



**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



*Dedicada a mi mami,  
una viajera feliz e incansable.*

*Dedicada a todas las niñas que fueron,  
que son y que serán de aquí y de allá.*



## **AGRADECIMIENTOS**

Cuando se llega a este momento siento que hay muchas personas, organizaciones y momentos que quisiera agradecer porque han contribuido de múltiples maneras para que esta Tesis pueda concretarse. Siento que debo reconocer a muchas personas con las cuales me he encontrado en mis caminos; todas me han regalado algo especial, personas que ya pasaron, otras que permanecen y otras que van y vienen en las vueltas de la vida trasatlántica. En una de esas “causalidades”, hace ya algunos años, tuve la ocasión de conocer y compartir profundamente con las niñas del Centro B. R. de Colina y el H.C. de El Bosque, Santiago de Chile. A ellas agradezco la oportunidad que tuve de aprender sobre la importancia política de su existencia a través de sus luchas cotidianas, sus grandes sueños y mis pequeños aportes.

También, en este importante momento, quiero agradecer infinitamente a Sònia Parella por su apoyo permanente, por creer en este proyecto desde sus inicios y ayudarme a fortalecer el trabajo. Gracias por haberme dirigido por el camino del conocimiento y la rigurosidad cuando yo me perdía apasionadamente entre las teorías, las ideologías, los debates, los métodos y los datos. Su dirección ha sido vital. Agradezco muy especialmente a Carlota Solé por toda la confianza y el soporte brindado en estos años de estudio y trabajo, y a las investigadoras e investigadores del GEDIME de la UAB porque siempre me han ayudado cuando lo necesito.

Quiero agradecer muy afectuosamente a todas las niñas, los niños, las y los jóvenes, las familias y las organizaciones peruanas en Barcelona, España, y en Santiago de Chile porque me abrieron sus casas y sus corazones para hablarme sobre su experiencia migratoria, sin su ayuda no hubiera sido posible esta Tesis. Agradezco que me permitieran entrar en sus vidas, contarme la forma cómo ven y viven el mundo y me dejaran compartir con ellas y aprender gratuitamente de su amable sabiduría. Especialmente agradezco a María Elena, Gloria, Noelia, Joan y Manuel del Grupo “Perú, ritmos y costumbres” (Barcelona), y principalmente a Paty, María Elena, Ana y Sara del “Colectivo Sin Fronteras” (Santiago).

Por otro lado, estoy muy agradecida de Lourdes Gaitán (UCM, España) por haber revisado amable y minuciosamente el capítulo dedicado a la Sociología de la Infancia y por toda la confianza que se ha construido en estos años de trabajo. Asimismo deseo expresar mi infinito agradecimiento a Ida Molina (UTEM, Chile) y Peggy Levitt (Wellesley College, EE.UU.) por el apoyo académico y humano durante el tiempo en que realicé las estancias de investigación para esta Tesis.

También quiero dar muchas gracias mi mami, Ángela, Valentina, Darinka, Matías, Francisca, Albertito, Leo, Vladimir y Arturo, a toda mi familia, por su apoyo desde la distancia, su cariño permanente, las conversaciones, los viajes, las comidas, las risas, las recetas, los regalos, las plantas, el estar presente... Mi mami ha sido un soporte indispensable para realizar esta Tesis.

Así mismo, quiero agradecer especial y cariñosamente a mis amistades. Quiero nombrar a Gladys por los diálogos reflexivos y críticos, el compartir cariñoso, la elegancia y el apoyo que han enriquecido enormemente esta Tesis. También a Sol, Kathy y Sandra por su amistad lúcida, cariñosa, alegre e incondicional más allá de las fronteras. Agradezco que tuvieran la delicadeza de revisar borradores de este trabajo y ayudarme a mejorarlo. Por último, doy gracias a Germán y Cristóbal por su hospitalidad, la familiaridad cotidiana, el apoyo, el humor y los encuentros que son tan necesarios en tiempos de movilidades.

Finalmente, quiero agradecer a la Fundación Ford (Programa de Becas del Cono Sur) y al Ministerio de Ciencia e Innovación de España (Programa de Becas de Formación de Personal Investigador, FPI) por haber financiado mis estudios de doctorado.

¡Muchas Gracias!

## 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
<b>CAPÍTULO 9. RUPTURAS Y NEGOCIACIONES GENERACIONALES Y DE GÉNERO EN LA MIGRACIÓN INFANTIL PERUANA.....</b>	<b>369</b>
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
<b>CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES</b> .....	<b>433</b>
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
<b>BIBLIOGRAFÍA GENERAL</b> .....	<b>447</b>
<b>Anexo 1. Guiones utilizados en el trabajo de campo</b> .....	<b>469</b>
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
<b>Anexo 2. Instrumentos y registros de observación</b> .....	<b>475</b>
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 1. INTRODUCCIÓN

*“Los estilos de los que nos servimos no son en absoluto una elección consciente. Además ni la gramática ni el estilo son políticamente neutros. Considerar que la gramática aceptada es el mejor vehículo para exponer puntos de vistas radicales sería un error, dadas las restricciones que la gramática misma exige al pensamiento; de hecho, a lo pensable”*  
Judith Butler<sup>1</sup>

El objetivo de esta Tesis Doctoral es investigar la participación de las niñas y los niños en los procesos migratorios protagonizados por las familias peruanas hacia Barcelona, España y Santiago de Chile, desde la perspectiva de género y el enfoque de la sociología de la infancia. En este sentido, valga la pena hacer una breve aclaración sobre la utilización del concepto “niñas” en el título de la Tesis. Ciertamente, según Martín Rojo (1996, 2003), el sexismo vigente en nuestro idioma solamente reconoce el uso del “masculino” como genérico y neutral, mientras que el uso del femenino implica una supuesta consideración exclusiva de los sujetos femeninos. Si bien nuestra intención es estudiar el proceso migratorio infantil en que participan los niños con sus familias, dicho acercamiento se lleva a cabo manteniendo permanentemente una especial atención y un énfasis explícito en la situación específica de las niñas, consideradas como actoras sociales doblemente vulneradas en el sistema patriarcal y adultocéntrico (Alanen, 1994; Leyra, 2008).

Dado que el género posee una dimensión relacional ineludible, el hecho de interesarnos analíticamente por las niñas nos conduce necesariamente hacia las situaciones de los niños, puesto que ambos grupos sociales participan en una misma matriz relacional, tanto en el ámbito familiar, escolar como social. Por lo tanto, se trata de un concepto utilizado de modo estratégico e inclusivo, que permite dar cuenta de las relaciones, negociaciones y rupturas que experimenta la niñez que participa en procesos migratorios desde la visión particular de las niñas en diálogo con los niños. En la Tesis se asume el gratificante desafío de aproximarnos hacia la utilización de un lenguaje inclusivo que refleje e interprete, de alguna manera, la gran complejidad del mundo social en que participan las niñas y los niños en los procesos migratorios contemporáneos. Aunque, también valga la pena decir que, lo anterior se intenta llevar a cabo dentro de las normas y restricciones mismas del lenguaje humano, tal como señala la cita que encabeza este capítulo (Butler, 1990).

---

<sup>1</sup> Butler, Judith. (1990). El género en disputa. Sobre el feminismo y la subversión de la identidad. Prólogo. P.22.

## **1.1 De la reagrupación familiar a la migración infantil: las niñas y los niños como actores migratorios**

La emigración infantil desde los países de origen hacia los de destino se entiende, desde las leyes y políticas públicas del contexto de recepción, como un proceso de “reagrupación familiar”. Para Gaitán (2008), el concepto de “reagrupación familiar” implica enfocar la mirada desde la sociedad de destino principalmente (etnocentrismo), porque se presupone que es allí donde la familia se reunirá nuevamente en virtud de una visión lineal del proceso migratorio. Este concepto re-crea una determinada visión normativa del grupo familiar, esencialmente nuclear, sin considerar los arreglos y estructuras familiares particulares de cada territorio. Además, se trata de un término utilizado desde la perspectiva de la persona adulta pionera en la migración, que en los flujos migratorios peruanos hacia España y Chile, generalmente es la madre (adultismo). Con el objetivo de avanzar hacia la mirada infantil, Gaitán (2008) propone analizar la reagrupación familiar ya no vista como un proceso desde la sociedad de destino y desde la mirada adulta, sino con la atención puesta en la experiencia migratoria de las niñas y los niños. La autora recomienda la utilización del concepto de “migración infantil” para reflexionar sobre el proceso de movilidad en que participan las niñas y los niños en tanto actores sociales en las migraciones globales.

La migración infantil dentro del proyecto migratorio familiar implica el desafío de reconstruir los lazos filiales afectados ineludiblemente por la separación y por las nuevas condiciones de convivencia en destino. Las niñas y los niños se socializan en nuevos valores y aprenden un nuevo idioma, intentan adaptarse a la nueva sociedad y conocer las reglas del nuevo contexto. Pero esta asimilación es vista de modo ambivalente por las madres y padres, quienes esperan una inserción infantil solo en el idioma y en la escuela, pero no en los valores que supuestamente amenazan la unidad y tradición familiar. Por ejemplo, en las relaciones de género (sexualidad) y generacionales (respeto a las personas mayores). Una vez que las niñas y los niños llegan al lugar de destino, es indispensable re-negociar la legitimidad adulta y re-definir nuevos acuerdos en la convivencia cotidiana. Estas tensiones generacionales se agudizan con las largas jornadas laborales y escolares que dificultan el reencuentro entre personas que no se han visto en años y necesitan re-conocerse (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003: 134, 136; García Borrego, 2008:187, 200).

En muchas ocasiones, las madres y padres se enfrentan a hijas e hijos con los cuales deben re-aprender a dialogar, enfrentar y solucionar las vicisitudes diarias. Puesto que las niñas y los niños en origen compartieron con otras figuras adultas como la abuela, la tía o la madrina, significa un gran desafío volver a negociar la legitimidad de sus progenitores (Pedone,



2006:155). Este proceso puede conducir hacia una sensación de pérdida de autoridad adulta, que genera grandes frustraciones que pueden comportar la imposición de una severa disciplina infantil, lo que obstaculiza y distancia a los miembros del grupo familiar (Pedone, 2003; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003:136).<sup>2</sup>

La mayoría de los proyectos migratorios familiares tienen la motivación de ofrecer mayores ofertas laborales para las madres y los padres, y mejores oportunidades educativas (el «dar estudios») para las hijas y los hijos. En las nuevas generaciones se depositan muchas expectativas que las personas adultas no han podido conseguir, tanto en su vida en general como en la migración en particular. Las motivaciones para la migración del grupo familiar tienen por un lado, una dimensión económica (mejorar los ingresos) y social (educación, trabajo, etc.) y por otro lado una dimensión afectiva. Puesto que el proyecto migratorio tiene como objetivo el éxito escolar y laboral de las generaciones jóvenes, será necesario que la familia se “quede” hasta ver algunos de los resultados y, de algún modo, poder medir los logros y fracasos de la migración (Labrador, 2001:148; Carrasco, 2004a; Pedone, 2004:151).

De este modo, para Moscoso (2008b), las niñas y los niños migrantes, sin pretenderlo, se convierten en los verdaderos protagonistas del proyecto migratorio familiar, puesto que cargan con la importante misión de *demostrar* el éxito del mismo o de sentirse “culpables” de su fracaso. A través del trabajo escolar y la adaptación social, no sólo se miden las capacidades que tienen y pueden desarrollar en el nuevo contexto, mediante el desempeño infantil se mide el grado de cumplimiento de algunos objetivos del proyecto migratorio familiar, objetivos que pocas veces son explicitados, pero constantemente evaluados por el grupo familiar. Sin embargo, a pesar del supuesto protagonismo que tienen las niñas y los niños en los proyectos migratorios familiares, según Pedone (2004:152-153) y Carrasco (2004a), generalmente no participan en decidir cuestiones migratorias, ni emiten su opinión en estas cuestiones. A la hora de diseñar o tomar decisiones prácticas y trascendentales respecto al viaje, la migración y la reunificación familiar se prescinde del punto de vista infantil. En la elaboración y ejecución de los proyectos migratorios familiares, las niñas y los niños, junto a las personas mayores, son *excluidos* de la toma de decisiones y muchas veces se transforman en elementos de negociación y conflicto como “objetos” más que “sujetos”. Afrontan cambios y pérdidas –a veces, de manera muy solitaria y sin consulta–, aunque, finalmente, se piensa que son quienes más se benefician con la migración (Pedone, 2006:162,311).

Las oportunidades, experiencias y exclusiones para las niñas y niños inmigrantes están diferenciadas en función del género. Las familias inmigrantes reconocen que la migración es

---

<sup>2</sup> Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003:124,137), señalan que “algunos padres están frustrados y se sienten cada vez más amenazados por el hecho de que los nuevos valores y conductas culturales vayan calando en sus hijos, y a menudo intentan tensar las riendas (...) De hecho algunos niños experimentan una pérdida importante de libertad en sus nuevos hogares”.

vivida e interpretada de un modo disímil entre niñas y niños. La integración a los valores y prácticas de la nueva sociedad son diferentes para ambos. Los estudios de Marcelo Suárez-Orozco y Carola Suárez-Orozco (2003: 137 y ss.) muestran que en general las familias de origen latinoamericano en Estados Unidos son más permisivas con los varones, mientras que con las niñas ejercen un mayor control, especialmente sobre su sexualidad. Conclusiones similares ha encontrado Peggy Levitt (2009) en sus investigaciones con niñas de origen hindú en Estados Unidos. Los resultados escolares y las expectativas laborales también son distintas en virtud del género. Los estudios de Alejandro Portes et al (2001, 2006, 2009) han demostrado que las niñas se destacan por obtener mayores niveles académicos, y las problemáticas psicosociales a las que se enfrentan están diferenciadas por los roles de género. Por otro lado, Rosa Aparicio (2006) concluye que las niñas peruanas inmigrantes en España siguen la ruta de éxitos escolares de sus madres, quienes se caracterizan por estar altamente calificadas aunque con empleos de menor prestigio. Aparicio señala que las niñas y niños mantienen expectativas escolares y laborales diferenciadas por los estereotipos de género. Los estudios llevados a cabo por el Colectivo IOÉ (2002, 2003, 2005a, 2006) en España también ejemplifican las trayectorias escolares exitosas de las hijas de origen extranjero, enfatizando las expectativas y discriminaciones que viven las niñas por su condición de género, clase social y origen nacional específico. Los estudios de Claudia Pedone (2003, 2004, 2007) sobre las familias latinoamericanas transnacionales en el Estado Español, también han mostrado que las consecuencias en las labores de cuidado y gestión doméstica de las madres “transnacionales” recaen de manera desigual entre las niñas y niños de los grupos familiares. En algunas ocasiones las hermanas mayores deben asumir el cuidado de sus hermanas y hermanos de menos edad. Los estudios de Lourdes Gaitán (2008) para el caso de la niñez ecuatoriana en Madrid, confirman esta tendencia del trabajo reproductivo ejercido por las hermanas o primas de mayor edad. El ocio y uso del espacio público es otro elemento que grafica las diferencias de género en el colectivo infantil inmigrante. Los estudios de Carles Feixas (2004, 2006) profundizan sobre la participación en agrupaciones juveniles de origen latinoamericano. Este autor concluye que dicha participación y las prácticas sociales en general están diferenciadas para las niñas de sus pares varones.

En el ámbito de Chile, los estudios realizados por Jorge Martínez Pizarro (2003a), Juan Miguel Petit (2003), Pablo Mardones (2006) y Carolina Stefoni (2002, 2003, 2004, 2008, 2009) demuestran que la presencia de niños y niñas inmigrantes en la sociedad y el sistema educativo chileno debe ser analizada de manera integral. La feminización de la migración peruana hacia Chile y las oportunidades del mercado laboral para las madres están segregadas por género, clase social y nacionalidad. Las consecuencias de estas desigualdades también impactan en las niñas y los niños que observan las complejas trayectorias académicas y laborales de sus madres inmigrantes. Los procesos de reunificación familiar y la presencia infantil en la migración

peruana hacia Chile comienzan a reconocerse y estudiarse de manera paulatina. Por otro lado, Rolando Poblete Melis (2006:324) pone en evidencia que las situaciones de sociabilidad y discriminación son experimentadas de manera diferente por las niñas que por los niños peruanos en el ámbito escolar. Otro punto que destaca Poblete se refiere a la tarea de acompañamiento escolar y responsabilidad en el cuidado infantil que realizan principalmente las madres peruanas, lo que reitera los estereotipos de género. Por último, las publicaciones del Colectivo Sin Fronteras (2004, 2007) reafirman que la experiencia migratoria, la inserción y expectativas escolares, la participación social, el trabajo doméstico, el ocio y la discriminación son vividas de diferentes maneras para las niñas y los niños peruanos.

Los estudios migratorios que adoptan un enfoque de género (Morokvasic, 1984; Hondagneu-Sotelo y Ávila, 1997; Gregorio, 1998; Hondagneu-Sotelo, 2001; Parella, 2003, 2007) permiten conocer la situación específica de las mujeres adultas que participan en los procesos migratorios globales, particularmente atendiendo a la intersección del género con la clase social y el origen nacional. Ahora bien, también resulta necesario asumir el enfoque de género, en interacción con la clase social y el origen nacional, en relación y tensión con la posición generacional de los sujetos que participan en la migración como los niños y particularmente las niñas (Dreby, 2007; Gaitán, 2008, Levitt, 2009). En este sentido, este estudio pretende explorar esa *otra esquina* (Pisano, 2009)<sup>3</sup> de los niños y las niñas peruanas en los procesos migratorios familiares, desde la “esquina” generacional de los niños, pero con especial atención a la “doble esquina” de género y generacional de las niñas. Dicha esquina representa un punto de vista del proceso migratorio familiar desde una sensibilidad específica de género y generacional en intersección con el origen nacional y la clase social familiar. Entendiendo el género como un organizador de las relaciones sociales entre las niñas y los niños y como una forma en que se estructura no sólo la sociedad en todo su conjunto, sino todo lo humano. De acuerdo a Anzaldúa (1987), las mujeres de origen migrante –en nuestro caso, las niñas– desarrollan una experiencia migratoria desde *otra ventana* desde donde podemos mirar la complejidad de los fenómenos globales (macro) en relación con las situaciones cotidianas (micro).

Al interior del grupo infantil inmigrante se dan diversas experiencias migratorias en función del género, la nacionalidad, la edad y la posición de clase social familiar. Los niños y las niñas peruanas ven transformadas sus vidas con la migración familiar e individual. Identificar e investigar la participación infantil en los procesos migratorios facilita su reconocimiento como sujetos con capacidad de incidir y transformar sus propias vidas, los entornos que habitan y las relaciones sociales que mantienen. A partir de la comprensión teórica

---

<sup>3</sup> Según Margarita Pisano (2009) situarse desde “otra esquina” supone mirar y ver con desapego el orden esencial del patriarcado, significa no reconocer un valor ni darle legitimidad a la lógica patriarcal que ha movido la historia hasta ahora.

de las niñas y niños como sujetos con capacidad de cuestionar y reflexionar sus propias vivencias, se pretende estudiar la experiencia infantil de la migración familiar peruana. En esta Tesis Doctoral se analizan estas múltiples pertenencias de las niñas peruanas en un proceso dinámico y cambiante, un proceso que está inscrito en los movimientos migratorios peruanos contemporáneos. El fenómeno social de la infancia va transformándose de acuerdo al contexto en el que se da y las propias actoras van aportando diferentes experiencias, visiones y prácticas en los modos de ser niña inmigrante en función de la generación, el género y la migración. Se intenta construir a los niños y especialmente a las niñas peruanas migrantes como un objeto de estudio sociológico en una multiplicidad de categorías: género, generación, clase social familiar y nacionalidad/migración.

## **1.2 Objetivos de la Tesis Doctoral**

A partir de los elementos expuestos anteriormente a continuación se presentan los objetivos de esta Tesis Doctoral y se introducen las principales hipótesis que se pretenden contrastar y que serán detalladas en el capítulo metodológico (Cap. 7).

Esta Tesis Doctoral pretende *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.* Se parte del supuesto que 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.

Con el fin de articular las distintas dimensiones que se engloban en el objetivo general recién planteado, nos proponemos cuatro objetivos específicos. El primero de ellos consiste en *el análisis de 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 específico nos plantea la comparación

entre los resultados de los niños y particularmente de las niñas peruanas en Santiago y 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.

El segundo objetivo se propone *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.* 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, 2009). Según diversos estudios (Portes, y Rumbaut 2001, 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, recreándose así espacios de negociación y conflicto generacional con sus madres y padres migrantes.

El tercer objetivo consiste en *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.* 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 (2000, 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.

Por último, el cuarto objetivo analiza *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*. 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. Este patrón 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. Tal 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 distinta a las niñas y a los niños en los entornos familiares migrantes (Gaitán, 2008; Feixa, 2006; Levitt, 2009).

Estos objetivos específicos 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 tratarse de dos 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 amplio 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, 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.

### **1.3 Motivaciones para realizar esta Tesis Doctoral: con voz propia como joven, mujer e inmigrante**

En este apartado de la introducción la palabra será tomada en primera persona por la autora para hablar de lo que Mills (1959:207) denomina el proceso de *artesanía intelectual* en el trabajo sociológico. La artesanía intelectual es ese proceso en el cual nos formamos como trabajadoras intelectuales. Este autor nos desafía a que analicemos nuestras experiencias de la vida cotidiana seleccionadas desde un punto de vista sociológico, con el objetivo de usarlas como guía en nuestra investigación y, de este modo, poner a prueba nuestro propio pensamiento. En este sentido, quisiera brevemente exponer en las siguientes líneas los motivos, los recorridos y las apuestas que he tenido al realizar este estudio y el significado que ha tenido para mí como joven, mujer e inmigrante.

Mientras estudiaba la carrera profesional de Trabajo Social en Chile se fortaleció mi interés en la niñez y las familias, pero una vez que comencé a participar en diferentes grupos feministas mis inquietudes se fueron perfilando hacia la cuestión del género y la infancia con dimensiones políticas. En este marco, decidí realizar mi Tesis para optar al grado de Licenciatura en Trabajo Social sobre los derechos de las niñas en situación de exclusión social, aprovechando mi inserción laboral en un centro de atención infantojuvenil dirigido exclusivamente a niñas y subvencionado por el Servicio Nacional de Menores (SENAME) del gobierno de Chile. Allí comencé a comprender a las niñas como actoras sociales “atravesadas” por múltiples categorías de poder y exclusión. Posteriormente trabajé en ONG’s y Fundaciones en proyectos de intervención social destinados a la promoción de los derechos de la infancia. A la vez realicé el Diploma de Estudios de Género, que me entregó las herramientas conceptuales y teóricas para re-mirar mis experiencias personales y profesionales respecto a la infancia y las relaciones de poder entre los géneros y también fue el impulso para seguir un estudio de postgrado en el extranjero.

Una vez que llegué a estudiar el Doctorado de Sociología en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) tuve la oportunidad de conocer nuevas problemáticas sociológicas que hasta ese momento no conocía y que he seguido profundizando durante los años de mi trayectoria doctoral. Pero, quiero destacar principalmente algunas experiencias clave que me recondujeron por múltiples caminos, por los cuales yo me dejé llevar, y finalmente me trajeron hacia este lugar “teórico-metodológico” desde donde pude realizar esta Tesis.

En primer lugar quiero mencionar mi participación en el curso “*Dona immigrant i mercat de treball*” en la UAB, realizado por mi tutora, la profesora Sònia Parella Rubio. Fue un espacio donde pudimos reflexionar e identificar la interrelación del género con las categorías de clase social y origen nacional o étnico en el contexto contemporáneo de las migraciones

globales. Este curso me dio las bases teóricas y metodológicas para comprender los fenómenos migratorios en general y particularmente mi propia experiencia migratoria como una joven de origen chileno en Barcelona. Además fue el espacio donde se concretó la relación de trabajo y apoyo para que Parella dirigiera esta Tesis Doctoral. Así mismo, comencé a participar en investigaciones sociológicas en el Grupo de Estudios de Inmigración y Minorías Étnicas (GEDIME) en varios proyectos relacionados con el género y el mercado de trabajo; las “segundas generaciones”; las hijas e hijos de familias monomarentales latinoamericanas, entre otros.

En segundo lugar, quiero destacar mi participación en el curso “*Experto en Políticas Sociales de Infancia*” en la Universidad Complutense de Madrid, dirigido por la profesora Lourdes Gaitán. Fue un espacio donde pude dialogar y re-significar a la luz de los planteamientos de la Sociología de la Infancia mis anteriores experiencias de Trabajo Social con niñez. En las clases accedí a una extensa bibliografía acerca de la condición infantil y significó un momento para conectar mis anteriores intuiciones, conocimientos prácticos y experiencias con los grandes debates sociológicos y filosóficos sobre la condición humana de la niñez.

Complementario a esto, a medida que fui interiorizando cada vez más en la bibliografía de las migraciones, constataba que los estudios sobre la experiencia migratoria de los niños y particularmente de las niñas no eran considerados *per se*, sino generalmente subordinados al desempeño escolar y en menor medida al ámbito familiar. Es decir, la visión de las niñas y los niños inmigrantes estaba escasamente presente como una unidad conceptual de análisis en sí misma. La idea de Tesis Doctoral terminó de concretarse cuando conocí el trabajo que realiza el Colectivo Sin Fronteras con las niñas y los niños inmigrantes en Santiago de Chile desde la perspectiva del protagonismo infantil. Así como también cuando tuve acceso al trabajo de la organización “Perú ritmos y costumbres” en Barcelona, donde participan niñas, niños y jóvenes peruanos. Ambos espacios fueron los lugares donde realicé el trabajo de campo para obtener los datos que se analizan en esta Tesis.

Un “detalle” decisivo en el trayecto de esta investigación fue mi re-torno hacia las niñas como una cuestión sociológica y política a través de la lectura de la Tesis Doctoral de Begoña Leyra y el encuentro personal con esta investigadora durante mi estancia en Madrid. Si bien ella analiza el trabajo infantil femenino en los mercados de Ciudad de México –que aparentemente no se relaciona con mi objeto de estudio– el marco teórico que ella construye y el diálogo crítico que sostuvimos fueron un impulso teórico y personal para apostar por el estudio de la experiencia migratoria de los niños con especial énfasis en la situación particular de las niñas, estas últimas como sujetos sociales “invisibilizadas” en el campo de los estudios migratorios, de infancia y también en los de género. Por otro lado, durante mi estancia realizada con la profesora Peggy Levitt en Wellesley College, Boston, tuve la ocasión de conocer las nuevas líneas de investigación en el campo de los estudios migratorios transnacionales respecto a los



cambios y continuidades de género de las niñas y las jóvenes latinas de “segunda generación” de inmigrantes en Estados Unidos. Estos trabajos vinieron a reafirmar y fortalecer teóricamente mi opción de estudiar el género y la infancia en la migración.

Paralelamente a mis actividades académicas y laborales también he participado en asociaciones de inmigrantes en Barcelona. Estas experiencias constituyen un espacio de reflexión crítica para mí como joven, mujer e inmigrante. Categorías construidas en determinados contextos sociales, económicos y culturales en los cuales participo como sujeto cognoscente-cognoscida (tal como dice Pedone), actora social y persona. En definitiva, todos estos elementos expuestos recientemente significaron un proceso de convergencia de mi experiencia personal e intelectual –parafraseando a Mills–, que hicieron posible la elaboración de esta Tesis.

Finalmente, quisiera decir que todo el proceso ha significado algo parecido a hacer un “fino bordado a mano” con múltiples materiales, y ahora paso a explicar el por qué de esta asociación. Cuando pienso en la idea de *hacer* un trabajo bien hecho, por ejemplo la elaboración de una Tesis Doctoral, lo relaciono directamente con una metáfora de un quehacer clásicamente *femenino* que está desprestigiado y fuertemente estereotipado como “labores del hogar”. Quizás el bordado a mano sea una de las labores más típicas de la feminidad clásica y una tarea esencialmente desarrollada por mujeres. He optado por esta metáfora femenina y he desechado la idea común de *construir* algo, porque considero que se asemeja al proceso de construir casas y edificios, labores típicamente *masculinas* en nuestra actual división del trabajo. Una vez que comencé a hacer este trabajo, las complicaciones se asemejaban mucho al bordado. Por ejemplo, muchas veces miraba los capítulos y los creía acabados, pero mi tutora, algunas personas que amablemente revisaron borradores de esta Tesis y yo misma identificábamos errores que tenía que corregir y me daban sugerencias para mejorar. Entonces, al igual que en el bordar, deshacía y rehacía. Combinaba de múltiples maneras las formas y los colores de diversas autoras y autores que tal vez no se relacionan entre sí, que pocas veces se encuentran en un mismo estudio o que quizás no siguen la misma línea teórica, pero que desde mi punto de vista, tienen diversos argumentos en sus investigaciones que me permitieron organizar un enfoque integral de mi objeto de estudio. En definitiva, articulé diversos materiales para bordar de manera muy fina la experiencia migratoria de los niños y particularmente de las niñas peruanas en sus procesos de movilidad hacia Santiago de Chile y Barcelona, España.

#### **1.4 Presentación y estructura de la Tesis Doctoral**

La investigación se presenta en tres grandes partes subdivididas por capítulos. La primera se refiere a la construcción del objeto de estudio, la segunda, al contexto del estudio, y la tercera,

engloba el análisis de los resultados del estudio y las conclusiones. La primera parte consta de 4 capítulos que revisan el estado de la cuestión sobre los estudios y debates teóricos. Esta parte comienza con el segundo capítulo referido a la Sociología de la Infancia, donde revisamos el concepto de adultocentrismo, la historia y los derechos de la infancia. Se parte de una presentación crítica sobre cómo ha sido estudiada la infancia en la sociología (clásica y contemporánea), a partir del abordaje de los tres enfoques de la sociología de la infancia, a saber: el estructural, el constructivista y el relacional. Este último enfoque permite el nexo entre la perspectiva generacional y de género para analizar la situación específica de las niñas a nivel social. En definitiva, este capítulo expone las bases teóricas y conceptuales sobre la infancia como objeto de estudio sociológico que son utilizadas a lo largo de toda la Tesis Doctoral.

El *tercer capítulo* plantea la **Perspectiva de género en el estudio de la infancia**. Se revisa el concepto de género en su doble comprensión, como construcción social y categoría relacional y su impacto en la división sexual del trabajo. En este capítulo reflexionamos sobre las ideologías de género y generacionales que subyacen a la institución familiar patriarcal, especialmente la “maternidad”, la femineidad y masculinidad infantiles como ejes articuladores de la doble vulnerabilidad en que se construyen las niñas como sujetos sociales. Finaliza con una visión crítica sobre los procesos de escolarización, considerando las reales oportunidades de transformación y reproducción de las desigualdades desde la perspectiva de género y con algunos apuntes sobre los medios de comunicación como agentes de socialización.

El *cuarto capítulo* profundiza sobre los estudios de la **Niñez migrante**. Para ello, se debate en torno a la construcción social de la niñez como “migrante” y el concepto de “segunda generación”, tomando como puntos de referencia los procesos de integración y la dimensión transnacional de la niñez de origen extranjero. El capítulo aporta una revisión de la teoría de la asimilación segmentada y los tipos de aculturación a través de la escolarización de las niñas y los niños provenientes de familias inmigrantes.

El *quinto capítulo*, y último de esta primera parte teórica, se centra en las **Migraciones familiares desde una perspectiva de género y generacional**. En él se analiza la relación entre la migración y el género, particularmente los factores y las experiencias de migración femenina adulta a través de la inserción laboral en los lugares de destino. Un tema clave en este proceso lo constituye la emergencia de estrategias de maternidad y filiación transnacional y su impacto en las relaciones generacionales y de género en las familias transnacionales. El capítulo reflexiona sobre los cambios y continuidades de las relaciones generacionales una vez que las familias están instaladas en los lugares de destino y cómo se configuran las experiencias migratorias infantiles diferenciadas a partir del género.

La segunda parte de la Tesis Doctoral está compuesta por el *sexto capítulo*, que contiene tres apartados de contextualización del estudio. Un primer apartado referido a la **Migración peruana desde el contexto de origen**, a través de los antecedentes políticos y socioeconómicos

de la migración peruana, las características sociodemográficas de las familias que participan en los flujos migratorios peruanos internacionales y el impacto de las remesas en los hogares de origen. El segundo apartado está centrado en la **Migración peruana en España**. Aquí se presentan las características y etapas de la migración peruana en España y especialmente en Barcelona, así como los procesos de reagrupación familiar y de migración infantil como partes de la migración peruana entendida como un plan familiar. El tercer apartado aborda la **Migración peruana en Chile**. En este apartado se presentan los antecedentes, las características de la migración peruana en Chile y principalmente en Santiago, las dificultades en el proceso de reunificación familiar y el marco jurídico y socioeconómico en que se lleva a cabo, considerando los procesos de discriminación y racismo que determinan la experiencia migratoria. Se reflexiona sobre la feminización de la migración y la inserción laboral de las mujeres peruanas en determinados empleos estereotipados en términos de género. Por último, se discuten los aciertos y desafíos del acceso de la niñez peruana al sistema escolar chileno como una oportunidad de integración social.

La tercera y última parte del análisis está encabezada por el *séptimo capítulo*, sobre la **Metodología de la Tesis Doctoral**, que incluye la concreción los objetivos e hipótesis, su operacionalización de y las técnicas utilizadas en la recolección y análisis de la información del trabajo de campo. El *octavo capítulo* analiza los resultados de los contextos socioculturales y económicos en los cuales se lleva a cabo la migración infantil peruana, referidas a los dos primeros objetivos específicos de esta Tesis Doctoral. El primero de ellos se relaciona con el eje temático de la *experiencia migratoria infantil* y el segundo, con la *posición de clase social familiar*, que incluye los aspectos socioeconómicos del proyecto migratorio familiar y las expectativas adultas e infantiles para las niñas y los niños a partir de la migración.

El *noveno capítulo* analiza **Las rupturas y continuidades de género y generacionales de las niñas peruanas migrantes**. Este capítulo responde a los dos últimos objetivos específicos de la Tesis Doctoral, referidos a los ejes temáticos de generación y género: *la participación infantil en el proceso migratorio familiar* y los cambios y continuidades de *género* y desde el análisis de las estrategias de maternidad y filiación transnacional de los niños y particularmente de las niñas peruanas inmigrantes.

El *último capítulo* presenta las principales **Conclusiones** de esta Tesis Doctoral. Se inicia con una recopilación comparativa de los elementos que inciden en la migración infantil peruana en Santiago de Chile y Barcelona, España. A continuación se sintetizan los principales aportes teóricos de la investigación, junto con una reflexión sobre las cuestiones metodológicas. El capítulo concluye con una prospectiva que plantea las líneas de investigación que emanan de esta Tesis Doctoral.



**PRIMERA PARTE. LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE  
ESTUDIO**



## **CAPÍTULO 2. SOCIOLOGÍA DE LA INFANCIA**

*“The history of the social sciences has attested to a sequential critical address and debunking of the dominant ideologies of capitalism in relation to social class, colonialism in relation to race, and patriarchy in relation to gender; but as yet the ideology of development in relation to childhood as remained relatively intact”*

Chris Jenks<sup>4</sup>

Según Gaitán (2006b:82-83), el hecho que recurrentemente se pregunte a las niñas y los niños sobre *¿cuántos años tienen?* demuestra que en nuestras sociedades la edad es muy importante en la vida de las personas en general y especialmente en la niñez. Esto es así porque la edad es sinónimo de poder, a medida que se van cumpliendo años las personas abandonan paulatinamente una posición de dependencia y subordinación – características de la niñez moderna– y van alcanzando mayores cuotas de libertad, autonomía e independencia. La segunda pregunta clásica es *¿qué vas a ser cuando grande?* como una forma de recordarles que lo importante de la infancia es el futuro, cuando sean personas adultas.

En este capítulo nos acercamos a la construcción de la infancia como una cuestión sociológica. Se profundiza sobre la niñez como una categoría permanente en la estructura de las sociedades, aunque sus miembros se renueven constantemente, con el objetivo de analizarla desde un marco sociológico que permita articular la categoría de infancia con el género, el origen nacional y la clase social.

Para ello se define en primer lugar el concepto de *adultismo* o *adultocentrismo* dado, uno de los conceptos clave que utilizaremos a lo largo del capítulo y de toda la Tesis Doctoral. A continuación se presentan los principales estudios sobre la infancia en la historia y el movimiento por los derechos infantiles. En segundo lugar, reflexionamos acerca de las ideas y conceptos de la infancia en los estudios sociológicos clásicos y contemporáneos, para llegar a comprender las bases teóricas de una nueva mirada sociológica sobre este fenómeno social. Finalmente, se presentan los principales debates teóricos de la Sociología de la Infancia. Pero, antes de entrar en materia, es necesario definir.

---

<sup>4</sup> Jenks, Chris. (1996). *Childhood*. Oxon: Routledge. Página: 4. “

## **2.1 Adultocentrismo: la discriminación basada en la edad**

Cada vez más las niñas y los niños desarrollan las competencias necesarias para desenvolverse en el mundo global. En el actual contexto histórico la tensión generacional se puede agudizar cuando las personas adultas dejan de ser los únicos referentes legítimos para las niñas y los niños y surgen nuevos y contradictorios modelos de referencia en los medios de comunicación de masas o a través de las nuevas tecnologías. Entonces, la autoridad adulta intenta reafirmarse a través de nuevos mecanismos de control, que en ocasiones bloquean o tornan más rígidas las relaciones generacionales (Postman, 1982; Qvortrup, 1994; Krauskopf, 1998, 2003; Gómez-Granell et al, 2004; Rodríguez, 2007:98, Winsterberger, 2008).

Desde la sociología de la juventud se entiende el adultocentrismo como una relación asimétrica y tensional de poder entre las personas adultas y jóvenes (Krauskopf, 1998:124). En nuestra sociedad existe una matriz adultocéntrica que toma como punto de referencia “lo adulto” para mirar “el mundo juvenil”, en función del deber ser, de lo que debe hacerse para ser considerado en la sociedad (madurez, responsabilidad, integración al mercado de consumo y de producción, reproducción de la familia, participación cívica, etc.) (Duarte, 2001:5).

Ahora bien, el adultocentrismo para el caso específico de la infancia, además de lo anterior, se sustenta en los presupuestos biológicos y patriarcales que otorgan mayor o menor poder a las personas en función de su género y edad.<sup>5</sup> Gaitán (2006b:75) lo denomina un *etnocentrismo adulto* que tiene como consecuencia que la experiencia vivida por las niñas y los niños sea totalmente ignorada. En este marco, las niñas y los niños son discriminados principalmente por razón de su edad y porque además se piensa que carecen de la madurez, la racionalidad y la seriedad. Por otro lado, la situación de dependencia económica les confiere un estatus inferior en la sociedad capitalista. En el orden generacional adultocéntrico, las personas adultas representan un modelo acabado, deseable y superior a las niñas y los niños, los cuales se ven como seres incompletos que *no son*, sino que *serán* y, por lo tanto, representan por excelencia el futuro. De este modo, dicha matriz adultocéntrica opera de manera conjunta con la matriz patriarcal que legitima las relaciones de poder entre los géneros y entre las generaciones, originando lo que Mayall (2000, 2002) y Alanen (1994:35) denominan *adultismo (adultism)*.

---

<sup>5</sup> El concepto de patriarcado y la doble subordinación generacional y de género que viven las niñas se revisan en el capítulo 3 destinado a la perspectiva de género en el estudio de la infancia.



Jenks (1996:9) utiliza el término gerontocentrismo (*gerontocentrism*) que recalca la superioridad de la visión adulta o de las personas que tienen más edad por sobre la mirada de las más jóvenes. El gerontocentrismo o adultocentrismo es un concepto del mismo nivel analítico que el etnocentrismo y el androcentrismo. Por ejemplo, las teorías de la socialización y el desarrollo evolutivo se basan en el *adultocentrismo*; ya que se juzga a las niñas y los niños como más o menos competentes en función de lo que se espera que sea el desarrollo adulto y se ignoran las estructuras sociales y de poder generacional que producen la misma desigualdad generacional (Jenks, 1996:9). Alanen (1994:27) señala que la sociología es profundamente adultista y en ello en parte porque las herramientas conceptuales que utiliza para estudiar a la infancia provienen de la psicología. El adultocentrismo implica no sólo mirar la realidad infantil desde la perspectiva adulta, sino que además, según Qvortrup (1992), demuestra que el interés de la investigación o la praxis social está puesto en el futuro y no en la vida presente de las niñas y los niños, es decir, lo que realmente importa es cuando sean personas adultas.

En el estudio de la experiencia migratoria infantil encontramos una visión adultocéntrica cuando se interpreta la integración de las niñas y los niños en la sociedad de acogida desde parámetros normativos creados desde el mundo adulto y principalmente autóctono (Feixa, 2006). Según Alegre (2007), los procesos de acomodación cultural y social que experimenta la niñez extranjera debieran leerse en clave generacional, visibilizando las tensiones y negociaciones que despliegan los sujetos infantiles desde una doble pertenencia étnica y generacional, a la que habría que añadir el género y la clase social, dimensiones que se intentan aunar en esta investigación.

## ***2.2 La infancia en la historia: del descubrimiento a la idea moderna de infancia***

Algunas obras historiográficas comienzan a considerarse clásicas en el campo de los estudios de la infancia, ya que sientan las bases históricas para comprenderla desde una perspectiva sociológica y comprobar empíricamente su variabilidad histórica y, de este modo, su construcción social en cada contexto. Un estudio pionero en esta materia corresponde a Lloyd De Mause (1982:47 y ss.). Este autor realiza una investigación

desde la antigüedad hasta mediados del siglo XX sobre el trato de las personas adultas (especialmente madres, padres y parientes) hacia las niñas y los niños. Según este autor la historia de la infancia se puede calificar como una verdadera “pesadilla”:

“La historia de la infancia es una pesadilla de la que hemos empezado a despertar hace muy poco. Cuanto más se retrocede en el pasado, más bajo es el nivel de puericultura y más expuestos están los niños a la muerte violenta, el abandono, los golpes, el terror y los abusos sexuales” (De Mause, 1982:15).

De Mause (1982) identifica que durante la antigüedad se llevaba a cabo un modelo agresivo y negligente en el trato infantil basado en el infanticidio; mientras que durante la edad media e inicios de la modernidad se denota una actitud ambivalente entre maltrato y pequeños apoyos. Finalmente, según este autor, durante la segunda mitad del siglo XX recién aparecen las formas “modernas” de tutelaje y protección especialmente en los países occidentales.<sup>6</sup> La obra de De Mause muestra una visión evolucionista que va desde la in-civilización familiar hacia el apoyo que comienza a recibir la infancia. Pero según Wintersberger (1994), en nuestros días el maltrato y abuso sexual hacia la infancia continúa y se agrava en las situaciones de guerra, pobreza o contaminación, lo que denomina “el infanticidio moderno”.<sup>7</sup> Otras opiniones podrían sugerir que las condiciones materiales actuales de la niñez son mejores que de épocas las anteriores. Sin embargo, si comparamos a nivel global la situación material de las personas adultas, vemos que éstas se benefician económica y materialmente mucho más en comparación con las niñas y los niños. La obra de De Mause muestra una infancia maltratada, abusada y doliente (Gaitán, 1999b, 2006b; Rodríguez, 2000, 2007).

Por otro lado, Philippe Ariés (1987) estudia la infancia a través de las obras artísticas en diferentes periodos históricos y concluye que el sentimiento moderno de la infancia –la idea que conocemos hoy– coincide con el surgimiento de la sociedad industrial-moderna. Ariés dice que el sentimiento de “mimoseo” (*minotage*) hacia las niñas y los niños (consentir y “malcriar”) es iniciado primero en las clases altas que

---

<sup>6</sup> Las fases que distingue De Mause (1982) son: 1) Infanticidio (antigüedad-siglo IV); 2) Abandono (siglos IV-XIII); 3) Ambivalencia (siglos XIV-XVII); 4) Intrusión (Siglo XVIII); 5) Socialización (siglos XIX-XX); 6) Ayuda (mediados siglo XX).

<sup>7</sup> Si bien el número de niñas y niños baja en algunos países occidentales, la tasa de pobreza infantil (incluso medida con criterios adultocéntricos ya que se toma a la familia como unidad de análisis y no a los sujetos infantiles) no descienden; según datos del INE (2010) en España es de 24,5% y de acuerdo a cifras de Nieves y Espíndola (CEPAL, 2010:12) en Chile es de 23,2% y en Perú 73,4%.

tenían tiempo y dinero para ello, pero se hace común en las clases populares en el siglo XVIII (James y Prout, 1997:16 y ss.).

“en la sociedad medieval, que tomamos como punto de partida, el sentimiento de la infancia no existía, lo cual no significa que los niños estuvieran descuidados, abandonados o fueran despreciados. El sentimiento de la infancia no se confunde con el afecto por los niños, sino que se corresponde a la conciencia de la particularidad infantil, particularidad que distingue esencialmente al niño del adulto, incluso joven. Dicha conciencia no existía. Por ello, en cuanto el niño podía pasarse sin la solicitud constante de su madre, de su nodriza o de su *nana*, pertenecía a la sociedad de los adultos y no se distinguía ya de ellos” (Ariés, 1987:178).

El autor denomina este nuevo sentimiento como el “*descubrimiento de la infancia*” en la historia de los países occidentales, un proceso que va acompañado del cambio demográfico, la masiva escolarización y la mutación del modelo de reciprocidad intergeneracional (que comentamos más adelante en el enfoque estructural). El “descubrimiento de la infancia” se expresa en la creación de nuevas legislaciones para regular el trabajo y prevenir la explotación laboral durante la segunda mitad del siglo XVIII, los cambios familiares y la creación de instituciones destinadas exclusivamente a los sujetos infantiles, así como la publicación de algunos textos que avalan la nueva mirada.<sup>8</sup> De este modo, cambia la posición de la infancia en la sociedad moderna porque comienza a constituir un elemento clave en el proceso de reproducción de la propia sociedad y, por lo tanto, se hace necesario *moldear y controlar* el ser infantil a través de dos instituciones altamente especializadas y destinadas casi exclusivamente a ello: la familia y la escuela.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Un ejemplo de ello es el libro “Emilio” de Jacques Rousseau.

<sup>9</sup> Según Ariés (1987), la familiarización y tutelaje de la infancia comienza en ese periodo, mientras que en la Edad Media, en el antiguo Régimen o antes de la industrialización, los espacios y las redes extradomésticas eran una importante fuente de sociabilidad infantil. Pero una vez que se instala en la sociedad el imaginario de la familia burguesa, las niñas y los niños se confinan al espacio íntimo y familiar gestionado principalmente por las mujeres-madres. Es el nacimiento de la sociedad íntima donde el nuevo sentir hacia la infancia se traduce en sobreprotección. En las familias de las clases burguesas las hijas e hijos se vuelven vulnerables, pero son protegidos con el calor y la disciplina adulta en las familias y la escuela; mientras que las niñas y los niños de clase obrera comienzan a “socializarse” como aprendices de taller por parte de otras personas adultas de su misma clase social. Así se plasma una separación radical entre la vida adulta y la infantil –un correlato de la división entre el mundo público y privado–, donde la familia es casi la única encargada de ejercer el control y el cuidado infantil y se abandonan lentamente los lazos y prácticas comunitarias de cuidado infantil (Ariés, 1987; Wintersberger, 1994).

La sociedad industrial cristaliza un mundo marcado por las nuevas desigualdades de clase social y la creación de instituciones normalizadoras como la escuela o el hospicio que terminan reproduciendo esas desigualdades (Ariés, 1987). Según Rodríguez (2007:24), la motivación para educar a la infancia surge como una manera de entender su psicología (que se piensa muy diferente de la adulta) y desarrollar los métodos más adecuados para convertir a las niñas y los niños en seres adultos morales y razonables. Para lograr este propósito es necesaria una infancia larga (cuarentena) que constituya una preparación para la vida adulta a través de la disciplina escolar. También, durante este periodo surgen los primeros programas de asistencia social dirigidos a la infancia de las clases trabajadoras, como un intento de parte de la sociedad burguesa de controlar y protegerse de un colectivo peligroso en potencia (Gaitán, 1999a, 2006b:30).

Según Rodríguez (2007:27), la diferencia entre estos dos estudios clásicos es valorativa: De Mause enfatiza los aspectos negativos de la situación social de la infancia a través de la historia, mientras Ariés tiende a idealizar las condiciones preindustriales de la vida infantil. Por su parte, Gaitán (1999b, 2006b:32) señala que la obra de Ariés es ampliamente conocida y difundida probablemente por su carácter innovador en el “descubrimiento histórico” de la infancia moderna; mientras que el libro de De Mause recibe menos eco porque muestra la experiencia de una infancia abusada cercana a nuestra realidad y por lo mismo más difícil de aceptar.

Por otro lado, el estudio de Linda A. Pollock (1983) matiza bastante las tesis de Ariés y De Mause respecto a las circunstancias en que se desarrolla la vida infantil en el pasado. Esta autora investiga las formas de cuidado infantil al interior de las familias desde el año 1500 hasta 1900, basándose en diarios de vida, autobiografías y periódicos. Ella concluye que la niñez era vista de modo diferente a como se ve al final del siglo XIX; pero eso no significa que no hubiera un concepto de niñez, aunque de un modo particular. De esta manera discute y refuta algunos de los mitos que, según ella, se han creado en torno a la historia de la infancia. Acaba concluyendo que la visión de las personas adultas es más severa que la visión de las propias niñas y niños respecto a cómo viven sus infancias:

“Estas discrepancias resaltan al comparar los ejemplos del niño y los del adulto. Con base en las pruebas contenidas en sus diarios, se ve que a los niños autores de diarios no se les reprimió ni se les disciplinó severamente. En realidad, hablan de menos castigos que los diarios de los adultos, lo

cual hace pensar que no se les sometió a una disciplina áspera. Se ve que sus vidas son felices y alegres y que estaban muy vinculados con sus padres (...) Los relatos de los niños autores de diarios sobre su niñez y sobre sus padres concuerdan también con la imagen de cuidado paterno presentada en el diario” (Pollock, 1983:301,302).

Es probable, que las formas de atención y cuidado infantil al interior de la familia no se hayan transformado al mismo ritmo que los vertiginosos cambios que la sociedad en su conjunto ha experimentado desde el siglo XVI. Por lo tanto, esta autora señala que el trato recibido por parte de las niñas y los niños cambia una vez que se escolarizan masivamente (mitad siglo XIX) y se empieza a caracterizar por la disciplina y los castigos. Finalmente, Pollock (1983:308) concluye que las niñas y los niños están lejos de ser totalmente pasivos en sus familias. Realizan determinadas exigencias a sus madres y padres, y que se ven obligados a proporcionarles. Si bien se reconoce que la historia de la niñez es compleja, se rechazan las teorías evolucionarias y se motiva a seguir reflexionando sobre las relaciones entre los sujetos adultos e infantiles. En la misma línea de la historia de la infancia sería importante y necesario profundizar sobre las particularidades en la historia de las niñas diferenciada de los niños; cuáles son los motivos que dan origen a un trato diferenciado y en qué ámbitos se expresa. Así mismo, la historia de las infancias migrantes y aquéllas que han vivido más excluidas seguramente aportan mayor complejidad en este campo de estudios.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Los estudios de Borrás Llop (2000) sobre el trabajo y la escolarización infantil en la España rural de fines del siglo XIX e inicios del XX, revelan las desigualdades de género: “con el crecimiento aumentaba la dedicación laboral v, supeditada más claramente al desarrollo físico en el caso de los niños. Las niñas se ocupaban como *mujeres* antes que los niños comenzaran a emplearse como *hombres*, en los inicios de la pubertad. Era entonces cuando la actividad laboral se hacía totalmente incompatible con la escolarización. Y era también entonces cuando la mano de obra infantil, asalariada o no, podía identificarse con la de los adultos, con una oferta de trabajo a tiempo completo, sujeta a los mismos factores que determinaban subempleo y desempleo”. En este mismo sentido, Sarasúa (2002), identifica una diferencia en las pautas familiares de escolarización infantil, concluyendo que ante la escasez de escuelas mixtas públicas, las familias envían a sus hijas es escuelas privadas como una preparación para su rol doméstico y cuidador.

### **2.3 Movimiento por los derechos de la infancia: un camino inverso a los derechos adultos**

Según Marshall (1950), uno de los principales teóricos de los derechos humanos, el avance y la consecución paulatina de los derechos van conduciendo hacia la plena ciudadanía de las personas; pero esta ciudadanía está diferenciada en función de la clase social a la que se pertenece. Las personas en las que Marshall basa su estudio son adultas y esencialmente varones de la sociedad inglesa, que vivieron un determinado momento histórico. Según él, la lucha por el respeto de los derechos humanos ha evolucionado de la siguiente manera: en primer lugar se consiguen los derechos civiles (en el siglo XVIII); en segundo lugar los derechos políticos (XIX) y por último se obtienen los derechos sociales (XX).

Por su parte, el reconocimiento de los derechos de la niñez, según Therborn (1993:111), ha recorrido el camino inverso de los derechos humanos adultos. En el siglo XIX, en los inicios de la economía capitalista, se reconocen jurídicamente los derechos referidos a la protección contra la explotación laboral que se podrían considerar derechos sociales.<sup>11</sup> De hecho, las primeras legislaciones que se conocen en Europa no establecen propiamente derechos sino obligaciones para las familias (como mandarles a la escuela) y para los empresarios (evitar situaciones de explotación que dañen la salud infantil). No es sino hasta fines del siglo XX cuando recién se regulan jurídicamente los derechos sociales, culturales y algunos civiles, con un tratado de tipo vinculante que pueda ejercer presión política a los Estados. En la práctica cotidiana, las libertades civiles y políticas siguen restringidas por la minoría de edad que afecta a la infancia hasta el día de hoy. Pero, al margen de la legislación, ha existido un movimiento social protagonizado por las propias niñas y niños que reivindica sus derechos, acompañado por personas adultas.

Algunos antecedentes del movimiento por la liberación infantil se encuentran en la Revolución Rusa (1917-1918), durante la cual se crea la asociación *Educación libre para los niños* (influenciada por el movimiento juvenil europeo y la pedagogía de la reforma), que elabora la *Declaración de Moscú sobre los derechos del niño*. Esta declaración promueve el fortalecimiento de la posición de las niñas y los niños más que

---

<sup>11</sup> En 1836 un grupo de niñas y niños trabajadores se dirige al Parlamento inglés solicitando tiempo para el descanso, el estudio y que se informen sobre su situación. En el año 1852 se publica en Inglaterra un artículo titulado "The Rights of Children" (Liebel, 2009:25, 26).

su protección.<sup>12</sup> En 1919, el director de un orfanato judío en Varsovia, Janusz Korczak, publica el libro “Como amar a un niño”, en el cual reflexiona sobre el derecho a la autonomía y la auto-vivencia de la vida infantil.<sup>13</sup> Este autor también critica el carácter pasivo y receptor de la infancia en las Declaraciones oficiales sobre los derechos: “el niño no hace nada, nosotros hacemos todo”. Así mismo, en 1927, la poeta chilena Gabriela Mistral –ganadora del premio Nobel de Literatura– reclama derechos para “el niño sudamericano”, adelantándose al concepto de protagonismo infantil que surgirá posteriormente (Liebel, 2009:32 y ss.).<sup>14</sup>

En el ámbito de la legislación, se estima que el primer antecedente se encuentra en el año 1919, cuando la profesora británica Eglantyne Jeeb –fundadora de la Agencia Internacional *Save the Children*– elabora una propuesta conocida como la *Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño* y es adoptada por la Asamblea General de la Liga de las Naciones en 1924. Este primer instrumento tiene un carácter ético y se inclina más hacia las obligaciones de las personas adultas frente a la niñez que a los derechos de ésta. Después de la Segunda Guerra Mundial, en 1959, la ONU aprueba una Declaración ampliada y revisada de los Derechos del Niño (cuya base es la Declaración de Ginebra), que incluye el derecho al cuidado, la educación y la protección contra el abandono y la explotación. Cabe mencionar que la Declaración es un instrumento jurídico que simboliza una recomendación ética, si bien carece de mecanismos legales para controlar su cumplimiento (Liebel y Martínez, 2009).

Durante los años 1960 y 1970 surgen diversos movimientos estudiantiles y juveniles que sientan las bases de un cuestionamiento sobre las relaciones generacionales en la sociedad y en los propios movimientos sociales. Así, en 1970, en

---

<sup>12</sup> Según Liebel (2009:31) la Declaración de Moscú (1918) “fue la primera vez en que los niños no eran entendidos simplemente como seres «aún no» que contaran recién en el futuro (es decir cuando sean adultos) sino que son seres «ya sí» que merecen el reconocimiento de la sociedad desde el presente (es decir desde niños). Esto se refleja en el principio de que nadie puede obligar a un niño a una educación o una formación religiosa contra su voluntad, de que el niño mismo puede elegir a quién lo eduque hasta el punto de separarse de sus padres, de que tiene el derecho a expresar libremente su opinión, de organizarse con otros niños o personas adultas y de que puede participar en todas las decisiones (políticas) que desde su punto de vista le conciernen (...) los niños son sujetos activos de la vida y que su vida es importante ya desde la infancia”.

<sup>13</sup> En este texto el autor proclama una “*Carta Magna Libertatis* para los niños” que determina tres derechos fundamentales: «el derecho del niño a su muerte», «el derecho del niño al día de hoy» y «el derecho del niño a ser como es». A primera vista el derecho a su muerte causa estupor, pero aclara que se refiere a la autonomía que se ve coartada por el excesivo cuidado materno y paterno (Liebel, 2009:34).

<sup>14</sup> Dice Mistral que “cada niño trae una esperanza llena de fuerza y de misterio, a las colectividades caducas que son las nuestras, hasta en esa fresca América. No hay ninguna entidad de adultos que contenga sugestión semejante a la de la infancia de vida superiormente pura. Y ninguna sugiere con más fuerza que ella organizaciones nuevas del mundo” (Citada en Liebel, 2009:35).

Estados Unidos aparece el *Movimiento por la Liberación de los Niños (Children's Liberations Movements-CLM)*, inspirado en el movimiento feminista y en las minorías afroamericanas. El CLM critica la postura proteccionista por considerarla una forma de “paternalización” e infantilización de las niñas y los niños –del mismo modo que el movimiento feminista radical estima que la feminidad hace inferiores a las mujeres–. Richard Farson, un representante del CLM, considera que las niñas y los niños son la «última minoría» cuya emancipación aún está pendiente.<sup>15</sup> Por su parte, en América Latina las iniciativas por la liberación de las niñas y los niños emanan al alero de otros movimientos sociales de base. En 1976, en Perú surge el *Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC)*; mientras en Brasil se organiza el *Movimento Nacional do Meninhos e Meninhas de Rua (MNMNR)*, este último amparado en proyectos de educación de calle. Una de las diferencias entre los movimientos del norte y los del sur es que estos últimos se concentran en los sectores populares, son gestionados por las propias niñas y niños –acompañadas por personas adultas–, además de mantenerse aún vigentes y de basarse en las premisas teóricas del protagonismo infantil (Liebel, 2009:36 y ss.)

Por otro lado, al interior de los organismos internacionales en 1979 comienza un debate (impulsado por el delegado polaco ante Naciones Unidas, Adam Lopatka) para elaborar un proyecto de Convención que finaliza diez años más tarde. El 20 de noviembre de 1989 la Asamblea General de las Naciones Unidas adopta la *Convención Internacional de los Derechos del Niño* (en adelante CDN o Convención) y entra en vigor en 1990 tras una alta ratificación internacional (191 países la han ratificado, salvo Estados Unidos y Somalia).<sup>16</sup> La Convención es el primer instrumento jurídico sobre los derechos infantiles con carácter vinculante; es decir, es un convenio legal firmado por los Estados en el que se comprometen a adecuar sus leyes en virtud de dicha normativa

---

<sup>15</sup> “El niño tiene que ser gracioso porque eso divierte a los adultos, tiene que ser juicioso para no molestar a los adultos, y despierto para que según el deseo de los padres pueda ir a una buena escuela” (Farson, 1974:2 citado en Liebel, 2009:36).

<sup>16</sup> La siguiente información es extraída de la página institucional de UNICEF el día 7 de febrero de 2011: “La Convención sobre los Derechos del Niño es el tratado de derechos humanos más amplia y rápidamente ratificado de toda la historia. Solamente dos países, los Estados Unidos y Somalia, no han ratificado este celebrado acuerdo. En la actualidad, Somalia no puede avanzar hacia la ratificación debido a que carece de un gobierno reconocido. Al firmar la Convención, los Estados Unidos han indicado su intención de ratificarla, pero todavía no lo han hecho”. (fuente: [http://www.unicef.org/spanish/crc/index\\_30229.html](http://www.unicef.org/spanish/crc/index_30229.html)).



y a enviar informes periódicos sobre el cumplimiento de la misma (Cantwell, 2000; Martínez y Sauri, 2006; Liebel y Martínez, 2009).<sup>17</sup>

### **2.3.1 La Convención Internacional de los Derechos del Niño: ¿un nuevo paradigma?**

La Convención aporta un marco jurídico y normativo para el diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas dirigidas hacia la niñez, puesto que nos sitúa en una base filosófica distinta de las visiones tradicionales de control, disciplina y protección infantil, especialmente en lo que concierne al trato del Estado y la sociedad con las niñas y los niños. El espíritu de la CDN es crear una cultura más igualitaria y respetuosa de los derechos infantiles. Sin embargo, los derechos de la infancia gozan de alto consenso pero son de baja intensidad. En otras palabras, existe un gran discurso y un compromiso ético sobre la importancia de la infancia en nuestra sociedad, pero los prejuicios culturales y los presupuestos económicos le restan validez y en la práctica la niñez sigue viendo vulnerados sus derechos a diario.

La Convención, a través de sus 54 artículos, intenta garantizar una *protección* integral, la *provisión* de bienes y servicios para asegurar una vida digna y la *participación* del grupo infantil (lo que se conoce como las 3 “p”). La CDN concibe a las niñas y los niños no sólo como objetos de medidas de protección y asistencia, sino como titulares de derechos propios y como actores de su propia vida, y por lo tanto, con la capacidad y el deber de participar en las determinaciones que le conciernen. El concepto fundamental de la CDN es el llamado *interés superior del niño* (artículo 3), que debe primar en todas las medidas públicas y privadas. Para establecer ese interés la Convención recomienda tomar en cuenta las opiniones de las niñas y los niños en los asuntos que les afectan (artículo 12) (Liebel y Martínez, 2009:45). Según Cillero (2000), el concepto de *interés superior* emana del anterior derecho de familia o de

---

<sup>17</sup> En 2002 entran en vigor dos protocolos que complementan los artículos de la Convención. Uno es el *Protocolo facultativo relativo a la participación de niñas y niños en los conflictos armados*, según se calcula que alrededor de 300.000 niñas y niños participan en conflictos armados en diferentes países del mundo. La Convención establece los 18 años como la edad mínima para integrar *obligatoriamente* las fuerzas armadas pero a partir de los 15 años puede ser *voluntariamente*. Dicha decisión ha ocasionado un gran debate entre las autoridades políticas y las organizaciones no gubernamentales. El otro es el *Protocolo facultativo relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía*. Se calcula que aproximadamente un millón de niñas y niños caen en redes de explotación sexual (Cantwell, 2000:26, 27).

*menores*, ya que se basa en la idea de protección. En la práctica, la interpretación arbitraria del interés superior puede vulnerar los propios derechos establecidos en la Convención. Para este autor, desde una concepción *garantista*, el concepto intenta superar las diferencias culturales y establecer estándares jurídicos comunes: “la protección de los derechos del niño prima por sobre cualquier consideración cultural que pueda afectarlos, así como sobre cualquier otro cálculo de beneficio colectivo” (Cillero, 2000). En consecuencia, el interés superior sería *la plena satisfacción y ejercicio de los derechos* consagrados en la Convención. Cualquier otra definición “de base bio-psicosocial como la que identifica el interés superior con alcanzar la madurez, o jurídica, identificándolo con la obtención de la plena capacidad, dificulta la aplicación de los derechos, resta valor y eficacia a los catálogos de derechos que se reconozcan” (Cillero, 2000).

Como se dijo anteriormente, la CDN (art. 12) recomienda considerar la opinión infantil, pero la limita al cumplimiento de dos condiciones:

- a) Que opinen solo en los asuntos que les afectan directamente.
- b) La opinión será considerada en función de la evolución de sus facultades.

El hecho de limitar la consideración de las opiniones infantiles sólo a los temas que les conciernen es digno de ser analizado. ¿Cuáles serían los temas que sí afectan a las niñas y los niños y cuáles no? Según James y Prout (1997:29), en un mundo globalizado diferentes procesos políticos, económicos, educativos y legales afectan, de una u otra manera, la vida infantil, pero las niñas y los niños tienen poca o ninguna influencia sobre ellos. Liebel (2009) se cuestiona ¿por qué restringir la participación infantil a determinados asuntos y no promover su inclusión en todos los ámbitos de la vida social? Un ejemplo de esta restricción se halla en la propia formulación de la Convención donde no participaron niñas y niños, sino personas adultas y representantes de gobiernos (Liebel, 2009:25).

La segunda condición referida a considerar la opinión infantil según la *evolución de las facultades* nos lleva a preguntarnos ¿con qué criterios se interpreta la evolución de las facultades infantiles? Lo más probable es que sea a través del enfoque de la psicología evolutiva, el cual estima que a medida que las personas van creciendo se desarrollan sus facultades y, de este modo, adquieren nuevos derechos y responsabilidades: es decir, más cuotas de poder. Este proceso jurídicamente se

denomina *autonomía progresiva*. En el próximo apartado vamos a reflexionar sobre la pertinencia del criterio evolutivo en el ámbito jurídico y sociológico.

La Convención define a las niñas y los niños como los seres humanos menores de 18 años a menos que las leyes nacionales reconozcan la mayoría de edad antes (artículo 1). Los 18 años representan la oportunidad de alcanzar la mayoría de edad y también constituyen una frontera generacional construida jurídicamente, pero basada en procesos sociales y en determinados supuestos psicológicos y biológicos. A la persona se le considera adulta automáticamente cuando traspasa ese umbral. A partir de ese momento adquiere todas las libertades y derechos consagrados a las personas adultas, independientemente de la evolución de sus facultades, de su situación económica o cualquier otra condición (Liebel y Martínez, 2009). Además, para Pedone (2010:12), la retórica proteccionista de los derechos establecidos en la Convención finalmente genera diversas situaciones de desprotección para las y los jóvenes de origen extranjero una vez que cumplen los 18 años, en cuyo momento se ven en una situación de exclusión de los sistemas de ayuda y asistencia pública.

Finalmente, Gaitán (2008) deduce que los derechos establecidos en la Convención representan la relación adultocéntrica que las sociedades occidentales mantienen con las niñas y los niños y se ha importado como un modelo universal de niñez. En este marco, son las personas adultas quienes conceden ciertas libertades, pero se mantiene el énfasis en la provisión y protección que facilitan las relaciones generacionales de poder. Según Alanen (1994:28), el modelo de infancia occidental se ha construido como lo universalmente válido en parte porque las propias ciencias sociales (la psicología y pedagogía particularmente) lo han aceptado como la verdadera y normal esencia del ser infantil a través de descripciones y prescripciones teóricas y metodológicas. De esta manera, concluye Alanen (1994), hemos llegado a la conclusión de que el bienestar infantil deseable y medible es el modelo desarrollado en los países ricos.

## **2.4 La infancia en la sociología: un fenómeno social naturalizado**

*“La idea de que importa el futuro de los niños es peligrosa desde un punto de vista ético porque mide el bienestar del niño basándose en su vida futura y no en su bienestar presente. Esta opinión implica no estar interesado en el niño, sino en los adultos”*  
Jens Qvortrup<sup>18</sup>

Según Gaitán (2006b:15) y Rodríguez (2007:22), los estudios sociológicos se han ocupado indirectamente de las niñas y los niños de un modo instrumental, ya que el centro de la atención generalmente ha sido la familia, la educación o el proceso mismo de la socialización. En este apartado vamos a revisar algunas de las ideas que subyacen en los estudios sociológicos considerados clásicos y algunos contemporáneos que abordan directa e indirectamente la cuestión de la infancia. A través de dicha revisión se demuestra que el estudio de la infancia “en” la sociología ha estado influido por ideas provenientes de disciplinas diversas como la psicología y la educación. En cambio, lo que pretendemos en este estudio es aproximarnos hacia una sociología “de” la infancia centrada en la vida infantil a nivel macro y macrosociológico y en las niñas y los niños en tanto grupo social.

### **2.4.1 Enfoques sociológicos clásicos**

Algunos sociólogos clásicos consideran que la niñez es una situación pre-social, debido a la situación de dependencia en que se hallan las niñas y los niños. Por lo tanto, les aleja de ser agentes sociales autónomos. En esta lógica, se piensa la infancia como una fase de preparación para la vida adulta, la cual se considera verdaderamente social; se cree que las niñas y los niños están en tránsito de ser integrados plenamente en la sociedad una vez que dejen atrás las características propias de la infancia y dejen de ser ellos mismos seres infantilizados, ya que esta es la verdadera causa de su discriminación (Qvortrup, 1987).<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Cfr. Qvortrup, Jens. (1992). El niño como sujeto y objeto: ideas sobre el programa de infancia en el Centro Europeo de Viena. *Infancia y Sociedad*, N°15, pp. Página: 176.

<sup>19</sup> Jean Jacques Rousseau (1762) sostiene que las niñas y los niños son comparables a su idea sobre el mito del “buen salvaje” porque se desarrollarán de acuerdo con el plan de la naturaleza y que el adoctrinamiento adulto podría llegar a corromperles. Este autor propone 4 estadios de desarrollo que van desde la infancia, niñez; niñez tardía y adolescencia (Rice, 1991:130; Moscoso, 2008:269).

