux, Maxine. (1994). "Más allá del debate sobre el trabajo doméstico". En: Borderías, Cristina *et al.* (Comp.) *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales*. Barcelona: Icaria-Fuhem, p.111-150.
- Money, John. (1982[1955]). *Desarrollo de la sexualidad humana: Diferenciación y dimorfismo de la identidad de género desde la concepción hasta la madurez*. Madrid: Morata
- Moore, Henrietta. (2009[1991]). *Antropología y feminismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Mora, Luis. (2007). "Los flujos entre las familias, el Estado y el mercado". En: Astelarra, Judith. (Coord.). *Género y cohesión social*. Madrid: Fundación Carolina, p.27-32.
- Morales, Laura y Anduiza, Eva. (Dir.). (2009). *Actituds, comportament polític i xarxes organitzatives dels immigrants a la ciutat de Barcelona*. Informes Breus N°15. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Moreno, Montserrat. (2000). *Cómo se enseña a ser niña. El sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Moreras, Jordi. (2000). "Hijos de padres inmigrantes". *Revista de Estudios de Juventud, 49*, p. 75-80.
- Morokvasic, Mirjana. (1984). "Birds of Passage are also Women..." *International Migration Review, 18 (4)*, p.886-907.
- Moscoso, María Fernanda. (2008a). "Nuevos sujetos, nuevas voces: ¿hay lugar para la infancia en el pensamiento transnacional?" En: Santamaría, Enrique (Ed.). *Retos epistemológicos de las migraciones transnacionales*. Barcelona: Anthropos, p. 261-281.
- Moscoso, María Fernanda. (2008b). "Subjetividades infantiles, migración y escuela". *Iconos. Revista de Ciencias Sociales, 31*, p. 131-144.
- Muleiro, Hugo. (2002). *Palabra por palabra*. Buenos Aires: Editorial Biblos. [en línea] <www.ongraces.org/images/stories/Documentos/interiorcomunicar.pdf> [Consulta: 15 de noviembre de 2009]
- Municipalidad de Independencia. (2005). *PLADECO (Plan de Desarrollo Comunitario) y Diagnóstico comunal*. No publicado.
- Nieves, María y Espíndola, Ernesto. (2010). "Pobreza infantil en América Latina y el Caribe. El enfoque de las privaciones múltiples". Ponencia presentada en el *Seminario*

- Internacional “Medición Multidimensional de la Pobreza en América Latina”, Santiago de Chile, 13 y 14 de mayo de 2010, CEPAL- Naciones Unidas.
- Oakley, Ann. (1977). *La mujer discriminada: biología y sociedad*. Madrid: Editorial Debate-Tribuna Feminista.
- Observatorio de la Infancia, Ministerio de Sanidad y Política Social. (2010). *La infancia en cifras en España, 2009*. En prensa.
- Olavarría, José. (Ed) (2003). *Varones adolescentes: género, identidades y sexualidades en América Latina*. Santiago: FLACSO.
- Oldman, David. (1994). “Adult-Child Relations as Class Relations”. En: Qvortrup, Jens et al (Eds.) (1994). *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Viena: Avebury-European Centre Vienna. Volume 14, p.43-58.
- Organización Internacional de las Migraciones (OIM). (2008). *Los desafíos de las migraciones en Chile 2008*. Santiago: IOM-OIM.
- Oso, Laura. (1998). *La migración hacia España de las mujeres jefas de hogar*. Madrid: IMU.
- Pajares, Miguel. (2010). *Inmigración y mercado de trabajo. Informe 2010*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración. Centro de Publicaciones.
- Pàmies, Jordi. (2006). *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*, Tesis doctoral. Departamento de Antropología Social, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Parella, Sònia (2000). “El trasvase de desigualdades de clase y etnia entre mujeres: los servicios de proximidad”. *Papers*, 60, p. 275-289.
- Parella, Sònia (2002). *La internacionalización de la reproducción. La inserción de laboral de la mujer inmigrante en los servicios de proximidad*. Tesis doctoral, Departamento de Sociología, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Parella, Sònia. (2003a). *Mujer, inmigrante y trabajadora. La triple discriminación*. Barcelona: Anthropos.
- Parella, Sònia (2003b). “Repensando la participación de las mujeres en el desarrollo desde una perspectiva de género”. *Papers*, 69, p. 31-57.
- Parella, Sònia. (2004). “La interacción entre clase social, género y etnia: el reclutamiento de mujeres inmigrantes en el servicio doméstico”. *Mientras Tanto*, 93, pp. 83-99.
- Parella, Sònia. (2005). “La ‘Maternidad a distancia’ de las empleadas domésticas latinoamericanas en España. La vulneración del derecho a la vida familiar en el contexto de la ‘Internacionalización de la reproducción’”. En: Giró, Joaquín (ed.). *El género quebrantado. Sobre la violencia, la libertad y los derechos de la mujer en el nuevo milenio*. Madrid: Catarata, p.238-271.
- Parella, Sònia (2007). “Los vínculos afectivos y de cuidado en las familias transnacionales. Migrantes ecuatorianos y peruanos en España,” *Migraciones internacionales*, 4 (2), p. 151-188.
- Parella, Sònia (2009) “Reptes davant la inserció laboral de les dones migrades en un context de crisi d’ocupació”. [en línea] <http://aliumodus.com/blog/esp/retos-ante-la-insercion-laboral-de-las-mujeres-migradas-en-un-contexto-de-crisis-de-ocupacion/> [Consulta:15 de septiembre de 2010]
- Parella, Sònia y Cavalcanti, Leonardo. (2006). “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*, 116, p. 241-257.
- Parella, Sònia y Cavalcanti, Leonardo. (2008). Aplicación de los campos sociales transnacionales en los estudios sobre migraciones. En: Solé, Carlota; Parella, Sònia y Cavalcanti, Leonardo (Coords.). *Nuevos retos del Transnacionalismo en el estudio de las migraciones*. Madrid: Observatorio Permanente de la Inmigración, p. 217-243.
- Parella, Sònia y Cavalcanti, Leonardo. (2010). Dinámicas familiares transnacionales y migración femenina: una exploración del contexto boliviano en España. En: Grupo Interdisciplinario de Investigador@s migrantes (Coord.). *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos*. Madrid: IEPALA, p. 93-103.
- Parsons, Talcott. (1976[1959]). *El sistema social*. Madrid: Editorial Revista de Occidente.
- Pateman, Carol. (1995[1950]). *El contrato sexual*. Barcelona: Anthropos.

- Pavez Soto, Iskra. (2007). *La infancia en los procesos migratorios. Las relaciones intergeneracionales en familias peruanas reagrupadas en Barcelona*. Memoria de Investigación, Doctorado de Sociología, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pavez Soto, Iskra. (2010a). "La participación infantil en los procesos migratorios. Las niñas y los niños de familias peruanas en Barcelona". *Papers*, 95 (2), p. 441-455.
- Pavez Soto, Iskra. (2010b). "Los derechos de las niñas y los niños peruanos migrantes en Chile", *El Observador*, 6, pp. 62-80.
- Pavez Soto, Iskra. (2010c). "Los derechos de las niñas y los niños peruanos migrantes en Chile. La infancia como un nuevo actor migratorio", *Enfoques*, 8 (12), p.27-51.
- Pavez Soto, Iskra. (2010d). "Peruvian Girls and Boys as Actors of Family Migration in Barcelona: Generational Relations and Expectations", *Migraciones Internacionales*, 5 (4), p.69-99.
- Pedone, Claudia. (2003). "*Tú siempre jalas a los tuyos*". *Cadenas y redes migratorias de familias ecuatorianas hacia España*. Tesis doctoral, Departamento de Geografía, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pedone, Claudia. (2004). "La inmigración ecuatoriana: Pros y contras de una estrategia familiar para afrontar la crisis". En: Carrasco, Silvia (Ed.), *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Bellaterra (Barcelona): Universitat Autònoma de Barcelona-Institut de Ciències de l'Educació, p. 129-168.
- Pedone, Claudia. (2006). Los cambios familiares y educativos en los actuales contextos migratorios ecuatorianos: una perspectiva trasatlántica. *Athenea Digital*. 10, p. 154-171.
- Pedone, Claudia, (2007). "Lo de migrar me lo tomaría con calma": representaciones sociales de jóvenes en torno al proyecto migratorio familiar", ponencia presentada en el Seminario Internacional de Investigación sobre "*Migraciones, Familias y Transnacionalidad*", Universidad de Murcia (España); FLACSO-Ecuador; Universidad de Cuenca (Ecuador) y Universidad de Buenos Aires (Argentina), Murcia.
- Pedone, Claudia. (2010). "Introducción. Más allá de los estereotipos: desafíos en torno al estudio de las familias migrantes". En: Grupo Interdisciplinario de Investigador@s migrantes (Coord.). *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos*. Madrid: IEPALA, p. 11-16.
- Pedone, Claudia y Gil Araújo, 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*. Madrid: Observatorio Permanente de la Inmigración, p. 149-176.
- Perez, Lisandro. (1996). "The Households of Children of Immigrants in South Florida: An Exploratory Study of Extended Family Arrangements". En: Portes, Alejandro. (Ed.). *The new second generation*. New York: Russell Sage Foundation, p. 109-118.
- Perlmann, Joe. (2002). "Second -Generation Transnationalism". En Levitt, Peggy y Waters, Mary. (Eds.). (2002). *The changing face of home. The transnational lives of the second generation*. New York: Russell Sage Foundation, p. 216-219.
- Pesántez, Blanca y Patino, Marisol. (2004). *La migración internacional: relatada e interpretada por los jóvenes en el país de origen y de destino*. Working Paper nº 3, Transmigrared, Red por la investigación transnacional y transdisciplinaria de las migraciones [en línea]. <www.transmigrared.net> [Consulta: 15 de octubre de 2006].
- Petit, Juan Miguel. (2003). *Migraciones, vulnerabilidad y políticas públicas. Impacto sobre los niños, sus familias y sus derechos*. Santiago: CELADE-CEPAL-BID.
- Piaget, Jean. (1972). *Psychology and Epistemology*. Harmondsworth: Penguin.
- Piaget, Jean. (1977). *The Language and Thought of the Child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pisano, Margarita y Franulic, Andrea. (2009). *Una historia fuera de la historia. Biografía política de Margarita Pisano*. Santiago: Editorial Revolucionarias.
- Poblete Melis, Rolando. (2006). *Educación intercultural: teorías, políticas y prácticas. La migración peruana en el Chile de hoy. Nuevos escenarios y desafíos para la*

