

«Quiero seguir estudiando para ser alguien»: análisis de trayectorias educativas de jóvenes peruanos en Argentina

Denise Zenklusen, Ph.D.

Centro de Investigación y Transferencia Rafaela
(CONICET y UNRaf), Argentina*

 denisezenklusen@gmail.com

Resumen (analítico)

Basado en un trabajo de campo etnográfico —de observación participante y entrevistas en profundidad— el artículo aborda las trayectorias educativas de los/as jóvenes peruanos/as que residen en dos barrios periféricos de la ciudad de Córdoba, Argentina. Además de describir y analizar las diferentes experiencias vinculadas a la educación en la ciudad, indaga —desde una perspectiva interseccional— la manera en que los proyectos migratorios familiares y las expectativas educativas de los adultos se articulan y tensionan con los proyectos educativos de los hijos y las hijas. Los resultados muestran que, a pesar de las expectativas de las familias en torno a la educación básica y universitaria en Argentina, las y los jóvenes se topan con dificultades concretas. Así, padres, madres, hijos e hijas despliegan un conjunto de estrategias para tratar de sostener ese proyecto educativo.

Palabras clave

Juventud, migración, educación, espacio urbano.

Thesaurio

Tesaurio de Ciencias Sociales de la Unesco.

Para citar este artículo

Zenklusen, D. (2020). «Quiero seguir estudiando para ser alguien»: análisis de las trayectorias educativas de jóvenes peruanos en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(2), 1-27. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.18203>

Historial

Recibido: 13.02.2020

Aceptado: 01.04.2020

Publicado: 11.05.2020

Información artículo

Este artículo es parte de un trabajo más extenso que concluyó en una tesis presentada por la autora para optar por el título de Doctora en Antropología, de la Universidad de Buenos Aires, Argentina (Folio N° 196 y 197, Libro de Acta Doctorado, Tomo XV, 1 de octubre de 2019). El trabajo fue financiado íntegramente con la Beca Interna Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (Resolución D N° 4830, 1 de abril de 2014) y realizado durante el 1 de abril de 2014 al 1 de abril de 2019 en el Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (Conicet y UNC). **Área de conocimiento:** sociología. **Subárea:** antropología.

«I want to continue studying, to be someone». An analysis of the educational trajectories of Peruvian youth in Argentina

Abstract (analytical)

The following article details a research study that uses an ethnographic method based on in-depth interviews and participant observation to examine the educational trajectories of young Peruvians who live in two peripheral neighborhoods of the city of Córdoba, Argentina. In addition to describing and analyzing their different experiences of education in the city, the study uses an intersectional perspective to identify how family migratory projects and educational expectations of parents are articulated and are in conflict with the educational projects defined by their children. The results show that despite the expectations of families in terms of basic and university education in Argentina, young people face specific difficulties in continuing with their educational trajectories. To address this, parents and children use a range of strategies to sustain these trajectories.

Keywords

Youth, migration, education, urban space.

«Quero seguir estudando, para ser alguém». Uma análise das trajetórias educacionais da juventude peruana na Argentina

Resumo (analítico)

Baseado em um trabalho de campo etnográfico —de entrevistas aprofundadas e observação participante— o artigo aborda as trajetórias educativas de jovens peruanos que redidem em dois bairros periféricos da cidade de Córdoba, Argentina. Além de descrever e analisar as diferentes experiências relacionadas à educação na cidade, questiona— desde uma perspectiva intersectorial — a maneira na qual os projetos migratórios familiares e as expectativas educacionais dos adultos são articulados e enfatizados nos projetos educacionais dos mais jovens. Os resultados mostram que, apesar das expectativas das famílias em relação à educação básica e universitária na Argentina, os jovens encontram dificuldades específicas. Assim pais, mães e filhos desenvolvem um conjunto de estratégias para tentar sustentar o projeto educacional.

Palavras-chave

Juventude, migração, educação, espaço urbano.

Información autora

[*] Licenciada y profesora en Comunicación Social, Universidad Nacional de Córdoba. Doctora en Antropología, Universidad de Buenos Aires. Actualmente becaria posdoctoral CIT Rafaela (Conicet y UNRaf) y docente de la Universidad Nacional de Rafaela y de la Universidad Nacional de Entre Ríos.  0000-0001-6620-5226. Índice. H5: 4. Correo electrónico: denisezenklusen@gmail.com

Introducción

«¡Cómo no le van a dar tarea! El nivel ha bajado mucho; por eso la saqué de ahí y la mandé a una escuela privada», sostuvo Nuria,¹ madre de Carmen, en una conversación que mantuvimos en el año 2015. Ubicada en el centro de la ciudad y de enseñanza religiosa, era la segunda escuela a la que Carmen asistía en Córdoba. Esta afirmación despertó mi curiosidad durante el trabajo de campo. Al principio de mi investigación no se encontraba dentro de mis intereses analizar procesos de escolarización de jóvenes migrantes. Me había propuesto correr el foco de esa institución para problematizar sus otras experiencias. Sin embargo, la educación (y con ella la escuela y la universidad) aparecía en sus relatos. Interpelada por las trayectorias educativas, como una arista más de las que componen las trayectorias de los y las jóvenes, fue que comencé a incorporarla en el análisis.

Durante el año 2012 comencé a realizar el trabajo campo en dos barrios ubicados en la periferia de la ciudad de Córdoba y caracterizados por la importante presencia de familias provenientes de Perú que allí residían. Estos dos barrios (que surgen a partir de la ocupación de tierras: Sabattini y Los Pinos) se convirtieron en el escenario donde transcurrió la mayor parte de mi investigación.

Al igual que sucede a nivel nacional, la articulación y diversificación de las redes migratorias direccionan el flujo migratorio hacia determinadas ciudades y zonas. Así, la constitución gradual de redes de ayuda mutua y de contratación laboral contribuye a consolidar la corriente migratoria, fortaleciendo los vínculos entre la ciudad de destino y las diferentes localidades de origen.² La llegada directa de flujos de migrantes y posteriores reagrupaciones familiares contribuyen a determinadas distribuciones espaciales de las ciudades. Estos espacios segregados situados en zonas concretas (en el caso de

¹ Los nombres propios que aparecen a lo largo del artículo fueron modificados con la intención de preservar el anonimato de mis interlocutores.

² En Argentina, en el campo de los estudios migratorios, diversos autores y autoras han trabajado la articulación entre las redes de ayuda mutua, la contratación laboral y los lugares de destino: Benencia, 2006; Falcon-Aybar & Bologna, 2013; Rosas *et al.*, 2015.

Córdoba en las periferias) tienen una relación directa con las posiciones socioeconómicas de quienes llegan y viven allí.

La totalidad de los jóvenes y las jóvenes peruanos³ con quienes trabajé no solo vivían en estos dos barrios, sino que llegaron a Córdoba a partir de una red de familiares —que ya se encontraban residiendo en la ciudad— entre el año 2007 y 2014 y provenían, principalmente, de ciudades como Lima y Trujillo. Cuando los y las conocí, las primeras historias sobre sus viajes me llevaron a preguntarme por sus trayectorias. Y situaciones como la anteriormente narrada llevaron a interrogarme por la dimensión educativa de dichas trayectorias.

En este trabajo busco acercarme a un recorte de la vida de los jóvenes peruanos en Córdoba. Así, el propósito es analizar sus trayectorias educativas en articulación con los proyectos migratorios familiares. Pondré especial énfasis en las diferencias generacionales y de género entre las personas adultas y los y las jóvenes, así como también en las experiencias y expectativas individuales.

La escuela se encuentra atravesada por relaciones intergeneracionales. Es la que socialmente se encarga de transmitir a las siguientes generaciones los «modelos previos», y no solo los más recientes (generación parental), «sino los de hace largo tiempo (conocimiento legitimado y hegemónico)» (Chaves, 2010, p. 164). La migración supone un movimiento constante hacia la búsqueda de mejores oportunidades y condiciones de vida (Fernández & Blanco-Purga, 2007). Al mismo tiempo, algunas investigaciones señalan que, al momento de analizar la incorporación de los y las jóvenes al sistema educativo, la composición familiar, la escolarización de los padres y madres, las redes con que cuentan y la inserción laboral median y condicionan ese proceso (Henao-Agudelo *et al.*, 2016).