En esta línea de argumentos de la infancia como una etapa preparatoria para la vida adulta podemos ubicar a Émile Durkheim (1975:54), quien interesado en la sociología de la educación desarrolla un pensamiento sobre la infancia como un fenómeno pre-social: *un terreno casi virgen donde se debe construir partiendo de la nada y poner en ese lugar una vida moral y social*. Es decir, este autor plantea la necesidad de una pedagogía moral que eduque y supere la supuesta naturaleza salvaje del ser infantil. En este enfoque la niña y el niño son vistos como receptáculos vacíos del accionar adulto (la idea de la *tabula rasa*) y, por lo tanto, se justifica la necesidad de controlar esa naturaleza a través del poder civilizatorio de la educación escolar.<sup>20</sup>

El hecho de asociar la infancia a un estado más cercano a la naturaleza que a la cultura –al igual que ocurre con otras minorías políticas como las mujeres o los grupos indígenas– permite tratar a las niñas y los niños como seres inferiores y subordinados al poder de la persona adulta, que según el caso está representada por la autoridad escolar, familiar o institucional. En este enfoque se evidencia una preocupación por la manera en que las niñas y los niños dejan de serlo; es decir, en el modo en que dejan de ser infantiles y se convierten en personas adultas educadas: civilizadas. Por lo tanto, el interés está puesto más en el resultado que en el proceso escolar y los actores que participan de él. Durkheim considera a la infancia como un periodo de crecimiento en sentido físico y moral; el periodo en el que la persona se hace y desarrolla para entrar a vivir la verdadera vida: la adulta (Qvortrup, 1992, 1994; Wintersberger, 1994; Gaitán, 2006b:47; Rodríguez, 2007:33 y ss.).

Los estudios de Durkheim influyeron en las ideas de Talcott Parsons (1959:200), acerca del proceso de socialización que ocurre dentro de las familias (principalmente heterosexuales y nucleares); es decir, *en el proceso de adquisición por parte de los niños de las pautas y los roles sociales*. Este autor sostiene que toda primera y normal socialización infantil debe producirse dentro de la familia, con la complementariedad de otras agencias como la escuela y el grupo de iguales, y es diferenciada en virtud del género, la clase social y el grupo étnico (Ibíd., 1951:218).<sup>21</sup> Según Jenks (1996), a

---

<sup>20</sup> John Locke decía que las niñas y los niños son una *tabula rasa*, es decir, un papel en blanco. Este autor pensaba que la familia puede moldearlos a través de las imitaciones, repeticiones, recompensas y castigos. Sugería a las madres y padres premiar las buenas acciones con alabanzas y aprobación y desaconsejaba el castigo físico porque no fomenta el autocontrol. Este autor fue uno de los pioneros del conductismo moderno (Rice, 1991:130).

<sup>21</sup> Parsons (1951:202) señala que la niña y el niño realiza su aprendizaje de los roles y pautas sociales a través de la imitación de un modelo adulto o la identificación y la instrucción que este modelo ejerce. Es decir un proceso unidireccional y esencialmente pasivo desde el punto de vista infantil.

Parsons le interesa estudiar el proceso de reproducción social entre las generaciones a través de la socialización de la niñez, pero no la niñez en sí misma. En la teoría parsoniana la niñez es vista como una receptora pasiva de los contenidos que la sociedad considera necesarios para que una persona se convierta en adulta; es decir, se reproduzca el orden social en el seno de una sociedad funcionalista. Desde el momento de nacimiento, e incluso antes del nacimiento en términos de género, se depositan expectativas y se le asigna un rol a la niña y el niño. La figura infantil encarna ese Yo social que deviene en el proceso de socialización, el cual consiste en transformar un ser infantil en un producto social, que no es otra cosa que una persona adulta normalizada. Pero, la construcción –socialización– requiere necesariamente la participación del propio individuo. Por lo tanto, el movimiento socializador es bidireccional y, además, las propias niñas y niños recrean el contenido que reciben de múltiples maneras (Rodríguez, 2000; Gaitán, 2006b:46).

En la visión parsoniana la infancia representa el momento de entrada e incorporación de la niña o niño a su cultura, un proceso adaptativo similar al que vive una persona en situación de inmigración. Pero este ser viene *limpio* de experiencias culturales anteriores y, por lo tanto, presenta la oportunidad de ser *modelado* e *inculcado* en las pautas y valores que más convienen a la sociedad. El Sistema Social actúa y constriñe al nuevo ser en función del orden, la integración y la corrección esperada. La socialización, así entendida, se caracteriza por la plasticidad, sensibilidad y dependencia infantil, ya que la niña o niño desempeña el rol de ser “socializado” por un “socializador”. En esta teoría la niñez es esencialmente pasiva y evaluada en términos evolutivos: el ser está en fase de crecimiento para alcanzar el estado deseable (adultez) y ser integrado en la sociedad, porque en la fase infantil se piensa que no es parte de la sociedad (Gaitán, 1999a:115-118).

Parsons (1959:203) se refiere al poder que tiene la persona adulta de dar *recompensas* o *castigos* mientras está instruyendo a las niñas y los niños en el refuerzo o extinción de determinados actos (condicionamiento), lo que este autor denomina *mecanismos de socialización*. El autor describe el rol que juegan estos mecanismos en el aprendizaje de las normas y roles sociales, pero no analiza las implicaciones que tiene para la relación de poder generacional el hecho de conceder recompensas y castigos. En la teoría de Parsons los castigos forman parte del “necesario” proceso de socialización, pero desde un punto de vista ético conducen a un abuso de parte de la persona adulta que infringe el castigo, respecto a la posición de desventaja social en que se encuentran

las niñas y los niños. Tal y como señala Foucault (1976:183, 185), en todos los sistemas disciplinarios existen mecanismos para penalizar con castigo físico o pequeñas humillaciones ciertas conductas que se consideran inadecuadas. En este caso, los castigos que reciben las niñas y los niños sería una forma de control social que ejerce, entre otras, la propia familia, en tanto institución disciplinaria basada en relaciones de poder y normas establecidas sobre lo permitido y lo prohibido. Además, no debemos olvidar que los castigos y las sanciones están diferenciadas en términos de género, porque las niñas y los niños aprenden el *deber ser* no sólo como una cuestión generacional, sino también esencialmente en términos de género. En la mirada parsoniana, se espera que las niñas y los niños obedezcan a las personas adultas como sus madres, padres y tías, porque estos últimos tienen una posición generacional de poder respecto a los primeros (Mayall, 2000, 2002). Más adelante veremos que la idea de la socialización adecuada a través de los castigos (incluso físicos) –por ejemplo para mejorar el desempeño escolar– es un factor clave en el análisis en la experiencia de las “segundas generaciones” de inmigrantes en Estados Unidos (Portes et al ,2006).

Según Jenks (1996), las teorías del desarrollo biológico y las de socialización de la infancia en sociología se basan en los supuestos de la psicología evolutiva, aunque sin cuestionarlos desde un punto de vista sociológico. Los estudios de Sigmund Freud (1970), Erik H. Erikson (1970) y Jean Piaget (1972, 1977) tienen gran influencia en la visión reduccionista de la infancia, es decir, entendida sólo como un periodo de desarrollo y una etapa de socialización. La niñez aparece como un momento en el cual se conectan la dimensión individual y social de un individuo, donde se aprenden las normas morales, se internalizan los roles sociales y se desarrollan las habilidades cognitivas.

Según Franzé (2002:202, 321), tradicionalmente la educación escolar ha considerado este concepto de niñez para situarse como la disciplina experta en “la infancia moderna”, cuya capacidad de actuación se resume en un discurso escolarizador y civilizatorio de seres que se piensa carecen de las normas básicas para convivir en la sociedad.<sup>22</sup> Además, las niñas y los niños de origen extranjero generalmente se

---

<sup>22</sup> Franzé (2002) revisa la institución educativa desde la construcción social de la infancia en términos de origen nacional o pertenencia étnica, particularmente a través de una etnografía con niñas y niños inmigrantes en Escuelas Públicas de Madrid. Señala Franzé (2002:202 y ss.) que “en el imaginario occidental el niño es una criatura en transición hacia la adultez, ser incompleto convertido en objeto de la educación formal o informal, la educación civilizatoria. No es casual la vieja hermandad establecida entre la infancia y el primitivismo (Ariés) ya sea que se conciba como un estado perverso de los humano

encasillan en etiquetas de “problemáticos” porque se desconocen los parámetros sociales y culturales de la infancia en los lugares de origen. De este modo, se reconstruye la visión de la niñez como un ser indómito que será civilizado a través de la educación, en este caso, del lugar de destino que se piensa superior en términos nacionales.

La psicología evolutiva de Piaget (1972, 1977) estudia a la niña o el niño (*the child*) a nivel individual principalmente –del mismo modo que se pretende estudiar a “la mujer” o “el indígena” partiendo de una supuesta esencia universal en cada uno de estos sujetos–, mientras que el objetivo de la sociología de la infancia es intentar mirarla como fenómeno social y ver a las niñas y los niños como un grupo social desnaturalizado de una esencia infantil concebida a priori (James y Prout, 1997:11 y ss.).

“...the criticism of a psychology based on universal laws that were supposed to hold good across all societies and at all historical times. It was argued that such terms as ‘the mother’ and ‘the child’ not only conveyed a meaningless generality but also misrepresented the relationship between individual and social worlds and portrayed social arrangements as if they were fixed by laws of nature” (Richard, 1986:3 citado en James y Prout, 1997:20).

Si bien es cierto que ocurren fenómenos biológicos durante la infancia, también es cierto que durante toda nuestra existencia nuestros cuerpos (incluido el cerebro) se ven afectados y modificados por las condiciones materiales, sociales, económicas y culturales en las que vivimos. Este enfoque sociológico intenta cuestionar la supuesta universalidad del desarrollo biológico infantil (presupuestos psicológicos y pedagógicos) y visibiliza la dimensión social que incide y determina igualmente este proceso. James y Prout (1997:21) argumentan que algunos movimientos sociales, tales como los que promueven los derechos civiles para las personas afroamericanas y feministas, han sugerido que las relaciones sociales no son conformadas por leyes psicológicas, sino que han sido acordadas políticamente sobre diferentes criterios de exclusión. Pero las niñas, los niños y la infancia no han sido cuestionadas como

---

(Freud) o como ingenuidad y bondad primigenia (Rousseau). El lenguaje escolar –y no solo el escolar– evoca tales hermandades toda vez que se descubren categorías de niños “resistentes” a las sanciones disciplinarias. Se los piensa como seres especialmente incompletos (inmaduros, faltos de personalidad). Ellos son como unos “salvajes”. Más que nada cuerpos cuyas fuerzas incontroladas se resisten a la disciplina, cercanos a una suerte de estado de naturaleza en tanto rebeldes a la privatización de las manifestaciones corporales”.



categorías sociológicas y políticas de exclusión, salvo parcialmente para el debate sobre los derechos.

En otras palabras, la sociología de la infancia rechaza el reduccionismo de separar lo individual de lo social. El enfoque de la infancia como un momento de desarrollo biológico es necesario y no se niega su existencia, pero no es suficiente para comprender la magnitud sociológica del fenómeno. Además, es necesario precisar que en la visión sobre el desarrollo biológico infantil subyacen supuestos sobre los roles de género normalizados de acuerdo a cada sociedad. Es decir, las niñas se deben desarrollar cómo se espera que se desarrollen las niñas y lo mismo con los niños. El proceso evolutivo denota un sesgo adultocéntrico que se complementa con visiones normativas sobre el género, la clase social y el origen nacional (Mayall, 2000, 2002).

Tal y como sostienen Gaitán (2006b: 50) y Rodríguez (2007:54), la Sociología de la Infancia toma una distancia crítica explícita de la visión que sitúa a las niñas y los niños como seres pre-sociales y a la infancia como una etapa transitoria hacia la vida adulta. Estudiar la situación de vida de las niñas y los niños considerándolos como “potenciales adultos” y que por eso importa conocer cómo viven, estudian y se alimentan (por ejemplo) por las repercusiones que esto tendrá en el futuro, impide configurar a la infancia como un objeto de estudio sociológico (Qvortrup, 1992).

Las capacidades cognitivas y morales se utilizan como criterio verificador de pertenencia al mundo adulto, como una esencia que cada etapa entrega a la persona (James y Prout, 1997:28). Según Rodríguez (2007:57), ciertamente el niño está en desarrollo, pero el problema radica en observar este desarrollo desde la óptica adultocéntrica, como si se tratara de una producción en esencia, enfatizando la evolución de las capacidades en función de cada edad. Sin embargo, desde una mirada sociológica también es importante estudiar las coordenadas sociales que determinan el contexto donde se lleva a cabo ese desarrollo y la propia vida infantil. Para James y Prout (1997: 7), la infancia no es sólo una fase de desarrollo y el tránsito por las etapas vitales, también constituye un producto social en el que tal desarrollo ha de materializarse:

“The immaturity of children is a biological fact of life but the ways in which this immaturity is understood and made meaningful is a fact of culture (...). It is these ‘facts of culture’ which may vary and which can be said to make of childhood a social institution. It is in this sense, therefore, that one can

talk of the social construction of childhood and also, of its re- and deconstruction. In this double sense, then, childhood is both constructed and reconstructed both for children and by children” (James y Prout, 1997:7).

Para Jens Qvortrup (1992:177) en la psicología “existe una idea de ascenso gradual en sentido cualitativo, el paso de estados de imperfección a estados de perfección, de inmadurez a madurez, de incapacidad a capacidad, de irresponsabilidad a responsabilidad”. Sin duda, las llamadas “ciencias del niño” como la Psicología, la Pedagogía, la Psicopedagogía y la Pediatría, nacieron con el objetivo de buscar lo mejor para las niñas y los niños y protegerles de ciertas situaciones vulnerables. Pero, en la práctica estas disciplinas han logrado ejercer una gran influencia en el control y reclusión de la vida infantil en determinadas instituciones sociales, como la escuela y la familia. La constante alusión al futuro y la consideración de las niñas y los niños como un “proyecto de persona”, pero sin serlo totalmente en la vida presente, ha tenido como consecuencia su de la vida social y pública. Además, según James y Prout (1997: x, 9), la visión biológica para explicar fenómenos sociológicos puede considerarse obsoleta en otras áreas de las ciencias sociales, como por ejemplo en los estudios culturales o los de género, pero en la interpretación sociológica de la infancia continúan vigentes sin cuestionarse del todo. La visión psicológica de la infancia está dominada por las ideas de inmadurez, dependencia, irracionalidad, naturaleza y universalidad del fenómeno. Algunos autores (Qvortrup, 1994; Gaitán, 1999b; Rodríguez, 2000) coinciden en que la infancia se concibe como un proceso de transición hacia la madurez. Específicamente Wintersberger (1992:146) se pregunta si

“¿No sería más lógico plantear que la infancia abarca un enorme potencial de distintas opciones que tiene que ser reducido a una cantidad «controlable» mediante los procesos de educación y socialización para conseguir que el individuo pase por el «cuello de botella» de la «madurez» en las sociedades modernas?” (Wintersberger, 1992:146).

La tabla N muestra algunos de los presupuestos que están en la base de la visión sociológica que posee un sesgo reduccionista y binario de la infancia, entendida solo como una etapa de desarrollo biológico y una fase de socialización, ignorando que se trata de un fenómeno complejo y multidimensional (James y Prout, 1997:13).

**Tabla 1 Visión sociológica reduccionista de la infancia**

<b>Conceptos</b>	<b>Desarrollo biológico</b>	<b>Socialización</b>
<b>Infancia</b>	Una etapa del desarrollo evolutivo del ser humano hacia la adultez, es esta última la que se valora plena y deseable	Una fase preparatoria para la vida adulta, en esta última es donde realmente se participa en la vida social
<b>Las niñas y los niños</b>	Incapaces, inmaduros e inacabados en comparación con las personas adultas a quienes se supone capaces, maduras y acabadas	Meros receptores pasivos del orden social (receptáculos y esponjas)
	Seres biológicos, organismos respondientes	Seres pre-sociales
<b>Interés</b>	Visión centrada en el resultado (ser adulta) del proceso de desarrollo, una vez que la persona “acabe” el proceso será completa	Visión centrada en el producto social del proceso de socialización, importa la persona adulta normalizada en que se convertirá el ser infantil
<b>Autores de referencia</b>	Durkheim, Piaget	Parsons

Fuente: elaboración propia en base a James y Prout (1997:11 y ss.), Gaitán (2006b:45 y ss.) y Rodríguez (2007:54 y ss.).

Como se observa en la tabla anterior, estos estudios sociológicos consideran a la infancia principalmente como una etapa de socialización y preparación del individuo para la vida adulta, la que se considera verdadera experiencia social. Es decir, interesa el resultado que tendrá este proceso, más que el proceso en sí mismo y cómo es experimentado por sus protagonistas. Se está valorando cuánto falta para que la persona alcance el estadio adulto como punto de referencia y por lo tanto demuestra una mirada adultocéntrica. La idea de la socialización está inscrita en las prácticas cotidianas de las propias niñas, niños y sus familias y lo que intenta la sociología de la infancia, según Alanen (1994:54), es imaginar nuevas relaciones entre esos componentes.

Ahora bien, reconocemos que la infancia constituye un momento en el desarrollo humano donde se intensifica el proceso de socialización que dura toda la vida, pero consideramos que ese proceso es cardinalmente social y no pre-social y nos alejamos de la visión de las niñas y los niños como objetos pasivos receptores. Según Jenks (1996:8), la metáfora del crecimiento supone partir de las premisas de “llegar a ser”, tabula rasa, preparación, inexperiencia e inmadurez. Estas metáforas conducen a creer que existe una esencia infantil irracional y que el mundo adulto es por esencia racional, acabada y deseable. Un ser que evoluciona desde el comportamiento irracional hacia el pensamiento racional (James y Prout, 1997:10, 28).

Es difícil empíricamente sostener que las personas adultas están cerradas, completas y definitivas sin capacidad de cambiar, porque permanentemente experimentan la influencia de las estructuras y las relaciones sociales en las que viven y, por lo tanto, poseen la capacidad de cambiar. Durante toda nuestra existencia tenemos la capacidad de aprender y, de hecho seguimos aprendiendo, nuevas normas, nuevos idiomas y nuevos roles sociales, y esto porque nuestras habilidades cognitivas y sociales siempre están en transformación. Actualmente en el mundo globalizado en el que vivimos las personas adultas deben necesariamente demostrar su capacidad de aprendizaje de nuevas tecnologías, nuevos idiomas y nuevos conocimientos que se requieren para enfrentar la vida cotidiana (desde la electrónica hasta internet). Especialmente las personas adultas que participan en procesos migratorios contemporáneos, necesariamente deben aprender nuevos códigos culturales (especialmente el idioma) y desaprender otros para conocer y adaptarse al nuevo territorio social y simbólico en el que están. Además, las familias que despliegan prácticas y vínculos transnacionales demuestran empíricamente que las personas adultas como las madres y los padres son capaces de flexibilizar sus patrones aprendidos sobre la familia, la maternidad y la paternidad y aprender y desarrollar nuevas configuraciones familiares en los campos sociales transnacionales (Levitt, 2009). El uso de las nuevas tecnologías y la movilidad entre las fronteras demuestra que los seres humanos a cualquier edad tienen la capacidad de aprender, desarrollarse y socializarse en los marcos culturales que sean necesarios para participar en la sociedad global (Castells, 1998). El crecimiento, aprendizaje y socialización no son conceptos inherentes a la condición infantil, sino que demuestran las potencialidades humanas que se articulan desde diferentes niveles como el biológico, psicológico y social (Jenks, 1996; Mayall, 2002).

El estudio sociológico de la infancia nos permite transformar el concepto tradicional de infancia, pero ineludiblemente también cambia la idea preconcebida de la adultez y de las otras generaciones, es decir, cambia la idea de la persona construida únicamente a partir de su edad. Del mismo modo que los estudios feministas permiten reflexionar sobre los estereotipos de género e ir más allá del género de las personas (por ejemplo, no esperar que las mujeres hagan algo sólo porque son mujeres), la sociología de la infancia nos permite analizar los estereotipos generacionales atribuidos arbitrariamente a las personas en función de su edad.

### **2.4.2 Enfoques sociológicos contemporáneos**

En la teoría sociológica contemporánea existen autores que analizan la situación de la infancia en la sociedad como un hecho eminentemente social y representan un primer intento en la consideración de la infancia como objeto de interés sociológico autónomo. El enfoque del interaccionismo simbólico de George H. Mead (1982) ofrece una mirada más matizada sobre el papel que juegan las niñas y los niños en el proceso de internalización de lo social. Este autor sostiene que el ser infantil está en permanente diálogo consigo mismo y con los otros (el otro generalizado) que le rodean, lo que se lleva a la práctica a través del juego y el juego organizado. En este caso se considera que la vida de los individuos es un fenómeno social desde el nacimiento, y por lo tanto, toda la vida social está afectada por las fuerzas y el poder de la estructura social. El individuo incluso siendo niña o niño siempre tiene un cierto grado de autonomía y una subjetividad propia (Rodríguez, 2007:40 y ss.).

El enfoque constructivista de Berger y Luckman (1968) también es clave en esta nueva mirada del sujeto infantil en la sociología. Estos autores señalan que el ser humano es un producto social y todo su desarrollo está socialmente interferido y determinado, incluso la infancia. Para estos autores, en la construcción social de la realidad se registran los momentos de *externalización*, *objetivación* e *internalización* a través del proceso de socialización primaria y secundaria donde se internaliza la realidad objetiva. La socialización primaria se lleva a cabo en la familia especialmente y funciona por pautas más emocionales que racionales y mediatizada por un fuerte control social: cómo debo ser y qué debo hacer a través de la identificación con *sus otros significantes*. La socialización secundaria, en cambio, se desarrolla en ciertas instituciones destinadas para este fin como la escuela, la iglesia, el ejército, etc. La socialización requiere ciertas imposiciones a las niñas y los niños para a su amoldamiento social que trae como consecuencia la adjudicación de un lugar en el mundo social.

“aunque el niño no sea un mero espectador pasivo en el proceso de su socialización, son los adultos quienes disponen las reglas del juego. El niño puede intervenir en el juego con entusiasmo o con hosca resistencia, pero por desgracia no existe ningún otro juego a mano” (Berger y Luckman, 1968:171).

Berger y Luckman (1968) ofrecen la idea de la niñez como un espacio atravesado por los individuos cuando son niñas y niños. Además, dado el enfoque constructivista que asumen estos autores, se infiere que reconocen el marco minoritario de acción social que tienen las niñas y los niños, en tanto seres individuales, frente a *los otros*, como las personas adultas que detentan la posición de poder. Pero, en general son vistos sólo como receptores de lo construido por las generaciones anteriores, lo que es transmitido por las personas adultas que les rodean. Sin embargo, si la socialización transmite la experiencia en el lenguaje, las niñas y los niños recrean, transmiten y reconstruyen la realidad que les ha sido dada, configurando su propia cultura infantil; pero son las personas adultas quienes imponen el orden social que debe reproducirse (Gaitán, 2006a:33).

Por otro lado, Norbert Elías (1989) identifica que en las sociedades modernas el proceso civilizatorio se plasma a través de la educación y otras instituciones de poder y control –como el Estado– que ejercen una verdadera presión generacional sobre la infancia. El resultado es que el mundo infantil queda relegado al ámbito privado, familiar y escolar como una etapa “preparatoria” para la vida adulta y pública, que es cuando se espera que la persona haya alcanzado cierto grado de civilización (autocontrol, obediencia, rutina de trabajo, etc.) y lo que se denomina madurez. La principal aportación de los estudios sociológicos contemporáneos es la de subrayar la importancia de la experiencia social en la infancia como fuente para el surgimiento del agente social capaz y autónomo, alejado de la imagen del organismo respondiente (Rodríguez, 2007:44). Considerar el desarrollo y la socialización infantil en un contexto social es el primer paso para pensar la infancia como una construcción social (James y Prout, 1997:24).

## ***2.5 Una sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales***

En 1900, la educadora feminista Ellen Key publica “El siglo del niño”, el cual resulta ser un presagio del aumento de la preocupación y sensibilidad por la infancia durante el siglo XX.<sup>23</sup> Una preocupación que se plasma en la aprobación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas en 1989. A pesar del

---

<sup>23</sup> En otro libro titulado “Amor y matrimonio”, Key “recalca que los niños también tienen el derecho de ser «malos» y de no tener que ser siempre «buenos» (Liebel, 2009:34).

optimismo inicial, particularmente en la sociología son escasos los trabajos publicados durante el siglo XX que expresen interés particular por la infancia como categoría. Su ausencia es un fiel reflejo de las ambigüedades contemporáneas que experimenta la niñez: si bien es evidente la creciente protección y preocupación que la sociedad despliega sobre ella, no se le permite la plena participación y expresión de sus opiniones en la sociedad donde viven (Wintersberger, 1992; James y Prout, 1997: ix, 9).

La infancia continúa siendo un objeto de difícil investigación en la sociología porque generalmente se piensa que su estudio no debe ser sino una parcela dentro de lo que constituye el estudio de la familia como institución social o de la educación como instrumento de dominación y reproducción social. Es evidente que existe una resistencia dentro de la sociología a re-pensar el concepto de infancia desde nuevos parámetros, del mismo modo que existía una resistencia a pensar a las mujeres y los hombres desde una perspectiva de género promovida por el movimiento feminista. También se reconoce que ha sido escasa la publicación académica sobre estos temas, aunque existen bastantes prácticas de intervención social enmarcadas en nuevos paradigmas infantiles (James y Prout, 1997:22). Según Qvortrup (1994:xi), un paradigma sociológico adicional puede complementar y enriquecer la variedad de enfoques científicos sobre la infancia.

La sociología de la infancia comparte algunos intereses teóricos y metodológicos con la sociología de la juventud o una sociología basada en el estudio de las generaciones y principalmente forma parte de los *childhood studies* o “estudios de infancia”, un campo de estudios multidisciplinar en el que participan diversas disciplinas como la Historia de la infancia, la Antropología de los niños,<sup>24</sup> el Trabajo Social con niños, la Geografía humana, entre otras. Estas disciplinas conforman una perspectiva global sobre el fenómeno de la infancia en nuestras sociedades pero continúa siendo marginal dentro de los estudios sociales (Alanen, 1994:29; James y Prout, 1997: ix; Rodríguez, 2000:100; Gaitán, 2006b:49; Mayall, 2000, 2002).

La infancia se define como un “*espacio socialmente construido para que lo habiten las niñas, los niños y adolescentes, es decir, donde transcurre su vida*” (Gaitán, 2006a:33). A esta definición habría que añadir que dicho espacio social es similar en términos generacionales, pero bastante diferenciada en término de género. Frønes (1994:148) afirma que “*la infancia es el periodo de la vida durante el cual un ser*

---

<sup>24</sup> En la antropología se utilizan dos conceptos para analizar la edad como eje articulador: grados de edad (derechos y obligaciones individuales según la edad) y clases de edad (grupo coetáneo que crece conjuntamente de acuerdo a fases preestablecidas) (Gaitán, 2006b:83).

*humano es tratado como un niño con las características culturales, sociales y económicas que acompañan este periodo*". En este sentido, habría que especificar que el trato que reciben las niñas y los niños es bastante diferencial en términos de género en el tiempo presente; además de considerar las consecuencias que tiene una socialización de género entendida como una "preparación para la vida adulta" de las mujeres y los hombres en una respectiva sociedad. En otras palabras, se les trata diferente porque se consideran diferentes y se espera que aprendan y reproduzcan permanentemente esa diferencia. A continuación vamos a revisar algunos antecedentes sobre la conformación a nivel académico de la sociología de la infancia, especialmente en el mundo anglosajón, y que la ha llevado a constituirse en una disciplina emergente dentro de la sociología en general.

### **2.5.1 Antecedentes de la sociología de la infancia**

Durante las décadas de los años 1980 y 1990 se publican diversos trabajos sociológicos particularmente en el ámbito académico anglosajón (Europa y Estados Unidos) sobre la necesidad de revisar el concepto de infancia en la sociología contemporánea. Estas publicaciones conforman las bases teóricas de la sociología de la infancia, pero lamentablemente la mayoría no han sido traducidas al castellano y tal vez por esta razón permanecen desconocidas o marginales en los debates sociológicos hispanoamericanos.

En España, alrededor del año 2000 comienzan a surgir algunos artículos y libros publicados principalmente por Lourdes Gaitán (1999b, 2006b, 2008) e Iván Rodríguez (2000, 2007), quienes realizan la importante tarea de articular los enfoques teóricos sociológicos de la tradición anglosajona y contextualizarlos en el debate sociológico español. Durante este mismo tiempo, en América Latina se publican algunos trabajos académicos sobre la sociología de la infancia de José Sánchez-Parga (2004), René Unda (2003, 2009) e Liebel y Martínez (2003).

Uno de los trabajos pioneros en el ámbito anglosajón lo constituye la obra de Chris Jenks titulada *The Sociology of Childhood* y publicada en 1982. En esta obra el autor revisa el concepto de infancia en los trabajos de Parsons, Durkheim, Piaget, entre otros, para demostrar que cada modelo teórico de vida social da lugar a una diversidad de visiones de la infancia, lo que demuestra su construcción social. Posteriormente, en 1987 Jens Qvortrup coordina un monográfico de la *International Journal of Sociology*



dedicado a la Sociología de la Infancia y declara en la introducción de este trabajo lo siguiente:

“el postulado de que la infancia (como un elemento estructural y como una posición de estatus) cambia en tiempo y espacio de acuerdo con las necesidades e intereses de la sociedad adulta dominante parece tan evidente, incluso casi trivial, que **podemos sorprendernos de que sea casi imposible encontrar esta perspectiva representada entre los sociólogos**” (negrita nuestra) (Qvortrup, 1987:6).

En ese mismo año Qvortrup asume la dirección del proyecto de investigación titulado *La infancia como fenómeno social* en el marco del *Programa de Infancia* del *Centro Europeo para el Bienestar Social de Viena*, un estudio aplicado a 16 países europeos (Qvortrup et al, 1994).<sup>25</sup> Dicha investigación asume un enfoque teórico sociológico –no sólo psicológico o educativo– para demostrar la posibilidad de investigar el fenómeno de la infancia en cada sociedad a partir de la edad como categoría de análisis.<sup>26</sup> En 1990 la *International Sociological Association* autoriza el establecimiento de un grupo temático denominado *Sociology of childhood*, esto sucede un siglo después que se crearan similares grupos expertos en disciplinas como la psicología, psiquiatría o medicina (Qvortrup, 1994:x). Los trabajos realizados por el Centro de Viena sientan las bases teóricas del enfoque *estructural* que junto al *constructivista* y el *relacional* conforman los tres enfoques de la sociología de la infancia de acuerdo a la clasificación hecha por Gaitán (2006a, 2006b).

### ***2.5.2 Enfoque estructural de la sociología de la infancia***

El enfoque estructural de la sociología de la infancia, tal como su nombre lo indica, intenta analizar la posición de la niñez en la estructura de las sociedades a través del estudio de los aspectos demográficos, económicos, laborales-escolares, distributivos y jurídicos, y en este último punto se han incluido las repercusiones sociológicas de la

---

<sup>25</sup> En el marco de este estudio se desarrolla en Madrid en julio de 1991 el “Seminario Europeo sobre Investigación y Políticas de infancia en Europa en los años 90”. En ese contexto se elaboran algunos de los escasos documentos en español de Qvortrup (1994) y Wintersberger (1994), dos brillantes exponentes de este enfoque (Gaitán, 2006b:51).

<sup>26</sup> “We have in this project chosen a different perspective than childhood as a transient phase of one single individual’s life; we rather suggest that it is a *permanent form*, which never disappears, even if its members change continuously, and even if it is itself historically at variance” (cursiva original, Qvortrup, 1994:23).

discriminación legal de la infancia en tanto minoría respecto al poder adulto. La perspectiva estructural parte de la premisa que la infancia como *categoría* existe permanentemente en la sociedad, aunque sus miembros se renueven constantemente. Por lo tanto, cada uno de los temas de estudio se analizan considerando ese nicho que ocupan las niñas y los niños de ahora y quienes vendrán, como un espacio en la estructura de la sociedad que está destinado a que lo habiten los seres infantiles. En otras palabras, se piensa a la infancia en términos sociológicos como un grupo social en permanente conflicto y negociación con los otros grupos sociales y no tanto a nivel individual como lo hacen las disciplinas psicológicas o pedagógicas (Qvortrup, 1992, 1994; Wintersberger, 1994). La población infantil se entiende como el *colectivo de individuos muy diferentes entre sí, pero que comparten una misma ubicación etaria en tanto menores de edad sometidos a la autoridad adulta* (Rodríguez, 2007:56).

Finalmente, el proyecto de investigación del Centro Europeo de Viena a partir de los resultados de este estudio obtiene 16 informes nacionales sobre la situación de la infancia en cada país. De ello derivan las **nueve tesis acerca de la “infancia como un fenómeno social** que sientan las bases teóricas del enfoque estructural de la sociología de la infancia:

**Tabla 2 Nueve tesis acerca de la “infancia como un fenómeno social”**

1. La infancia es una forma particular y distinta de la estructura social de cualquier sociedad.
2. La infancia es, sociológicamente hablando, no una fase transitoria, sino una categoría social permanente.
3. La idea de niña o niño como tal es problemática, mientras que la infancia es una categoría variable histórica y social.
4. La infancia es una parte integral de la sociedad y su división del trabajo.
5. Las niñas y los niños son ellos mismos co-constructores de la infancia y la sociedad.
6. La infancia está expuesta en principio a las mismas fuerzas que las personas adultas (económica, institucionalmente, p.e.) aunque de modo particular.
7. La dependencia estipulada en las niñas y los niños tiene consecuencias para su invisibilidad en las descripciones históricas y sociales.
8. No las madres y los padres, sino la ideología de la familia constituye una barrera contra los intereses y el bienestar de las niñas y los niños.
9. La infancia tiene la categoría de una minoría clásica, que es sujeto de tendencias de marginalización y paternalización.

Fuente: Gaitán (1999a:128).

Las dimensiones de análisis que los autores consideran clave en el estudio estructural de los aspectos la infancia descritos anteriormente son: los cambios demográficos; las actividades infantiles; la economía; la justicia distributiva; y el estatus jurídico. Habría que añadir que en cada uno de estos focos de estudio de la dimensión estructural de la infancia existen desigualdades de género, de clase social y de origen étnico entre las niñas y los niños como grupo social.

*Cambios demográficos: importancia política de la proporción de población infantil.* Según Qvortrup (1992; 1994), en los países occidentales se asiste a una caída en las tasas de fecundidad que trae como consecuencia el descenso en el número y la proporción de la población infantil dentro de la población en general. Algunas opiniones defienden esta baja señalando que permitirá mejores condiciones sociales y económicas de estudio y trabajo a las generaciones futuras. Sin embargo, esta visión vuelve a centrarse en el “bienestar futuro” de la infancia y no en su bienestar presente (Qvortrup, 1992; 1994). Justamente, en nuestro trabajo exploratorio (Pavez Soto, 2007, 2010a) pudimos comprobar que las motivaciones de los proyectos migratorios familiares se inscriben en la obtención de mejores condiciones de vida y oportunidades para el *futuro* de sus niñas y niños, con lo cual se vuelve a observar la importancia del potencial humano de la niñez, y no su trascendencia en el presente.

En España, a medida que baja el número de población infantil autóctona aumenta el número de población infantil extranjera, con lo cual la pirámide poblacional se compensa. Pero los intereses de la niñez extranjera, en tanto grupo social doblemente excluido, no son considerados en el diseño e implementación de la política pública (Observatorio de la Infancia, 2010).

*Actividades infantiles: el trabajo escolar de la infancia.* En esta dimensión interesa analizar las principales actividades que están destinadas a ser realizadas por las niñas y los niños según los intereses de la sociedad y el mercado laboral. La principal tesis de Qvortrup (1992:176) es que las niñas y los niños se ven obligados a realizar el tipo de trabajo que la sociedad cree necesario, de acuerdo con la economía y el orden social imperante. Desde una visión histórica él señala que ellas y ellos nunca han parado de trabajar, sino que han cambiado de lugar y tipo de trabajo. El hecho de que la escolarización sea obligatoria permite inferir que simboliza la continuación del trabajo infantil en las modernas condiciones económicas, pero se ve como un gasto más que como una inversión o un aporte de las niñas y los niños (Wintersberger, 1992; 1994; Qvortrup, 1994; Martínez y Ligeró, 2003). La formación y la educación, es decir el trabajo escolar, son parte del proceso de generación de conocimientos en una sociedad productora de información (Castell, 1999). Pero, según Qvortrup (1992:177), “*no se agradece al niño su papel como reproductor de la fuerza laboral, se ve como un costo para la sociedad más que como un insumo para la economía*”. La escuela es un espacio

infantil separado radicalmente de los otros espacios que ocupa el colectivo adulto donde las niñas y los niños no pueden ni deben estar. Esta severa división es un correlato entre el mundo privado y público, una vez que la niñez esté educada (civilizada) participará en el mundo público.

Para Qvortrup (1992), Gaitán (1999a, 1999b) y Rodríguez (2000), la escolarización también representa una de las formas más masificadas de institucionalización de la infancia. Cumple una función de control social y de reposición futura de las fuerzas productivas. Las niñas y los niños van a la escuela para normalizarse como mano de obra a través del aprendizaje sistematizado en rutinas que asemejan horarios laborales, además es un marco de protección y tranquilidad para los padres y especialmente las madres que están trabajando y no los pueden cuidar. Si bien la educación formal puede ser vista como una fuente de adquisición de conocimientos e igualador de oportunidades a través de la movilidad social, no es menos cierto que la escuela como institución representa la base del proceso de individualización dialéctica entre la libertad del pensamiento y el control y la disciplina de los cuerpos. El trabajo escolar es la institución creada para transformar y normalizar la naturaleza infantil en una persona adulta, a través de la planificación sistemática del tiempo y los quehaceres (Gaitán 2006b:83).<sup>27</sup> Además, como se verá más adelante, la escuela también es la encargada de reproducir las jerarquías de género entre las niñas y los niños y las desigualdades de clase social entre la población infantil autóctona e inmigrante.

Del mismo modo que la teoría feminista logró demostrar que las tareas reproductivas son un *trabajo*, los estudios de infancia están intentando visibilizar el trabajo escolar, doméstico y de bienestar realizado por las niñas y los niños como un *trabajo* no reconocido social ni económicamente, pero que genera grandes beneficios (Qvortrup et al, 1994; Oldman, 1994). Por su parte, Alanen (1994:39) y Mayall (2002:13) concluyen que el tratamiento del valor social de la niñez y su contribución en el sistema generacional es paralelo a la explotación y el control del trabajo de las mujeres y el valor que ellas producen en el sistema de género. Naturalmente se esperaba que ellas hicieran el trabajo reproductivo de manera gratuita, pero al reconocer su valor social y económico las mujeres comenzaron a ser vistas como agentes sociales cuya

---

<sup>27</sup> “La interpretación pasiva de las actividades del niño en la escuela sugiere la imagen de una fábrica (escuela) en la que los trabajadores (maestros) transforman las materias primas (los niños) en productos terminados (adultos). Si la escuela busca el bienestar del niño, la cultura escolar tendría que cambiar drásticamente hacia una desburocratización y hacia la gestión de la escuela por parte de los propios niños” (Wintersberger, 1994:41)

opresión es coherente con el sistema capitalista y de género. Las autoras esperan que el trabajo doméstico y escolar de la infancia sea visto como una labor que realizan las niñas y los niños de manera gratuita y del cual se beneficia el sistema capitalista, de género y generacional.<sup>28</sup>

*Economía e infancia: un gasto, una inversión.* El valor económico de la infancia se puede medir a través de su contribución a la acumulación de conocimientos – indispensable en la sociedad moderna– su rol como consumidores en la economía familiar; y el gran número de empleos, oficios y profesiones asociadas en la gestión de la infancia. Pero, las niñas y los niños se ven como un gasto (un ítem del presupuesto) porque dependen exclusivamente de la riqueza o pobreza del hogar donde les toca nacer, están obligados a soportarlo porque no tienen capacidad de producir ingresos propios.<sup>29</sup>

Por otro lado, desde la visión evolutiva se piensa que la infancia es una inversión para el futuro, en términos de educación la niñez constituye un capital humano que es preciso potenciar e invertir en el presente para obtener las ganancias en el futuro (Esping-Andersen, 2000; Gaitán, 2006b:83).

*Justicia distributiva: distribución generacional de los recursos sociales.* Algunas de las consecuencias de este cambio en los modelos de reciprocidad<sup>30</sup> se relacionan con el aumento de la pobreza infantil en las familias con hijas e hijos a cargo (más personas que *consumen*, menos que *aportan*); el grupo infantil se ve desplazado por la presión

---

<sup>28</sup> “The ‘scholarization’ of childhood is such a visible feature of modern western childhoods that it may escape notice. But the fact that children are required for many years to spend a considerable portion of their time at school –and increasingly also to bring schoolwork home– has implications for how childhood is understood” (Mayall, 2002:20).

<sup>29</sup> Dentro del pensamiento económico moderno, según Wintersberger (1994) existen dos corrientes para analizar la relación infancia-economía: a) Escuela conservadora: de corte tradicional, se centra en escalas de equivalencia, tratando de calcular cuál debería ser el aumento necesario en el presupuesto de una pareja para mantener el nivel de vida de que gozaba antes de tener hijas e hijos; y b) Escuela liberal: inspirada en Gary Becker, los economistas familiares dirían que una pareja que decide tener una hija o hijo cumple una función utilitaria en la que esa niña o niño tiene un valor mayor que los gastos adicionales que supone. Para este autor, las dos líneas consideran a las hijas e hijos como meros apéndices de sus madres y padres.

<sup>30</sup> Según Wintersberger (1992; 1994), en la época pre-industrial se lleva a cabo un modelo de reciprocidad simple, que consiste en que los costes y beneficios de la infancia corresponden a la familia, al crecer las niñas y niños pasan a formar parte de la mano de obra doméstica y, ya en la adultez, deben mantener a sus madres y padres ancianos. Con la revolución industrial y la posterior creación de la Seguridad Social surge un nuevo modelo de reciprocidad extendida, el cual significa que los costes de la infancia se comparten entre la familia y la sociedad, mientras que los beneficios sólo los recibe la sociedad.

electoral que ejerce el grupo de personas ancianas; y las prestaciones se dirigen hacia las familias y no hacia la infancia (por ejemplo las exenciones fiscales). El cambio de modelo de reciprocidad está acompañado del surgimiento de la ideología familista, es decir, la creencia en que la tutela y protección infantil debe ser una función de la familia y no ya del Estado ni el mercado. La ideología familista considera a las niñas y los niños como *propiedad* de sus madres y padres, como un objeto que les pertenece. Según Qvortrup (1992), esta situación es conveniente para los Estados porque ahorran grandes cantidades de dinero al pensar que el cuidado infantil es una cuestión privada. Este nuevo modelo de reciprocidad afecta la sostenibilidad de la seguridad social de algunos países europeos debido al descenso de la población infantil y, por lo tanto, de mano de obra que sustente las pensiones en el futuro. Sin duda, que la población inmigrante en general y la infantil en particular tendrán un gran protagonismo para renovar las fuerzas productivas necesarias en el mercado laboral y la seguridad social (Pajares, 2010).<sup>31</sup>

*El estatus jurídico: la discriminación legal de la infancia.* De acuerdo a Qvortrup (1992) y Wintersberger (1994) la posición legal de las niñas y los niños está supeditada a la frontera de la minoría y mayoría de edad que marcan las legislaciones nacionales e internacionales, entre ellas la CDN como primer instrumento jurídico. Una niña o niño se le considera *menor* en el sentido legal solamente, pero la comprensión de la «minoría de edad» también se aplica socialmente hacia aquellos comportamientos que se caracterizan por la irresponsabilidad jurídica o la falta de seriedad (Foucault llega decir que la locura es infancia...). Esta minoría de edad se basa en los planteamientos psicológicos y biológicos que sustentan las ideas de inmadurez e irresponsabilidad para ejercer derechos.<sup>32</sup> El descenso de la población infantil en las sociedades occidentales tiene como consecuencia que cada vez menor número de votantes vive con niñas y niños –éstos a su vez no tienen ni voz ni voto propios– y por lo tanto tienen menos sensibilidad para sus necesidades e intereses políticos.

La discriminación legal de la infancia también puede estar sustentada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos porque la edad no se menciona como

---

<sup>31</sup> Según Pajares (2010: 131) en la Unión Europea actualmente existen cuatro personas activas que financian a una persona inactiva (pensionada). Debido al envejecimiento de la población europea se cuenta con la entrada de 58,2 millones de inmigrantes hasta 2060, momento en que esta cifra se reducirá a dos activas por una inactiva. Los flujos migratorios durante los próximos años se consideran un activo para hacer frente al sistema europeo de pensiones.

<sup>32</sup> Hace unas décadas, estos mismos argumentos eran utilizados para negar a las mujeres algunos derechos humanos (Wintersberger, 1994:37).

un factor de discriminación en su artículo dos.<sup>33</sup> Es decir, discriminar a las niñas, los niños, jóvenes o personas ancianas no significa infringir los derechos humanos (Liebel y Martínez, 2009). De acuerdo a Wintersberger (1994), las estimaciones o límites de la edad son *acuerdos sociales* que se deciden arbitrariamente para reconocer ciertos derechos, obligaciones o deberes. Por ejemplo, si las niñas y los niños cometen un delito o infringen las leyes sí pueden recibir condena y ser contingente militar. El criterio de la edad como eje definitorio para otorgar o restringir derechos no es algo construido con carácter universal, sino que depende de cada contexto. Por ejemplo, según Liebel (2009:23) en los Andes peruanos una niña o un niño de 10 años tiene derecho a ser elegido como Alcalde aunque no tenga el “derecho legal” al sufragio.<sup>34</sup>

### **2.5.2.1 La infancia como una minoría: las niñas y los niños como grupo social**

Algunas minorías históricas como las mujeres, los grupos indígenas, las minorías sexuales o las personas inmigrantes han logrado organizarse y han comenzado a estudiar su propia opresión, identificando los estereotipos que les hacen “inferiores” y denominando claramente las prácticas y discursos que les discriminan, con el objetivo de ejercer alguna presión política para transformar su situación de subordinación. Autores como James y Prout (1997:xiv) y Liebel (2007) consideran que en el contexto de las sociedades occidentales modernas, la infancia como categoría y las niñas y los niños en tanto grupo social comparten los rasgos clásicos de una minoría respecto a los grupos de poder, como parte de uno de los “grupos silenciados” (*muted groups*):

- Un amplio número de personas comparte la condición que es causa de discriminación. En cada sociedad hay una proporción de población infantil y

---

<sup>33</sup> Declaración Universal de Derechos Humanos, Artículo 2. “Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía”.

<sup>34</sup> “Al igual que en otras culturas ancestrales en otros continentes, en las culturas de América del Sur la distinción entre niños y adultos no se rige estrictamente por el criterio de la edad, sino que ambos son considerados parte integral de la comunidad que tiene determinadas características específicas. Así las niñas y los niños son vistos como «personas pequeñas», que merecen ser tomadas en serio al igual que «los adultos». Según las culturas andinas, los niños tienen ciertas habilidades que son importantes para la vida comunitaria y que «los adultos» no poseen o que las han perdido. Pero como aún son «pequeños», se tiene consideración con ellos y, generalmente, no se les asigna tareas que pudieran causarles daño o que todavía no son capaces de cumplir” (Liebel, 2009:23).

justamente debido a nuestra biología todos los seres humanos viven la condición infantil. Por lo tanto, la niñez es un grupo social presente en todas las sociedades.

- La posición que ocupan en la sociedad se considera inferior, está deslegitimada, carece de estatus de reconocimiento. Es una categoría “indeseable” y que se utiliza como sinónimo de desprecio. Por ejemplo, decir que algo es infantil significa que es poco serio, ingenuo, inmaduro, irresponsable, irracional; la expresión “niñita” puede utilizarse como una ofensa o burla.<sup>35</sup>
- Los sujetos que comparten dicha condición son incapaces de decidir e incidir en los asuntos políticos, económicos y sociales que les afectan directamente. Las niñas y los niños no tienen capacidad de presión política por no poder ejercer su derecho a voto

Por otro lado, la dependencia económica que afecta a la niñez agudiza su condición de minoría respecto al poder adulto, puesto que en el sistema capitalista el hecho de obtener y disponer de dinero significa un mecanismo –aunque no el único– de empoderamiento y capacidad de tomar decisiones. Esta situación de desventaja económica debido a que el trabajo doméstico y escolar de la infancia no es remunerado lleva a Oldman (1994:53) a sugerir que las relaciones generacionales entre el colectivo infantil y el adulto puedan leerse como relaciones de clase social cuyo estatus económico favorable lo tienen las personas adultas.

La situación de dependencia económica les lleva a una subordinación y paternalización permanente. En general las niñas y los niños no pueden trabajar remuneradamente de forma permanente, aunque lo deseen como una motivación para tener dinero, porque ellos tienen la obligación de asistir a la escuela y no reciben sueldo por el trabajo escolar que realizan en la sociedad del conocimiento (Qvortrup, 1992, 1994; Gómez-Granell et al, 2004). En este marco, las niñas y los niños trabajadores – por razones de pobreza, culturales, etc. – representan una amenaza al estereotipo de niñez deseable y se organizan acciones adultas para combatir el trabajo infantil,

---

<sup>35</sup> Según Lakoff (2007:106), las relaciones internacionales también pueden ser leídas en términos generacionales: “en la comunidad internacional, poblada por naciones-personas, hay naciones-adultas y naciones-infantiles, entendiendo metafóricamente por madurez industrialización. Los niños son las naciones “en vías de desarrollo” del Tercer Mundo, en proceso de industrialización, a las que hay que enseñar la manera de desarrollarse adecuadamente y a las que se debe sancionar (digamos por parte del Fondo Monetario Internacional) cuando dejan de seguir las instrucciones que se les han dado”.



argumentando que son explotados laboralmente y que su deber/derecho es estudiar. Según Liebel (2007, 2009), en el estudio sociológico del trabajo infantil se articulan las categorías de clases sociales y generacionales porque el hecho de que las niñas y los niños puedan ser “productivos” significa tomar parte activa en la vida económica de sus familias y de nuestra sociedad.

En nuestro trabajo exploratorio con las familias peruanas en Barcelona (Pavez Soto, 2007, 2010a) también se comprueba que tanto para las niñas y los niños como para sus progenitores la capacidad de consumo es un indicador que mide el éxito del proyecto migratorio familiar. A medida que aumenta el poder adquisitivo de las madres y los padres, estos sienten que pueden satisfacer los deseos de consumo de sus hijas e hijos del mismo modo que sucede en las familias autóctonas. Porque las niñas y los niños no disponen de ingresos propios y dependen del dinero de las personas adultas con las que viven. El hecho de poder comprar ropa, tecnología, cultura, ocio o poder financiar viajes (turismo y de retorno hacia el país de origen) son símbolos de un mayor status alcanzado por el grupo familiar y demuestra que la niñez extranjera también puede ser parte de la sociedad de consumo. Se trata de una integración-asimilación que pasa por el mercado y el consumo. En este sentido, en otros estudios migratorios (Pedone, 2003; Salazar Parreñas, 2003; García Borrego, 2008) la niñez aparece como un sujeto consumidor de los bienes que las personas adultas pueden comprar. Se piensa que las niñas y los niños pueden llegar a manipular la relación filial con los objetos de consumo que exigen a sus madres y padres con los que mantienen lazos transnacionales. Por su parte, en la sociedad de origen el aumento en el poder de consumo de las hijas e hijos de familias migrantes se interpreta como un deterioro moral y una mercantilización de las relaciones afectivas.

#### ***2.5.2.2 De la minoría a la minoridad: “menor” es más que una palabra***

Según la Real Academia de la Lengua Española, la palabra “menor” tiene, entre otros, los siguientes significados: a) Pequeño. Que es inferior a otra cosa en cantidad, intensidad o calidad; b) Menos importante con relación a algo del mismo género; c) Dicho de una persona: Que tiene menos edad que otra; y d) Menor de edad. El término “menor” significa algo incompleto, “menor que”, lo que demuestra una jerarquía respecto al mundo adulto (quienes son “los mayores” respecto a “los menores”).

La alusión a las niñas y niños como “menores de edad” es una categoría jurídica que designa ciertas obligaciones y derechos a las personas que se encuentren en edades determinadas por la legislación. La *minoría de edad jurídica* representa la voluntad política del mundo adulto de restringir el ejercicio de determinados derechos a las niñas y los niños en virtud de los argumentos psicobiológicos y de socialización que hemos revisado. Desde un análisis sociológico el concepto de minoridad requiere ser revisado, porque algunas de las premisas biológicas y psicológicas avalan la idea de incompetencia infantil, que acaban generando políticas públicas con un sesgo proteccionista sin incluir la participación y autonomía infantil. Cuando se enuncia a las niñas y los niños como *menores* subyace un conjunto de ideas adultocéntricas preconcebidas respecto a la infancia (Qvortrup, 1992; Jenks, 1996).

El concepto de “minoría de edad jurídica” o “minoridad” parece ser más adecuado cuando se está hablando de los derechos, deberes y las libertades del colectivo infantil, es decir, cuando sea necesario mostrar la minoridad y discriminación legal. Si las niñas y los niños son vistos como “menores” es en un marco de relaciones de poder generacionales que sitúan a la infancia en una posición de minoría respecto al poder adulto (Liebel, 2007).

Por otro lado, en América Latina el concepto de “menores” remite a la *Doctrina de la Situación Irregular*, una serie de legislaciones, normas y prácticas que judicializan los problemas sociales de la infancia más excluida y criminalizan las prácticas de resistencia infantil promoviendo estrategias de institucionalización por sobre las medidas socioeducativas.<sup>36</sup> La doctrina de la situación irregular se basa en el Derecho penal que considera a las niñas y los niños como “objetos carentes de protección”.

---

<sup>36</sup> “El término menor, es un adjetivo utilizado para referirse a una franja determinada de la infancia y la adolescencia que es considerada “en problemas”, que tiene conflicto con la ley o que está en situación de abandono. Para diferenciar a estos niños y adolescentes del conjunto “normal”, el adjetivo es usado como sustantivo. Se denomina niño o adolescente a aquél que se vuelve noticia simpática por alguna acción. En cambio, es llamado “menor” aquel que sufre algún tipo de problema, y en especial el que delinque o está acusado de delinquir. Esta calificación discriminatoria se arrastra desde fines del siglo XIX, cuando surgió en Estados Unidos la teoría de la “protección del menor”, que se expresó en la creación de tribunales especiales (llamados “Tribunales de Menores”) destinados a evitar que los “menores”, es decir, las niñas y niños vistos como problema potencial -por ser por ejemplo, víctimas de abandono- causaran daño al cuerpo social, por lo que eran apartados de él. Los términos adecuados son niño, niña, adolescente o joven”<sup>36</sup>. Muleiro, Hugo. (2002). Palabra por palabra. Buenos Aires: Editorial Biblos. [en línea] [consulta 15 de noviembre de 2009] [Disponible en: [www.ongraires.org/images/stories/Documentos/interiorcomunicar.pdf](http://www.ongraires.org/images/stories/Documentos/interiorcomunicar.pdf)]. Por su parte, el Colectivo “Sin Fronteras” –donde se desarrolló el trabajo de campo de esta Tesis Doctoral con niñas y niños inmigrantes en Santiago de Chile– desde octubre de 2008 ha comenzado una “Campaña permanente” para desutilizar el término “menor” en las instituciones y organizaciones sociales que trabajan con infancia, porque consideran que es una forma de tratarles como inferiores (nota del Cuaderno de Trabajo de Campo desarrollado en Chile).

Como ya vimos, con la promulgación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño por parte de la ONU en 1989, se intenta dar un giro en la legislación hacia prácticas sociales y políticas de respeto de los derechos infantiles y una nueva visión de las niñas y los niños como “sujetos de derechos”. Según García Méndez (1997), la Convención inaugura jurídicamente la *Doctrina de la Protección Integral*.

Particularmente las niñas y los niños que participan en procesos migratorios pueden ser objeto de este imaginario de lo minoritario. De hecho, el término “menor inmigrante” tiene la fuerza de reconstruir la idea de “minoridad-inferioridad” jurídica de la infancia. Según Ramírez y Álvarez (2005), el concepto “menor inmigrante” genera una victimización automática de los sujetos porque re-construye una imagen de ellas y ellos como “los más vulnerables de la globalización”. Además, no olvidemos que se reitera la carga estigmatizadora de “ser inmigrante”, reduciendo a rasgo definitorio de los sujetos la categoría generacional y de origen nacional (García Borrego, 2008). Una de las formas en que las niñas y los niños de familias migrantes experimentan la exclusión sociojurídica (por ser considerados “menores”) se constata en el hecho que legalmente no pueden recibir las remesas que envían sus progenitores y socialmente no pueden administrarlas ni decidir sobre los gastos familiares (Dreby, 2007:1051).

### ***2.5.3 Enfoque constructivista de la sociología de la infancia***

Las obras de Chris Jenks (1996), Allison James y Alan Prout (1990) se consideran fundacionales en la visión sociológica de la infancia como una construcción social, idea principal de este paradigma que toma distancia crítica con el positivismo sociológico dominante para estudiar la infancia. En 1990, James y Prout editan el libro titulado *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. En dicha obra analizan las bases teóricas y los debates sociológicos contemporáneos que sirven de marco analítico para el estudio de la infancia en la sociología. En el capítulo introductorio los autores explicitan los seis rasgos que ellos consideran clave en la emergencia de un nuevo paradigma sociológico de la infancia (Tabla 3):

**Tabla 3 Rasgos clave del enfoque constructivista de la infancia**

1. *La infancia es comprendida como una construcción social.* Se reconoce el carácter natural (biológico) de la infancia pero integrado en un contexto social y cultural. Se comprueba que en cada sociedad aparece como un componente de la estructura y también con una dimensión cultural específica y diferente de otras sociedades.
2. *La infancia es una variable del análisis social.* No puede ser entendida separadamente de otras variables como el género, la clase o la etnia. Cuando se analizan estas variables interrelacionadas se comprueba que existen muchas infancias, por lo tanto, que no es un fenómeno único y universal.
3. *Las relaciones sociales de las niñas y los niños son valiosas para estudiarlas por sí mismas,* independiente de la perspectiva de las personas adultas.
4. *Las niñas y los niños son y deben ser vistos como agentes.* Es decir como actores sociales que participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, de quienes les rodean y de las sociedades en que viven. Las niñas y los niños no son objetos pasivos de la estructura y los procesos sociales.
5. *La etnografía es un método particularmente útil para el estudio de la infancia.* Puesto que permite considerar la voz infantil en la producción de los datos sociológicos.
6. *La infancia es un fenómeno en relación con la doble hermenéutica de las ciencias sociales actuales.* Un nuevo paradigma sociológico sobre la infancia da cuenta de la reconstrucción social y política de la infancia en nuestras sociedades.

Fuente: James y Prout (1997:8), traducción propia.

En este enfoque se asume que la infancia está inscrita en una estructura que afecta la vida de las niñas y los niños –tal como evidencia el enfoque estructural recién comentado–, pero se analiza la acción social de los individuos entendida como una capacidad de agencia dentro de los marcos estructurales. Si bien se comparte la premisa estructural de que la infancia existe permanentemente en la estructura de la sociedad, en el enfoque constructivista se comprenden las especificidades de cada contexto en que se desarrolla el fenómeno de la infancia. Se entiende que la infancia no es homogénea sino que está atravesada por las desigualdades de género, de clase social y de origen nacional o étnico, entre otras. En cada territorio y momento histórico han sido distintas las exigencias y manifestaciones del fenómeno infantil. Por lo tanto, pueden existir distintas formas de ser niña o niño, es decir, muchas infancias. De este modo se comprueba su construcción social (James y Prout, 1997: x).

### **2.5.3.1. Las niñas y los niños como actores sociales con capacidad de agencia**

El debate sociológico sobre la estructura y la acción de los individuos propuesto por Anthony Giddens (1984) se toma como punto de referencia para analizar la acción y la agencia infantil. En la teoría de la estructuración de Giddens (1984) la vida social es producida por las acciones de los individuos y a través de las acciones cotidianas se va reproduciendo la propia estructura. Las estructuras inciden en las acciones y estas a su

vez están determinadas estructuralmente. Las actividades humanas conforman prácticas sociales que se denominan “praxis”, ubicadas en un espacio y tiempo, es decir, en un contexto particular. En otras palabras, lo social es producto de los actores y los actores son un producto social. La acción y la estructura se refuerzan y complementan (dualidad) pero no se contraponen. Por lo tanto, los actores sociales expresan su agencia al actuar en un contexto determinado que les constriñe pero también ofrece oportunidades de nuevas acciones sociales por parte de los agentes, es decir, la capacidad de poder intervenir en una acción concreta. Si bien Giddens (1984) considera que la acción es una conducta racionalizada y reflexiva por parte del agente, es a través del lenguaje que la acción cobra significado para la propia persona y además tiene un significado socialmente construido (doble hermenéutica).

Según James y Prout (1997:27), la sociología interpretativa ofrece la oportunidad de reexaminar el rol de las niñas y los niños como agentes activos que negocian con otros actores individuales en un marco estructural que es reproducido por ellos mismos. En esta mirada se entiende que la institución de la infancia (como marco estructural) existe detrás de la actividad particular de cada niña, niño o persona adulta. Por su parte, Mayall (2002:21) considera que es clave comprenderles como actores sociales con capacidad de agencia que contribuyen a la sociedad a través de la división del trabajo en la sociedad capitalista. Agente y actor son palabras que tienen la misma raíz latina (*ago, agere, egi, actum*), pero el significado a veces puede variar: un actor social tiene deseos subjetivos y el término agente sugiere negociación e interacción con otros para decidir (Mayall, 2002:21).

La acción del agente infantil se da en el contexto estructural recién presentado, es decir en un marco de acción minoritario (Mayall, 2002:21). Si seguimos la idea de Berger y Luckman (1984) respecto a que la producción y reproducción de la sociedad se desarrolla desde antes del nacimiento de las personas –por ejemplo, en términos de género– y dura toda su existencia, podemos cuestionar la visión reduccionista de la infancia solo como una etapa transitoria y fase de socialización. Puesto que ambos procesos forman parte de la necesaria reproducción de la propia sociedad. Esta acción se lleva a cabo a través de acciones cotidianas y permanentes que reproducen un orden generacional y de género en el que necesariamente deben participar las niñas y los niños (Qvortrup, 1992; Gaitán, 2006b).

Qvortrup (1994:3) dice que si las niñas y los niños son ontológicamente diferentes de las personas adultas sería necesario plantear el debate en términos filosóficos sobre la ontología del ser humano. Ciertamente las personas adultas puedan ejercer poder sobre las personas infantiles y no requieren justificar su actuar porque se entiende que es un orden natural emanado del estatus superior adulto. Sin embargo, la capacidad de agencia de una persona se entiende como la iniciativa en la acción y poder elegir (Wartofsky, 1981:199), desde esta definición podemos concluir que las niñas y los niños sí son agentes porque actúan y construyen en su entorno, producen conocimientos y experiencias, pero la acción infantil tiene un sentido y se desarrolla de modo distinto a la acción adulta, pero esta última es la única que se considera legítima y por esta razón no se reconoce la praxis infantil y se argumentan razones de edad como el único criterio para definir competencias y capacidad de acción. Entonces, la edad viene a ser un estatus similar al *sexo* o la *raza*, una condición de los sujetos que genera relaciones asimétricas. Además de la edad, la dependencia también es considerada parte del orden natural generacional (como se consideraba la dependencia económica femenina parte del orden natural de géneros) sin cuestionarse como una de las causas de la subordinación infantil generadoras de poder y autoridad (Qvortrup, 1994:4).

Según Lourdes Gaitán (2008), para que las niñas y los niños que participan en procesos migratorios familiares sean actores sociales es preciso que se den dos condiciones: por un lado, que desarrollen acciones e incidencia en su propia vida y en el entorno que habitan; y por otro, que dicha *acción social* sea *reconocida* por los otros actores sociales, tanto por su familia, como las instituciones de la sociedad de origen y de destino. Sin embargo, esta última condición es difícil que se cumpla, porque en general se les trata como un “objeto” pasivo y receptor de las decisiones y protección adultas (adultismo), y no como un sujeto que sí actúa dentro del marco minoritario de poder que tienen para hacerlo.

En este enfoque se considera que las niñas y los niños son agentes sociales que re-producen y de-construyen las representaciones sociales de la infancia creando nuevas identidades de acuerdo al contexto en que surge dicho fenómeno social. La infancia constituye un fenómeno societario, inserto en la propia estructura de las sociedades y construido en marcos de interacción social intersubjetiva porque la acción social de las niñas y los niños tiene la capacidad de incidir y transformar los entornos que habitan dentro del marco estructural que tienen para actuar (James y Prout, 1997:7). El hecho de considerar a las niñas y los niños como actores sociales con capacidad de agencia

significa cambiar la visión de ellos como personas activas en su propio proceso social. Qvortrup (1992) se cuestiona acerca de ¿cuáles son los verdaderos intereses y por qué lucharían las niñas y los niños? ¿Cuáles son sus demandas políticas? Concluye el autor que nuestro desconocimiento sobre las reales demandas infantiles es un fiel reflejo de la invisibilidad y marginalización de ellas y ellos como actores sociales. Mientras la infancia se entiende como un espacio socialmente construido para que lo habiten las niñas y los niños, Jenks (1996:32) la define como “un estatus de persona que es comprimida a través de una serie de, a menudo heterogéneas, imágenes, representaciones, códigos y constructos”.

### **2.5.3.2. Las representaciones sociales de la infancia**

A lo largo de este capítulo hemos analizado la visión de las niñas y los niños como seres ‘salvajes’, ‘naturales’ y ‘sociales’ de acuerdo a diferentes disciplinas que construyen determinadas representaciones sobre el ser infantil. Según Jenks (1996: 60 y ss.), a través de la historia y la bibliografía sobre infancia emergen dos conceptos sobre las niñas y los niños que se ven reforzadas por creencias religiosas, ideologías políticas y doctrinas científicas. Son representaciones sociales contradictorias pero que coexisten entre sí: Dionisio y Apolo.

- a. *La niña y el niño “Dionisio” o pequeños demonios.* De acuerdo a Jenks (1996:63) se piensa que la infancia es un periodo en el cual el ser humano es víctima de su propia naturaleza salvaje demoníaca y corrompida. Se considera a la niñas y el niño como “Dionisio” porque ama el placer, manipulan y se aprovechan de las personas adultas que les rodean (“pequeños dictadores”), buscando sólo su propia satisfacción. Por ello, es necesario evitar que caigan en malas compañías, adopten malos hábitos o sean flojos. Para ello se lleva a cabo una permanente vigilancia adulta a través de la disciplina, el control y los castigos. En este sentido, entonces, la socialización y la educación constituyen los métodos idóneos para controlar el espíritu infantil dionisíaco (Gaitán, 2006b:76). En este estereotipo, la *irracionalidad* es vista como una característica intrínseca de la niñez. El pensamiento racional se ve como algo propio de las personas adultas, por lo tanto, las niñas y los niños carecen de las capacidades

cognitivas para razonar y discernir; del mismo modo que el patriarcado considera a las mujeres como seres emocionales y no racionales y el colonialismo piensa que los grupos indígenas son salvajes, naturales y no racionales. El adultocentrismo considera que las niñas y los niños son seres esencialmente irracionales, incapaces de utilizar la razón. La racionalidad, aparece así, como una marca universal determinada biológicamente, pero que la poseen ciertos grupos humanos considerados superiores a otros en una escala evolutiva biológica (James y Prout, 1997:10-11; Qvortrup, 1994:48-49; Gaitán, 2006b:78; Moscoso, 2008a:269).

La segunda característica es la *irresponsabilidad*. Puesto que no pueden utilizar la razón, se piensa que las niñas y los niños no pueden hacerse responsable de sus actos y sus discursos. Por lo tanto, no se puede confiar en su actuar. Además se les ve como seres que sólo desean aprovechar el presente (jugar, divertirse, descansar) y no piensan en el futuro como las personas adultas (la educación, el trabajo). Por lo tanto, se piensa y espera que durante la infancia las niñas y los niños vivan la vida irresponsablemente (James y Prout, 1997:11; Gaitán, 2006b).

- b. *La niña y el niño “Apolo” o pequeños ángeles*. En esta visión la infancia se ve como el “paraíso perdido” de las personas adultas, una idealización de la naturaleza humana que se expresa en la esencia pura y bella del ser infantil. Las niñas y los niños son angelicales, inocentes e incontaminados por el mundo (James y Prout, 1997:28; Gaitán, 2006b:77). En este estereotipo la *felicidad* es su principal característica. Puesto que la infancia representa el ‘paraíso perdido’ de la adultez se tiende a idealizar como el único periodo de la vida en que la persona es feliz, un momento en que se vive alegremente, solo jugando y sin responsabilidades. Según James y Prout (1997:2) el ideal de la felicidad, seguridad, protección e inocencia es creado y reforzado por un dispositivo económico como Disneyland que universaliza una imagen normativa de la infancia, la familia y los roles de género.

Como se piensa que las niñas y los niños son felices, las personas adultas utilizan sólo un lenguaje lúdico para comunicarse con ellos (especialmente con los bebés) y porque no representan un interlocutor válido a la hora de dialogar. A veces se argumenta que no se les pregunta para no agobiarlos con cosas serias. Por esta razón su opinión escasamente se considera con la seriedad que debiera.



Además la propia Convención (Art. 12) limita la consideración de la opinión infantil solamente a aquellos asuntos que les afecten directamente y de acuerdo al desarrollo evolutivo de sus facultades (Martínez y Ligeró, 2003).

Otra característica socialmente atribuida a la niñez es la *inocencia*. La inocencia podría definirse como la esencia del ser infantil Apolo. Las niñas y los niños son vistos como seres sin pecado, desexualizados, que habitan una realidad simbólica alejada del mundo real y que son ingenuos por naturaleza y por esto requieren la permanente protección adulta (James y Prout, 1997:11; Martínez y Ligeró, 2003). Según De Mause (1974:82) en las sociedades occidentales, el cristianismo introdujo el concepto de inocencia infantil hasta ese entonces desconocido.<sup>37</sup> En razón de este argumento sobre la inocencia muchas veces se les oculta información clave para sus propias vidas e incluso se llega a mentirles o a mantener dobles discursos con ellos. Por ejemplo, en nuestro trabajo exploratorio (Pavez Soto, 2007, 2010d), encontramos casos donde las familias inmigrantes no les informan ni dialogan con sus hijas e hijos sobre la propia migración infantil para no causarles un daño y se han registrado casos en que ellos han viajado engañados pensando que van de vacaciones al país en el cual van a vivir.