- integración*. Tesis Doctoral, Departamento de Antropología Social y Cultural, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pollock, Linda A. (1990[1983]). *Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Portes, Alejandro. (Ed.). (1996). *The new second generation*. New York: Russell Sage Foundation.
- Portes, Alejandro. (2003). "Conclusion: Theoretical Convergencies and Empirical Evidence in the Study of Immigrant Transnationalism," *International Migration Review*, 37 (3), p. 874-892.
- Portes, Alejandro y Böröcz, Josepf. (1998). Migración contemporánea. Perspectivas teóricas sobre sus determinantes y sus modalidades de incorporación. En: Malgesini, Graciela. (comp.). *Cruzando fronteras: migraciones en el sistema mundial*. Barcelona: ICARIA y Fundación hogar del Empleado, p. 43-73.
- Portes, Alejandro y Fernández-Kelly, Patricia. (2007). "Sin margen de error: determinantes del éxito entre hijos de inmigrantes crecidos en circunstancias adversas". *Migraciones* 22, p. 47-78.
- Portes, Alejandro y Rumbaut, Rubén. (1996a). "Growing Up American. The New Second Generation". En: Portes, Alejandro y Rumbaut, Rubén. *Immigrant America. A portrait*. Los Angeles: University of California Press, p. 231-251.
- Portes, Alejandro y Rumbaut, Rubén. (1996b). *Immigrant America. A portrait*. Los Angeles: University of California Press.
- Portes, Alejandro y Rumbaut, Rubén. (2001). *Legacies. The story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley: University of California Press.
- Portes, Alejandro y Schaufli, Richard. (1996). "Language and the Second Generation: Bilingualism Yesterday and Today". En: Portes, A. (Ed.). *The new second generation*. New York: Russell Sage Foundation, p. 8-29.
- Portes, Alejandro, Fernández-Kelly, Patricia, Haller, William. (2006). "La asimilación segmentada sobre el terreno: la nueva segunda generación al inicio de la vida adulta". *Migraciones*, 19, p. 7-58.
- Portes, Alejandro, Landolt, Patricia, Guarnizo, Luis. (2003). "Introducción. El estudio del transnacionalismo: peligros latentes y promesas de un campo de investigación emergente". En: Portes, Alejandro *et al* (Coord.). *La globalización desde abajo: transnacionalismo inmigrante y desarrollo*. La experiencia de Estados Unidos y América Latina. México DF: FLACSO, p. 5-23.
- Portes, Alejandro, Aparicio, Rosa y Haller, William. (2009). *La segunda generación en Barcelona: un estudio longitudinal*. Barcelona: Universidad Pontificia de Comillas-Universidad de Princeton.
- Portes, Alejandro, Fernández-Kelly, Patricia y Haller, William. (2009). "The Adaptation of the Immigrant Second Generation in America: A Theoretical Overview and Recent Evidence". *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35 (7), p. 1077-1104.
- Postman, Neil. (1994[1982]). *The Disappearance of Childhood*. New York: Vintage Books.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2010). *Desarrollo Humano en Chile 2010. Género: los desafíos de la igualdad*. Santiago: PNUD.
- Pumares, Pablo. (1996). *La integración de los inmigrantes marroquíes. Familias marroquíes en la Comunidad de Madrid*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Quivy, Raymond y Van Campenhoudt, Luc. (1992). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México: Limusa-Grupo Noeriega.
- Qvortrop, Jens. (1987) (ed.) "Sociology of Childhood: Introduction", *International Journal of Sociology*, Vol. 17, nº 3.
- Qvortrop, Jens. (1992). El niño como sujeto y objeto: ideas sobre el programa de infancia en el Centro europeo de Viena. *Infancia y sociedad*, 15, p.169-186.
- Qvortrup, Jens. (1994). "Childhood Matters: An Introduction". En: Qvortrup, Jens *et al* (Eds.). *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Viena: Avebury-European Centre Vienna. Volume 14, p.1-23.

- Qvortrup, Jens. (1994). "Formas de acercarse a las vidas y actividades de los niños". En: *"Investigación y políticas de infancia en Europa en los años 90"*. Seminario Europeo. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, p. 47-63.
- Qvortrup, Jens; Bardy, Marjatta; Sgritta, Giovanni y Wintersberger, Helmut. (Eds.) (1994). *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Viena: Avebury-European Centre Vienna. Volume 14.
- Radl Philipp, Rita *et al.* (2001). "Influencia mediática televisiva, dinámica familiar y roles de género: algunos datos empíricos sobre la situación de los adolescentes". En: Radl Philipp, Rita. (ed.). *Cuestiones actuales de Sociología del Género*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, p. 317-343.
- Ramírez Fernández, Ángeles y Álvarez Jiménez, Mercedes. (2005). *Las otras migraciones: la emigración de menores marroquíes no acompañados a España*. Madrid: AKAL-Universidad Internacional de Andalucía.
- Retis, Jéssica. (2008). "Génesis y evolución de la 'latinoamericanización' de España. El rol de los medios de comunicación en la construcción de la realidad migratoria". En: Bañón, Antonio y Fornieles, Javier. (Eds.). *Manual sobre comunicación e inmigración*. Donostia/San Sebastián: Gakoia Liburuak-MEC-Universidad de Almería, p.215-230.
- Reyes, Carlos. (2007). "Niños y niñas Sin Fronteras en las escuelas", en Colectivo Sin Fronteras. *Niños y niñas migrantes. Políticas públicas, integración e interculturalidad*. Santiago: Editorial Colectivo Sin Fronteras-Fundación Anide-KinderNotHilfe, p. 133-148.
- Ribas, Natalia. (1999). *Las presencias de la inmigración femenina: un recorrido por Filipinas, Gambia y Marruecos en Catalunya*. Barcelona: Icaria.
- Ribas, Natalia y Oso, Laura. (2007). *Empresariado étnico en España. Economías étnicas*. Barcelona: CIDOB.
- Rice, Philip. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*. Madrid: Prentice-Hall.
- Rich, Adrienne. (1978[1976]). *Nacida de mujer. La crisis de la maternidad como institución y como experiencia*. Barcelona: Editorial Noguer.
- Rincón, Ana. (Cord.). (2006). Congreso Internacional SARE 2005: "Niñas son, mujeres serán". Bilbao: Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer.
- Rocha, Cristina. (2008). "Conexiones sur-sur: vivir entre Australia y Brasil". En: Solé, Carlota, Parella, Sònia y Calvancanti, Leonardo. (Coord.). *Nuevos retos del transnacionalismo en el estudio de las migraciones*. Madrid: OPI, p. 113-128.
- Rodríguez, Iván. (2000). "¿Sociología de la Infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso". *Revista Internacional de Sociología*. 26, p. 99-124.
- Rodríguez, Iván. (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Madrid: CIS.
- Rodríguez, Iván. (2010). "¿Cuántas veces dejamos de ser niños? La representación de la autonomía infantil en la opinión pública española". Ponencia presentada a la Mesa Edad y Género en el *V Congreso Andaluz de Sociología*, Córdoba.
- Rousseau Jean-Jacques. (1998[1792]). *Emilio o de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rubin, Gayle. (2003[1975]). "El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo". En: Lamas, Marta (Comp.). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México DF: UNAM-PUEG, p.35-96.
- Ruiz Olabuénaga, José Ignacio. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deuto.
- Rumbaut, Rubén. (1996). "The Crucible Within: Ethnic Identity, Self-Esteem, and Segmented Assimilation Among children of Immigrants". En: Portes, Alejandro. (Ed.). (1996). *The new second generation*. New York: Russell Sage Foundation, p. 119-170.
- Salazar Parreñas, Rhacel. (2001). *Servants of Globalization. Women, migration and domestic work*. Stanford: Stanford University Press.
- Salazar Parreñas, Rhacel. (2003). "The Care Crisis in the Philippines: Children and Transnational Families in the Global Economy". En: Ehrenreich, Barbara y Russell Hochschild, Arlie. (Eds.). *Global Woman: Nannies, maids and Sex Workers in the New Economy*. London: Granta Books, p. 39-54.