Como veremos, en la ciudad de Córdoba⁴ las trayectorias de las familias migrantes peruanas con las que trabajé indican que la búsqueda de oportunidades se constituye

³ En relación con los avances en materia de género de los últimos años —que proponen, entre otras cosas, el uso de un lenguaje inclusivo— en el presente artículo utilizaré «los y las» en los casos en los que menciono a los sujetos considerados en la investigación; ello con el objetivo de no invisibilizar la referencia a las mujeres bajo un lenguaje que generaliza desde lo masculino. Si bien este recurso no es totalmente inclusivo, en tanto no visibiliza otras identidades de género, sí es representativo de esta pequeña población compuesta por personas que se reconocen a sí mismas como varones o mujeres.

⁴ Córdoba es la ciudad capital de la provincia homónima argentina. Se sitúa en la región del centro del país. Luego de Buenos Aires, es la segunda ciudad con mayor población. Según indican investigaciones de corte cuantitativo y demográfico, si bien la ciudad no es el principal destino de la migración peruana en Argentina, dicha migración ha crecido de manera significativa en las últimas décadas (Falcón-Aybar & Bologna, 2013; Gómez & Sánchez-Soria, 2016, 2017). Del total de migrantes que residen en el departamento el 36 % son peruanos y el 22 % bolivianos (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2010).

como un proceso que lleva tiempo y cuyos obstáculos son múltiples. Los padres y las madres, pero también muchos estos jóvenes, llegan de Perú con ciertos capitales adquiridos (educativos, económicos, laborales, sociales) que en ocasiones no son rentabilizados en y por la sociedad de destino. Al mismo tiempo, y como muestran algunas investigaciones (Pávez-Soto, 2012; Pedone, 2014;), la adaptación a un nuevo entorno social supone un esfuerzo de revisión de pautas y modos de vida adquiridos.

En Argentina existe una vasta producción que, desde las ciencias sociales, se abocó al estudio de los cruces entre migración y educación. En este eje encontramos trabajos que analizan las representaciones y los discursos de los y las docentes en torno a los atributos y al desempeño académico de los niños, las niñas y jóvenes migrantes. Estos trabajos dan cuenta de las visiones estereotipadas que la escuela posee sobre los y las estudiantes migrantes (Novaro & Diez, 2012; Segura, 2016).

En este eje, otro conjunto de investigaciones profundizó en la reconstrucción de la política educativa y en la situación de la población migrante. Aquí encontramos autores como Domenech (2012) y Beherán (2012) quienes, a partir del análisis de los discursos escolares sobre la diversidad cultural y la inclusión social del sujeto migrante en las escuelas, señalan que en el ámbito escolar conviven dos posturas educativas que repercuten en las relaciones cotidianas con los niños, las niñas y jóvenes migrantes: la tradicional *asimilacionista* y la mirada *pluralista*. En sus trabajos, nos muestran como los y las docentes frecuentemente transitan entre estos dos caminos en su actividad cotidiana, lo que trae como consecuencia situaciones de estigmatización e hipervisibilización (señalamiento) de las diferencias culturales. A la vez, prácticas de folclorización y exotización de algunos migrantes. Por su parte, Novaro (2016) problematiza la relación del Estado con la población migrante y muestra cómo los y las migrantes latinoamericanos históricamente fueron «invisibilizados o definidos desde el déficit y concebidos como un problema» (p. 118) tanto en las políticas como en la situación educativa.

En una línea similar, nos encontramos con aquellos trabajos que, preocupados por la efectivización del derecho a la educación de determinadas poblaciones (como las migrantes), indagan en los procesos de enseñanza y aprendizaje formal, en los procesos más amplios de socialización escolar y en los avances y limitaciones de las escuelas para trabajar con niños, niñas y jóvenes migrantes (Groisman & Hendel, 2018; Novaro, 2019).

Investigaciones más recientes —que trabajan puntualmente con las trayectorias de jóvenes migrantes— se focalizan en analizar los significados que adquiere la transición por la escuela para los diferentes integrantes de familias migrantes de Argentina, así como las múltiples estrategias que despliegan en pos de sostener esa meta educativa.

Aquí encontramos los trabajos de Gavazzo *et al.*, (2014, p. 189), quienes afirman que el tránsito por la escuela primaria y secundaria en Argentina marcó un hito en las biografías de jóvenes migrantes bolivianos e hijos e hijas de bolivianos criados en Buenos Aires, lo que afectó sus identificaciones y sus relaciones con pares y adultos (parientes, autoridades o instituciones). Estos estudios, en contradicción con el imaginario social, permiten visibilizar las formas en que las familias se involucran en la escolarización de los más jóvenes y, en algunos casos, dan cuenta del lugar prioritario que adquiere dentro de sus expectativas a futuro.

En diálogo con estas investigaciones y otras más recientes, el trabajo de Lemmi *et al.* (2018), indaga sobre los sentidos que jóvenes bolivianos de familias hortícolas platenses le otorgan a su paso por los estudios secundarios. Muestran como, para ellos y ellas (pero también para los adultos), la escuela se convierte en una «estrategia de sociabilidad extra quinta, así como una posibilidad a futuro de mejora de sus condiciones materiales de vida» (p. 117).

Finalmente, aunque con menos producción, otro eje de trabajos lo podemos encontrar en los estudios que específicamente abordan el cruce entre educación y migración peruana en Argentina. Algunas investigaciones sostienen que persiste una valoración altamente positiva hacia la escolarización de los hijos e hijas como móvil de mejora de las condiciones de vida (Mena, 2012; Arana, 2016). Este supuesto (que también emergió en las conversaciones que mantuve con los padres y las madres durante mi trabajo de campo) resultó central para leer las trayectorias de los y las jóvenes peruanos con quienes trabajé. Ello porque la educación de los y las más jóvenes se concibe por las familias como una apuesta hacia un futuro mejor.

En la lectura de los trabajos de Mena (2012) y Arana (2016) encontré algunos puntos en común con aquellos primeros diálogos que mantuve con las familias peruanas al comenzar el trabajo de campo. Inspirada por estas investigaciones, me pregunto en este artículo de qué manera los proyectos migratorios familiares y las expectativas educativas de los adultos varones y mujeres se articulan y tensionan con los proyectos educativos de los y las jóvenes. Para ello, el objetivo de este trabajo es analizar —desde la perspectiva interseccional— las trayectorias educativas de jóvenes provenientes de Perú que residen junto con sus familias en dos barrios periféricos de la ciudad de Córdoba.

Método

Los trabajos sobre migración que abordan las relaciones familiares o el espacio educativo con frecuencia reflejan una distancia respecto a consultar a los y las jóvenes sobre cómo interpretan sus recorridos. Así, estos trabajos suelen hablar desde la mirada de las personas adultas —madres, padres, docentes— (Pávez-Soto, 2017). En esta línea, existen otras maneras de acercarse a las vivencias de los y las jóvenes a través de una metodología que investiga con ellos, reconociéndolos como personas sociales con capacidad de decir, actuar y reflexionar sobre sus propias experiencias.

En términos metodológicos, el artículo se basa en un trabajo de campo etnográfico realizado entre 2012 y 2018 en Sabattini y Los Pinos. Como resultado de lo allí realizado, obtuve 22 entrevistas en profundidad con jóvenes varones (10) y mujeres (12) entre los 14 y los 25 años, pero con la condición de que fueran ellos y ellas quienes se reconocieran como jóvenes o, al menos, generacionalmente distanciados de sus padres y madres. Las entrevistas fueron no directivas y realizadas por medio del método «bola de nieve», a medida que conocía a las familias y, puntualmente, a los y las jóvenes; fueron ellos y ellas quienes me presentaron a sus pares. También se realizaron ocho entrevistas en profundidad a padres y madres de algunas familias claves en el proceso de investigación. El número de personas entrevistadas se dio por saturación. Por medio de la observación participante obtuve un total de 100 registros de campo.⁵ Por esta razón es que, en este trabajo, se encuentra un corpus empírico no solo basado en fragmentos de entrevistas, sino también de registros de campo.