Las ambivalencias y matices de cada uno de los estereotipos generacionales se pueden analizar en el caso de las niñas, los niños y jóvenes que emigran con un proyecto migratorio autónomo (mal denominados Menores Extranjeros No Acompañados “MENAS”). Algunas voces les interpretan como “pequeños demonios” que se aprovechan de la minoría de edad jurídica para manipular el sistema de bienestar de los países ricos (El País, 2010); mientras otras visiones les victimizan justamente por su minoría de edad e incapacidades propias del ser infantil en una situación migratoria extrema (Unicef, 2009). Así mismo, surgen otras voces que les idealizan viendo en ellos el ejemplo de actoría social y resiliencia propio de las otras infancias que no encajan en los modelos dicotómicos occidentales (Suárez, 2006; Budde, 2009).

---

<sup>37</sup> “El cristianismo introdujo en el debate un concepto nuevo, la inocencia del niño. (...) A lo largo de la Edad Media, los cristianos empezaron a reforzar la idea de que los niños ignoraban por completo toda noción de placer y de dolor. (...) Por desgracia, la idea de que los niños son inocentes e inmunes a la corrupción es un argumento defensivo utilizado con frecuencia por quienes abusan de los niños para no reconocer que con sus actos les hacen daño, de manera que la ficción medieval de que el niño es inocente sólo sirve para que nuestras fuentes sean menos reveladoras y no demuestra nada en relación con lo que realmente sucedía” (De Mause, 1974:82).

Las ‘otras infancias’ también están constituidas por las niñas y los niños víctimas permanentes de las guerras, las hambrunas, la explotación laboral, el tráfico de drogas y la explotación sexual cuyas imágenes se utilizan recurrentemente en las campañas de recolección de dinero en los países ricos (Liebel, 2007). Una visión de *víctima* acentúa la relación adultocéntrica en la cual la persona adulta protege a la persona infantil, porque se piensa que esta última carece de poder y autonomía para hacerlo. El enfoque victimista (o miserabilista) no cuestiona las estructuras jerárquicas que construyen la posición de vulnerabilidad y desventaja infantil y que son las que permiten el abuso de poder adulto; además la visión de víctima impide ver a los sujetos como actores sociales con capacidades para organizarse y transformar sus propias formas de opresión (James y Prout, 1997:11).

### **2.5.3.3. El tiempo de la infancia**

Como hemos revisado a lo largo de este capítulo, la temporalidad es una característica de la infancia, ya sea porque solo se considera importante su vida futura y no su bienestar presente o porque refleja el pasado de cada individuo, se trata como si estuviera perdida en el tiempo y fuera de la historia (Gaitán, 2006b:82). James y Prout (1997) analizan las dimensiones temporales de la infancia: fuera del tiempo, como pasado y futuro.

- a. *La infancia fuera del tiempo.* Las representaciones sociales de la infancia que vimos recientemente la sitúan como algo perdurable y universal, un paraíso perdido que está fuera del tiempo planificado y exigente de las personas adultas (Gaitán, 2006b:84). La noción de tiempo que manejan las niñas y los niños también puede ser variable en función de la edad y la valoración social de la edad en cada contexto sociocultural. En ocasiones, valoran el tiempo y su paso de modo diferente que las personas adultas, aunque a veces tienen que asumir y negociar la visión adulta del tiempo, por ejemplo respecto a las jornadas y los ciclos escolares o los tiempos de ocio y descanso.
- b. *La infancia como pasado.* El hecho que todas las personas hayamos sido niñas y niños influye en la visión del fenómeno social de la infancia –a diferencia del

género o la clase social—. De este modo se puede ver como algo pasado, con determinados sentimientos de acuerdo a cada experiencia personal y esencialmente algo que dejamos atrás. Las propias infancias de las personas adultas van reelaborando las narrativas y las representaciones sociales de la infancia como algo individual que pertenece a cada historia de vida y no como algo social, histórico y político que pertenece a la estructura generacional (Mayall, 2002:55; Moscoso, 2008a:268).

- c. *La infancia como futuro.* Las teorías de socialización y desarrollo centran su atención en el futuro visto como el momento en que las niñas y los niños se convertirán en personas adultas y contribuirán económicamente a la sociedad. En este sentido, la infancia también se entiende como un tiempo de transición hacia la adultez que se expresa en avanzar en las etapas escolares, cumplir años y experimentar ciertos ritos de paso para ir abandonando paulatinamente la niñez (Gaitán, 2006b:83, 84). Especialmente en Perú y América Latina, cuando las niñas cumplen 15 años de edad traspasan una frontera simbólica hacia la adultez. La educación escolarizada es uno de los ámbitos por excelencia donde se materializa la inversión del capital humano del futuro (Esping-Andersen, 2000). Esta idea se expresa en los estudios que enfatizan la integración de la niñez inmigrante como signo de estabilidad política y de aporte económico para el futuro de las sociedades de acogida (Portes et al, 2009).

#### **2.5.3.4. Los cuerpos infantiles**

El cuerpo de las niñas y los niños es un elemento vital en la configuración de la infancia. Tal y como sostienen James y Prout (1997:xii), los cuerpos infantiles tienen una dimensión material y una social, pero ambas concatenadas y con diferente importancia en cada contexto. Por ejemplo, las exigencias y características físicas que determinan lo que es infantil pueden ser distintas en cada sociedad (como parte de la variabilidad de la infancia). Continúan los autores (James y Prout, 1997:27) diciendo que el cuerpo infantil socialmente se construye como vulnerable, una víctima en potencia de cualquier tipo de abuso por parte de una persona adulta que tiene más fuerza física. Pero, las diferencias de talla y masa muscular no bastan para explicar los abusos

de poder y particularmente el abuso sexual –del mismo modo que no son válidas para explicar la violencia de género–. Para analizar y explicar sociológicamente la relación entre el cuerpo y los abusos contra las niñas y los niños es preciso considerar las relaciones generacionales de poder en una estructura que así lo permite. Por su parte, ellos intentan ejercer su agencia infantil a través de diversas prácticas de resistencia que refutan la visión tradicional como víctimas pasivas (Qvtrup, 1994).

La sociología ofrece la posibilidad de reflexionar sobre cómo se interpreta y experimenta el cuerpo infantil por las propias niñas y niños, en una materialidad –del cuerpo infantil– que no es ajena a las representaciones sociales y discursivas del mismo y que son las que estructuran las experiencias y significados del cuerpo. De este modo, en los cuerpos infantiles se une nuevamente lo biológico con lo social. Ciertamente, las niñas y los niños experimentan grandes cambios corporales que se utilizan como marcador del paso del tiempo (por ejemplo, la talla). De acuerdo a Gaitán (2006b:85), el cuerpo infantil es un potente ícono simbólico del transcurso del tiempo, en él se expresa la educación, la salud y el deporte como indicadores del “niño normal” en nuestra cultura:

“los cuerpos de los niños aparecen en una variedad de roles: en la construcción de relaciones sociales, significados y experiencias entre los niños mismos y con los adultos, como productos y recursos para protagonismo, acción e interacción, y como lugares de socialización a través del cuerpo (...) el cuerpo y la infancia pueden ser comprendidos como entidades complejas en las que la mezcla de cultura y naturaleza se da como posible” (Gaitán, 2006b:86).

El cuerpo es el elemento concreto que padece la normalización social a través de la disciplina que se ejerce sobre él (castigos corporales, etc.), la discriminación (por el color de la piel, los rasgos fenotípicos, etc.), las tecnologías (tatuajes, *piercing*, medicina reproductiva) y las ideas preconcebidas sobre las jerarquías de género y generacionales (vestimenta, comportamiento, etc.). Los cuerpos infantiles constituyen un terreno de disputa de diversas ideologías políticas, religiosas y sociales y es el lugar por excelencia donde se manifiestan nítida y materialmente las diferencias de género, las desigualdades de clase social y de origen nacional que afectan igualmente el mundo de la infancia como el adulto (Gaitán, 2006b:86; Rodríguez, 2010).

### 2.5.4 Enfoque relacional de la sociología de la infancia

Las principales autoras exponentes de este enfoque son Berry Mayall (2000, 2002) y Leena Alanen (1994). Estas autoras se proponen construir una ‘Sociología de los niños’, que deleve el punto de vista infantil en la investigación y considere a la infancia como una generación con un estatus y una posición de poder determinada. Se intentan leer los procesos en que participan las niñas y los niños como relaciones generacionales de poder y negociación, similar al orden de género y que están constituidas también por éste. Algunas premisas teóricas del enfoque relacional de la sociología de la infancia se presentan y desarrollan a continuación:

**Tabla 4 Premisas teóricas del enfoque relacional**

1. La *generación* es un concepto clave para entender las relaciones entre niñas-niños y personas adultas. Estas relaciones generacionales tienen una dimensión individual (microsocial) y otra social (macro) (Mayall, 2002:1).
2. La *infancia* se define como un proceso relacional que se expresa a nivel de *relaciones sociales generacionales* entre el colectivo infantil y las personas adultas.
3. La *infancia es un proceso relacional*, que existe, pero no únicamente, en relación con la adultez y las otras generaciones coexistentes.
4. La sociología debiera considerar el ‘*punto de vista de los niños*’. El cual apunta a entender cómo las niñas y los niños experimentan y entienden sus vidas y sus relaciones sociales.
5. La *experiencia de las niñas y los niños* produce un conocimiento, el cual debiera ser considerado para el reconocimiento de sus derechos.
6. El *orden generacional y de género* operan de modo paralelo y complementario en las jerarquías entre hombres y mujeres, y entre personas adultas y niñas y niños.

Fuente: elaboración propia en base a Gaitán (2006b:87), Alanen (1994:31 y ss.) y Mayall (2002:1).

Ciertamente el punto de vista de las mujeres estaba marginado en las ciencias sociales debido al androcentrismo que los movimientos feministas lograron mostrar, y de este modo, valorizar un punto de vista y la experiencia de las mujeres como un conocimiento situado en los estudios sociales. Así mismo, considerar el punto de vista infantil significa que la sociedad toma en cuenta el punto de vista que ellos tienen en la sociedad en contraste con el punto de vista adultista o adultocéntrico que predomina en los estudios sociales. Mayall (2002:3) considera que se trata de un punto de vista desde abajo (*looking down*), desde las vidas de las propias niñas y niños –tal como se titula su libro– y relatada por ellos mismos. Alanen (1994:31) lo expresa así:

“When children, like woman, become accepted as fully social persons and participants in social life it follows that the social positions (locations) that children (are made to) take in contemporary social life and the “roles” are made, allowed, or enable to play in society will need theoretical rethinking” (Alanen, 1994:31).

En el enfoque relacional se parte de la premisa teórica de que las niñas y los niños son agentes –perspectiva desarrollada y presentada recientemente en el enfoque constructivista–. Pero la actoría social infantil se da dentro de los parámetros de poder minoritario y que implica relaciones generacionales de poder basadas en la necesidad de protección. El hecho de que sean agentes permite considerar las visiones de ellos sobre su vida para conceptualizar la infancia y la experiencia presente de la vida infantil. Especialmente se analizan las relaciones intrainfantiles y con las personas adultas en determinados entornos sociales como la familia, la escuela, el barrio o donde se desenvuelve la vida infantil (Mayall, 2002).

Este enfoque estudia lo que es común a las niñas y los niños en sus relaciones generacionales con las personas adultas, en tanto, relaciones políticas de poder entre grupos sociales a un nivel individual (micro) y a nivel grupal (macro). Por lo tanto, aquí se vuelve a recuperar la noción de la infancia como un grupo minoritario –desarrollada y presentada en el enfoque estructural–, pero se agrega que:

“la infancia es comprendida por los niños y las personas adultas como una fase de dependencia y subordinación; la idea que necesitan ser socializados está fuertemente asentada en los padres y profesores; la casa y la escuela son los principales espacios físicos donde se desenvuelve la vida infantil y son espacios organizados por los adultos que detentan el poder” (Gaitán, 2006b:88).

Mayall (2002:2) señala que las niñas y los niños tienen un estatus moral (*moral agents*), definido como la capacidad de tener y formarse un juicio propio (que según la psicología se alcanza a determinadas edades universalmente establecidas) comprobado empíricamente en sus investigaciones pero deslegitimado (incluso por los propios actores) debido al descrédito de su autoría moral. A continuación se exponen algunas ideas y debates teóricos en torno a la posibilidad de integrar el enfoque relacional de la sociología de la infancia con una perspectiva de género y generacional simultánea.

#### **2.5.4.1. La perspectiva generacional en el estudio de la infancia<sup>38</sup>**

Mayall (2002:27, 36) propone el término *generationing* (hacer generación) similar y complementario a *gendering* (hacer género) como un proceso mediante el cual se producen y transforman las posiciones sociales y las relaciones generacionales. Según Lourdes Gaitán (2006b), el término generación se emplea para sugerir diferencias en la posición de distintos grupos de edad en virtud de su ubicación concreta en un período de la vida, a la vez que como sucesión de las actividades realizadas por los actores sociales desde una perspectiva histórica. Así surge la posibilidad sociológica de analizar los hechos desde el punto de vista de la edad y de la generación como categorías de diferenciación (Mayall, 2000, 2002:35; García Borrego, 2008).

Según Mannheim (1928), la generación es una experiencia histórica que crea un marco común de vivencias e interpretaciones durante la juventud —en nuestro caso, durante la infancia—, puesto que facilita una comprensión del mundo similar. Ciertamente la migración es un punto de referencia que comparten sus protagonistas. Tanto el momento político, social y económico (las redes en que participa un grupo humano), como los patrones relacionales forman parte de «la experiencia migratoria» de cada cohorte generacional (Eckstein, 2002). De este modo, la edad se constituye en una categoría básica de diferenciación y análisis sociológico de los hechos sociales en general y de los procesos migratorios familiares en particular (García Borrego, 2008).

De acuerdo a Gaitán (2006b), el estudio generacional de la sociedad comprende que a pesar de la variedad de edades que coexisten, se concibe a sus integrantes como pertenecientes a distintas generaciones, es decir, se analizan los fenómenos a partir de un *orden generacional* similar al de clase o género. La familia, por ejemplo, puede verse como un sistema estructurado y estructurante de relaciones que liga las posiciones de sus miembros y por lo mismo afecta las acciones de quienes detentan dichas posiciones. Es una estructuración interna en la cual cada posición (por ejemplo la de madre) requiere y no puede existir sin una relación (en este caso filial) con otra posición (con la de hija). Dicho vínculo emerge de las prácticas de obediencia ya autoridad cotidiana que los sujetos realizan como re-producción del orden generacional según el contexto donde se den (la niña actúa y se relaciona como hija, mientras la mujer como madre) (Mayall, 2002:33).

---

<sup>38</sup> Una versión preliminar de este apartado fue publicada en Pavez Soto, 2010a, 2010b, 2010d.

En el estudio sociológico de la generación Gaitán (2006b:119), siguiendo a Mannheim (1928), identifica tres aspectos a considerar:

1. **La posición generacional:** que tienen los individuos por haber nacido en el mismo ámbito histórico-social y dentro del mismo periodo, apunta a la importancia de participar de los mismos sucesos más que nacer en la misma fecha. *Todas* las niñas y los niños por encontrarse en la misma zona de edad experimentan una *posición generacional* de infancia.
2. **La conexión generacional:** es la participación adherida a un destino común por parte de una unidad histórico-social determinada. *Ciertas* niñas y niños, que comparten semejantes contextos socioculturales, tienen una *conexión generacional*, por ejemplo la niñez de una región específica.
3. Por último **la unidad generacional** requiere mayor adhesión, puesto que predomina la “conciencia generacional de ser parte de” –similar a la conciencia de clase o de género– lo que adquiere un significado socializador del grupo con el individuo. Las unidades generacionales pueden estar en oposición con otras, aunque compartan un mismo contexto. *Algunas* niñas y niños están marcando pautas como *unidades generacionales*, por ejemplo la Organización de Niños y Adolescentes Trabajadores de Perú poseen la conciencia explícita de un discurso infantil. La conciencia generacional de las niñas y los niños podría ser interpretada, desde un punto de vista político, como un elemento similar a nivel analítico y empírico que la conciencia de clase por parte de las trabajadoras y trabajadores; o la conciencia de género de parte de las mujeres y los hombres.

A partir de estos elementos de análisis, Gaitán (2006b:118) propone un esquema metodológico para estudiar las generaciones:

- a) *análisis de las características internas de una generación.* Por ejemplo: estudiar ciertos grupos de niñas y niños con condiciones específicas dentro del conjunto general de la infancia en el contexto de la globalización;
- b) *comparación entre los rasgos de una generación actual con los que poseía una generación igual pero en una etapa, momento histórico o coyuntura anterior.* Por ejemplo: la infancia inmigrante de hoy comparada con la que vivió a inicios del siglo XX en un determinado territorio;
- c) *relación entre las generaciones presentes, bien sea en el nivel micro (por ejemplo, cómo se relacionan los grupos infantiles con los adultos en un contexto escolar dado) o*



en el macrosocial (analizar los grupos de priorización de las políticas sociales en un Estado de bienestar específico).

En el plano metodológico, Gaitán (2006b) nos sugiere diferentes puntos de observación de la actuación infantil al interior de las familias: en la *estructura, los roles y las relaciones intrafamiliares*. Es decir, como primer punto de análisis están los distintos componentes del grupo que conforman su *estructura*, y se caracterizan por la simultaneidad de varias generaciones dentro del grupo. En segunda instancia, está el eje referido a los *roles* que se desempeñan al interior de los núcleos familiares en virtud de la posición generacional, el género u otros atributos. Por último, debemos considerar el plano *relacional* de la familia. En este ámbito podemos identificar las diversas interacciones entre las generaciones que cohabitan o comparten espacios cotidianos y decisiones trascendentales, aunque no residan bajo el mismo techo, como es el caso de las familias transnacionales.<sup>39</sup> También es importante mencionar los espacios de encuentro intergeneracional al interior de las familias inmigrantes en particular. Estos lugares comunes ofrecen la posibilidad de intercambiar ideas y vivencias entre los miembros de las distintas generaciones, así como profundizar sobre las temáticas infantiles relevantes, que frecuentemente son desconocidas por la sociedad (Qvortrup, 1992).

Para entender la actoría social infantil es preciso identificar las relaciones y negociaciones que se llevan a cabo con los otros actores del proceso migratorio familiar. Las niñas y los niños desarrollan relaciones de poder con los otros miembros de la familia, puesto que cada cual ocupa una determinada posición y espacio generacional. En los espacios sociales donde cohabitan distintas generaciones como en la escuela, la familia, entre otras, además de las interacciones a nivel filial *vertical* (entre personas adultas e infantiles), también se experimentan relaciones fraternales *horizontales* entre niñas y niños que comparten ese espacio, ya sea por el parentesco de hermanos, primas o sobrinos, amistades entre sí u otras situaciones que facilitan la coexistencia (Gaitán, 2006b).<sup>40</sup>

---

<sup>39</sup> La familia transnacional, según Bryceson y Vuorela (2002:3), se caracteriza porque “sus miembros viven un tiempo separados entre sí, aún se mantienen unidos y construyen un sentimiento de unidad y bienestar colectivo, así como proporcionan una fuente de identidad a través de las fronteras nacionales”.

<sup>40</sup> Si bien reconocemos, junto a Pateman (1950), el carácter androcéntrico del concepto “fraternidad”, proveniente del latín “frater” que designa a los compañeros masculinos que comparten un ámbito público. Por lo tanto, en ese contexto la fraternidad es entendida como un vínculo afectivo desarrollado esencialmente entre hombres en un espacio masculino. Ahora bien, queda como desafío para la teoría feminista aplicada al estudio de la infancia ampliar el concepto de “sororidad” (*sisterhood*), el cual

Este tipo de relaciones a nivel horizontal se enmarcan en un orden generacional distinto al que se da entre progenitores y descendencia; pero de todos modos es parte del mismo, ya que los individuos, al participar de una misma *posición generacional*, desarrollan alianzas o competencias respecto a determinadas cuestiones. La cultura de pares forma parte de las experiencias que unos seres comparten con otros a través de sus vidas. Sin embargo, esta posición va más allá de la edad específica de cada individuo, ya que conforman un espacio relacional específico intra-infantil, donde se pueden reproducir las desigualdades de poder en función del género, la clase o incluso la edad en el contexto de familias inmigrantes. Por esto no es raro observar que algunos adolescentes abusan de ciertos privilegios con respecto a sus hermanas o hermanos de menos edad. En resumen, el estudio generacional nos ofrece la posibilidad de desvelar aquellas interacciones que quedan ocultas, tras la cortina de la vida privada, en las investigaciones migratorias, y nos muestra el universo de relaciones, negociaciones y roles que desempeñan los integrantes de un grupo familiar inmigrado (Gaitán, 2006b:97, 2008).

Según Gaitán (2006b:93), dentro de las familias se comprueba la similitud y complementariedad de las categorías de género y generacionales porque las relaciones de poder son desiguales, los recursos están repartidos por privilegios y el abuso latente o explícito afecta principalmente a las mujeres, las niñas y los niños. Pero, en otras ocasiones el grupo infantil y el femenino están en posiciones opuestas. Las mujeres como personas adultas tienen autoridad frente a las niñas y los niños y participan masivamente en las instituciones y profesiones que gestionan la infancia, las cuales continúan feminizadas por la división sexual del trabajo (Gaitán, 2006b:94).

En este marco, el hogar es el espacio del trabajo doméstico, escolar y de cuidado, es donde se lleva a cabo la vida privada, las relaciones íntimas e intrascendentes, en comparación con el mundo público. En el hogar, las niñas y los niños participan de la división sexual y generacional del trabajo. Realizan su trabajo escolar, también realizan el trabajo doméstico, de autocuidado y en ocasiones atendiendo o acompañando a otros miembros, todo lo cual promueve el bienestar

---

proviene del latín “sor” que designa hermana y surge en el espacio religioso (congregaciones religiosas donde participan las mujeres) (Lagarde, 1994). La sororidad también puede aplicarse en el análisis de los vínculos cotidianos entre las niñas, los jóvenes y las mujeres adultas y ancianas en diversos ámbitos públicos y privados. En este estudio, el concepto “fraternal” hace alusión a los vínculos que suceden a nivel horizontal intrageneracional o intrainfantil dentro de los estudios de infancia, los cuales también están influidos por el androcentrismo dominante. Así, fraternal se utiliza como un concepto divergente respecto a relaciones filiales desarrolladas a nivel vertical generalmente.

subjetivo del grupo familiar. Las niñas y los niños son contribuyentes de “bienestar familiar” pero sin un reconocimiento explícito.<sup>41</sup> Mayall (2002:11 y ss.) propone la noción de las niñas y los niños como *agentes de dominio intermedio*.<sup>42</sup> Este concepto permite visibilizar el trabajo reproductivo y escolar que realizan las niñas y los niños y que no es considerado *trabajo*, puesto que ellos de esta manera participan de la división sexual y generacional del trabajo. Se trata de un intento similar al de teoría feminista que logró visibilizar las labores domésticas y de cuidado que realizan las mujeres como *trabajo* (Mayall, 2002:1).

#### **2.5.4.2. Feminismo, infancia y género: las niñas dentro del colectivo infantil**

La marginalización de la infancia de los debates sociológicos contemporáneos, según Alanen (1994:29), es similar a la experimentada por el primer estadio del feminismo académico o los llamados *women's studies*. Los cuales en los años 1970 logran mostrar la ausencia casi total de las mujeres en el análisis de las ciencias sociales y para ello logran visibilizar y reconoce sus actividades y el aporte de las mujeres a la sociedad.<sup>43</sup> Finalmente, los *women's studies* consiguen que los datos se presenten separados por género, que diversos temas y conceptos se apliquen al análisis de la situación de las mujeres y que se desarrolle todo un campo de investigación que desemboca en los denominados *gender studies*. Algo similar ocurre con la edad y la posición de las niñas y los niños en el análisis social. Si bien, en algunas estadísticas la edad se presenta como una variable, es necesario avanzar hacia la consideración de la infancia como una categoría sociológica en el análisis de las relaciones generacionales (Mayall, 2000, 2002).

Tal y como sostiene Alanen (1994:32), la primera ola del movimiento feminista reflexionó sobre la cuestión de la maternidad con el objetivo de desnaturalizar el cuidado infantil como una responsabilidad eminentemente femenina; por su parte la

---

<sup>41</sup> Al respecto ver la investigación de Silva, M. J. (2005) para el caso chileno, donde se rescata el aporte que realizan las niñas y niños al mantenimiento del hogar a través del trabajo doméstico y servicios de cuidado, además se profundiza en aquellas situaciones donde esta labor impide la asistencia escolar o la realización de otras actividades “esperadas” en la infancia hoy.

<sup>42</sup> “Negotiations between paid and unpaid woman take place in an intermediate domain, an arena where state/public interests and family/private interests intersect” (Mayall, 2002:11).

<sup>43</sup> Firestone (1973:27) dice que cuando las mujeres inician las revueltas sociales se las ve como “incapaces jurídicamente”, es decir, como “menores de edad” por las leyes que supuestamente las protegen a ellas mismas, pero que las discriminan de los espacios de toma de decisiones.

segunda ola llegó a plantear que el cuidado es una cuestión política porque la maternidad se erige como una institución social.<sup>44</sup> En ese enfoque, las niñas y los niños se ven como objetos que obstaculizan la liberación de las mujeres, pero según Alanen (1994) y Mayall (2002), la deconstrucción de los estereotipos de género también ayuda a deconstruir las imágenes de la infancia –en tanto representación social– porque las mujeres y la niñez –como grupos sociales– son minoritarios y subordinados en la cultura patriarcal, pero no siempre sus intereses convergen en los movimientos feministas, de derechos infantiles o en los estudios de género.

Según Alanen (1994), la teoría feminista no hace propia la liberación infantil ni tan siquiera la de las niñas –en tanto sujetos femeninos– porque mantiene una visión de infancia basada en visiones psicológicas/biológicas y, por lo tanto, adultista o adultocéntrica. Aunque Mayall (2002:12) reconoce que Firestone (1973) identifica una opresión común entre las mujeres y la niñez –cuestión que vamos a revisar en el próximo capítulo–. Es preciso que las teorías feministas y de infancia converjan y se visibilicen las desigualdades de género y generacionales en ambos campos de estudio. Desde un análisis feminista se logra entender que la biología de la mujer no es una esencia universal sino una cuestión política. Así mismo, Alanen (1994:34) sugiere que la sociología analice la representación social de la biología infantil que muestra a las niñas y los niños como seres dependientes, carentes de cuidado y control de parte de una mujer que desarrolle una maternidad intensiva y abnegada en una lógica patriarcal.<sup>45</sup>

Alanen (1994:36) y Mayall (2002:24) proponen aprender del género entendido como un concepto relacional para leer a la infancia como un proceso relacional. Esta idea parte de la premisa que paralela y complementariamente operan los sistemas de género y generacional que organizan las relaciones de las niñas, los niños y las personas adultas en función de estas jerarquías. Esto implica asumir que todas las relaciones sociales tienen una dimensión de género – por supuesto, incluidas las relaciones entre los hombres adultos–. De igual modo, se puede sostener que todas las relaciones sociales tienen una dimensión generacional que estructura las vidas infantiles, juveniles, adultas y ancianas (Mayall, 2002:24).

---

<sup>44</sup> Rich (1976) diferencia la maternidad como una *institución* de la *experiencia*, analizando el derecho de la mujer a elegir sobre su propio cuerpo si desea o no ser madre. Estos elementos se analizan en el capítulo 3 dedicado a la perspectiva de género en el estudio de la infancia.

<sup>45</sup> “Keeping children out of sight in feminist research helps to keep even a number of women’s problems invisible (...). It has therefore kept women and children lumped together and left them sharing the same oppression” (Alanen, 1994:34).

El concepto de generación, entonces, resulta de vital importancia para comprender cómo es construida y vivida la niñez y la adultez e incluye a las generaciones jóvenes y de personas ancianas en su análisis (Mayall, 2002:25). Para Alanen (1994:37), en términos de políticas públicas, la mirada generacional permite articular la agenda de género con una agenda generacional. La noción de *generationing* propuesta por Mayall (2002:27) serviría para analizar los procesos relacionales por los cuales los individuos devienen niñas y niños.

Alanen (1994) y Mayall (2000, 2002) logran mostrar los paralelismos entre la deconstrucción del sujeto femenino (gracias a la teoría feminista) y la desnaturalización del sujeto infantil gracias a los aportes de la sociología de la infancia. Pero, en este análisis se considera a la infancia como un grupo homogéneo que sólo tiene pertenencia generacional. Ciertamente es importante y decisivo este aporte porque es un enfoque marginal en la sociología actualmente, pero es indispensable articular la teoría feminista con la sociología de la infancia para visibilizar políticamente la situación específica de las niñas como sujetas atravesadas por múltiples categorías de análisis: de género, generacionales, clase social y origen nacional o étnico.

Develar la situación específica de las niñas en términos generacionales y de género puede ser leída como una cuestión política clave en la investigación feminista y en el estudio sociológico de la infancia entendida como un grupo social heterogéneo. Dentro del campo de los *childhood studies* se destacan las investigaciones que intentan articular los enfoques de género más vanguardistas, desde la perspectiva de la socialización de género hasta los estudios *queer*, aplicados al análisis de la infancia como una categoría y una construcción social (Stockton, 2009).<sup>46</sup> Entonces, la investigación específica sobre las niñas comienza a ser considerada como un nuevo campo de estudios desde un enfoque multidisciplinar denominado *girls studies* o “estudios de las niñas” como un ámbito particular dentro del campo de los *childhood studies* (Simmons, 2002; Lipkin, 2009). Los *girls studies* constituyen un ámbito de acercamiento hacia la vida particular de las niñas desde múltiples dimensiones. No sólo

---

<sup>46</sup> El estudio de Stockton (2009) titulado *The queer child* reflexiona sobre determinados estereotipos generacionales paradigmáticos en el pensamiento adulto a través de algunos ejemplos de niñas y niños *queer* (raro, gay) que crecen “desviados” o hacia los lados del correcto camino trazado para la infancia durante todo el siglo XX. La niñez es desexualizada por esencia en el pensamiento adultocéntrico. Para ello analiza la relación entre el concepto de inocencia y la noción *queer* en el marco de infancias extraviadas del buen camino; niñas y niños raros que no se ven en el ámbito público y que representan la antítesis de la infancia moderna idealizada.

es importante conocer los procesos de socialización de género que afecta sus posibilidades presentes y futuras (cuando sean mujeres adultas), también es trascendental conocer y analizar el espacio social reservado a las niñas, un espacio que ellas ocupan, reproducen y reconstruyen de diferentes maneras según cada contexto. En el siguiente capítulo revisamos en detalle la perspectiva de género aplicada al estudio de la infancia.

### ***2.5.5 Síntesis de los enfoques de la Sociología de la infancia***

A lo largo de las páginas de este capítulo intentamos acercarnos hacia el estado de la cuestión respecto a la comprensión de la infancia como una unidad de estudio sociológico. La principal aportación del enfoque estructural a nuestra investigación radica en la comprensión de la niñez como una categoría permanente en la estructura de las sociedades, aunque sus miembros se renueven constantemente. En este sentido, nuestro estudio intenta analizar las experiencias migratorias que vive el grupo infantil, considerando los sujetos que actualmente están en dicha posición generacional y quienes vendrán, como un grupo social. Por su parte, el enfoque relacional nos entrega las herramientas conceptuales para reflexionar sobre el fenómeno de la infancia como una construcción social diversa en cada territorio. En nuestro estudio, intentamos profundizar sobre las prácticas, valores e ideologías vigentes para la niñez en los territorios de origen y de destino tensionando las categorías generacionales, de género y clase social en función del territorio. Por último, el enfoque relacional constituye el principal asidero teórico de nuestro objeto de estudio al integrar analítica y empíricamente la estructura generacional y de género en una misma matriz relacional. Los planteamientos de este último enfoque resultan vitales e innovadores para estudiar la participación de las niñas y los niños en los procesos migratorios iniciados por sus familias, pero con especial atención hacia lo que Mayall (2002) denomina el punto de vista infantil. Como una forma de concluir este primer capítulo teórico y conceptual se presenta a continuación un cuadro de síntesis con las principales ideas de la clasificación realizada por Gaitán (2006a:17) sobre los tres enfoques de la Sociología de la Infancia:

Tabla 5 Síntesis enfoques de la Sociología de la Infancia

	<b>ESTRUCTURAL</b>	<b>CONSTRUCTIVISTA</b>	<b>RELACIONAL</b>
<b>INFANCIA</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La infancia es una forma particular y distinta de la estructura social</li> <li>2. Es una categoría social permanente</li> <li>3. Es una categoría variable histórica y cultural</li> <li>4. Parte integral de la sociedad y de la división del trabajo</li> <li>5. Expuesta a las mismas fuerzas que la adultez, pero de modo distinto</li> <li>6. Es una minoría, sujeta a tendencias de marginalización y paternalización</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La infancia es una construcción social</li> <li>2. La infancia es una variable del análisis social</li> <li>3. Definir a la infancia como fenómeno es también un proceso de construcción</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La infancia es un proceso relacional</li> </ol>
<b>NIÑAS Y NIÑOS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Son co-constructores de la infancia</li> <li>2. La dependencia de las niñas y los niños repercute en su invisibilidad</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las relaciones sociales y la cultura de las niñas y los niños deben estudiarse en sus propias dimensiones</li> <li>2. Las niñas y los niños son activos en la construcción de sus vidas sociales</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Debe tenerse en cuenta cómo las niñas y los niños experimentan sus vidas y relaciones sociales</li> <li>2. Es preciso desarrollar el punto de vista de las niñas y los niños</li> <li>3. El conocimiento basado en la experiencia de las niñas y los niños es fundamental para el reconocimiento de sus derechos</li> </ol>
<b>SOCIEDAD</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La ideología de la familia constituye una barrera para los intereses y el bienestar de las niñas y los niños</li> </ol>		
<b>SOCIOLOGÍA</b>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La etnografía es una metodología particularmente útil para el estudio de la infancia</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La generación es un concepto clave para entender las relaciones niña-niño/persona adulta, sea en el nivel individual o grupal</li> </ol>
<b>TÉRMINOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura social</li> <li>• Generación</li> <li>• Grupo minoritario</li> <li>• Justicia distributiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción social</li> <li>• Relaciones sociales y cultura de las niñas y los niños</li> <li>• Visiones o representaciones de la niña o niño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generación</li> <li>• Género</li> <li>• Relaciones de las niñas y los niños</li> <li>• Grupo minoritario</li> </ul>
<b>CONCEPTOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infancia</li> <li>• Actor social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Niña y niño</li> <li>• Agency</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Niñas y niños</li> <li>• Agentes</li> </ul>
<b>TEMAS DE PRINCIPAL INTERÉS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sociografía de la infancia</li> <li>2. Actividades de las niñas y los niños</li> <li>3. Justicia distributiva</li> <li>4. Economía de la infancia</li> <li>5. Estatus legal de las niñas y los niños</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Crítica visiones convencionales</li> <li>2. Insertar la sociología de la infancia en el debate general de las ciencias sociales</li> <li>3. El cuerpo de la niña y el niño</li> <li>4. Tiempo y transición en la infancia</li> <li>5. “Agency” y estructura</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Generación como proceso y como concepto relacional</li> <li>2. Historia</li> <li>3. Feminismo e infancia, relaciones entre género y generación</li> <li>4. Las niñas y los niños en la división del trabajo</li> <li>5. El punto de vista de las niñas y los niños</li> </ol>

Fuente: Gaitán, 2006a:17 y ss.





### **CAPÍTULO 3. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL ESTUDIO DE LA INFANCIA**

*"No se nace mujer, llega una a serlo"*  
Simone de Beauvoir<sup>47</sup>

En este capítulo ofrecemos algunos elementos teóricos que nos permiten comprender los aportes de la perspectiva de género en el estudio de los procesos migratorios familiares especialmente desde la infancia. Intentamos comprender el impacto de la migración familiar en las “segundas generaciones” desde la perspectiva de género, ya que las experiencias migratorias que tienen las niñas y los niños son diferentes. En primer lugar, se revisa el concepto de género como la construcción social de la diferencia sexual y también en su dimensión relacional. En segundo lugar, reflexionamos respecto a los procesos de socialización de género en que participan las niñas, los niños y los adolescentes en sus familias. Por último, se reflexiona sobre las desigualdades de género en educación formal y los medios de comunicación como agentes de socialización.

El estudio científico de la sociedad, los problemas sociales y las relaciones de poder parten de determinados esquemas conceptuales e ideológicos de diferentes representaciones sociales del orden simbólico, que muchas veces son inconscientes e implícitos en las propias personas investigadoras. En este sentido, los estudios sociales utilizan una visión androcéntrica en sus planteamientos al considerar que la visión masculina puede ser utilizada como una visión neutra y universal; sin cuestionar que este enfoque es parcial e ideológico (Scott, 1986; Moore, 1991:14). El punto de vista o la situación específica de las niñas y las mujeres no se considera válido para realizar las investigaciones, sino que es silenciado en los discursos dominantes e invisibilizado en el mundo público, puesto que en general la visión que predomina es la adulta y masculina. Sin embargo, la perspectiva feminista ha mostrado y cuestionado este sesgo androcéntrico de las instituciones y otros discursos legitimadores (como el político o religioso, por ejemplo).

La perspectiva feminista no se basa exclusivamente en el estudio de la situación de las niñas y mujeres, sino que se enfoca en el análisis de las relaciones de género entre ellas y los niños, los hombres y también dentro de cada género. Este enfoque comprende que el género actúa como un principio estructural básico de todas las sociedades humanas, es decir, como un organizador de los procesos sociales y también como un organizador del desarrollo individual de la persona. Más que estudiar a *las mujeres* en sí mismas, lo que importa son las relaciones de

---

<sup>47</sup> De Beauvoir, Simone. (1949). *El segundo sexo*. Tomo II. P. 345.

poder que se dan en virtud del género entre las mujeres y los hombres, y las interacciones del género con las desigualdades de clase, de edad, por nacionalidad o étnico-raciales (Scott, 1986:270; Moore, 1991:9).

### **3.1 El concepto de género: debates y ajustes terminológicos**

El proceso de socialización de género diferencial en que participan las niñas y los niños nos remite necesariamente hacia el concepto mismo de género, relaciones de género, y los vínculos entre el sexo y el género.<sup>48</sup> La perspectiva de género comienza a tener una lenta aceptación en el mundo académico y político actual, aunque tiende a simplificarse como sinónimo de una “cuestión de mujeres” o como el simple desglose de las estadísticas sobre la situación de las niñas y los niños, las mujeres adultas y los hombres. Hablar de los procesos de socialización de género implica tanto a las niñas como a los niños, puesto que es un proceso. En este apartado nos ocupamos de una revisión conceptual del género dentro de los estudios feministas y en las ciencias sociales, con el objetivo de exponer brevemente los alcances y limitaciones del concepto y los nuevos debates suscitados en torno al género y a la socialización de género (Scott, 1986:270).

De acuerdo a Marta Lamas (1999:151), el vocablo *género* proviene del concepto inglés *gender*, el cual surge en la década de los setenta en el marco de los estudios feministas anglosajones con el objeto de explicar las diferencias de las mujeres y los hombres en edad adulta como construcciones sociales que no se derivan necesariamente de las pautas biológicas. En ese momento histórico existía un gran debate sobre las diferencias “naturales” como determinantes de las diferencias sociales; es decir, se pensaba que el sexo de las mujeres adultas era la causa de su propia subordinación. Ciertamente, las diferencias sociales y psicológicas en el comportamiento de las niñas y los niños, las mujeres y los hombres adultos no son solamente fruto de una disposición biológica; sino que forman parte de los procesos de socialización diferencial que viven las niñas y los niños a través de las instituciones sociales como la familia o la educación. Ello desencadena grandes desigualdades e injusticias. En otras palabras, la cultura,

---

<sup>48</sup> Según la Real Academia de la Lengua Española, la palabra género puede significar al menos: a) Un conjunto de seres que tienen uno o varios caracteres comunes; b) Clase o tipo a que pertenecen personas o cosas. (Ej.: *Ese género de bromas no me gusta*); C) En el comercio, mercancía; d) Tela o tejido (Ej.: *Géneros de algodón, de hilo, de seda*); e) En las artes, cada una de las distintas categorías o clases en que se pueden ordenar las obras según rasgos comunes de forma y de contenido (Ej. *Género literario*); f) Taxón que agrupa a especies que comparten ciertos caracteres; y g) Clase a la que pertenece un nombre sustantivo o un pronombre por el hecho de concertar con él una forma y, generalmente solo una, de la flexión del adjetivo y del pronombre. En las lenguas indoeuropeas estas formas son tres en determinados adjetivos y pronombres: masculina, femenina y neutra.

la sociedad y los contextos históricos de cada época dictaminan los roles que deben jugar las mujeres y los hombres en base a las diferencias biológicas o al sexo.<sup>49</sup>

Para Marcela Lagarde (1994:8-9), “*el género es el conjunto de características sociales, culturales, políticas, psicológicas, jurídicas y económicas asignadas al sexo diferencialmente*”, un sistema de clasificación social de los seres humanos que tiene que ver con características corporales. Las pautas de comportamiento consideradas "femeninas" significan un proceso de “feminización” de los cuerpos de las hembras humanas, así como las pautas “masculinas” son la “masculinización” de los cuerpos de los machos humanos. Dichas pautas son adquiridas y aprendidas a través de un complejo proceso de socialización que se vive a nivel individual y social. Por tanto, no se derivan "naturalmente" de su sexo. Esto implica el cuestionamiento de una supuesta “esencia” femenina en las niñas y mujeres o una “masculina” en los niños y hombres. Lo femenino y lo masculino son elementos que conforman un conjunto de oposiciones binarias que siguen la lógica de las clasificaciones vigentes en otros ámbitos de nuestra cultura, expresadas en conceptos como arriba-abajo, dentro-fuera, fuerte-débil, etc. (Lamas, 1999: 155, 164; 2007:49).

Las diferencias biológicas de los cuerpos de las niñas y mujeres son interpretadas por la sociedad como la *causa* de su propia subordinación. Lo que se entiende como el sexo, o la diferencia sexual -que permite la gestación, parto y lactancia-, se comprenden en la cultura patriarcal como los elementos que explican las desventajas en que viven las niñas y mujeres. En otras palabras, la propia biología femenina se interpreta como justificante de la desigualdad social, si entendemos que la biología es destino. En este sentido, se lee el sexo como las diferencias biológicas entre los cuerpos de las niñas y los niños, las mujeres y los hombres adultos. Esto implica concebir el género como una *construcción social de esa diferencia sexual*, es decir, a partir de la biología de los cuerpos o el sexo, sin que dicha biología se cuestione en sí misma (Firestone, 1973:17; Moore, 1991:49; Saú, 2006).

Sin embargo, lo que se ha entendido como *el sexo* -en contraposición al *género*- también ha estado sujeto a una construcción social e histórica. Puesto que el sexo no sólo incluye las funciones biológicas y los rasgos anatómicos, sino también las prácticas sexuales de las mujeres y los hombres de todas las edades. Los estudios actuales sobre las transformaciones del cuerpo, sobre la fecundación asistida o sobre la transexualidad desafían las nociones “biológicas” del sexo como un rasgo permanente e inamovible. Por lo tanto, el sexo no parece

---

<sup>49</sup> Lo que tradicionalmente se entiende como *sexo* involucra al menos cinco elementos biológicos, a saber: a) los *genes*; b) las *hormonas*; c) las *gónadas*; d) los *órganos reproductivos internos*; y e) los *órganos reproductivos externos* (genitales). Estos cinco elementos constituyen un continuum, cuyos extremos son el “hombre” y la “mujer”. Entre estos dos extremos en la práctica se dan todas las variedades y combinaciones posibles entre los cinco elementos fisiológicos. De este modo, la dicotomía entre hombre/mujer no es una realidad biológica absoluta, sino más bien una interpretación social y cultural de los cuerpos humanos diferenciados (Lamas, 1999:11)

ser tan “natural” en los seres humanos, sino que también participa de las construcciones sociales y políticas de cada contexto histórico. Existe una construcción social de los cuerpos sexuados. Así como el género se entiende como una construcción social con una historia propia, el sexo también ha tenido su propia historia y ambos conceptos están intrínsecamente relacionados (Foucault, 1976; Butler, 1990; Laqueur, 1994; Lamas, 1999:172; 2007:45).<sup>50</sup>

Actualmente, dentro de los estudios feministas continúa el debate en torno al género, el sexo y los cuerpos. Una de las propuestas más radicales es la planteada por Judith Butler (1990), quien sostiene que el género es el resultado de un proceso mediante el cual las personas recibimos significados culturales, pero también los innovamos y eventualmente podemos transformarlos. Esta autora entiende el género como un acto performativo. La feminidad o la masculinidad, más que un hecho natural, sería una *performance* cultural que va constituyendo una naturalidad de los actos culturales a través de la repetición y ritualización del género. Desde este enfoque se plantea que todos los cuerpos han sido marcados en término de género por la cultura -por ejemplo en la regulación y legitimación del deseo heterosexual-. De este modo, rechaza categóricamente la pre-existencia de una esencia masculina o femenina en los cuerpos de las niñas y los niños, de los hombres y las mujeres adultas. Para la autora el sexo no sería anterior al género. Butler (1990:17-26) llega a la conclusión que el sexo o la marca del sexo en los cuerpos hace inteligible la existencia humana en nuestras sociedades. Esta autora demuestra lo anterior reflexionando sobre la clásica pregunta que se le formula a una mujer embarazada sobre el *sexo* de su bebé: “¿*Qué es?*” El sexo de la persona que está gestándose le otorga la categoría de humanidad, puesto que debe ser niña o niño en términos de lo que la sociedad espera del cuerpo y del rol de cada cual. Si no es ni niña ni niño no se considera humano. Por lo tanto el ser mujer u hombre, a cualquier edad, tiene que ver inescrutablemente con el sexo y el género a la vez como una condición *sine qua non* para gozar de la humanidad.<sup>51</sup>

---

<sup>50</sup> Thomas Laqueur (1994) realiza un análisis histórico para mostrar las distintas representaciones sociales sobre el sexo a través de los conocimientos científicos. Este autor concluye que durante la Edad Media se pensaba que sólo existía un sexo (ser humano monosexual), pero que en el cuerpo del varón estaba hacia fuera (externo) y por el contrario, en el cuerpo de la mujer estaba hacia dentro (interno); a pesar de esta comprensión de un solo sexo, los comportamientos sociales sí tenían pautas diferenciadas y opuestas para ambos grupos. Según Michel Foucault (1976), durante este periodo de la Edad Media los discursos del sexo y la sexualidad están dominados por la jerarquía eclesiástica (interpretados en términos de pecado). Luego, dice Foucault (1976) en la Modernidad son las ciencias médicas (incluida la psicología y psiquiatría) las que legitiman o deslegitiman las ideas normativas sobre el sexo y las prácticas sexuales. En la actualidad, concluye Foucault (1976), coexisten las miradas recientemente descritas con los discursos políticos y jurídicos (que según él actúan como “dispositivos de poder”) acerca del sexo y las prácticas sexuales; por ejemplo en la legislación sobre los derechos sexuales y reproductivos, los matrimonios homosexuales o las operaciones de cambio de sexo.

<sup>51</sup> Margaret Mead (1935) realizó diversos estudios sobre las diferencias en los comportamientos de las niñas y los niños en diversas sociedades. En sus investigaciones concluye que existe una construcción social y cultural del sexo y del género. Por ejemplo, en ciertos grupos sociales las niñas se muestran más activas que los niños y las mujeres pueden ser sinónimo de fuerza, y los hombres de sutileza. Por otro lado, un autor clásico en los estudios sobre la identidad de género es John Money (1955), quien investigó los trastornos biológicos de la definición sexual y las dificultades del aprendizaje del “papel de género” (*gender role*). A este autor se le atribuye el concepto de género como lo entendemos hoy. Otro autor

La imbricación entre el sexo y el género es lo que Gayle Rubin (1975:37) conceptualiza como el *Sistema sexo/género*, el cual se define como el “conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas”.

Los sistemas sexo/género varían de acuerdo a las circunstancias del contexto donde se den y también están influidos por las estructuras políticas y económicas de cada sociedad. Los sistemas de género abarcan y se reconstruyen de manera conjunta con los sistemas de clase, de edad y las jerarquías étnico-raciales (Rubin, 1975:36). Sin embargo, según Bourdieu (2005) existen elementos comunes a los sistemas sexo/género de nuestras sociedades. A pesar de las particularidades recién mencionadas, este autor sugiere que el sistema sexo/género se caracteriza por estar basado en la idea de la *dominación masculina* del mundo, mediante una serie de símbolos y significados que constituyen los elementos básicos de las relaciones de género. Una dominación de los hombres sobre las mujeres, y de los niños sobre las niñas, que se adapta a situaciones históricas diversas y formas aparentemente dispares (Bourdieu, 2005).<sup>52</sup>

Ciertamente, el concepto de género abre la puerta a una variedad de temas y cuestionamientos respecto a lo que significa ser niña o niño, mujer u hombre en cada sociedad, sobre la importancia del cuerpo, la sexualidad y las prácticas cotidianas que van produciendo y reproduciendo un determinado orden de género en nuestras sociedades. Ahora bien, lo que nos interesa en este apartado es una definición de género que nos permita articular los diversos niveles de análisis del presente estudio. Es decir, intentar reflexionar sobre el significado del género para las niñas y los niños de origen peruano en procesos migratorios familiares, así como las continuidades y discontinuidades que ellas identifican en sus relaciones de género. El concepto de género interactúa con otras categorías sociales como la edad y la clase social, pero esencialmente puede entenderse desde dos dimensiones de análisis que interactúan entre sí: a) como una construcción social y cultural, es decir una valoración de la diferencia sexual; y b) como una relación social de poder, es decir, como una categoría relacional (Scott, 1986; Moore,

---

conocido en los estudios de la identidad de género es Robert Stoller (1968) quien investigó casos de intersexualidad de niñas con genes XX pero con genitales confusos a quienes se les *asignó* el sexo masculino y desarrollaron una identidad de género como varones; también estudió casos de niños con genes XY que fueron *asignados provisoriamente* con la identidad femenina y posteriormente tratados hormonal y quirúrgicamente para *convertirse* en mujeres. A partir de estos datos, Stoller (1968) concluye que la identidad y las pautas de comportamiento masculino o femenino no son determinados tanto por el sexo biológico (genética, hormonas y biología), sino por participar en las experiencias de la socialización atribuidas distintamente para niñas y niños, es decir en ser tratados como tales y aprender una identidad de género determinada.

<sup>52</sup> Para Bourdieu (2005) el orden social masculino está naturalizado biológicamente y por lo tanto no requiere una justificación ni legitimación para existir, es una *construcción social biologizada*, forma parte de los esquemas de género que se reproducen en cada sociedad como un modo de *habitus*. El *habitus* respecto a las relaciones de género incluye un conjunto de disposiciones y roles establecidos en cada sociedad para las niñas y los niños.

1991:27; Lamas, 1999: 157, 2007; Burin y Meler, 2000:23). Estas dos dimensiones del género las revisamos a continuación.

### **3.1.1 El género como construcción social y cultural: lo femenino como algo inferior**

Mediante el proceso de socialización aprendemos a simbolizar la cultura a través del lenguaje con signos que clasifican y ordenan el mundo para hacerlo comprensible. La diferencia corporal o sexual se construye en base a los discursos de género vigentes en cada cultura: es decir, cómo *deben ser* las niñas y los niños, las mujeres y los hombres adultos y las relaciones entre ambos.<sup>53</sup> En esta dimensión del género como construcción cultural podemos apreciar las *valoraciones simbólicas* que tienen asignadas diferenciadamente las niñas y los niños, las mujeres y los hombres (Lamas, 1996).

Las niñas y los niños aprenden los símbolos comportamentales del género y los estereotipos sexuales asociados a las mujeres y a los hombres. En cada lugar y tiempo, las niñas y mujeres tienen concepciones y símbolos culturales específicos que pueden incluso ser contradictorios entre sí (madre luchadora-sexo débil). Pero en general, las niñas y mujeres están asociadas a algo subestimado por las sociedades y, por lo tanto, tienen una posición de subordinación o estatus inferior respecto a los niños y hombres adultos. Según Moore (1991:28) y Lagarde (1994:16), a partir de las funciones reproductoras (gestación), la sociedad considera que las niñas y mujeres están más asociadas con la *naturaleza* y los niños y hombres, con la *cultura*. En esta dualidad se valora más la cultura; es decir, el dominio y el control que la cultura tiene sobre la naturaleza.

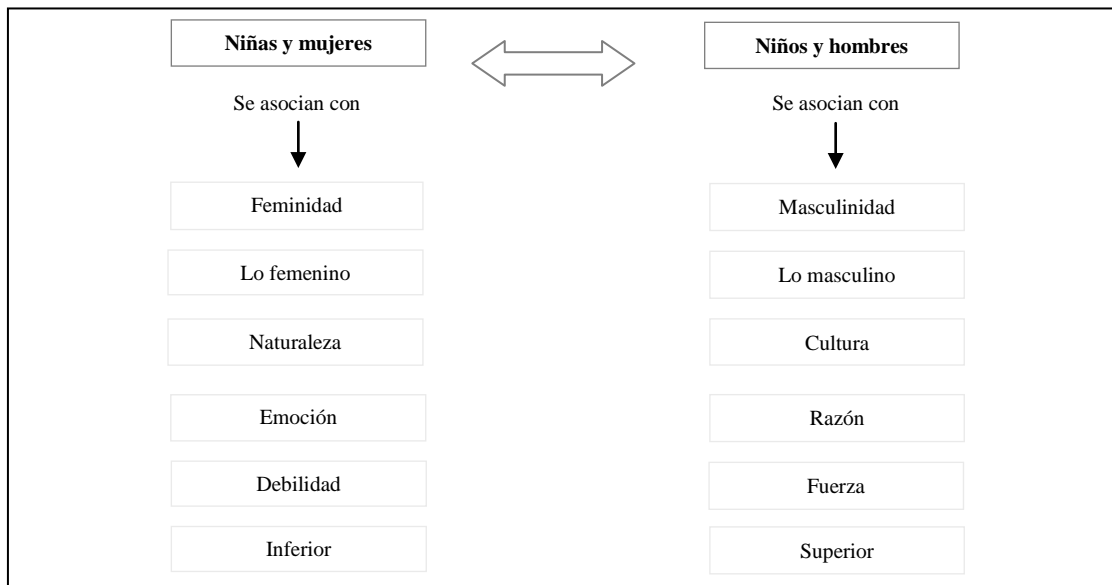
Puesto que se piensa a las niñas y mujeres como más próximas a la naturaleza, se le asignan labores derivadas (no propias) de la reproducción biológica, como el cuidado infantil y el ámbito doméstico. Mientras, los niños y hombres desarrollan la cultura, la política, la ciencia, la religión y las artes en un mundo público. Las construcciones sociales y simbólicas asociadas a cada género forman parte de un conjunto de pares opuestos entre sí que también son contruidos social e históricamente. Estos pares tienen una relación y una jerarquía entre sí, como el dominio de la cultura sobre la naturaleza y determinadas posiciones espaciales o de sentido. La construcción social del género interpreta las diferencias biológicas y otorga determinados valores sociales y culturales para cada par. Estas valoraciones a veces pueden ser antagónicas. Por ejemplo, si se valora algo como “natural”, difícilmente puede ser interpretado

---

<sup>53</sup> Lamas (1996) diferencia *la asignación de género* (que se produce antes y durante el parto en virtud de los genitales) y *la identidad de género* (que se aprende entre los dos y tres años de edad a través del lenguaje). Estos elementos ayudan a dar significado a la experiencia vital infantil de identificación con un género, lo permite que las niñas y los niños aprendan cuáles son las cuestiones propias de *su* género.

como “cultural” a la vez (o pueden ser con intensidades e influencias distintas). Cuando las niñas o los niños intentan traspasar las fronteras asignadas normativamente a su género, generalmente son sancionadas mediante el control social, ante lo cual intentan identificarse con las valoraciones que les son propias de su género. La división entre ambos conjuntos de valoraciones actúa como un ideal normativo, pero no da cuenta de la compleja realidad en sí misma. Todo esto podríamos graficarlo en el esquema siguiente:

**Figura 1 Construcción social y valoraciones del género**



Fuente: Elaboración propia a partir de Saú (1986:61), Moore (1991:29) y Bourdieu (2005:39).

La vinculación entre las niñas y mujeres y el ámbito privado y doméstico se deriva de las funciones reproductoras de la especie, en su función de potenciales madres; no sólo como gestadoras, sino también como cuidadoras de las hijas y los hijos del padre. Sin embargo, los valores y prácticas asociadas a la madre y a la maternidad también varían de una sociedad y contexto histórico a otro.

Si bien la maternidad es una construcción social y un mandato de género específico que se fundamenta en un proceso biológico, en ningún caso es universal la forma de ser madre, el modo de ejercer la maternidad, la valoración de la maternidad, o las maneras en que se desarrolla el cuidado infantil.<sup>54</sup> A partir de la Revolución Industrial y el surgimiento de la

<sup>54</sup> Firestone (1973:96) y Moore (1991:41) utilizan la investigación histórica de Philip Ariès (1987) para argumentar que las ideas de «madre», «maternidad», «familia» e «infancia» vigentes en la actualidad en Occidente son fenómenos recientes e históricos, que responden a determinadas construcciones que dictaminan un mundo familiar donde el universo femenino está separado del masculino, y el ámbito adulto del infantil. Este orden patriarcal se establece durante el auge de las familias burguesas de clase

sociedad burguesa, en la cultura occidental, la madre se asocia a una forma intensiva de llevar a cabo la maternidad en un hogar, es decir, en un espacio doméstico, privado e individual. Los variados procesos biológicos del cuerpo de las niñas y mujeres tienen distintas interpretaciones culturales, pero la maternidad se interpreta como “lo más biológico” y “natural” de las mujeres. Por esta razón las niñas son socializadas y preparadas para la maternidad permanentemente (Scott, 1986; Moore, 1991:40 y ss.).

Una vez que hemos analizado los elementos constitutivos del género, es preciso revisar las relaciones sociales que se desprenden y co-construyen a partir de los símbolos asociados a cada género (*cómo son*). Como se pudo observar, los valores y actitudes asociados a cada género dan como resultado determinadas relaciones de poder entre las niñas y los niños, las mujeres y los hombres. Es decir, la interpretación de la diferencia sexual implica ciertas prácticas, funciones y actividades (*lo que hacen*) atribuidas distintamente a las niñas y los niños, las mujeres y los hombres, donde se destaca la maternidad -construida socialmente- como una función eminentemente femenina (Moore, 1991:45). Esto es lo que pasamos a revisar en el siguiente apartado.

### ***3.1.2 El género como categoría relacional: las niñas en diálogo con los niños***

La dimensión relacional del género nos permite justamente estudiar el problema de las *relaciones de género* entre niñas y niños, mujeres y hombres. Mientras en el apartado anterior nos centramos en la valoración simbólica de cada género, ahora complementamos nuestro análisis entendiendo el género como una relación de poder y profundizando en lo que está asignado que *hagan* las niñas y los niños, las mujeres y los hombres, es decir en la división sexual del trabajo. Las relaciones de poder entre los géneros están marcadas por una jerarquía que produce desigualdad social y económica, de oportunidades y derechos. Se trata de relaciones que se llevan a cabo en instituciones tales como la familia, la educación, el trabajo, el Estado, las iglesias, etc. Lo anterior es lo que Lamas (1996) denomina el *rol de género*, entendido como las exigencias, comportamientos y actitudes asignadas a cada género en base a la clase, la edad y las jerarquías étnicas. Los roles de género se expresan a través de la división sexual del trabajo y sus respectivos estereotipos de género.

Para Lagarde (2001:13) las desigualdades de género se sustentan por las construcciones culturales imperantes, reproducidas a través de la socialización y reconstruidas permanentemente en las relaciones sociales. Un análisis con perspectiva de género nos da

---

media con el Capitalismo. La propuesta de Ariès (1987) la revisamos en el Capítulo 2 dedicado a la Sociología de la Infancia.



herramientas para leer las relaciones entre niños y niñas, hombres y mujeres como relaciones políticas donde hay un poder de por medio, un poder que se interrelaciona con la edad, la clase social o las jerarquías étnico-raciales. Los estereotipos de género nos parecen naturales porque normalmente se sustentan en una realidad material y objetiva (los cuerpos y las condiciones económicas, políticas y sociales) de la situación en que viven las niñas y los niños, las mujeres y los hombres. Sin embargo, estas diferencias -que son interpretadas como la causa de la subordinación- son a su vez las consecuencias del orden de género vigente. Por ejemplo, el hecho que las mujeres trabajen en determinados oficios se interpreta como fruto de sus preferencias y capacidades, y no como consecuencia de la división sexual del trabajo. Las relaciones de género desencadenan una desigualdad y subordinación de las mujeres que las sitúa en condiciones de vulnerabilidad frente a los hombres en determinados aspectos. Por ejemplo, en la división sexual del trabajo no se valora el trabajo reproductivo asignado y realizado por ellas, mientras que los trabajos del ámbito productivo pensados para los varones gozan de alto reconocimiento. En definitiva, lo que importa es reconocer la participación diferenciada de las niñas y los niños, las mujeres y los hombres en las relaciones sociales (Lagarde, 2001; Lamas, 2007).

### ***3.2 La división sexual del trabajo: la desigualdad que persiste***

Según Benería y Sen (1981), Benería (2005) y Molyneux (1994:147), la división sexual del trabajo se refiere a determinados roles, espacios y actividades asignadas y que se espera que realicen las mujeres y los hombres de todas las edades diferenciadamente. De este modo, se construye una *división* jerárquica y binaria del trabajo, separando la *producción* de la *reproducción*. Si bien se basa en algunas diferencias biológicas entre los cuerpos de las niñas y los niños, las mujeres y los hombres, se trata principalmente de un ordenamiento que se fundamenta en las construcciones sociales e históricas y sobre todo económicas de cada sociedad. El reparto de labores “productivas” y “reproductivas” organiza los espacios donde se llevan a cabo dichas labores: un espacio público para la producción, y uno privado para la reproducción. De acuerdo a Carrasquer et al (1998:96), el trabajo reproductivo se caracteriza por “no estar remunerado mediante un salario, ser un trabajo eminentemente femenino y permanecer invisible incluso a los ojos de las personas que lo llevan a cabo. El trabajo de la reproducción es la actividad a la que se dedican la gran mayoría de mujeres, a lo largo de su ciclo de vida, de manera total o parcialmente”. Pero el nivel económico de la familia es un factor que incide en la forma de distribución del trabajo reproductivo entre las niñas y mujeres

del hogar; puesto que si existe el dinero suficiente se pueden contratar los servicios de otra mujer (joven, pobre o inmigrante) para que realice las labores de limpieza o cuidado.

De acuerdo a Benería (1981, 2005, 2007) y Borderías y Carrasco (1994:80), la reproducción comprende los procesos de reproducción biológica, social y de la fuerza de trabajo, es decir este concepto implica tres tipos de actividades o ámbitos de acción:

- a. *Reproducción biológica o de la especie*: implica la gestación, el parto y lactancia. En este nivel Benería (1981) incluye el cuidado de las hijas e hijos.<sup>55</sup> Sin embargo, para Lagarde (1994: 10) el cuidado infantil es una tarea propia de la reproducción social que ha sido asignada obligatoriamente a las niñas y mujeres, pero que pueden realizar los niños y hombres -y de hecho algunos lo hacen-.
- a. *Reproducción social* propiamente tal: es decir, facilitar las condiciones para llevar a cabo la socialización que sostiene un sistema social.
- b. *Reproducción de la fuerza de trabajo*: es el mantenimiento cotidiano de las trabajadoras y trabajadores (presentes y futuros de todas las edades<sup>56</sup>). También incluye la asignación de agentes a determinadas posiciones en el proceso productivo.

La participación de las niñas y mujeres en la reproducción biológica de los seres humanos parece inescrutable, ya que es necesaria su presencia al menos en la gestación y el parto.<sup>57</sup> Sin embargo, la reproducción social como tal, es decir, las tareas asociadas a la crianza y el cuidado de las criaturas es una responsabilidad asignada socialmente a las mujeres, mediante los procesos de socialización de género diferenciados. Por su parte, la reproducción de la fuerza de trabajo -llevada a cabo de manera gratuita y permanente- es un mecanismo que mantiene y justamente reproduce la mano de obra necesaria para que el sistema económico funcione. Las madres -u otras niñas y mujeres que cumplan ese rol- realizan un rol clave al brindar o no, apoyo afectivo y material durante la escolarización infantil y en la actividad

---

<sup>55</sup> Badinter (1993) realiza un análisis sobre las experiencias de los hombres que amamantan a los bebés (sean sus padres biológicos o no), a partir del cual concluye que esta labor puede ser llevada a cabo igualmente por los hombres (así como lo hacen las mujeres) ya que la lactancia se considera un proceso con un doble objetivo: por un lado, satisfacer las necesidades nutritivas del bebé, y por otro, es una oportunidad que sirve para que el bebé y la persona que le cuida desarrollen un vínculo de apego seguro, la capacidad de vincularse es indispensable para la vida humana en sociedad.

<sup>56</sup> Para Qvtrup (1992), dentro del actual sistema capitalista la formación de la niñez se percibe como una etapa de preparación para el trabajo futuro, representa una mano de obra “en potencia”, ya que está en una fase de estudio, formación y preparación para el mercado laboral, una vez que termine los ciclos formativos deberá tener las competencias necesarias para el mercado de trabajo. La formación puede ser básica, técnica, especializada o altamente cualificada (idiomas, tecnologías, etc.), puesto que el mercado tiene necesidad de diversas ocupaciones que responden a los estratos económicos de la sociedad.

<sup>57</sup> Firestone (1973) sugiere un feminismo utópico que altere las formas de reproducción de la especie como las conocemos hasta ahora, con el objetivo de que las mujeres que *realmente deseen* embarzarse lo hagan, que no sea un mandato u obligación moral, ni menos el destino “natural” de todas las mujeres.

laboral de los otros miembros del hogar (Benería, 1981, 2005; Saú, 1986:39; Borderías y Carrasco, 1994).

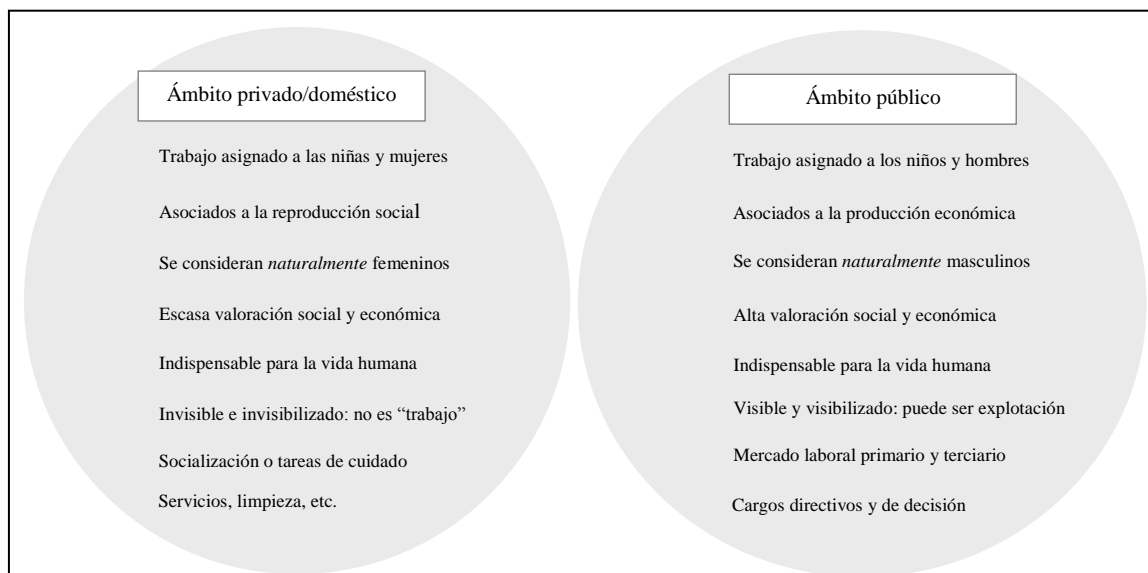
Para Benería (1981, 2005:85), las tareas asociadas a la reproducción se enseñan a las niñas como algo “natural” propio de su género, pero ejercido con sutiles mecanismos de poder, control social y en muchos casos de manera obligatoria mediante el uso de la violencia. Como se piensa que son tareas “naturales” de las niñas y mujeres, se espera que las hagan “por amor”, de manera gratuita y sin esperar retribución económica alguna. Por las mismas razones tienen un escaso prestigio y valor social en nuestras sociedades (Borderías y Carrasco, 1994; Molyneux, 1994:122; Hartman, 1994:292). En el ámbito familiar se enseña y vigila que las niñas, jóvenes y mujeres aprendan y realicen este tipo de trabajos a través de los procesos de socialización de género. De esta manera, el hogar y el ámbito privado se convierten en el foco de trabajo para ellas, puesto que allí se desarrollan las actividades domésticas y de cuidado, asignadas socialmente, mientras se espera que niños y hombres dominen las tareas asociadas al espacio público. La división sexual del trabajo implica el mandato de una subordinación por parte de las niñas y las mujeres al espacio doméstico como centro de su quehacer y realización personal, un espacio altamente invisibilizado. Por otro lado, este sistema dual prepara y exige a los niños y a los hombres que se desarrollen en el ámbito público y en actividades productivas asociadas a su género, puesto que se les inculca que ellos son los responsables de mantener económicamente el hogar (Lamas, 1996, Benería, 2005; Saú, 2006).<sup>58</sup>

La división sexual del trabajo podríamos graficarla de la siguiente manera:

---

<sup>58</sup> Tal y como señala Vandellac (1994:184), el mercado de trabajo se basa en la visión de un trabajador masculino, es decir, encarnado en un hombre adulto visto como un ser egoísta, racional y competitivo que se desenvuelve bien en el ámbito laboral y en el mundo público. Esto es lo que se conoce como *homo oeconomicus*, un ser que prescinde de los ámbitos de la reproducción social, como si se hicieran por simple obra de un milagro económico.

Figura 2 La división sexual del trabajo



Fuente: elaboración propia a partir de Benería (1981, 2005, 2007) y Borderías et al (1994).