- Sanahuja, Ramón y Rendón, Glòria. (2008). “Immigració i reagrupament familiar: característiques demogràfiques i socials dels sol·licitants de reagrupament a la ciutat de Barcelona”. Ponencia presentada en las Jornadas “*Els reptes del reagrupaments familiar en l'àmbit local*”, Barcelona, 9 d'octubre de 2008. Ayuntamiento de Barcelona.
- Sánchez-Parga, José. (2004). *Orfandades infantiles y adolescentes. Introducción a una Sociología de la Infancia*. Quito: Editorial Abya-Yala.
- Santamaría, Enrique. (2002). *La incógnita del extraño. Sobre la construcción social de la inmigración no comunitaria*. Barcelona: Anthropos.
- Sarasúa, Carmen. (2002). “El acceso de niños y niñas a los recursos educativos en la España rural del siglo XIX”. En: Martínez Carrión, José Miguel (Ed.). *El nivel de vida en la España Rural, siglos XVIII-XX*. Alicante: Universidad de Alicante, p.530-576.
- Sassen, Saskia. (1991). *The Global City. New York, London, Tokio*. Princeton: University Press.
- Sassen, Saskia. (1993). *La movilidad del trabajo y del capital*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Sassen, Saskia. (2001). *¿Perdiendo el control? La soberanía en la era de la globalización*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Sassen, Saskia. (2003a). *Contrageografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*. Madrid: Edición traficantes de sueños mapas.
- Sassen, Saskia. (2003b). *Los espectros de la globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura
- Sassen, Saskia. (2010). *Territorio, autoridad y derechos. De los ensamblajes medievales a los ensamblajes globales*. Madrid: Katz Editores.
- Saú, Victoria. (1993[1986]). *Ser mujer: el fin de una imagen tradicional*. Barcelona: Icaria.
- Saú, Victoria. (1995). *El vacío de la maternidad. Madre no hay más que ninguna*. Barcelona: Icaria.
- Saú, Victoria. (2000). *Diccionario ideológico feminista*. Volumen I y II. Barcelona: Icaria.
- Saú, Victoria. (2006). “Reproducción social de las identidades de género: de niñas a mujeres”. En: Rincón, Ana. (Cord.). Congreso Internacional SARE 2005: “Niñas son, mujeres serán”. Bilbao: Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer, p. 16-20.
- Scott, Joan. (2003[1986]). “El género: una categoría útil para el análisis histórico”. En: Lamas, Marta (Comp.). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México DF: UNAM-PUEG, p.265-302.
- Sepúlveda, Gloria. (2004). “La protección de derechos de los niños inmigrantes en Chile”, en Colectivo Sin Fronteras. *Niños y niñas inmigrantes en Chile: derechos y realidades*. Santiago: Editorial Colectivo Sin Fronteras-Fundación Anide-KinderNotHilfe, p. 53-62.
- Sichra, Inge (Comp.). (2004). *Género, etnicidad y educación en América Latina*. Cochabamba: PROEIB-Morata.
- Silva, María Jesús. (2005). *Niñas, niños y adolescentes: los riesgos de un trabajo invisible para el propio hogar*. Santiago: Oficina Internacional del Trabajo.
- Simmons, Rachel. (2002). *Odd girl out. The hidden cultura of aggression in girls*. Orlando: Harcourt Books.
- Smith, Robert. (2002). “Life Course, Generation and Social Location as Factors Shaping Second Generation Transnational Life”. En: Levitt, Peggy y Waters, Mary. (Eds.). (2002). *The changing face of home. The transnational lives of the second generation*. New York: Russell Sage Foundation, p. 145-167.
- Smith, Terry. (2006). “Escuchando las voces de los menores no acompañados: una mirada a la política y la práctica”. En: VV. AA. *El derecho a la participación infantil de los niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo: menores no acompañados, niños y niñas afectados por conflictos armados y trabajadores infantiles*. Madrid: Save the Children-Ayuntamiento de Madrid, p.49-58.
- SOS Racisme. (2009). *Informe sobre el estado del racismo en España*. Barcelona:SOS.
- Solé, Carlota. (1995). *Discriminación racial en el mercado de trabajo*. Madrid: CES.
- Solé, Carlota. (Coord.) (2001). *El impacto de la inmigración en la economía y en la sociedad receptora*. Barcelona: Anthropos.

- Solé, Carlota. (2005). "Sociedades de vieja y nueva inmigración". En: Solé, Carlota y Flaquer, Lluís. (Eds.). *El uso de las políticas sociales por parte de las mujeres inmigrantes*. Madrid: Instituto de la Mujer-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, p. 55-66.
- Solé, Carlota (Dir.). (2006). *Inmigración comunitaria ¿discriminación inversa?*. Barcelona: Anthropos.
- Solé, Carlota e Izquierdo, Antonio. (Coord.) (2005). *Integraciones diferenciadas: migraciones en Cataluña, Galicia y Andalucía*. Barcelona: Anthropos.
- Solé, Carlota y Flaquer, Lluís. (Eds.). (2005). *El uso de las políticas sociales por parte de las mujeres inmigrantes*. Madrid: Instituto de la Mujer-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Solé, Carlota y Cachón, Lorenzo. (2006). "Presentación. Globalización e inmigración: los debates actuales". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 116, p. 13-52.
- Solé, Carlota, Parella, Sònia y Calvancanti, Leonardo. (2007). *Los vínculos económicos y familiares transnacionales: Los inmigrantes ecuatorianos y peruanos en España*. Madrid: BBVA.
- Stefoni, Carolina. (2002). "Mujeres inmigrantes peruanas en Chile". *Papeles de población*, 33, p.118-145.
- Stefoni, Carolina. (2003). *Inmigración peruana en Chile. Una oportunidad a la integración*. Santiago: Editorial Universitaria - FLACSO.
- Stefoni, Carolina. (2004). "Inmigración y ciudadanía: la formación de comunidades peruanas en Santiago y la emergencia de nuevos ciudadanos". *Política*, 43, p. 319-336.
- Stefoni, Carolina. (2008). "Gastronomía peruana en las calles de Santiago y la construcción de espacios transnacionales y territorios". En: Novick, Susana (Comp.). *Las migraciones en América Latina. Políticas, culturas y estrategias*. Buenos Aires: Editorial Catálogos-CLACSO, p. 211-228.
- Stefoni, Carolina. (2009). "Migración, género y servicio doméstico. Mujeres peruanas en Chile". En: Valenzuela, María Elena y Mora, Claudia. (Eds.). *Trabajo doméstico: un largo camino hacia el trabajo decente*. Santiago: Oficina Internacional del Trabajo, p. 191-232.
- Stefoni, Carolina; Acosta, Elaine; Gaymer, Marcia y Casas-Cordero, Francisca. (2008). *Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile. Entre la integración y la exclusión*. Santiago: OIM-Universidad Alberto Hurtado.
- Stockton, Kathryn B. (2009). *The queer child. Or growing sideways in the twentieth century*. Durham: Duke University Press.
- Stolcke, Verena. (2001). "Fundamentalismo cultural". En: Arizpe, Lourdes (Dir.). *Informe Mundial de la Cultura 2001 Diversitat cultural, conflicte i pluralisme*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.
- Stoller, Robert. (1974[1968]). *Sex and Gender*. London: Maresfield Reprints.
- Suárez, Liliana. (2006). "Un nuevo actor migratorio: jóvenes, rutas y ritos transnacionales". En: Checa Olmos, Francisco; Arjona Ángeles y Checa Olmos, Juan Carlos. (Eds.) (2006) *Menores tras la frontera. Otra inmigración que aguarda.* Barcelona: Icaria, p. 67-100.
- Suárez-Orozco, Carola y Suárez-Orozco, Marcelo. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.
- Suárez-Orozco, Carola y Suárez-Orozco, Marcelo. (2008). *Histories d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants nouvinguts*. Serie: Informes Breus Nº 12 Immigració. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Suárez-Orozco, Marcelo, Suárez-Orozco, Carola y Baolian Qin, Desirée. (Eds.). (2005). *The New Immigration. An interdisciplinary Reader*. New York: Brunner-Routledge.
- Subirats, Marina. (2001). "¿Qué es educar? De la necesidad de reproducción a la necesidad de cambio". En: Rambla, Xavier y Tomé, Amparo. (Eds): *Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Editorial síntesis, p. 156-180.
- Subirats, Marina. (2007). "De la escuela mixta a la coeducación: la educación de las niñas, el aprendizaje de la subordinación". En: Vega Navarro, Ana. (Coord.). *Mujer y educación: una perspectiva de género*. Málaga: Ediciones Aljibe, p. 137-148.