En términos teóricos la investigación se nutre de la perspectiva interseccional. Algunas investigaciones (Anthias, 2008; Pessar & Mahler, 2003; Yuval-Davis, 1997) entienden que el género es el factor principal que organiza la vida social y se articula con otros ejes de diferenciación, por tanto, no puede ser tomado de manera aislada. Las personas —independientemente de sus propios esfuerzos— están posicionadas dentro de diversas jerarquías de poder que no han construido. Es decir, «las personas nacen en un lugar social que les confiere ciertas ventajas y desventajas» (Pessar & Mahler, 2003, p. 816). Y esas jerarquías (que pueden ser de género pero también de raza, clase, etnicidad, sexualidad, edad, origen nacional, entre otras) operan en múltiples niveles y de diferentes maneras. Ello influye en el lugar y en la posición social que una persona o grupo ocupa en un determinado contexto y tiempo. Estas intersecciones de categorías «son socialmente construidas

⁵ Estos registros me permitieron reconstruir conversaciones, analizar situaciones, mostrar la cotidianidad y otras dimensiones que quedaban por fuera de la situación de entrevista.

y no solo son marcas individuales sino también principios de organización social» (Magliano, 2015, p. 693). Debido a la preocupación por comprender las trayectorias educativas de los y las jóvenes peruanos, la pertenencia de clase, el género, la generación y el origen nacional se convirtieron en dimensiones centrales que se intersectaban o «enmarañaban»⁶ (Platero, 2013) en las experiencias de los y las jóvenes, para lograr comprender, en palabras de Anthias (2012), esas «múltiples localizaciones» que construyen diversas y heterogéneas trayectorias.

Al mismo tiempo, resulta central para el análisis del material empírico la definición de las categorías de *trayectoria* y *estrategia*. Desde la propuesta de Bourdieu (1997), la reconstrucción de una trayectoria permite mostrar las diferentes y sucesivas posiciones que una persona va ocupando con relación a otras, al mismo tiempo que da cuenta de los diversos «campos de lucha». Esta propuesta está lejos de definir a la trayectoria a partir de un relato lineal, que se rearma cronológicamente, remontando un pasado a través de etapas sucesivas ordenadas de manera lógica. Las trayectorias de los y las jóvenes dan cuenta de sus permanentes recorridos, idas y vueltas, así como de las relaciones de género y generacionales que establecen con sus padres, madres, hermanos, hermanas y pares: las formas de habitar y circular por instituciones y distintos espacios.

El foco puesto en las trayectorias permite mostrar una estructura social más amplia y un mapa de relaciones sociales, políticas, económicas y culturales, a partir de las cuales esas vidas pueden ser comprendidas e interpretadas. Según Hélandot (2006, como es citado en Muñiz-Terra, 2012), todo trayecto de vida puede ser considerado como un entrecruzamiento de múltiples líneas biográficas más o menos autónomas y dependientes las unas de las otras. El trayecto escolar, las relaciones en el trabajo, la vida familiar, la vida social, la salud, la trayectoria residencial, los itinerarios político, religioso y espiritual, entre muchas otras, son historias paralelas e imbricadas, hilos que tejen la madeja biográfica. Cada uno de ellos puede ser pensado como una articulación de elementos, subjetivos y objetivos, que tienen diferente importancia según el ciclo vital que atraviese la persona (Muñiz-Terra, 2012). Las trayectorias pueden y deben ser estudiadas a partir de reconstruir la articulación o tensión entre las múltiples dimensiones que las componen a lo largo del tiempo.

⁶ Platero (2013) propone la noción de «maraña», esto es, la complejidad que suponen los procesos sociales y las experiencias de las personas: «las personas, las relaciones y los problemas sociales pueden entenderse bajo la forma de una maraña. Nos aporta una mirada poliédrica necesaria para acercarnos a procesos que no son unívocos, nunca hay una sola razón que constituya un problema» (p. 45).

Por su parte, y en línea con la propuesta de Pedone (2004), recupero un concepto de estrategia que permita estudiar el ámbito de mediación entre el contexto macrosocial (condiciones socioeconómicas en la sociedad de origen y de destino) y el comportamiento individual y familiar (que explica los elementos simbólicos que subyacen en las decisiones tomadas) y los vínculos entre estos y las redes formales e informales de relación.

Así, desde los aportes de la perspectiva interseccional busco comprender las trayectorias educativas de los y las jóvenes migrantes en las múltiples categorías que se intersectan. En mi caso, y dado el objeto de análisis, voy a reconstruir las trayectorias atendiendo al particular entrecruce entre el género, la pertenencia de clase, la generación y el origen nacional.

Resultados

Miradas intergeneracionales: las primeras escuelas de los y las jóvenes peruanos en Córdoba

Los y las jóvenes que llegan a la ciudad de Córdoba se encuentran con el primer espacio de socialización con sus pares: la escuela. Es uno de los espacios en los que se redescubren como migrantes y establecen ciertas comparaciones con sus propias trayectorias educativas en Perú.

De esta manera, una de las dimensiones que se articula entre la llegada a Córdoba y la incorporación a la escuela es que los y las jóvenes fueron inscritos en la institución más próxima a los barrios en donde viven, y que contaban con una banca o hacían un lugar a «los nuevos».

Resulta importante mencionar que tanto Sabattini como Los Pinos surgen a partir de la ocupación de tierras por parte de familias provenientes de Perú, Bolivia y Paraguay, así como argentinas. Ambos se encuentran en la periferia de la ciudad y, a pesar de que pagaron por los terrenos (a un precio mucho más accesible que el del mercado inmobiliario formal), las familias que allí habitan no cuentan con una documentación formal que avale la posesión de los lotes.⁷ Los servicios tanto de agua como de luz son irregulares e insuficientes por el mismo motivo. Las casas, en su mayoría, comenzaron siendo de madera y chapa (materiales más económicos para la construcción) para luego convertirse,

⁷ En las grandes ciudades de América Latina y de Argentina específicamente, la vivienda informal construida en el marco de tomas de terrenos se ha constituido históricamente como modo mayoritario de acceso al espacio urbano para las personas de bajos recursos, entre ellas las familias migrantes.

muchas de ellas, en casas de cemento. El habitar esos espacios refleja en parte las trayectorias marcadas por la pertenencia de clase, la de los sectores populares de Argentina.

La decisión de que asistan a la escuela cercana al barrio (al menos en un comienzo) fue tomada por los padres y las madres. A partir de diferentes conversaciones que sostuve con ellos y ellas, ante la pregunta de quién se encargaba de buscar las escuelas surgieron diferentes situaciones que me interesa mencionar:

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

Edith hacía unas pocas semanas que había llegado a Argentina reagrupada por su papá, Fredy. Nelly, pareja de su papá, me cuenta: «la fui a inscribir a la escuela secundaria de acá cerca porque el Fredy no puede. Me ocupé yo porque había que inscribirla sí o sí porque cómo va a estar sin ir a la escuela. Nos dijeron que vaya con la historia argentina aprendida. El Fredy es bastante exigente; quiere que estudie así que yo le digo a la Edith «sentate a leer». (Registro de campo, julio de 2016)

Si bien estos relatos reflejan situaciones diferentes (al igual que señalan otras investigaciones que trabajan con migración proveniente de Bolivia; Lemmi *et al.*, 2018; Novaro, 2017), hay un punto en común: la centralidad de las madres o de la figura materna en las trayectorias educativas de los y las jóvenes. Son ellas quienes se encargan de todo lo relacionado con gestionar esa educación: buscar una escuela, inscribirlos, asistir a las reuniones, presentar los papeles e, incluso, ayudarlos con los estudios.