En este esquema se ha incluido el trabajo de las niñas y los niños como parte de la división sexual del trabajo en general (destinado principalmente a las personas adultas), ya que según Leyra (2008), los mecanismos y ámbitos del Trabajo Infantil tienden a reproducir los estereotipos de género vigentes en nuestra cultura y, por tanto, reproducen la división sexual del trabajo. De este modo, los niños trabajan en labores asociadas al mundo público como venta ambulante, carga y descarga, etc., mientras las niñas se emplean en labores típicamente femeninas como asistentes en tareas de cuidado y en el servicio doméstico. Como vimos en el capítulo anterior y siguiendo a Mayall (2002), los niños y especialmente las niñas contribuyen al bienestar familiar sin recibir un reconocimiento por su aporte.

En la práctica cotidiana, los límites de estos dos ámbitos se trastocan permanentemente, aunque se mantiene en el discurso como un imaginario e ideal de las relaciones entre los géneros. A pesar que las mujeres se han incorporado al trabajo remunerado, en los procesos de socialización infantil (medios de comunicación o los textos escolares) se sigue pensando en la idea de una familia donde las niñas y mujeres estén en la casa responsables del trabajo doméstico y de cuidado, y los niños y hombres trabajando en el ámbito público.

Normalmente los trabajos a los que acceden las mujeres jóvenes y adultas en el mercado laboral son una extensión del rol doméstico y rápidamente se convierten en nichos altamente feminizados. La sola inserción laboral de las mujeres no garantiza necesariamente la ruptura de la división sexual del trabajo, puesto que el mercado de trabajo está altamente segregado en

función del género y de los roles socialmente atribuidos a niñas y los niños, las mujeres y los hombres adultos (Hartmann, 1994:253, Parella, 2003; Benería, 2005).<sup>59</sup>

Cuando las niñas, las jóvenes y mujeres adultas trabajan fuera del hogar, normalmente desarrollan actividades asociadas a la reproducción social (servicio doméstico, limpieza, cuidado infantil, enfermería o pedagogía) (Leyra, 2008). Si paulatinamente las mujeres se desplazan hacia otras ocupaciones, éstas serán prontamente redefinidas como femeninas, por lo que aún cuando su ejecución signifique el uso de tecnologías complejas, los ingresos tienden a bajar o son inferiores, comparados con los de los hombres en las mismas ramas (Ej.: secretarías, personal de industria electrónica, etc.). Dichos empleos se caracterizan por estar mal pagados, presentar condiciones laborales inestables y escasa valoración social; todo lo cual refuerza la división sexual del trabajo, en vez de revertirla. La presencia de las mujeres en el mercado de trabajo se considera secundaria respecto de sus actividades reproductivas (las que se ven como principales del ser mujer). Se espera que sea el hombre quien mantenga económicamente a la familia. Por lo tanto, el sueldo de las mujeres tiende a ser menor, ya que se considera “una ayuda” al salario masculino “familiar”, incluso en situaciones donde las mujeres son las jefas del hogar. Este modelo de familia nuclear de clase media surge en la época fordista con la familia burguesa y se caracteriza porque el hombre cumple el rol de *ganapán* y la mujer de *cuidadora* y *ama de casa* (Benería, 1981, 2005, 2007; Moore, 1991; Molyneux, 1994:144; Izquierdo, 1992; Parella, 2003; Torns, 2007).<sup>60</sup>

Según Carrasco (2001:46) y Torns (2007b:35), los empleos dedicados al cuidado (*care*) y que realizan especialmente las mujeres, además de anclarse en la división sexual del trabajo reproducen la lógica de invisibilidad del mismo por llevarse a cabo en el espacio privado. Lo que se mantiene oculto es la relación con el sistema económico de producción. Además, este tipo de trabajos continúan reproduciendo el modelo de familia patriarcal (*breadwinner/housewife*), debido a que los hombres mantienen su rol intacto y se promueve que

---

<sup>59</sup> Esta segmentación se visualiza tanto *horizontal*, en el sentido de asignar diferentes tipos de ocupaciones a hombres y mujeres, como *verticalmente*, manifestándose en la entrega de menores salarios, menor prestigio social y escasas posibilidades de ascenso, desencadenando menores cuotas de poder para las mujeres y, por lo tanto, para las ocupaciones a las que acceden. Muchos empleos femeninos son informales, se caracterizan por inestabilidad temporal, deficientes condiciones laborales y en general escasa protección social. Por último, otro rasgo de esta segmentación se constata en que las mujeres continúan concentrándose mayoritariamente en el sector de los servicios, en contra posición a los hombres, que ocupan puestos de dirección o como obreros en la industria (Harman, 1994; Parella, 2003). Por otro lado, también es preciso considerar la gran variedad de trabajo informal que realizan las mujeres de las más pobres desde sus hogares y como una forma de contribuir al presupuesto familiar. Este tipo de empleo en ocasiones puede ser para una gran cadena multinacional que se beneficia de los intermediarios y desarrolla la producción a muy bajo coste (Benería, 2005:122).

<sup>60</sup> Para Torns (2007b:135,137), las llamadas políticas de conciliación de la vida familiar y laboral diseñadas en el ámbito europeo, y destinadas principalmente a las mujeres jóvenes y adultas, refuerzan la división sexual del trabajo en el hogar-familia aunque en principio ese no era su propósito. Para esta autora, España es un ejemplo que demuestra que la mayor participación laboral femenina no ha ido acompañada por el aumento de la presencia masculina, infantil y adulta, en el trabajo doméstico.

sean las mujeres –desde las políticas públicas y las empresas privadas– que ellas concilien ambas esferas (laboral y familiar), con la respectiva limitación del uso del tiempo femenino. Cuando no se puede conciliar, se contratan a las mujeres inmigrantes (Carrasco, 2001:55).

En síntesis, el aspecto *relacional* del género nos ayuda a comprender y analizar las relaciones entre niñas y niños, mujeres y hombres y las actividades que se asignan a cada cual con sus respectivas implicaciones sociales y económicas. Cabe destacar que, tal y como señalan Burin y Meler (2000:24), *el género no aparece en su forma pura*, sino entrecruzado con los aspectos de clase, edad, religión o las jerarquías étnico-nacionales. Sin duda, existe una relación entre el trabajo doméstico y el sistema económico vigente, ya que las niñas y mujeres experimentan diferentes opresiones de acuerdo a la posición de clase social en la que se encuentren. Así mismo, las formas concretas que el trabajo doméstico adquiere en la vida familiar varían según los momentos históricos (por ejemplo con aparatos electrodomésticos o la presencia de guarderías infantiles públicas). Según Molyneux (1994:131-132), el trabajo doméstico implica procesos de trabajo y relaciones sociales que se ven afectadas por las transformaciones de las relaciones de producción dominantes en la organización económica, pero sin caer en un énfasis economicista que olvide las relaciones de subordinación que asignan este rol sólo a las niñas y mujeres.

Los dos ámbitos de análisis del género recién expuestos -como construcción social y categoría relacional- son los que configuran las jerarquías de este sistema cultural denominado *Patriarcado*. Según María Jesús Izquierdo (1998:223), el patriarcado es una “estructura de relaciones sociales que se apoya en las diferencias físicas de edad y sexo, y al mismo tiempo las dota de significado social, por lo que quedan reificadas y producen subjetividades”. La autora señala que esta forma de organización patriarcal se fundamenta en relaciones sociales de explotación sexual y económica que tienen su expresión política en el poder personal y/o social de los patriarcas. En este contexto la principal función de las niñas y mujeres, como seres subordinados en las relaciones patriarcales, es procurar la reproducción física y social de la especie, ya sea en sus hogares o en sus empleos.

Por lo tanto, el orden patriarcal implica la jerarquía de las relaciones entre los géneros, entre las generaciones (Izquierdo, 1998, identifica la edad como una categoría de poder) y entre las clases sociales.<sup>61</sup> Las relaciones patriarcales tienen múltiples dimensiones de poder. Por un lado, el orden patriarcal significa una jerarquía entre los géneros con especial dominio de la figura masculina del patriarca sobre la figura femenina. También implica relaciones de subordinación entre las edades: el patriarca tiene autoridad sobre las niñas y los niños dada su posición generacional -y de género-. Si bien los niños experimentan las desventajas propias de este sistema cultural, una vez que crecen van adquiriendo mayor poder respecto a la jerarquía

---

<sup>61</sup> Flaquer, 1998, identifica los recursos políticos, económicos y militares como categorías de poder.

generacional. Por último, las relaciones de poder de clase también son ejercidas por el patriarca en el seno de sus familias o comunidades, frente a las personas que realizan las labores despreciadas, como la limpieza y servidumbre.

Las definiciones de género y relaciones de género nos remiten necesariamente al aprendizaje, por parte de las niñas y los niños, de determinadas pautas culturales diferenciadas durante los procesos de socialización. El concepto de género nos permite realizar diferentes niveles de análisis, tanto en la dimensión simbólica como relacional y estructural de la sociedad. En este sentido, ya hemos repetido insistentemente que la socialización de género en que participan las niñas y los niños se lleva a cabo a través de diferentes instituciones que actúan de manera articulada respecto a los discursos dominantes de género. Por ello, vamos a revisar en los siguientes apartados las principales instituciones en que se desarrolla el quehacer infantil y donde se aprenden las ideologías de género: la familia, la educación y los medios de comunicación (Subirats, 2007:141).

En primer lugar analizamos la *familia* como el lugar donde se aprende de manera explícita la división sexual del trabajo, a través del cuidado y la educación diferenciada para las niñas y los niños. Aquí nos detenemos a mirar los juegos infantiles aprendidos en la familia, puesto que el aprendizaje de los roles de género a través de los *juegos infantiles* es clave y el jugar se considera la actividad típica de la infancia. En segundo lugar, reflexionamos sobre la *educación* formal como un ámbito donde se reproducen o transforman los patrones de género. Por último, ofrecemos una breve mirada a los medios de comunicación (Winsterberger, 2006:86).

### **3.3 Género e infancia en las familias: la doble invisibilidad de las niñas**

*“A veces me imagino el mapamundi  
desplegado y a ti extendido sobre él de  
punta a punta”  
Carta al Padre, Franz Kafka<sup>62</sup>*

En este apartado vamos a revisar en primer lugar el concepto de familia como una institución patriarcal, que tiene como característica la jerarquía de las relaciones de género y generacionales entre sus miembros. Con estos elementos conceptuales en segundo lugar reflexionamos respecto a la socialización de género en que participan las niñas y los niños al interior de sus familias. Las relaciones de género al interior de las familias constituyen un ámbito privilegiado para observar las ideas normativas acerca de la maternidad y el cuidado infantil. Tareas estas últimas, asignadas y realizadas preferentemente por las niñas y mujeres. Por último, se presenta una breve panorámica sobre los roles y estereotipos de género en el ámbito familiar a través de la división del trabajo.

#### **3.3.1 La familia: una institución patriarcal**

El concepto y definición de familia va cambiando permanentemente, puesto que las formas familiares se van adaptando al contexto histórico, económico y político vigente en cada sociedad. No obstante, sí existe actualmente un modelo construido que se les enseña y espera que reproduzcan las niñas y los niños: esto es, una familia nuclear heteropatriarcal, con valores y roles de género diferenciados, orientada a la reproducción de la especie y el cuidado de la prole (Moore, 1991:29). Es decir, la idea de la familia como una *institución* permanece; mientras que los arreglos familiares van cambiando y adaptándose a las condiciones concretas de existencia que pueden incluir grupos familiares extensos, familias monomarentales, recompuestas u homosexuales, entre otras.

La familia comprendida como una institución patriarcal presenta la característica de la autoridad masculina sobre la femenina (Bourdieu, 2005:102). Una manera de entender este proceso es la interpretación marxista que interpreta la subordinación de la mujer adulta como consecuencia de las relaciones económicas que se dan en las familias y es fiel reflejo de la sociedad en que viven. Este es el planteamiento que sugiere Engels en su clásica obra de 1884

---

<sup>62</sup> Kafka, Franz. (1940). *Carta al Padre*. P.67.



llamada justamente “*El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*”.<sup>63</sup> Para este autor, al interior de la familia monógama y patriarcal se pueden considerar las relaciones entre las mujeres y los hombres adultos como un antagonismo de clases, entendiendo que cada género constituye una clase. Esta idea de familia conlleva la primera división del trabajo entre la producción y la procreación.<sup>64</sup> En este escenario, la familia patriarcal -o el hogar doméstico- se transforman en un servicio privado que esclaviza, más o menos disimuladamente a la mujer de todas las edades. Mientras, le exige al hombre adulto la provisión económica del grupo familiar, a cambio de autoridad y privilegios sobre los demás miembros (esposa, hijas e hijos, sirvientes, etc.), quienes se ven obligados a subordinarse por la dependencia económica (Varela, 2001:86). Tal y como señala Engels (1884: 93), la opresión de género que se vive al interior de la familia puede leerse en términos económicos. Así lo resume en su célebre frase: “*el hombre es en la familia el burgués; la mujer representa en ella el proletariado*”.

Para Engels (1884:93), los privilegios masculinos se expresan nítidamente en las familias burguesas, mientras que en las familias proletarias, según él, no existe tal antagonismo. La solución contra la opresión femenina es la igualdad de derechos ante la ley y la indispensable incorporación de las mujeres adultas en la industria, es decir, en el trabajo remunerado público. Así mismo, este autor sugiere que la familia deje de ser una institución económica y de socialización infantil, de modo que estas funciones se convierten en un asunto público (Engels, 1884:94 y ss). Para el feminismo marxista la opresión de las mujeres está vinculada al sistema económico capitalista, puesto que se piensa que las relaciones económicas inciden y determinan en última instancia las otras relaciones sociales. En otras palabras, si el capitalismo se transforma podría también transformarse la opresión femenina. Sin embargo, Astelarra (1978: 278), Moore (1991:167 y ss.), Varela (2001:94), Hartmann (1994:258, 291) y Benería (2005:45)

---

<sup>63</sup> En este libro, Engels (1884:17) revisa diferentes etapas de la humanidad con sus respectivas formas familiares, a partir del supuesto *Matriarcado primitivo*. Para ello se fundamenta en los estudios de Morgan (1855) y Bachofen (1861), para analizar la existencia de sociedades primitivas donde las mujeres gozaban de respeto y autoridad y los grupos familiares descendían por línea materna, es decir la herencia y el parentesco se llevaban a cabo por el Derecho de la Madre, una etapa anterior a la era actual que se rige por el Derecho del Padre, es decir el *Patriarcado moderno*. Para Engels (1848:74) “*la abolición del derecho materno fue la gran derrota del sexo femenino*”. El paso del derecho materno al paterno es consecuencia del paso de la propiedad colectiva (que él llama comunismo primitivo) hacia la propiedad privada. Para este autor la palabra familia proviene del latín *famulus* que quiere decir “esclavo doméstico” y designa “al conjunto de los esclavos pertenecientes a un mismo hombre”. Esta situación genera un excedente del trabajo humano (porque se produce más de lo que se necesita para la subsistencia diaria) dando origen a bienes y herencias que deben ser repartidos entre los miembros de la misma familia, de este modo explica el surgimiento de la herencia por línea paterna. Las ideas marxistas sobre el origen de la opresión de las mujeres han sido revisadas y cuestionadas por diversas autoras feministas como Firestone (1973), Amorós (1985), Saú (1986, 1995); Hartman (1994); Molyneux (1994); Moore (1991).

<sup>64</sup> “La primera división del trabajo es la que se hizo entre el hombre y la mujer para la procreación de hijos” y añade “el primer antagonismo de clases que apareció en la historia coincide con el desarrollo del antagonismo entre el hombre y la mujer en la monogamia; y la primera opresión de clases, con la del sexo femenino por el masculino. La monogamia fue un gran progreso histórico, pero al mismo tiempo inaugura, juntamente con la esclavitud y con la propiedad privada, aquella época que aún dura en nuestros días y en la cual cada progreso es al mismo tiempo un retroceso relativo” (Engels, 1884:83-84).

señalan que si bien en los Estados socialistas las mujeres adultas se incorporan al trabajo remunerado, este hecho no transforma la distribución y responsabilidad de la carga doméstica. Tampoco se producen grandes cambios en los estereotipos de género vigentes en la educación de las niñas y los niños. Para superar las desigualdades de género es necesario transformar no sólo el sistema económico, sino además incidir en los otros ámbitos que están interrelacionados con el Estado, la cultura y la sociedad en general. Por otro lado, según Simone de Beauvoir (1949), la independencia económica de la mujer adulta no garantiza necesariamente la independencia emocional respecto al varón. Para esta autora, la dependencia afectiva es uno de los factores clave en las relaciones e poder de género al interior de las familias.

Si la opresión de las mujeres adultas, al interior de las familias, se transforma con la obtención de recursos económicos propios significa que su inserción laboral puede ser entendida como una liberación. Esta idea de la liberación de las mujeres adultas a través de su ingreso en el trabajo remunerado también ha influido en algunos estudios migratorios con perspectiva de género y ha generado un debate académico. Estas cuestiones las vamos a revisar en el siguiente Capítulo dedicado a “las migraciones familiares desde una perspectiva de género”. Principalmente se critica que el periplo femenino se lea como un proceso lineal donde se piensa que las mujeres jóvenes y adultas huyen de la opresión de sus culturas de origen y que cuando llegan a los lugares de destino se liberan porque obtienen dinero propio y un empleo en sociedades supuestamente igualitarias (Morokvasic, 1984; Sassen, 1993; Gregorio Gil, 1998; Parella, 2002, 2003; Pedone, 2003).

La interpretación de la familia en términos económicos como un espacio de opresión para las mujeres nos da herramientas para analizar las relaciones de género entre las niñas y los niños, las mujeres y los hombres. No olvidemos que esta lectura marxista se basa en un ideal de familia heterosexual, pero que bien puede servirnos para reflexionar sobre la idea de la institución familiar ideal que se transmite a las niñas y los niños. En este sentido, la familia se entiende como una institución patriarcal en sí misma opresiva en términos de género. Difícilmente puede llegar a tener relaciones democráticas en su interior, puesto que las bases de su fundamento son relaciones desiguales, pero que se leen idealmente como complementarias entre sí. A pesar de la incorporación laboral masiva de las mujeres adultas con la respectiva provisión económica al grupo familiar (a veces de manera autónoma, como en las familias monomarentales), en los discursos hegemónicos se sigue pensando que el hombre adulto es el responsable último del sustento económico y la mujer, la encargada de la gestión y cuidado doméstico. La socialización de género para las niñas y los niños transmite este planteamiento, unido al criterio del mercado laboral que considera el sueldo femenino como complementario (una ayuda) al sueldo masculino, principal sostenedor del grupo (Moore, 1991; Gregorio Gil, 1998).

### **3.3.2 Permanencia y cambio de la familia patriarcal<sup>65</sup>**

Según Lluís Flaquer (1999:104), la familia también cumple con la misión de dar sentido a la vida de las personas, proveerles seguridad económica y emocional y ser una fuente de identidad. El ámbito familiar es un espacio de enfrentamiento entre género y generaciones, quienes compiten y cooperan en la convivencia familiar. En el seno familiar se condensan el interés propio y la entrega abnegada por el resto. De este modo surge el conflicto entre la autonomía personal y los beneficios comunes. En la familia se articulan relaciones de afecto y solidaridad entre géneros y generaciones, pero también relaciones de poder y desigualdad. Es decir, la familia se entiende como un espacio de conflicto y negociación permanente (Flaquer, 1999; Gómez-Granell et al, 2004; Brullet y Torradadella, 2004:38).

La familia es una entidad en constante cambio según la época histórica y lugar donde se desenvuelva. En general se caracteriza por un orden patriarcal, donde la mayoría de los recursos y decisiones descansan sobre los varones. Las mujeres de todas las edades cumplen la función reproductora de la especie en situación de subordinación, que comparten con los hijos e hijas y los súbditos bajo la autoridad del Padre. La figura del Padre está presente en gran parte de las agrupaciones familiares, como símbolo de protección y legitimidad (*ser hijo de...*) (Flaquer, 1998:13).

La presencia de los padres en el ámbito familiar, en general es más simbólica que concreta. La gestión del cuidado infantil y de los hogares permanece en las manos femeninas tradicionalmente. Son las madres, abuelas, tías, hermanas e hijas las que se encargan de enfrentar las dificultades cotidianas del quehacer doméstico. Este tipo de organización matrifocal conduce hacia una sociedad que se centra mayoritariamente en la figura de la madre. A pesar que muchos son los grupos familiares que están encabezados por mujeres jóvenes y adultas sin pareja a cargo de hijas e hijos, estos núcleos reciben menos ingresos, ya que generalmente el salario femenino es menor que el masculino. En estos casos, las políticas familiares representan una gran ayuda ante la vulnerabilidad en que se encuentran estas familias (Flaquer, 1999:94; Brullet y Torradadella, 2004).

Actualmente, la maternidad y la paternidad dejan de considerarse solo como un trabajo para reproducir la especie o aumentar la mano de obra en el trabajo familiar, responde a una significación afectiva de realización personal. De ser una inversión ha pasado a ser un gasto que debe planificarse detenidamente (Flaquer, 1999:102). La

---

<sup>65</sup> La diferencia entre núcleo familiar y hogar, es que un hogar es una unidad residencial donde viven los grupos domésticos que pueden, o no, estar unidos entre sí por relaciones de parentesco. Un núcleo familiar, en cambio, es una relación de parentesco de alianza (pareja) o una relación de filiación (madre/padre con hijas e hijos) dentro de un hogar (Brullet y Torradadella, 2005:41). Es interesante considerar que el concepto de familia transnacional traspasa las unidades residenciales de los hogares (Brycesson y Vuorela, 2003).

dimensión afectiva de la familia la convierte en un refugio de intimidad y contención emocional frente al mundo externo, caracterizado por la individualización y competencia. Esta dimensión afectiva de la familia opera como un impulso para muchos procesos de reagrupación familiar en los procesos migratorios contemporáneos, como se verá más adelante.

Sin embargo, las familias no pueden satisfacer toda la serie de exigencias que le son encomendadas. Uno de los mayores obstáculos es el tiempo disponible para llevar a cabo las tareas hogareñas. Las largas jornadas laborales que tienen la mayoría de las madres y padres migrantes y inmigrantes, muchas veces impiden que los miembros interactúen en la vida cotidiana y puedan desarrollar actividades en común o compartir espacios de ocio y tiempo libre (Brullet y Torradella, 2004).

Aunque la autoridad patriarcal se debilite, las personas adultas siguen representando un símbolo de poderío respecto a las niñas y los niños al interior de las familias. No obstante, se percibe (Flaquer, 2002; Gómez-Granell et al, 2004) cierto debilitamiento de la autoridad paterna en el último tiempo, acompañado de diversas crisis, desorientaciones y formas de relación afectiva entre los integrantes del núcleo. En general, la institución familiar presenta significativos cambios tanto en su estructura, sus funciones, así como en las relaciones jerárquicas que dentro de ella subsisten. Estas transformaciones también impactan en las familias migrantes, ya que éstas provienen, en el caso peruano, de un entorno latinoamericano que a grandes rasgos se desenvuelve en un contexto familiar extenso y con una fuerte jerarquía masculina y adultocéntrica.<sup>66</sup> Por lo tanto, los miembros del grupo familiar extranjero observan los distintos elementos que son parte del escenario autóctono familiar; a la vez que experimentan su propias dinámicas de continuidad y discontinuidad una vez acaecida la migración familiar (Fresneda, 2001).

---

<sup>66</sup> La familia latinoamericana de los últimos años, se caracteriza por la reducción de su tamaño; el descenso y retraso de la nupcialidad; el aumento de la maternidad precoz, las uniones consensuales y las rupturas conyugales. También se observa un incremento de los hogares monoparentales, unipersonales y de las familias reconstituidas. La modernización en América Latina ha afectado las funciones de la familia, que continúa acaparando responsabilidades reproductivas y afectivas, de cuidado y socialización de la niñez y las personas mayores, mientras que la educación y producción económica para el mercado se han concentrado en otras instancias sociales (Arriagada, 1998). Para Sunkel (2007:95) y Arriagada (2007:15), esto representa un régimen “familista” de bienestar latinoamericano. Según Luis Mora (2007:30), el modelo de familia predominante en Chile es un modelo patriarcal con dificultades para facilitar la participación laboral de las mujeres, es un modelo con una división sexual del trabajo aunque variable en función del estatus económico del grupo familiar. Las mujeres a cargo de familias pobres tienen pocas posibilidades de “traspasar” sus responsabilidades domésticas a instituciones (las públicas son pocas y las privadas muy caras) ni menos pagar los servicios de otras mujeres.

### **3.3.3 La maternidad: un mandato patriarcal socialmente naturalizado**

*“Cuando no quieras ser incubadora,  
dirán: no sirven estas mujeres de ahora”  
Amparo Ochoa<sup>67</sup>*

En este marco de familia patriarcal se desarrolla una concepción muy específica de la maternidad biológica y social como el único e inestimable destino de las niñas y mujeres: la máxima realización. En cambio, a los niños y hombres se les educa para desarrollarse en el ámbito público y escasamente en el ámbito íntimo y familiar. Según Saú (1986:32; 1995:22, 2006:18), las niñas y mujeres aprenden a renunciar a sí mismas por los demás (ab-negadas) para llegar a ser *Buenas Madres*. Las madres cumplen así con una función biológica y social, pero que tiene poca trascendencia a nivel político, histórico y jurídico desde la función tradicional de la maternidad. La familia patriarcal se funda en la autoridad y en la herencia paterna expresada en el apellido, el linaje y el patrimonio.<sup>68</sup>

De acuerdo a Saú (1986:33; 1995:68; 2006:20), en el patriarcado la diada madre-hija es casi inexistente. La idea central del patriarcado se funda en la diada padre-hijo, garantizadora de la continuidad familiar para los niños y los hombres.<sup>69</sup> La continuidad del padre o la herencia paterna está basada en construcciones históricas, sociales y jurídicas, mientras que la herencia de la madre se basa efectivamente en un lazo “natural” de gestación y social de cuidado. La

---

<sup>67</sup> Ochoa, Amparo. (2000). “Mujer”. En: *Mujer*. CD. México DF: EMI.

<sup>68</sup> Según Victoria Saú (1986:33; 1995:42), en el patriarcado la diada madre-hija no existe a nivel histórico ni social como una alianza política que demuestre la fuerza de unión entre las mujeres. Las madres sólo existen en el ámbito privado y doméstico, pero no existe la Madre a nivel histórico ni político encarnada en una mujer concreta. Lo que sí existe es la Madre Naturaleza y para algunos pueblos, la Madre Tierra pero como una figura metafísica. En cambio, la diada padre-hijo está muy presente a lo largo de la Historia oficial y en distintos ámbitos de la vida política. En la cultura cristiana lo anterior tiene su máxima expresión en Dios Padre (creador de todo) y su Hijo Jesús y en toda la descendencia de los hijos masculinos de Dios (las otras religiones monoteístas también siguen este patrón de un Dios creador de todo, no de una Diosa). Por otro lado, tenemos grandes héroes políticos que son los Padres de la Patria (en Chile, Bernardo O’Higgins; en Perú, José Martí), los Padres de la Constitución (en España, Gabriel Cisneros, Miguel Herrero, Rodríguez de Miñón, José Pedro Pérez Llorca, Miguel Roca Junyent, Manuel Fraga Iribarne, Gregorio Gil Peces-Barba y Jordi Solé Tura), el Padre del Psicoanálisis (Sigmund Freud), los Padres de la Filosofía (Platón, Aristóteles), etc. En el ámbito político se da el caso de que los padres les dan el mismo nombre y apellido a sus hijos a quienes heredan la misma condición política, incluso de Presidentes (por ejemplo en Chile fue presidente de la República, Eduardo Frei padre y luego, Eduardo Frei hijo; en Estados Unidos también pasó lo mismo con George Bush padre e hijo). Ante esto, Saú (1995:109) propone revalorizar la relación madre-hija, para ver este vínculo como una alianza política, pero no el sentido de apoyarse en las labores de cuidado y de limpieza (que es algo que sí ocurre en la actualidad) sino como relaciones de poder y empoderamiento entre las niñas y mujeres, como una forma de dejar de verse como rivales y comenzar a verse como aliadas políticas.

<sup>69</sup> De acuerdo a Saú (1986:32) “la niña pasa del dominio del padre al dominio del marido”. Esta autora propone que la liberación de las mujeres comience por la liberación de las hijas respecto al poder del padre en el ámbito familiar y sugiere que las hijas hagan una alianza con las madres (Saú, 1995:119).

Madre, entendida como un ícono histórico y social –no sólo la madre concreta– basa su descendencia justamente en la reproducción biológica, ya que todas las personas nos gestamos y nacemos del cuerpo de una mujer (Rich, 1976:11). Pero también luego un papel en la reproducción social, ya que actualmente la mayoría de los individuos se socializan a través de la lengua materna (Saú, 1986:9). Por lo tanto, la autoría de la madre sobre las hijas e hijos es innegable. Ciertamente, las *madres* podrían ser las reales portadoras de la herencia, descendencia y del poder político que esto implica. Pero en nuestra cultura la maternidad simplemente se considera como una función biológica que no se valoriza efectivamente, porque el verdadero poder político lo ostentan los *padres*, a consecuencia de la cultura patriarcal (Saú, 1995:96, 2006:20).

De acuerdo a Rich (1976:12), las niñas aprenden y desarrollan las tareas asociadas a la maternidad como una función social basada en las disposiciones biológicas del cuerpo de las mujeres.<sup>70</sup> Generalmente las niñas, las jóvenes y las mujeres son vistas como potenciales madres incluso si no los son biológicamente. La feminidad, por tanto, implica tareas sociales vinculadas a la maternidad, ya que a las mujeres (de todas las edades) se las aprecia por su capacidad de cuidar a otras personas. Ellas normalmente realizan esta función del cuidado con sus parejas, familiares, amistades, compañeros del trabajo, etc. Es decir, llevan a cabo una *maternidad ampliada* en palabras de Saú (1995:100). La socialización de género les transmite a las niñas y los niños que las mujeres tienen como principal función de su existencia el ser madres y ser especialmente una *buena madre*. Ser una buena madre significa reproducir el orden patriarcal y actuar principalmente en el ámbito privado.<sup>71</sup> Aunque las niñas y mujeres también actúen en el mundo público, su valor y aporte cardinal se mide en la esfera doméstica/familiar; mientras que los niños y hombres pueden desarrollarse en el ámbito público y convertirse en Padres de grandes sucesos (como llegar a ser Padres de la Patria), y escasamente se les pide que actúen en el ámbito familiar (Saú, 1995:14; 2006:20).

Ciertamente, la institución familiar sugiere una posición de desventaja para las niñas y mujeres, puesto que las relaciones de género que se dan en su interior tienen rígidas pautas de comportamiento que son difíciles (pero no imposible) de transformar. Pero la institución familiar entendida en términos patriarcales no sólo significa una opresión de género, también implica desigualdades de edad. Esta doble dimensión de poder generacional y de género está presente en la definición de patriarcado que hace María Jesús Izquierdo (1998).

En este sentido, Shulamith Firestone (1973)<sup>72</sup> analiza la institución familiar como un espacio de desigualdad tanto para las mujeres, como para las niñas y los niños. Esta autora

---

<sup>70</sup> Esta cuestión la revisamos recientemente en el apartado dedicado al concepto de género.

<sup>71</sup> Desde la psicología, Winnicott (1970) plantea que la “buena madre” es aquella que facilita un espacio afectivo que permite la constitución sana del sujeto como tal.

<sup>72</sup> Shulamith Firestone es una de las representantes del feminismo radical de Estados Unidos. En el año 1973 publica el libro llamado "La dialéctica del sexo". En él desarrolla la idea que las mujeres son una

reflexiona sobre el hogar burgués, pensado para realizar la socialización infantil de manera privada, acorde a los valores de la ideología familiar dominante en la cultura occidental y como una tarea eminentemente femenina (Firestone, 1973:93). En este modelo familiar, la opresión femenina significa también la opresión infantil. Si la mujer está sujeta a determinadas relaciones y roles de género, por su parte, las niñas y los niños están sometidos a una posición generacional desventajosa a causa de su edad y dependencia (física primero y luego económica en la actual economía). Por lo tanto, la transformación de la institución familiar implica la liberación de las mujeres y necesariamente la liberación infantil, porque las pautas de socialización y cuidado vigentes determinan relaciones de poder entre géneros y generaciones. Ambas liberaciones van de la mano, y por eso no es raro que las mujeres y la niñez se asocien normalmente.<sup>73</sup>

Esta ideología familiar es característica de un momento histórico y económico bien particular; un modelo que da cuenta de los valores de la clase media burguesa en los albores del capitalismo en Europa y Estados Unidos. Pero ha penetrado como el ideal de la familia moderna también en Latinoamérica, donde coexiste con otras formas familiares extensas (Arriagada, 2007). Históricamente, las familias de las clases trabajadoras no pueden darse el lujo de vivir este modelo burgués, puesto que debido a la escasez económica tanto las niñas y los niños así como las mujeres también colaboran con el sustento económico familiar (Ariés, 1987). Por otro lado, las familias más ricas contratan los servicios de mujeres pobres (o inmigrantes) para desarrollar las tareas de limpieza y cuidado (la figura de la “Nany” inglesa es un claro ejemplo de ello), ante lo cual las esposas burguesas se liberan de esta pesada carga. La ideología familiar burguesa es una construcción social e histórica de las relaciones entre los géneros y las generaciones, que ha terminado por transmitirnos una idea esencialista de las niñas y mujeres como cuidadoras, y de las niñas y los niños como seres dependientes bajo el dominio adulto (Firestone, 1973:96).<sup>74</sup>

---

"clase social" oprimida por el patriarcado, cuya razón primordial de opresión es la propia biología femenina. Ella propone un feminismo utópico donde las mujeres dejen de ser vistas y valoradas sólo como madres y reproductoras. Es decir, que la biología deje de ser el determinante de las mujeres y que la reproducción de la especie no sea la única función de las familias. Rescata la idea de la liberación de la mujer unida a la liberación infantil y viceversa. La familia como institución patriarcal y jerárquica es la fuente de las opresiones femeninas. Si la reproducción no se lleva a cabo en la familia, esta acabará por extinguirse dando paso a nuevas formas de vinculación humana que no conocemos (Firestone, 1973:93, 258).

<sup>73</sup> Por ejemplo, en las dependencias del Estado denominadas “Familia e infancia” o “Mujer e infancia”; en Ayudas al Desarrollo; como tema de investigación o ámbito de intervención; incluso en la prensa tienden a convertir la presencia femenina e infantil en algo inseparable y como sinónimo de gravedad en determinados conflictos, por ejemplo: “la guerra afectó a niños y mujeres”.

<sup>74</sup> Firestone (1973:96) cita los estudios de Philip Ariés (1987) para sustentar la idea de la infancia en la familia burguesa (ideal de familia feliz, pero con fuertes restricciones sobre los permisos y sanciones infantiles) como el fruto de una construcción social e histórica que surge justamente con la Escuela Moderna. Esta autora dice que la institución escolar obligatoria tiene la misión de disciplinar moralmente a las niñas y los niños para mantenerles bajo la autoridad adulta. La dependencia primero física y luego económica, son la fuente de la opresión infantil. En un mundo dominado por el dinero, las niñas y los niños no tienen derecho a producirlo ni a manejarlo, dependen de las personas adultas que les rodean para

Por lo tanto, las relaciones de poder generacional y de género interactúan y se configuran de acuerdo a la posición de clase social y a las jerarquías étnico-raciales en que participe cada grupo familiar. En este entramado de relaciones de poder y negociación, las niñas son las que pueden experimentar mayores niveles de opresión y conflicto puesto que comparten la condición de género y generacional de desventaja dentro de las familias patriarcales.<sup>75</sup>

En resumen, el ideal de la familia como institución patriarcal se caracteriza por las desigualdades de género y la jerarquía adulta-infantil. Ambas dimensiones del poder son necesarias para el mantenimiento de la familia nuclear burguesa y heterosexual. La rígida separación entre el mundo adulto (caracterizado por el *trabajo*) y el infantil (caracterizado por la *escuela*) reproduce la jerarquía de la edad y de la dependencia, en vez de compensarla a favor de quienes están en situación de desventaja. Con todo, Firestone (1973:131) concluye que sería preciso que las niñas y los niños participaran más activamente en el mundo social restringido a las personas adultas y que se facilitaran las condiciones concretas para ello. A su vez, sería indispensable que las personas adultas -en especial los **hombres jóvenes y adultos**- no se alejaran del universo infantil a medida que van cumpliendo años. El cuidado infantil debieran realizarlo todas las personas y es responsabilidad del Estado y sus instituciones garantizarlo.<sup>76</sup>

Lo recientemente expuesto significa que si cambiara el sentido actual de la familia como una institución patriarcal tendrían que cambiar necesariamente las formas actuales que imperan sobre cómo las mujeres ejercen su maternidad, y los hombres su paternidad. Esto implica que se altera la forma actual de entender el cuidado infantil como una cuestión intensiva que deben llevar a cabo principalmente las mujeres. Ineludiblemente lo anterior nos conduce hacia una innovación del concepto de infancia tal como la entendemos hoy. En otras palabras, si la institución familiar patriarcal se transforma, no sólo las mujeres y los hombres adultos re-negociarían las respectivas responsabilidades domésticas y de cuidado infantil (cambio en las relaciones de género), sino que también el acompañamiento y el desarrollo de las propias hijas niñas y niños podría ser de otras maneras que no conocemos actualmente (cambio en las relaciones generacionales). Por lo tanto, una buena forma para dejar de ver a las mujeres sólo como reproductoras y cuidadoras “por norma” implica dejar de concebir a las niñas y los niños como seres incapaces y carentes de un cuidado y protección permanente; es decir, comenzar a verles como “sujetos y actores sociales”. Si bien es cierto que durante los primeros años de vida

---

que les mantengan. Por otro lado, se idealiza a la infancia como etapa feliz en sí misma, una edad de oro: “Sólo se es niño una vez”, pero es una etapa que se vive con gran control, vigilancia y sobre todo, disciplina.

<sup>75</sup> Las relaciones de poder en que participan las familias migrantes en las estructuras de clase las vamos a ver en el siguiente capítulo dedicado a estas cuestiones.

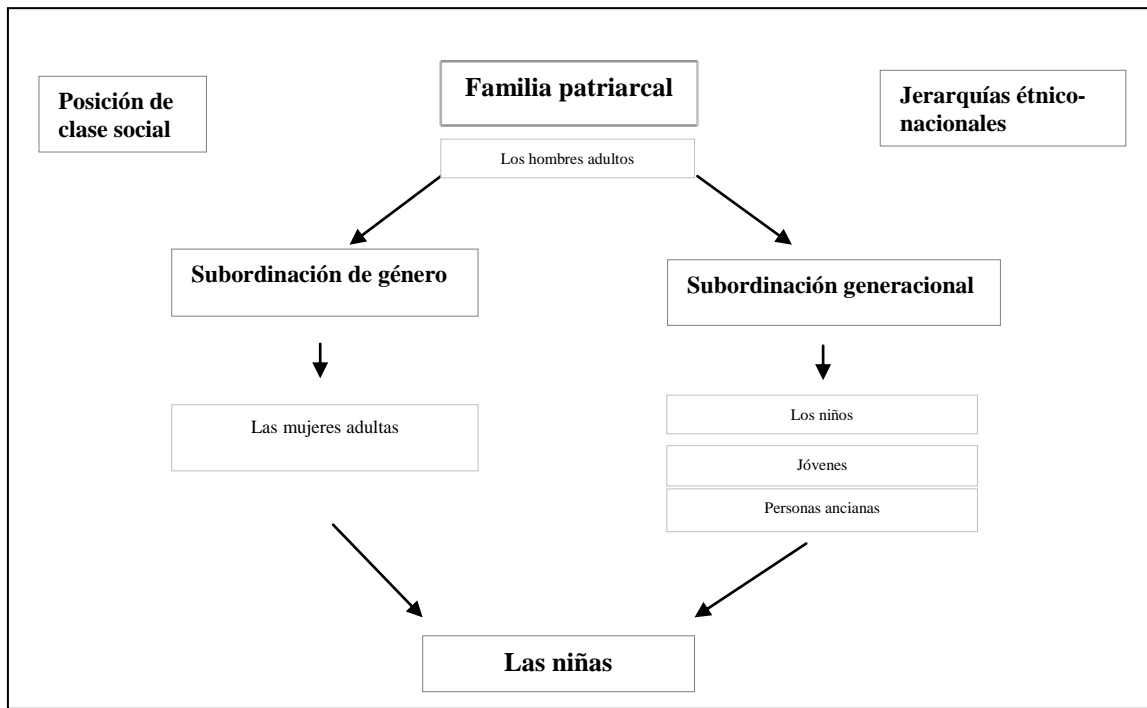
<sup>76</sup> Para María Jesús Izquierdo (2007:160), el cuidado de otras personas debiera ser un compromiso cívico y relacionado con los deberes de ciudadanía. La atribución de las tareas de cuidado sólo a las mujeres impide la configuración de un imaginario político incluyente. Según esta autora, el cuidado y la responsabilidad por la propia precariedad humana no debiera estar deslegitimado, sino ser la base misma de la ciudadanía en la sociedad.



los seres humanos requieren una gran atención –cuestión que bien puede hacerlo un hombre adulto–, a medida que pasa el tiempo las necesidades de acompañamiento infantil van variando y atenuándose en función de cada contexto de crecimiento (según capacidades/discapacidades, nivel económico, condiciones sociales y habitacionales, etc.). Para que las niñas y mujeres dejen de ser madres abnegadas tenemos que dejar de entender la niñez como una cuestión débil que debe ser protegida, eminentemente femenina y ligada a la vida privada.

Reflexionar sobre la familia y los mandatos de género hacia las niñas y mujeres, nos conduce necesariamente a revisar las condiciones en que vive la infancia y los cambios necesarios para que ambas situaciones se transformen articuladamente. Este diálogo constituye una buena base teórica para empezar a visibilizar la situación específica de las niñas, quienes viven una doble opresión de género y generacional, agudizada por las múltiples opresiones de clase y jerarquías étnico-nacionales, entre otras (Saú, 2006). La subordinación de género y generacional dentro de la familia patriarcal se podrían graficar de la siguiente manera:

**Figura 3 Subordinación de género y generacional de las niñas en la familia patriarcal**



Fuente: Elaboración propia a partir de ideas de Firestone (1973:93-132), Ariés (1987) y Bourdieu (2005:105-108).

Del anterior esquema se desprende que en las familias patriarcales existen jerarquías de género y generacionales, en interacción con las relaciones de clase y étnico-nacionales en que participa cada grupo social que se expresan de modo particular en cada contexto. En este sentido, es preciso que revisemos la socialización de género diferencial en que participan las niñas por un lado y los niños por otro, puesto que cada cual ya tiene asignados ciertos valores y

comportamientos que deben necesariamente aprender y es justamente en el seno de las familias -normalmente estructuradas de modo patriarcal- donde ellas y ellos viven esta experiencia.

### ***3.3.4 Las niñas y el corsé de la feminidad***

En un modelo clásico de familia heterosexual patriarcal, según algunas autoras (Oakley, 1977:207 y ss.; Gianini, 1973:31; Saú, 2006; Vega, 2006; Espinoza, 2006:34; Subirats, 2007:138) el trato hacia las niñas y los niños es diferente. Ya desde que son bebés se les mira, toca y habla de manera distinta.<sup>77</sup> A ellas se las protege más, mientras a ellos se les estimula para que sean autónomos. Unido a esto, los juegos y los juguetes también son altamente diferenciados. Los juegos femeninos buscan la domesticidad y la belleza física (las muñecas ayudan a desarrollar las funciones maternas y a ser una buena madre); mientras que los masculinos, promueven la competencia y la fuerza.

La industria del juguete y de la vestimenta están rígidamente marcadas por los estereotipos de género: los juguetes y juegos están diferenciados en su color, su función y su material. Los juguetes para las niñas están orientados hacia una feminidad (belleza) y domesticidad específica (un hogar en miniatura), no tanto hacia el ocio en sí mismo. Mientras que los niños involucran más tecnología, deportes, armas y ocio. La interpretación que hace la industria del juguete respecto del género en la infancia constituye una pedagogía muy explícita de la identidad de género (Luke, 1999:165).

Estos modelos “ideales” tienden a ponerse en práctica de diversas maneras de acuerdo al nivel socioeconómico del grupo familiar. Las niñas y los niños van reafirmando su identidad al tiempo que se reproducen los patrones de género. Las mujeres u hombres que están encargados del cuidado infantil, sin darse cuenta hacen las diferencias: a ellas se las trata con mayor severidad para que aprendan a ser disciplinadas, mientras que a ellos se les considera con más indulgencia las madres sienten que están a “su servicio” (Gianini, 1973:34,44; Oakley, 1977:108; Saú, 2006:19).

Cuando las niñas se muestran inquietas, curiosas, exuberantes e independientes son sancionadas, puesto que se espera de ellas que actúen como “señoritas”, dulces, dóciles y lindas, no se las estimula para que sean activas y agresivas, sino princesas, para que sean más pasivas y sumisas (Espinoza, 2006:35). Según Gianini (1973:52 y ss.), la feminidad es una rígida armazón, puesto que significa reprimir los impulsos de movilidad y las ganas de aventurar de las niñas, para domesticarlas y estimular comportamientos considerados femeninos. Este aprendizaje se da tanto por imitación (reproducción del rol materno) como por identificación (asimilación de las cualidades femeninas) con los modelos adultos que ven a su alrededor y que

---

<sup>77</sup> ¡Qué linda la nena! ¡Qué fuerte el varón!

les están permanentemente reprimiendo o aprobando las propias pautas de comportamiento infantil. Se trata de un aprendizaje que forma parte de la socialización primaria en el sentido de Berger y Lukman (1979). Es decir, funciona por pautas más emocionales que racionales y está mediado por un fuerte control social: cómo debo ser y qué debo hacer. Por su parte, las personas responsables del cuidado infantil) tienen determinados modelos fijos a los cuales esperan que sus hijas e hijos se adapten. A veces son estereotipos y prejuicios que no siempre ayudan a desarrollar las capacidades infantiles (Gianini, 1973:82; Vega, 2006; Subirats, 2007:143).<sup>78</sup>

Las niñas aprenden a ser tímidas e inseguras porque se les enseña permanentemente a requerir la aprobación de las otras personas en su proceder. La timidez es un rasgo de las personas que no se sienten seguras de sí mismas y probablemente se sienten y son tratadas como inferiores. De este modo, las niñas aprenden que su realización personal es ser para otros; es decir, una satisfacción en proveer bienestar y cuidado a las otras personas entre sus familiares, amistades y especialmente de sus propias hijas e hijos cuando los tengan (Lagarde, 1994:23-25; Saú, 2006; Espinoza, 2006; Vega, 2006; Subirats, 2007:143)

Al inicio del capítulo se cita la célebre frase de Beauvoir (1949) “la mujer no nace, se hace”. Es decir, la niña se hace mujer o se transforma en mujer permanentemente a través de los procesos de socialización. La idea de hacerse mujer se va consolidando con diferentes prácticas femeninas y pautas culturales que deben ser reproducidas. Para Saú (1986:17), existen algunos ritos de paso en la feminidad infantil. Uno de los cuales es la llegada de la menstruación como significado de empezar a “ser mujer”. A partir de este momento la niña difícilmente podrá desentenderse de su cuerpo y que potencialmente puede ser madre. Para esta autora, si realmente existiera la supuesta naturaleza femenina no sería necesario un complejo proceso de socialización que prepare y enseñe a las niñas todas las funciones asociadas a la reproducción social y de la especie. Si efectivamente el instinto maternal emerge naturalmente no sería preciso regalarle muñecas, exigirle trabajo doméstico y ofrecerles determinados estereotipos de género. Si todo fuera natural no hubiesen sido necesarias la violencia, la opresión y discriminación contra las mujeres que no encajan en los patrones de género vigentes; no tendrían que haberse inventado canciones, refranes y mitos que hablaran de una supuesta subordinación natural de las mujeres. Porque si todo eso fuese cierto, naturalmente hubiera emergido (Saú, 1986: 21).<sup>79</sup>

---

<sup>78</sup> Por ejemplo, el hecho de tener que comportarse como una “princesa” impide satisfacer la innata necesidad de exploración y movimiento que tienen las niñas, como un periodo propio del desarrollo biológico infantil que no es respetado.

<sup>79</sup> Si se aplicara una estricta lógica “natural” biológica, no habrían argumentos en contra para que las niñas fueran consideradas como personas adultas a partir del momento en que les llega la menstruación, puesto que *biológicamente* su cuerpo ya está *maduro* para la reproducción de la especie, una de las tareas fundamentales que se espera de las mujeres. Esto significaría que a partir de la menarquía las niñas fuesen consideradas como mayores de edad en términos jurídicos para el ejercicio de todos sus derechos y obligaciones, puesto que el Derecho interpreta la minoría y la mayoría de edad a partir de procesos

Según Lagarde (1994:11), Saú (2006:19), Espinoza (2006:34) y Subirats (2007:138), las niñas aprehenden la feminidad a través de la socialización. La feminidad es una pauta cultural que enseña a las niñas a ser hacendosas, fieles, piadosas, ab-negadas, solidarias y les exige amplias capacidades emocionales. El cuerpo de las niñas se prepara para ser un cuerpo femenino y materno mediante la vestimenta, el lenguaje, los juguetes y los juegos femeninos. El cuerpo materno es el lado positivo de la moral. Pero a su vez, también las niñas desarrollan el cuerpo como un objeto erótico -las niñas deben ser y verse lindas-, un cuerpo deseado por otros y que representa el lado negativo de la moral (Lagarde, 1994:19).

El culto al cuerpo y a un determinado tipo de belleza física son elementos clave en la socialización de género en que participan especialmente las niñas y las jóvenes. Según Martínez Benlloch (2006:4) y Gregorio Gil (2005), el cuerpo femenino es una imagen corporal que representa un orden moral (maternidad) y a la vez una transgresión (erotismo). Un cuerpo que encierra en sí mismo la contradicción de la feminidad. Las niñas aprenden que su cuerpo puede ser fascinante, porque es el único cuerpo bello. Pero es objeto de un deseo altamente normativizado, lo que se expresa en los mandatos de virginidad, el matrimonio, la heterosexualidad, etc. Los medios de comunicación, la moda y en especial la publicidad, utilizan y abusan de una imagen corporal femenina que se construye como el ideal deseable para las niñas, las jóvenes y mujeres adultas: un cuerpo joven, estilizado y con rasgos fenotípicos muy particulares (pelo rubio, ojos y piel clara). Las niñas y las jóvenes intentan responder al canon de esta belleza normativa y alcanzar un modelo de cuerpo imposible, incluso en ocasiones afectando su propia salud con dietas excesivas que puede llevarles a desarrollar algún trastorno alimenticio (anorexia, bulimia).<sup>80</sup> Las exigencias sociales y culturales sobre el cuerpo femenino –y en menor medida para el cuerpo masculino– son promovidas por la economía del consumo y finalmente se transforman en nuevas formas de dominación de género, porque mantenerse delgada, joven y siempre bella es un ideal imposible de cumplir. La feminidad incluye determinados mandatos de género respecto a los comportamientos y también sobre los valores del cuerpo femenino. Muchas de estas cuestiones se aprenden y reproducen durante la niñez a través de los juegos y los juguetes infantiles (Martínez Benlloch, 2006:5).<sup>81</sup>

---

biológicos y psicológicos de las niñas y los niños. Estos elementos podrían dar pie a un interesante debate, que incluyera las opiniones de las niñas sobre las responsabilidades asociadas a su condición reproductiva.

<sup>80</sup> Santamarina (1996, citada en Martínez Benlloch, 2006:5) pone de manifiesto que la belleza puede llegar a ser un problema social, puesto que la continua presencia de mujeres muy atractivas en los medios de comunicación produce una infravaloración personal y un deseo de adaptación que somete los cuerpos femeninos a los ideales culturales.

<sup>81</sup> Fátima Mernisi (2001, citada en Alberdi y Matas, 2002:89) dice que la *presión de la talla 38* es el símbolo de la delgadez y eterna juventud para las mujeres occidentales, según esta autora tal exigencia podría denominarse el *burka invisible de las mujeres occidentales*. Son patrones culturales que imponen el sometimiento a través de una determinada idea de la belleza física femenina. Muchas veces las propias mujeres ejercen el sacrificio y la violencia consigo mismas, puesto que las normas sociales y culturales están permanentemente evaluando el cuerpo femenino.

Según diversas autoras (Saú, 1986: 18; 1995:88, 2006; Espinoza, 2006:39; Vega, 2006:43; Subirats, 2007:143), los juegos y los juguetes representan una influencia en la socialización muy significativa, ya que es un sistema de aprendizajes de normas sociales y de los roles atribuidos a cada género. En primer lugar se da esta autoconstrucción corporal y social desde los objetos (juguetes y juegos) que actúan como una matriz de aprendizaje; es decir, la manera de conocer y explorar el mundo es diferente para las niñas y los niños. A ellas se les reprime el impulso epistémico de querer aprehender el mundo y ampliar sus posibilidades y destrezas corporales, puesto que es necesario que asuman la construcción simbólica de la “princesa” que espera pasivamente al “príncipe y héroe” que la libera del peligro, por ejemplo. Los juegos considerados femeninos generalmente excluyen el enfrentamiento físico y ponen el acento en la consecución de objetivos tales como la estimación de los demás (cuidar a las muñecas), pero también la reparación de los estragos causados por la rivalidad intramasculina (ser enfermera). Dentro de este enfoque, el proceso de socialización en el juego está influenciado directamente por los estereotipos de género y constituye una preparación para la subordinación de las mujeres en la vida adulta. Esto último corresponde a las desigualdades de género en el mundo adulto (enfoque de género adultocéntrico).<sup>82</sup> Sin embargo, la socialización de género específica en que participan las niñas entraña dos dimensiones importantes. En primer lugar, ellas están en una posición generacional de desventaja respecto al poder y las decisiones frente al colectivo adulto, situación que va transformándose a medida que pasan los años.<sup>83</sup>

Cuando ellas son adultas y dejan de ser tratadas como niñas. Las desigualdades generacionales que experimentaron pueden ser superadas e incluso revertidas, en el sentido que cuando ellas sean adultas podrán ejercer poder generacional frente a las niñas y los niños. En segundo lugar, ellas también son mujeres y son educadas para *llegar a serlo* –parafraseando a Beauvoir–. Pero esta condición no se transforma tan simplemente, a menos que se participe en un proceso de transexualidad con hormonas e intervención quirúrgica. Una vez que crecen las niñas, ellas siguen experimentando las desigualdades de género por ser mujeres, desventajas que ya habían vivido durante su infancia. Por tanto, las desigualdades de género que viven las niñas durante esta etapa son *igual* de relevantes que las vividas por las mujeres adultas. Porque ser mujer es una construcción permanente durante toda la vida, ya que el género implica una determinada posición de poder que interactúa con la edad, la clase social y las jerarquías étnico-nacionales.

Las desigualdades de género en la infancia también son desigualdades de género y debieran considerarse como tal. Si el feminismo ignora la situación de las niñas, en tanto sujetos

---

<sup>82</sup> Para Subirats (2007:138) “el proceso de socialización tiende a propiciar la capacidad de dominio, por lo menos en la relación hombre-mujer, mientras el de las niñas suele acentuar la aceptación de la subordinación”.

<sup>83</sup> Revisado ampliamente en el Capítulo II dedicado a la Sociología de la Infancia.

femeninos, corre el riesgo de sesgar la mirada con un enfoque adultocéntrico basado solamente en las desigualdades e injusticias que viven las mujeres adultas. En otras palabras, las injusticias de género que experimentan las niñas son importantes no sólo porque las “preparan” para la subordinación de las mujeres durante la vida joven y adulta, es decir, la subordinación futura (cuando *sean* mujeres). Sino que también, las niñas ya viven las exclusiones y discriminaciones por su condición de género (ya *son* mujeres o al menos se las trata como tal). Las niñas experimentan estas desventajas por razón de género agudizadas por su posición generacional que también se caracteriza por la desventaja en el ámbito familiar, escolar y los otros espacios dominados por el mundo adulto (Alanen, 1994; Mayall, 2002). Cuando las niñas viven además otras situaciones de desventaja económica se ven afectadas por las jerarquías étnico-nacionales, ellas están más expuestas a situaciones de subordinación que requieren ser visibilizadas políticamente y analizadas teóricamente desde las múltiples dimensiones que su situación específica entraña. En palabras de Begoña Leyra (2008), las niñas son “las grandes invisibles” tanto en los estudios feministas como en los de infancia.

Las desigualdades de género en la infancia tienen profundas raíces culturales debido a las creencias y los mitos, pero también existen fundamentos políticos y económicos. No es lo mismo una experiencia infantil para niñas y niños según el contexto donde les toque desarrollarse y las oportunidades sociales y educativas con las que cuenten. De acuerdo a Subirats (2007:138), algunas prescripciones discriminatorias han desaparecido mediante leyes y políticas públicas –la autora señala que al menos en el mundo occidental esto se percibe–, pero aún se mantienen costumbres sexistas en los hábitos sociales que inciden enormemente en la socialización de las niñas y los niños tal vez de manera más decisiva e inconsciente que las leyes.<sup>84</sup>

---

<sup>84</sup> En términos globales las niñas enfrentan mayores dificultades para su desarrollo humano, presentan deficientes estados de salud, son mayormente víctimas de abuso sexual, tienen más posibilidades de tener embarazos prematuros, tienen menos oportunidades de ejercer sus derechos y menos privilegios que sus pares varones de la misma edad y condición socioeconómica, reciben menos alimento y mayor carga de trabajo doméstico que está invisibilizado a nivel familiar y económico (Leyra, 2008). Uno de los mayores desafíos para garantizar la justicia y eliminación de la desigualdad está relacionado con la superación real de la pobreza infantil, dentro de los grupos excluidos, las mujeres y la infancia, son quienes sufren las peores consecuencias. (Unicef, 1991:7-21, 2006; Hoyos; 2000:122; Unicef, 2006). Según el Informe “La Infancia en Cifras” elaborado por el CIIMU (2007:175), el porcentaje de adolescentes de 16 a 19 años que se declaran inactivas por labores del hogar es de 35,9% respecto al 11,2% de los varones. En este mismo estudio se señala que las madres y los padres son más permisivos con sus hijos que con sus hijas sobre determinadas prácticas como fumar, beber, tener relaciones sexuales, etc. Por otro lado, en un estudio desarrollado en Galicia sobre los roles de género durante la adolescencia, las autoras (Radl Philipp et al, 2001:333-334) concluyen que existe una tendencia respecto a mantener rasgos diferenciales en la asunción de tareas de acuerdo al género (por ejemplo, 71,7% de niñas limpian la casa, y sólo el 27% de los niños). Por otro lado, los estereotipos más recurrentes para los niños y hombres se asocian con la fuerza, decisión e inteligencia, mientras que a las niñas y mujeres se les identifica como presumidas, cotillas, ordenadas, responsables e inteligentes.

### **3.3.5 Los niños y el juego de la masculinidad**

Según Badinter (1993) y Bourdieu (2005:50), la masculinidad dominante se sustenta en la premisa conceptual que los niños y los hombres adultos deben demostrar permanentemente su hombría y autoridad. Una característica de la masculinidad dominante es el poder que deben ejercer los niños y los hombres. Un poder manifestado, entre otras cosas, en el uso legítimo de la violencia. Aunque también la violencia puede ser ejercida por las niñas y mujeres, en determinadas posiciones de poder o en ciertas situaciones ellas utilizan la violencia de diversas formas más o menos explícita que los varones (por ejemplo a través de la violencia psicológica o la autoagresión).

Los niños interiorizan la amenaza o el uso de la violencia como una forma selectiva y eficaz de conseguir lo que desean. Desde el punto de vista afectivo, aprenden a transformar una serie de emociones en ira y dirigirla hacia quienes ven inferiores o hacia sí mismos. La masculinidad es una identidad estereotipada impuesta y esperada en los niños y hombres. Cada familia y grupo cultural otorga mayor importancia a unos aspectos sobre otros y las formas en que debe expresarse esa masculinidad también varían según la clase social o el origen étnico-nacional (Kaufman, 1999; Olavarría, 2003).

Las expectativas de la masculinidad dominante se tornan difíciles de satisfacer o alcanzar. Por parte de los propios niños a sí mismos se lleva a cabo una permanente vigilancia de la hombría para cumplir re-construir la masculinidad dominante. Esta vigilancia de género se grafica en las burlas o ridiculizaciones en público cuando un varón se caracteriza o actúa con lo que tradicionalmente se ha impuesto a las niñas y mujeres. La masculinidad requiere una permanente afirmación de ser *macho* diferenciándose de quienes no lo son, como las niñas, mujeres o grupos sociales subordinados. Esto es lo que Bourdieu (2005:70) denomina los “ritos de demostración de la virilidad”. Se trata de las exigencias constantes que recaen sobre los niños respecto a que repriman sus emociones de temor o dolor, mientras se exalta el vigor y la agresividad, así como la expectativa de proteger a las personas más débiles. A través de diferentes frases se enseña a los niños que “*los hombres no lloran*”, porque le dirán que “*es poco hombre*” o “*es niña*”. En definitiva se le exigirá que se “*ponga los pantalones*”.

Kaufman (1999:65) considera que esta separación jerárquica y excluyente entre la supuesta razón y los afectos, no hace más que disociar la conexión integral de un individuo. Anular las emociones, tales como el temor, la inseguridad, el dolor o la ternura implica la canalización de ellas en ira. Para este autor, la masculinidad separa la razón de los afectos: “*actuar de manera poderosa requiere de la construcción de una armadura personal y una temerosa distancia respecto de otras/os*”. Esta situación desencadena el alejamiento de los hombres jóvenes y adultos del cuidado infantil y las labores domésticas.

La distancia emocional es producto de la socialización de género que viven los niños, la cual es desarrollada en gran medida por mujeres jóvenes y adultas, debido a la división sexual del trabajo que revisamos anteriormente. La socialización de los niños se caracteriza por la ausencia paterna o de referentes masculinos cercanos con quienes se desarrolle un vínculo de apego e identificación de las actividades asociadas a la reproducción social. Muchas veces las mujeres jóvenes y adultas que participan del cuidado infantil reproducen los estereotipos de género e inhiben el desarrollo de las capacidades afectivas en los niños, como la empatía o la compasión. Según Kaufman (1999), es necesario aprender a reconocer el dolor en las otras personas para tratar de evitarlo, pero “ser duro” con el dolor del resto es una característica de la virilidad. Los niños debieran aprender a aceptar el dolor humano como parte de la experiencia vital (Olavarría, 2003; Bourdieu, 2005:70-71).

El despliegue de violencia en los juegos masculinos infantiles está autorizado a través de las costumbres y expectativas. Los niños observan que los hombres adultos utilizan la violencia de manera “real” y son reconocidos por ello a través del cine, las canciones y la guerra. En nuestra sociedad la violencia no sólo es permitida; también se glamoriza y recompensa (Kaufman, 1999). En otras palabras, los niños desarrollan juegos que implican el uso de la fuerza física o la agresión, de manera “ficticia”, pero como parte del rol que deben aprender si algún día deben desempeñarlo realmente. Escasamente a los niños se les permite expresarse como es su deseo o su emoción. Permanentemente se les reprimen sus manifestaciones emocionales a cambio de los privilegios de ser *hombrecito*. No obstante, es preciso que los niños, jóvenes y hombres adultos se liberen de estas estructuras que la sociedad y ellos se imponen a sí mismos y en sus relaciones con las niñas y mujeres (Olavarría, 2003; Bourdieu, 2005:97,143).

Ya hemos dicho que el sistema patriarcal ordena distintamente a hombres y mujeres determinados roles, espacios, así como responsabilidades y derechos. Las niñas y los niños van aprendiendo cómo deben comportarse, los privilegios que tienen asignados y las respectivas responsabilidades (Lagarde, 2001). Los juegos infantiles son representativos del “mundo real”, lo regeneran y modifican a través de una serie de acciones y posibilidades. El “mundo real” se entiende como la sociedad normativizada que mantiene mecanismos de represión y disciplina. En este sentido, el juego también podría ser un espacio de reproducción o subversión de las jerarquías generacionales y de género vigentes en nuestras sociedades (Olavarría, 2003).



### **3.4 Género, educación y niñas: mejores resultados y peor trato**

*«Un día la profesora dice “Los niños que terminen pueden ir a recreo”. Pero una alumna no sale. La profesora repite “he dicho que los niños salgan”. Pero ella no se da por aludida. La profesora le explica que cuando dice “niños” se refiere también a las niñas. Otro día la profesora dice “los niños que quieran jugar fútbol levanten la mano”. La alumna levanta su mano y toda la clase ríe. La maestra le recuerda que ha dicho “los niños”... »  
Montserrat Moreno<sup>85</sup>*

Así como en la familia se aprenden, reproducen y cambian las pautas de género vigentes en cada contexto, del mismo modo la escuela resulta un espacio clave para la niñez moderna. La educación formal se ha convertido en la principal –sino la única– actividad legítima que realizan las niñas y los niños. En una sociedad que valora el conocimiento y la información, es imprescindible que ellas y ellos adquieran las competencias necesarias para participar en el mercado laboral. En nuestra época el proceso de formación se concibe como “el único trabajo” aprobado y necesario que ellas y ellos deben realizar (Qvortrup, 1992). La escuela es un lugar donde se pasa una larga jornada diaria. Aparte de compartir y entablar amistades con el grupo de pares, también es uno de los principales espacios donde se aprenden los valores e ideologías dominantes de nuestra sociedad. Por esto, la escuela es una pieza fundamental en la reproducción o transformación de las relaciones de género en la infancia (Subirats, 2001, 2007:137; Subirats y Brullet, 2002, Tomé, 2002).

Dado que la educación se lleva a cabo en el ámbito público y es competencia del Estado proveerla, es posible conocer las diversas maneras en que las pautas sexistas se transmiten tanto en el currículo, la interacción del aula y las dinámicas escolares en general. La masiva incorporación de las niñas y las jóvenes a la educación formal durante las últimas décadas demuestra que la institución escolar es posible transformarla y adecuarla a las demandas sociales. Sin embargo, este acceso femenino no es acompañado de un cambio profundo en las estructuras curriculares, en las metodologías, ni en la formación docente. La sola presencia de las niñas en la escuela se interpreta como la igualdad de género deseable. Pero, es necesario que valoremos críticamente la experiencia educativa que tienen las niñas y los niños en la escuela, que tomemos nota de las diferencias y las desigualdades, con el objetivo de mirar esa parte

---

<sup>85</sup> Adaptado de Moreno, Montserrat. (2000). *Cómo se enseña a ser niña. El sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria. P.31.

“invisible” que continúa subordinando un género a otro y, por lo tanto, impide la plena realización de las niñas y los niños más allá de los estereotipos de género dominantes (Subirats, 2001, 2007; Subirats y Brullet, 2002; Tomé, 2002).

En este sentido, la escuela transmite la Historia de la humanidad y sus logros como un asunto exclusivo de «hombres».<sup>86</sup> La invisibilidad de las mujeres en la historia y en los conocimientos científicos que se enseñan en la escuela (aparte de historia, biología, química, música, lenguaje, filosofía, matemáticas, etc.) deja a las niñas sin referencias femeninas con las que identificarse más allá de su madre y lo doméstico. Difícilmente podrán conocer a las niñas y mujeres que lucharon en política o a las intelectuales que escribieron los libros. Por su parte, los niños no obtienen más que referencias guerreras e intelectuales de grandes héroes e importantes pensadores, tampoco aprenden sobre la participación masculina en los asuntos domésticos y cotidianos de la vida humana (Saú, 1986:12; Tomé, 2002, Subirats, 2007)

La escuela actúa como una institución sexista cuando reproduce las jerarquías de género de manera explícita o implícita, entendido el sexismo como la discriminación en base al sexo. Esto es lo que se conoce como *currículo oculto*.<sup>87</sup> Según Subirats (2001:11), “*lo que hace la escuela, bien por acción u omisión, es mantener, producir, reproducir y reforzar algunos estereotipos de género. Por lo tanto, la escuela, como agencia socializadora que es, tiene la corresponsabilidad de educar en pautas igualitarias*”. Para esta autora, la discriminación sexista significa un problema de desigualdad social, puesto que afecta principalmente a las niñas, quienes ven limitadas sus oportunidades de desarrollar todas sus capacidades. A la vez, el sexismo representa una jerarquía cultural, ya que la escuela –en nombre de la sociedad y las ideologías dominantes- prioriza los valores asociados a un determinado tipo hegemónico de masculinidad, mientras que descalifica o ignora aquellos valores asociados a la feminidad estereotipada (Subirats, 2001:11; Lomas, 2002:96).<sup>88</sup>

---

<sup>86</sup> De acuerdo a Saú (1986:12-13), la historia que se enseña en la escuela es una muestra de los discursos patriarcales que exaltan las categorías masculinas de los hombres como guerreros, héroes, nobles ciudadanos y valientes soldados que han construido *todo* y han sido los protagonistas de esas historias. Mientras, las mujeres dormían o no hacían más que estar en casa. La autora ironiza diciendo que si la historia la han hecho exclusivamente los hombres, es como si las niñas y mujeres despertaran en cada generación y vieran que ya está todo hecho por y para ellos. Será después el propio sistema masculinista quien cínicamente acusará a las mujeres de carecer de trascendencia.

<sup>87</sup> “El currículo oculto ha sido utilizado para designar el proceso de transmisión de normas implícitas, valores y creencias, que subyacen en las formas culturales utilizadas por la escuela pero se localizan, especialmente, en las relaciones sociales establecidas en los centros escolares y en las aulas. Por el contrario el currículo abierto o explícito está conformado por los libros de textos y las materias dadas en clases” (Subirats y Brullet, 1992:19-20).