- Subirats, Marina y Brullet, Cristina. (1992). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Serie Estudios N° 19. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales-Instituto de la Mujer.
- Subirats, Marina y Brullet, Cristina. (2002). “Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta”. En: Gonzalez, Ana y Lomas, Carlos. (Coord.). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Editorial Graó del Rif, p. 133-168.
- Sunkel, Guillermo. (2007). “El papel de la familia en la protección social en América Latina”. En: Astelarra, Judith. (Coord.). *Género y cohesión social*. Madrid: Fundación Carolina, p.95-106.
- Terrén, Eduardo y Carrasco, Cristina. (2007). “Familia, Escuela e Inmigración”. *Migraciones*, 22, p. 9-46.
- Therbon, Goran. (1993). “Los derechos de los niños desde la constitución moderna de menor: un estudio comparado de los países occidentales”. En: Moreno, Luis. (Comp.). *Intercambio social y desarrollo del bienestar*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, p.78-143.
- Tomé, Amparo. (2002). “Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa”. En: González, Ana y Lomas, Carlos. (Coord.). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Editorial Graó del Rif, p. 169-182.
- Tomé, Amparo. (2007). “Las relaciones de género en la adolescencia”. En: Vega Navarro, Ana. (Coord.). *Mujer y educación. Una perspectiva de género*. Málaga: Ediciones Aljibe, p. 117-136.
- Torns, Teresa. (2007a). “El cuidado de la dependencia. Un trabajo de cuidado”. *Mientras Tanto*, 103, p. 33-43.
- Torns, Teresa. (2007b). “Políticas de género y bienestar: ¿La conciliación como respuesta?”. En: Astelarra, Judith. (Coord.). *Género y cohesión social*. Madrid: Fundación Carolina, p.135-144.
- Torrabadella, Laura y Tejero, Esther. (2005). *Pioneres i pioners. Trajectòries biogràfiques de filles y fills de famílies immigrades a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill - Fundació Caixa de Sabadell
- Tribalat, Michelle. (1995). *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*. Paris: La découverte.
- Unda, René. (2003). “Sociología de la Infancia y Política Social ¿compatibilidades posibles?”. En: Unda, René et al. *Infancia y Adolescencia en América Latina. Aportes desde la Sociología*. Tomo I. Lima: IFEJANT, p. 15-29.
- Unda, René. (2009). “Perspectivas teóricas de la sociología de la infancia en América Latina”. En: Liebel, Manfred y Martínez, Marta. (Eds.). *Infancia y derechos humanos: hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Lima: IFEJANT, p. 203-223.
- Unda, René; Quinteiro, Jurecima; Castillo, Manuel; Alvarado, Rosa; Povea, Gabriela, Tagliaventi, María Teresa y Sánchez- Parga, José. (2003). *Infancia y Adolescencia en América Latina. Aportes desde la Sociología*. Tomo I. Lima: IFEJANT.
- UNICEF. (1989). *Convención Internacional de los Derechos del Niño*. Ginebra: ONU.
- UNICEF. (1991). *La niña. Una inversión para el futuro. Sección para el desarrollo del Programa para la Mujer*. New Cork: United Nations Children’s Fund.
- Valcárcel, Amelia. (2008). “Entre la Venadita y la Medusa”. Isegoría. Revista de filosofía moral y política, 38, 101-118.
- Valencia, Ivonne. (2005). “La presencia de los migrantes latinoamericanos en Génova, Italia”. En Germaná, César et al. *La migración internacional. El caso peruano*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales-UNMSM, p. 83-122.
- Valles, Miguel. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van Dij, Teun. (2003). *Racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dij, Teun. (2005). *El racismo de las elites*. Barcelona: Gedisa.

- Vandelac, Louise. (1994). "La economía doméstica a la salsa mercantil... o las valoraciones monetarias del trabajo doméstico". En: Borderías, Cristina et al. (Comp.) *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales*. Barcelona: Icaria-Fuhem, p.151-208.
- Varela, Julia. (2001). "Mater familias versus pater familias. Modelos clásicos de sociología del género: F. Engels y E. Durkheim". En: Radl Philipp, Rita. (ed.). *Cuestiones actuales de Sociología del Género*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, p. 83-104.
- Vásquez, María Elena. (2004). "Niños y niñas inmigrantes. Contexto general". En: Colectivo Sin Fronteras. *Niños y niñas inmigrantes en Chile: derechos y realidades*. Santiago: Editorial Colectivo Sin Fronteras-Fundación Anide-KinderNotHilfe, p. 93-101.
- Vásquez, María Elena. (2007). "Intervención local y comunitaria para la integración social de los inmigrantes". En: Colectivo Sin Fronteras. *Niños y niñas migrantes. Políticas públicas, integración e interculturalidad*. Santiago: Editorial Colectivo Sin Fronteras-Fundación Anide-KinderNotHilfe, p. 121-132.
- Vega Navarro, Ana. (2006). "El juego y la identidad de género". En: Rincón, Ana. (Cord.). Congreso Internacional SARE 2005: "Niñas son, mujeres serán". Bilbao: Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer, p.41-54.
- Wartofsky, M. (1981). "The Child's Construction of the World and the World's Construction of the Child: From Historical Epistemology to Historical Psychology". En: Kessel, F.S y Siegel, A.W. (Eds.). *The Child and Other Cultural Inventions*. New York: Praeger, p. 188-223.
- Winnicot, Donald. (1982[1970]). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- Wintersberger, Helmut. (1992). "La infancia y el cambio. Condiciones de la infancia en la Europa actual". *Infancia y sociedad*, 15, p. 143-168.
- Wintersberger, Helmut. (1994). "La infancia moderna". En: "Investigación y políticas de infancia en Europa en los años 90". *Seminario Europeo*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, p. 31-46
- Wisterberger, Helmut. (2006). "Infancia y ciudadanía: El orden generacional del Estado de Bienestar". *Política y Sociedad*, 43 (1), p.81-103.
- Withol de Wenden, Catherine. (2006). "Una historia de las periferias francesas". *Migraciones*, 20, p. 7-35.
- Yépez del Castillo, Isabel y Herrera, Gioconda. (Eds.). (2007). *Nuevas migraciones latinoamericanas a Europa. Balances y desafíos*. Quito: FLACSO-OBREAL-UCL-UB.
- Zeballos, Josselyn. (2006). "El derecho a la participación como principio fundamental de los menores extranjeros no acompañados. Propuesta metodológica para mejorar su eficacia en los centros de acogida". En: VV. AA. (2006). *El derecho a la participación infantil de los niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo: menores no acompañados, niños y niñas afectados por conflictos armados y trabajadores infantiles*. Madrid: Save the Children - Ayuntamiento de Madrid, p. 69-74.

Páginas web y documentos digitales

- Bachelet, Michelle. (2005). *Estoy contigo. Programa de gobierno Michelle Bachelet. 2006-2010*. [en línea]. <<http://www.bcn.cl/elecciones/pdf/programa-MB.pdf>> [Consulta: 13 junio 2010].
- Banco Central de Reservas del Perú. (2009). *Informe de Prensa diciembre 2009*. [en línea].<<http://www.bcrp.gob.pe/docs/Transparencia/Notas-Informativas/2010/Nota-Informativa-BCRP-20100304-2.pdf>> [Consulta: 1 agosto 2010].
- Banco Central de Reservas del Perú. (2010). *Informe de Prensa junio 2010*. [en línea] <<http://www.bcrp.gob.pe/docs/Transparencia/Notas-Informativas/2010/Nota-Informativa-BCRP-2010-06-01.pdf>> [Consulta: 1 agosto 2010].
- BOE. (2009). *Real Decreto 1162/2009, de 10 de julio, por el que se modifica el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, aprobado por el Real Decreto 2393/2004, de 30 de diciembre*. [en línea]
- <http://www.boe.es/boe/dias/2009/07/23/pdfs/BOE-A-2009-12208.pdf> [Consulta: 1 agosto 2010].