El hecho de que la primera opción, no bien llegan, sea la escuela próxima al barrio se asienta en una estrategia familiar. Apenas arriban los hijos y las hijas —y en algunas ocasiones también padres y madres— estos no cuentan con papeles para tramitar la residencia, lo que lleva a que no puedan gestionar el boleto gratuito en el transporte público. Esta política implica para determinados sectores —especialmente para los más empobrecidos— la posibilidad de trasladarse sin gastar en transporte. Frente al costo del transporte, la carencia de medios de movilidad propios de la familia y la imposibilidad de gestionarse el boleto gratuito, una de las estrategias a las que apelan los adultos es que sus hijos e hijas puedan ir caminando a la escuela. Al mismo tiempo, las trayectorias laborales de los adultos —como veremos más adelante— están fuertemente marcadas por la precariedad y la inestabilidad. Así, las primeras veces que realizan el recorrido

junto a un adulto lo hacen caminando, dado que desconocen el lugar. El relato de Doris nos muestra esta situación:

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

La escuela cercana al barrio fue la única que recibió a Doris y a otros jóvenes de la zona. A su vez, en su relato la joven señala cómo en la actualidad (en relación con la llegada de más familias de Perú tanto en Sabattini como en Los Pinos y al crecimiento del barrio) la escuela está «llena» de chicos y chicas provenientes de este país o hijos e hijas de familias peruanas del barrio. A su vez, los recursos limitados con los que cuentan estas familias migrantes que recién llegan a la ciudad (desempleo o trabajos intermitentes, casas precarias, poca llegada de las líneas de colectivo a los barrios, falta de documentación) empujan a que estas escuelas estatales sean la primera y única opción para los y las jóvenes.

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

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

En los comienzos de su inserción escolar en Córdoba, Sebastián se sentía alejado y extraño en el nuevo ambiente. Asistir a la escuela implicaba para estos y estas jóvenes muchas otras cosas más allá de la educación. Implicaba pertenencia, ser de la zona, ser los únicos peruanos y peruanas junto con otros y otras jóvenes *nativos* y *nativas* del barrio. Era el espacio donde se redescubrían —y eran redescubiertos— como peruanos y pe-

ruanas. El aumento de la matrícula de estudiantes peruanos es lo que activó la incorporación, en las escuelas secundarias de ambos barrios, de prácticas vinculadas a Perú.⁸

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

Cuando nosotros habíamos entrado por primera vez no había nadie de este barrio [Sabatini], nadie. Habremos sido los primeros; después empezaron a entrar. Ahora ya la mitad va a ese colegio. Al principio no conocía algunas palabras. Me acuerdo cuando se rieron de Angie porque usó una palabra que acá no se usa o que era una mala palabra. (Sebastián, 16 años, agosto de 2016)

Lo dicho por Sebastián puede leerse a la luz de la propuesta de Gavazzo (2012). El acento (peruano) se convierte en un sello que refleja la pertenencia a un origen nacional. En este mismo sentido, Edith señaló:

Y había cosas que malentendía de lo que yo hablaba. Una vez que yo me acuerdo que fue vergüenza mal. Estaba yo y mis amigos agarraron y dijeron vamos a jugar a las atrapadas, no sé cómo se llama... allá se le dice *chapada*. Entonces cuando yo agarré y dije «yo te *chapé*» se empezaron a reír porque acá quiere decir besar. (Edith, 16 años, diciembre de 2015)

Como señalé en otro trabajo (Zenklusen, 2018), al incorporarse a la escuela secundaria estos y estas jóvenes se descubrieron como un otro y, en ocasiones, como un otro incómodo. En los relatos sobre confusiones de palabras o en el desconocimiento del significado de algunas palabras propias de Córdoba y Argentina es donde se materializa esa otredad. De alguna manera, podríamos pensar que los espacios escolares se constituyen —para determinadas personas— como espacios de diferenciación. Cuando Sebastián señala que «no había nadie del barrio», no solo se refiere a que no conocía a sus pares, sino que, además, para él no había ningún joven peruano. En relación con ello, algunos estudios que trabajan la relación entre educación y migración señalan que en las escuelas los y las migrantes o los hijos e hijas de migrantes, si bien estudiando en «escuelas suburbanas» donde comparten o compartieron el espacio con otros y otras jóvenes de recursos escasos o similares, son percibidos como «otros». Así pues, la categoría migrante (que aparece en estrecha relación con la categoría origen nacional) se visibiliza en determinadas situaciones de las trayectorias de estos y estas jóvenes, como, por ejemplo, en

⁸ Si bien no trabajé en las escuelas, madres, hijos e hijas supieron relatarme que, con el paso del tiempo, algunas escuelas comenzaron a incorporar bailes típicos de Perú en sus actos escolares. No es de mi interés ahondar en estos temas, pero me parece un dato importante de mencionar, ya que permite observar la manera en que adquieren visibilidad los y las jóvenes provenientes de Perú en estas instituciones.

su llegada a la ciudad, en su acento, en su incorporación a la escuela o en su desconocimiento de ciertas normas.

En estas primeras experiencias entorno a la educación en Argentina, el *acá* y *allá*, en tanto adverbios de lugar, fueron utilizados por los y las jóvenes como marco de referencia:

Ni bien llegué mi mamá me había anotado en un secundario acá cerca al barrio. Me sorprendí porque en matemáticas estaban viendo cosas que yo ya había visto en Perú. Pensé que seguro era un repaso del año pasado, pero después me di cuenta que no. (Luisa, 14 años, octubre de 2015)

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

—Sí, me re acuerdo de la primaria, era diferente; íbamos a distintos cursos con mi hermano, porque él es más grande. Allá era una sola profesora para todas las materias. Lo que me habían enseñado allá, acá ya lo sabía; se me hizo un poco más fácil. La forma de hablar también fue distinta. (Jeremy, 15 años, septiembre de 2016)

En el relato de Luisa y Jeremy la diferencia entre Perú y Argentina, entre Lima y Córdoba en concreto, aparece como central: ambos señalaron que cuando arribaron la enseñanza les resultó «más fácil». Esta dimensión se repite en otros relatos y emergen otras nuevas, como en el caso de Edith:

—¿Cómo era la escuela en Perú?

—Era con uniforme; todos los colegios aunque no sean privados son con uniformes, no había guardapolvo. Y... era un profesor por curso, que enseñaba todas las materias. Enseñaba todas las materias, religión, matemáticas, lengua, todas esas cosas. (Edith, 16 años, septiembre de 2015)

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

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

El relato de Edith que se suma a los de otros y otras jóvenes; expresa las diferencias que encuentran los y las jóvenes, al menos en sus comienzos, en las escuelas primarias y secundarias, entre el *allá* y el *acá*. Estas percepciones en parte se explican por las diferencias que hay entre el sistema educativo de Perú y el de Argentina. Una de las principales características es el rol central que las familias peruanas ocupan en la financiación y continuidad de los estudios escolares y superiores, tanto a nivel estatal como privado (Gua-

dalupe *et al.*, 2017). Si bien no es el interés de este trabajo profundizar en este aspecto, es importante atender a la manera en que estas estructuras moldean tanto las decisiones que toman los adultos y las adultas respecto a la educación de sus hijos e hijas como sus experiencias escolares en origen y en destino.

Los y las jóvenes con quienes trabajé debieron incorporarse a un sistema educativo donde muchos de los contenidos ya los habían visto. Esta situación no solo configuró determinadas miradas en torno al aburrimiento en la escuela o a qué les resultaba más fácil (al menos en sus inicios), sino también sobre la insatisfacción entre las familias peruanas, para quienes la educación resulta un motor del proyecto migratorio. Cabe señalar que las percepciones en torno a la educación escolar se inscriben en un contexto argentino en el cual la escuela pública se ha debilitado, lo que hizo que perdiera prestigio y credibilidad en la sociedad (Kessler, 2002; Tenti-Fanfani, 2007; Tiramonti, 2005). Si bien en el país ha existido un discurso de valoración positiva de la institución escolar pública de larga trayectoria, desde los noventa se incrementó la demanda por otra educación (principalmente privada) producto de la implementación de políticas neoliberales (Tuñón & Halperin, 2010).⁹

El tiempo de permanencia en la ciudad, la obtención del boleto educativo y las redes de contactos generaron que las escuelas «del centro», como suelen llamarlas, emergieran como una posibilidad. En especial —como sostienen los relatos— porque tienen mejor reputación en relación con la enseñanza en comparación con las escuelas públicas ubicadas en la periferia. El cambio de escuelas se debe a que, transcurrido un tiempo, fundamentalmente las madres realizan una evaluación de las trayectorias escolares de sus hijos e hijas. Una de las evaluaciones más recurrentes es la falta de exigencia en los establecimientos periféricos. Tanto los y las jóvenes como los adultos afirmaron que la escuela a la que asistían previo a la migración era más exigente que aquella en la que obtuvieron una banca cuando llegaron.