<sup>88</sup> Subirats y Brullet (1992:12-13) critican el sexismo de Rousseau quien consideraba que la niña debía ser educada como un ser *dependiente*, mientras que se esperaba que el niño fuera *autónomo*. Por otro lado, estas autoras destacan que en el siglo XIX en el ámbito europeo, la educación de las niñas surgió como un modo de formarlas en su rol de madres, para que ellas a su vez educaran luego a sus hijas e hijos. Por lo tanto, se les enseñaba labores domésticas (costura) y rezos. Los niños eran quienes recibían la *verdadera* educación necesaria para la sociedad patriarcal. Según Tomé (2002:169 y ss.), durante la década de los 70 en España, las niñas se incorporan masivamente a la escuela, sin embargo, los contenidos y metodologías

Algunas investigaciones (Subirats y Brullet, 1992:11, 2002:150) sobre el sexismo en la escuela concluyen que la igualdad de acceso no implica la igualdad de trato, desde el punto de vista de la interacción del profesorado con las niñas y los niños en el aula. La interacción que se da entre el profesorado y el alumnado muestra claramente desigualdades de género: los niños tienen más posibilidades de recibir atención de parte de la figura docente, mientras que las niñas tienen menos probabilidades de ser escuchadas o tomadas en cuenta por parte de la figura docente.<sup>89</sup> En otras palabras, las niñas tienen menos oportunidades de participar en el aula, requieren mayor aprobación adulta, piden menos la palabra, se adaptan a las normas porque son más dóciles (obedecen, son responsables), todo lo cual acaba por reproducir el protagonismo masculino en el ámbito público (los niños saltan, gritan, corren).<sup>90</sup>

Aunque exista un discurso de la igualdad, lo que finalmente la escuela hace es intentar homogeneizar a las niñas hacia el modelo masculino. El estereotipo masculino de “los niños” se entiende como el representante de todo el colectivo infantil (orden dominante), pero las particularidades dentro de las niñas no se visibilizan. Lo masculino ocupa un lugar superior y se desprecia lo típicamente femenino por considerarlo inferior.<sup>91</sup> Tanto en la escuela como en la sociedad capitalista existe una devaluación permanente de los elementos tradicionales asociados a la feminidad, como son el cuidado y la solidaridad; mientras que el valor masculino del éxito intelectual y la competencia se valoran altamente. La escuela ignora el ámbito privado y doméstico de la existencia y al no visibilizarlo lo desprecia. Por un lado, en sus familias y en los discursos mediáticos se les promueve para que sean buenas madres y esposas; pero en la educación formal se les insta a que asimilen un modelo masculino como trabajadoras (Subirats y Brullet, 1992:137-148, 2002: 150-150; Lomas, 2002:96; Tomé, 2002; Subirats, 2007:140).

En el modelo capitalista se piensa que la escuela debiera ofrecer el mismo tipo de educación para igualar las diferencias sociales previas. Pero en la práctica la escuela reproduce la desigualdad, ya que entrega distintas oportunidades de desarrollo a las niñas y los niños, en función de la división sexual del trabajo y las demandas laborales segregadas en el mercado laboral. Como hemos visto en el apartado anterior, la incorporación de las niñas a la escuela y de las mujeres al empleo ha perpetuado la división sexual del trabajo, en vez de transformarla; puesto que el orden patriarcal continúa bajo nuevas formas en el capitalismo. Las niñas y las

---

no se transforman en este nuevo escenario: las niñas asisten a la escuela de los niños, sin que se haya cambiado nada para su incorporación.

<sup>89</sup> En el estudio de Subirats y Brullet (1992:140) la diferencia encontrada es de una proporción de 100 atenciones para los niños, y de 74 para las niñas. Asimismo se reconoce que las profesoras tienen más probabilidad de discriminar a las niñas que los profesores. Y respecto a la edad, se constata que docentes menores de 30 años ejercen menos discriminación.

<sup>90</sup> De acuerdo a Subirats (2007:144) a las niñas “se les habla menos, se requiere menos su participación, se las pone menos de ejemplo, se las estimula menos. Las niñas disponen de menor espacio de juegos, los juegos de las niñas son menos valorados, sus explicaciones de carácter extraescolar menos escuchadas, al mismo tiempo se les encarga más a menudo que se ocupen de los niños”.

<sup>91</sup> “Las niñas son tratadas como niños de segundo orden” (Subirats y Brullet, 1992:146).

mujeres que acceden a la educación formal siguen determinadas carreras y profesiones que se consideran femeninas, como una extensión del rol materno y como lo natural que deben estudiar las mujeres en nuestra sociedad (las niñas no se dedican masivamente a las ciencias naturales y las ingenierías, pero sí a las humanidades y a las ciencias sociales) (Comisión Europea, Informe She Figures, 2009). Los oficios femeninos son desvalorizados social y económicamente en el mercado laboral y tienen menos oportunidades de ascenso. De hecho, la misma labor docente está altamente feminizada, puesto que se asocia a las labores de cuidado y socialización infantil que deben realizar las mujeres (Gianini, 1973:140; Subirats y Brullet, 1992:17, 2002).<sup>92</sup>

La escuela continúa transmitiendo a las niñas la idea de inferioridad y subordinación femenina al margen de sus éxitos académicos. La experiencia infantil femenina sigue estando subvalorada y confinada al mundo doméstico y del cuidado. Si bien las niñas y las mujeres se han incorporado masivamente a la educación formal, esto no significa que la institución escolar haya dejado de actuar como una institución discriminatoria.<sup>93</sup> La discriminación persiste de manera invisible para los actores y la misma institución, puesto que el trato desigual continúa y los contenidos son esencialmente androcéntricos y adecuados especialmente para los varones. A pesar del éxito en sus resultados escolares y la internalización de los valores de la responsabilidad, disciplina y autoexigencia, las jóvenes y mujeres adultas siguen teniendo dificultades para obtener remuneraciones iguales o superiores que sus pares varones en el ámbito laboral (Subirats, 2007:145).<sup>94</sup>

Si las niñas acceden a la misma educación formal que los niños es necesario que nos preguntemos ¿por qué los comportamientos del profesorado siguen siendo distintos en función del género? Es que el propio profesorado ha sido socializado de esa manera. En este punto no debemos olvidar las otras instancias socializadoras donde participa la infancia, además de la educación formal, como la familia y los medios de comunicación, etc. Las ideologías de género que se perciben en el ámbito familiar son reforzadas en la escuela, puesto que es una institución

---

<sup>92</sup> Las mujeres que trabajan como maestras no son valoradas excepcionalmente, puesto que se interpreta que es su rol femenino clásico en función de las cualidades que se espera desarrollen todas las niñas y las mujeres. Sin embargo, cuando un hombre realiza los oficios destinados a las mujeres (como ser maestro de escuela infantil) es altamente valorado y al hacerlo él revaloriza el oficio, porque le da importancia. Lamentablemente, cuando los hombres se acercan a las cuestiones típicamente femeninas le dan un toque de seriedad y trascendencia (Bourdieu, 2005:79-80; Amorós, 2008: 1230).

<sup>93</sup> “A las puertas del siglo XXI seguimos transmitiendo unas pautas genéricas que proceden del siglo XIX (...) hay que tener en cuenta el sufrimiento que está suponiendo para mujeres y para hombres adaptarse a formas de vida distintas de aquellas para las que se les preparó” (Subirats, 2007:146).

<sup>94</sup> Ciertamente no existen las mismas oportunidades laborales para las mujeres y los hombres adultos, aun cuando las mujeres estudien carreras profesionales y se afanen por conseguir un alto puesto en el trabajo. Según Valcárcel (2008:109), se denomina *techo de cristal* a esta barrera invisible, pero de efectos perfectamente claros, que enfrentan las mujeres en el ámbito laboral y público, es decir, una discriminación de género. Según esta autora, las mujeres y los hombres tienen las mismas posibilidades aparentemente, pero ellas difícilmente llegan a los puestos más altos en la misma proporción que ellos. Para solucionar esta discriminación se ha implementado un sistema de cuotas, es decir exigir una presencia femenina mínima en determinados ámbitos del trabajo, particularmente en cargos de poder político, económico, académico o religioso.

esencialmente patriarcal. pero esto se oculta porque los resultados escolares no muestran una gran diferencia, razón por la cual se piensa que la escuela ha hecho su tarea de igualar oportunidades en relación al género. El sexismo se invisibiliza si el éxito escolar sólo se mide por el resultado. Si las niñas comienzan a obtener iguales o mejores resultados que los niños, se debe a los roles de género aprendidos, los cuales actúan como facilitadores de la disciplina, la responsabilidad y la autoexigencia en las niñas (valores asociados a la docilidad y laboriosidad de la feminidad materna) (Saú, 2006). Por otro lado, los niños participan de una cultura masculina que generalmente desafía la autoridad y rechaza el éxito escolar. Aunque las diferencias pueden variar en función de la posición económica de la familia, el tipo de colegio y el origen étnico-nacional, los patrones de género representan factores diferenciados en esos ámbitos y pueden mostrar cierta tendencia. En otras palabras, las niñas se adaptan a la cultura y jerarquía escolar puesto que tradicionalmente su socialización de género ha sido encaminada hacia la subordinación y hacia un comportamiento más pasivo en el aula. Mientras que los niños se muestran –y se espera que sean– más activos y por lo mismo se muestran más reacios a la cultura y autoridad escolar. Por esta razón las niñas tienen mejores resultados académicos que los niños (Subirats y Brullet, 1992:18-23, 2002:137).

Las expectativas que el profesorado tiene respecto a lo que se espera del rendimiento y de las prácticas de las niñas y los niños (como deben ser y qué deben hacer) es otro factor que incide en las dinámicas del aula respecto a las relaciones de género. Dado que las profesoras y los profesores representan figuras de autoridad y toma de decisiones en el proceso escolar, es indispensable considerarlos como un factor que ayuda a reproducir las jerarquías de género, o puede facilitar procesos de transformación y toma de conciencia (Subirats, 2007:139-140).<sup>95</sup>

Además del género y la edad, la escolarización en que participan las niñas y los niños está determinada por las condiciones sociales y económicas donde se lleve a cabo el proceso educativo. Factores tales como la posición de clase social, el tipo de escuela (privada o pública) y los recursos de que dispone la familia influyen directamente en los resultados escolares y son claves para el proceso educativo infantil. Por otro lado, las jerarquías étnico-nacionales también juegan un papel importante respecto a las relaciones de género en la educación. Como veremos en el capítulo siguiente, la experiencia migratoria familiar incide en el proceso escolar y nos muestra los diversos matices que viven las niñas y los niños inmigrantes en su escolarización desde el punto de vista de género y generación (Colectivo IOÉ, 2002, 2003, 2006).

La interacción del profesorado con las niñas y los niños es un ámbito que permite conocer cómo actúan diferenciadamente los mecanismos de género en la atribución de espacios

---

<sup>95</sup> Unido a la reproducción de las desigualdades de género, la escuela funciona con una estricta jerarquía adulta-infantil, donde las niñas y los niños están subordinados a la autoridad del profesorado y el cuerpo directivo, quienes toman las decisiones y gestionan la vida escolar con escasa participación infantil (Qvortrup, 1992).

físicos, en los juegos y deportes, la comprensión de las materias, el turno de palabra, es decir, en la experiencia escolar infantil vista de una manera integral. El sexismo vigente en la escuela impide que las niñas y los niños cuestionen y deconstruyan las identidades de género que han aprendido en sus familias y en los medios de comunicación. En vez de modificarlas se interiorizan y perpetúan aún más. La cultura escolar sexista refuerza coherentemente lo aprendido en el entorno y la familia respecto a las relaciones de género y generacionales, perdiendo la gran oportunidad de transformar verdaderamente la sociedad. Actualmente, se puede apreciar que existe una mayor sensibilización frente al tema de la igualdad de género en los discursos del profesorado –lo que se evidencia por ejemplo en la inclusión del género gramatical femenino en los documentos y conversaciones escolares–. Pero también hay una parte importante que se resiste y continúa reproduciendo las jerarquías de género (Colectivo IOÉ, 2002, 2003, 2006). Lamentablemente, no basta el mayor acceso de las niñas y las mujeres a la educación y sus brillantes resultados escolares, puesto que en lo medular no se han logrado cambiar los contenidos androcéntricos y adultocéntricos del modelo educativo. Es preciso que se incluyan los saberes referidos a la reproducción social y la educación emocional tanto para los niños como para las niñas. Resulta difícil combatir este tipo de discriminación de género, puesto que las niñas han aprendido en su familia y en la escuela, que ellas tienen un lugar secundario en el mundo público y en la sociedad en general. Lamentablemente ellas ya saben que el valor de ser femenina se mide más por la maternidad y la familia que por sus logros académicos y laborales (Subirats y Brullet, 2002:164; Subirats, 2007:144).

Por último y complementario a lo anterior, en algunos estudios (Sichra, 2004:21) llevados a cabo en América Latina también se comprueba que la educación formal tiende a reproducir las desigualdades de género y perpetúa, a largo plazo, la exclusión de las niñas y las mujeres en el acceso a mayores cuotas de poder y decisión. La discriminación de las niñas tanto en la escuela como en la familia se ve reforzada por la ideología de género de las comunidades. Además, Bonfil (2004:34) destaca que en las comunidades que viven en condición de pobreza, en ámbitos rurales o pertenecen a minorías étnicas las niñas están más expuestas a realizar trabajo reproductivo (doméstico, de cuidado, etc.) debido a los estereotipos de género vigentes y, por lo tanto, se les vulneran sus derechos a recibir educación, a descansar y a jugar en mayor medida que a los niños.

### **3.5 Los medios de comunicación en la socialización de género**

Los medios de comunicación difunden estereotipos sexuales que muchas veces son contrarios a los discursos políticos de la igualdad de género, sin embargo su poder de influencia sobre los discursos dominantes y la capacidad de re-presentar una aparente realidad, transforma en actores claves del espacio social infantil. Actualmente la infancia se encuentra altamente mediatizada por los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Por lo tanto es indispensable desarrollar una conciencia crítica ante el sexismo y el abuso de los estereotipos de género y generacionales (Rodríguez, 2010).

Según Lomas (2002:97), los medios de comunicación ayudan a comprender el mundo en la actualidad, representan verdaderos textos de la cultura de masas que exhiben a gran escala ficciones, mitos y símbolos de los estereotipos más clásicos de género: héroes y princesas. Esto influye de manera determinante en las ideas que tienen las niñas y los niños sobre la feminidad y la masculinidad y también sobre las nociones de familia, de infancia, etc. Son visiones y versiones determinadas del género que subrayan y ocultan ciertos aspectos, mostrándose como “espejos” de la realidad. Una realidad re-construida mediáticamente y que ayuda a configurar el discurso público y la cultura popular.

Los medios de comunicación que son más cercanos y a los cuales tienen más acceso las niñas y los niños son principalmente la televisión, internet, el cine, la música, los cuentos, libros y revistas infantiles, la industria del juguete, los videojuegos y la cultura popular. Todos estos elementos actúan como importantes espacios de reproducción del género en la infancia. Los sistemas de significados culturales se inscriben en las relaciones sociales y en innumerables textos, lugares y prácticas que a su vez dan sentido a las identidades marcadas por los estereotipos de género. Por ejemplo, determinados personajes de algunos programas de televisión exaltan los estereotipos de género y se constituyen en representaciones de una realidad re-construida mediáticamente (Luke, 1999:160-161).

Tal y como señala Luke (1999:162), el espacio social y comercial de la infancia está impregnado de los discursos que construyen determinadas imágenes de la feminidad y la masculinidad, o la maternidad y la paternidad. Las niñas y los niños pasan gran parte de su tiempo acompañados de las tecnologías de la comunicación y la información debido a las largas jornadas laborales de las personas adultas. Esta ausencia es compensada cada vez más con las tecnologías que sustituyen la presencia adulta. La infancia vive dentro de esta red de imágenes y signos de consumo, donde aprenden y conocen los estereotipos de género y generacionales a

través de relatos audiovisuales que luego se convierten en bienes de consumo.<sup>96</sup> Este es el escenario donde se mueven las niñas y los niños en los tiempos de la globalización. La experiencia cultural contemporánea de la infancia no es una representación falsa de la realidad, sino que constituye la meta-realidad donde se vive y comercializa el ocio infantil (Luke, 1999:163).

La promoción del consumo de ciertos objetos, está acompañada de pautas y roles específicos que van dirigidos hacia las niñas conjugando estereotipos tradicionales (heterosexualidad, domesticidad, obediencia generacional, etc.)<sup>97</sup> y discursos alternativos (liberación de la mujer mediante el empleo) con un lenguaje especialmente pensado para el público femenino. Por ejemplo, existen revistas que intentan hablarle a sus lectoras a través del uso de la jerga juvenil de moda para re-construir discursivamente la identidad femenina. Aunque tienen este público específico, aparentemente los niños también leen las revistas femeninas, dado que carecen de estas instancias socializadoras. Las revistas destinadas al público femenino infantil y juvenil se caracterizan por una ideología de género y generacional patriarcal (Lomas, 2002:99).<sup>98</sup>

Sin embargo, según Carrington y Bennet (2002:146), las niñas consumen estos productos como entretenimiento, juego y placer, incluso como fuente de conocimiento e información y no sólo como víctimas pasivas de la cultura patriarcal. Según estas autoras, las revistas son variadas y entregan diversos puntos de vista que son necesarios, útiles y comprensibles para el público femenino infantil respecto a la salud, la sexualidad, la alimentación, la moda o la música (por ejemplo se habla sobre tampones, condones, dietas, peinados, etc.). Aunque existe cierta visión de género dominante, las revistas también incluyen referencias a la experiencia concreta y cotidiana de las niñas y las jóvenes en diversos contextos económicos o sociales. Si bien las revistas ejercen gran influencia en el consumo infantil, no pueden considerarse sólo productos del consumo de masas, puesto que las revistas ayudan a *educar* sobre algunos temas cruciales en la vida infantil y juvenil, como el ocio, el cuerpo y la sexualidad. Las niñas difícilmente pueden resolver sus dudas sobre estos temas en sus familias y en la escuela, mientras que las revistas actúan como una “amiga” confidente y consejera (Carrington y Bennet, 2002:153).

---

<sup>96</sup> Por ejemplo, un personaje como Homero Simpson pasa de una serie de TV al cine, luego a la música, se hacen camisetas, pijamas y zapatos de este personaje, videojuegos (por Internet), ropa de cama y toallas, estuches de lápices y mochilas, bebidas gaseosas, incluso la decoración de la habitación, finalmente McDonald's vende juguetes del mismo personaje diferenciados para las niñas y los niños en su Cajita Feliz.

<sup>97</sup> Al respecto Carrington y Bennet (2002:145) hablan de una supuesta *masculinización de la feminidad*, es decir consumir la ideología patriarcal a través de ciertos productos, que ayudan a transformarse en la *mujer que los hombres desean*.

<sup>98</sup> Angie Mc Robbie (1991, citado en Lomas, 2002:98) explica que los temas de las revistas femeninas infantiles y juveniles, se mueven en torno a 4 códigos: el código romántico, el código doméstico, el código de la moda y el código de la música pop.



Recapitulando, este capítulo presenta algunos de los principales conceptos y debates respecto a los estudios de género y el análisis de las relaciones de género en el ámbito infantil. Especialmente, para nuestro estudio es preciso considerar el género como un concepto relacional que permita comprender las experiencias migratorias de los niños diferenciadamente de las niñas en los contextos socioeconómicos y culturales de las migraciones globales.



## CAPÍTULO 4. LA NIÑEZ MIGRANTE

*“Yo siempre me he considerado muy normal. Pero un día eso cambió. Tenía 12 años y estaba en el parque de la Pirámide con mi madre, sus amigas y los hijos de éstas. De repente oí un ruido, mi madre y las demás mujeres se levantaron y empezaron a chillar: “racista” “moros” “baja aquí” “vete a tu país”. Fue entonces cuando me enteré de que yo era diferente de mis amigos. Me visto igual que muchas, a la moda, hablo perfectamente el castellano y el catalán, pero igualmente me han llamado “mora”. Una nunca deja de ser inmigrante, extranjera, supongo que mis hijos y los hijos de mis hijos también lo serán”*  
Dalila<sup>99</sup>

En este capítulo se exponen algunos debates en torno a la infancia que participa en procesos migratorios contemporáneos. Para ello, en primer lugar se revisan los estudios sobre la construcción social de la niñez como “migrante” desde los contextos de recepción. También se analiza el debate sobre el uso o abuso del concepto “segunda generación” de inmigrantes, a partir de la influencia de las investigaciones realizadas en países con mayor tradición migratoria, especialmente Estados Unidos. Posteriormente se muestran los principales debates sobre la integración y la dimensión transnacional de las “segundas generaciones” de inmigrantes en los lugares de destino. En segundo lugar, se presentan la teoría de la asimilación segmentada de Alejandro Portes, cuya aportación esencial se basa en la identificación de los diversos factores que inciden en la integración y movilidad social de las niñas y los niños provenientes de familias inmigrantes. Por último, las líneas de investigación sobre la escolarización de la infancia nos permiten considerar los factores socioeconómicos de las familias (el nivel educativo y ocupación de las madres y padres) que inciden en las expectativas escolares y laborales de las “segundas generaciones” de inmigrantes.

### ***4.1 La construcción social de las niñas y los niños como “inmigrantes”: una mirada generacional***

Durante los últimos años en los lugares receptores de flujos migratorios se ha ido constituyendo una imagen determinada de las personas extranjeras que provienen de ciertos territorios, generalmente empobrecidos o que enfrentan situaciones conflictivas: la figura social del

---

<sup>99</sup> Extracto de Pàmies, Jordi. (2006:459).

“inmigrante”.<sup>100</sup> Siguiendo a Santamaría (2002) y García Borrego (2008), se sostiene que este concepto implica, al menos, las siguientes connotaciones o sentidos:

- a. La persona “inmigrante” se supone *diferente, extraña* e incluso *desconocida*. Podríamos decir que esta característica se inscribe en un orden *cultural*. Es una persona a la que se le atribuye la condición social de “extraño” y “forastero”, que no conoce ni pertenece a la cultura del lugar donde llega. Por esta razón, muchas veces se la margina o se intenta asimilarla a las costumbres locales presionando para que abandone sus costumbres, las cuales se piensan provenientes de una cultura más atrasada que la vigente en los lugares de destino (Santamaría, 2002:15; García Borrego, 2008:30).
- b. La “inmigración” como fenómeno y las personas “inmigrantes” en tanto sujetos que participan en ese fenómeno, son vistos permanentemente como un *problema social*. Este rasgo podría ubicarse en un plano *social y económico*. Los discursos políticos y mediáticos que giran en torno a la migración generalmente se refieren a ésta como un problema o una amenaza (“avalancha”, “oleadas”, “guerra de civilizaciones”, “invasión”, “guetos”) (Van Dijk, 2003). Muchas personas “inmigrantes” provienen de determinados países empobrecidos o con los cuales el país anfitrión ha mantenido una historia de dominación colonial y/o explotación económica. Entonces, surge un prejuicio compartido en la sociedad de destino: que las personas y familias “inmigrantes” provienen de países muy pobres y subdesarrollados y, por lo tanto, vienen desesperadamente en busca de empleo (también llamados “inmigrantes económicos”) y que sus familias se aprovechan de las condiciones de vida que se ofrecen en destino, especialmente de las políticas sociales (García Borrego, 2008:35).

Las dos dimensiones recién expuestas nos sugiere la visión de las personas y familias “inmigrantes” como diferentes, y esa diferencia las sitúa en una categoría problemática y de subordinación permanente, que no encaja en la sociedad de destino que se piensa a sí misma como homogénea y armónica. Mientras que, siguiendo a Santamaría (2002:17), la persona “inmigrante” ocupa el lugar de la *alteridad* cuando se relaciona con la sociedad de destino.

---

<sup>100</sup> Según la Real Academia de la Lengua Española, el sufijo “nte” es una forma de adjetivos verbales llamados participios activos los cuales significan la ejecución de la acción expresada por la base. Por ejemplo: caminar-caminante. Pero, si una acción ya ha sido realizada por el sujeto, se utiliza la terminación “ada o ado” según el género gramatical, estas terminaciones son la forma de sustantivos que indican acción y efecto. Por ejemplo: afeitarse-afeitado, revelar-revelado. En el caso del verbo “emigrar” o “inmigrar”, las personas llamadas “inmigrantes” se interpretan como sujetos que realizan *permanentemente* la acción de “migrar”.

Por otro lado, Peggy Levitt (2007:16) propone que se llame “migrador o migradora” a la persona que emigra e inmigra, de este modo se evita el énfasis etnocéntrico, se refleja una condición intermedia y se entiende que la migración es un proceso dinámico y transnacional.

Generalmente, las ideas sobre las supuestas diferencias entre las personas autóctonas e “inmigrantes” se fundamentan en una desemejanza “racial”. De este modo, las diferencias se biologizan y son tratadas como una cuestión inmutable e inapelable, debido a que se supone etnocéntricamente que esas personas pertenecen a “otra raza”, generalmente situada en un nivel inferior a la propia. Las propias condiciones sociales de vida y la exclusión económica, así como los aspectos culturales se utilizan para justificar las supuestas diferencias esenciales que se atribuyen a un nivel biológico entre los grupos humanos. De esta manera, se reproduce la visión de que supuestamente existe una esencia diferente en las propias personas de origen extranjero, cuestión que las sitúa en dicha posición sin considerar las estructura políticas, sociales y económicas que crean una desigualdad interpretada como diferencia (Santamaría, 2002; García Borrego, 2008).

Este prejuicio racial tiende a estar subyacente en las interpretaciones sobre las diferencias “culturales” o también llamadas étnicas, creando lo que Stolcke (2001) denomina una culturalización de las relaciones sociales. Las supuestas diferencias “raciales” (biológicas) se combinan y superponen con las características culturales, sociales, políticas y económicas, recreando y esencializando la figura social de la persona “inmigrante” (Santamaría, 2002; Colectivo IOE, 2005:18). En ocasiones, en las sociedades de destino efectivamente se piensa que las personas “inmigrantes” pertenecen a otra raza –pero esto pocas veces se explicita–. Y siguiendo esa línea de argumentación, se sostiene que desarrollen culturas que son interpretadas como diferentes, atrasadas e inferiores en comparación a la propia –esto último se enfatiza explícitamente– (Van Dijk, 2003). Entonces, el argumento que se utiliza es más cultural que biológico, confirmando lo que Martínez Veiga (2001:187) identifica como un *racismo sin razas*, puesto que las “razas” humanas se ha comprobado que no existen. Stolcke (2001) llama a este proceso que ocurre en las sociedades occidentales contemporáneas como un “fundamentalismo cultural”. Se trata de un argumento que ha dejado de considerar a las “razas” como la causa de la diferencia y ha puesto el énfasis en las prácticas culturales como el eje de la diferencia, oposición y orden jerárquico a nivel internacional.

Desde el punto de vista sociológico, podemos reflexionar sobre la imagen social y el estigma que recae sobre las personas “inmigrantes”, que son definidas de antemano como diferentes, lejanas, extrañas, inferiores, atrasadas y problemáticas (Santamaría, 2002:2; Van Dijk, 2003). Entonces se convierte en un gran desafío la tarea de conocer la inmigración sin convertirla en una amenaza o en un peligro de ante mano, es decir, sin reducirla sólo a un problema social (Santamaría, 2002:10). La migración en sí misma es un fenómeno que acontece en la sociedad actualmente, pero el discurso social en torno a ese fenómeno y sobre las personas que participan de él –especialmente sobre la migración no comunitaria en Europa– es una interpretación normativa que instituye una determinada representación de la figura social de la

persona “inmigrante”, donde la diferencia se convierte automáticamente en problema (Colectivo IOE, 2005:18). En otras palabras, el discurso alarmista y racista con que generalmente se refiere el hecho migratorio re-crea e incide en las prácticas de exclusión y discriminación que acaban afectando a las propias personas y comunidades migrantes.

Los criterios utilizados para situar a una persona o grupo social en la categoría sociológica de “inmigrante” son variados y contradictorios. Según García Borrego (2008:30 y ss.) particularmente cuando se trata de las niñas y los niños que provienen de familias de origen extranjero se utilizan, al menos, los siguientes:

- a. *Lugar de nacimiento*. Generalmente este criterio jurídico llamado *ius solis*, se utiliza para determinar la nacionalidad de las personas según el lugar de nacimiento (un criterio contrario y contradictorio con el *ius sanguinis* que se refiere a la nacionalidad la madre o el padre). En el caso de la niñez de origen inmigrante este criterio no parece ser suficiente, porque en muchas ocasiones las hijas e hijos de “inmigrantes” nace en los países de destino, pero igualmente son interpelados socialmente como “inmigrantes”.
- b. *Desplazamiento geográfico*. La palabra migración significa literalmente un movimiento espacial de un lugar a otro. Pero no todos los desplazamientos son considerados socialmente como migraciones (por ejemplo, en España las personas provenientes de la Unión Europea o de países ricos). Además no todas las personas consideradas socialmente como “inmigrantes” se han desplazado geográficamente. Este es el caso de las niñas y los niños que nacen en los lugares de destino. También es el argumento utilizado por Suárez (2006) para criticar la denominación de “segunda generación” de inmigrantes a la niñez o juventud que no ha vivido procesos de movilidad territorial, cuestión que se revisa en detalle en el apartado dedicado a esta cuestión.
- c. *Nacionalidad*. La categoría jurídica de *extranjería* es utilizada corrientemente como un criterio suficiente para designar a quienes son efectivamente personas “extranjeras inmigrantes” –como se hace desde la burocracia del Estado y las leyes migratorias–. Sin embargo, muchas niñas y niños que tienen la nacionalidad de los países anfitriones –por haber nacido en destino o por ser descendientes–, igualmente son considerados socialmente como “inmigrantes” (García Borrego, 2008:30-33).

Entonces, el lugar de nacimiento, el desplazamiento geográfico o el aspecto jurídico, pierden relevancia heurística para ser utilizados como criterios válidos en la consideración de algunas personas como inmigrantes. Esto es así, porque las supuestas diferencias de las personas inmigrantes se interpretan como inherentes a su condición humana de existencia que no dependen de su lugar de nacimiento, movilidad o nacionalidad. Al igual que ocurre con las personas inmigrantes adultas, las niñas y los niños se consideran culturalmente diferentes

(alteridad) respecto a la sociedad anfitriona (homogénea supuestamente); y por haber participado en una socialización y educación en valores de las familias de origen inmigrante, se piensa que comparten los rasgos que les hacen diferentes (Santamaría, 2002). Por otro lado, aquellas hijas e hijos que se identifican como “inmigrantes”, no son todas las descendientes de personas extranjeras, sino muy especialmente quienes provienen de familias con un determinado nivel socioeconómico y de países empobrecidos.

Para García Borrego (2008:46), las diferencias culturales se utilizan a menudo como una forma de canalizar los prejuicios hacia sociedades que tienen otros valores religiosos o sociales y que se consideran inferiores, como un obstáculo para la integración. Sin embargo, el excesivo énfasis en lo cultural no debe olvidar los aspectos materiales que interactúan de forma dinámica y compleja en la migración, puesto que se trata de un proceso multidimensional donde cada aspecto está interrelacionado con los otros simultáneamente (Alegre, 2007:1).

El estigma que recae sobre las niñas y los niños de ciertas familias extranjeras les equipara a la situación migratoria de sus madres y padres. En palabras de García Borrego (2008:39) las niñas y los niños *heredan* la “condición inmigrante” de sus ascendientes mediante un complejo mecanismo sociobiológico (“si *naces* de personas inmigrantes y te *educas* como inmigrante, *eres* inmigrante”). La “condición inmigrante” les diferencia de las personas “autóctonas” como un signo que demuestra que son diferentes, aunque hayan nacido y tengan la nacionalidad del lugar de destino, no se hayan desplazado geográficamente y conozcan el idioma y la cultura del país anfitrión.

Sin duda, la etiqueta de “inmigrante” es un atributo peyorativo que se convierte en una pesada carga que cuesta sobrellevar y dificulta el propio proceso de integración. Además, *ser* “inmigrante” parece una definición simbólica permanente, porque se atribuye al *ser* y no al *estar* –en el castellano existe una diferencia semántica y cualitativa en cada verbo–. Aunque el desplazamiento haya sido una vez y hace tiempo, es una marca que permanece para siempre. Entonces, ¿cuánto tiempo habrá de transcurrir para que una persona deje de ser considerada “inmigrante”? ¿Qué tiene que pasar para que deje de ser vista como tal? ¿Hasta qué generación las niñas y los niños dejarán de ser vistas como “inmigrantes” y pasarán a ser consideradas personas “autóctonas”? (Torradella y Tejero, 2005; Alegre, 2007:179; García Borrego, 2008:42).

Ciertamente, las niñas y los niños de origen inmigrante participan de la socialización de la “cultura de origen” en sus familias. No obstante, también participan de la “cultura de destino” a través de sus amistades, el consumo cultural y la escolarización obligatoria. De este modo, ellas y ellos tienen ambas sociedades como punto de referencia y comparten las categorías identitarias de las personas inmigrantes y autóctonas simultáneamente –mientras que sus madres y padres son siempre inmigrantes–. Esta situación puede permitir que ellos experimenten una

identidad híbrida, dinámica y cambiante que encierra un gran desafío cultural para las sociedades contemporáneas y para las políticas migratorias (García Borrego, 2008:51-54; Molinary, 2007:59; Levitt, 2009).

La identificación de las niñas y los niños inmigrantes como diferentes dificulta rescatar las similitudes y la riqueza de la diversidad, a la vez que reafirma el supuesto conflicto o *choque* cultural, mientras se exaltan las mínimas similitudes que pueden existir al interior del grupo de la niñez autóctona (por ejemplo entre distintas regiones del mismo país). De este modo, se pretende esencializar la condición migrante de los primeros e invisibilizar las diferencias de los segundos. Las desigualdades sociales y económicas que afectan a las familias inmigrantes, en igual o mayor medida que las supuestas diferencias culturales, siguen ocultas (García Borrego, 2008:46). Según Levitt (2007, 2009), las “segundas generaciones” de inmigrantes desarrollan identidades en conversación con múltiples puntos de referencia que van desde el país de origen, otros grupos en otros países, la religión, sus grupos de pares (nivel generacional) y los valores de la sociedad de destino.

Por su parte, las madres y los padres de origen inmigrante mantienen una actitud un tanto ambigua respecto a la adscripción de los valores y prácticas vigentes en los de destino por parte de sus hijas e hijos. Si bien valoran que aprendan el idioma y la nueva cultura, esperan que “dentro de casa” se conserven cierto valores atribuidos a la cultura de origen especialmente respecto a las relaciones de género y generacionales (Levitt, 2009). Las personas adultas saben que las niñas y los niños requieren comprendan los nuevos significados culturales para desenvolverse e integrarse efectivamente en la nueva sociedad, pero tampoco quieren perder las raíces que les unen a sus lugares de origen. Entonces, el acompañamiento adulto en la integración infantil puede generar nuevos conflictos y negociaciones (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003:153 y ss.).<sup>101</sup>

En este escenario, una de las cosas más difíciles que deben enfrentar las niñas y los niños durante el proceso migratorio son las situaciones de discriminación o racismo en los lugares de llegada. Tal y como señalan Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003, 2008), la sociedad de destino les refleja -como un espejo social- determinadas imágenes sobre sí mismos,

---

<sup>101</sup> Desde el año 1997, Marcelo Suárez-Orozco y Carola Suárez-Orozco dirigen conjuntamente el proyecto de investigación sobre las “segundas generaciones” en Estados Unidos llamado “Harvard Immigration Project”, cuyos primeros resultados forman parte del estudio “Longitudinal Immigrant Student Adaptation (LISA)”, financiados por W.T. Grant Foundation, Spencer Foundation y National Science Foundation. Ellos estudian la experiencia migratoria de aproximadamente 400 hijas e hijos de inmigrantes, de entre los 9 y 14 años de edad, provenientes de China y América Latina y asistentes a escuelas de Boston y San Francisco. Además de analizar la experiencia migratoria en el ámbito familiar y escolar, realizan un interesante análisis al visibilizar la situación y necesidades específicas de la niñez refugiada por causas políticas, económicas y por catástrofe, y la niñez indocumentada, como situaciones migratorias muy particulares (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003:15,54 y ss.). Una primera fase de resultados se publica en inglés en 2001, en castellano en 2003; y un segundo conjunto de resultados se publican en el año 2008, en inglés y en catalán.



especialmente cuando se trata de ciertos colectivos, como los afroamericanos o latinoamericanos, recaen estereotipos negativos. Estas imágenes son difundidas constantemente en los medios de comunicación, en el aula o en la calle, lo que termina por afectar la autoestima y esperanzas de integración. Si la *imagen social reflejada* es positiva el individuo se siente digno y competente, con altas posibilidades de sentirse integrado. Mientras que la actitud de respuesta de las niñas y los niños inmigrantes ante las imágenes negativas pueden ser variadas y van desde la asunción de dicha identidad negativa, pasando por ignorarla, o bien desarrollar una resistencia activa, todas estas actitudes influyen en el tipo de adaptación infantil (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003:167; Alegre, 2007:11).<sup>102</sup>

Se podría pensar que la multiplicidad de referentes sociales y culturales ocasiona un conflicto de identidad en las niñas y los niños inmigrantes. Empero, las supuestas crisis y conflictos generacionales pueden ser parte de las exploraciones y búsquedas identitarias características de la niñez y la adolescencia en general, no sólo para quienes son inmigrantes. Además, estos temores representan la mirada adultista o adultocéntrica clásica sobre las prácticas infantiles y juveniles. Todo lo anterior, refleja que las niñas, los niños y los adolescentes inmigrantes comparten una doble posición social: por un lado, la *edad* que constituye una jerarquía generacional y la categoría “*inmigrante*” que se fundamenta en un orden étnico-nacional (Alegre, 2007; García Borrego, 2008).

#### ***4.1.1 La integración de la niñez inmigrante desde la generación y el género***

En las sociedades de destino comienza a surgir la inquietud por estudiar el proceso de “integración” de las niñas y los niños inmigrantes cuando se comienzan a percibir algunas dificultades en su inserción escolar y social principalmente. Existen preocupaciones políticas y académicas sobre la seguridad en el espacio público, el ejercicio de los derechos civiles y sociales y la cobertura de las prestaciones del Estado de Bienestar. Se teme que la “segunda generación” no se integre y acabe convertida en un grupo social marginado y dependiente que genera inseguridad y conflicto; es decir, que viva una “asimilación segmentada” en palabras de Portes et al (2006). En este proceso influyen tanto las características propias de los sujetos (aspectos personales), como las condiciones del entorno (situaciones estructurales). A pesar del interés en los derechos sociales y en el estado de bienestar en Europa y en España, finalmente –

---

<sup>102</sup> Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003:178) presentan tres historias de vida de personas inmigrantes que asumen diversos estilos de adaptación: a) la huida étnica, es decir la asimilación completa con la nueva sociedad; b) identidades de oposición activa, el rechazo de la cultura dominante tras haber sido rechazado por ella, a través de un grupo juvenil, por ejemplo; y c) identidades transculturales, la gran mayoría desarrolla identidades biculturales entre los dos sistemas de referencia. Según las investigadoras, este último es el modelo más adaptativo de los tres estilos.

al igual que en los estudios de Estados Unidos— se termina por dar especial importancia a los logros escolares y laborales de la “segunda generación”, así como a la identidad y el uso lingüístico, porque se consideran los indicadores claves de la integración social (Aparicio y Tornos, 2006).

Los factores que inciden en los procesos de integración de las niñas y los niños inmigrantes son múltiples desde un enfoque generacional. Por lo tanto, la integración no significa que las niñas y los niños inmigrantes deban adaptarse a un modelo estático preestablecido, sino que se refiere a una adecuación paulatina de todos los participantes en un proceso recíproco y dinámico, en el que se incluyen a las personas e instituciones del país de destino, porque son quienes detentan el poder (Casas, 2003:18-20).

Especialmente cuando se habla del grupo infantil es necesario que se cuestione a qué modelo de sociedad se le pide que se integre o cuál es la integración deseada. Se trata de una reflexión indispensable puesto que muchas veces se parte de un modelo esperado desde el punto de vista adulto (autóctono o incluso inmigrante). Desde un punto de vista generacional, la cuestión central es si se espera que las niñas y los niños inmigrantes sean como la infancia autóctona, es decir que se asimilen en sus prácticas de ocio, sexualidad y consumo; o más bien se les está exigiendo que debieran asimilarse a un modelo de infancia y adolescencia deseable para la sociedad autóctona adulta. Ya que los modelos de infancia y adolescencia vigentes en las sociedades de destino pueden ser igualmente resistentes a las normas sociales adultas en cuanto a las prácticas de ocio, tiempo libre o la sexualidad. (Pumares, 1996; Alegre, 2007:9,179).

Ciertamente, las niñas y los niños inmigrantes esperan la aceptación e identificación con las prácticas del grupo infantil autóctono. Por ejemplo, en España observan las prácticas asociadas a las relaciones de género y generacionales en cuanto al ocio y el consumo infantil. cuestiones que son difíciles de obviar si se quiere ser parte de la nueva sociedad. Justamente se trata de prácticas que pueden ser contrarias a los valores de las personas adultas de las familias inmigrantes —y seguramente también para algunas autóctonas—, pero que son ineludibles y necesarias para que las niñas y los niños de origen extranjero se sientan parte integrante de la sociedad (dentro del grupo infantil) en que conviven a diario (Pumares, 1996:178; Casas, 2003:19; Feixa, 2006). Para Alegre (2007:9), más que medir el grado de integración de las niñas y los niños inmigrantes o hablar sobre la integración social, él propone centrar la mirada en la “integración juvenil”. Es decir, en conocer cómo participan de las prácticas de “ser joven aquí y ahora” (joven auténtico) y cómo el estar o sentirse “desintegrados” del mundo de la vida adulta es parte de la integración juvenil que necesitan.

De esta manera, la integración vista desde la mirada generacional es claramente diferente de la visión adultista o adultocéntrica, es decir, se distancia de la idea normativa acerca de la integración que tienen las personas adultas, inmigrantes y autóctonas. La integración se torna aún más compleja entonces, porque son varias las presiones y exigencias que se deben

cumplir. Por ejemplo, las niñas y los niños inmigrantes tratan de consumir, beber y fumar “tal como lo hacen las y los jóvenes del lugar de destino”, como una forma de asimilarse; pero esto puede ser mal visto tanto por las personas adultas en sus propias familias así como por la sociedad de destino. Sin duda, que lo que hacen o dejan de hacer las niñas, los niños y los adolescentes inmigrantes tiene mayor visibilidad y sospecha; ya que están permanentemente siendo evaluados en términos de integración v/s exclusión (Casas, 2003:84).

Mientras que las mismas prácticas desarrolladas por niñas y niños de origen autóctono no implican la evaluación del grado de “pertenencia nacional”, sino que se explican en términos generacionales, de clase, de género, etc. Esto es así, por cuanto a las niñas y los niños inmigrantes constantemente se les está “midiendo” su grado de cercanía o distancia con un imaginario de infancia o juventud construido idealmente desde una posición adultista o adultocéntrica. En este sentido, el ocio y el tiempo libre son aspectos centrales en la integración infantil y juvenil, ya que influyen en la configuración de las identidades y diferenciaciones que hacen las niñas y los niños inmigrantes, cuyas prácticas de ocio y consumo también están determinadas por el nivel económico de sus familias, el género y el origen nacional (Pumares, 1996:179; Feixa, 2006).<sup>103</sup> Lo anterior se constata en un estudio (Feixa, 2006) realizado en Barcelona sobre las prácticas culturales, de ocio y asociación de las y los “jóvenes de origen latino”. En esta investigación se muestran las dificultades de integración en el sistema escolar y con los grupos de amistad, debido a las diferencias en los códigos culturales y las costumbres de la sociedad catalana respecto a sus propias sociedades. Las dificultades de las y los “jóvenes de origen latino” se entrecruzan con los cuestionamientos y las transformaciones propias de la juventud y se agudizan por su condición migratoria.<sup>104</sup>

#### ***4.1.2 La escolarización de las niñas y los niños migrantes: una promesa de movilidad social***

A diferencia de Estados Unidos, donde se estudia la integración de las “nuevas segundas generaciones” en comparación con las anteriores, en Europa se comienza a investigar la situación de las familias de origen inmigrante cuando se detectan problemas de exclusión que pueden alterar la “paz social y la seguridad ciudadana”, amplificadas por los medios de

---

<sup>103</sup> Para Feixa (2006), el ocio es un espacio espontáneo de autogestión del tiempo (que se puede llevar a cabo en lugares cerrados como casas o bares, y en espacios abiertos como la calle, el parque o canchas deportivas). El ocio juvenil se caracteriza justamente por estar *libre* del control adulto que predomina en los otros espacios institucionalizados como la escuela, la familia o los centros culturales, etc.

<sup>104</sup> El capítulo 5 del libro dirigido por Carles Feixas (2006), se titula “De las 'bandas' a las 'organizaciones juveniles’”, en él se explica brevemente el surgimiento mediático de las 'bandas latinas' llamadas los “Latin King” y los “Ñetas” en el contexto español, así como el proceso para convertirlas en organizaciones sociales reconocidas por el Ayuntamiento de Barcelona.

comunicación (Solé, 2005).<sup>105</sup> De esta manera, específicamente en España, surgen inquietudes sobre la integración como una cuestión política pero con una clara influencia de los estudios desarrollados anteriormente en Estados Unidos.

En España, si la presencia de personas adultas inmigrantes es reciente, aún más reciente es la presencia de sus hijas e hijos. Los descendientes de las primeras generaciones comienzan a ser foco de interés académico y político como una forma de conocer su nivel de integración en la sociedad receptora y mantener un clima de “paz social”. Por lo tanto, los resultados educativos y la posterior inserción laboral, así como la cultura y la identidad constituyen los principales focos de interés tanto en las políticas como en las investigaciones dirigidas hacia las familias de origen extranjero.<sup>106</sup> Asimismo, se teme que si el modelo de bienestar social europeo garantiza la igualdad de derechos para todas las personas extranjeras, éstas acaben aprovechándose de los servicios sociales y saturando las prestaciones del Estado de Bienestar (Aparicio y Tornos, 2006).<sup>107</sup>

De este modo, la migración se convierte en un factor que cuestiona permanentemente el mito de la igualdad de derechos para todas las personas, lo que podría ser la base de un “sueño europeo”. Puesto que en la práctica las familias inmigrantes viven en barrios segregados, las niñas y los niños acceden a escuelas públicas en deficientes condiciones y experimentan constantemente la discriminación y el racismo; todo lo cual les hace vulnerables a la exclusión social. En este escenario, la integración de las nuevas generaciones que provienen de las familias inmigrantes se transforma en un gran desafío.

Uno de los temas clave para entender la integración de la infancia inmigrante o la llamada “segunda generación” tanto en Europa como en España, es su inserción escolar formal, en parte debido a la influencia de las primeras investigaciones desarrolladas en Estados Unidos y por la centralidad de la educación como motor de la movilidad social. Se considera que la escuela es la puerta de entrada a la sociedad de destino y que los resultados académicos influyen, de algún modo determinan las trayectorias laborales y las oportunidades de movilidad o exclusión para este grupo social. Entonces, los resultados escolares infantiles son cruciales para verificar el éxito o fracaso del proyecto migratorio familiar, ya que reflejan la consecución

---

<sup>105</sup> “En Europa no habrá paz social ni seguridad ciudadana si no se soluciona la buena integración de los inmigrantes” según J. Salt en el Informe Final sobre las Recomendaciones y propuestas a los responsables en las relaciones intercomunitarias e interétnicas en Europa, Consejo de Europa, Estrasburgo, 1991. Citado en Aparicio y Tornos, 2006.

<sup>106</sup> Actualmente en Europa se piensa que la fe y la pertenencia islámica puede ser sospecha, sobre todo si se participa en grupos sociales con valores y normas islámicas, ya que se interpretan como contrarias a las normas de las sociedades europeas contemporáneas (Aparicio y Tornos, 2006).

<sup>107</sup> Mijares (2006:328), destaca como un elemento clave en los procesos de acomodación infantil la existencia de programas institucionales de reconocimiento lingüístico y aprendizaje de la lengua y cultura del país de origen de las familias inmigrantes, denominados ELCO (Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen).

de los objetivos y la obtención de una situación esperada idealmente (Carrasco, 2004b:17; Aparicio y Tornos, 2006).

Las familias inmigrantes consideran que la educación infantil es deseable y promueven la inserción escolar, aunque cuestionan los métodos disciplinarios por considerarlos permisivos (Pàmies, 2006:487). Los niveles educativos (capital humano), la posición económica y el capital cultural del grupo familiar influyen directamente en las trayectorias de éxito o fracaso escolar, porque se transforman en recursos y apoyos que las personas adultas pueden dar a las niñas y los niños. Las familias inmigrantes valoran las condiciones materiales para estudiar, pero rechazan la discriminación y el racismo que prevalece en las aulas y en las relaciones sociales entre docentes, estudiantes e incluso entre diversos grupos familiares inmigrantes (Pumares, 1996; Moreras, 2000; Gualda, 2007; Terrén y Carrasco, 2007; Fernández Enguita et al, 2008:175; Franzé, 2008).<sup>108</sup>

De acuerdo a varios estudios (Pumares, 1996; Aparicio y Tornos, 2006; Gualda, 2007;<sup>109</sup> Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2008:40,76), para la gran mayoría de las niñas y los niños inmigrantes la escuela es un lugar importante de sus vidas, junto a sus familias, amistades, etc., ya que a través de la educación se vislumbran grandes oportunidades para estudiar y trabajar en España. Las familias de origen extranjero comienzan a asentarse en las grandes ciudades españolas como Madrid o Barcelona, donde existen mercados laborales que absorben la mano de obra. Puesto que la mayoría de las hijas e hijos de familias inmigrantes aún son jóvenes y muy pocos han accedido al mercado laboral, las investigaciones se centran primordialmente en su integración a través de los aspectos escolares y en menor medida en su transición al mundo laboral. Por lo tanto, en estos momentos resultados escolares son el único instrumento que se utiliza para medir el grado de éxito de la integración infantil en la sociedad española (Pumares, 1996; Aparicio y Tornos, 2006; Terrén y Carrasco, 2007; Pedone, 2007:2; García Borrego, 2008).

En España, desde la década de los noventa se registran algunas investigaciones sobre las dificultades que enfrentan los centros escolares públicos para acoger a las niñas y los niños inmigrantes. Esta situación marca la pauta de los posteriores estudios, centrado principalmente en el ámbito de la educación formal y en los centros con alta presencia extranjera, especialmente

---

<sup>108</sup> En el año 2007, Terrén y Carrasco publican los resultados de sus investigaciones con niñas y niños de origen marroquí, rumano, senegal, zaireño y latinoamericano para analizar el papel de la escolarización infantil en el proyecto migratorio familiar y en la integración, desde el punto de vista de los discursos de las familias, considerando la diversidad que aportan en sus estructuras (por ejemplo en la monomarentalidad), funcionamientos (transnacionales, convivencia plurifamiliar) y roles (el aprendizaje de la lengua y costumbres locales por parte de las niñas y niños).

<sup>109</sup> Estrella Gualda (2007: 55) lleva a cabo un estudio en Huelva (Andalucía) donde analiza las pautas de integración social de las niñas y los niños de la “segunda generación de inmigrantes” provenientes de Latinoamérica y Marruecos (3% de la muestra ha nacido en España y son “Segunda generación” como tal, la mayoría lleva de 2 a 8 años en destino). El estudio mide los indicadores relativos a integración funcional y cultural, estructural, social, identificativa, y global.

con la comunidad marroquí –por ser vista como la más problemática– (Pumares, 1996; Franzé, 2002, 2008;<sup>110</sup> Aparicio, 2001).<sup>111</sup>

Diversos estudio (Pumares, 1996; Moreras, 2000; Aparicio, 2001; Aparicio y Tornos, 2006; Gualda, 2007; García Borrego, 2008), muestran que la integración de las niñas y los niños de origen marroquí y **latinoamericano** en España se torna más visible y problemática en el ámbito escolar y social.<sup>112</sup> Sobre los grupos de origen marroquí y latinoamericano recaen diferentes estigmas (“conflictivos e indisciplinados, con bajo rendimiento académico”) y una gran discriminación en su contra (“los moros”, “los sudacas” “los latinos”). Son quienes experimentan mayor control y vigilancia por parte del profesorado y entre estudiantes. La visión del profesorado es un factor importante en la escolarización infantil. Según Echeverri (2010), particularmente las niñas, los niños y jóvenes de origen latinoamericano en España experimentan diversas dificultades en sus procesos de acomodación, a pesar que “hablen el mismo idioma”, sienten que no se pueden comunicar y entender con sus pares autóctonas fluidamente. Portes, Aparicio y Haller(2009) consideran que las niñas y los niños de origen latinoamericano en España tienen mayor apego a “la españolidad”, pero en sus respuestas se constata que el 70% no piensa que España es el mejor lugar del mundo para vivir. En este punto, los autores reflexionan si los sentimientos identitarios y las representaciones de pertenencia en el grupo latinoamericano actúan más como un signo de exclusión a la sociedad de destino, que de inclusión a nivel estructural, cultural y social.

Normalmente, el profesorado otorga gran importancia a los recursos, al compromiso y apoyo de la familia, también expresado en el capital humano y las expectativas que se depositan en la escolarización infantil inmigrante. Así pues, el origen familiar influye en las expectativas y resultados escolares. La posición de clase social, los niveles educativos o la residencia urbana o rural son aspectos cruciales en la integración infantil (Pumares, 1996; Pàmies, 2006; Gualda, 2007; Franzé, 2008).<sup>113</sup> Para Franzé (2002:56), las niñas y los niños de origen extranjero expresan nítidamente la idea de la socialización en términos adultocéntricos, ya que se espera que sean meros receptores pasivos de los contenidos que la escuela desea transmitir en nombre de la sociedad de destino, y por otro lado, sus familias de parte de la sociedad de origen. De este

---

<sup>110</sup> Adela Franzé Muntanó (2008) lleva a cabo un estudio en Madrid con el objetivo de conocer las representaciones del profesorado respecto a la integración de las niñas y los niños de origen extranjero.

<sup>111</sup> Pumares (1996:169) constata la excesiva concentración de alumnado marroquí en determinados colegios que forman verdaderos “guetos escolares”.

<sup>112</sup> Según el Colectivo IOÉ (1996:151), las niñas y los niños de origen marroquí son un grupo desconocido por el sistema escolar que tiende a homogeneizarles a pesar de sus variados orígenes, por ejemplo, entre familias urbanas o rurales, berberófanos o arabófanos, y por las propias características del sistema escolar marroquí.

<sup>113</sup> En el año 2006, Jordi Pàmies publica los resultados de su Tesis Doctoral sobre las condiciones y contextos que inciden en la experiencia escolar y la integración social de las niñas y los niños de las familias de origen marroquí en el municipio de L'Hospitalet (Barcelona).

modo, las culturas infantiles y juveniles se invisibilizan en un sistema educativo centrado en la experticia y autoridad adulta (Colectivo IOÉ, 1989).

En el proceso de integración de las niñas y los niños inmigrantes se comprueba que el aprendizaje de la lengua local es crucial para los logros académicos (Franzé, 2008). Diversos estudios (Aparicio y Tornos, 2006; Portes, Aparicio y Haller, 2009)<sup>114</sup> muestran que el alto nivel educativo de las madres y los padres coincide con las mayores expectativas académicas y los mejores resultados escolares obtenidos por sus hijos y especialmente por las hijas.<sup>115</sup> Específicamente los niveles educativos de las madres latinoamericanas en España son más altos que los de los padres varones, situación que incide tanto en las expectativas como en los resultados académicos infantiles. Desde un punto de vista de género, las niñas y las adolescentes tienen aspiraciones y expectativas más altas que los niños, lo que reafirma los resultados de las otras investigaciones (Pumares, 1996; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003; Casas, 2003; Portes et al, 2006).<sup>116</sup>

El valor central de la educación formal radica en que se vislumbra como un mecanismo de movilidad social para las personas extranjeras. El éxito académico de la niñez inmigrante no sólo es un asunto individual y familiar, sino que también implica al sistema escolar y social en el cual sucede. Los resultados escolares dependen de varios factores relacionados entre sí, que engloban desde las instituciones, pasando por las familias, hasta el propio individuo como actor social. En palabras de Portes et al (2006:19), “la asimilación descendente no emerge en las historias de nuestros encuestados por azar, sino como producto de una red de barreras estructurales, capaces de restringir o eliminar las oportunidades de ascenso, no puede ser dueña de su destino la persona que no ha elegido muchas cosas”.

De acuerdo a Portes y Rumbaut (1996b, 2001) y Aparicio y Tornos (2006), las expectativas educativas y laborales de las niñas y los niños inmigrantes se ven correlacionadas con los niveles de clase social de las familias inmigrantes, ya que las credenciales educativas de

---

<sup>114</sup> En el año 2009, Portes, Aparicio y Haller exponen los resultados de un estudio que constituye la réplica española del estudio longitudinal de Portes (2001, 2006) realizado en Estados Unidos. En la primera fase se encuestaron 3.577 niñas y niños, la edad promedio es de 13 años, asisten a cursos de 1º a 3º de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Esta investigación se trata sobre la adaptación social y económica de los hijos de inmigrantes de 12 a 17 años -la segunda generación- en Barcelona, el estudio también contempla una fase de aplicación en Madrid cuyos resultados serán publicados próximamente.

<sup>115</sup> En el año 2006, Rosa Aparicio y Andrés Tornos publican los resultados para el caso español de un proyecto europeo de investigación llamado *Effnatis*, sobre la integración de las hijas e hijos de las tres nacionalidades mayoritarias en ese momento: Marruecos, Perú y República Dominicana, en las ciudades de Madrid y Barcelona. Específicamente, el objetivo es revisar las políticas de integración en las nuevas generaciones. Se trata de un proyecto de investigación europeo sobre la investigación de las segundas generaciones en: Francia, Alemania, Reino Unido. También se aplicaron encuestas en Holanda, Suecia, España, Finlandia y Suiza. Mayor información en: <http://www.efms.uni-bamberg.de/prineffe.htm>.

<sup>116</sup> En el estudio de Portes, Aparicio y Haller (2009) se muestra que las niñas y los niños inmigrantes tienen altas aspiraciones educativas (56,8% aspira a la universidad), que pueden estar relacionadas con el capital humano adulto, pero las expectativas reales de cumplirlas son más bajas (38,3% confía realmente en hacerlo, lo que también está diferenciado según la titularidad del centro ya sea público o privado).

las madres y los padres se transforman en el capital humano que traen consigo y funciona como un recurso a disposición de la escolarización. Así mismo, la ocupación y el estatus profesional alcanzado por las madres y padres en el mercado laboral de destino influyen en los resultados y aspiraciones escolares de sus hijas e hijos (García Borrego, 2008).

Por último, queremos señalar que diversas investigaciones (Pumares, 1996; Portes y Rumbaut, 2001; Portes et al, 2006, 2009; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003, 2008; Aparicio y Tornos, 2006; García Borrego, 2008; Portes, Aparicio y Haller, 2009) demuestran que el éxito y fracaso escolar es diferenciado en virtud del género, ya que normalmente las aspiraciones y expectativas escolares y laborales son distintas para las niñas que para los niños de las mismas familias inmigrantes. Sin duda, las explicaciones a estas diferencias son los complejos procesos de socialización de género que se viven en las familias en general, y particularmente en las que participan en procesos migratorios. Las familias inmigrantes se ven afectadas e influidas por nuevos referentes de género y prácticas culturales en las sociedades de destino.

## ***4.2 De la niñez a las “segundas generaciones” de inmigrantes***

En este apartado se analizan algunas cuestiones teóricas y metodológicas en el estudio de la niñez que participa en procesos migratorios a partir del concepto “segunda generación” de inmigrantes. En primer lugar, se realiza una reflexión crítica sobre la pertinencia, alcances y limitaciones del término aplicado en contextos diferentes del estadounidense. En segundo lugar, revisamos las prácticas y valores transnacionales de la niñez de origen migrante. Posteriormente, se presenta la teoría de la asimilación segmentada de Portes y los tipos de aculturación.

### ***4.2.1 Reflexión crítica sobre la “segunda generación” de inmigrantes: etnocentrismo y adultocentrismo***

El concepto de “segunda generación” originalmente surge en el marco de los estudios anglosajones (*second generation*) en Estados Unidos. Dada su influencia en el ámbito español se comienza a utilizar como una categoría sociológica para investigar los procesos de integración de las niñas, los niños y jóvenes de origen inmigrante. No obstante, la utilización de este concepto ha venido acompañada de cierto debate académico respecto a la pertinencia de su uso, considerando la gran heterogeneidad de situaciones jurídicas y migratorias en España. Actualmente se considera como “segunda generación” de inmigrantes a las hijas e hijos provenientes de familias extranjeras de todas las edades, tanto si han nacido en destino o no. Se



utiliza en un estricto sentido biológico como *descendientes* de inmigrantes (Aparicio y Tornos, 2006:20). Debido a que los flujos migratorios en España son relativamente reciente, también se considera como “segunda generación” a las niñas y los niños, y no sólo a jóvenes descendientes de inmigrantes que están en edad de entrar al mercado laboral, tal como sugiere el estricto rigor conceptual. De este modo, se amplía aún más el grupo social de quienes conforman la “segunda generación” de inmigrantes en el territorio español (Moreras, 2000; Gualda, 2007).

Desde el punto de vista gramatical, resulta inadecuado denominar “migrantes” a quienes no han migrado. Por ejemplo, a quienes nacen en destino. Según Moreras (2000:77), el concepto de “segunda generación” tiene un sesgo estigmatizador que proyecta la “etiqueta inmigrante” anteponiéndose a las categorías jurídicas. Incluso, en aquellas ocasiones donde las niñas y los niños tienen la nacionalidad del lugar de destino, de todos modos, se le considera como “segunda generación” de inmigrantes (Casas, 2003:12; Suárez, 2006).

Ciertamente, el concepto “segunda generación” de inmigrantes tiene, al menos, dos dimensiones que conllevan una carga estigmatizadora: su énfasis etnocéntrico y adultocéntrico.

En primer lugar, la carga estigmatizadora y discriminatoria significa denominar “inmigrantes” incluso a quienes no han vivido un proceso de traslado territorial, arrastrando la condición de “inmigrante” eternamente, con pocas posibilidades de integración a la sociedad de destino (Moreras, 2000; Casas, 2003; Suárez, 2006; Carrasco, 2004a, 2004b; Terrén y Carrasco, 2007). Según Torradadella y Tejero (2005: 18-19),<sup>117</sup> caracterizar a alguien como miembro de una “segunda generación” significa dotarlo a priori de una serie de atributos identificatorios que reproducen la mirada hegemónica y superficial de la sociedad de destino. El énfasis *etnocéntrico* se expresa en que se mira a las niñas y los niños de origen inmigrante sólo desde la perspectiva de la sociedad de destino y se les considera permanentemente in-migrantes en virtud del origen nacional de sus familias y ascendientes. Además, como ya se dijo, es un concepto que se aplica principalmente a quienes provienen de lugares empobrecidos económicamente (o de clase trabajadora) y en España se utiliza especialmente para quienes provienen de países que no pertenecen a la Unión Europea (llamados “extracomunitarios”). De este modo, el ser “segunda generación” de inmigrantes es el único aspecto que se enfatiza y se reduce la existencia humana

---

<sup>117</sup> “El concepte fa referència a la generació de fill i filles de famílies d’origen immigrant nascuda a la societat d’arribada o de destí. (...) s’ha utilitzat en l’estudi de les migracions interiors provenint de la resta de l’estat. Al mateix temps, també té un estès en el d’origen col·loquial per referir-se a les característiques d’aquells que són d’origen immigrant, encara que no hagin migrat ells directament. Però, el concepte de segones generacions presenta uns problemes evidents. Primerament, el lloc de naixement, com a criteri que marca la frontera entre una generació i l’altra, sembla ser un criteri poc fecund, ja que allò que considerem sociològicament cabdal és on s’ha socialitzat majoritàriament aquest fill o filla, independentment del lloc on hagi nascut. Però, sobretot, el concepte de segones generacions té unes limitacions significatives per les seves connotacions etnicistes” (Torradadella y Tejero, 2005:18,19)

únicamente a esta categoría (Moreras, 2000; Casas, 2003; Van Dijk, 2003; Alegre, 2007; Terrén y Carrasco, 2007).

En segundo lugar, el sesgo *adultocéntrico* se puede apreciar en el lugar que ocupa la niñez inmigrante, puesto que se la sitúa en una situación dada a partir de la experiencia migratoria de sus madres y padres, que es tomada como único punto de referencia de la condición infantil. De este modo, se ignoran las pertenencias generacionales, de género, clase social y otras, al tiempo que se enfatiza la condición migratoria como un elemento esencial del fenómeno de la niñez que participa en determinados procesos migratorios contemporáneos. Cuando las niñas y los niños nacen en destino se les considera la “segunda generación” *genuina* de inmigrantes; ya que, según las palabras de García Borrego (2008:20), ellas y ellos *heredan* la “condición inmigrante” de sus madres y padres.

Estas críticas que se hacen al uso del concepto de “segunda generación” se deben, según Aparicio y Tornos (2006), a la inadecuada utilización del término en una sociedad, como la española, con una historia reciente de inmigración internacional y una presencia todavía muy prematura de niñas, niños y jóvenes inmigrantes. En cambio, según las autoras (Aparicio y Tornos, 2006), en Estados Unidos este término surgió como una ayuda para comparar la integración socioeconómica de la “antigua segunda generación” de inmigrantes europeos con la “nueva segunda generación” de las migraciones actuales. Es decir, para analizar la relación sociohistórica entre las diversas generaciones de inmigrantes, considerando los cambios personales, familiares, sociales y económicos de ambos contextos. Con lo cual, esta categoría permite estudiar y comparar principalmente los resultados escolares y la entrada en el mundo laboral adulto, evaluando la respectiva movilidad social entre las primeras generaciones y las posteriores (Portes, 1996; Suárez-Orozco et al, 2005; Aparicio y Tornos, 2006; García Borrego, 2006, 2008; Gualda, 2007).

Cuando se utiliza el concepto de “segunda generación” de inmigrantes un modo flexible y apropiado a cada contexto (fuera del estadounidense), los sujetos que componen la llamada “segunda generación” pueden ser heterogéneos y estar en variadas situaciones. Tales como las niñas y los niños que nacen en destino, pasando por adolescentes que emigran con su grupo familiar y se escolarizan e ingresan al mercado laboral en destino, hasta jóvenes autónomos con un proyecto migratorio propio. Es un concepto polisémico que permite incluir diversas realidades con el objetivo de visibilizar e identificar una categoría social específica al interior del grupo generacional de toda la infancia y juventud en general.

En este debate académico surgen variadas propuestas terminológicas para denominar adecuadamente o de una manera “políticamente correcta” a la niñez y juventud que participa en procesos migratorios, tales como: “niñas y niños inmigrantes”; “adolescentes y jóvenes inmigrantes”; diferenciando a quienes *nacen* en destino de quienes se *socializan* en origen o en destino (esta última también llamada Generación 1.5, Portes, 1996, Gualda, 2007); “hijas e hijos

de inmigrantes” o de origen inmigrante; de origen extranjero; de familias inmigrantes o inmigradas; de madres y padres inmigrantes o inmigrados; recién llegados, entre otros. En definitiva, se intenta evitar la carga discriminadora y racista de la categoría “segunda generación” de inmigrantes. Sin embargo, difícilmente se logra denominar adecuadamente a las personas sin visibilizar la categoría nacional, de origen nacional o “étnico” que efectivamente en la práctica les diferencia de las personas “autóctonas” que comparten su misma posición generacional. Con la intención de no discriminar ni etiquetar a estas niñas y niños se proponen conceptos nuevos. Pero, de todos modos surge la necesidad de visibilizar y precisar el origen “diferente” de estas personas. Dado que en la práctica no se les considera ni se les trata como a “iguales” en el ámbito escolar, social y de la vida cotidiana en general. Sino que normalmente las niñas y los niños construidas socialmente como “segunda generación” de inmigrantes son tratadas como “inferiores”. Sin duda, se trata de un debate difícil de resolver que crea inestabilidad terminológica (Aparicio y Tornos, 2006).

Según Aparicio y Tornos (2006), a pesar de la polisemia del término es imprescindible estudiar y visibilizar las condiciones específicas de las niñas, los niños y jóvenes inmigrantes en el contexto de las migraciones contemporáneas. Estos autores proponen un uso conceptual con un énfasis social, político y económico y no sólo biológico, considerando la dimensión familiar de la migración, tal como la plantea Portes (1996), al introducir factores históricos en el análisis de la integración de las “nuevas segundas generaciones” (García Borrego, 2006, 2008; Gualda, 2007).

No olvidemos que el propio concepto “generación”<sup>118</sup> hace referencia a la dimensión histórica que comparte un grupo de personas (cohorte de edad) respecto a la convivencia cultural, social, económica y política, lo que les otorga una comprensión similar del mundo (Manheim, 1928; Gaitán, 2006b). Las generaciones –y especialmente las diversas generaciones de inmigrantes– se caracterizan por tener diferencias en las formas de pensar y actuar en cada contexto que les toca vivir. Sin duda, las generaciones de inmigrantes se ven impactadas por los procesos sociales y culturales que les toca vivir en los procesos migratorios que comparten. Sin embargo, la comprensión y actuación en estos sucesos varía de acuerdo a la pertenencia generacional (Eckstein, 2002; Aparicio y Tornos, 2006).

Por tanto, el concepto “segunda generación” de inmigrantes tiene un carácter histórico que es preciso no perder de vista en la investigación migratoria. Esto nos permite mostrar las diferencias generacionales específicas, o una “sensibilidad generacionalmente nueva” como dicen Aparicio y Tornos (2006), entre los grupos sociales y al interior de las familias que participan en los procesos migratorios. Ésta sería la dimensión sociológica que nos aporta el término “segunda generación” a la investigación migratoria. En consecuencia, no es necesario

---

118 Este concepto se revisa en detalle en el capítulo 2, dedicado a la Sociología de la Infancia.

descartar el término a priori puesto que permite visibilizar la situación específica de la infancia inmigrante. La idea es reflexionar sobre sus alcances y limitaciones con la intención de utilizarlo de manera crítica, y evidentemente con ciertas contradicciones por los estigmas sociales que conlleva. Pumares (1996:113), aboga por un uso conceptual en términos amplios que permita diferenciar las distintas modalidades de reagrupaciones familiares.