- Centro de la Mujer Peruana “Flora Tristán”. *La mujer peruana en cifras*. [en línea]
<<http://www.flora.org.pe/mujercifras.htm>> [Consulta: 20 de octubre de 2006].
- CEPAL. (2005). *Panorama social de América latina 2005*. [en línea] <www.cepal.org>
[Consulta: 30 de octubre de 2006].
- CEPAL. (2006). *Cuatro temas centrales en torno a la migración internacional, derechos humanos y desarrollo*. Montevideo: ECLAC. [en línea]
<<http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/2/24012/LCG2490.pdf>> [Consulta: 1 agosto 2010].
- Consejo Asesor Presidencial para Políticas de Infancia. (2005). *Informe Final*. [en línea]
<http://www.consejoinfancia.cl/Informe_final_infancia.pdf> [Consulta: 15 marzo 2009].
- Departamento de Extranjería y Migración. Ministerio del Interior (2008). *Caracterización de la inmigración y política migratoria en Chile*. [en línea]
<<http://www.incami.cl/archivosUpload/caracterizacion%20e%20instructivo%20politica%20migratoria%20septiembre%202008.ppt>> [Consulta: 31 julio 2010].
- Departamento de Extranjería y Migración. Ministerio del Interior (2009). *Informe Anual de Permisos Otorgados y Estimación de población de extranjeros en Chile a diciembre de 2009*. [en línea]
<<http://www.extranjeria.gov.cl/filesapp/Informe%20Estimacion%20Poblacion%20Extranjeros%202008.pdf>> [Consulta: 28 julio 2010].
- Departamento de Extranjería y Migración. Ministerio del Interior (2010). *Estadísticas migratorias. Permanencias definitivas otorgadas por el Departamento de Extranjería y Migración periodo 1995-2009*. [en línea]
<http://www.extranjeria.gov.cl/estadisticas_mig.html> [Consulta: 28 julio 2010].
- Departamento de Extranjería y Migración. Ministerio del Interior (2010). *Estadísticas migratorias. Permisos de residencia temporal otorgados por el Departamento de Extranjería y Migración periodo 2003-2009*. [en línea]
<http://www.extranjeria.gov.cl/estadisticas_mig.html> [Consulta: 28 julio 2010].
- Gómez-Granell, Carme y Buerba Nuria. (2006). *La infancia en cifras en España*. [en línea]
<http://www.ciimu.org/uploads/20070131/infancia_cifras_espana_05.pdf> [Consulta: 20 de abril de 2007].
- INE (2010). *Nota de prensa. La Encuesta de Condiciones de Vida (ECV). Datos provisionales*. [en línea] <<http://www.ine.es/prensa/np627.pdf>> [Consulta: 10 de noviembre de 2010].
- Instituto de la Mujer (2007). *Encuestas sobre el uso del tiempo en España. Diferentes años*. [en línea]
<http://www.inmujer.migualdad.es/MUJER/mujeres/cifras/familia/usos_tiempo.htm>
[Consulta: 3 de febrero de 2010].
- Instituto Nacional de Estadísticas e Informática de Perú. (2005). *Condiciones de vida en los Departamentos del Perú: 2003-2004*. [en línea]
<<http://www.inei.gov.pe/web/BiblioInei/ListaItemByTemaPalabra.asp?c=5&tt=Niveles%20de%20Vida%20y%20Programas%20Sociales>> [Consulta: 30 de noviembre de 2006].
- Instituto Nacional de Estadísticas e Informática de Perú. (2006). *Evolución del Movimiento Migratorio Peruano. Informe técnico N° 10 - octubre 2006*. [en línea]
<<http://www.inei.gov.pe/web/Boletin/Attach/6561.pdf>> [Consulta: 30 de noviembre de 2006].
- Instituto Nacional de Estadísticas e Informática de Perú. (2008). *Evolución del Movimiento Migratorio Peruano. Informe técnico N° 7 - Julio 2008*. Boletín electrónico. [en línea]
<<http://www.inei.gov.pe/web/resulta.asp?txtbusquedaframe=%20&pagina=34&fc=5>>
[Consulta: 30 marzo 2009].
- Instituto Nacional de Estadísticas e Informática de Perú. (2010). *Perú en Cifras: Indicadores Sociales-Pobreza*. [en línea]
<<http://www1.inei.gov.pe/perucifrasHTM/infoc/cuadro.asp?cod=8327&name=pob17&xt=gif>> [Consulta: 10 julio 2010].

- Instituto Nacional de Estadísticas. (2010). *Avance del Padrón a 1 de enero de 2010. Datos provisionales Nacional Población extranjera por sexo, país de nacionalidad y edad (hasta 85 y más)*. [en línea]
<<http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?path=/t20/e245/p04/provi/10/&file=00000010.PX&type=pcaxis&L=0>> [Consulta: 6 Agosto 2010].
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2010). *Datos del Padrón de Habitantes: Avance del Padrón Municipal a 1 de enero de 2007. Datos provisionales*. [en línea]
<<http://www.ine.es/prensa/np457.pdf>> [Consulta: 10 de mayo de 2007].
- Ministerio de Educación. (2010). *Estadística de las Enseñanzas no universitarias (Centros, Personal, Alumnado matriculado y Graduados). Varios años*. [en línea]
<<http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas>> [Consulta: 9 Agosto 2010].
- Ministerio de Educación. Unidad de Estadística Educativa. (2005). *Indicadores de la Educación en Perú 2004*. [en línea] <<http://escale.minedu.gob.pe/escale/>> [Consulta: 30 de noviembre de 2006].
- Ministerio de Relaciones Exteriores. Secretaría de comunidades peruanas en el exterior. (2005). *Estadísticas de peruanos en el exterior 2005*. [en línea]
<[http://www.rree.gob.pe/portal/aconsular.nsf/f7e99ca6ad554d4505256bff006da07a/16efe0852b45be8e05257123006e8560/\\$FILE/ESTADISTICAS%20PERUANOS%20EN%20EL%20EXTERIOR.pdf](http://www.rree.gob.pe/portal/aconsular.nsf/f7e99ca6ad554d4505256bff006da07a/16efe0852b45be8e05257123006e8560/$FILE/ESTADISTICAS%20PERUANOS%20EN%20EL%20EXTERIOR.pdf)> [Consulta: 1 Agosto 2010].
- Piñera, Sebastián. (2010). *Programa de Gobierno para el cambio, el futuro y la esperanza. Chile 2010-2014*. [en línea] <http://pinera-presidente.cl/programa-de-gobierno/Programa_de_Gobierno_2010.pdf> [Consulta: 19 marzo 2010].
- PNUD. (2006). *Informe sobre Desarrollo Humano Perú 2006. Hacia una descentralización con ciudadanía*. Lima: PNUD. [en línea] <www.pnud.pe> [Consulta: 15 de mayo de 2007].
- Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales. (2009). *Estadísticas de Extranjeros con tarjeta de residencia. Varios años*. [en línea]
<<http://extranjeros.mtas.es>> [Consulta: 31 julio 2010].
- Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales. (2006). *Estadísticas de Extranjeros con tarjeta de residencia. Varios años*. [en línea]
<<http://extranjeros.mtas.es>> [Consulta: 20 de abril de 2007].
- Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, Ministerio del Trabajo e Inmigración. (2010). *Extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor y Extranjeros con autorización de estancia por estudios en vigor a 30 de junio de 2010*. [en línea]
<<http://extranjeros.mtin.es/es/InformacionEstadistica/Informes/Extranjeros30Junio2010/index.html>> [Consulta: 6 Agosto 2010].
- Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, Ministerio del Trabajo e Inmigración. (2009). *Anuario Estadístico de Inmigración 2009*. [en línea]
<<http://extranjeros.mtin.es/es/InformacionEstadistica/Anuarios/Anuario2009.html>> [Consulta: 1 Agosto 2010].
- Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, Ministerio del Trabajo e Inmigración. (2009). *Anuario Estadístico de Inmigración. Varios años*. [en línea]
<<http://extranjeros.mtin.es/es/InformacionEstadistica/Anuarios/>> [Consulta: 1 Agosto 2010].
- UNDP. (2009). *Human Development Report 2009. Chile. The Human Development Index - going beyond income*. [en línea]
<http://hdrstats.undp.org/en/countries/country_fact_sheets/cty_fs_CHL.html> [Consulta: 19 marzo 2010].
- UNICEF. (2004). *Los prejuicios en niños, niñas y adolescentes. Encuesta “La Voz de los Niños sobre Convivencia Escolar y Prejuicios”*. [en línea]
<http://www.unicef.cl/archivos_documento/128/INFORME%202004.pdf> [Consulta: 30 marzo 2009].
- UNICEF. (2005). *“La pobreza infantil en América Latina: Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los objetivos de desarrollo del Milenio”*. *Desafíos, N° 1*. [en línea]

<http://www.unicef.cl/archivos_documento/143/desafios1_pobreza.pdf> [Consulta: 10 de octubre de 2005].

UNICEF. (2006). *Estado Mundial de la Infancia*.

UNICEF. (2007). *Un panorama del bienestar infantil en los países ricos*. Roma: Centro Innocenti. [en línea] <www.unicef.org> [Consulta: 3 de junio de 2007].

UNICEF y Fundació Pere Tarrés. (2009). *Ni ilegales ni invisibles. Realidad jurídica y social de los Menores Extranjeros en España*. [en línea] <http://www.unicef.es/contenidos/1002/informe_infancia_inmigrante_UNICEF_CGAE_2009.pdf> [Consulta: 7 de noviembre de 2009].

Fuentes periodísticas

“Casi 700.000 empleos ilegales afloran en la mayor regularización de la historia de España”. El País, Madrid, España, 8 de mayo de 2005. p. 26 y 27.