La calidad académica es puesta en duda por los adultos principalmente por la escasez de contenidos enseñados y por la demanda de pocas tareas a realizar en las casas, una vez concluida la jornada escolar. Hay una exigencia que está en constante comparación no solo con sus trayectorias escolares (es decir, sus propias experiencias por el paso por

⁹ La ley Migraciones N° 25 871, sancionada en el 2003 y promulgada en el 2004, establece que «el Estado en todas sus jurisdicciones, asegurará el acceso igualitario a los inmigrantes y sus familias en las mismas condiciones de protección, amparo y derechos de los que gozan los nacionales, en particular lo referido a servicios sociales, bienes públicos, salud, educación, justicia». De esta manera se garantiza el derecho a la educación a las poblaciones migrantes de la Argentina. A su vez, en el año 2006, la ley de Educación Nacional N° 26 206 estableció la obligatoriedad del nivel medio completo.

la escuela) sino también con la enseñanza de sus hijos e hijas en Perú. Lo que quedó *allá* todo el tiempo es comparable con lo que sucede *acá* en Córdoba.

Las demandas de mayor exigencia recaen especialmente sobre la educación pública obligatoria. Al igual que sostienen otras investigaciones (Franzé-Mudanó, 2002; Pedreño & Castellanos-Ortega, 2010), esto en parte encuentra explicación en las características del entorno en el que se sitúan estas escuelas (en las periferias y zonas empobrecidas) y la manera en que son vistas por la sociedad cordobesa y argentina. De esta manera, estas escuelas públicas condensan *propiedades socioeducativas negativas* ya que son vistas como las escuelas donde van los pobres, entre ellos ciertas poblaciones migrantes. Como reflejan los relatos de las personas adultas, son vistas como instituciones de «poca exigencia», «mala calidad», pero como la primera y única opción cuando arriban. Así, mientras que las clases medias asisten al sistema educativo privado que es más selectivo en función del origen social, «el sistema público está condenado a constituirse en el sistema "de los pobres"» (Franzé-Mudanó, 2002, p. 64). Esto resulta central para comprender los posteriores desplazamientos y estrategias que despliegan las familias migrantes en búsqueda de «mejoras socioeconómicas» para sus hijos e hijas. En ese marco es que otras instituciones educativas (como las públicas de gestión privadas, escuelas técnicas ubicadas en el centro o escuelas preuniversitarias) a donde asisten por fuera de los barrios adquieren centralidad.

Con el tiempo, muchas de las familias, en particular aquellas con trabajos más estables y con mejores ingresos que los que contaban al arribar a Córdoba, encuentran en establecimientos educativos parroquiales, técnicos y preuniversitarios una alternativa con la mirada siempre puesta en la opción futura de la educación universitaria. En todo este proceso la educación de los hijos e hijas emerge como una cuestión de gran envergadura en el plano familiar y social.

La elección de la escuela es una decisión de los adultos y adultas, especialmente vehiculizada por las madres. Son ellas quienes, preocupadas por cumplir con las expectativas de educación que tienen para con sus hijas e hijos, se encargan de buscar nuevas escuelas frente a la desilusión de las escuelas próximas a sus barrios. Comienza así una peregrinación por diferentes instituciones que fueron recomendadas a través de la red de contactos familiares y vecinales. Así, aparecen como opciones las escuelas públicas de gestión privada, ubicadas en el centro de la ciudad y exclusivamente de mujeres. Usualmente son religiosas, de bajo costo y ofrecen becas o medias becas para quienes tienen dificultades económicas. Los adultos encuentran en las escuelas no mixtas la mejor opción para que sus hijas «escapen» de la escuela pública barrial y accedan a un universo

de «mejor calidad» y más «controlado».¹⁰ Sin embargo, y como señalan en las entrevistas, las jóvenes pueden llegar a mostrar descontento con esta elección, en particular con lo que supone una educación solo de señoritas y religiosa, aunque esto no modificó la decisión tomada por sus padres.

Por su parte, los varones son enviados a las escuelas técnicas o a las pre-universitarias. Aquí, nuevamente, las redes sociales son centrales para conocer y elegir una institución educativa alternativa. Sin embargo, a diferencia de lo que sucede con las mujeres, entran en juego otras dimensiones y criterios principalmente vinculados a lo masculino y a una mejor educación para los hijos varones. Sobre los varones peruanos se extiende un conjunto de representaciones, también fuertemente marcadas por esos estereotipos, vinculadas a la idea de que necesitan de un mayor disciplinamiento o rigurosidad en el estudio. Las escuelas técnicas saldarían esta cuestión; por un lado, porque aseguran la doble escolaridad, lo que implica mayor cantidad de horas y eso es sinónimo de mayores responsabilidades y por tanto de mejor nivel académico. Por el otro, porque salen con un oficio aprendido, lo que facilitaría la obtención de un trabajo en la fábrica o, si es posible, el ingreso a la universidad para estudiar carreras técnicas.

Para algunas familias peruanas entre las mejores opciones de educación aparecen las escuelas dependientes de la Universidad Nacional de Córdoba. Los colegios pre-universitarios se instalan en el imaginario como instituciones públicas de mucho nivel y prestigio, que ofrecen un ingreso seguro a la universidad. Si bien conocí varones y mujeres peruanos y peruanas que intentaron entrar en estos colegios,¹¹ se presentan como una alternativa sobre todo para los varones, pues para las mujeres la primera opción es siempre el colegio católico.

El proceso de elección de una institución escolar no es azaroso, sino una decisión planificada que implica movilizar recursos económicos y sociales, la cual incluso en algunos casos antecede al movimiento migratorio. Sin embargo, las inestabilidades propias que afectan a los sectores populares, así como las imposibilidades que surgen en los recorridos vitales, pueden truncar esas decisiones. Las familias peruanas de Sabattini y Los Pinos, pese a los contextos de precariedad que condicionan su cotidianidad, despliegan un conjunto de estrategias (como lo es la búsqueda de las escuelas), que pueden ser exitosas

¹⁰ La elección de las escuelas religiosas descansa fundamentalmente en una idea de calidad académica asociada a la búsqueda de seguridad, contención y control de los vínculos que sus hijas entablan.

¹¹ Colegio Nacional de Monserrat y Escuela Superior de Comercio «Manuel Belgrano», ambos dependientes de la Universidad Nacional de Córdoba.

o no, vinculadas a la educación de los hijos e hijas con el fin último de poder transformar esos contextos.

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

El ingreso a la universidad y la posibilidad de «ser alguien» se convirtieron en dos dimensiones que aparecieron con frecuencia en las entrevistas que mantuve tanto con los y las jóvenes como con los padres y las madres. A partir de la lectura de estudios realizados en Perú, me encontré con que las familias —especialmente de bajo nivel socioeconómico— poseen altas aspiraciones educativas para con sus hijos e hijas (Benavides *et al.*, 2006; Guerrero, 2014; Mena, 2012). Atendiendo a estas consideraciones, no se trata aquí de evaluar cuán exitosas o no han sido esas trayectorias, sino más bien comprender por qué para los y las jóvenes la posibilidad de acceder a la universidad se convierte en uno de los ejes centrales de sus proyectos de vida y da sentido a su migración:

Sí, obvio, quiero seguir estudiando. Quiero estudiar para ser abogada. Al menos como para tener algo el día de mañana. Pero me estaba diciendo mi mamá que averigüe todo eso. (Angie, 16 años, agosto de 2016)

—Yo quiero estudiar Ingeniería. Como se llama, esa Ingeniería, viste como albañil.