En este sentido, existe un grupo específico de adolescentes participantes de procesos migratorios, que son mal llamados “Menores Extranjeros No Acompañados (MENAS)”. Este grupo social carga con la etiqueta de ser vistos como “niños de la calle” que se encuentran en situación “irregular” y de quienes se piensa tienden a aprovecharse de los servicios sociales del Estado de los países de destino.<sup>119</sup> Es decir, se trata de un colectivo que experimenta las desventajas generacionales, de clase social y de origen nacional en sí mismo de manera compleja y multidimensional. Según el estudio de Unicef y la Fundación Pere Tarrés (2009), este grupo de adolescentes y jóvenes inmigrantes es uno de los que más experimenta la discriminación y el racismo. Sobre esta niñez recae un estereotipo criminalizado, tanto desde la prensa como desde las instituciones del Estado.<sup>120</sup> Lo anterior se refleja en que actualmente se les denomina por una simple sigla, pero con altas connotaciones peyorativas: MENAS, es decir “Menores Extranjeros No Acompañados”. Tal y como sostiene Suárez (2006), se trata de adolescentes y jóvenes en su mayoría varones que emigran sin referentes adultos, normalmente se acompañan de amistades de su misma edad y tienen proyectos migratorios autónomos, pero que están generalmente respaldados por las redes familiares y sociales transnacionales. El hecho que sean los pioneros de los proyectos migratorios significa que su objetivo no es escolarizarse e integrarse a la red de protección estatal. Por el contrario, estos jóvenes intentan acceder a un empleo rápidamente, que permita la subsistencia personal, el envío de remesas a sus familiares y el financiamiento del viaje para otros integrantes de la cadena migratoria transnacional. Así, la migración autónoma de estos jóvenes permite comprender otras construcciones sociales de la niñez contemporánea en diversos contextos y territorios.

---

<sup>119</sup> Algunos adolescentes de origen mexicano intentan cruzar la frontera hacia Estados Unidos de manera autónoma sin compañía adulta, pero con la avenencia de sus familias, ya que normalmente sus madres son trabajadoras inmigrantes que envían el dinero para el periplo previamente planificado (Hondagneu-Sotelo, 2001:271).

<sup>120</sup> Una situación similar ocurre cuando se denomina “ilegales” o “sin papeles” a las personas extranjeras (sobre todo de países empobrecidos) que incumplen una normativa administrativa sobre los permisos de residencia y de trabajo en los países de destino. Trámites que están excesivamente burocratizados y supeditados al contrato de trabajo. Esta situación también crea un estereotipo criminalizador ya que se construye una supuesta “ilegalidad” de las personas que genera alarma social. En respuesta a estos prejuicios, algunos grupos activistas han lanzado campañas aludiendo a que “Ninguna persona es ilegal”, sino que puede cometer faltas o delitos, pero la persona en sí misma, no puede estar contra la ley (Informe SOS Racisme, 2009).

#### **4.2.2 La dimensión transnacional de la “segunda generación” de inmigrantes**

El transnacionalismo o los vínculos transnacionales se definen según Glick-Shiller et al (1992) como *“aquellos procesos donde las personas migrantes construyen campos sociales que conectan su país de origen con su país de asentamiento, por lo tanto se les podría denominar transmigrantes porque desarrollan múltiples relaciones familiares, económicas, sociales, organizacionales, religiosas y políticas que sobrepasan las fronteras de manera simultánea”*.<sup>121</sup>

De acuerdo a Levitt y Waters (2002:3 y ss.), las prácticas transnacionales de la “segunda generación” de inmigrantes se definen como *“los lazos familiares, sociales, económicos o religiosos que desarrollan y unen a los grupos migrantes a través de las fronteras nacionales de modo simultáneo. Estos vínculos y prácticas influyen en los valores de las familias inmigrantes y en sus formas de adaptación a la nueva cultura”*. El alcance, la intensidad y los objetivos por los cuales las familias, y en especial las “segundas generaciones”, despliegan estrategias transnacionales varían de acuerdo a una serie de factores, como por ejemplo el nivel socioeconómico del grupo familiar, su lugar de residencia o la nacionalidad.<sup>122</sup> Así mismo, intensidad, frecuencia y alcance de las diferentes actividades transnacionales dependerá de las diversas etapas de la vida cada persona puede desarrollar (Levitt, 2001:9; Levitt y Waters, 2002:11).

Cuando una familia comienza a participar en procesos migratorios, las niñas y los niños asumen las prácticas y los valores transnacionales como algo cotidiano y cercano. Si bien hasta ahora una pequeña minoría dentro de la “segunda generación” de inmigrantes en Estados Unidos realiza concretamente actividades transnacionales, existen las condiciones del entorno y las competencias personales para que en cualquier momento, cuando lo decidan, puedan desarrollarlas. Las prácticas transnacionales llevadas a cabo por las “segundas generaciones” de inmigrantes contribuyen a crear una identidad “migrante” mucho más flexible y cambiante para quienes las realizan (Levitt, 2007:17, 2009:1226 y ss.).<sup>123</sup> Según Levitt (2001:4), las niñas y los niños de origen inmigrante adoptan algunos valores de las sociedades de destino y otros no.

---

<sup>121</sup> Glick Shiller, N.; Basch, L.; Szanton-Blanc, C. (1992): «Towards a Definition of Transnationalism. Introductory Remarks and Research Questions». En. *Towards Perspective on Migration: Race, Class, Ethnicity and Nationalism Reconsidered*, ed. por N. Glick Schiller, L. Basch and C. Szanton-Blanc, New York: New York Academy of Sciences.

<sup>122</sup> Un estudio (Jones-Correa, 2002:224) demuestra que un tercio de la “segunda generación” de inmigrantes proveniente de América del Sur y de República Dominicana tiene lazos transnacionales fuertes; mientras que la comunidad china y judía-rusa baja al 10%. Por otro lado, quienes vienen de México hacia Estados Unidos tienen la oportunidad de viajar a menudo a sus comunidades de origen dada la cercanía geográfica entre ambos países.

<sup>123</sup> Un estudio (Jones-Correa, 2002:229) comprueba que el 10% de la población infantil extranjera residente actualmente en Estados Unidos desarrolla prácticas transnacionales, es decir 2,3 millones de personas jóvenes están activas en sus redes transnacionales.

La perspectiva transnacional trata de estudiar todos los niveles de interacción social y la relación entre ellos, reconociendo que algunos procesos sociales ocurren en las Naciones-Estados, mientras que otros traspasan dichas fronteras. Las personas pueden ejercer derechos y responsabilidades en dos o más comunidades, y sus pertenencias pueden ser múltiples y reforzarse mutuamente. Además, en el mundo global actual las competencias bi-culturales y el bilingüismo son muy apreciadas para llevar a cabo diversas conexiones con múltiples comunidades (Levitt, 2007:31; 2009:1227).

La comprensión de una “segunda generación transnacional” significa observar las prácticas y valores de las hijas e hijos de madres y padres migrantes. Es decir, los campos sociales transnacionales que se establecen y conectan igualmente a las personas que viven en el país de destino o incluso en origen, debido a la influencia de las “remesas sociales” (Levitt, 2001:11; Fourun y Glick-Schiller, 2002:172).

En diversas investigaciones (Fourun y Glick-Schiller, 2002; Levitt y Waters, 2002; Jones-Correa, 2002:227-236; Levitt, 2007:14) se comprueba que las niñas y los niños de la “segunda generación” de inmigrantes en Estados Unidos se comunican con sus amistades y parientes y llevan a cabo visitas regulares a sus países de origen (vacaciones, cumpleaños, matrimonios, etc.). También se constata la participación en las instituciones religiosas, civiles y políticas por parte de las familias y comunidades inmigrantes, pero donde participan masivamente las nuevas generaciones. Por último, existen algunos casos de niñas y niños -y algunas abuelas- que se desplazan circularmente entre los lugares de origen y de destino en determinadas épocas del año. Se trata de una estrategia familiar que puede tener diversos objetivos, tales como reducir los costos del cuidado; promover el aprendizaje de la lengua y la cultura de origen; o para reforzar la disciplina familiar (Levitt, 2007:14).

Siguiendo a Portes y Rumbaut (1996b, 2001), el contacto con las culturas y valores de los lugares de origen contribuye a la “aculturación selectiva”.<sup>124</sup> Este acercamiento conceptual permite ver a las niñas y los niños como actores sociales que re-construye sus identidades y las de sus grupos de pertenencia dentro de los campos sociales transnacionales. Es una forma que permite construir las identidades, lograr la movilidad económica o incluso hacer exigencias políticas en los lugares de origen y de destino. De hecho, el propio nivel de participación transnacional de las madres y los padres actúa como un factor en el proceso de asimilación, porque conduce hacia una “aculturación selectiva”, al igual que los otros factores como el nivel

---

<sup>124</sup> 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).

socioeconómico y el capital social del grupo familiar (Levitt y Waters, 2002:12, 17; Levitt, 2007:16, 2009: 1226).

De acuerdo con Peggy Levitt (2007:9,13, 2009:1226), las niñas y los niños que se educan en Estados Unidos están influenciados por diversos referentes identitarios. Sus familias y ellos mismos transitan y articulan constantemente sistemas de valores diversos. Por ejemplo, en sus casas existen normas vinculadas al país de origen, pero en el ámbito público, en la calle y en las escuelas se viven otras realidades con otros grupos de referencia. No obstante, esta es una situación que también pasa en los hogares autóctonos porque la niñez tiende a desarrollar prácticas disonantes con sus familias debido a las relaciones generacionales de poder en el ámbito familiar. Lo característico de los valores y prácticas que desarrollan algunas niñas y niños inmigrantes es su dimensión transnacional: es decir, una conexión y un tránsito permanente entre diversos contextos que no necesariamente produce conflictos generacionales. La gestión de las diferencias al interior de las familias inmigrantes se entrecruza con las prácticas culturales infantiles y juveniles en el escenario de la globalización (Levitt, 2009:1229).

En algunas familias inmigrantes, la socialización de las nuevas generaciones se lleva a cabo en contextos y con valores transnacionales, impregnados de los imaginarios de los países de origen. De este modo, las niñas y los niños tienen la capacidad para devenir en “actores sociales transnacionales” cuando lo deseen o necesiten volver a establecer conexiones con sus lugares de origen, si es que las han perdido. Ellos tienen múltiples pertenencias, historias y bagajes culturales, donde la cultura de la familia es un referente más dentro de un abanico de referentes. Generalmente, las niñas y los niños son actores que tienen vínculos transnacionales y se contactan con sus amistades de los lugares de origen o múltiples territorios a través de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (Jones-Correa, 2002:227-236; Levitt, 2007:21 y ss.).

Cuando la “segunda generación” vive situaciones de discriminación o racismo en el lugar de destino, el rescate de los vínculos transnacionales con la comunidad de origen es una forma de compensar la falta de integración o la ausencia de sentido de pertenencia en la sociedad de destino. Tal y como señala Robert Smith (2002), las actividades transnacionales pueden constituir una respuesta social a las jerarquías generacionales, nacionales, de clase y de género que la “segunda generación” de inmigrantes experimenta en la sociedad de llegada. Esta cuestión –revisada anteriormente– es lo que Portes (1996), denomina “identidad étnica reactiva”, es decir un repliegue identitario hacia el propio grupo nacional como una forma de protección ante la adversidad.

Debido a las relaciones de poder que caracterizan las dinámicas e interacciones entre las primeras y las segundas generaciones, la participación en las redes y actividades transnacionales puede ser diferenciada para las hijas e hijos de las personas adultas. En este sentido, un estudio

(Jones-Correa, 2002:227-236) en la ciudad de Nueva York, muestra que un grupo de adolescentes siente que sus esfuerzos y aportes no son tomados en serio por la organización que lideran las personas adultas de la primera generación. Los conflictos de poder generacional –así como los que se dan en el marco de las relaciones de género– al interior de las organizaciones pueden afectar la motivación de las “segundas generaciones” hacia la continuidad de las prácticas transnacionales.

La experiencia migratoria de la “segunda generación” de inmigrantes se diferencia de las primeras no sólo por el contexto, sino también por la participación transnacional (Eckstein, 2002:212). El propio concepto “generación” tiene diversos matices en un campo social transnacional, puesto que la experiencia migratoria está determinada por el contexto histórico y político que comparten los actores migrantes. Ya hemos visto que las niñas y los niños inmigrantes comparten una comprensión del mundo en general y de la migración en particular porque conforman una generación en el sentido social e histórico del término (Mannheim, 1928; Eckstein, 2002). La significación de las experiencias vividas en el país de origen también tienen diversos matices generacionales; incluso dentro del propio grupo de hermanas y hermanos –según el orden de nacimiento– cambia la comprensión específica del hecho migratorio (García Borrego, 2008). Con todo, Eckstein (2002:215) nos invita a apostar por un concepto de “generación” histórico que conecte y explique las semejanzas y diferencias entre las diversas generaciones de inmigrantes y sus descendientes en un campo social transnacional. En lugar de un término estrictamente biológico vinculado al territorio y a la familia únicamente.

La experiencia migratoria de las nuevas generaciones está determinada por una serie de factores que hemos ido revisando a lo largo de estas páginas, pero sin duda uno de los factores clave se relaciona con el **ámbito educativo** tanto de las madres y padres, así como de las propias niñas, niños y adolescentes. Esto es así porque la educación formal se considera –sino el único, al menos el más importante– vehículo de la integración y la movilidad social que pueden tener las nuevas generaciones en la sociedad de destino. Estas cuestiones las analizaremos ahora, entendiendo la escolarización como una de las dimensiones más importantes en el proceso de integración social, cultural y económica de las familias inmigrantes. Primero vamos a presentar la Teoría de la “asimilación segmentada” de la “segunda generación” de inmigrantes que postulan los estudios liderados por Portes (2006) y a continuación, algunas investigaciones sobre la escolarización de las niñas, los niños y los adolescentes inmigrantes en el ámbito español y catalán.



### **4.2.3 La teoría de la asimilación segmentada de la “segunda generación” de inmigrantes**

Las continuas migraciones hacia Estados Unidos al principio del siglo XX han ido configurando el mito del “sueño americano”. Este sueño se basa en la creencia que ese país es una tierra de “abundancia y oportunidades” para las personas extranjeras, quienes con trabajo y esfuerzo lograrán integrarse en las capas medias de la sociedad. Un mito que también ha influenciado el estudio e interpretación de los propios procesos migratorios pasados y presentes. El “sueño americano” plantea una creencia casi religiosa que evalúa la migración y la supuesta integración en términos liberales y dicotómicos como “triunfo” o “fracaso”. Hoy en día casi un cuarto de la población en Estados Unidos es inmigrante. Su importancia por tanto es académica, social, económica y eminentemente política (Portes, 1996; Portes y Rumbaut, 1996b, 2001; Levitt y Waters, 2002; Hondagneu-Sotelo, 2001:270; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003:57; Suárez-Orozco et al, 2005, 2008; Levitt, 2009).

Los estudios sobre las hijas e hijos de inmigrantes de origen europeo dieron paso al surgimiento de la “Teoría de la asimilación lineal”, una forma de asegurar y reforzar (científicamente) que el sueño americano es posible, pero sólo para quienes provienen de familias europeas (no es una teoría aplicada a las personas afrodescendientes, por ejemplo). En 1943, Irvin Child publica su estudio sobre la integración de descendientes de origen italiano en Estados Unidos con el provocador título: “*Italian or American? The Second Generation in Conflict*”, donde apuesta por una identidad intermedia e inclusiva de Italia y Estados Unidos. Este libro marcó un punto de inflexión en el estudio de la identidad e integración de las niñas y los niños que participan en procesos migratorios pasados y actuales. La integración en el pasado se explicaba porque cuando las hijas e hijos entraban al mundo laboral, lograban incorporarse en trabajos industriales, conformando un incipiente proletariado que les permitió entrar en la clase media local y ser finalmente considerados como “blancos” (Portes, 1996; Portes y Rumbaut, 1996a, 1996b, 2001; Levitt y Waters, 2002).

Sin embargo, a partir de la década de 1970 en Estados Unidos se vive un escenario distinto. Muchas industrias manufactureras y electrónicas se trasladan hacia países con mano de obra más barata, un proceso que se conoce como deslocalización. La economía se transforma durante las últimas décadas dando paso a un mercado laboral fuertemente segmentado y con una creciente necesidad de bajos empleos asociados al sector de los servicios, mientras por el otro lado se precisan profesionales altamente calificados en dirección de empresas y el uso de nuevas tecnologías. Estos cambios en la economía estadounidense generan diferentes oportunidades para los grupos sociales según su origen socioeconómico y nacional. Por lo tanto, el “sueño americano” hoy en día se torna difícil de cumplir para las personas que viven en la exclusión.

Este es el caso de quienes tienen origen afroamericano pero también para las personas inmigrantes de América Latina o Asia, quienes comprueban a diario las dificultades con el idioma, la precariedad en sus barrios y colegios, o la permanencia de la discriminación y el racismo. Todo lo cual pone en tela de juicio el mito del “sueño americano”, el país de la abundancia y la tierra de las oportunidades (Portes, 1996; Portes y Rumbaut, 1996a, 1996b, 2001; Levitt y Waters, 2002; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003; Suárez-Orozco et al, 2005).

En 1996 Alejandro Portes edita el libro denominado “*The new second generation*”, en el cual se analiza la situación general de las hijas e hijos de las familias inmigrante en Estados Unidos durante la segunda mitad del siglo XX. Este libro se ha transformado en un referente clásico e indispensable en los estudios sobre la situación de las niñas y los niños inmigrantes a nivel internacional. Los nueve capítulos que conforman el libro fueron publicados originalmente en un volumen especial de la *International Migration Review* (volumen 28, invierno de 1994). A través de sus páginas conocemos diversas investigaciones sobre los rasgos sociodemográficos de las niñas y los niños inmigrantes: el conocimiento y las preferencias lingüísticas, la autoestima y la autoidentidad, así como el desarrollo educativo y las expectativas de vida. Estas investigaciones se llevan a cabo a partir del análisis de los datos del Censo de 1990 se complementan con entrevistas realizadas en Florida, San Diego, Nueva York y Nueva Orleans, entre otros estudios específicos.

Para Alejandro Portes (1996:3 y ss.), la “nueva segunda generación” de inmigrantes es, un concepto académico y útil para el estudio de la integración de las hijas e hijos de familias de origen extranjero. Así lo resume en el título del mismo libro (*The new second generation*). Los diversos estudios del equipo liderado por Portes (Portes y Rumbaut 1996b, 2001, Portes et al 2006, Portes y Fernández-Kelly, 2007, Portes et al, 2009),<sup>125</sup> han conformado una explicación teórica sobre los factores que inciden en la integración de las diferentes generaciones en los segmentos segregados de la sociedad estadounidense.

La integración de la llamada “segunda generación” tiene un interés político para la sociedad de llegada. Si la niñez o juventud inmigrante no tiene una educación de calidad, no logra buenos empleos y siente desarraigo o discriminación racial. En definitiva, si se les excluye

---

<sup>125</sup> Durante los años noventa, el equipo liderado por Alejandro Portes y Rubén Rumbaut realiza un estudio longitudinal con familias inmigrantes conocido como CILS por sus siglas en inglés (Children of Immigrants Longitudinal Study), cuyos resultados y sus publicaciones van configurando la “Teoría de la asimilación segmentada” (Portes y Rumbaut 1996, 2001, Portes et al 2006, Portes y Fernández-Kelly, 2007, Portes et al, 2009). Durante el primer año del estudio se encuestan a 5.200 hijas e hijos de inmigrantes a los 14 años de edad, que llevan un mínimo de 5 años en el país y residen en el Sur de California y la zona metropolitana de Miami. Cuatro años después se actualiza la encuesta cuando las niñas y los niños tienen 17 años de edad, y la tercer vez cuando tienen 24 años de edad (en esta última sólo se logra entrevistar a 3.564 jóvenes). Además se realizan 61 entrevistas cualitativas a las hijas e hijos, y también participan 2.400 madres y padres, de los cuales 120 se entrevistan en profundidad (Portes y Fernández-Kelly, 2007:52-55).

permanentemente de las oportunidades, es posible que su frustración se manifieste en graves problemas sociales para la sociedad. Por este motivo, en Estados Unidos algunos medios de comunicación o partidos políticos conservadores debaten permanentemente sobre el supuesto “desafío hispano” que plantea la integración de las nuevas generaciones (Portes et al, 2006:9; García Borrego, 2006:17). Iniciativas que son imitadas por ciertos sectores políticos que intentan obtener ganancias electorales utilizando el tema de la migración como un asunto de seguridad pública y control soberano, tanto en España como en Chile.

Según Portes y Rumbaut (1996b:248 y ss., 2001), los factores que inciden en la llamada teoría de “la asimilación segmentada” de las hijas e hijos de familias inmigrantes se pueden explicar en tres grandes grupos. En primer lugar, los factores referidos al **modo de incorporación** de las personas inmigrantes, es decir, aquellos ámbitos del entorno (externos) que no están sujetos a su voluntad pero que influyen decisivamente en su integración. Aquí se incluyen las condiciones del *mercado laboral*; los índices de *pobreza urbana*; el grado de *discriminación racial o xenofobia* que se percibe en el entorno; y las redes o el *capital social* que ha formado la comunidad inmigrante en el *contexto de recepción*. Los autores plantean que un segundo factor es el nivel de **capital humano** de las madres y los padres inmigrantes. Y por último, el tercer factor se refiere a los integrantes que componen la **estructura familiar de la persona inmigrante**.

**a. Factor “Mercado laboral”, asociado con los modos de incorporación.** A inicios del siglo XX muchas familias europeas logran ingresar a la clase media estadounidense debido a los buenos empleos industriales que consiguieron. Sin embargo, los cambios estructurales en la economía y la incorporación de nuevas tecnologías empujan hacia una reestructuración global, que se traduce en una creciente desindustrialización y una nueva división del trabajo. De este modo, se prescinde de una gran cantidad de mano de obra industrial que durante las décadas de 1960 fue conformada por las familias inmigrantes. Mientras, los flujos migratorios hacia Estados Unidos también cambian, y hoy en día ya no son familias provenientes del campo europeo, sino diversos grupos humanos de múltiples países y clases sociales (India, México, Filipinas, China, Colombia, etc.). Por lo tanto, actualmente muchas trabajadoras y trabajadores de origen extranjero ya no encuentran empleo en el sector industrial, sólo tienen la posibilidad de insertarse en empleos asociados a los servicios personales caracterizados por requerir poca calificación, pero muy mal pagados y con condiciones laborales bastante precarias. Este proceso se conoce con el nombre de *modos de incorporación laboral*<sup>126</sup> (Portes 1996; Portes y Rumbaut, 1996b; Portes et al, 2006).

---

<sup>126</sup> El concepto de “incorporación laboral” centra su análisis justamente -como su nombre lo dice- en la incorporación laboral de la persona inmigrante más que en su integración general. Es decir principalmente

El actual mercado laboral estadounidense puede entenderse a través de la metáfora del “reloj de arena”, donde en un extremo se ubican los altos ejecutivos y profesionales con buenos sueldos y ostentosas casas, mientras en el otro extremo se encuentran los peores empleos, con bajos sueldos que apenas permiten sobrevivir en los suburbios urbanos.<sup>127</sup> Cruzar el reloj desde el extremo más bajo hacia la clase media es el “sueño americano” que tienen las hijas e hijos de familias inmigrantes. Pero, hoy en día es una meta difícil de alcanzar si no se tienen los suficientes recursos familiares y comunitarios y aunque se tengan altas aspiraciones educativas las posibilidades *reales* de lograrlo son muy bajas. Esta es la principal diferencia histórica entre las “segundas generaciones” de antaño y las de hoy. En cambio, las personas de origen italiano o irlandés sí lograron ascender socialmente, pero las y los jóvenes de origen latino de hoy apenas acceden a un empleo temporal (Portes 1996:5; Portes y Rumbaut, 1996a: 249; Portes et al, 2006).

**b. Factor “Pobreza urbana”, asociado con los *modos de incorporación*.** De acuerdo a los estudios del equipo de Portes (1996:3; Portes et al, 2006:19), los sueldos que reciben las familias de origen inmigrante sólo les permiten alquilar determinados tipos de viviendas que se caracterizan por estar ubicadas en barrios excluidos y segmentados (incluso en el centro de las ciudades). Así mismo, las escuelas donde pueden matricular a las niñas y los niños inmigrantes son públicas, generalmente sus instalaciones están muy deterioradas en y presentan problemas sociales que agudizan todavía más la precariedad familiar. Constituye un factor de vulnerabilidad del entorno que puede afectar gravemente las expectativas de éxito escolar y laboral. Según los autores Portes y Rumbaut (2001), sufrir una expulsión escolar, tener una maternidad precoz o participar en actividades ilícitas puede significar la imposibilidad de escapar de la exclusión.

**c. Factor “Discriminación racial”, asociado con los *modos de incorporación*.** La movilidad social de las hijas e hijos de inmigrantes está relacionada directamente con la llamada “cuestión racial”; es decir, el grado de discriminación o aceptación de las diferencias étnicas. Esto es así porque la sociedad estadounidense otorga una gran importancia y jerarquiza a las personas en función de su color de piel, el fenotipo o el origen étnico-nacional. De hecho, las personas de origen afroamericano sufren constantemente la discriminación en el trabajo, pueden ser víctimas de maltrato policial o de ataques callejeros, etc. Por otro lado, la discriminación más sutil y simbólica hacia determinados colectivos latinoamericanos o asiáticos también

---

en el mercado laboral. Este concepto nos ayuda a considerar varias formas de incorporación dependiendo de diferentes variables, no sólo en relación al inmigrante o su capital humano, sino de otros factores de carácter contextual e histórico-social. Además, nos sirve para diferenciar entre distintas formas de inserción laboral, poniendo énfasis en esta variabilidad de los resultados del proceso migratorio y destacando que las formas de incorporación socialmente establecidas en la sociedad receptora tienen consecuencias diferentes en la conducta económico-social del inmigrante (Portes y Rumbaut, 1996).

<sup>127</sup> Este tipo de mercado laboral es característico de las “ciudades globales” (*global cities*) denominadas por Saskia Sassen (2001).

persiste en el ámbito del barrio, las escuelas y el trabajo.<sup>128</sup> La movilidad social muchas veces se ve bloqueada por los prejuicios y la discriminación. Este continuo rechazo que experimentan las niñas y los niños origen inmigrante, puede ser respondido con actitudes agresivas o con la adhesión a una “identidad étnica reactiva” (Portes, 1996:5; Rumbaut, 1996b:126; Portes et al, 2006).

**d. Capital social.**<sup>129</sup> El éxito e influencia alcanzada por la comunidad inmigrante en un territorio determinado dependen de tanto de la eficacia de los recursos como del buen funcionamiento de las redes connacionales en los lugares de llegada. Un clima favorable hacia ciertas nacionalidades facilita la conformación de sólidos vínculos que actúan como protectores de las amenazas del entorno. La solidaridad y el apoyo en las redes migratorias resulta indispensable para solventar las vicisitudes y contar con un apoyo laboral, emocional e incluso económico en el país extranjero. Estas redes son un verdadero soporte afectivo y material para las niñas y los niños de origen inmigrante, a la vez que actúan como “vigilantes” de la conservación de los valores tradicionales que provienen de los países de origen y se mantienen en los de llegada. Según Portes et al (2006), los vínculos y las redes de connacionales pueden estimular las aspiraciones educativas en la niñez y actuar como un soporte afectivo.

**e. Capital humano.** En general, las madres y los padres inmigrantes tienden a emplearse por debajo del nivel de sus credenciales educativas, ya que sólo pueden acceder a determinados empleos de acuerdo a las características del mercado laboral y los otros factores recientemente expuestos.<sup>130</sup> Sin embargo, para Portes y Rumbaut (2001), si ellos poseen altos niveles de escolarización existe la posibilidad que sus trayectorias laborales cambien positivamente en el futuro. Además, los altos niveles educativos permiten acceder a mejores empleos, lo que se traduce en la posibilidad de financiar servicios y bienes estratégicos para los descendientes –como pagar una educación de calidad o alquilar una casa en un buen barrio–. Especialmente el nivel educativo de la madre influye en las condiciones económicas del grupo y por lo tanto en el estrés de la subsistencia familiar diaria. Además, es un factor influyente en el apoyo e incentivo escolar, principalmente para las hijas (Rumbaut, 1996:164). El nivel de estudios y la incorporación laboral conforman un verdadero capital humano que las personas adultas comparten, de algún modo, con sus hijas e hijos, ya que incide tanto en las expectativas

---

<sup>128</sup> Mas del 60% de los jóvenes de “segunda generación” de origen mexicano y caribeño encuestados por el equipo de Portes reconocen haber experimentado discriminación, y hasta el 60% del último grupo cree que seguiría sufriendo discriminación en el futuro por mucha educación que haya adquirido (Portes et al, 2006:16).

<sup>129</sup> Portes (2006:25) define el capital social como la capacidad de acceder a los recursos mediante la pertenencia a las redes sociales o estructuras sociales más amplias. Los recursos obtenidos de este modo pueden ser materiales y no materiales.

<sup>130</sup> Por otro lado, en España las mujeres inmigrantes en general y las peruanas en particular viven una situación similar, según María Àngels Escrivá (2000, 2004) la mayoría de ellas posee titulaciones superiores pero se deben emplear en trabajos tradicionalmente femeninos como el servicio doméstico con bajos sueldos, largas jornadas y precarias condiciones laborales.

como en los resultados escolares y constituyen modelos a seguir. Por ejemplo, un estudio con jóvenes mexicanos en Estados Unidos, constata que su bajo rendimiento escolar se relaciona con el bajo nivel educativo de sus madres y padres, una incorporación laboral muy precaria, altos niveles de irregularidad jurídica y el predominio de prejuicios y discriminación en el entorno (Portes y Rumbaut, 2001).

**f. Estructura familiar.** De acuerdo a Portes y Rumbaut (1996b, 2001), los componentes de la estructura familiar influyen en los resultados escolares, en el bienestar familiar y en la exclusión infantil, puesto que la presencia o ausencia de la madre, el padre u otros parientes en el hogar, afecta la estabilidad económica y esto a su vez impacta en el nivel de bienestar emocional y material del grupo. También se demuestra que las familias encabezadas por una sola figura –que en su mayoría son las madres– presentan mayores dificultades económicas que pueden afectar las expectativas de las niñas y los niños inmigrantes. En muchos hogares inmigrantes se constata la presencia de las abuelas y otros parientes de la familia extensa que ayudan a satisfacer las necesidades materiales y de cuidado infantil (Pérez, 1996:109). En algunos casos la presencia de familiares en el hogar y el apoyo cotidiano en el estudio pueden aminorar los factores de riesgo que amenazan el éxito escolar infantil (Portes et al, 2006).

La interrelación de los factores expuestos conforma la base conceptual de la teoría de la “asimilación segmentada”. En palabras de Portes et al (2006:29): “la asimilación segmentada puede definirse de forma empírica como un conjunto de resultados estratégicos en las vidas de los jóvenes de la segunda generación. El primero de ellos es el éxito académico, tanto en lo que se refiere a los años de formación completados como al ingreso y permanencia en la universidad. El segundo incluye el empleo, la profesión y los ingresos; y el tercero, el uso y la preferencia lingüística. Los indicadores de asimilación descendente incluyen el abandono de los estudios, los embarazos prematuros y el haber sido detenido o encarcelado por algún delito”.

Tabla 6 Trayectoria de movilidad social a lo largo de las generaciones

Determinantes de base (exógenos)	Tipos de itinerarios	Primera generación	Segunda generación	Tercera y sucesivas generaciones
<b>Modos de incorporación</b> (o contextos de recepción)  <b>Capital humano</b>  <b>Estructura familiar</b>	Itinerario I	Padres logran alcanzar la clase media	Hijos acceden a las profesiones y los negocios, aculturación completa	Integración social y económica completa a la sociedad dominante
	Itinerario II	Padres son de clase obrera, pero con comunidades coétnicas fuertes	Aculturación selectiva; hijos alcanzan la clase media mediante la educación con apoyo de sus comunidades	Aculturación completa e integración a la sociedad dominante
	Itinerario III	Padres son de clase obrera en comunidades coétnicas débiles	Aculturación disonante y escaso rendimiento académico	Comunidades marginales de clase obrera; etnicidad reactiva Asimilación descendente a la subclase; etnicidad reactiva

Fuente: Portes y Rumbaut, 2001:283

Como se observa en la tabla 7, los diversos factores están interrelacionados entre sí y todos juntos van conformando diferentes itinerarios. Es preciso señalar que un factor por sí solo (por ejemplo, la pobreza urbana) no constituye un riesgo absoluto de experimentar la “asimilación descendente”, puesto que las trayectorias vitales de las niñas y los niños inmigrantes se desencadenan de manera dinámica y compleja en virtud de cada contexto y actor social determinado. La asimilación descendente afecta a una importante minoría de las “segundas generaciones” presentes actualmente en Estados Unidos. Ciertas nacionalidades tienen más probabilidades de sufrir la exclusión que otras; pero todo va a depender de la interacción entre diversos factores, como el prestigio y estatus social que ostente el grupo, la estructura familiar, la educación, el barrio, las redes étnicas, así como el empleo y nivel educativo de las madres y los padres. Los resultados del estudio de Portes et al (2006) en Miami, por ejemplo, arrojan que entre el 10% y 20% de los jóvenes adultos de la segunda generación de inmigrantes afrodescendientes (en general) estaría en condiciones de asimilación descendente.<sup>131</sup> Del mismo modo, entre quienes provienen de América Latina y especialmente la población afrodescendiente del Caribe, se observa que un 20% experimenta la asimilación hacia las capas más bajas de la sociedad estadounidense. Así, a pesar de las fuerzas estructurales, existen variadas trayectorias de asimilación y muchas excepciones importantes

<sup>131</sup> A pesar que “los inmigrantes negros” sufren mayores niveles de discriminación y provienen de familias con bajo capital humano, ellos logran altos niveles académicos. Esta situación Portes (2006:43) la interpreta como una forma de *compensar* la desventaja que viven. Una situación similar se halla en el estudio de Aparicio y Tornos (2006) para el caso de las niñas y los niños inmigrantes peruanos en España, quienes efectivamente presentan altos índices de escolaridad, pero finalmente esos esfuerzos no son recompensados a nivel laboral y económico puesto que de todos modos acceden a los peores empleos y muy mal pagados en comparación con los grupos marroquíes y dominicanos.

que se relacionan justamente con la conjugación de los factores de la teoría de la “asimilación segmentada” (Portes y Fernández-Kelly, 2007:61,78).

La aculturación es el primer eslabón en la escalera de la asimilación en la sociedad estadounidense. Es un proceso por el cual las generaciones infantiles, jóvenes y adultas se insertan en el nuevo país, y desarrollan una serie de actitudes para llevar a cabo la adaptación. Dichas actitudes dependen, en gran medida, de los orígenes nacionales y de la clase social de cada grupo familiar. A partir de sus investigaciones, Portes y Rumbaut (1996a:239 y ss., 2001) identifican tres tipos de aculturación de las familias inmigrantes donde los factores de la “teoría de la asimilación segmentada” –recientemente analizados- influyen de diversos modos, pero esta vez con especial atención al **dominio lingüístico** por parte de los actores sociales. Las pautas de aculturación van desde un modelo familiar que asume completamente la cultura y lengua del país receptor hasta un modelo familiar que se resiste, pasando por un modelo intermedio que flexibiliza ambas posturas. A continuación pasamos a revisar cada uno de estos tipos.

**1. Aculturación consonante.** En este tipo de aculturación todas las personas del núcleo familiar aprenden el idioma local, la nueva cultura y abandonan paulatinamente las costumbres y los lazos con su país de origen. Este tipo de prácticas es un fenómeno más usual entre quienes provienen de las clases medias y altas tanto en origen como en la sociedad de destino (Portes y Rumbaut, 1996a, 1996b, 2001).

**2. Aculturación disonante.** Las familias que siguen este modelo de aculturación se caracterizan porque las hijas e hijos rápidamente adoptan las costumbres sociales y los estilos de vestir y la lengua del país de destino; mientras sus progenitores se adaptan lentamente o rechazan la cultura imperante. Según Portes y Rumbaut (1996b, 2001), estas prácticas ocasionan que se inviertan los roles “tradicionales” de autoridad adulta, ocasionando una sensación de impotencia y frustración en las madres y los padres, al no dominar el idioma –dependen de la traducción que les hacen hijas e hijos–.<sup>132</sup> Los autores señalan que la aculturación disonante no necesariamente conduce hacia la movilidad descendente, pero aumenta su probabilidad.

**3. Aculturación selectiva.** Por último, existen algunas familias que adoptan un modo de aculturación intermedio entre los dos anteriormente descritos, que se caracteriza porque las niñas y los niños inmigrantes se acoplan dentro de las redes connacionales. Esto quiere decir que existen lazos fuertes dentro la comunidad porque las madres y los padres sienten el apoyo.

---

<sup>132</sup> Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003:134) consideran que si las niñas y los niños utilizan la lengua del país de destino en el ámbito privado cuando sus madres y padres aún no la dominan completamente, se pueden desencadenar una serie de conflictos generacionales al interior de las familias inmigrantes.



Por lo tanto, la fluidez de las relaciones sociales evita la pérdida de la lengua y los valores originarios (bilingüismo). En este modelo se facilita el encuentro y se aminoran los conflictos generacionales. Portes y Rumbaut (1996b, 2001) se inclinan por este tipo de incorporación en las sociedades de recepción e instan a su promoción en las políticas gubernamentales, ya que reafirman la importancia de los lazos transnacionales con la cultura materna como facilitador de la movilidad ascendente. Este tipo de inserción es más común entre familias con elevados niveles académicos, redes fortalecidas y amplia capacidad para gestionar recursos entre las comunidades.

En general, las niñas y los niños prefieren usar habitualmente el inglés para comunicarse. Sin embargo, esto no significa que tengan las competencias lingüísticas necesarias para desarrollar un buen trabajo académico; ellas y ellos tienen las capacidades cognitivas y la motivación, pero requieren una ayuda especial con el idioma que no siempre puede ser entregada por los docentes (por falta de programas bilingües, de inmersión lingüística, capacitación intercultural o apoyo en el aula) (Portes y Schauffler, 1996: 19 y ss.; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003:212).

Las formas de ejercer el poder adulto influyen en los tipos de aculturación planteados recientemente. Pero, en cada familia según su nivel socioeconómico y estructura pueden ser diferentes. De acuerdo a Portes y Fernández-Kelly (2007:65-66), en las familias inmigrantes con bajos niveles de escolaridad, la autoridad adulta debe ser ejercida con severa y tradicional disciplina, incluso defienden el castigo físico y el aislamiento social de las niñas y los niños que viven en barrios caracterizados por la exclusión social. Estas cuestiones se desprenden de la siguiente cita:

“Un tema central en nuestras entrevistas ha sido la presencia de figuras paternas severas que controlaban y en algunos casos suprimían los contactos de los hijos con el exterior y que buscaban preservar las tradiciones culturales y lingüísticas en las que ellos se habían criado. Dar malas contestaciones a este tipo de padres no es una opción, y **el castigo físico es una clara opción cuando se desafía la autoridad paterna**. Estas familias aíslan a los hijos del exterior: deben ir al colegio y volver a casa sin entretenerse demasiado por ahí. Aunque dichas actitudes, no contarían con la aprobación de muchos pedagogos, la realidad es que sirven para proteger a los niños de los peligros de la calle en su entorno, así como preservar el contacto con sus raíces culturales. En otras palabras, mientras que **la libertad para explorar el mundo exterior y la actitud tolerante por parte de los padres puede funcionar bien en ambientes protegidos de clase media y alta, no surten el mismo efecto en barrios pobres donde lo que hay que «explorar» está frecuentemente ligado a las bandas y al tráfico de drogas.** (...) El mantenimiento de la autoridad paterna y una fuerte disciplina familiar tiene como consecuencia producir aculturación selectiva, patrón opuesto al defendido por los colegios públicos y otras instituciones” (Portes y Fernández-Kelly, 2007:65) (negrita nuestra).

Según Portes y Fernández-Kelly (2007), las familias con bajo capital humano y que viven en barrios caracterizados por la exclusión socioeconómica no tienen las mismas competencias que las familias de nivel medio y alto para “orientar y apoyar” a hijas e hijos. Pedone (2010) insiste en la necesidad de evitar el uso de estereotipos cuando se analizan e interpretan las relaciones de género y generacionales en las familias inmigrantes, especialmente aquellas que viven en condiciones de pobreza. En ocasiones, las familias de origen extranjero sólo pueden pagar alquileres en barrios caracterizados por la exclusión socioeconómica. Lugares donde, además del tráfico de drogas o los grupos (“bandas”) que desarrollan actividades ilícitas, también pueden existir otras opciones de exploración para la niñez y juventud extranjera, como por ejemplo, organizaciones sociales que ofrezcan espacios de participación y asociación y que les faciliten la realización de diversas actividades en el tiempo libre (centros cívicos, *casals*, casas de la cultura, etc.) (Feixa, 2006).

Por otro lado, de acuerdo a los enfoques de la sociología de la infancia (Jenks, 1982) y la perspectiva de género (Saú, 2006) presentadas precedentemente, los tipos de aculturación de Alejandro Portes se basan en una idea predeterminada sobre la institución familiar. Se entienden las relaciones generacionales de modo vertical y los componentes de la estructura familiar esencialmente nucleares. La idea de familia e infancia esbozada en los modelos de aculturación se pueden interpretar como adultocéntricos y, en algunos sentidos, con una autoridad adulta patriarcal, por ejemplo, a través de la utilización de la violencia generacional. Sin embargo, el uso de la violencia física o psicológica en el ámbito familiar puede ser considerado una matriz relacional que inhibe la participación infantil en los procesos migratorios y reproduce la lógica adultocéntrica de tratar a la niñez como “objeto” y no como “sujeto”. También, constituye una vulneración a los derechos infantiles establecidos jurídicamente a través de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989) de la ONU –recordemos que Estados Unidos no la ha ratificado aún, por lo tanto no se aplica en el territorio estadounidense–. La Convención recomienda la utilizar un trato respetuoso que reconozca la dignidad humana de la niñez.

### ***4.3 Las diferencias de género en la experiencia migratoria de las niñas y los niños: rupturas y continuidades***

En este apartado vamos a reflexionar sobre las diferencias de género encontradas en algunos estudios migratorios (como un estado de la cuestión), cuyos resultados se pueden ordenar en tres ámbitos de actuación infantil: a) *el ámbito familiar*, que involucra las responsabilidades en el trabajo doméstico, las relaciones de género y generacionales entre los miembros de la familia y el control que ejercen las madres y los padres sobre el cuerpo y la sexualidad de las niñas y los niños; b) *el ámbito escolar*, donde se incluyen los resultados escolares, el aprendizaje de la

lengua local, la disciplina y las relaciones con la autoridad escolar y las expectativas académicas y laborales así como el plan de vida ; y c) *el ámbito social*, que significa mirar las prácticas de ocio, las relaciones con amistades y con el grupo de pares, la utilización del espacio público y la expresión de la masculinidad y la feminidad.

**a. Las diferencias de género de las niñas y los niños migrantes en el ámbito familiar.** En los apartados anteriores reflexionamos sobre el debate en torno al cambio en las relaciones de género que experimentan las mujeres adultas en los procesos migratorios. Según algunos estudios (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003:138 y ss.; Aparicio y Tornos, 2006) los niños y especialmente las niñas pueden experimentar la migración como una oportunidad para construir relaciones de género más equitativas, con mayor libertad y autonomía.<sup>133</sup> Sin embargo también vemos que para las familias las pautas de integración vigentes en los países de destino es vista con cierta ambivalencia, particularmente las referidas a las relaciones de género y generacionales. Las familias consideran que es “bueno” estudiar, hablar la lengua local y saber cómo actuar con los autóctonos, pero “no es bueno” comportarse como ellos sobre todo en lo moral.

Las hijas son más controladas y limitadas en sus actividades que los hijos varones. Ellas tienen mayor carga doméstica que sus hermanos y por lo mismo tienen menos tiempo libre o menos posibilidades de salir fuera de casa, si bien ellos colaboran es en menor medida. La división sexual del trabajo permanece en las nuevas generaciones. A las niñas se les exige mayor participación en el cuidado de sus hermanas y hermanos de menor edad y en las labores de limpieza y ellas también lo hacen porque han sido socializadas para llevar a cabo estas actividades. Cuando las niñas y las jóvenes se rebelan a estos mandatos de género pueden surgir conflictos generacionales (Suarez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003; Colectivo IOE, 2003).<sup>134</sup>

Aunque también esto puede ser visto como un factor protector para ellas, porque las “protege” del ingreso a ciertos grupos sociales o a las “bandas”, el abuso de drogas y les refuerza a obtener mejores resultados en sus estudios. Algunos autores (Carrasco, 2004a; Portes et al, 2006:45) interpretan que este control sobre el cuerpo y la sexualidad de las niñas y las jóvenes también es un forma de protegerlas de un embarazo precoz, que aumenta la probabilidad de fracaso escolar y produce una situación de vulnerabilidad psicosocial.<sup>135</sup> En

---

<sup>133</sup> Aparicio y Tornos (2006) dicen que las mujeres de la “segunda generación” buscan emanciparse y salirse del rol que normalmente se les ha asignado en sus respectivos grupos nacionales.

<sup>134</sup> El Colectivo IOE realiza en el año 2003 un estudio, por encargo del Instituto de la Mujer y el CIDE, para explorar las diferencias en función del sexo del alumnado extranjero no universitario con familias de origen marroquíes y dominicanas. Los grupos nacionales previamente ya están sesgados; el grupo marroquí en general tiene más niños, y el dominicano, más niñas.

<sup>135</sup> En el estudio de Portes et al (2006:34) se constata que un 18% de las jóvenes en general había sido madre antes de los 24 años, pero para el caso de jóvenes con origen haitiano y antillano este valor sube a

otras palabras, las familias esperan que las niñas se asimilen académicamente con éxito, pero no culturalmente, es decir, que no abandonen los valores ni la moral de sus lugares de origen. Por su parte, los niños y los jóvenes tienen menos responsabilidades domésticas a medida que van cumpliendo más años y cada vez están menos controlados por la autoridad adulta en sus actividades fuera del hogar (Casas, 2003:40; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003:138 y ss.; Levitt, 2007, 2009).

No sólo en la familia las niñas viven diversas presiones en torno a su comportamiento, también en las redes familiares y sociales de la propia comunidad nacional se ejerce un gran control social y cultural sobre ellas, una cierta “vigilancia” sobre el grado en que cumplen con los mandatos de género establecidos o hasta qué punto se están asimilando en las prácticas de las mujeres autóctonas (Aparicio y Tornos, 2006). El mayor control y vigilancia que recae sobre las niñas migrantes genera algunos conflictos generacionales en el hogar, porque muchas veces ellas se oponen a cumplir con estos requerimientos e intentan hacer lo que desean realmente. Además, la oposición a las normas familiares cumple la doble misión de desafiar la autoridad adulta por un lado (generación), y de adscribir a los valores vigentes en la sociedad de destino (género) y de este modo incorporar nuevos referentes identitarios en su proceso de integración. Las exigencias sobre el adecuado comportamiento de las niñas muchas veces se fundamentan en criterios religiosos (cristiano, católico, musulmán, etc.) que convergen con la lógica patriarcal de nuestra cultura (Rumbaut, 1996:163 y ss.; Casas, 2003:40).

Los grados de libertad y autonomía con que cuentan las niñas y las jóvenes migrantes pueden ser variados y contradictorios en cada contexto. Las formas de represión y control social que ellas experimentan también se adecuan y van cambiando según el entorno puesto que los sistemas de sexo-género se entrelazan con las categorías de clase social, edad y contexto nacional. En este escenario, tanto las niñas como los niños re-negocian y reconstruyen sus pautas de género y generacionales con múltiples referentes locales, nacionales y transnacionales (Levitt, 2009:1227 y ss.). Según Levitt (2009), las hijas reciben más presión sobre sus comportamientos para ser aceptada como “buenas niñas”. Ellas viven contradicciones en su proceso de asimilación en la cultura local y la retención de la cultura de origen. Las formas que utilizan las niñas y las jóvenes para re-construir y transformar los estereotipos de género y

---

25% (Ibíd.: 38). Las mujeres que crecen en unidades familiares con padre y madre tienen 35% menos de probabilidad de un embarazo precoz (Ibíd.: 46). “las mujeres tienen 50% más de probabilidades de tener hijos prematuramente. De modo que no sólo reciben salarios más bajos, sino que es más probable que tengan que afrontar la carga y los gastos de una maternidad temprana, pero tienen menos probabilidades de ser encarceladas o de cometer delitos”, por ejemplo el no tener antecedentes penales actúa como un plus para las mujeres a la hora de encontrar un empleo (Ibíd.:45). En España, se piensa que las mujeres jóvenes extranjeras tienen una tendencia hacia la maternidad precoz, con lo cual se elevan los bajos índices de natalidad, pero aumenta la vulnerabilidad psicosocial. En el año 2000, 14% de bebés había nacido de madre con nacionalidad extracomunitaria. Sin embargo, según Silvia Carrasco (2004a), una vez transcurre un tiempo de “adaptación”, las tasas de natalidad de las mujeres foráneas tienden a asimilarse a las autóctonas.

generacionales pueden ser múltiples en los nuevos espacios transnacionales. Mientras, las madres y los padres expresan su ambivalencia sobre la adaptación infantil femenina que se podría resumir en este binomio: “educación sí, valores no” (Levitt, 2009).

***b. Las diferencias de género de las niñas y los niños migrantes en el ámbito escolar.***

Anteriormente vimos que los mecanismos de reproducción de género en que participan las niñas y los niños inciden en la forma de enfrentar el trabajo escolar, en sus resultados y expectativas académicas (Subirats, 2007). Especialmente, las familias inmigrantes entregan oportunidades educativas de igual manera para las niñas y para los niños, aunque persisten mayores expectativas laborales para ellos porque se piensa que tendrán la responsabilidad de mantener económicamente una familia. En cambio, en las niñas se fomentan las expectativas de que formen una familia y los valores asociados a la reproducción social, como parte del imaginario ideal de la maternidad. Es decir, una familia con los roles de género bien diferenciados a través de la división sexual del trabajo. Pero, diversos estudios (Colectivo IOE, 2003; Pamiés, 2006:440 y ss.; Portes et al, 2006:44 y ss.; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2008:19) constatan que las niñas inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas logran mejores resultados académicos que los varones en los diversos niveles de enseñanza y sus expectativas también son más altas, ellas se muestran más disciplinadas y estudiosas que ellos.<sup>136</sup> Debido a que las niñas migrantes experimentan más presiones y exigencias desde su condición de género, tienen la tendencia de transgredir utilizando los mecanismos más aceptados socialmente, como la aplicación en el estudio que puede ser leído como una rebeldía al clásico rol de reproducción social –expresado en la maternidad– y asignado a las mujeres. Sin embargo “ser buena estudiante” hoy en día está muy valorado en la sociedad del conocimiento y como parte de los objetivos del proyecto migratorio familiar también, entonces no resulta ser una oposición a los mandatos de género, sino más bien una adecuación contemporánea a la lógica patriarcal, generacionales y económica.

Por su parte, los niños migrantes también han participado de la socialización de género y por esta razón utilizan estrategias más agresivas para oponerse a la autoridad adulta o a la jerarquía escolar, mientras que las niñas expresan menos agresividad hacia el entorno e intentan ser negociadoras o mediadoras. En la escuela, los niños tienen menos relaciones positivas con el profesorado y sienten un reconocimiento desde sus grupos de pares cuando desafían la autoridad escolar o rechazan la cultura escolar. Todos estos comportamientos también están influenciados

---

<sup>136</sup> Según la investigación de Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2008:40), las niñas migrantes tienen más probabilidades de estar entre los niveles de rendimiento académico más alto (27%, mientras que los niños sólo el 16%), y se encuentran en menor medida en el rendimiento bajo (sólo 9%) donde es más probable encontrar a los varones (con 21%).

por las ideas y prejuicios que tiene el profesorado respecto a las diferencias de género en general, y las niñas y los niños inmigrantes en particular (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2008:40; Casas, 2003:38; Pàmies, 2006; Subirats, 2007).<sup>137</sup>

En los niveles superiores de la educación formal también se observan diferencias en cuanto a las trayectorias académicas, además del género ya sabemos que los factores socioeconómicos del grupo familiar y el entorno inciden en el proceso de escolarización. Pero centrándonos sólo en las diferencias de género se observa que a raíz de sus buenos resultados escolares las niñas migrantes tienen la expectativa de llegar a la universidad, mientras que los niños migrantes se concentran más en niveles intermedios de capacitación (como la Formación Profesional). Además, la niñez extranjera tiene la esperanza que obtendrán buenos y rentables trabajos, a través de la continuación de carreras profesionales que no deconstruyen los estereotipos de género (Colectivo IOÉ, 2003:64, 2006; Pàmies, 2006:440 y ss.; Fernández Enguita et al, 2008).<sup>138</sup>

Al igual que ocurre con los resultados y expectativas académicas, respecto al aprendizaje y el uso de la lengua local se constata que las niñas migrantes tienen mayor propensión para conservar la lengua materna y aprender efectivamente el nuevo idioma. Comparando el mismo origen nacional e igual tiempo de residencia, ellas tienen más probabilidades de ser totalmente bilingües. Una hipótesis explicativa de este hecho se basa en que la constatación de que ellas mantienen mayor contacto con el idioma materno en el hogar a causa de la desigual distribución y responsabilidad del trabajo doméstico y de cuidado. Además, las niñas migrantes sufren a menudo mayores limitaciones en sus actividades de ocio y recreación fuera del hogar que los niños. Por lo tanto, al permanecer más tiempo en la familia y el espacio privado, utilizan mayormente la lengua materna (Portes y Schauflyer, 1996: 24).

***c. Las diferencias de género de las niñas y los niños migrantes en el ámbito social.*** A pesar del creciente protagonismo femenino en los proyectos migratorios latinoamericanos en general, y peruanos en particular, las relaciones de género permanecen rígidas y difíciles de transformar en el ámbito familiar, social y laboral. Según Anna Berga (2006:216) los propios niños latinoamericanos reconocen que tienen visiones rígidas sobre los roles de género y que les

---

<sup>137</sup> El Colectivo IOE (2003) comprueba que los niños tienen mayor libertad de movimiento pero más dificultades en los estudios, el fracaso escolar es de 42% en los niños marroquí, y 22% en niñas del mismo origen. Por su parte, Pàmies (2006:440 y ss.), llega a similares conclusiones y dice que cuando las niñas marroquíes “abandonan” el colegio normalmente se debe a decisiones familiares para que colaboren con el trabajo doméstico en sus hogares, unido a un escaso optimismo de parte de las madres y padres sobre la supuesta movilidad social que la escuela puede ofrecerles, especialmente por parte de los padres. Si el profesorado considera que hay buena “conducta” y alto rendimiento escolar en estas niñas (aparecen un poco invisibles comparadas con sus homólogos varones que se consideran problemáticos), ellos intentan “rescatar” a la niña del grupo “étnico”.

<sup>138</sup> El Colectivo IOE (2003) señala que las expectativas de trabajo de las niñas y los niños de origen inmigrante son altas, porque no quieren reproducir un “trabajo de inmigrante” como el que tienen sus madres y padres, sino altamente cualificado, rentable y consumista.

asombra ver la aparente permisividad de las niñas y las jóvenes españolas. Por su parte, las niñas latinoamericanas intentan paulatinamente adaptarse a los nuevos referentes de género que van conociendo en sus colegios, en los medios de comunicación y en sus interacciones cotidianas con sus pares autóctonas. En términos generales, las niñas y los niños inmigrantes van reajustando sus feminidades y masculinidades de acuerdo a los nuevos contextos en los que les toca vivir, donde el grupo de iguales -o las organizaciones sociales donde participan- son espacios claves para esta reconstrucción y readaptación conjunta.

No obstante, la propia participación en colectivos juveniles tiene diferentes motivaciones en función del género. Tal como sostiene Berga (2006:219-220), la identidad y el sentido de pertenencia son elementos que operan como mecanismos de atracción y mantención en un grupo y como respuesta al desarraigo de la migración que sienten las niñas y los niños de origen extranjero. De este modo, la adscripción a un grupo social se lee en términos socioculturales y políticos irreductibles, criticando la visión funcionalista de desviación social. Por ejemplo, continúa Berga (2006), los grupos sociales -como las llamadas “bandas latinas”- ofrecen la oportunidad de ser un espacio donde los niños y jóvenes migrantes renegocian una determinada masculinidad, más asociada a la agresividad. Se trata de una forma de recuperar la autoridad masculina y la seguridad personal para sentirse y actuar como debe “ser un hombre” en términos patriarcales. Ciertamente, la masculinidad se ha visto afectada por el proceso migratorio. Recordemos que, según Kaufman (2005), la agresividad, el uso de la violencia y ejercer algún tipo de control son características que sustentan una determinada masculinidad construida socialmente como dominante, cuyo principal desafío es la demostración permanente de la virilidad.<sup>139</sup>

Por otro lado, si las niñas migrantes participan en estos grupos sociales -como las denominadas “bandas latinas”-, concluye Berga (2006), están realizando una doble transgresión. Por un lado en términos de género, ya que se piensa, son espacios eminentemente masculinos y violentos. Por otro lado, en términos generacionales, porque desafían las normas sociales vigentes en la sociedad de recepción (desde el punto de vista adulto) sobre el uso del espacio público o las prácticas de ocio.

Justamente, otro aspecto central en la vida infantil migrante se relaciona con las prácticas de ocio y tiempo libre que desarrollan en sus grupos de pares. El uso del espacio público es otro ámbito que se diferencia en cuanto al género. Pàmies (2006:483) constata en su investigación que los niños de origen inmigrante utilizan mayormente el espacio público, reuniéndose en lugares como la “plaza”, el parque y el patio de la escuela donde juegan al fútbol

---

<sup>139</sup> Según Portes et al (2006:48), los niños y jóvenes inmigrantes presentan mayores probabilidades de cometer actos delictivos, desarrollar actitudes agresivas en grupos o ser encarcelados. De todos los grupos masculinos inmigrantes en Estados Unidos, el de origen afroamericano (antillano) tiene más posibilidades de ser encarcelado.

y charlan con sus amistades, sean de su misma nacionalidad o no. En cambio, siguiendo a Pàmies (2006), las niñas tienden a reunirse mayormente en sus casas para hacer los trabajos escolares y, en menor medida, en los lugares públicos como la plaza o el parque. Debido a que no realizan juegos que hacen un uso extenso del espacio público (como el fútbol). En estos espacios las niñas migrantes comparten con amistades y parientes, especialmente si tienen la responsabilidad de cuidar de sus hermanas y hermanos de menor edad. Para el caso específico de las niñas marroquíes, el autor (Pàmies, 2006) concluye que a veces ellas tienen la responsabilidad de acompañar a sus madres y a otras mujeres adultas con quienes se comparte un espacio femenino intraétnico (en el espacio público: en parques con juegos infantiles, y en el privado: en las casas de ellas).

Según los estudios del Colectivo IOÉ (2003, 2005a, 2006), desde el punto de vista de la nacionalidad, las niñas y los niños inmigrantes consideran que llevan a cabo formas moderadas de diversión si se comparan con el grupo español, que se asocia al descontrol y el exceso. Particularmente las niñas de origen latinoamericano se muestran abiertas a desarrollar prácticas sexuales orientadas a su placer y parecidas a las vigentes en la sociedad de destino (como una forma de asimilación), mientras que las niñas de origen marroquí se resignan más a los controles y vigilancia de parte de sus familias –según ellas basados en criterios religiosos– a la vez que cuestionan un modelo único e impuesto desde la cultura occidental sobre cómo “ser mujer moderna y liberada”.

En este sentido, Levitt (2007:8 y ss., 2009:1233) analiza las normas y exigencias que recaen sobre las niñas y las jóvenes de origen hindú en Estados Unidos, quienes experimentan mayor vigilancia que sus pares varones de las mismas familias de origen. A ellas se les controlan los lugares que frecuentan, las actividades que realizan y las amistades que tienen, toda esta información es “enviada” a la India a través de las redes transnacionales y luego se considera como un antecedente cuando llegue el momento de buscar y ser aceptada por un posible marido hindú (aprobado previamente por su familia y comprobado el mismo origen y religión). En este caso, los viajes de vacaciones al país de origen se realizan con el objetivo de que los niños y en especial las niñas, aprendan y no olviden las costumbres locales relacionadas principalmente con la moral, la libertad sexual y el ocio, porque, según algunas familias, las normas relativas a las relaciones de género en la sociedad de destino no coinciden con sus valores (Levitt, 2007:26).

En resumen, las investigaciones confirman las diferencias de género en las pautas de integración y escolarización de las niñas y los niños inmigrantes en (España y Estados Unidos). Como hemos visto, las formas de experimentar la migración en los ámbitos familiares, escolares y sociales varían de acuerdo al género. Las niñas migrantes en ocasiones tienen más presiones y en otras más fortalezas si se compara la situación con sus pares varones. En términos generales, se observa la tendencia de las niñas migrantes para desplegar un buen trabajo escolar con



buenos resultados, a la par que sus expectativas académicas y laborales también van creciendo. Todos estos procesos están relacionados simultáneamente con los factores familiares y del entorno que habitan. En este escenario, las niñas y los niños migrantes renegocian y reconstruyen sus identidades y prácticas de género y generacionales con múltiples referentes locales, nacionales y transnacionales.



## **CAPÍTULO 5. LAS MIGRACIONES FAMILIARES DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO**

*“Queríamos mano de obra, llegaron personas”*

Max Frisch

Según Castles y Miller (1998) una de las características de los movimientos migratorios contemporáneos es justamente su feminización, la presencia de las mujeres en los flujos migratorios ha crecido de manera espectacular durante las últimas décadas. El enfoque de género nos permite comenzar a descubrir la particularidad del fenómeno migratorio femenino para comprenderlo (Morokvasic, 1984:900; Gregorio Gil, 2009). El análisis de los procesos migratorios desde una perspectiva de género ha permitido saber que las mujeres migrantes muchas veces son las pioneras de las cadenas y las redes familiares que se van conformando en torno al hecho migratorio. Los factores que inciden en este proceso son las condiciones económicas, sociales y culturales de los países de origen y también las demandas de mano de obra femenina en los lugares de destino. Puesto que la posición social de las mujeres en el sistema productivo y reproductivo es diferente a la de los hombres, por lo mismo su desplazamiento también está motivado por razones específicas que pueden ser desveladas y analizadas desde un enfoque de género (Sassen, 1993; Gregorio Gil, 2009).

En este capítulo presentamos en primer lugar algunos estudios sobre la migración específica de las mujeres y de qué manera está relacionada con la migración del grupo familiar, y especialmente con la de las niñas y los niños. Revisamos brevemente la inserción laboral femenina y algunas dificultades específicas asociadas a su condición de género, clase y origen nacional. En segundo lugar, analizamos la situación de las familias que participan en la migración y van conformando espacios sociales transnacionales de cuidado y asistencia, desde el foco en la maternidad transnacional como un cuestionamiento al concepto patriarcal de maternidad. Por último, el capítulo concluye con una reflexión sobre la participación infantil en estas dinámicas y sobre los procesos de migración familiar e infantil, específicamente cuando las niñas y los niños se transforman en los actores migratorios.

### ***5.1 Migración y género: los proyectos migratorios familiares***

De acuerdo a Catarino y Morokvasic (2005: 2), el género es ignorado en los estudios migratorios porque el masculino se considera suficientemente legítimo para representar a todas las personas migrantes. Además, la propia invisibilidad del trabajo remunerado -o no- de las

mujeres, crea la idea de que sólo los hombres son los protagonistas y que ellas son dependientes de las remesas o reagrupadas por ellos (Hondagneu-Sotelo, 2001, 2006). Según estas autoras, los estudios migratorios tienen una determinada imagen de familia que proyectan sobre los grupos migrantes: una familia patriarcal donde el hombre es el ganapán (*breadwinner*) y la mujer es un ama de casa (*housewife*). Tanto ella como las niñas y los niños se representan como sujetos dependientes y subordinados económicamente al varón adulto. Cuando las mujeres adultas también son protagonistas de los flujos migratorios es preciso realizar un permanente trabajo de deconstrucción de las representaciones sociales para hacer sociológicamente visible los espacios particulares de lo femenino en que participan las mujeres. Este proceso permite dejar de comparar la situación femenina exclusivamente con el imaginario *masculino* y con una situación migratoria eminentemente *laboral*. La principal diferencia con el modelo masculino estriba en que la presencia femenina implica procesos tanto laborales como familiares, en los que ellas son las sustentadoras económicas y pioneras de la cadena migratoria familiar – situación que se evidencia en que muchas veces son ellas las que reagrupan a sus maridos– (Hondagneu-Sotelo y Ávila, 1997; Gregorio, 1998; Hondagneu-Sotelo, 2001; Pedone, 2003).

Según Gregorio (1997:78), en general los estudios migratorios se han olvidado de que las sociedades también se estructuran por un sistema de género que interactúa -de un determinado modo y al mismo nivel- con la clase social, la edad o la nacionalidad. De este modo, los mecanismos económico-políticos tienden a reproducir los sistemas de desigualdad de género tanto en origen como en destino. La diferente participación femenina en los recursos económicos (fuera y dentro del hogar) así como la ideología de la maternidad intensiva, abnegada y fiel demuestra que los sistemas de desigualdad de género no actúan de manera aislada, sino en constante interacción con los otros sistemas de desigualdad de clase, edad, etnia o nacionalidad. Por lo tanto, la migración femenina se sustenta en sistemas de género específicos (Gregorio, 1998, 2009).

Según Catarino y Morokvasic (2005:1), el enfoque de género en los estudios migratorios ha facilitado la investigación sobre la mujer y el espacio de lo femenino en los procesos migratorios. No obstante, es necesario que desde la misma perspectiva de género se aborde la participación de los hombres y el espacio de lo masculino en las migraciones en general y en la familia migrante particularmente. El enfoque de género permite justamente estudiar las relaciones de dominación *entre* los géneros y *comparar* la experiencia migratoria de ambos. Llama la atención que cuando se comienza a estudiar la presencia de las mujeres en la migración justamente se incorpora el enfoque de género, mientras que cuando se estudia a los hombres migrantes no se considera necesario realizar un análisis de género (Catarino y Morokvasic, 2005).

La progresiva desindustrialización y la deslocalización de las empresas transnacionales de Estados Unidos y Europa, han transformado enormemente los mercados laborales cada vez

más en economías de servicios (Sassen, 2010). Actualmente, en las economías de servicios existe una creciente demanda de mano obra para el empleo informal y poco calificado, es decir, para que realicen los trabajos más bajos de la escala ocupacional como tareas de limpieza, vigilancia, etc. Estos puestos son ocupados principalmente por personas pobres, mujeres e inmigrantes. Son trabajos intensivos y mal pagados que requieren una mano de obra vulnerable y sumisa que acepte estas precarias condiciones laborales (Sassen, 2003a, 2003b; Parella, 2002, 2003, 2005). Según Morokvasic (1984:886), estos empleos se terminan convirtiendo en el empleo natural para las mujeres jóvenes y en el último tiempo para las inmigrantes.<sup>140</sup> A pesar que algunas mujeres inmigrantes tienen altos niveles educativos, deben aceptar estas condiciones debido a las estrictas políticas migratorias (generalmente la residencia legal depende de un contrato de trabajo) y las escasas ofertas laborales que sólo les permiten acceder a empleos domésticos o similares (incluso trabajo sexual) que no se consideran *trabajo* como tal. Ya vimos que el trabajo doméstico –pagado o no– normalmente no se reconoce como trabajo porque se considera una extensión del rol de género y un complemento al salario del varón (Benería, 2007). Esto es una muestra de cómo se interceptan la lógica patriarcal con la racionalidad económica, con la discriminación étnica y generacional que acaban creando situaciones de explotación especialmente para las mujeres pobres, jóvenes e inmigrantes (Morokvasic, 1984:887).

Las mujeres migrantes están en una posición especialmente vulnerable debido a que experimentan no sólo la discriminación de género y de clase (y en algunos casos generacional), sino también la discriminación racial o étnica que las posiciona en un estatus inferior y de inseguridad permanente. Las restricciones legales de las políticas migratorias les obligan a aceptar cualquier tipo de empleo ya que de ello depende su situación jurídica y económica, y en ocasiones la subsistencia del grupo familiar. En palabras de Morokvasic (1984:891) “en esta articulación entre los procesos de discriminación de género, la discriminación racial y la explotación de clase de las mujeres trabajadoras se produce una posición particularmente vulnerable”.

En ocasiones, desde los países ricos se victimiza a las mujeres migrantes en sus relaciones de género al interior de sus familias, se interpreta que ellas viven oprimidas a causa de una cultura diferente y eminentemente patriarcal (Pedone, 2003). Sin embargo, no se visibiliza que los únicos trabajos que se le ofrecen a estas mujeres son los típicamente

---

<sup>140</sup> Morokvasic (1984:886) señala que en Estados Unidos durante la década de los ochenta se empleaban 500.000 mujeres sólo en trabajos asociados a la empresa electrónica.

femeninos (asociados a la reproducción social), con largas y extenuantes jornadas, mal pagados y escasamente protegidos desde la legislación.<sup>141</sup>

El mercado y la sociedad de destino (mujeres y hombres autóctonos) les ofrecen a las mujeres migrantes oportunidades laborales que continúan reproduciendo los clásicos roles de género en vez de transformarlos (Morokvasic, 1984:889; Mestre, 2003). Según Catarino y Morokvasic (2005:5), tanto en Estados Unidos como en Europa la división sexual del trabajo mantiene a las mujeres confinadas en empleos considerados de baja calificación y llamados de reproducción social: atención, limpieza y servicios sexuales.

Por otro lado, también existen factores de los lugares de origen que inciden en la migración femenina. Algunos países de origen han experimentado diversas crisis económicas y políticas que les han llevado a reducir el Estado y promover la privatización y liberalización de sus mercados locales. Todos estos procesos impactan distintamente en la situación de vida de las mujeres y de los hombres. Además de la influencia de los factores económicos y políticos, la participación en redes migratorias también actúa como un aliciente para la migración de muchas mujeres jefas de hogar que no encuentran oportunidades laborales para mantener la subsistencia de sus grupos familiares. Si bien, el desplazamiento femenino puede ser castigado en sus familias y comunidades en virtud de los patrones de género vigentes —que esperan que las mujeres permanezcan con sus familias—, las mujeres responsables de grupos familiares no tienen muchas opciones para continuar en sus lugares de origen y finalmente se ven *obligadas* a la migración. Las condiciones de salida y las de llegada están interrelacionadas. Los países de destino precisan una mano de obra femenina con determinadas características para realizar cierto tipo de trabajos (Sassen, 2010). De esta forma, los diversos factores de los países de origen y los de destino, así como las relaciones de género, de clase y generacionales inciden en la migración femenina y actúan como verdaderos mecanismos de selección (Morokvasic, 1984:897-898; Catarino y Morokvasic, 2005:2)

Existen diferentes mecanismos de selección dentro de los hogares para decidir si migra la mujer o el hombre en función de los objetivos del proyecto migratorio y las oportunidades que se visualizan en destino. La selectividad según género significa el lugar que se ocupa en la cadena migratoria. Cuando las mujeres son madres, una de las razones principales del desplazamiento es la necesidad de trabajar y ganar dinero para cubrir las obligaciones familiares como parte de una estrategia del grupo familiar. Uno de los factores claves de la migración femenina es la responsabilidad de la supervivencia familiar que recae principalmente en las madres, cuando los padres eluden su responsabilidad económica y de cuidado de las hijas e hijos (Gregorio Gil, 1998:75, 92, 96; Salazar Parreñas, 2003:41; Parella, 2005: 254).