“Chile liderará PIB per cápita en la región en 2010 por segundo año consecutivo”. La Tercera, Santiago, Chile, 2 de octubre de 2009. [en línea] <http://latercera.com/contenido/745_188564_9.shtml> [Consulta: 1 agosto 2010].

“Empresas chilenas se suben al “boom” de la economía peruana pese a la crisis”. El Comercio, Santiago, Chile, 16 de marzo de 2009. [en línea] <<http://elcomercio.pe/noticia/259903/empresas-chilenas-le-sacan-provecho-alboom-economia-peruana-pese-crisis>> [Consulta: 14 de septiembre de 2010].

“Escolares chilenos aceptan más a los peruanos si adoptan nuestra cultura por sobre la propia”. El Mercurio, Santiago, Chile, 11 de septiembre de 2009. [en línea] [<http://diario.elmercurio.cl/detalle/index.asp?id={3208828b-6573-4d91-8143-383584987ba4}>] [Consulta: 8 de agosto de 2010].

“La inmigración ha elevado 623 euros la renta por habitante en cinco años”. El País, Madrid, España, 16 de noviembre de 2006. p. 77.

“La nueva inmigración en Chile”. El Mercurio, Santiago, Chile, 7 de octubre de 2007. [en línea] <<http://diario.elmercurio.cl/detalle/index.asp?id={f5159a35-be53-4158-8fbc-d7669f350c63}>> [Consulta: 8 de agosto de 2010].

“Los menores extranjeros en acogida mienten sobre su edad”. El País, Madrid, España, 27 de septiembre de 2010. [en línea] <http://www.elpais.com/articulo/pais/vasco/menores/extranjeros/acogida/mienten/edad/elpepiesppvs/20100927elpvas_10/Tes> [Consulta: 14 de diciembre de 2010].

“Os espero en España. Los permisos de reagrupación familiar para emigrantes pasan en cinco años de sólo 12 a casi 75.000”. El País domingo, Madrid, España, 18 de junio de 2006. p.5

“Principales Países de Destinos de Inversiones Chilenas Muestran Favorable Perspectiva. Brasil, Perú y Colombia”. Estrategia, Santiago, Chile, 13 de septiembre de 2010. [en línea] <http://www.estrategia.cl/detalle_noticia.php?cod=33100> [Consulta: 14 de septiembre de 2010].

“Vic se niega a empadronar a los inmigrantes 'sin papeles'”. El País, Madrid, España, 8 de enero de 2010. [en línea] <http://www.elpais.com/articulo/cataluna/Vic/niega/empadronar/inmigrantes/papeles/elpepiespcat/20100108elpcat_3/Tes> [Consulta: 8 de Agosto 2010].

Anexo 1. Guiones utilizados en el trabajo de campo

1.1 *Guión orientativo de preguntas entrevistas adultas Barcelona, España*

Migración/nacionalidad

- ¿Cuánto tiempo llevas aquí en España?
- ¿Hace cuánto tiempo realizaste la reagrupación familiar y a quiénes reagrupaste, qué edad tenían?
- Y ahora como grupo familiar ¿esperan quedarse en España o volver a Perú?
- ¿Tus hijas e hijos qué quieren hacer?
- De tu familia ¿Quién vino en primer lugar hacia España? ¿Tú cuándo partiste?
- ¿Quiénes fueron reagrupados?
- ¿Entiendes y hablas el idioma de aquí?
- ¿Tus hijas e hijos lo entienden, hablan?
- ¿Tus amistades son familiares, otras mujeres peruanas? ¿Las conocías desde antes? ¿a quién recurres cuándo necesitas ayuda?
- ¿Por qué viniste a España? ¿Cuáles eran tus motivaciones?
- ¿Cuáles eran las motivaciones de las niñas y niños para que la persona adulta viniera?
- ¿Participaron tus hijas o hijos en esa decisión?
- ¿Cuáles eran las motivaciones de las niñas y niños para reagruparse, para venir a España?
- Desde que llegaron tus hijas e hijos, ¿ustedes llaman, se comunican por Internet o han viajado a ver a los parientes en Perú?
- Las niñas y niños ¿llaman a los parientes que quedaron en Perú? ¿Tus hijas e hijos llaman a quien le cuidaba en Perú? O ¿utilizan Internet para comunicarse, tus hijas e hijos lo utiliza? ¿Han viajado a Perú desde la reagrupación familiar, tus hijas e hijos viajaron, piensan hacerlo?
- ¿Crees que influye para las niñas y niños el hecho de haber crecido en Perú, haber asistido a la escuela allá? ¿Cómo influye?
- ¿Es distinto ser niña, niño o adolescente en España a ser adolescente en Perú?
- ¿Las amistades de la niña, niño o adolescente, quiénes y cómo son?
- En general ¿qué sientes que ha significado la inmigración de tus hijas e hijos (reagrupación familiar) para ti?
- ¿Qué crees que ha significado la reagrupación para la niña, niño o adolescente?

Clase social familiar

- ¿Cuáles son tus estudios?
- ¿En qué trabajabas en Perú antes de venir a España?
- ¿En qué trabajas ahora?
- Legalmente ¿qué tipo de visado tienes?
- ¿Alquilas un piso o compartes con otras personas?
- ¿Cuáles son las expectativas que tienes para tus hijas en España? ¿Cuáles son las expectativas que tienes para tus hijos en España?
- ¿Han cambiado tus expectativas desde que tus hijas e hijos inmigraron (reagrupación familiar)?

Edad/generación

- ¿Qué edad tienes?
- ¿Cómo decidieron la reagrupación familiar? ¿Cuáles eran las motivaciones de ustedes?
- ¿Participaron tus hijas e hijos en la decisión de venir hacia España? ¿Querían venirse?
- Ahora que tus hijas e hijos ya están aquí ¿quién toma las decisiones domésticas? ¿Es participativo?
- ¿Las niñas y niños opinan, dan sus puntos de vista sobre las cosas familiares o de la casa?
- Si es así ¿sobre qué cosas opinan?
- ¿Cómo se resuelven los permisos de salidas? ¿Cómo se dan las sanciones cuando alguien no cumple las reglas?
- ¿Sientes que es similar o distinto a las familias españolas?
- ¿Con quién te llevas mejor del grupo familiar? Y tus hijas e hijos ¿con quién se llevan mejor? ¿Entre ellos cómo es la relación?
- ¿Entre quiénes hay más diferencias o distancias?
- ¿Crees que esto es parecido o no a las familias españolas?
- ¿Quién conversa con las niñas o los niños?
- ¿Sobre qué temas hablan?
- ¿Qué cosas hacen en conjunto con las niñas y los niños cada día o los fines de semana? (ocio, actividades domésticas, académicas, etc.)
- ¿Han cambiado estas cosas desde la reagrupación?
- ¿Crees que esto es parecido o no a las familias españolas?

Sexo/género

- ¿De tu familia con quién vives?
- ¿Quién cuidaba de tus hijas o hijos el tiempo que permanecieron en Perú? ¿Quién recibía las remesas?
- ¿Las niñas hacen el aseo, cuidan de sus hermanos pequeños? ¿Los niños hacen el aseo, cuidan de sus hermanos pequeños? ¿Cómo se reparten el trabajo de la casa, y en qué horarios?
- Y comparando con las familias españolas ¿crees que es igual o no?
- ¿Todos estos aspectos de las decisiones, los permisos, el trabajo de la casa, etc., han cambiado desde que llegaron tus hijas e hijos (reagrupación)?
- ¿Cómo eran antes en Perú?

1.2 Guión orientativo de preguntas entrevistas infantiles Barcelona, España

Migración/nacionalidad

- ¿Tu familia piensa quedarse en España o volver a Perú?
- ¿Y a ti qué te gustaría: quedarte en España o volver a Perú?
- ¿Entiendes y hablas el catalán?
- ¿Tú qué pensabas de que tu mamá o papá se viniera? Querías, cuál era tu motivación?
- ¿Querías venir a España, y por qué?
- ¿Llamas a quien te cuidaba en Perú? O ¿utilizas Internet para comunicarte? ¿Has viajado a Perú desde la reagrupación familiar, te gustaría?
- ¿Para ti influye el haber crecido en Perú, haber asistido a la escuela allá? ¿Cómo influye?
- ¿Es distinto ser niña, niño o adolescente en España a ser adolescente en Perú?
- ¿Quiénes son tus amistades?
- ¿Cuándo estabas en Perú como te imaginabas que iba a ser acá la relación con tu familia, lo que tú querías ser?
- ¿Qué ha significado la reagrupación para ti?

Clase social familiar

- ¿En qué cursos vas?
- De tu familia con quién vives?
- Legalmente ¿qué tipo de visado tienes?
- El piso lo alquila o es de ustedes o compartes con otras personas?
- ¿Qué te gustaría hacer en el futuro en España, cómo te ves, cómo te imaginas?