—Ingeniería civil

—En mis tiempos libres ayudo a construir. No, no me gusta trabajar de eso; por eso quiero seguir estudiando, para ser alguien. Porque si no estudio, yo veo cómo le va a mi papá y le va muy mal y yo no quiero terminar así. No me gusta construir. Cuando vine empecé a ayudar de eso, pero si puedo hacer, prefiero ir a la universidad. (Jeremy, 15 años, septiembre de 2016)

El ingreso a la universidad¹² es una aspiración a futuro por parte de los y las jóvenes que están en el secundario, la cual se contrapone a los trabajos que realizan sus padres y madres. A partir de vivir diferentes experiencias laborales vinculadas a los trabajos de los adultos, ingresar a la universidad pareciera ser una vía de escape a dichos trabajos. Las trayectorias laborales de los padres y las madres están marcadas por la precariedad y la informalidad. Gran parte de las familias con quienes trabajé poseen talleres textiles en sus casas o las mujeres se dedican a los trabajos de cuidado, mientras que los varones a la construcción (Zenklusen, 2019a). Los y las jóvenes aprenden desde muy pequeños —y en ocasiones porque forma parte de la subsistencia familiar— a desempeñar estas tareas.

¹² En el año 2018, del total de estudiantes en la Universidad Nacional de Córdoba (132 012), el mayor número de estudiantes nacidos en otro país correspondía a Perú (1 011), seguido por Bolivia (364) y Chile (323) (Smrekar, 2018).

De algún modo, el estudio y el acceso a la educación superior son formas de «activismo» (Gavazzo, 2018), en el sentido de evitar repetir trayectorias laborales de sus padres y madres y, de esta manera, reproducir la desigualdad heredada. Así mismo, ese «activismo» es parte de un proyecto familiar, alentado por los adultos, como una forma de dar sentido a la migración. Así pues, en muchos casos los y las jóvenes asumen el proyecto educativo no solo como un deseo individual, sino también como un compromiso familiar. Sin embargo, y como muestran los relatos, ese compromiso no solo está dado por distanciarse de las trayectorias laborales de sus padres y madres, sino también por un proyecto familiar más amplio vinculado a la migración. En reiteradas ocasiones la familias peruanas con quienes trabajé no solo señalaron la búsqueda de trabajo como motivo de la migración, sino también un proyecto de largo aliento y generacional vinculado a la educación de sus hijos e hijas y que se concretiza en el ingreso a la universidad.

De los y las jóvenes con quienes trabajé, todos y todas manifestaron su deseo de continuar estudiando una carrera universitaria. En este marco, tuve la posibilidad de acompañar el proceso de elección e inscripción a la universidad de cuatro jóvenes. Para poder ingresar a la universidad no basta con los deseos y las expectativas de los y las jóvenes; también es importante que los padres y las madres brinden un mínimo de apoyo familiar, lo que implica prolongar sus responsabilidades sobre los hijos e hijas, como la alimentación, vivienda, transporte y materiales universitarios. Esta situación genera una presión que recae sobre ellos y ellas. Me encontré con adultos preocupados porque rindan en las materias y se reciban, mientras que otros desconocen la complejidad de las dinámicas universitarias.

«Este cuatrimestre quiero rendir las materias que más pueda. Mi mamá hace mucho esfuerzo y no quiero defraudarla» (Registro de campo, mayo de 2018). Angie siempre se caracterizó por no «defraudar» a su mamá, especialmente en relación con los estudios. De hecho, producto de sus buenas notas, se egresó siendo abanderada de su escuela lo que es mencionado con orgullo por su mamá. Por su parte, Nancy me contó en una visita a su casa: «hice el ingreso para las dos universidades para computación en la Tecnológica y en la UNC. Ingresé a las dos, pero me quedé en la Nacional. Ahora se me está haciendo muy difícil, se pone más difícil. Encima mis papás todo el tiempo me preguntan cómo me va» (Registro de campo, septiembre de 2016). Jeremy, un joven que se encontraba estudiando computación, me narró: «son muchas materias no sé cómo voy a hacer, y mi mamá que me pregunta todo el tiempo si estudio» (Registro de campo, marzo de 2018). Su madre estaba muy preocupada porque quería que le fuera bien. Ella no finalizó el secundario y trabaja como empleada doméstica, mientras su padre en la construcción. En

reiteradas ocasiones me señaló lo importante que era para ella qué su hijo estudie, «para tener algo mejor».

Al igual que en el trabajo de Criado (1998) se observa que los y las jóvenes de los sectores populares, en este caso migrantes, están «atados» al compromiso familiar: «antes de individualizar sus propias aspiraciones y proyectos se sienten llamados a retribuir a sus padres el apoyo de ellos recibido y contribuir a mejorar la situación económica de sus padres y hermanos» (Arango-Gaviria *et al.*, 2004, p. 120), por lo que hay una búsqueda por parte de ellos y ellas de no defraudar a sus padres y madres.

En este marco, y como muestran los relatos de las dos jóvenes, los consejos y preocupaciones de los adultos se convierten en estrategias familiares que emocionalmente las comprometen. Esto lleva a que el proyecto de un futuro profesional y su paso por la universidad esté marcado por una alta presión tanto afectiva como académica. Hay una búsqueda de no defraudar la confianza que los adultos depositaron en ellos y ellas. Al mismo tiempo, la frase «para tener algo mejor» de la madre de Jeremy, refleja lo que sostienen López-Pino y Moncanada-Jaimes (2012): «su fracaso [el de los y las hijas] rompería con los sueños de movilidad familiar» (p. 399).

Si bien algunas investigaciones (Mallimaci, 2018; Rosas, 2014) señalan que en familias numerosas las construcciones de género son las que organizan los recursos familiares con relación al estudio de los hijos y las hijas (priorizando la formación masculina), en mi trabajo surgieron otras especificidades vinculadas al género. Es decir, pude dar cuenta que, siempre que las condiciones económicas lo permitan, los recursos familiares en el lugar de destino suelen destinarse indistintamente para los estudios tanto de las hijas como de los hijos. Sin embargo, sobre los varones recae la visión de que deben estudiar algo que les permita no solo mantenerse en términos individuales sino también al resto de su familia en un futuro (esto también explica los esfuerzos que realizan los adultos para que los varones asistan a determinadas escuelas secundarias, como las técnicas y las pre-universitarias)¹³. En este sentido, se reproducen estereotipos de género fundados en la premisa que sobre el varón recae la obligación de ser el principal proveedor familiar, como sucede en sus propias familias. Esto no significa que las exigencias para las mujeres sean inexistentes; ellas también retraducen el discurso de las carreras que les posibiliten una movilidad social ascendente (como, por ejemplo, ingeniería o abogacía). No obstante, también se fomenta que ellas estudien carreras «feminizadas», como la enfermería, donde la presencia de mujeres migrantes peruanas es significativa.

¹³ En este trabajo, y por una cuestión de espacio, no profundizo en las elecciones de las escuelas técnicas y las pre-universitarias. Para ampliar véase Zenklusen (2019b).

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

«Dijeron que hay becas una vez que entrás. Hablaron de un comedor muy barato y de que podés hacer deporte. Capaz me anote en fútbol, mirá si juego para la universidad. Allá en Perú es todo bien distinto, no tenés todas estas cosas». (Patrick, 19 años, septiembre de 2018)

«¿Te podés atender con médicos?, como una obra social [me preguntó Sebastián durante una visita a su casa]. Sí, me contó un compañero que ya está en la universidad. Dijo algo así como que uno puede tener una obra social con la universidad y te atienden en esos hospitales de la universidad». (Sebastián, 17 años, noviembre de 2017)

A diferencia de lo que plantean en relación con Perú, donde predominarían limitaciones económicas, sociales y filtros como el examen de admisión para el acceso a la educación superior (que implica, además, un pago por derecho de admisión), la universidad pública es altamente valorada. Ello se vincula, por un lado, con las representaciones entorno a la Universidad Nacional de Córdoba que circulan tanto en origen como en destino y, por otro, con el *ser alguien* a través de la obtención de un título universitario; aspiración que atraviesa el discurso tanto de quienes ya son universitarios como de aquellos que intentarán serlo una vez terminen el secundario. Además, esa idea de *ser alguien* es alimentada también por los padres y las madres; el *ser alguien*, tanto aquí (en Córdoba) como allá (en Perú), coronaría el resultado esperado de un proyecto migratorio familiar. Lemmi *et al.* (2018) observaron una situación similar en los casos de migrantes bolivianos en la ciudad de La Plata y proponen como categoría nativa «ser alguien en la vida». En ese trabajo dan cuenta también que el proyecto migratorio incluye el compromiso de toda la familia aunque ello luego no se traduzca en trayectorias educativas «exitosas».