---

<sup>141</sup> Morokvasic (1984:889) critica que las mujeres inmigrantes en París trabajen un promedio de 14 a 16 horas diarias, lo que supone mucho más de lo permitido en la legislación laboral del año 1892, la cual establecía un máximo de 10 horas diarias para los obreros.

### **5.1.1 Migración, género y trabajo: el aporte económico de las mujeres**

Una de las autoras claves que mejor ha estudiado la relación entre género, migración y trabajo es Sònia Parella (2000, 2003, 2005, 2006). Según Parella (2003, 2009), las sociedades europeas están cambiando en las últimas décadas. Uno de los cambios más notorios es la masiva inserción al mercado de trabajo de las mujeres autóctonas de clase media unido al envejecimiento de la población, lo que genera una gran demanda de trabajadoras para que realicen los servicios de cuidado y limpieza en el ámbito privado, servicios que históricamente han hecho las mujeres autóctonas de manera gratuita. Estos procesos se ven acentuados porque las políticas públicas referidas al cuidado infantil o de personas enfermas son escasas. Ya que la responsabilidad del trabajo doméstico recae principalmente en las mujeres, cuando ellas trabajan fuera de sus hogares tienen enormes dificultades para *conciliar* las actividades domésticas con el empleo pagado, debido entre otras cosas, a las largas jornadas laborales y la escasa participación masculina en las tareas del hogar.<sup>142</sup>

Las mujeres terminan asumiendo una pesada carga doméstica además de sus responsabilidades laborales, lo que genera verdaderas dobles jornadas de trabajo con altos niveles de estrés. Esta situación Balbo (1994) la denomina la “doble presencia” y la define como la gestión de los asuntos de ambas esferas (laboral y familiar-doméstico) que deben hacer las mujeres permanentemente. Ante la dificultad de compatibilizar ambas presencias y para evitar el conflicto con sus parejas masculinas, las mujeres autóctonas de clase media optan por contratar los servicios de otra mujer inmigrante y más pobre para que la reemplace en el trabajo del hogar. Este complejo proceso Parella (2000, 2002, 2003) lo denomina un “trasvase de desigualdades” entre mujeres en función de su clase, género y nacionalidad, un proceso avalado por las políticas públicas inexistentes en el ámbito de los cuidados y las leyes migratorias que atienden las demandas del mercado laboral.

Los empleos de servicio doméstico y de cuidado que realizan las mujeres inmigrantes, en su mayoría se llevan a cabo en el propio hogar de los empleadores y con escasos mecanismos de protección de los derechos laborales y, en muchos casos, de manera irregular, es decir, sin contrato laboral, impidiendo la regulación jurídica en destino (Parella, 2000, 2002, 2003, 2005: 252). El trabajo de servicio doméstico al que pueden acceder las mujeres inmigrantes tiene un fuerte carácter servil y puede ser una fuente constante de humillaciones, abusos, amenazas o

---

<sup>142</sup> Según la Encuesta del Uso del Tiempo de España (Instituto de la Mujer, 2007), en 1993 los hombres españoles hacen 2h 5' de trabajo doméstico diario como promedio y en 2006 esa cifra es de 2h 20'. Por su parte, las mujeres en 1993 realizan 7h 58' mientras que en 2006, 5h 59'. El hecho que las mujeres hayan bajado su carga de trabajo doméstico puede ser debido a la externalización de algunas tareas puntuales hacia mujeres más pobres e inmigrantes.

engaños, aunque también hay excepciones.<sup>143</sup> Las mujeres inmigrantes que trabajan en estos empleos se sienten *servidoras* y no *cuidadoras*. Algunas se sienten tratadas como verdaderas *esclavas* (“lo que ellas quieren es un esclavo que les haga todo, y todo el día”) (Colectivo IOÉ, 2001). Ribas (1999), señala que los propios gobiernos de los lugares de origen y de destino se coordinan para llevar a cabo programas masivos de migración de mujeres, en el caso que ella estudio desde Filipinas hacia países ricos. La autora considera que se trata de nuevas formas de explotación de género y de clase puesto que dichas iniciativas se asemejan a estrategias de exportación de mano de obra femenina de bajo costo para la realización de los trabajo de servicios y cuidado en los países ricos (Ribas, 1999:177).

De acuerdo a Parella (2000, 2002, 2003, 2005), estas nuevas ocupaciones se caracterizan por la precariedad, el desprestigio y la invisibilidad, a pesar de que es una labor de suma importancia para la existencia humana e indispensable para la reproducción social de las propias sociedades receptoras.<sup>144</sup> Se trata de una discriminación de género puesto que las mujeres se concentran en áreas del trabajo destinadas a la reproducción social o tareas consideradas “femeninas” en el imaginario social.<sup>145</sup> Son ocupaciones mal remuneradas, inestables y precarias en el tiempo. Las relaciones y condiciones laborales se definen en función del género de las trabajadoras, por lo tanto las relaciones patriarcales inciden y, de algún modo, estructuran el mercado de trabajo, lo que da origen a un verdadero nicho laboral en el mercado laboral de destino, destinado casi exclusivamente a las mujeres, y en especial, a las inmigrantes (Hondagneu-Sotelo, 2001, 2006). Este proceso de “etnoestratificación” determina el contexto de segmentación y precarización del mercado de trabajo, donde las mujeres inmigrantes se ubican

---

<sup>143</sup> El Colectivo Ioé (2001) analiza el caso de algunas empleadoras que les prometen “los papeles” a las mujeres inmigrantes a cambio de retenerles el pasaporte, pero difícilmente cumplen su promesa y la persona sigue estando en situación irregular y sin su pasaporte. Por otro lado, rescatan que algunas trabajadoras inmigrantes desarrollen fuertes vínculos afectivos con sus empleadoras (por ejemplo, como anécdota cuentan que una mujer extranjera fue nombrada heredera en la familia donde trabajó).

<sup>144</sup> Según Hochschild (2001:205), si bien las hijas e hijos son importantes para sus madres y padres, la tarea de criarlos plantea un gran desafío, puesto que hoy en día se precisa una dedicación casi exclusiva al trabajo. En Estados Unidos se le paga menos a las cuidadoras infantiles en comparación con quienes recogen las monedas de los parquímetros. El escaso valor concedido a la tarea asistencial no se debe a que no haya necesidad de ella, ni a la sencillez o facilidad de la labor; sino a la política cultural en la que se basa este intercambio a escala mundial. El escaso valor de mercado de la labor asistencial hace que las mujeres que la realizan –y por extensión todas las mujeres- sigan teniendo una categoría inferior. Una solución definitiva sería involucrar a los padres varones en el cuidado infantil, de manera que la tarea de cuidar se extienda de forma horizontal y no de modo vertical (de arriba hacia abajo) como ocurre actualmente.

<sup>145</sup> Ciertamente, el trabajo doméstico requiere un gran esfuerzo que no es reconocido ni económica, ni socialmente. El hecho que sean mujeres migrantes quienes realicen este trabajo tiene dos lecturas: por un lado, las madres migrantes lo viven como un empleo *natural* a su condición de género y como un sacrificio que cualquier madre haría por sus vástagos. Por otro lado, los hombres migrantes no aceptan este tipo de trabajo, pero tampoco algunas mujeres migrantes querrían que sus esposos trabajasen en empleos mal mirados y que fuesen humillados. Por lo tanto, prefieren realizar ellas este trabajo y convencerse de que es su trabajo *natural*, en tanto, mujeres (Gregorio, 1998:144; Pedone, 2003:284).



en el escalafón más bajo de la estructura ocupacional con las peores condiciones laborales (Parella, 2000, 2002, 2003, 2005; Solé, 1995).<sup>146</sup>

Tal y como sostiene asertivamente Parella (2003), la triple discriminación de las mujeres inmigrantes por su condición de género, nacionalidad y clase social las sitúa en determinadas ocupaciones laborales. Ellas tienen pocas posibilidades de elegir otros empleos, no sólo por su condición de género (discriminación que también experimentan las mujeres autóctonas), sino en mayor medida por su situación económica y legal como inmigrantes se ven obligadas a aceptar este tipo de trabajos. La mujer extranjera tiene que mostrarse dócil, paciente y subordinada a las únicas oportunidades que se ofrecen en el mercado laboral de destino y, de este modo, lograr un trabajo que le permita cumplir el objetivo del proyecto migratorio, que la mayoría de las veces es una estrategia del grupo familiar. La imbricación entre género, clase social y etnicidad da origen a relaciones de poder asimétricas que sitúa a las mujeres además como sujetos explotados por partida múltiple. Una discriminación que se identifica en nichos laborales muy concretos, ocupaciones poco cualificadas y por ello feminizadas, lo que termina por relegar a estas mujeres a los estratos más bajos de la estructura ocupacional. Además, el servicio doméstico es una actividad emblemática de la discriminación de género que mantiene una rígida segregación laboral, sin embargo es una demanda de trabajo que crece sin cesar en nuestras sociedades (Parella, 2003, 2005:256).

El trabajo de las mujeres inmigrantes permite enfrentar la “crisis del cuidado” que se vive en el sistema social y económico en el sur de Europa y especialmente en España. El modelo de cuidado español se basa en la contratación de mujeres de origen inmigrante como mano de obra barata y flexible, una alternativa al cuidado familiar gratuito que históricamente han realizado las mujeres autóctonas. Según Francesca Bettio (2006:272), la migración femenina puede leerse como una verdadera fuga de cuidado (*care drain*) –en irónico paralelismo con la conocida expresión fuga de cerebros (*brain drain*)– desde los países pobres hacia los países ricos. En otras palabras, en los países pobres existiría una gran oferta de cuidadoras que son altamente demandadas en los países ricos, justamente por ser una mano de obra barata y calificada para el cargo a raíz de la socialización de género, se convierten en cuidadoras en el propio domicilio a bajo coste. Según Morokvasic (1984:896), probablemente algunas mujeres aceptan las condiciones de explotación por su situación de vulnerabilidad y también por la socialización de género en que han participado, lo que las convierte en sujetos más dóciles y preparados para la subordinación permanentemente.

---

<sup>146</sup> La etnoestratificación se puede definir como la segmentación étnica del mercado de trabajo, según la cual las personas inmigrantes ocupan las posiciones laborales inferiores sin poder optar a otras, a raíz de las prácticas discriminatorias de las empresas empleadoras, el propio Estado y las redes étnicas que perpetúan, de algún modo, esta situación (Solé, 1995).

El modelo de bienestar de España, característico de los regímenes de Bienestar del sur de Europa, se destaca por su “familismo” e influenciado por la ideología católica (Esping-Andersen, 2000). Un modelo familista significa que las necesidades y atención de la reproducción social descansan principalmente en las familias (entiéndase mujeres), que es una de las tres instituciones destinadas a proveer servicios de cuidado y bienestar junto con el Estado y el mercado. Ante la inexistencia de servicios públicos universales proveídos por el Estado (como es el caso del modelo nórdico) o una oferta de calidad privada (como en el modelo inglés), en España generalmente las familias terminan asumiendo las tareas de cuidado que recaen particularmente sobre las niñas y las mujeres (Parella, 2003, 2005:251; Kofman, 2008:82-83).

Los bajos salarios que reciben las trabajadoras inmigrantes significa que las mujeres y familias de clase media mejoran su posición en el mercado de trabajo y, por lo tanto, permiten incrementar las actividades productivas de la sociedad de destino. A la vez, los sueldos de las mujeres inmigrantes ayudan al crecimiento económico de las economías de origen y a la subsistencia de sus familias mediante el envío de las remesas monetarias. Ya hemos visto que las mujeres extranjeras necesitan la formalidad en sus trabajos para regularizarse, puesto que la residencia legal está supeditada al contrato laboral. Además, ellas necesitan trabajar para pagar las deudas contraídas por el viaje y colaborar con la mantención del grupo familiar ya sea en origen o destino (Colectivo IOÉ, 2001, 2005b; Parella, 2005:245, 246).

Según Mestre (2003), las políticas migratorias de los países ricos se basan en una determinada ideología familiar para otorgar las regularizaciones y los visados.<sup>147</sup> Desde las leyes migratorias de los países de llegada estas mujeres son definidas y se les confiere el estatus de “dependientes” de sus maridos, situación que las limita para reclamar sus derechos porque temen ser deportadas si no están sujetas al visado legal de sus maridos, por ejemplo en caso de divorcio, separación o violencia de género. Para Mestre (2003), la legislación migratoria tiene un modelo familiar patriarcal con el hombre como ganapán y la mujer dependiente como cuidadora. Por esta razón, durante mucho tiempo la migración dirigida o diseñada para las mujeres fue especialmente la reagrupación familiar hecha por sus maridos, lo que evidencia un determinado modelo familiar (Carrasco, 2004a; Álvarez, 2006; Hondagneu-Sotelo, 2001, 2006).<sup>148</sup> De este modelo se excluye necesariamente a algunas mujeres migrantes que trabajan en condiciones desregularizadas y privatizadas, en *servicios* más que en *trabajos*, porque produce más beneficios sociales que económicos. Por ejemplo, el propio estatuto jurídico del Servicio Doméstico establece que la relación laboral se basa en la confianza de las partes y puede quedar concertada por medio de contratos verbales o escritos, lo que dificulta

---

<sup>147</sup> Mestre (2003) señala que en Europa el derecho de extranjería se inventó para crear y excluir no a las personas extranjeras, sino a las personas que provienen de países denominados extracomunitarios y están empobrecidos.

<sup>148</sup> Además del hombre-ganapán, y la mujer-cuidadora, es una familia nuclear, heterosexual y monógama.

jurídicamente aún más las posibilidades de regularización. Sin duda estas características otorgan mayor poder a las personas empleadoras, ya que el trabajo servil implica bajos salarios, pocas prestaciones sociales y falta de autonomía (Mestre, 2003; Parella, 2002, 2003).

Ya hemos visto que la familia estimula y facilita el desarrollo de estrategias de sobrevivencia y asistencia durante el proceso migratorio, lo que se expresa como un proceso de conflicto y negociación entre los géneros y las generaciones. La migración permite la reacomodación y la redefinición de dichas jerarquías en términos de derechos y obligaciones, puesto que todos los miembros del hogar participan de algún modo en la estrategia migratoria. Los intereses de la familia configuran las trayectorias y las pautas de movilidad espacial (Pedone, 2003:278; García Borrego y Camarero, 2004:174).

### ***5.1.2 Las cadenas globales de cuidado: vínculos entre las mujeres y la niñez***

Cuando la mujer emigra, normalmente es su propia madre, su hermana o su hija quien la sustituye en la responsabilidad del trabajo doméstico, (pueden darse otros casos donde se contratan los servicios de otra mujer más pobre para que haga este trabajo). Escasamente son los hombres, los hermanos o los hijos quienes asumen el trabajo del hogar, generalmente son las propias mujeres del grupo familiar quienes se reparten las tareas reproductivas entre ellas (Gregorio, 1998:152; Brycesson y Vuorela, 2002:15).

Algunas redes familiares y vecinales que se constituyen en torno a la migración están compuestas principalmente por mujeres. Son redes de solidaridad e intercambio que garantizan el cumplimiento de los acuerdos y las obligaciones contraídas y también sancionan a quienes no los cumplen.<sup>149</sup> Como responsables de sus grupos familiares, las mujeres continuamente intercambian productos, bienes y servicios entre ellas con el objetivo de garantizar la reproducción de sus grupos familiares y facilitar la propia migración. Algunas redes y flujos migratorios latinoamericanos hacia España se caracterizan por altos niveles de feminización, las mujeres que emigran en primer lugar luego “traen” (o “jalan”) a sus hermanas, hijas, vecinas y amigas para insertarlas en determinados puestos de trabajo, preferentemente en el servicio doméstico (Gregorio, 1998:123; Escrivá, 2000; Pedone, 2003:282; Salazar Parreñas, 2003:39).<sup>150</sup>

---

<sup>149</sup> También se les denominan “relaciones de reciprocidad” (Pedone, 2003:288).

<sup>150</sup> María Àngels Escrivá (2000), estudia el caso específico de mujeres peruanas que emigran hacia Barcelona, quienes son las pioneras del proyecto migratorio familiar. Ellas van conformando redes migratorias feminizadas para prestarse apoyo, recursos e información sobre el proceso migratorio y la inserción laboral en destino. De hecho, muchas ya tienen el puesto de “empleadas” antes de partir. Una

Entre las mujeres del grupo familiar o la comunidad migrante se organizan una serie de arreglos para asumir el cuidado de las hijas e hijos mientras la mujer está lejos. Normalmente las mujeres en el lugar de origen y que asumen la responsabilidad del cuidado infantil reciben a cambio las remesas que envían las mujeres desde el extranjero, es un dinero destinado a la mantención del grupo familiar y por supuesto, también, de la propia persona cuidadora. Las madres transnacionales reconstruyen un concepto de crianza infantil llevada a cabo por un conjunto variado de mujeres que participan de lazos familiares y redes de parentesco en múltiples lugares geográficos. Así, la maternidad colectiva o ampliada (Saú, 2006) es un legado cultural que facilita la emergencia de nuevos tipos de maternidad puesto que reduce los juicios y la culpa, ya que las madres transnacionales saben y sienten que pueden confiar el cuidado infantil en sus propias madres, hermanas, hijas, comadres o vecinas. El cuidado infantil está garantizado aunque no lo haga la madre biológica, porque las otras mujeres también están socializadas y preparadas para reemplazarla (la más idónea es la abuela) y, de este modo, facilitar que la mujer trabaje en paz (Hondagneu-Sotelo y Ávila, 1997: 549, 560; Hondagneu-Sotelo, 2001; Hochschild, 2001:195; Pedone, 2003:309; Salazar Parreñas, 2003:41). Este conjunto de personas que participan del trabajo de cuidado y que están vinculadas entre sí, es lo que Hochschild (2001:188) define como las “cadenas mundiales de afecto o asistencia”:

“una serie de vínculos personales entre gentes de todo el mundo, basadas en una labor remunerada o no remunerada de asistencia. Las cadenas varían en el número de eslabones: algunas tienen uno, otras dos o tres, y cada eslabón supone un vínculo de distinta fuerza. Una forma corriente de cadena es: 1) una **hija mayor** de una familia pobre que cuida de sus hermanos mientras 2) su **madre** trabaja de niñera y cuida de los hijos de una **niñera emigrante** que, a su vez, 3) esta última cuida del hijo de una **familia** en un país rico” (Hochschild, 2001:188) (negrita nuestra).

Para esta autora, normalmente las cadenas están conformadas por mujeres y en algunas también participan hombres. Las cadenas pueden ser de ámbito local, nacional (desde el área rural hacia la urbana) o mundial, regularmente suelen comenzar en países pobres y terminar en otro rico (Perú-España), pero pueden darse dentro de una misma región entre países similares (Perú-Chile). Las cadenas de afecto expresan una ecología humana donde cada persona (eslabón) depende de otra para subsistir, y así sucesivamente. Tal y como sostienen Salazar Parreñas (2003:41), Parella (2005:263) y Parella y Cavalcanti (2006:248), existen pocas ocasiones donde se consideran los efectos de la migración femenina para las propias mujeres

---

vez que llegan a Barcelona, y de acuerdo a los objetivos del proyecto migratorio, comienzan a enviar remesas para la subsistencia familiar de quienes quedan en origen.

que son madres y para las hijas e hijos que -normalmente al inicio de la migración- permanecen en el país de origen. Son variadas las dificultades y posibilidades que las mujeres migrantes encuentran para realizar su rol de madres desde la distancia, es decir de mantener el vínculo transnacional de cuidado.<sup>151</sup> Estas cuestiones son las que pasamos a revisar a continuación sobre las familias transnacionales y el ejercicio de la maternidad a distancia.

### ***5.1.3 Migración femenina: ¿cambio en las relaciones de género?***

Morokvasic (1984:892) reconoce que en sus primeras investigaciones con las mujeres yugoslavas pensó que la independencia económica de éstas podía ser determinante para transformar su subordinación de género. Pero en investigaciones posteriores constató que las interrelaciones entre el rol femenino en el hogar y el trabajo remunerado de la mujer acarrear grandes dilemas para las mujeres inmigrantes, debido a que existen dificultades para compatibilizar su rol de madres y trabajadoras, y que el rol de los hombres no cambia sustancialmente. La autora critica que en los lugares de destino se caracterice a los países de origen de las mujeres inmigrantes como sociedades tradicionales y se lea la migración femenina en sí misma como un paso hacia la modernidad. Se piensa que el hecho migratorio implica una transformación de los roles de género hacia patrones más igualitarios como fruto de un proceso de liberación de las mujeres (Pedone, 2003:298). Sin embargo, este es un debate que aún permanece abierto y que ahora pasamos a revisar.

Si bien las propias mujeres pueden percibir la migración como una forma de liberación de los patrones de género hacia una situación menos opresiva, la opresión de género relacionada con la vulnerabilidad étnica y de clase genera nuevos mecanismos de desigualdad que afecta principalmente a las mujeres migrantes, aunque no se perciba nítidamente. Justamente la interrelación entre los factores económicos, sociales y culturales genera el contexto preciso para que sean las mujeres las protagonistas de los procesos migratorios. Pero este proceso por sí mismo no empodera a las mujeres necesariamente. Al menos la sola migración no se traduce en un cambio en las relaciones de género en la pareja o en la familia. Los discursos de la mujer como víctima impiden ver a la mujer como actora social que participa y utiliza sus recursos y redes de que dispone (Morokvasic, 1984:898; Catarino y Morokvasic, 2005:5). Según Gregorio (1998:194), el debate en torno a la supuesta liberación y transformación de las relaciones de

---

<sup>151</sup> Para Parella (2005:240) “nuestras actuales leyes de inmigración y nuestros modelos de bienestar y de empleo están institucionalizando una serie de prácticas que determinan los derechos de las mujeres inmigrantes y su posibilidad de gozar de una maternidad presencial, con independencia de su voluntad y sobre la base de criterios meramente fundados en el lugar de nacimiento. El paralelismo con el sistema feudal o con la esclavitud es inevitable”.

género que experimentan las mujeres adultas que participan en procesos migratorios se inscribe, al menos, en los siguientes ámbitos de análisis:

**a. Trabajo, dinero y poder de las mujeres migrantes en el ámbito familiar.** La primera dimensión del debate sobre la supuesta liberación de las mujeres inmigrantes se refiere al mayor control monetario que adquiere la mujer a raíz de su incorporación laboral, lo que redundaría en un aumento de su estatus y reconocimiento. Por lo tanto, mejora su posición para negociar y tomar decisiones, es decir, para ejercer el poder dentro de su grupo familiar.

Las condiciones y el tipo de trabajo al que acceden la mayoría de las mujeres inmigrantes, como hemos visto, se caracteriza por ser precario, inestable e irregular. Tal y como sostiene Parella (2005:238), las mujeres que trabajan en el servicio doméstico no ven la migración como una liberación, sino como una forma más de explotación. La explotación se evidencia en primer lugar, en los procesos sociales que estructuran la apropiación del trabajo de otros, ya que las mujeres autóctonas acceden a empleos sin que se produzca un reparto igualitario de las responsabilidades familiares con los hombres autóctonos. En segundo lugar, las propias instituciones sociales a través de las leyes que regulan escasamente el servicio doméstico como un trabajo, permiten y posibilitan dicha distribución desigual (Parella 2002, 2003, 2005:260).

Ciertamente la mayor participación de las mujeres inmigrantes en la producción impacta positivamente en la mejora de su estatus en la esfera doméstica, a la vez que aumenta la autoestima de ellas. Por cierto, algunas mujeres sienten que ha mejorado su situación comparada con su país de origen, ya que experimentan mayores cuotas de libertad y protagonismo (Pessar, 1984:194). Entonces, las relaciones de poder entre los géneros se flexibilizan, permitiendo que la mujer se emplee remuneradamente. Aunque las causas para que la mujer ingrese al mercado laboral no siempre se relacionan con la liberación de los patrones de género, sino más bien con las carencias económicas que atraviesa el grupo familiar. Generalmente, los beneficios monetarios no son invertidos en las necesidades personales de la mujer, sino en la subsistencia del propio grupo familiar y en algunas ocasiones incluso controlados por sus maridos, padres o hermanos varones (Gregorio, 1998:101,195; Pedone, 2003:293,295).<sup>152</sup>

Las mujeres acceden al empleo como parte de su rol de madres y esposas, es decir, la migración y la obtención de un trabajo son estrategias que forman parte del proyecto migratorio que el grupo familiar se ha planteado, del cual la mujer muchas veces es la cara visible o la que lidera el proceso. En otras palabras, el rol de género clásico de las mujeres, en tanto, madres y esposas, se ve reforzado que no transformado. Entonces, su participación laboral no rompe con

---

<sup>152</sup> De acuerdo a Gregorio (1998:101) y Pedone (2003:293), en los casos en que las mujeres envían remesas a sus familias de origen, *ellas les envían el dinero a sus maridos u otros hombres del grupo familiar*, es decir, el dinero continúa controlándolo su esposo, su padre o su hermano dependiendo del parentesco.

el concepto tradicional de familia, sino que lo refuerza y revaloriza, puesto que se dibuja como el campo social donde la mujer ha obtenido mayor autonomía y equidad respecto a su pareja. Pero la propia migración femenina es una respuesta “maternal” frente a las necesidades económicas familiares. Es una forma de hacerse cargo de la familia, por ejemplo, a través de la construcción de una vivienda, pagando la educación infantil o poniendo un negocio familiar. Estos objetivos no parecen una liberación individual de las opresiones de género. En consecuencia, la participación de la mujer en los procesos migratorios más bien provoca una *reacomodación* de los roles de género que una verdadera *liberación*. Sin duda, el poder económico que ellas adquieren, fruto de su trabajo, les abre un mayor margen de negociación y toma de decisiones sobre el uso del dinero respecto a sus parejas masculinas. Sin embargo, en algunos casos el control por parte de los hombres sobre el dinero de la mujer puede continuar e incluso acrecentarse en el contexto migratorio, debido a la nueva situación en que la pareja y la familia se enfrenta a cambios en el orden jerárquico de géneros (Gregorio, 1998:95-97; Pedone, 2003:276,280).<sup>153 154</sup>

Aunque las mujeres sean las sustentadoras económicas de sus hogares -a veces sin ayuda de sus maridos- ellas continúan siendo valoradas especialmente en sus funciones maternas y femeninas; es decir, en su capacidad reproductora (no productora), de cuidado y de trabajo doméstico en sus hogares. En otras palabras, incluso si las mujeres mantienen a sus familias y a sus propios maridos, ideológicamente ellas siguen siendo vistas como “madres y amas de casa”. Mientras que los hombres, aun sin asumir la responsabilidad de la mantención económica ni de cuidado de sus hijas e hijos, de todos modos, siguen siendo vistos como la autoridad familiar y el encargado de ejercer el poder y la toma de decisiones, se le ve como el responsable simbólico del presupuesto familiar (Gregorio, 1998:86).<sup>155</sup>

En palabras de Morokvasic (1984), las mujeres inmigrantes experimentan una “pseudoemancipación” de las relaciones de género por el hecho de ingresar al mercado laboral, obtener dinero y comenzar a incidir y tomar decisiones dentro del grupo familiar. Sin embargo, el control ejercido sobre el dinero de las mujeres por parte de sus parejas masculinas no parece disminuir por sí solo, al contrario, puede acrecentarse en el contexto migratorio. Las mujeres ganan dinero y estatus. Con ello logran independencia económica que probablemente se traduce en un cambio de los roles familiares. Esta interpretación es coherente con la mirada marxista

---

<sup>153</sup> Pedone (2003) investiga las redes de mujeres como pioneras de la migración familiar, de origen ecuatoriano hacia España.

<sup>154</sup> Gregorio (1998) estudia a las mujeres de República Dominicana que trabajan en el servicio doméstico en Madrid. Ella constata que muchas mujeres adultas traen a sus hijas adolescentes para que trabajen en el servicio doméstico, donde son acompañadas y supervisadas directamente por sus madres.

<sup>155</sup> “La consideración del hombre como el principal proveedor del hogar está tan arraigada ideológicamente, que aunque el hombre no cumpla con este rol, la posición subordinada de la mujer dentro de su hogar no cambia. Ideológicamente la mujer no tiene valor por sí misma, el hombre la protege y la representa” (Gregorio, 1998:105-106).

que revisamos anteriormente sobre la causa de la opresión de las mujeres en el ámbito familiar. Según Engels (1884) la opresión de género que sufren las mujeres se transforma si cambian las condiciones económicas del contexto que recrean una posición de subordinación femenina en el sistema capitalista. De acuerdo a esta mirada, el hecho que las mujeres trabajen fuera del hogar y reciban dinero a cambio de ello puede ser considerado un factor de transformación de la opresión de género, ya que el trabajo y el dinero son elementos indispensables para cuestionar la subordinación femenina y transformar su posición. Sin duda, el trabajo y el dinero dan una posición privilegiada a las mujeres para opinar y tomar decisiones en el ámbito familiar. Sin embargo, este proceso también implica permanentes negociaciones y conflictos entre los miembros de la pareja y de la familia. El mismo hecho que las mujeres se empoderen económicamente puede ser motivo de mayor tensión en la relación de género en la pareja. Por lo mismo, los hombres pueden intentar ejercer más poder y mayor control sobre ellas (Gregorio, 1998; Fresneda, 2001; Pedone, 2003).

Los cambios que se originan con el trabajo y el dinero de la mujer son parte de una transformación de los roles de género, ya que permiten una reestructuración del ejercicio del poder al interior de las familias y probablemente esto impacte en la toma de decisiones y en la división del trabajo doméstico, como veremos a continuación. Sin embargo, los beneficios económicos no bastan para interpretar una transformación en las relaciones de género hacia pautas más igualitarias, puesto que la identidad de género de las mujeres generalmente siguen ligada a su identidad de “madres y esposas”, pero en función de otros factores como el nivel educativo o los valores de género (Morokvasic, 1984:894; Saú, 2006; Benería, 2007; Lamas, 2007).

***b. Responsabilidad masculina en el trabajo reproductivo (doméstico y de cuidado).*** Un segundo ámbito de análisis, que se plantea en el debate sobre la transformación de las relaciones de género por parte de las mujeres migrantes, se refiere a la mayor participación de los niños, los varones jóvenes y los hombres adultos en las tareas domésticas y reproductivas en el ámbito familiar. Según algunas autoras (Pedone, 2003; Salazar Parreñas, 2003), la división sexual del trabajo dentro de las familias migrantes se mantiene y se puede incluso reforzar con la migración. Aunque las mujeres emigren, ellas y la comunidad siguen pensando que la división sexual del trabajo es la forma natural de concebir el reparto de tareas domésticas. Las mujeres sienten que la reproducción humana y social de sus familias es *su* trabajo, incluso en los casos donde ellas también asumen la manutención económica. Mientras, los hombres continúan asociados a la producción monetaria, aun cuando no tengan ingresos económicos o estén en situación de desempleo. Ante la ausencia física de la esposa o las hijas (a causa de la migración), difícilmente los niños, los varones jóvenes o los hombres adultos asumen un mayor protagonismo en las tareas reproductivas, y esto también va a depender de otros factores como



la clase social, el nivel educativo, etc. Generalmente, cuando la mujer emigra es la abuela, la tía o la hija quien asume las tareas domésticas y de cuidado o, en otros casos, se contrata a otra mujer más pobre o de un entorno rural para que la reemplace. De este modo, se vuelve a crear una “cadena de cuidados” (Hochschild, 2001) que circula a través de las redes migratorias feminizadas que garantizan la reproducción de los grupos domésticos en origen y en destino. En ambos casos, tanto los hombres de los países de origen como los de destino gozan del privilegio de verse liberados de esta responsabilidad (Gregorio, 1998:258-261; Salazar Parreñas, 2003:54).<sup>156</sup> En resumen, las mujeres que emigran *modifican* la forma en que se hacen cargo, pero *no se liberan* de sus responsabilidades en el trabajo doméstico y de cuidado, sino que continúan gestionándolo de otras formas (Gregorio, 1998:202,207).

En el ámbito de los países de origen, también se debate en torno a la responsabilidad doméstica y de cuidado de las mujeres migrantes y la forma en que ellas la asumen y las posibles consecuencias familiares de la migración femenina. En los medios de comunicación permanentemente aparecen discursos conservadores sobre los conflictos sociales que causa la migración femenina, y se pide urgentemente que las madres vuelvan a sus hogares. Pero, lo que no se dice es que los varones y padres –que muchas veces están presentes en los países de origen– intenten asumir *sus* responsabilidades familiares y reemplacen el rol doméstico que la mujer difícilmente puede realizar. Se esgrimen supuestos problemas con el uso de las drogas y el alcohol; el abandono o embarazo precoz en las niñas y los niños; la desmotivación en los estudios causada por el dinero que envían a través de las remesas. Mientras, las madres también hacen eco de estos discursos y se culpan de haber abandonado a sus hijas e hijos (Gregorio, 1998:157,233; Salazar Parreñas, 2003:44; Pedone, 2006:155-157; Gaitán, 2008). De acuerdo a los estudio de Pedone (2003:317, 2007), las niñas y los niños comienzan a registrar “problemas graves en su socialización”, puesto que re-significan los lazo afectivos con sus madres a través de los objetos de consumo y de las remesas. Diversas instituciones de los países de origen como la escuela o los medios de comunicación señalan que el grupo doméstico se ve más afectado cuando es la mujer la que emigra, insinuando que la fragmentación familiar es culpa de la mujer.

Por otro lado, en los países de destino también se vuelve a recargar de tareas domésticas, de crianza y socialización a las madres migrantes rescatando su visión como “agentes de socialización” que pueden colaborar en el proceso de integración social. Se

---

<sup>156</sup> “...la emigración internacional femenina es capaz de producir cambios en las relaciones que mantienen la desigualdad entre géneros. Sin embargo, los cambios producidos en las relaciones económicas y sociales han tendido más hacia la reproducción de las desigualdades de género que hacia su eliminación. Las estructuras ideológicas que sustentan un sistema de género se muestran tan estables que, aun cambiando dentro de los grupos domésticos las relaciones económicas (división sexual del trabajo y acceso a los recursos según género) y las relaciones sociales dentro de la comunidad (mayor participación en la esfera pública), **no se ha producido en términos globales una mayor igualdad en las relaciones de género**” (Gregorio, 1998:265) (la negrita es nuestra).

interpreta y exige que la mujer sea una *intermediaria* entre la familia migrante y la sociedad receptora, ya que la presencia femenina otorga una imagen de estabilidad a la familia migrante, y de algún modo, *normaliza* las relaciones entre la familia y las diversas instituciones en destino como la escuela, el municipio, etc. (Mestre, 2003; Pedone y Gil Araujo, 2008). De acuerdo a Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003:139), el hecho que las mujeres ingresen a trabajar como empleadas domésticas a los hogares autóctonos es una situación que les permite observar las dinámicas familiares *in situ* y, de esta manera, ser transmisoras de nuevas prácticas sociales que van transformando sus propias familias. Es decir, se sigue sobrecargando de tareas de reproducción social y responsabilidades de cuidado a las mujeres migrantes sin liberarlas de los clásicos roles de género, y sin mencionar el rol de los padres migrantes en estas cuestiones. Rescatar la visión de la mujer únicamente como cuidadora y agente de socialización infantil significa continuar valorando su rol femenino desde la ideología patriarcal, porque del mismo modo se podría esperar y exigir que los padres varones ayudasen a sus hijas e hijos en la adaptación y socialización de las pautas de la sociedad de destino (Mestre, 2003; Pedone y Gil Araujo, 2008).

**c. Movilidad, ocio y ejercicio libre de la sexualidad en las mujeres migrantes.** Un tercer ámbito que entra en el debate sobre el cambio de las relaciones de género se refiere a la movilidad, el ocio y el ejercicio libre de la sexualidad por parte de las mujeres migrantes. La migración femenina puede generar tensiones dentro de la relación de género en la pareja, ya que el propio cambio en los roles de género si bien es indispensable no está exento de conflictos y negociación (que puede ocasionar incluso separaciones matrimoniales). Con la migración femenina, los controles masculinos sobre su sexualidad se pueden ver reforzados. Los controles sobre la sexualidad de las mujeres migrantes es una información que circula por las redes transnacionales de parentesco y vecindad. A través del *chisme* o rumor que circula entre una serie de informantes se controla la sexualidad de la mujer. En los procesos migratorios, el control masculino sobre la sexualidad femenina se sustenta en argumentos moralistas (la reputación, el honor) que influyen para ejercer control sobre las mujeres, limitar sus espacios de ocio e intercambio con sus amistades, con el objetivo de lograr que las mujeres que no acatan los mandatos morales, se sientan culpables y merecedoras del control social (Gregorio, 1998:173, 221; Fresneda, 2001<sup>157</sup>; Pedone, 2003:324,301).

Por último, otro elemento a tener en cuenta en este debate sobre el cambio en las relaciones de género de las mujeres migrantes se refiere a la discriminación y el racismo que son piezas fundamentales del contexto donde se lleva a cabo la migración familiar. A raíz de la situación de discriminación étnica y racial que pueden experimentar las mujeres migrantes en

---

<sup>157</sup> Fresneda (2001) estudia la reacomodación de las relaciones de género en familias migrantes de origen ecuatoriano en España.

las sociedades de destino, su hogar se convierte en un lugar de refugio ante la xenofobia del mundo exterior. Paradójicamente, el trabajo reproductivo que ellas realizan en sus hogares puede convertirse en un ámbito donde encuentran un reconocimiento social que en los otros espacios escasea fuertemente porque viven en una posición de subordinación al ser inmigrantes. Por este motivo, algunas mujeres migrantes aceptan las relaciones de poder de género y la forma en que se estructuran sus familias, situación que es interpretada etnocéntricamente como “opresión de género”. Pero es preciso observar la complejidad en que viven las mujeres migrantes que carecen de otros espacios que les den seguridad, reconocimiento y afecto. No debemos olvidar que si bien las relaciones de pareja se basan en el poder y la jerarquía de género, en el contexto migratorio se transforman contradictoriamente en relaciones de ayuda mutua, solidaridad y empatía frente a la discriminación y el racismo que ambos viven en la sociedad de destino (Morokvasic, 1984:895).

Con los elementos recientemente expuestos podemos reflexionar sobre las continuidades y discontinuidades en el ejercicio del poder dentro de las relaciones de género en las familias que participan en los procesos migratorios. Sin duda, las mujeres van obteniendo mayores cuotas de poder por trabajar fuera de casa y obtener dinero, situación que les confiere un mayor estatus para opinar y tomar decisiones familiares que afectan el proyecto migratorio familiar. Si antes de la migración las mujeres no tenían sus propios ingresos es posible que este solo hecho afecte la relación de género con sus parejas. También sucede que los hombres se ven presionados a cambiar de actitud tanto por las influencias del entorno que aparece como más igualitario y por las propias transformaciones en la dinámica familiar que impactan en el reparto del poder y de las tareas domésticas, situación que les “obliga” a asumir paulatinamente algunas actividades de cuidado infantil o limpieza del hogar. Pero, eso no es suficiente para subvertir el orden patriarcal en que se basan las relaciones de género al interior de las familias. Algunos cambios trastocan la autoridad tradicional de los hombres adultos, puesto que ellos comienzan a sentir como una amenaza que las mujeres tengan dinero, poder de decisión, espacios de ocio y la posibilidad de vivir libremente su sexualidad. Sin embargo, muchas mujeres mientras viven estos procesos de cambio o gozan de nuevas libertades, a la vez, tienen emociones ambivalentes con la migración porque sienten culpa por el abandono de sus familias, un poco de temor al no cumplir con los mandatos de género y el desafío de compaginar la esfera íntima, privada y pública contradictoriamente (Gegorio, 1998; Pedone, 2003; Parella, 2005).

## **5.2 Género y generación en las familias transnacionales: tan lejos y tan cerca**

Las personas migrantes mantienen sus vínculos familiares y afectivos con quienes residen en el lugar de origen o en otros lugares. Los lazos familiares se pueden llevar a cabo a través de las actuales tecnologías del transporte y de la comunicación, también por el apoyo de las diversas redes migratorias en que participan las familias y las comunidades migrantes. Esta capacidad para conservar el vínculo facilita las propias relaciones familiares y el posterior reencuentro si el grupo se reúne nuevamente, ya sea en destino o en origen. A la vez, los contactos transnacionales optimizan la inserción en las comunidades de destino, ya que la persona puede desarrollar nuevos vínculos e identidades, pero no pierde su pertenencia al espacio familiar transnacional (Portes, 2003).<sup>158</sup>

La comunicación desde la distancia, virtual pero realizada en tiempo real, permite a los grupos familiares seguir tomando decisiones y discutiendo los temas importantes que atañen a sus miembros. Es una reacomodación en la forma de experimentar las relaciones de género y generacionales a través de las fronteras. El contacto permanente aminora el coste emocional que conlleva una separación de larga distancia durante un prolongado periodo y los miembros del hogar pueden seguir conectados entre sí (Salazar Párreñas, 2003: 43; Parella, 2007; Solé, Parella y Cavalcanti 2007; Parella y Cavalcanti, 2006, 2008).

Con el avance de las tecnologías de comunicación e información, las distancias físicas se acortan (Castells, 1998). Las llamadas telefónicas y el envío permanente de remesas hacen posible la presencia simbólica a pesar de la ausencia física, los medios de comunicación y de transportes han abaratado sus costos y hoy en día están accesibles a muchas personas que antaño ni imaginaban viajar en avión o realizar llamadas internacionales. Esta interacción continua y mediatizada a través de los países y continentes, facilita el contacto familiar y de las redes sociales (e incluso comerciales), de las comunidades migrantes (Levitt, 2001).

En este escenario, la **familia transnacional** se caracteriza, según Bryceson y Vuorela (2002:3), porque “sus miembros viven un tiempo separados entre sí, aún se mantienen unidos y construyen un sentimiento de unidad y bienestar colectivo, así como proporcionan una fuente de identidad a través de las fronteras nacionales”. Estas autoras señalan que los tradicionales estudios migratorios no toman en consideración las interacciones familiares que persisten y se transforman en el devenir de las separaciones y reencuentros. Más que “localizar” a las familias migrantes en un lugar determinado, se entiende que son agrupaciones que históricamente han

---

<sup>158</sup> Según Portes (2003:30) “las comunidades transnacionales, al seguir los principios bien establecidos del desarrollo de las cadenas sociales representan un fenómeno que no concuerda con las expectativas convencionales de asimilación inmigrante”.

existido y se han movido dentro de los márgenes nacionales e internacionales.<sup>159</sup> Los vínculos dentro de las familias transnacionales se configuran a través de las posiciones de sus miembros en torno al origen nacional, la etnicidad, la clase social, la generación o el género (Solé, Parella y Cavalcanti 2007; Parella, 2007).

El término *frontiering* acuñado por Bryceson y Vuorela (2002:11), sirve para “denotar los caminos y significados que los miembros de la familia transnacional suelen crear en el espacio familiar”. Son los diversos modos de encuentro de la familia, y define las identidades, las diferencias y los acuerdos sobre la apropiación de espacios o los papeles que cada cual desempeña. Durante este proceso transnacional las familias pueden redefinir las pautas de autoridad de género y generacional (Sassen, 2003a, 2003b; Pedone, 2003; Parella, 2007; Solé, Parella y Cavalcanti 2007; Parella y Cavalcanti, 2008).

Ciertamente, la migración de la madre o el padre altera la dinámica y estructura de la familia. A pesar de la distancia física de sus integrantes, se intenta continuar el normal funcionamiento de la familia. Las relaciones de poder cambian junto con las decisiones y las labores de cuidado. La familia se ve permanentemente expuesta a las influencias e información que provienen de las redes sociales y los contactos transnacionales. Las remesas permiten acceder a bienes de consumo que otorgan mayor estatus, a su vez, impactan en las relaciones filiales porque las madres pueden instrumentalizar el dinero como una forma de estar presente, y de este modo, las niñas y los niños comienzan a adquirir los valores asociados al consumo. El trabajo de cuidado y acompañamiento infantil queda a cargo de otras personas en el grupo familiar, lo que produce una *transferencia internacional de cuidado* que realizan las niñeras (Pedone, 2003, 2006:158; Catarino y Morokvasic, 2005:2; Parella y Cavalcanti, 2006; Parella, 2007; Solé, Parella y Cavalcanti 2007). Por su parte, Levitt (2001:11,60), identifica el concepto de “remesas sociales” como la transferencia de valores, creencias, comportamientos y prácticas que hacen las madres, padres y demás personas adultas hacia sus hijas e hijos que permanecen en los lugares de origen y viceversa. Las remesas sociales transitan por los campos sociales transnacionales.

---

<sup>159</sup> Para Bryceson y Vuorela (2002:8) existe un sesgo de clase en los estudios de las familias transnacionales, ya que a los grupos familiares que por razones políticas (diplomáticos por ejemplo), económicas (altos cargos ejecutivos) o culturales (artistas destacados) deben desarrollar una vida multi-local se les llama “cosmopolitas” en función de sus elevados niveles de capital humano y social. A los cosmopolitas el Estado les ofrecen privilegios residenciales o la ciudadanía por vía rápida, ya que son personas con alto estatus; mientras que a los llamados “inmigrantes económicos” se les tramita o niega la residencia legal o la ciudadanía.

### **5.2.1 La maternidad transnacional: madres que están allí y aquí**

Las madres transnacionales rompen con la idea tradicional de maternidad al relativizar la idea de cercanía física y temporal de sus hogares. Ellas están lejos físicamente, pero cercanas a nivel emocional y tratan de justificarlo ante las críticas y estigmatización que reciben constantemente, y ante el propio sentimiento de culpa que ellas sienten. Las madres migrantes deben necesariamente estar solas, sin sus propias cargas familiares, para hacerse cargo del trabajo doméstico de la familia que las contrata de manera integral y permanente durante todo el día y todos los días, por esta razón viven y trabajan en el mismo lugar para estar más disponibles (Hondagneu-Sotelo y Ávila, 1997:552-555; Salazar Parreñas, 2003:40).<sup>160</sup>

Para Hochschild (2001:201), no sólo el trabajo como empleada doméstica requiere una entrega total, el modelo de trabajo más común en el actual mercado laboral capitalista es un modelo profesional masculino, pensado como si no existiera la responsabilidad familiar y se espera que la persona sólo viva para trabajar. Aunque las personas tengan familias, las empresas les hacen sentir que las hijas e hijos son “adorables impedimentos” si quieren tener éxito en sus carreras laborales. Actualmente, en el mundo del trabajo es necesario competir, obtener reconocimiento, escalar, crearse buena reputación, trabajar intensamente y reducir los tiempos de la vida familiar. En este escenario, tanto para las mujeres como para los hombres es indispensable encontrar otra persona que se ocupe de sus familias, como las mujeres inmigrantes que están disponibles completamente.

Siguiendo a Catarino y Morokvasic (2005:4) podemos decir que la perspectiva de género aplicada al estudio migratorio también es útil para analizar cómo ejercen su maternidad las mujeres que están separadas físicamente de sus hijas e hijos, desarrollando sus funciones a distancia y redefiniendo el concepto mismo de la maternidad. Ya vimos anteriormente que la ideología patriarcal de la maternidad les exige a las mujeres ser una “buena madre”, pero la ausencia física de las mujeres puede ser calificada como una forma de ser “mala madre” porque se abandona la principal tarea de las mujeres, el ser cuidadoras. En este apartado analizamos las nuevas expresiones de la maternidad transnacional por parte de las mujeres migrantes, quienes comienzan a desarrollar su rol de cuidadoras a distancia, a la vez que se transforman en

---

<sup>160</sup> La jornada laboral de las empleadas domésticas que trabajan y viven en el mismo lugar, puede comenzar a las 6:00h de la mañana. Por ejemplo, a las 6:30h levantan a las niñas y los niños para ir al colegio y preparar el desayuno a la familia, este puede ser el momento del día con más trabajo y luego por la tarde cuando llegan del colegio. En promedio ellas trabajan unas 64 horas a la semana, sin contar muchas noches en vela por enfermedad infantil. Las mujeres migrantes que trabajan en modalidad *externa* o por horas y llevan más tiempo de asentamiento, han logrado mejores condiciones laborales y económicas (Hondagneu-Sotelo y Ávila, 1997:556).

sustentadoras del grupo familiar (*breadwinner*).<sup>161</sup> Las migraciones internacionales de muchas mujeres han puesto en evidencia la importancia de repensar las relaciones de género y generacionales en el contexto migratorio (Hondagneu-Sotelo y Ávila, 1997:550; Hondagneu-Sotelo, 2001; Parella, 2000, 2002, 2003, 2007).<sup>162</sup>

De acuerdo a Hondagneu-Sotelo (2001, 2006), Salazar Parreñas (2003:40) y Hondagneu-Sotelo y Ávila (1997: 549), la organización transnacional del cuidado presenta enormes variaciones de acuerdo al nivel de clase social y nacionalidad de la familia. Las mujeres migrantes que son madres transforman el significado mismo de la maternidad, elaborando conceptos alternativos que incluyen la separación física y temporal por largos periodos y la subsistencia económica del grupo. Ya vimos que la maternidad no está determinada biológicamente, es un concepto construido social e históricamente de acuerdo a los discursos dominantes. La maternidad dominante en el sistema patriarcal se relaciona con la crianza y el cuidado infantil de un modo intensivo característico de las clases medias burguesas y de un determinado modelo familiar. Esta ideología de la maternidad de clase media ha penetrado en América Latina, por ejemplo a través de los valores cristianos sobre la feminidad materna, las visiones idealizadas sobre la maternidad (La Virgen) o versiones negativizadas de la madre (La Llorona, La Malinche, etc.) (Hondagneu-Sotelo y Ávila, 1997:551).

Por lo tanto, ser madre transnacional significa mucho más que la distancia física de los descendientes, significa abandonar las creencias arraigadas sobre un determinado tipo de crianza infantil como una responsabilidad exclusiva de las madres biológicas. La maternidad transnacional es una transgresión al modelo ideal de la maternidad dominante que circunscribe las labores de cuidado de un modo presencial e intensivo difícil de cumplir para las mujeres trabajadoras. Las madres a distancia no abandonan sus responsabilidades, todo lo contrario, la migración es una estrategia orientada principalmente hacia la subsistencia económica del grupo familiar. Además, ellas mantienen la comunicación y los lazos filiales permanentemente a través de las remesas y el contacto transnacional mediante las nuevas tecnologías. La ausencia física no es lo mismo que ausencia emocional. Las madres transnacionales señalan que el cuidado se puede realizar desde la distancia.<sup>163</sup> Por otro lado, las mujeres migrantes reconocen que las propias características de los empleos a los que pueden acceder les exigen la distancia física de

---

<sup>161</sup> El enfoque de género también podría ser útil para estudiar la paternidad transnacional, es decir, para problematizar la distancia física del padre varón respecto a sus hijas e hijos, sin embargo, parece que no es problemática dicha ausencia.

<sup>162</sup> Hondagneu-Sotelo y Ávila (1997:553) realizaron una investigación con 153 madres transnacionales en Los Angeles, EEUU, además 15 mujeres participaron en un grupo de discusión. Las características de las participantes varían en cuanto a tiempo de inmigración, situación jurídica, manejo del idioma, nivel de educación, etc. El 75% de las mujeres encuestadas tenía hijas e hijos en sus países de origen.

<sup>163</sup> Por ejemplo llamar a las hijas e hijos para decirles “tómame la vitamina”, “usa condón”, “cómo te fue en el examen de matemáticas”, etc., son cuestiones que las madres transnacionales *monitorean* desde el extranjero (Salazar Parreñas, 2003).

sus respectivos grupos familiares, y por lo tanto, generan esta situación de maternidad transnacional indirectamente. Es una manera en que los países receptores de los flujos migratorios externalizan los costos de la reproducción social de las trabajadoras migrantes hacia los países de origen (Hondagneu-Sotelo y Ávila, 1997:557, 558, 568; Hochschild, 2001:194; Salazar Parreñas, 2003:41; Hondagneu-Sotelo, 2001, 2006). Esta situación Hochschild (2001:189) la denomina “la globalización del afecto”, es decir, la división internacional del trabajo donde confluyen los sistemas patriarcales del país de origen y de acogida al mismo tiempo que el sistema del capitalismo global.<sup>164</sup>

Las madres transnacionales monitorean el cuidado infantil desde el extranjero a través de la comunicación con sus hijas e hijos, a la vez que se informan de los detalles académicos y emocionales de la vida infantil por parte de las cuidadoras. Las mujeres migrantes delegan su propia autoridad en la persona que está reemplazándolas, autorizándolas a educar a las niñas y los niños con la disciplina que consideren necesaria. Así, la autoridad materna se desdibuja y será difícil retomarla cuando se reencuentre el grupo familiar. El costo de la migración es alto, pero es un sacrificio que las madres sienten que *deben* hacer y que las hijas e hijos *deben* agradecer y retribuir (Hondagneu-Sotelo y Ávila, 1997:561-562).

Los costos emocionales y las angustias que experimentan las madres migrantes pueden ser compensados mediante los lazos emocionales que ellas desarrollan con las niñas y los niños que cuidan, a quienes les *transfieren* el amor maternal que no pueden entregar de modo presencial a sus propios vástagos. Pero, en algunas ocasiones es una transferencia de amor pensada y calculada por parte de las madres migrantes, puesto que ellas deciden a quién dárselo (por ejemplo, ellas sienten que no aman a *todos* los bebés que cuidan) y de un modo más indirecto (como pensando que están con sus hijas e hijos), con el objetivo de aminorar los costos emocionales y el sufrimiento si se acaba el contrato y tienen que abandonar la casa donde trabajan repentinamente. Es una compensación emocional por la ausencia de sus propias hijas e hijos (Hondagneu-Sotelo y Ávila, 1997:565). En resumen, las madres transnacionales están aportando una gran variedad a la idea de “ser buena madre” a pesar de sus propias culpas y prejuicios, ellas saben que la visión predominante de clase media burguesa es un ideal difícil de cumplir. Los múltiples arreglos y acuerdos que ellas realizan para llevar a cabo el cuidado y mantención infantil es una prueba empírica que la práctica de la maternidad es diversa y cambiante según el contexto. Las mujeres migrantes crean nuevas definiciones de ser buena madre en el actual contexto de globalización y migraciones contemporáneas (Hondagneu-Sotelo y Ávila, 1997:567). Por su parte, Parella y Cavalcanti (2010), insisten en explicitar que la

---

<sup>164</sup> Hochschild (2001:192,194) se pregunta si además del dinero, “¿se está distribuyendo también la asistencia o el afecto de forma desigual en el mundo?(...) ¿acaso los países ricos como EE.UU. o los de Europa, están importando amor de madre como importaban cobre, zinc, oro y otros minerales en el pasado?, ¿el tiempo que se dedica al niño del país rico se “roba”, en cierto modo, a un niño que ocupa un eslabón inferior en la cadena afectiva? ¿el niño de EE.UU. se queda con la plusvalía del afecto?”.



familia transnacional aporta diversidad a los modelos familiares y, por lo tanto, interpretar este tipo de vínculos como esencialmente disfuncionales podría hacernos caer en juicios de valor que perpetúen los mitos asociados a la maternidad intensiva.

### **5.2.2 La filiación transnacional: la infancia en el escenario global**

Si la migración se comprende como un sacrificio que hacen las madres y los padres para el beneficio de la familia, las niñas y los niños pueden desarrollar un sentimiento de gratitud y sentir que su desempeño escolar y familiar es una forma de agradecer ese sacrificio, puesto que ven a su madre como abnegada (Moscoso, 2008a). Es una idea que lamentablemente refuerza la ideología patriarcal sobre el rol *natural* de las mujeres, pero permite comprender la verdadera motivación del periplo adulto y no verlo como un abandono. Debido a las ideologías de género, las propias niñas y niños perpetúan el rol femenino clásico y exigen que sus madres estén en casa. El aceptar que sus madres están lejos y ahora son las proveedoras del hogar es romper con las ideologías de género aprendidas y dominantes. Es ir contra los discursos de la prensa o TV que alarman y estigmatizan la situación de las familias con madres migrantes. Pero también es una oportunidad de cuestionar los roles de género aprendidos, de facilitar que los hombres jóvenes y adultos asuman su responsabilidad familiar, y por último de flexibilizar las altas exigencias sobre las madres transnacionales. Estas deben proveer subsistencia económica y ser capaces de mantener una relación filial cercana con sus vástagos, además de experimentar la culpa de no estar presentes en sus hogares y de sufrir las dificultades propias del proceso migratorio (discriminación, duelo, acomodación, etc.). Las madres migrantes tienen grandes presiones sociales, más que los varones, ellas saben que sus hijas e hijos resentirán su partida a raíz de la ideología de género que les exige estar presentes activamente en la vida doméstica (Hochschild, 2001:196; Salazar Parreñas, 2003:47-52).

Tal y como dice Hochschild (2001:192) y Salazar Parreñas<sup>165</sup> (2003:40-41), la prensa y los discursos conservadores interpretan que las hijas y los hijos de las madres transnacionales están en situación de abandono sin sus madres en el hogar, aunque estén con otros familiares o incluso con el padre biológico. Cuando la madre sale a trabajar hacia el extranjero se la culpa a ella de eventuales problemas sociales (uso de drogas, embarazo precoz, uso de alcohol, etc.). Sin embargo, estas autoras concluyen que las niñas y los niños no sienten la migración como un abandono cuando se cumplen algunas condiciones familiares mínimas: que tengan soporte emocional de parte de la familia extensa y la propia comunidad donde viven; que ellos conozcan

---

<sup>165</sup> Salazar Parreñas (2003:41) investiga a las madres transnacionales de origen filipino, la investigadora entrevista a 30 hijas e hijos de madres migrantes que viven en Filipinas, a 26 con padre varón migrante, y a 30 con ambos migrantes.

las causas y avatares de la migración familiar y entiendan que las remesas son indispensables para el presupuesto familiar; y por último, que las madres y los padres transnacionales logren mantener una comunicación fluida y permanente desde el extranjero a través de las actuales tecnologías.

Además, Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003:122 y ss.) recalcan permanentemente la importancia que tiene el considerar a las niñas y los niños en los planes y decisiones del proyecto migratorio familiar: informarles claramente del proceso; comunicarse con ellas y ellos a través de diferentes medios y recordarles constantemente la motivación por la reunificación<sup>166</sup>. Estos pequeños gestos les ayudan a sobrellevar la migración de mejor manera y a no vivirla como un abandono, ya que generalmente ellos sólo tienen una idea vaga de las razones por las que emigra la familia y esto hace que la vivan como una imposición.

Sin duda, las niñas y los niños sufren una pérdida cuando sus madres no están físicamente para apoyarles mientras cuidan a las hijas e hijos de otras familias. A pesar de esto, aprecian los esfuerzos realizados por sus madres y saben que pueden contar con ellas a la distancia. La comunicación transnacional de las madres y los padres recompensa la ausencia física, y el apoyo de familiares cercanos que les expliquen permanentemente el sentido de la migración y que les digan explícitamente que sus madres y padres no les abandonan. Estos consejos ayudan a dar seguridad infantil y no dañan la relación filial. De lo contrario, si las personas responsables del cuidado infantil en origen no cumplen con la función de atención y apoyo emocional (o incluso ejercen maltrato y negligencia), se agudizan las emociones infantiles y pueden surgir graves dificultades escolares y familiares –las cuales a veces ni se comunican a la madre que está en el extranjero para no preocuparla– (Hochschild, 2001:192; Salazar Parreñas, 2003:42-46).

La investigación de Joana Dreby (2007, 2010), sobre las hijas e hijos que permanecen en México mientras sus madres y padres trabajan y viven en Estados Unidos, estudia las consecuencias de la vida transnacional infantil, a partir de la doble idea de la niñez como agente con poder y dependiente económico a la vez. La autora comprueba que generalmente si bien las niñas y los niños son beneficiarios directos del sacrificio adulto que implica la migración –activo del capital social y cultural– la subordinación generacional permanece. Desde la posición infantil se despliegan diversas estrategias como una forma de contrarrestar la ausencia materna/paterna dentro del marco minoritario de poder que tienen las niñas y los niños para desenvolverse. Dreby (2007:1054) registra que la primera estrategia utilizada se refiere a nombrar (*naming*) “mamá” a la persona que realiza el cuidado y acompañamiento infantil permanentemente, sustituyendo a la madre/padre biológica por esta nueva figura social (generalmente representada en la abuela o tía). La segunda estrategia que identifica Dreby

---

<sup>166</sup> Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003:121) hallaron que sólo el 20% de las niñas y los niños llegó a Estados Unidos con su grupo familiar, la mayoría estuvo separada de su grupo familiar meses o años.

(2007:1055) se relaciona con la simulación de indiferencia (*feigning indifference*) hacia sus madres y padres cuando les llaman o visitan.<sup>167</sup> Una tercera táctica que Dreby (2007:106) refiere es el desplazamiento de la autoridad adulta (*parental authority deferred*) desde sus madres y padres biológicas hacia las personas que las cuidan, particularmente en la solicitud de los permisos y la aceptación de las sanciones. Una cuarta estrategia está relacionada con rechazar la propuesta de emigrar (*refusing to migrate*) y de reunirse con sus progenitores en el lugar de destino. Esta situación genera desconcierto, frustración y ansiedad por parte de las madres y los padres, quienes temen perder su categoría generacional por la migración y especialmente temen ver disminuida su autoridad generacional. Además estas cuestiones pueden llegar a dañar la relación filial si no se gestionan eficazmente.<sup>168</sup>

Por otro lado, la investigación de Dreby (2007) también muestra algunos conflictos que pueden suscitarse en determinadas edades, como la adolescencia, construidas socialmente como “conflictivas” (Colectivo IOÉ, 2005a). En este punto la autora (Dreby, 2007:1058) identifica líneas ambiguas de autoridad y permisividad entre las cuidadoras de origen y las madres y padres que están en el país de destino. Según la autora, la ambigüedad adulta crea escenarios propicios para que las niñas y los niños vean incrementada su autonomía y actuación infantil, pero con el riesgo de perder la legitimidad de las figuras adultas en tanto íconos de apego, cuidado y acompañamiento. En ocasiones, debido a la ambigüedad de la figura de cuidado en origen, son las propias niñas, niños y jóvenes quienes comienzan a hacerse responsables del cuidado de sus hermanas y hermanos más pequeñas, con lo cual se crean negociaciones y conflictos intrainfantiles, pero también alianzas y complicidades por compartir este momento crucial. Por último, el desempeño escolar también puede verse afectado por la ausencia materna y paterna, especialmente debido a la tristeza que la separación física implica. Según Dreby (2007), a veces en la escuela ellas y ellos experimentan la discriminación de parte de sus pares y docentes porque sus madres y padres no asisten a las ceremonias oficiales ni les apoyan en el trabajo escolar cotidianamente –las abuelas se desinteresan del rendimiento académico o no tienen las competencias necesarias para apoyarles–. Con todo, la autora (Dreby, 2007:1061) concluye que este conjunto de situaciones puede afectar la continuación de los estudios en las niñas, los niños y jóvenes, quienes finalmente acaben planteándose la migración como un proyecto de vida *heredado* de sus progenitores.

Por su parte, las abuelas juegan un papel clave en la estructuración y sobrevivencia de los grupos domésticos y del cuidado infantil en origen. Ellas desarrollan un importante vínculo

---

<sup>167</sup> Según Dreby (2007:1055), “the indifference that children experience when reunited with their parents may have long-term consequences for parent-child relationships”.

<sup>168</sup> “When children make parents feel badly for being away, parents may make significant efforts, involving substantial economic resources for low-wage workers in the United States, to make arrangements to send for their children. In this way, young children’s emotional reactions to their parents’ absences often have significant economic repercussions” (Dreby, 2007:1057).

afectivo con las niñas y los niños, e intentan legitimar su autoridad generacional en cuanto a los permisos y los estudios, áreas donde se desencadenan algunos conflictos cuando las madres emigran. La persona responsable del cuidado infantil en origen apoya afectivamente el proceso migratorio proveyendo contención emocional. Aunque luego se transforme en un vínculo de apego difícil de dejar -junto con las amistades y parientes de la misma edad. Las abuelas pueden actuar como un factor de obstaculización del proceso de migración de las niñas y los niños en el país donde se encuentra la madre o el padre, puesto que cuando se vayan, la abuela dejará de recibir las remesas que también le sirven para su propia mantención y puede empobrecer, y a la vez, perderá los vínculos afectivos que ha construido con sus nietas y nietos y podrá sentirse muy sola y abandonada en el lugar de origen sin muchas opciones que hacer (Pedone, 2006:160; Solé, Parella y Cavalcanti, 2007; Parella y Cavalcanti, 2010).

Según Salazar Parreñas (2003:48), dependiendo de la edad de las niñas, ellas tratan de retribuir la migración materna realizando el trabajo doméstico y de cuidado de hermanas y hermanos más pequeños, lo que antes hacían sus madres, y también tratan de conseguir excelentes resultados escolares. Por su parte, los niños también intentan responder con el trabajo académico y, en ocasiones, pueden sentir la necesidad de proteger al resto de sus hermanas y hermanos de menor edad asumiendo una función protectora.

Una vez que el grupo familiar decide la reunificación en destino debe enfrentar una serie de desafíos y oportunidades en su reconfiguración. Según Pedone (2003:294, 424, 2007:7-9), las niñas y los niños pueden tener altas expectativas materiales; fruto de los regalos y las remesas que crean un imaginario del país de destino como un “paraíso”, pero luego comprueban la precariedad laboral, jurídica y habitacional que viven sus familias, y las dificultades para acomodarse en la nueva sociedad. Los planes sobre el asentamiento definitivo y el retorno generalmente están relacionados con el bienestar y la integración infantil, las madres consideran las oportunidades de dar estudios a sus hijos y especialmente a sus hijas, mientras que los hombres adultos evalúan los aspectos materiales y económicos del retorno o el asentamiento. En otros casos, para esta autora (Pedone, 2003:430, 2007:14), las familias deciden permanecer en destino porque consideran que existen condiciones favorables para educar a sus hijas e hijos en patrones de género y generacionales más flexibles que sus países de origen, ámbitos que han sido re-significados ineludiblemente con la migración familiar.

### ***5.3 Las relaciones generacionales en las familias migrantes: (re)negociando el poder y la autoridad en destino***

La emigración infantil desde los países de origen hacia los de destino se entiende, desde las leyes y políticas públicas del contexto de recepción, como un proceso de “reagrupación familiar”. Para Gaitán (2008), el concepto de “reagrupación familiar” implica enfocar la mirada

desde la sociedad de destino principalmente (etnocentrismo) porque se presupone que es allí donde la familia se reunirá nuevamente en virtud de una visión lineal del proceso migratorio. Este concepto re-crea una determinada visión normativa del grupo familiar, esencialmente nuclear, sin considerar los arreglos y estructuras familiares particulares de cada territorio. Además, es un término utilizado desde la perspectiva de la persona adulta pionera en la migración, que en los flujos migratorios peruanos hacia España y Chile, generalmente es la madre (adultismo). Con el objetivo de avanzar hacia la mirada infantil, Gaitán (2008) propone analizar la reagrupación familiar ya no vista como un proceso desde la sociedad de destino y desde la mirada adulta, sino con la atención puesta en la experiencia migratoria de las niñas y los niños. Por lo tanto, recomienda la utilización del concepto de “migración infantil” para reflexionar sobre el proceso de movilidad en que participan las niñas y los niños en tanto actores sociales en las migraciones globales.

La reunificación implica el desafío de reconstruir los lazos filiales afectados ineludiblemente por la separación y por las nuevas condiciones de convivencia en destino. Las niñas y los niños se socializan en nuevos valores y aprenden un nuevo idioma, intentan adaptarse a la sociedad de destino y conocer las reglas del nuevo contexto. Pero esta asimilación es vista de modo ambivalente por las madres y padres, quienes esperan una inserción infantil en el idioma y en la escuela, pero no en los valores que supuestamente amenazan la unidad y tradición familiar: por ejemplo en las relaciones sexuales, el respeto a las personas mayores y las relaciones entre iguales. En estos procesos es indispensable re-negociar la legitimidad adulta y re-definir nuevos acuerdos en la convivencia cotidiana. Estas tensiones generacionales se agudizan con las largas jornadas laborales y escolares que dificultan el reencuentro entre personas que no se han visto en años y necesitan re-conocerse (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003: 134, 136).

La recomposición familiar ligada a la migración es un proceso de reencuentro entre personas alejadas y con variadas sensaciones: culpa, ansiedad, abandono. Las trayectorias migratorias familiares son muy diversas y dependen de varios factores y los momentos específicos que cada grupo familiar atraviesa (transnacional, reagrupada o instalada en destino). Ya hemos visto, que el género de la persona que emigra primero es crucial para conocer la trayectoria. En este sentido, la estructura familiar, como por ejemplo situaciones de familias *parentales* (anterior, durante o posterior al proceso migratorio) resultan claves a la hora de tomar las decisiones migratorias. Las familias viven una fragmentación a causa de la migración, para las hijas e hijos una madre o padre migrante significa perderlo temporalmente, aunque haya existido comunicación transnacional, es preciso reconstruir el vínculo materno-filial de manera cotidiana (García Borrego, 2008:187, 200).

De acuerdo a Fresneda (2001), la reunificación familiar no siempre es tan armónica como se piensa, ya que surgen inesperadas dificultades de adaptación al nuevo lugar. Por otro lado, la incorporación salarial de las mujeres inmigrantes puede redefinir los roles asignados a cada género y las relaciones de pareja entre las mujeres y los hombres verse afectadas por la migración, ya que las mujeres han asumido mayor protagonismo y dominio de la situación al ser pioneras en la cadena migratoria o sustentadoras económicas, lo que la de mayor libertad y más poder al contar con dinero propio, se trata de una situación difícil de asumir por parte de algunos hombres que habían vivido otra pauta de comportamiento. Este autor (Fresneda, 2001) considera que los principales desafíos son redefinir nuevamente los roles de género y generacionales al interior del grupo.