Edad/generación

- ¿Qué edad tienes?
- ¿Cuándo llegaste a España y qué edad tenías?
- ¿Quiénes son las amistades de tu familia? ¿Con quién se juntan como grupo familiar?
- ¿Te preguntaron tu opinión cuando se vino tu mamá o papá?
- Te preguntaron tu opinión ¿si querías venir a España?
- ¿Cómo viajaste a España? De manera autónoma, con compañía?
- Participas en las decisiones de la casa, de la familia?
- ¿Opinas das tus puntos de vista sobre las cosas familiares o de la casa?
- Si es así ¿sobre qué cosas opinas?
- ¿Quién te da permisos de salidas? ¿Cómo te sancionan cuando no cumples los acuerdos?
- ¿Sientes que la autoridad de tu mamá o papá ha cambiado aquí?
- ¿Sientes que es similar o distinto a las familias españolas?
- ¿Con quién te llevas mejor del grupo familiar? ¿y con tus hermanas y hermanos cómo es la relación?
- ¿Entre quiénes hay más diferencias o distancias?
- ¿Crees que esto es parecido o no a las familias españolas?
- ¿Quién conversa contigo?, quién te ayuda en los deberes?
- ¿Sobre qué temas hablan?
- ¿Qué cosas hacen en conjunto con cada día o los fines de semana? Salen, en la casa, etc.
- (ocio, actividades domésticas, académicas, etc.)
- ¿Han cambiado estas cosas desde la reagrupación?
- ¿Crees que esto es parecido o no a las familias españolas?

Sexo/género

- ¿Quién cuidaba de ti el tiempo que tu mamá o papá estaba aquí en España? ¿Tu mamá mandaba dinero, regalos? Quién te compraba las cosas?
- ¿Tú participas en hacer el aseo, cuidar de sus hermanos pequeños? ¿Cómo se reparten el trabajo de la casa, y en qué horarios?
- Y comparando con las familias españolas ¿crees que es igual o no?
- ¿Todos estos aspectos de las decisiones, los permisos, el trabajo de la casa, etc., han cambiado desde que tú llegaste?
- ¿Cómo eran antes en Perú?

1.3 Guión orientativo de preguntas entrevistas infantiles Santiago de Chile

Migración/nacionalidad

- ¿Cómo son las niñas y los niños en Perú?
- ¿Cómo era tu vida en Perú, ir a la escuela allá, como era tu casa, etc.?
- ¿Quién vino primero de tu familia a Chile?
- ¿Tú qué pensabas, sentías, o cuál era tu motivación para que tu mamá o papá se viniera?
- ¿Querías venir a Chile y por qué?
- ¿Cómo te comunicabas con tu mamá/papá cuando ellos estaban en Chile y tú en Perú?
- ¿Cómo te comunicas ahora con tus amistades que están aún en Perú?
- ¿Tu familia piensa quedarse en Chile o volver a Perú?
- ¿Y a ti qué te gustaría: quedarte o volver a Perú?
- ¿Cómo son las niñas y niños en Chile?
- ¿Es distinto ser niña o niño en Chile a serlo en Perú?
- ¿Qué es lo bueno y lo malo de ser extranjera/o (peruana/o) en Chile?
- ¿Qué ha significado para ti venir a Chile?
- ¿En qué ciudad de Perú vivías?
- ¿Quiénes son tus amistades? (nacionalidades)
- ¿De tu familia con quién vivías en Perú?

Clase social familiar

- ¿Cuándo estabas en Perú como te imaginabas que iba a ser acá, lo que tú querías ser?
- ¿De tu familia con quién vives ahora? ¿Quiénes quedan en Perú?
- ¿En qué trabajaban tu mamá y papá, o las personas adultas responsables de tu cuidado en Perú, antes de venir?
- ¿En qué curso y en qué tipo de escuela vas?
- ¿Cómo es la casa/barrio donde viven ahora?
- ¿En qué trabajan tu mamá y papá, o la persona adulta responsable de tu cuidado, ahora?
- ¿Qué te gustaría hacer en el futuro, cómo te ves, cómo te imaginas, qué te gustaría estudiar, o en qué te imaginas trabajando?
- ¿Y dónde crees que tú puedes hacer realidad ese sueño que tienes para ti?

Edad/generación

- ¿Participas en algún espacio u organización de niñas, niños inmigrantes, qué hacen?

- ¿Cómo se tomaban las decisiones, los permisos, el trabajo de la casa antes, cuando vivías en Perú?
- ¿Te preguntaban tu opinión en Perú?
- ¿Quiénes eran tus amistades en Perú?
- ¿Cuántos años tenías tú cuando se vino tu mamá/papá?
- ¿Te preguntaron tu opinión cuando se vino tu mamá o papá?
- ¿Te preguntaron tu opinión si querías venir a Chile?
- Cuando tu mamá/papá estaba lejos ¿te preguntaban o te pedían opinión sobre las cosas familiares?
- ¿Cuándo llegaste a Chile? ¿Qué edad tenías?
- ¿Qué edad tienes?
- ¿Cómo te llevas con la gente que vives ahora?
- ¿Opinas, das tus puntos de vista sobre las cosas familiares o de la casa ahora? Si es así
- ¿Sobre qué cosas opinas?
- ¿Quién te da permisos de salidas ahora?
- ¿Cómo te sancionan/castigan cuando no cumples los acuerdos ahora?
- ¿Sientes que la autoridad de tu mamá o papá ha cambiado aquí por el tiempo de distancia física?
- ¿Cómo es la relación con tus hermanas y hermanos/primas y primos?

Sexo/género

- ¿Qué estudios tienen tu mamá y papá, o las personas adultas responsables de tu cuidado en Perú?
- ¿Tu mamá, papá u otra persona adulta responsable enviaba dinero, remesas, regalos, bienes, compra de casa con la migración?
- ¿Ayudaban en el trabajo de la casa antes?
- ¿Cómo son las mujeres en Perú?
- ¿Quién cuidaba de ti el tiempo que tu mamá o papá estaba aquí en Chile?
- ¿Cómo se reparten el trabajo de la casa, y en qué horarios ahora?
- ¿Tú participas en hacer el aseo, cuidar de tus hermanos pequeños ahora?
- ¿Sientes que es distinta la relación entre mujeres y hombres en Chile si la comparas como era en Perú?
- ¿Tienes polola/o - novia/o? ¿De qué nacionalidad es?

Anexo 2. Instrumentos y registros de observación

2.1 Tabla 23 Plantilla de observación participante

Variables	Focos de interés	Significados y prácticas observadas (resultados)
Relación de los niños peruanos con	Niñas chilenas/españolas	
	Niños chilenos/españoles	
	Niñas peruanas	
	Niños peruanos	
	Personas adultas chilenas/españolas y peruanas	
Relación de las niñas peruanas con	Niñas chilenas/españolas	
	Niños chilenos/españoles	
	Niñas peruanas	
	Niños peruanos	
	Personas adultas chilenas/españolas y peruanas	
El proceso de la migración infantil	Niñas y niños peruanas	
	Personas adultas	
Ritos familiares y comunitarios	Fiestas, celebraciones	
Prácticas de discriminación y racismo	Niñas peruanas	
	Niños peruanos	
	Personas adultas chilenas/españolas	
Aspectos socioeconómicos del proyecto migratorio familiar	Condiciones materiales	
	Atribuciones simbólicas	
Legitimidad adulta	Autoridad	
	Permisos	
	Sanciones	
Afinidades y encuentros generacionales	Niñas peruanas	
	Niños peruanos	
Vínculos transnacionales de cuidado afectivo y asistencia económica	Maternidad transnacional (madres peruanas)	
	Paternidad transnacional (padres peruanos)	

2.2 Extractos y ejemplos de la observación participante

2.2.1 Barcelona, España. De niña a mujer: la fiesta de los 15 años

En Perú, y otros países de América Latina, se realiza una gran celebración cuando las niñas cumplen los 15 años porque significa el momento en que la niña pasa “de niña a mujer”, un rito que simboliza el término de la niñez y la entrada a la vida adulta dentro de la familia y la comunidad. Justamente, en la película llamada “La quinceañera” (2006) del director Richard Glatzer, ambientada en una comunidad mexicana inmigrante en Los Ángeles, Estados Unidos, se pueden observar algunas de estas cuestiones.

Estas notas tomadas en el cuaderno del trabajo de campo mientras se realiza observación participante con la comunidad peruana en Barcelona hacen referencia a lo que Gregorio, (1998:167) se refiere sobre los ritos de paso en los cuales se intercepta el género y la generación particularmente en las niñas. Además, dada la situación de extranjera de Julieta, la vivencia de este rito se inscribe en la narrativa de su propia experiencia migratoria en tanto peruana en Barcelona.