Dicho en otras palabras, la evaluación de la migración, en términos de costos y beneficios, se realizará en torno a la movilidad social ascendente de los hijos y las hijas, siendo la universidad un elemento clave para poder lograrla. No obstante, el tránsito por la educación superior es complejo para los y las jóvenes peruanas, así como para los y las jóvenes de los sectores populares de Argentina en general.

Discusión

En este trabajo reconstruí las trayectorias y expectativas educativas de los jóvenes peruanos y las jóvenes peruanas de dos barrios de la ciudad de Córdoba. Así mismo, y desde los aportes de la perspectiva interseccional, analicé las estrategias que junto con sus padres y madres ponen en juego, en función de las expectativas para alcanzar el proyecto educativo y, por tanto, concretar una de las dimensiones del proyecto migratorio familiar.

Tal como señalé en un comienzo, un conjunto de investigaciones pone el foco en los significados que adquiere la transición por la escuela para los y las jóvenes de los sectores populares de Argentina y, especialmente, para los diferentes integrantes de las familias migrantes. A su vez, muestran las diferentes estrategias que despliegan en la búsqueda de sostener ese horizonte vinculado a la educación. Sumado a dichos planteamientos, en el caso aquí trabajado pude analizar el valor positivo que jóvenes y adultos integrantes de familias peruanas le otorgan al pasaje por la escuela en tanto es el puntapié de un proyecto educativo mayor vinculado al ingreso a la universidad y la posibilidad de «ser alguien».

A su vez, y reforzando los análisis de las investigaciones pioneras ya nombradas, identifiqué las múltiples estrategias que llevan a cabo para sostener la escolarización. Ya que, a pesar del imaginario extendido en torno a que en Argentina es más fácil poder estudiar, las y los jóvenes se topan con dificultades concretas (socioeconómicas, familiares) para poder hacerlo. Resulta imprescindible poner el foco en las familias y en las relaciones familiares para comprender las trayectorias y experiencias migratorias de jóvenes peruanos y peruanas en Córdoba, puesto que la cuestión de la educación se torna clave en el marco de un proyecto migratorio familiar que condensa distintas aspiraciones. En ese proyecto, y a diferencia de lo que sucede con otros flujos migratorios en la ciudad de Córdoba, los y las jóvenes tienen y deben estudiar. Aun cuando en la práctica sea muchas veces difícil sostener proyectos educativos de largo aliento, en los relatos emerge como un factor relevante que explica y legitima la migración —y todos los esfuerzos que ese proceso supuso para toda la familia— y la presencia en el lugar de destino.

Las familias peruanas que habitan las periferias de Córdoba siguen un derrotero para que sus hijos e hijas estudien. Así pues, en un primer momento asisten a la escuela pública próxima al barrio. Es en el paso por esa primera escuela donde surgen nociones sobre el *allá* y el *acá* para hacer referencia a su experiencia educativa peruana. Estas nociones dan cuenta de un momento de transición no bien arriban a Córdoba. En este primer contacto con sus pares se reconocen como un otro diferente, peruano, interpelados por la educación pública en la periferia. Muchos de estos jóvenes no permanecen un

largo tiempo en estas escuelas por el descontento que genera la enseñanza que reciben y porque en ellas se condensan propiedades socioeducativas negativas; así, los adultos emprenden una búsqueda por otras opciones. En función de imaginarios que se vinculan con la educación y la posibilidad de ingresar a la universidad, se despliegan nuevas estrategias para garantizar lo que consideran una educación de calidad: la escuela privada para señoritas, la opción de una escuela técnica para los varones o la preuniversitaria como otra alternativa. Esta decisión suele ser tomada tanto por los padres como por las madres, pero vehiculizada especialmente por las mujeres; son ellas quienes recorren las escuelas, inscriben a sus hijos y asisten a las reuniones.

Los cambios en los recorridos educativos no siempre coinciden con los deseos de los hijos y las hijas, quienes no necesariamente son consultados cuando se toma la decisión del cambio de escuela. Claro está, y esto es importante resaltar, no todas las familias peruanas cuentan con los medios y los recursos para poder optar por otros trayectos educativos ante la disconformidad de las escuelas públicas. Los costos y las dificultades para generar las redes y los contactos que se requieren truncan muchas veces esa posibilidad. Es así que el universo educativo de los y las jóvenes con quienes trabajé es heterogéneo. El género, la pertenencia de clase y la generación nutren esa heterogeneidad que permite dar cuenta de que, aun en contextos de desigualdad social y marginalidad urbana, existe una diversidad de proyectos familiares y educativos.

La heterogeneidad de las trayectorias educativas emergió también cuando analicé la centralidad de la educación superior en los proyectos migratorios familiares. En torno a un posible ingreso a la universidad se configuraron una serie de aspiraciones no solo de los adultos, sino también de los propios jóvenes. Es en este marco que la idea de *ser alguien* surgió con fuerza en los relatos, fundamentalmente, para poder concretar una movilidad social ascendente que rompa con trayectorias familiares previas, marcadas por la precariedad y las constantes dificultades socioeconómicas. Sin embargo, las trayectorias individuales y familiares reflejan las limitaciones que encuentran los y las jóvenes respecto a esa búsqueda.

Agradecimientos

Quiero agradecer a los y las jóvenes que conocí en Sabattini y en Los Pinos por su generosidad, espontaneidad y por dejarme acompañarlos en sus diferentes recorridos por la cotidianidad de sus vidas. También a sus familias, especialmente a sus madres, quienes confiaron en mí y me abrieron las puertas de su hogar.

Referencias

- Anthias, F. (2008). Thinking through the lens of translocational positionality: An intersectionality frame for understanding identity and belonging. *Translocations: Migration and social change*, 4(1), 5-20.
- Anthias, F. (2012). Transnational Mobility, migration research and intersectionality. *Nordic Journal of Migration Studies*, 2, 102-110.
- Arana, T. (2016). Miradas en torno a la escolaridad de los más jóvenes en familias migrantes peruanas: valoraciones y demandas hacia la educación básica argentina. *Estudios en Antropología Social. Nueva Serie*, 1(2), 90-106.
- Arango-Gaviria, L. G., Quintero, O. A., & Mendoza, I. P. (2004). Género y origen social en el acceso a la Universidad Nacional: trayectorias de estudiantes de Sociología y de Ingeniería de Sistemas. *Revista Colombiana de Sociología*, 22, 87-110. <http://dx.doi.org/10.15446/rsc>
- Beherán, M. (2012). Tratamientos a la población inmigrante en escuelas de nivel medio de Buenos Aires. *Ánfora*, 19(32), 49-68.
- Benavides, M., Olivera, I., & Mena, M. (2006). De papás y mamás a hijos e hijas: las aspiraciones sobre el futuro y rol de las familias en las actividades escolares en el Perú rural. En M. Benavides (Ed.), *Los desafíos de la escolaridad en el Perú: estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias* (pp. 157-199). Grade.
- Benencia, R. (2006). Inserción de inmigrantes bolivianos y mercado de trabajo rural argentino: familias transnacionales en la conformación de territorios productivos. *Geodemos*, (11), 101-128.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Criado, E. (1998). *Producir la juventud: crítica de la sociología de la juventud*. Istmo.
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades: una antropología de la juventud urbana*. Espacio Editorial.
- Domenech, E. (2012). *Estado, escuela e inmigración boliviana en la Argentina contemporánea*. [Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca]. Gredos: Gestión del repositorio documental de la Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/gredos.122927>
- Falcón-Aybar, M. C., & Bologna, E. (2013). Migrantes antiguos y recientes: una perspectiva comparada de la migración peruana a Córdoba, Argentina. *Migraciones Internacionales*, 7(1), 1-32.

- Fernández, J., & Blanco-Puga, M. (2007). Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes hijos de inmigrantes en España. *Migraciones*, 22, 79-112.
- Franzé-Mudaná, A. (2002). *Lo que sabía no valía: escuela, diversidad e inmigración*. Consejo Económico y Social.
- Gavazzo, N. (2012). *Hijos de bolivianos y paraguayos en el área metropolitana de Buenos Aires identificaciones y participación entre la discriminación y el reconocimiento*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Buenos Aires.
- Gavazzo, N. (2018). Jóvenes migrantes e hijos de inmigrantes latinoamericanos en Buenos Aires: una generación en movimiento. *Confluente*, 10(1), 131-165. <https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/8298>
- Gavazzo, N., Beheran, M., & Novaro, G. (2014). La escolaridad como hito en las biografías de los hijos de bolivianos en Buenos Aires. *Remhu: Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 22(42), 189-212. <https://doi.org/10.1590/s1980-85852014000100012>
- Gómez, P. S., & Sánchez-Soria, D. (2016). Concentración, dispersión y características sociodemográficas en la incorporación espacial de la migración peruana en la Ciudad de Córdoba, Argentina. *Población y Salud en Mesoamérica*, 14(1), 108-131. <https://doi.org/10.15517/psm.v14i1.25304>
- Gómez, P. S., & Sánchez-Soria, D. (2017). Cambios y continuidades en la incorporación espacial de los migrantes peruanos en la ciudad de Córdoba, Argentina. *Remhu: Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 25(50), 133-156. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880005009>
- Groisman, L., & Hendel, V. (2018). Interpelaciones identitarias y efectivización del derecho a la educación de jóvenes migrantes en contextos escolares de la Argentina. *Crítica Educativa*, 3(3), 5-24. <http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v3i3.277>
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J., & Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú Análisis y perspectivas de la educación básica*. Grade.
- Guerrero, G. (2014). «Yo sé que va a ir más allá, va a continuar estudiando»: expectativas educativas de estudiantes, padres y docentes en zonas urbanas y rurales del Perú. Grade.
- Hélaridot, V. (2006). Parcours professionnels et histoires de santé: une analyse sous l'angle des bifurcations. *Cahiers internationaux de sociologie*, 1, 59-83. <https://doi.org/10.3917/cis.120.0059>
- Henaó-Agudelo, C., Lalueza, J., & Tenorio, M. (2016). Valores y prácticas educativas de familias latinoamericanas inmigradas en Barcelona: ¿qué cambia y qué permanece? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 603-615. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.14141090315>

- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2010). *Censo 2010*. Instituto Nacional de Estadística y Censos.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación; Unesco.
- Lemmi, S., Morzilli, M., & Moretto, O. (2018). «Para no trabajar de sol a sol». Los sentidos de la educación en jóvenes y adultos/as integrantes de familias migrantes bolivianas hortícolas del Gran La Plata-Buenos Aires, Argentina. *Runa*, 39(2), 117-136. <https://doi.org/10.34096/runa.v39i2.5188>
- López-Pino, C., & Moncada-Jaimes, L. (2012). Expectativas de acceso a la universidad en los jóvenes de sectores populares de Bogotá. *Educación y Educadores*, 15(3), 383-409. <https://doi.org/10.5294/edu.2012.15.3.3>
- Magliano, M. J. (2015). Interseccionalidad y migraciones: potencialidades y desafíos. *Revista Estudios Feministas*, 23(3), 691-712. <https://doi.org/10.1590/0104-026x2015v23n3p691>
- Mallimaci, A. (2018). Circulaciones laborales de mujeres migrantes en Buenos Aires: de empleadas domésticas a enfermeras. *Cadernos Pagu*, (54), 1-33. <https://doi.org/10.1590/18094449201800540012>
- Mena, M. (2012). (De)construyendo ilusiones: cambios intergeneracionales y de género en las aspiraciones educativas y ocupacionales en las zonas rurales de Ayacucho. *Debates en Sociología*, 37, 5-42.
- Muñiz-Terra, L. (2012). Carreras y trayectorias laborales: Una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(1), 36-65.
- Novaro, G. (2016). Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina. *Nómadas*, 45, 105-121. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n45a7>
- Novaro, G. (2017). Mujeres bolivianas en Buenos Aires: ¿guardianas de la tradición y responsables de la integración? En Rodrigues-Gomes (Org.), *Novas Epistemes e narrativas contemporâneas* (pp. 237-254). Editando Sonhos.
- Novaro, G. (2019). Migración boliviana y escuela secundaria en Argentina: reflexiones en clave intercultural. *Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia*, 3(2), 111-131. <https://doi.org/10.23854/autoc.v3i2.133>
- Novaro, G., & Diez, M. L. (2012). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de chicos bolivianos. En C. Courtis, & M. I. Pacecca (comps.), *Discriminaciones étnicas, nacionales y religiosas. Un diagnóstico participativo* (pp.37-57). Editores del Puerto.

- Pávez-Soto, I. (2012). *Migración infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pávez-Soto, I. (2017). La niñez en las migraciones globales: perspectivas teóricas para analizar su participación. *Tla-melaua*, 10(41), 96-113. <https://doi.org/10.32399/rtla.10.41.208>
- Pedone, C. (2004). *Tú siempre jalas a los tuyos: cadenas y redes migratorias de las familias ecuatorianas hacia España* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pedone, C. (2014). Rupturas y continuidades de los roles de género en contextos migratorios transnacionales: relatos sobre sexualidad y salud reproductiva de los hijos e hijas de la inmigración ecuatoriana en Cataluña. *Papeles del CEIC*, (2), 1-38. <https://doi.org/10.1387/pceic.12968>
- Pedreño, A., & Castellanos-Ortega, M. L. (2010) En busca de un lugar en el mundo: itinerarios formativos-laborales de los hijos de familias inmigrantes en el campo murciano. En Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes (Coord.), *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes: rompiendo estereotipos* (pp. 107-121). Iepala Editorial.
- Pessar, P., & Mahler, S. (2003). Transnational migration: Bringing gender in. *International Migration Review*, 37(3), 812-846. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2003.tb00159.x>
- Platero, R. L. (2013). Marañas con distintos acentos: género y sexualidad en la perspectiva interseccional. *Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 5, 44-52.
- Rosas, C. (2014). ¿Cómo se toman las decisiones en el hogar? Cambios y continuidades en las voces de mujeres y varones peruanos en Buenos Aires. En V. Rozée, & M. Zavala (Coords.), *Género en movimiento: familias y migraciones* (pp. 295-331). Ceduca.
- Rosas, C., Jaramillo-Fonnegra, V., & Blas-Vergara, A. (2015). Trabajo doméstico y migraciones latinoamericanas. Desde Argentina, hallazgos y reflexiones frente a los destinos extrarregionales. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 30(2), 253-290. <https://doi.org/10.24201/edu.v30i2.1475>
- Segura, M. L. (2016). Percepción de los docentes sobre sus alumnos migrantes en las escuelas primarias de la ciudad de Rosario, Argentina. *Comparative Cultural Studies: European and Latin America Perspectives*, 1(2), 15-23. <https://doi.org/10.13128/ccselap-19994>
- Smrekar, M. R. (2018). *Anuario estadístico 2018*. Universidad Nacional de Córdoba. <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/ANUARIO%20UNC%202018%20WEB.pdf>

- Tenti-Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación*. Siglo XXI.
- Tiramonti, G. (2005). La educación argentina en el contexto de las transformaciones de los años 90. *Pro-posições*, 16(3), 53-74.
- Tuñón, I., & Halperin, V. (2010). Desigualdad social y percepción de la calidad en la oferta educativa en la Argentina urbana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(2), 1-23.
- Yuval-Davis, N. (1997). *Gender and Nation*. Sage.
- Zenklusen, D. (2018). Trayectorias situadas: una aproximación a la experiencia de jóvenes peruanos/as que residen en Córdoba, Argentina, desde una perspectiva de género. En M. J. Magliano (Comp.), *Entre márgenes, intersticios e intersecciones: desafíos pendientes entre género y migraciones* (pp. 25-54). Teseo.
- Zenklusen, D. (2019a). (Des)herederos/as del trabajo: transiciones laborales de los/as jóvenes peruanos/as en Córdoba, Argentina. *Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo*, 6, 1-25.
- Zenklusen, D. (2019b). Hijos/as de la migración: rupturas y continuidades en las relaciones de género y generacionales en familias migrantes de origen peruano en la ciudad de Córdoba [Tesis de doctorado]. Universidad de Buenos Aires.