En Barcelona entrevisté por primera vez a Julieta cuando ella tenía 13 años. En ese entonces, me dijo que su familia estaba ahorrando dinero porque querían viajar todos juntos a Perú cuando ella cumpliera los 15 años y poder celebrarlo con toda su familia y amistades, como es la costumbre. Sin embargo, el desempleo de su padre, la precariedad laboral de su madre y los gastos cotidianos del hogar, hacían imposible la misión de juntar el dinero que requiere un viaje transatlántico para una familia de 4 personas, sumando a su hermano Carlos –de 15 años en ese momento y que también fue entrevistado–. Cuando se acerca la fecha en que Julieta cumplirá los 15 años, la familia se da cuenta que no pueden viajar a Perú y, por lo tanto, la celebración se hace en una sede social de un club de inmigrantes en Barcelona.

El día de la fiesta el lugar está decorado con globos blancos, guirnaldas, muchas luces, y una Orquesta en vivo anima a la gente. En el centro hay una pista de baile y alrededor muchas mesas ordenadas para los grupos familiares, (yo me senté junto a los jefes del trabajo de la mamá) y decoradas con mantel blanco, velas y flores secas. Todas las personas lucen de gala: los niños y los hombres llevan traje de dos piezas con corbata; las niñas y las mujeres visten lujosos vestidos largos y zapatos de tacón. Sin duda, es una gran fiesta.

El local de celebración tiene dos plantas, en la planta baja se desarrolla la fiesta y en la planta alta se arreglan los últimos detalles de la decoración, la comida, el maquillaje y el *impecable* vestido de Julieta. Ella se hace esperar como una estrella. Mientras, la orquesta anima el ambiente, la gente disfruta bebiendo y comiendo algo *típico peruano*. Se nota la ansiedad por verla aparecer, se oyen comentarios y especulaciones sobre su vestido, su peinado, a la par que se habla del trabajo, del *cole*, de la comida y de “*lo difícil que es la vida en Barcelona*”, pero “*lo linda que está la fiesta*” y “*qué hermoso hubiese sido hacerla en Perú con la abuela*”.

Luego de una larga espera de pronto se bajan las luces, la orquesta toca una suave melodía y todo el mundo se arremolina en la escalera para ver bajar a Julieta con su vestido blanco inmaculado, un verdadero peinado de princesa con perlas le forman una tímida corona, un ramo de flores blancas entre sus manos y una ancha sonrisa en su rostro de niña. Todo el mundo la ovaciona y aplaude, suenan los flashes, ella ríe, se nota un poco nerviosa y muy emocionada, intenta caminar erguida como una estrella.

Debajo de la escalera y en el centro de la pista de baile, algunas niñas y varias adolescentes están juntas de pie formando un camino con velas encendidas entre sus manos por donde comienza a pasar Julieta. A su paso apaga cada una de las velas mirando a los ojos a cada niña, como despidiéndose de la infancia femenina que la vio crecer. Cuando termina de apagar todas las velas la sala queda a oscuras, se oyen los aplausos, las risas y la emoción inunda el lugar. Luego, la orquesta rompe el silencio con un vals como música de fondo, la madre, el padre y los padrinos de Julieta están abrazándola, mientras toda la gente forma un gran círculo a su alrededor.

Entonces toma la palabra Jorge, su padre, la felicita y le dice que:

“ya ha cumplido los 15 años, ahora ya no es una niña, sino una mujer, que sus padres nunca le fallarán y estarán aquí siempre para apoyarla”.

Carla, su madre, llora emocionada y asiente con la cabeza mientras le dice que *“se cuide porque ahora es una mujer”.*

Luego el padrino y la madrina también le dedican unas palabras y la fiesta entera aplaude y ríe de emoción. En ese instante, la música sube su volumen, el círculo se ensancha y en el centro de la pista Julieta comienza a bailar el vals con su padre, después de unos minutos su padre se la entrega a su hermano Carlos para que sigan bailando. Luego su hermano Carlos la deja bailando con un hermano mayor (ha logrado venir a Barcelona con una oferta de trabajo), luego baila con su padrino, con sus tíos paternos, con sus tíos maternos, con sus primos y los amigos de la familia, con los otros hombres presentes en la fiesta como el jefe de

la madre y los músicos de la orquesta. Finalmente, acaba bailando con un niño de 8 años más o menos, que al parecer es el varón más pequeño de la sala capaz de seguir el vals. Una vez que Julieta ha bailado con todos los varones presente las niñas, las jóvenes y mujeres adultas se acercan a ella para felicitarla por su cumpleaños y porque ahora “*ya no es una niña, sino una mujer*”. Julieta ha entrado en el mundo femenino adulto.

La orquesta toca una alegre melodía mientras su padre anuncia “*¡que comience la fiesta!*”.

2.2.2 Santiago de Chile. La nacionalidad como marca de discriminación: “Somos peruanos en una fiesta chilena”

A continuación se muestran algunas notas tomadas durante el trabajo de campo desarrollado en la Escuela “República Colombia”, en la comuna de Santiago-centro. Se trata de los entresijos y las oportunidades que enfrentan las niñas y los niños peruanos para participar en las actividades del centro escolar en el marco de una celebración “chilena”.

El 18 de septiembre se conmemora la Independencia de Chile. Como es obvio, en todas las instituciones y especialmente en los colegios se realizan actos de conmemoración de las Fiestas Patrias. En la escuela “República de Colombia” también se está preparando una celebración que incluye discurso de las autoridades escolares y representaciones artísticas de cada curso.

En el Taller de “Danzas Latinoamericanas” –donde se realiza la observación participante y está dirigido por un Monitor chileno– participan en su mayoría niñas y niños provenientes de Chile y Perú y que asisten a un curso de 4º nivel de Educación Básica (Educación Primaria en España). Desde hace algunas semanas el grupo del Taller de Danzas está preparando un baile boliviano para presentar en la celebración oficial del colegio durante la semana de las Fiestas Patrias, un baile mixto donde participan niñas y niños.

El día del acto conmemorativo todo el colegio está de fiesta. En cada sala no se hacen clases, sino que se realizan los preparativos para la presentación: se arregla la vestimenta y el maquillaje, se constata la música, se hacen los últimos ensayos. El nerviosismo y la ansiedad inundan el espacio.

La profesora a cargo del curso de 4º año es chilena y ha estado ausente por bastante tiempo debido a problemas de su salud, por lo tanto yo no la conocía. Mientras organizamos los últimos detalles y esperamos la presentación del grupo del Taller nos presentamos y saludamos amablemente.

En el patio central de la escuela todo está ordenado para la celebración: sillas para las autoridades, los micrófonos y los parlantes están instalados y un gran escenario vaticina un gran show. Las niñas y los niños comienzan a ubicarse ordenadamente cada cual con su grupo curso alrededor del patio, y en un extremo del patio los directivos del colegio dirigen la celebración.

Las niñas y los niños del Taller de Danzas están vestidos para representar su baile boliviano: los niños con pantalón negro o jeans y camisa a cuadros; mientras las niñas van con falda negra, blusa blanca y un pañuelo negro sobre sus hombros. Todos se han maquillado y están impecables para la ocasión, pero se nota que tienen una gran ansiedad por el baile que van a representar. Algunas niñas preguntan “*si se ven bien*”, mientras los niños repasan el baile y bromean a la espera de su presentación.

Han venido algunas mamás, papás y familiares a presenciar el acto y registrar con sus cámaras fotográficas digitales el momento en que sus hijas e hijos bailen y de esta manera se llenen de orgullo.

Comienza la celebración con los respectivos discursos de las autoridades escolares sobre la independencia del país, donde se destacan las virtudes del pueblo chileno, se canta el Himno

Nacional de Chile y el Director del colegio finaliza esta presentación con el grito: “¡Viva Chile!” y todo el colegio responde: “¡Viva!”

Cada curso comienza a realizar su presentación, desde los primeros niveles hasta los más altos. Todos los cursos presentan bailes folklóricos chilenos y algunos innovan con bailes pop que están a la moda.

Cuando corresponde el turno al grupo del 4º año no les llaman por micrófono para ir al escenario.

Las niñas y los niños se inquietan y la profesora acude a preguntar al Director, quien dice que “*nadie le avisó de un baile boliviano en la celebración, que no están en el programa y que no van a bailar*”.

La profesora repite las palabras del director al grupo y argumenta a su favor que ella “*ha estado ausente*” y que “*es probable que bailen en octubre para el Aniversario del colegio, así que no se preocupen*”.

El grupo de las niñas y los niños latinoamericanos del Taller cae en el desánimo sin entender qué ha pasado, se sacan parte de su vestimenta en señal de protesta, algunos quieren irse de la celebración porque no soportan la frustración, pero el acto “*debe continuar*” ha dicho el Director y son obligados a permanecer en el patio central hasta el final.

El monitor del Taller discute con la profesora y ambos se responsabilizan mutuamente, mientras las familias del curso -sobre todo las chilenas- comienzan a molestarse. Por su parte, las familias extranjeras no dicen nada, tal vez sin entender mucho o por intuir que es justamente una fiesta chilena.

La desazón es total en las niñas y los niños del Taller. Una de ellas dice que “*esto pasa porque somos peruanos*”, y otro niño concluye que “*somos peruanos en una fiesta chilena*”.