La reunificación del grupo familiar intenta responder no sólo a las necesidades emocionales de sus miembros, sino que además se contemplan los criterios de género y generacionales y las demandas del mercado laboral en destino, de tal manera que el proceso resulte exitoso. A veces, cuando las mujeres emigran como primer eslabón de la cadena, en seguida traen (“jalan”) a sus hermanas o hijas para insertarlas en el trabajo doméstico (Escrivá, 2000; Gregorio, 1998). Mientras que cuando los hombres inician la cadena migratoria según Pumares (1996), tradicionalmente reagrupan en primer lugar a sus hijos varones de 16 años (edad autorizada legalmente para trabajar en España) para incorporarlos en trabajos parecidos a los que ellos realizan (construcción, comercio, etc.).<sup>169</sup>

Cuando la familia se reúne y sus integrantes comienzan a convivir aparecen nuevos desafíos en la vida cotidiana. Los miembros de la familia necesitan re-encontrarse y reconocerse. La forma en que se haya vivido el periodo de vinculación transnacional marca del algún modo las expectativas y sentimientos frente al reencuentro. Cuando las niñas y los niños se reencuentran con sus madres y padres tienen emociones ambiguas, por un lado se alegran de reunirse y vivir con ellos, pero también sienten la tristeza de haber *perdido* sus seres queridos que les cuidaban en origen y de sus amistades. En palabras de Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003:125): “los beneficios de la inmigración para ellos están teñidos por la pérdida”.

En muchas ocasiones, las madres y padres se enfrentan a hijas e hijos que no han visto hace muchos años y con los cuales deben re-aprender a dialogar, enfrentar y solucionar las vicisitudes diarias. Puesto que ellos en origen compartieron con otras figuras adultas significativas como la abuela, la tía o la madrina, significa un gran desafío volver a negociar la legitimidad de sus progenitores (Pedone, 2006:155). En este proceso puede surgir una sensación de pérdida de la legitimidad de la autoridad adulta que genera grandes frustraciones y puede llevar a imponer una severa disciplina infantil, sin embargo esto sólo obstaculiza y distancia a

---

<sup>169</sup> Pablo Pumares (1996) realiza un estudio pionero sobre la adaptación de familias marroquíes en Madrid, revisa los procesos de asentamiento de las familias (las que se constituyen en origen, destino, etc.) atendiendo al origen urbano o rural, la edad de las hijas e hijos, el lugar ocupado en la cadena migratoria por cada miembro de la familia y el tiempo transcurrido desde la reagrupación.

los miembros del grupo familiar (Pedone, 2003; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003:136).<sup>170</sup> El reencuentro familiar es una renegociación generacional permanente que demuestra la capacidad de agencia infantil, porque las niñas y los niños lejos de ser “objetos” pasivos de las decisiones adultas, expresan su punto de vista frente a la migración a través del conflicto y la negociación generacional.

El proceso de adaptación de las niñas y los niños que han migrado para reunirse con su familia en destino es muy complejo. Ellos viven un conocimiento y aprendizaje no sólo del entorno social y escolar en el que van a vivir, sino también al interior de sus hogares las normas y dinámicas han cambiado y se precisa un momento de reconstrucción del vínculo afectivo filial para enfrentar la complejidad de este proceso. De acuerdo a Bryceson y Vuorela (2002:16), muchas veces se crean distancias y posiciones opuestas entre los miembros del grupo familiar una vez que se reúnen después de largos periodos de separación física. Además, para muchos de ellos y ellas existe un cierto “choque” generacional y cultural que incrementa las dificultades, puesto que pueden enfrentarse a unas prácticas culturales, educativas y familiares diferentes a las que estaban acostumbrados en sus lugares de origen (Pedone, 2004:162; 2006:155; García Borrego, 2008).

Tal y como señalan Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003:140), desde el punto de vista adulto se espera que las niñas y los niños aprendan el idioma, las normas escolares y sociales de la nueva sociedad, pero se resisten a que adopten determinados valores que perciben como amenaza a la unidad y tradición familiar, sobre todo los vinculados a las relaciones de género, generacionales, el ocio y la sexualidad. Las madres y los padres tienen sentimientos ambivalentes y contradictorios respecto a la adaptación infantil en la sociedad de destino. El proceso de aprendizaje de las nuevas normas sociales es un reto para todos los miembros del hogar, que no está exento de conflictos y negociaciones cotidianamente, situación que se conoce como “el estrés de la aculturación” (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003:134; Carrasco, 2004a).

Para autores como García Borrego (2008:233), la posición que juegan las niñas y los niños en su familia está definido por dos elementos claves: el género y la generación y la combinación de ambos.<sup>171</sup> A estos factores identitarios se suma un tercero: la oposición y

---

<sup>170</sup> Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003:124,137), señalan que “algunos padres están frustrados y se sienten cada vez más amenazados por el hecho de que los nuevos valores y conductas culturales vayan calando en sus hijos, y a menudo intentan tensar las riendas (...) De hecho algunos niños experimentan una pérdida importante de libertad en sus nuevos hogares”.

<sup>171</sup> García Borrego (2008:241) se refiere a la posición generacional utilizando el concepto de “clases de edad”, es decir alude a la dimensión cualitativa de la edad. Las clases de edad se conforman social, cultural, histórica y nacionalmente con marcadores específicos, que pueden ser ciertos acontecimientos o ritos de paso que dan jerarquía. La definición y demarcación de las clases de edad varían de un país a otro, y alguien que ya no era niño en su país de origen se puede sentir infantilizado en España. Este

confluencia entre el *allá* y el *acá*.<sup>172</sup> El ser de un lugar u otro es algo flexible y dinámico para las niñas y los niños, algo que se negocia en las interacciones cotidianas. Sin duda, algunas familias viven la tensión entre allá y acá como una base donde se producen los discursos y donde se proyectan sus conflictos (“esto pasa porque ya eres de acá”, “esto no pasaría si nos hubiésemos quedado allá”, etc.). Así mismo, dicha identidad puede ser atribuida al lugar de nacimiento territorializada y proyectadas sobre los demás miembros de la familia en base a su género y generación (García Borrego, 2008:236).<sup>173</sup>

La mayoría de los proyectos migratorios familiares tienen la motivación de ofrecer mayores ofertas laborales para las madres y los padres, y mejores oportunidades educativas (el «dar estudios») a las hijas y los hijos. En ellos se depositan muchas expectativas que las personas adultas no han podido conseguir, en su vida en general como en la migración en particular. Las motivaciones para la migración del grupo familiar tienen por un lado, una dimensión económica (mejorar los ingresos) y social (educación, trabajo, etc.) y por otro lado una dimensión afectiva. La reunificación está motivada por las relaciones de afecto, apego e intercambio que se viven al interior de la familia. Puesto que el proyecto migratorio tiene como objetivo el éxito escolar y laboral de las generaciones jóvenes será necesario que la familia se “quede” hasta ver algunos de los resultados y, de algún modo, medir los logros y fracasos de la migración (Labrador, 2001:148; Carrasco, 2004a; Pedone, 2004:151).

Para Moscoso (2008a), las niñas y los niños migrantes, sin pretenderlo, se convierten en los verdaderos protagonistas del proyecto migratorio familiar, puesto que cargan con la importante misión de *demonstrar* el éxito del mismo o de ser los culpables de su fracaso. A través del trabajo escolar y la adaptación social, no sólo se miden las capacidades que tienen y pueden desarrollar en el nuevo contexto. Además, mediante el desempeño infantil se mide el grado de cumplimiento de algunos objetivos del proyecto migratorio familiar, objetivos que pocas veces son explicitados pero constantemente evaluados por el grupo familiar. Sin embargo, a pesar del supuesto protagonismo que tienen las niñas y los niños en los proyectos migratorios familiares, según Pedone (2004:152-153) y Carrasco (2004a), generalmente no participan ni emiten su opinión en estas cuestiones, a la hora de diseñar o tomar decisiones prácticas y trascendentales respecto al viaje, la migración y la reunificación familiar se prescinde del punto

---

planteamiento es similar al concepto de la niñez como construcción histórica y social que postula el enfoque de la Sociología de la Infancia, expuesto en el Capítulo I de la Tesis Doctoral.

<sup>172</sup> “Los discursos de los hijos de inmigrantes están atravesado por la tensión simbólica entre el allá y el acá que rige la vida de las familias migrantes. Dicha tensión está muy presente no sólo en sus percepciones, sino incluso en sus identificaciones con territorios y personas, como si se tratase de un poderoso imán hacia el que son atraídos” (García Borrego, 2008:265).

<sup>173</sup> Por ejemplo, las madres, los padres y hermanas mayores se pueden considerar de *allá*, mientras que las hijas e hijos más pequeños son de *acá*, pero esto va a depender de la trayectoria de cada grupo familiar. Puesto que no siempre es así, el autor analiza el caso de una familia marroquí donde las hermanas de más edad se consideran de *acá* y las hermanas pequeñas de *allá*. Estas identificaciones pueden dar lugar a choques culturales basados en conflictos generacionales, los cuales se superponen entre sí (García Borrego, 2008:238).



de vista infantil. En la elaboración y ejecución de los proyectos migratorios familiares, las niñas y los niños, junto a las personas mayores, queda en franca exclusión de la toma de decisiones. De hecho, muchas veces se transforman en elementos de negociación y conflicto, como si fueran un “objeto”. Ellos afrontan una serie de cambios y pérdidas a veces, de manera muy solitaria y sin consulta. Aunque, finalmente, se piensa que son quienes más se benefician con la migración (Pedone, 2006:162,311).

El proyecto migratorio familiar puede estar pensado *a priori* como un proyecto temporal o definitivo dependiendo de las características familiares, las condiciones del entorno y la motivación de la migración. Sin embargo, a medida que la familia va instalándose en un barrio, las madres y padres se acomodan en el algún empleo, y las hijas y los hijos van creciendo y adaptándose en la sociedad de destino, es posible que el retorno se replantee o demore lo más posible (Escrivá, 2000; Pedone, 2003, 2007:14). Así lo declara una madre que participa en la investigación de Labrador (2001:153) con la comunidad peruana en Madrid: *“los hijos, como dice una madre entrevistada, ya son españoles, y ellos son la justificación de que el proyecto migratorio se vea como concluido, aun cuando se desee la vuelta”*. Aun queriendo retornar a sus países, muchas madres y padres se resignan a “quedarse” para proveer un bienestar familiar, incluso en ocasiones sintiendo que los valores de la sociedad que habitan no son compartidos por el grupo familiar. Lo viven como una forma de sacrificio de parte de un “buen padre” o una “buena madre” con el fin de potenciar y favorecer la vida de sus descendientes. En este sentido, las hijas e hijos de inmigrantes pertenecen a una generación sobre-determinada por el “paisaje familiar”. Las madres y padres actúan como vehículo de transmisión de los desequilibrios de la sociedad de origen a la sociedad de destino y viceversa. A la segunda generación de migrantes le toca sufrir las consecuencias de esos desequilibrios, a veces sin comprenderlas del todo y con otros referentes culturales (Labrador, 2001:183; García Borrego y Camarero, 2004:189).<sup>174</sup>

Las redes, la clase social, el género y la etnicidad son claves para la significación que cada niña y niño realiza sobre la propia migración o trayectoria migratoria familiar. En base a esos elementos pueden resultar distintas valoraciones e identificaciones respecto a la masculinidad y la feminidad, ya que también se expresan de manera distinta según la clase

---

<sup>174</sup> También se pueden dar casos donde la familia opta por la des-agrupación, es decir por enviar a las niñas y los niños a los lugares de origen para que allí los cuiden y aprendan la cultura o lengua local, esto supone una nueva estrategia transnacional de subsistencia familiar donde se separa lo reproductivo (allá) de lo productivo (acá), con el objetivo de compatibilizar la vida laboral y familiar. En ocasiones, esta organización espacial puede coincidir y refuerza la división sexual del trabajo, puesto que las redes transnacionales a las que se acude para que realicen el trabajo de cuidado están compuestas mayoritariamente por mujeres (unidas por vínculos familiares o de parentesco) y de este modo la reproducción queda geográficamente exteriorizada y relegada. La función de ayuda, intercambio y cuidado es vital entre los miembros de la red transnacional, a la vez que entrega ciertos elementos de identidad nacional, religiosa, lingüística, de parentesco o de género para las niñas y los niños (García Borrego, 2008:206-227).

social del grupo familiar. Por ejemplo, García Borrego (2008:247) analiza la trayectoria migratoria de dos hermanos adolescentes de la misma familia de República Dominicana inmigrante en Madrid. En este caso la niña adscribe a su identidad de *negra* y dominicana (a través de la música, el ocio, etc.), mientras que su hermano rechaza categóricamente dicha adscripción. Él prefiere identificarse con una masculinidad de las *clases populares* (chico duro), ya que se opone a toda etnicidad porque la vincula con el género femenino que intenta deslegitimar. El niño entrevistado por García Borrego (2006:247) iguala la identidad dominicana con las formas de ser feminizadas y además relaciona estas dos categorías con la etiqueta de “inmigrante”. En cambio, el ser varón está más relacionado con su posición de clase social y los niveles de pobreza de su grupo familiar.

Recapitulando, en este capítulo hemos podido comprender la dimensión de género y generacional que subyacen a los proyectos migratorios familiares encabezados generalmente por mujeres pioneras de las cadenas familiares. Si bien la migración femenina tiene un impacto en las relaciones de género al interior de los grupos familiares, la transformación global de las relaciones de género entre las personas adultas y los sujetos infantiles conlleva importantes matices. La emergencia de estrategias de maternidad transnacional desplegadas por las madres constituyen prácticas tradicionales coherentes con los patrones de género. Sin embargo, también se pueden interpretar como estrategias de acción social desarrolladas por las actores que participan en redes y procesos migratorios. A su vez, la revisión de los estudios presentados precedentemente ha permitido comprender que la participación de las niñas y los niños en los procesos migratorios encierra una gran complejidad de enfrentar por parte de las familias. Las niñas y los niños también despliegan estrategias de lo que hemos denominado “filiación transnacional” que implican conflictos y transformaciones en las relaciones de poder generacionales que se viven al interior de los grupos familiares y en sus propios espacios sociales. Además, una vez que las niñas y los niños participan como actores migratorios están en permanente tensión y negociación generacional y de género con los diversos referentes familiares, culturales y territoriales a los cuales tienen acceso.

## **SEGUNDA PARTE. EL CONTEXTO DEL ESTUDIO**



## CAPÍTULO 6. LOS PROCESOS MIGRATORIOS PERUANOS

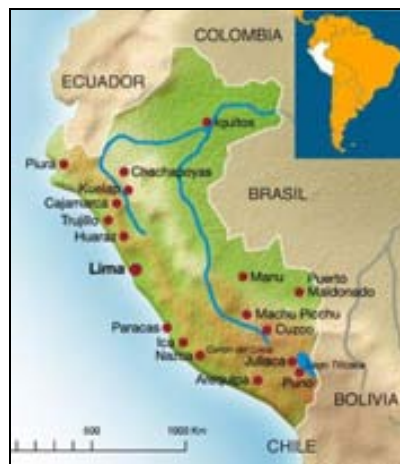
*“Porque me duele si me quedo,  
pero me muero si me voy  
con todo y a pesar de todo  
yo quiero vivir en vos”.*  
María Elena Walsh

En este capítulo revisamos los antecedentes y las características generales del movimiento migratorio peruano considerando el contexto de origen y los de recepción en Barcelona, España y Santiago de Chile. Los factores que influyen en los movimientos migratorios peruanos internos y hacia el extranjero están relacionados con algunos hechos políticos de la historia reciente del país y las problemáticas socioeconómicas. Según datos de la OIM (2008), durante los años 1990 los flujos migratorios peruanos se feminizaron sostenidamente. La participación de las mujeres como pioneras del proyecto migratorio familiar ha dado paso a la creciente presencia de las niñas y los niños como nuevos actores en el fenómeno migratorio internacional.

### **6.1 La migración peruana desde el contexto de origen**

Perú es un país ubicado en América del Sur, posee territorio en la selva amazónica, la costa del pacífico y la cordillera de Los Andes. Según el último Censo de 2005 sus habitantes son 27.219.264. La mayoría de la población vive en la región costera donde se ubican las grandes ciudades como Lima o Trujillo, mientras que la sierra andina y el llano amazónico están menos pobladas. Un 72,3% del país vive en áreas urbanas y un 27,7% en zonas rurales.

**Figura 4 Mapa de Perú**



Perú se organiza administrativamente en 25 provincias a lo largo de sus tres zonas geográficas. La zona costera, la más habitada, representa el centro de la actividad comercial y política,

porque en esta área se ubica la capital del país, Lima, con un tercio de la población nacional. La sierra se extiende desde el centro del país hasta la Cordillera de los Andes, alberga un gran número de comunidades indígenas y es un territorio bastante empobrecido, entre otras razones por la violencia política desatada en esta zona, que origina constantes desplazamientos de sus habitantes hacia ciudades de la costa o el extranjero. La zona selvática es la menos poblada y una de las más vulnerables al negocio del tráfico de drogas (Altamirano, 2000).

Los informes del PNUD (2006) mencionan a Perú como uno de los países con peor distribución de la riqueza dentro de la región latinoamericana. En el año 2005, los niveles de pobreza alcanzan al 48,7% de la población (CEPAL, 2005). Si bien, en 2007 este porcentaje alcanza al 39,3% y en 2009, al 34,8% (INEI, 2010). Según UNICEF (2005) la cifra de Pobreza Infantil<sup>175</sup> en Perú es de un 28%. Los factores que agudizan esta situación están directamente relacionados con la feminización de la pobreza, puesto que cuando las madres no concluyen su educación formal aumentan las probabilidades de vivir en situación de exclusión social.<sup>176</sup> Además, muchas mujeres jefas de familias en situación de pobreza no pueden trabajar fuera del hogar para aumentar sus presupuestos porque la cobertura escolar inicial (3 a 5 años) sólo alcanza a cubrir el 53% del total del país (INEI, 2006).

La inestabilidad económica y política del país durante las últimas décadas inciden considerablemente en la feminización de los flujos migratorios hacia el extranjero. Según Escrivá (2004:164), los proyectos migratorios de las mujeres peruanas en España “suelen formar parte de estrategias familiares de reproducción/movilidad social o supervivencia cotidiana, y si son concebidos individualmente, están a menudo condicionados o respaldados por la familia”. Durante la década de 2000 las mujeres y los hombres emigrantes intentan consolidar su proyecto migratorio en los países de destino, esta vez con la migración de sus hijas, hijos y otros parientes, lo que implica una intención de instalarse definitivamente. Así mismo, se fortalecen los lazos transnacionales entre los miembros de las familias y las comunidades que se mantienen conectadas a través de las fronteras, dando origen a los procesos de reunificación familiar. En esta etapa aparecen las niñas y los niños como los “nuevos actores migratorios” (Aparicio y Tornos, 2006).

Durante todo el siglo XX es posible observar movimientos migratorios en Perú, tanto migraciones internas como la llegada de grupos extranjeros hacia el país. Cada período histórico tiene sus propias características que han hecho posible el traslado; ya sea del campo a la ciudad, de la sierra a la costa, o del sur hacia los países del norte u otros países de la región

---

<sup>175</sup> La Pobreza Infantil ha sido definida por UNICEF como el porcentaje de niños y niñas que viven en hogares con ingresos bajo el 50% del ingreso mediano nacional (UNICEF, 2005).

<sup>176</sup> Hasta el año 2002 aproximadamente el 31% de las madres ha concluido la educación básica. La tasa de analfabetismo presenta grandes brechas entre niveles de pobreza, áreas de residencia y géneros: por cada 3 varones, 7 mujeres son analfabetas, sin embargo el gobierno peruano sostiene que se redujeron las brechas de inequidad por género, área de residencia y nivel de pobreza (INEI, 2006). En Perú, el 13% de los nacimientos corresponden a madres adolescentes (15- 19 años) (Centro Flora Tristán, 2006).

latinoamericana. Algunas investigaciones (Altamirano, 2000; Meneses, 2005) señalan ciertas fases en la migración peruana: desde los movimientos internos, pasando por la llegada de contingentes extranjeros, hasta el escenario actual donde muchas familias peruanas emigran internacionalmente (Valencia, 2005; CEPAL, 2006).

### **6.1.1 Antecedentes políticos y socioeconómicos de la migración peruana**

Los primeros antecedentes del movimiento de personas en Perú durante el siglo XX se ubican entre las décadas de 1910 y 1920. En este período, los miembros de la oligarquía peruana emigran hacia países de Europa para educarse y de este modo adquirir mayor prestigio y poder. Así mismo, algunos sectores de la clase trabajadora –contratados desde origen– se desplazan hacia empresas textiles de Nueva York y New Jersey, Estados Unidos. Por otra parte, a Perú llegan a instalarse muchos empresarios japoneses y estadounidenses, quienes comienzan a constituir una importante colonia con gran poder económico en el país (Altamirano, 2000:23; Stefoni, 2003:59).

*1950 - 1960: primeros desplazamientos internacionales y migraciones internas.* Durante esta década dejan de llegar personas extranjeras a Perú y comienzan a registrarse más salidas provenientes de todas las clases sociales. Durante esta época las capas medias de la sociedad peruana son las protagonistas de la migración internacional, en especial, profesionales liberales, medianos empresarios y estudiantes. Muchas familias peruanas de las clases medias emigran hacia países como Italia y Francia donde escasea la mano de obra después de la Segunda Guerra mundial. Una vez allí se emplean en los trabajos de reconstrucción de esos países. Al mismo tiempo, las industrias de Estados Unidos continúan incorporando mano de obra extranjera. Al interior del país se producen migraciones del campo a la ciudad, originadas por los procesos de industrialización y la aguda crisis económica que vive el país en esa época. Las familias más pobres intentan sobrevivir a través del trabajo informal y se instalan en precarios asentamientos de la periferia urbana de Lima. Muchas mujeres del campo se emplean como trabajadoras del hogar en las familias acomodadas de la capital (Altamirano, 2000:24; Escrivá, 2000:329, 2004:154; Stefoni, 2003:60; Loveday, Molina y Rueda, 2005:4).

*1970 - 1980: crisis interna y migraciones internacionales.* En la década de 1970, el gobierno militar de turno impulsa una serie de políticas económicas destinadas a nacionalizar la banca, la minería y las grandes industrias y se implementa una reforma agraria. Este tipo de medidas genera la huida de algunos capitales extranjeros; mientras aumenta el descontento en amplios sectores de la clase media y alta que resuelven finalmente instalarse en Estados Unidos. Por otro lado, un grupo de jóvenes emigra hacia países del ex bloque comunista con fines académicos (Altamirano, 2000:24-30).

*1980 - 1990: el éxodo internacional y afirmación de las migraciones internas.* Si en los años anteriores la migración hacia el extranjero iba en aumento, en la década de 1980 comienza a fraguarse un movimiento humano inédito en la historia peruana que Altamirano (2000) define como “el éxodo”. Durante la década de 1980 el país se caracteriza por el estancamiento de su economía y los bajos salarios. El Producto Interno Bruto se reduce en un 10%, sumado a la baja de los sueldos. El mercado laboral se flexibiliza, los contratos se tornan temporales y las ocupaciones cada vez ofrecen menos remuneración que otros países de la región por el mismo trabajo (Altamirano, 2000:28). Los resultados económicos durante el primer gobierno de Alan García (1985-1990) son desalentadores, producto de la implementación de políticas de ajuste estructural. Luego de una pequeña reactivación económica en 1985, se produce un periodo de creciente inflación y recesión, que trae consigo una crisis económica superada recién en 1989. En este escenario, las precariedades económicas refuerzan la decisión de emigrar. Muchas mujeres y hombres piensan en mejorar las condiciones de sus familias. Por su parte, las clases medias y altas de la sociedad emigran para recuperar el nivel de vida perdido. Perú vive una situación de violencia política sin precedentes que deja un doloroso saldo de asesinatos y graves violaciones de los derechos humanos. El desequilibrio político del país durante la dictadura militar de los setenta incrementa fuertemente el flujo migratorio, así mismo la crisis económica de los años 1980, también fue motivo para que mucha gente partiera (Altamirano, 2000:29).

Las continuas recesiones económicas y la violencia política que azotan al país crean el escenario propicio para la partida. Aunque hacia el final de la década se restablece la democracia, el conflicto político y la forma violenta de enfrentarlo crean una sensación de inestabilidad permanente. Como consecuencia, en el año 1989 se registra un alza aproximada de 80.000 personas que salen al extranjero a causa de la violencia política. Muchas personas emigran con status de refugiadas o exiliadas hacia países de la región, como Chile o Argentina, y europeos como Suecia, Alemania o Bélgica. A su vez, surgen nuevos países de destino como Japón, país que abre sus puertas a trabajadores manuales y mujeres “nikeis”; es decir, a descendientes de inmigrantes japoneses que llegaron a principios del siglo XX (Altamirano, 2000:25, 33). En 1980 comienzan a emigrar familias de clase trabajadora, especialmente a países como Estados Unidos (donde se registran 300.000 nacionales en ese momento), España, Francia y algunos países de la región latinoamericana. Un destino muy particular para las mujeres peruanas jóvenes, solteras y de clase media es Australia, país que desarrolla un programa de incentivo para atraer migración femenina con la finalidad de equilibrar su población masculina. A fines de la década de 1980 se contabilizan 1.500.000 personas peruanas en el extranjero. (Altamirano, 2000:33; Escrivá, 2004:154).

Durante esta época también se intensifican las migraciones internas desde la zona andina hacia las ciudades de la costa. Sólo entre 1981 y 1993 se desplazaron aproximadamente



1,1 millones de personas entre los diferentes departamentos del país. Muchas familias indígenas se instalan en zonas urbanas marginales donde intentan recrear su cultura con las prácticas urbanas a través de festividades religiosas y la creación de asociaciones o grupos culturales (Valencia, 2005; Merino, 2009). En este periodo se consolida una de las manifestaciones culturales más populares en el país: la devoción católica al Señor de Los Milagros (Merino, 2003; Loveday, Molina y Rueda, 2005:4). En esta etapa es cuando se incorporan masivamente las mujeres como protagonistas de la migración interna y externa. Escrivá (2000:330) señala que en este periodo algunas mujeres pertenecientes a las clases medias y altas emigran hacia Venezuela, Argentina, Italia, España y Japón en busca de trabajo y mejores condiciones de vida.

*1990 - 2000: crisis política interna y participación femenina en la migración internacional.* En 1990 asume la presidencia Alberto Fujimori. Tras liberalizar el mercado promueve una política de austeridad fiscal que sólo consigue empeorar los índices económicos. En 1992 se produce un “autogolpe” que concentra en el presidente Fujimori todos los poderes del Estado.<sup>177</sup> La captura de algunos líderes de los grupos opositores afianza su liderazgo y, como sello de su mandato, el Congreso en 1993 ratifica una nueva Constitución que le permite estar en el poder casi una década (Meneses, 2005). Sin embargo, los gobiernos de Fujimori se llevan a cabo con un estilo fuertemente autoritario, graves violaciones a los derechos humanos de la ciudadanía y en medio de continuos escándalos por prácticas de corrupción efectuadas por altos cargos ejecutivos.

Mientras las finanzas tambalean, el conflicto del Estado y sus fuerzas armadas con los grupos armados “Sendero Luminoso” y el Movimiento Revolucionario “Tupac Amaru” crecen, tanto en gasto militar como en las vulneraciones humanas. La violencia desatada en este período origina no sólo emigración voluntaria, sino también la salida de muchas personas refugiadas políticas, que constituyen un cuarto de la población emigrante, mientras internamente se registran 700.000 individuos desplazados. En este período los territorios de la selva, la sierra y algunas áreas rurales se ven despoblados, ya que sus habitantes comienzan a “huir” de la violencia hacia zonas más seguras, como las ciudades o a la costa, en especial a Lima (Loveday, Molina y Rueda, 2005:4). Esta ciudad actúa como punto intermedio entre el desplazamiento interno y el externo; muchas personas una vez allí deciden salir del país. Por último, muchas mujeres y hombres calificados comienzan a emigrar (“fuga de cerebros”) debido a la dificultad de encontrar empleos acordes a su nivel de preparación. Sólo en el año 1992 se registran 70.000 emigrantes en promedio (Altamirano, 2000:30).

Según Escrivá (2000:330), en este periodo algunas empleadas y empleados públicos (docentes, enfermeras, funcionarios, etc.) pierden sus trabajos o sufren una baja en sus salarios

---

<sup>177</sup> Se disuelve el Congreso y el Presidente concentra los poderes del Estado. Además, capitaliza el descontento de la ciudadanía peruana con la clase política, con lo cual termina su mandato con una alta popularidad.

debido a las políticas económicas impuestas durante el gobierno de Fujimori. Por otro lado, la inmigración también se mantiene con 63.200 personas extranjeras residentes en Perú, de las cuales el 57% procede de países asiáticos. En esta década las salidas del país se mantienen en alza y los retornos son muy bajos. En estos años, países como Argentina y Chile se consolidan como destino de la migración peruana. Según datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú, en el decenio 1990-2000 alrededor de 400.000 nacionales abandonan el país, mientras algunas comunidades indígenas se dirigen a Brasil. La década se caracteriza por la consolidación de los flujos migratorios iniciados en las décadas anteriores y la mayor participación de las mujeres como protagonistas del proyecto migratorio familiar, especialmente hacia España y Chile, donde se emplean en el servicio doméstico (Altamirano, 2000:27, 34; Stefoni, 2003; Escrivá, 2004:154; CEPAL, 2006).<sup>178</sup>

*2000 - 2010: procesos de reunificación familiar y participación de las nuevas generaciones.* En 2001 el gobierno transitorio de Valentín Paniagua crea la Comisión de la Verdad y la Reconciliación, con el objetivo de investigar los hechos ocurridos desde mayo de 1980 a noviembre de 2000. Después de dos años de trabajo la Comisión determina que la crisis política de la década pasada deja un total de 69.000 personas muertas y desaparecidas (Meneses, 2005). Durante los primeros años de esta década se fortifican los procesos de reunificación familiar por parte de los hombres y las mujeres que llevan años viviendo en el extranjero. En este contexto emerge la participación de las niñas, los niños y jóvenes en los procesos migratorios y se plantean los desafíos de la integración y la residencia definitiva en las sociedad de destino de la emigración peruana (Loveday, Molina y Rueda, 2005; DIGEMIN-INEI-OIM, 2009).

### ***6.1.2 Características sociodemográficas de la migración peruana: la feminización de los planes familiares***

Según los registros oficiales (DIGEMIN-INEI-OIM, 2009:14), en el año 1990 salieron 46.596 personas de Perú, mientras que en 2008 la cifra asciende a 30.614. En total, durante este período (1990-2008) se registran 2.013.090 salidas al exterior, de las cuales, el 50,9% corresponde a mujeres y el 49,1% a hombres.<sup>179</sup> En la siguiente tabla se pueden apreciar los valores absolutos

---

<sup>178</sup> De acuerdo a Altamirano (1996:76, citado en Escrivá, 2000:331), las iglesias católicas de Italia y España actúan como una red de apoyo e información para las personas y familias migrantes peruanas, ya que son contactadas a través de las congregaciones y los sacerdotes católicos en Perú.

<sup>179</sup> Estas cifras y las que se exponen a continuación son el resultado del “cálculo del número de personas peruanas registradas por los diferentes puntos de control migratorio que han salido del país y que no registraron su retorno, pasados seis meses de su salida. **Estas cifras permiten estimar los niveles y tendencias sobre la migración peruana, en ausencia de información más rigurosa y exacta**” (DIGEMIN-INEI-OIM, 2009:48) (la negrita es nuestra). Es decir, existe una dificultad intrínseca a la naturaleza del fenómeno migratorio para contabilizar el número exacto de las salidas del país. Por esta

y relativos de acuerdo a la composición de género de la emigración internacional durante estos años:<sup>180</sup>

**Tabla 7 Evolución emigración peruana internacional, 1990-2008**

Año	Mujeres		Hombres		Total	
	N	%	N	%	N	%
1990	22.385	48%	24.211	52%	46.596	100%
1991	32.177	47%	36.172	53%	68.349	100%
1992	33.699	57%	25.090	43%	58.789	100%
1993	41.685	53%	37.259	47%	78.944	100%
1994	22.888	51%	22.399	49%	45.287	100%
1995	16.760	51%	16.248	49%	33.008	100%
1996	17.851	53%	16.058	47%	33.909	100%
1997	21.986	54%	18.780	46%	40.766	100%
1998	28.840	55%	23.764	45%	52.604	100%
1999	25.700	53%	22.508	47%	48.208	100%
2000	31.754	52%	28.810	48%	60.564	100%
2001	34.878	53%	31.232	47%	66.110	100%
2002	46.977	49%	49.398	51%	96.375	100%
2003	67.460	51%	64.452	49%	131.912	100%
2004	95.423	51%	90.107	49%	185.530	100%
2005	95.141	49%	101.018	51%	196.159	100%
2006	98.521	48%	105.656	52%	204.177	100%
2007	129.198	50%	129.991	50%	259.189	100%
2008	162.164	53%	144.450	47%	306.614	100%
<b>Total</b>	<b>1.025.487</b>	<b>51%</b>	<b>987.603</b>	<b>49%</b>	<b>2.013.090</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de datos DIGEMIN-INEI-OIM (2009:14).

Durante los años 1999 a 2003 se estima que un promedio de 60.634 personas salen del país cada año para residir en el exterior; mientras que en el período 2004-2008, las salidas aumentan considerablemente con un promedio anual de 230.334 personas. En el siguiente

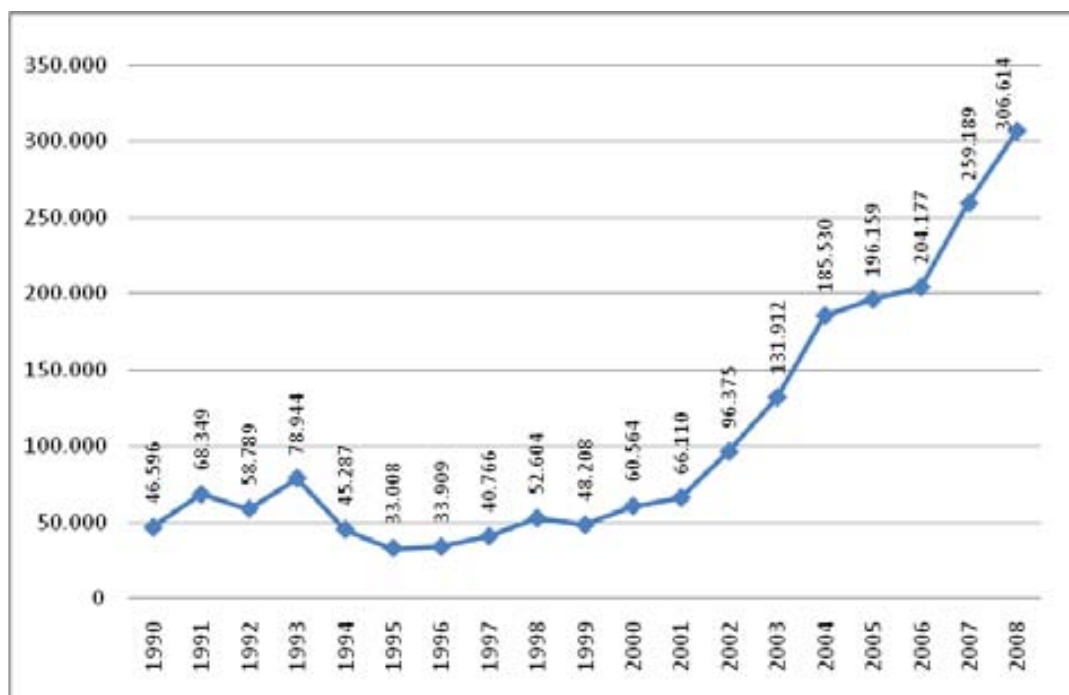
---

razón, se pueden encontrar datos contradictorios entre sí o que no reflejen las tendencias de otros estudios. Sin embargo, en ausencia de otras fuentes de información se opta por considerar los datos que publican los organismos oficiales responsables en la materia (DIGEMIN, INEI y OIM). Además, no se debe olvidar el sub-registro de la migración indocumentada que aún es más difícil de registrar. Algunos autores (Loveday, Molina y Rueda, 2005:11), estiman que más de 1.6 millones de personas peruanas están en “situación migratoria irregular” a diciembre de 2004, cantidad que representa el 54.5% del total de la población nacional en el exterior.

<sup>180</sup> Según Loveday, Molina y Rueda (2005:9), “entre 1985 y 1988, la cantidad de peruanos que migraron al exterior no sobrepasó las 50,000 personas al año. En 1989, esta cifra se elevó llegando a 60,000 personas aproximadamente. Como resultado de la conmoción económica y social vivida en el país en los siguientes cinco años, entre 1989 y 1994, el saldo migratorio registró un déficit de cerca de 380,000 personas. Si bien esta tendencia disminuyó en los años 1996 y 1997, gracias al periodo de bonanza económica vivida en el país, a partir de entonces la salida de peruanos se ha incrementado de manera alarmante.”

gráfico se puede valorar cómo se intensifica la pendiente de la curva a partir del año 2003 y finaliza con un récord de 306.614 salidas en el año 2008.<sup>181</sup>

**Figura 5 Evolución emigración peruana internacional, 1990-2008**

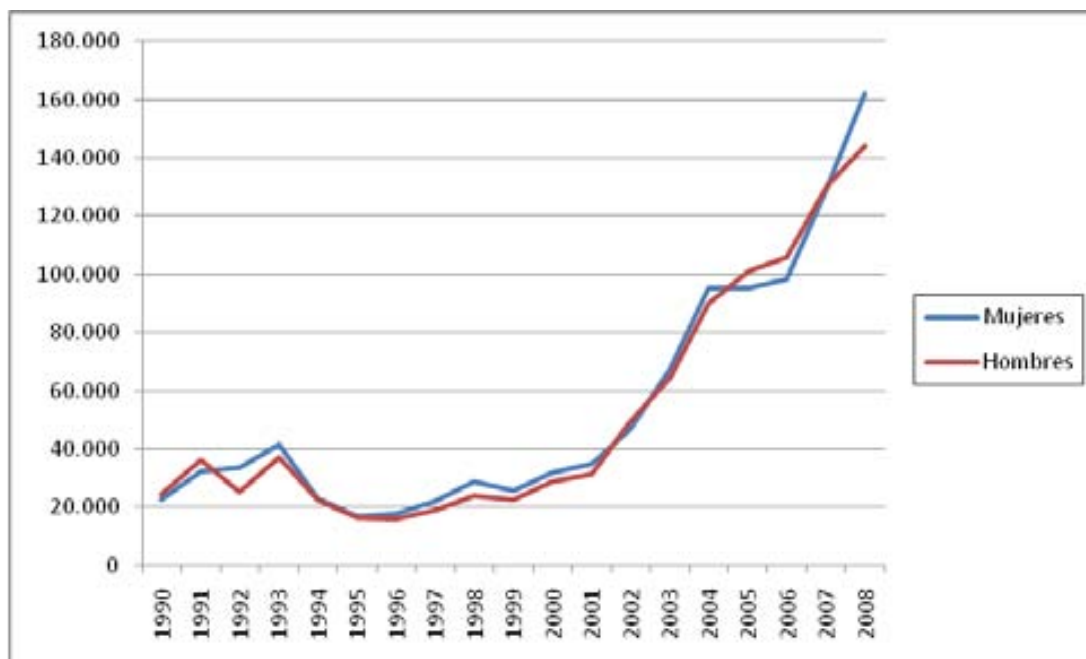


Fuente: Elaboración propia a partir de datos DIGEMIN-INEI-OIM (2009:14).

De acuerdo a los datos recién expuestos (DIGEMIN-INEI-OIM, 2009:26), se puede constatar que la proporción de los sexos en los flujos migratorios varía medianamente: en el año 1994 emigran 22.888 mujeres y 22.399 hombres; en el año 2002 se duplica la cifra a 46.977 mujeres y 49.398 hombres; mientras en el año 2008 se registra un alza de 162.164 mujeres y 144.450 hombres. Si bien las mujeres son las pioneras de determinados flujos migratorios peruanos, su presencia es relativamente equilibrada respecto a los varones. No obstante, en los últimos años las mujeres superan a los hombres en más de veinte mil efectivas. La comparación de la tendencia entre los sexos se puede apreciar en el siguiente gráfico, que refleja una mayoritaria presencia femenina en la migración internacional:

<sup>181</sup> Hasta los registros del 30 de junio de 2009, son personas que salen del país durante ese año y no regresan.

Figura 6 Evolución emigración peruana internacional según género, 1990-2008



Fuente: Elaboración propia a partir de datos DIGEMIN-INEI-OIM. (2009:14).

Respecto al estado civil de las personas emigrantes internacionales en el período 1994-2008, el 72,6% declara estado de soltería y solo el 19,6% dice estar casado. Dentro del grupo de soltería, el 49,4% son mujeres y el 50,6% hombres. Por otro lado, en el grupo que contrajo matrimonio, hallamos que el 55,8% está compuesto por mujeres y el 44,2%, por hombres, mientras un reducido 0,4% de peruanos declara ser viudo y el 0,3% divorciado (en este último predomina las divorciadas con el 70,6% frente al 29,4% de hombres) (DIGEMIN-INEI-OIM, 2009:30-31).

La estructura por edades de la población emigrante peruana refleja que la mayoría son personas jóvenes y adultas: el 74,6% se encuentra entre los 20 y 49 años de edad. Este dato nos permite comprobar que las personas emigran en una etapa de sus vidas que se entiende como activas laboralmente. Mientras que el 11,1% son niñas y niños menores de 15 años y sólo el 4% son personas mayores de 65 años (DIGEMIN-INEI-OIM, 2009:27).<sup>182</sup> A continuación se revisan estas cifras en un gráfico que permite valorar estas tendencias:

<sup>182</sup> Cuando se cruzan las variables de género y edad se desprende que la proporción predominante de mujeres se encuentra a partir de los 30 años de edad. El grupo de edad que presenta mayor porcentaje de mujeres emigrantes es el de 75 a 79 años con un porcentaje de 61,3%, mientras que los hombres representan el 38,7% del total de emigrantes en dicho grupo quinquenal de edad. Por otro lado, el mayor porcentaje de hombres se ubica en el rango de 10 a 14 años, alcanzando el 51,5% y las mujeres representan el 48,5% en dicho grupo de edad (DIGEMIN-INEI-OIM, 2009:27).

**Figura 7 Población peruana emigrante según grupos de edad, 1990-2008**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos DIGEMIN-INEI-OIM (2009:28).

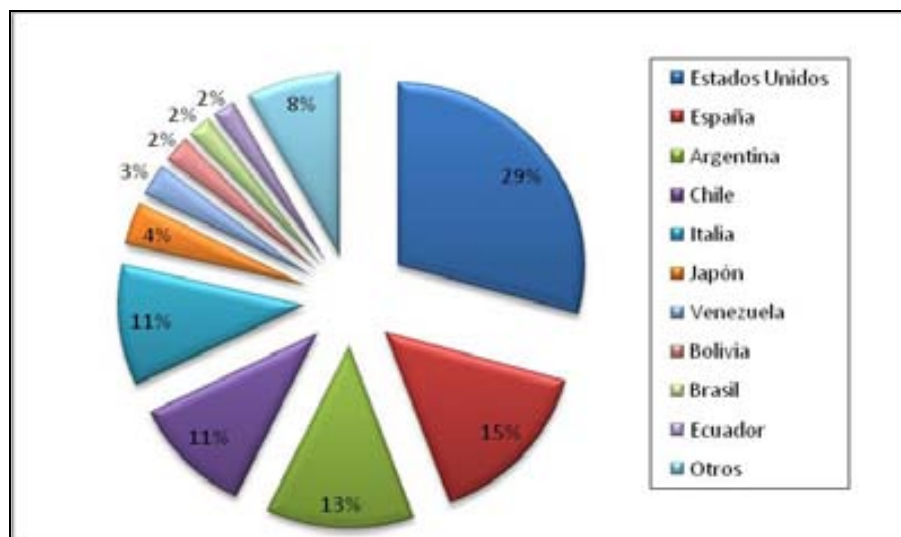
Como se muestra en el gráfico recientemente expuesto, la mayoría de las personas inmigrantes están en la etapa laboral, puesto que la migración constituye justamente la búsqueda de un empleo. Según grupos de edad, podemos observar cómo las columnas más largas se agrupan en torno a la población emigrante que tiene entre los 20 y 44 años, mientras que las primeras columnas referidas a los grupos infantiles descienden al igual que las referidas a los grupos de más edad.

Durante el periodo 1994-2008, los registros oficiales (DIGEMIN-INEI-OIM, 2009:31) muestran que las principales ocupaciones de las personas inmigrantes son: estudiantes<sup>183</sup> (28,9%); empleados de oficina (13,3%); amas de casa (10,7%); trabajadores de servicios, vendedores de comercio y mercado (10,2%); y profesionales, científicos e intelectuales (9,9%). Dentro de esta última categoría, se estima que emigraron del país 174.648 profesionales (51,8% mujeres y 48,2% hombres), de los cuales el 21,3% son profesores; 13,8%, ingenieros; 9,0% administradores de empresas y 7,6% enfermeros. Al analizar las profesiones de acuerdo al género se estima que dentro de algunas ocupaciones las mujeres están sobrerrepresentadas porque son labores asociadas a la reproducción social y una extensión de su rol femenino clásico: obstetricias (95,1% son mujeres dentro de esta profesión), psicólogas (79,0%), contadoras (53,2%), profesoras (68,5%) y enfermeras (94,4%). Por último, los hombres están mayormente ubicados en trabajos con mayor estatus y poder como los ingenieros (81,7% son hombres dentro de esta profesión), administradores de empresas (52,2%), médicos (67,1%) y abogados (53,4%) (DIGEMIN-INEI-OIM, 2009:33).

<sup>183</sup> Cabe mencionar que dentro de la categoría “Estudiantes” no se incluyen a las niñas y los niños de 0 a 17 años. Este último grupo representa el 4,1% (72.521) dentro del total de estudiantes. De este número, el 49,5% son niñas y el 50,5%, niños (DIGEMIN-INEI-OIM, 2009:31).

A partir de las cifras expuestas en Domínguez y Atao (2009:55) se desprende que el principal destino de la migración peruana durante el periodo 1990-2006 es Estados Unidos (con 593.508 salidas); en segundo lugar España (303.640), luego Argentina (260.925) y en cuarto lugar Chile (213.969). Le siguen Italia (216908), Japón (77.596) y en menor medida Venezuela (58.980), Bolivia (48.829), Brasil (42.307) y Ecuador (41.318). En el siguiente gráfico se pueden apreciar estas proporciones:<sup>184</sup>

**Figura 8 Principales países destino emigración peruana internacional, 1990-2006**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos Domínguez y Atao (2009:55).

Probablemente algunas personas emigran como primer destino a países de la región como Argentina, Chile, Bolivia, Brasil o Ecuador, ya que representan un puto intermedio en la estrategia migratoria internacional para llegar finalmente hacia otros países europeos o Estados Unidos. Por otro lado, según Loveday, Molina y Rueda (2005:11), la migración peruana internacional se caracteriza por su alto grado de informalidad. Este es un factor que dificulta los procesos de registro y control migratorio para acceder a los datos.

Las personas peruanas que declaran dirigirse específicamente a Chile en su mayoría (84,3%) están entre los 15 y 64 años, sólo un 13% son niñas y niños de 0 a 14 años y un 2,7% son mayores de 65 años. Estas características son similares a la inmigración peruana en España, ya que en este último país un alto porcentaje (82,9%) de personas se ubica entre los 15 y 64

<sup>184</sup> Según los registros (DIGEMIN-INEI-OIM, 2009:19, 20) efectuados en los puertos de control migratorio como aeropuertos y aduanas, el principal destino de la migración peruana durante el periodo 1994-2008 es Chile con 384.702 (que corresponden al 21,9% de las salidas), de esta cifra el 54,9% son mujeres (211.103) y el 45,1% hombres (173.599), seguido de Estados Unidos con 332.587 (18,9%), luego Bolivia (17,2%), Ecuador (13,8%). Mientras que hacia España se registran 154.873 salidas (8,8%), de esta cifra el 54,8% son mujeres (84.908) y 45,2%, hombres (69.965), según estos datos se comprueba que ambos destinos están altamente feminizados Argentina (3,8%) y Venezuela (2,5%) (DIGEMIN-INEI-OIM, 2009:21).

años; un 14,7% corresponde a niñez entre 0 y 14 años y sólo un 2,3% a personas de 65 años y más. En los otros destinos de la migración peruana las proporciones de las cifras son parecidas, salvo algunas excepciones donde la mayor presencia infantil se destaca. Por ejemplo, en Japón, existe un 20,1% de niñas y niños peruanos menores de 14 años dentro del total de población peruana, y en Italia un 18,7% de población infantil. Estas cifras son superiores a la población infantil peruana en los otros países. Probablemente se deba a que se trata de países con mayor tiempo de asentamiento, en los que los grupos familiares han logrado reunificar a sus hijas e hijos. Por último, el país donde se registran más personas ancianas es Estados Unidos, con un 7,8% dentro del colectivo peruano. Una causa probable sería el envejecimiento del stock debido a que la migración hacia ese país comienza a fines de 1980 e inicios de 1990 (DIGEMIN–INEI–OIM, 2009:36).

Respecto a las ocupaciones y los lugares de destino, se observa que dentro de la población peruana que se dirige hacia Chile el 24,0% son estudiantes; el 14,8% son trabajadores de servicios; mientras que las principales profesiones son pedagogía (21,4%); ingeniería (13,4%); enfermería (10,9%); administración de empresas (7%); contabilidad (6%) y Medicina (5,2%). Por otro lado, el 32,3% de quienes se dirigen hacia España son estudiantes, el 15,7% son empleados de oficina; y las principales profesiones son: pedagogía (19%); enfermería (11%); ingeniería (10,7%); administración (8,2%); contabilidad (5,8); medicina (4,4%) y servicio religioso (4,4%) (DIGEMIN–INEI–OIM, 2009:37,38).

Una vez que las personas emigrantes salen del país y logran asentarse en un territorio se pueden realizar algunas estimaciones del número de personas peruanas que residen en determinados países. De acuerdo a diferentes registros (Loveday, Molina y Rueda, 2005:10; Ministerio de Relaciones Exteriores, 2005:13), se estima que entre los años 2003 y 2005 las principales comunidades peruanas asentadas en el extranjero –según orden de importancia– están en Estados Unidos, Argentina, España, Venezuela, Italia y Chile, como se puede comprobar en la siguiente tabla comparativa:



Tabla 8 Principales países de residencia de personas migrantes peruanas, 2003 y 2005

País	2003		2005	
	N	%	N	%
Estados Unidos	878.501	50,68%	935.855	53,00%
Argentina	125.880	7,26%	144.650	8,00%
<b>España</b>	<b>112.331</b>	<b>6,48%</b>	<b>116.000</b>	<b>7,00%</b>
Venezuela	117.460	6,78%	113.150	6,00%
Italia	86.410	4,98%	105.816	6,00%
<b>Chile</b>	<b>81.270</b>	<b>4,69%</b>	<b>78.800</b>	<b>4,00%</b>
Japón	56.442	3,26%	68.649	4,00%
Bolivia	69.755	4,02%	57.330	3,00%
Ecuador	41.600	2,40%	37.788	2,00%
Canadá	21.057	1,21%	28.454	2,00%
Brasil	25.023	1,44%	22.713	1,00%
Alemania	-	-	21.521	1,00%
México	-	-	31.760	2,00%
Otros	119.354	6,80%	-	-
<b>Total</b>	<b>1.735.083</b>	<b>100,00%</b>	<b>1.762.486</b>	<b>100,00%</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de datos año 2003: Loveday, Molina y Rueda (2005:10) y Año 2005: Ministerio de Relaciones Exteriores (2005:13).

En la tabla anterior se comprueban las tendencias descritas recientemente; la mayor comunidad peruana migrante se halla en Estados Unidos. Los registros de salida (INEI-OIM, 2008:23) confirman que en el año 2006, el 30% de las salidas son hacia el país del norte, mientras que Argentina, España e Italia bordean el 10% y en menor medida (3%) aparecen Japón, Venezuela, Bolivia, Brasil y Ecuador.

Un último aspecto interesante se refiere a las zonas desde las cuales se originan mayormente flujos migratorios internacionales durante el período 1990 a 2008. Se trata de los departamentos del interior del país con el 68,1% del total de las salidas y un 31,9% restante proviene del departamento de Lima y Provincia Constitucional del Callao (DIGEMIN-INEI-OIM, 2009:22).<sup>185</sup>

<sup>185</sup> Los principales puntos de control migratorio son el Aeropuerto Internacional Jorge Chávez ubicado en la Provincia Constitucional del Callao, aquí durante el período 1994-2008 se registran 877.703 salidas hacia el extranjero que representan el 49,9% del total de peruanos emigrantes, de los cuales el 54,7% son mujeres y el 45,3% son hombres. El segundo punto de control migratorio internacional es Santa Rosa, ubicado en el departamento de Tacna, al sur del país en la frontera con Chile, aquí salen 331.134 personas peruanas que representan el 18,8% del total de emigrantes, de ellos el 54,7% son mujeres y el 45,3% son hombres. El tercer punto de control migratorio es Desaguadero, en el departamento de Puno, en la frontera con Bolivia, aquí se contabilizan 259.512 salidas que representan el 14,7% del total de emigrantes (46,4% de ellos es mujer y 53,6%, hombre). Por último, el puesto de control de Aguas Verdes en la frontera con Ecuador en el departamento de Tumbes, emigra 174.683 personas en el período

#### **6.1.4 El aporte de las remesas a los hogares peruanos**

Como ya hemos visto en las páginas anteriores, una de las características principales del fenómeno migratorio contemporáneo es la capacidad de las personas y comunidades migrantes de mantenerse interconectadas a través de las fronteras, es decir, la capacidad de establecer vínculos transnacionales ya sea en el ámbito social, político, económico y familiar. Los lazos transnacionales en el ámbito familiar se expresan en la gestión cotidiana de los vínculos afectivos que realizan los padres y especialmente las madres desde sus lugares de migración hacia sus hijas e hijos que permanecen al cuidado de otros parientes —especialmente mujeres— en Perú y también en la asistencia económica a través del envío de las remesas monetarias. Según CEPAL (2006:184), el concepto de remesas monetarias alude a “aquellas porciones del ingreso de los migrantes internacionales con residencia temporal o permanente en el país donde trabajan y que son transferidas desde dicho país a su país de origen”. Las implicaciones de las remesas van más allá del plano económico y tienen un alcance político, puesto que las familias transnacionales participan en un escenario de economía global donde ellos son actores transnacionales “desde abajo”. El envío de remesas es una expresión del lazo familiar transnacional y especialmente una manifestación de la gestión transnacional del cuidado infantil (Portes et al, 2003; Hondagneu-Sotelo y Ávila, 1997).

Durante los últimos años, en la región latinoamericana las remesas aumentan sostenidamente. En 1980 representan U\$1.12 mil millones y en el año 2004 la cifra asciende a U\$197.40 mil millones; es decir, el monto prácticamente se duplica cada cinco años. Sin embargo, esta tendencia no es homogénea en toda la región, ya que cada área geográfica y cada país tiene una situación particular. Por ejemplo, los países de América del Sur incrementan su participación desde el 11% (del total de remesas recibidas en la región) en 1980 al 33% en 2004. Por el contrario, los países caribeños como Haití y República Dominicana reducen su participación del 26% en 1980 para llegar sólo al 8% en 2004. Mientras que México si bien reduce su participación (del 60% baja al 40% en el periodo 1980-2004) sigue siendo el principal receptor de remesas de la región (CEPAL, 2006:198). En el año 2004, los montos de las remesas hacia América Latina y el Caribe alcanzan aproximadamente los U\$45.000 millones. Esta cifra representa un aporte del 2,3% al PIB de la región en ese año y en algunos países supera a la inversión extranjera y la cooperación al desarrollo (CEPAL, 2005).<sup>186</sup> Es decir, la

---

señalado y representan el 9,9% del total. El resto de puntos de control migratorio registraron la salida del 6,7% restante (DIGEMIN–INEI–OIM, 2009:18),

<sup>186</sup> De acuerdo a CEPAL (2006:183), “la fuente primaria de información estadística para el análisis de las remesas es la balanza de pagos. Los rubros que considera son: las “Compensaciones a los empleados” —entre los ingresos corrientes— y las “Remesas de trabajadores” —entre las transferencias corrientes—, ambos en la cuenta corriente, así, como, las “Transferencias de migrantes”, de entre las transferencias de capital de la cuenta de capital. Estos datos son compilados por las autoridades competentes de cada país, que normalmente es el banco central o el organismo nacional de estadística, los que son remitidos al

magnitud de las remesas es tal que los hombres y especialmente las mujeres migrantes realizan un enorme aporte a la economía nacional de los países latinoamericanos, especialmente Perú, a través de las remesas monetarias que envían a sus familias.

Para el caso específico que nos ocupa, Perú en comparación con los otros países dentro de la región se incorpora tardíamente a los flujos de remesas debido a que la migración se acelera a partir de 1990. Actualmente es un país de nivel intermedio que recibe más de U\$ 1.000 millones anuales en concepto de remesas y, por lo tanto, uno de los que más recibe dentro de la categoría intermedia (CEPAL, 2006:201). En la siguiente tabla se comprueba el aumento sostenido de las remesas familiares, que pasan de U\$930 millones en el año 2001 a U\$1.360 millones en 2004 y alcanzan los U\$ 2.900 en el año 2007:

**Tabla 9 Remesas hacia Perú, 2001-2007**  
(Cifras US Dólares)

Años	Millones	Variabilidad
2001	930	
2002	1.265	36,02
2003	1.295	2,37
2004	1.360	5,02
2005	2.495	83,46
2006	2.869	14,99
2007	2.900	1,08

Fuente: Elaboración propia a partir de datos CEPAL (2005) y Domínguez y Atao (2009:58).

En el año 2004, las remesas representan un 2% del PIB de Perú. De acuerdo a estas cifras, se calcula que 187.277 hogares peruanos subsisten gracias al aporte económico que envían sus familiares desde el extranjero. Las remesas, además de colaborar con los presupuestos familiares, ayudan a reducir las tasas de pobreza en 1,4 puntos porcentuales (CEPAL, 2005). Por otro lado, en el año 2009 se estima que la mayor cantidad de remesas provienen de los países donde se encuentran las grandes comunidades peruanas migrantes como son Estados Unidos (US\$ 260 millones), seguido de España (US\$ 99 millones), Japón (US\$ 57 millones), Italia (US\$ 46 millones), Chile (US\$ 29 millones), Argentina (US\$ 26 millones) y el resto de otros países (US\$ 132 millones) (Banco Central de Reservas de Perú, 2009).

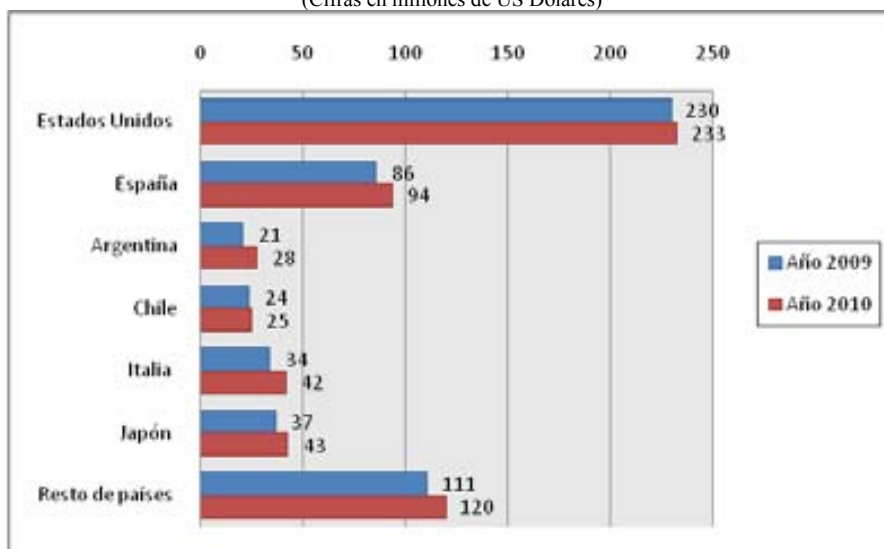
---

Fondo Monetario Internacional, que los publica en *Balance of Payments Statistics Yearbook*. Pero, existe consenso respecto a que en estos registros oficiales **se suele subestimar el monto total de las remesas**, ya sea por las condiciones y especificidades con que cada país recopila los datos o debido a la variedad de mecanismos en el envío de remesas —muchos de ellos de carácter informal—, por lo que **es difícil estimar de manera fidedigna el volumen global de los flujos**. Por tal motivo, la comparación entre los datos de los diferentes países y la agregación que ofrece el FMI, debe considerarse como una **mera aproximación a este fenómeno**. La medición de las remesas se ve fuertemente afectada por la situación administrativa de las personas migrantes, especialmente quienes se encuentran en situación irregular.” (La negrita es nuestra).

De acuerdo a los últimos datos del Banco Central de Reservas de Perú (2010), en el primer trimestre de 2010 las remesas enviadas desde el exterior ascienden a US\$ 585 millones, un aumento del 7,8% respecto a similar período en 2009. El principal país de envío sigue siendo Estados Unidos, con un 40% del total de las remesas; seguido de España, con una participación del 16%, mientras que Chile alcanza el 9% del total. En el siguiente gráfico se pueden apreciar las proporciones en el envío de remesas comparando el año 2009 e inicios del año 2010 según el país de procedencia:

**Figura 9 Remesas hacia Perú desde principales países, 2009-2010**

(Cifras en millones de US Dólares)



Fuente: Elaboración propia en base a datos Banco Central de Reservas del Perú (2010).

Las variaciones en el envío de las remesas están relacionadas con las características de cada proyecto migratorio, así como con los rasgos diferenciales de cada flujo migratorio. Es decir, el contexto social y económico del país de origen y el de destino. Por ejemplo, en los momentos de crisis económica, ya sea en los lugares de destino u origen, se modifican los índices de envío. Cuando existe mayor escasez en Perú se presiona para que las trabajadoras y trabajadores envíen más dinero; mientras que la crisis económica que afecta a los países de destino también impacta negativamente en el envío de dinero. Los diferentes factores sociales y económicos actúan como causas estructurales que acaban incidiendo en las remesas de las personas migrantes y, por lo tanto, en la vida de muchos hogares transnacionales que participan de esta economía global. A continuación vamos a revisar algunos perfiles socioeconómicos y demográficos de los hogares peruanos que reciben dineros del extranjero de acuerdo a la Encuesta Nacional Continua (ENCO) ejecutada por el INEI en el año 2006 (INEI-OIM, 2008).

Según los resultados de dicha Encuesta (INEI-OIM, 2008:23) se estima que el 39,6% de las personas migrantes envían remesas de dinero a un total de 407.616 hogares de origen, los

cuales representa el 6,3% del total de hogares a nivel nacional y están ubicados principalmente en la Provincia Constitucional del Callao (12,5%), Lima (11,4%), La Libertad (8,8%), Ancash (6,7%), Arequipa (5,4%), Lambayeque (5,0%), Ica (4,9%), Madre De Dios (4,1%), Loreto (3,8%) y Junín (3,6%).<sup>187</sup>

De acuerdo al nivel socioeconómico de los hogares, el 12,3% proviene del estrato A, el 17,3% del grupo B, el 29,3% del grupo C, el 33,9% proviene del sector D y por último del estrato E sólo el 7,2%; es decir, en su mayoría son familias de clases medias y medio-bajas.<sup>188</sup> Si se compara el hogar promedio nacional de Perú con los hogares receptores de remesas, se observa que estos últimos tienen mejores condiciones de vida expresadas en los materiales de construcción de las viviendas, el mayor porcentaje de títulos de propiedad, mejor nivel educativo, mayor acceso a los servicios básicos (agua, luz) así como a telefonía e internet (INEI-OIM, 2008:24).<sup>189</sup>

Respecto a la distribución de sexo, se estima que el 47,4% de la población receptora de remesas es hombre y el 52,6% mujeres. Según grandes grupos de edad, el 22,2% corresponde a menores de 14 años, el 64,3%, a personas entre 15 a 64 años y el 13,5% a mayores de 65 años. El porcentaje de la población matriculada en edad escolar (de 3 a 16 años) que vive en hogares con remesas es del 77,7%. El porcentaje de la población escolar que asiste al colegio es 91,6%, donde el 61,1% de la población asiste a un colegio estatal, y el 38,9% a un centro educativo no estatal (INEI-OIM, 2008:24).

Las personas que habitan estos hogares en general se encuentran empleadas, el 54,9% de la población ocupada (mayores de 14 años) son hombres y 45,1% son mujeres.<sup>190</sup> El 42,2% trabaja de manera independiente, el 50,9% de modo dependiente, mientras que sólo el 6,9% corresponden a trabajadores familiares no remunerados. Según sector de trabajo de dichas ocupaciones se constata que predominan las actividades vinculadas al comercio y los servicios. La mayoría (72,2%) se ocupa en el sector terciario, mientras que los otros dos sectores están menos representados: el secundario (17,6%) y el primario (10,2%) (INEI-OIM, 2008:24).

---

<sup>187</sup> Pare efectos de la Encuesta ENCO se comprende como un hogar que recibe remesas aquel que tiene al menos un miembro que envía/recibe dinero del exterior, ya sea de parientes o amistades, u hogares con algún ex-miembro del hogar, viviendo de forma permanente en otro país (INEI-OIM, 2008).

<sup>188</sup> En Perú los hogares se clasifican en 5 grupos: A, B, C, D y E, que van desde el extremo más rico (A) hasta el más excluido y pobre (E).

<sup>189</sup> Dentro de los hogares que reciben remesas monetarias, se aprecia que el 90,9% de las viviendas se abastecen de agua por red pública, 87% de las viviendas tienen su servicio higiénico conectado a la red pública, 94,9% se beneficia del alumbrado eléctrico. Así mismo, el 82,0% de los hogares utilizan el gas como combustible para cocinar y 86,9% eliminan la basura por recolector formal. El 92,6% de estos hogares declaran contar con televisor. El 70,6% tiene acceso al teléfono fijo, 58,0% a telefonía celular y 15,4% tiene acceso a Internet (INEI-OIM, 2008:24).

<sup>190</sup> Según grupos de edad, el 42,7% de las personas entre 25 a 44 años se encuentra empleada, así como el 39,5% de las personas mayores de 45 años y el 17,8% de quienes tienen entre 14 a 24 años (INEI-OIM, 2008:24).

## 6.2 La migración peruana en España

*“Culpar a los inmigrantes del malestar social  
se va transformando poco a poco en un hábito  
global”*  
Zygmunt Bauman<sup>191</sup>

Según Castles y Miller (1993), las migraciones contemporáneas tienen características particulares porque se producen en el escenario de la globalización que condiciona los movimientos humanos. Diversas situaciones económicas y políticas influyen para que nuevos países comiencen a ser lugares de salida o de destino. Así mismo, los perfiles de las personas inmigrantes se diversifican, puesto que en los últimos años las mujeres participan de manera protagónica en los flujos migratorios contemporáneos. La creciente feminización trae como consecuencia que aumenten las solicitudes de reagrupación familiar con la mayor llegada de niñas y niños. A raíz de la diversificación, feminización y el aumento de las reagrupaciones los flujos migratorios se aceleran continuamente. Mientras, las políticas gubernamentales intentan llevar a cabo estrategias de integración y asimilación apelando a la multiculturalidad e interculturalidad como un diálogo entre todos los actores. Sin embargo, por otro lado los países ricos ponen en marcha planes de control y restricción hacia quienes vienen de lugares empobrecidos. Estas iniciativas intentan frenar las migraciones, especialmente, aquellas que se producen en situación administrativa irregular, pero además tienen otras consecuencias como fomentar la intolerancia y la xenofobia.<sup>192</sup> En Europa, la discriminación se dirige especialmente contra la inmigración denominada “extracomunitaria”, porque se percibe como una amenaza hacia la cultura e identidad europea exacerbada por los medios de comunicación de masas, que refuerzan la discriminación (Solé, 2005).<sup>193</sup>

En este escenario, la inmigración contemporánea en España está condicionada por diferentes coyunturas sociopolíticas y económicas. Junto con el crecimiento económico y la dinamización de su mercado laboral, en el año 1986 España ingresa a la Unión Europea convirtiéndose en la “frontera sur” de muchos flujos migratorios e implementando las bases de un nuevo marco jurídico y político que dirige y ordena la migración hacia la llamada “Europa Fortaleza”. La posición geopolítica de España la convierte en la puerta de entrada y país de paso para quienes desean ingresar a la Unión Europea. Particularmente las sociedades del sur de

---

<sup>191</sup> Bauman, Zygmunt. (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. P.158.

<sup>192</sup> Para Mezzadra (2005:148), lo que realmente se pretende no es cerrar herméticamente los fronteras de los países ricos; sino establecer un sistema de retenes, es decir, «un proceso activo de inclusión del trabajo migrante por medio de su clandestinización». Para este autor, la persona trabajadora inmigrante «clandestina» es la figura subjetiva máxima de la «flexibilidad» del trabajo, presentándose en primera instancia bajo la forma del comportamiento social del trabajador o de la trabajadora que choca con la acción de los dispositivos de control más duros de esa misma flexibilidad.

<sup>193</sup> Las políticas migratorias se dirigen principalmente al control de los flujos, mientras que los aspectos de integración y participación comienzan a ser considerados lentamente (Solé, 2005:64).

Europa, y entre ellas especialmente España, se caracterizan por ser sociedades que pasan de ser expulsoras de emigrantes hace unas décadas a convertirse en receptoras de nuevos flujos migratorios en la actualidad (Solé, 2005:56).

En España históricamente han existido movimientos migratorios tanto a nivel interno como externo.<sup>194</sup> Durante el periodo de la Guerra Civil española (1936-1939) cientos de personas provenientes de Galicia, Canarias, el País Vasco y Cataluña emigran hacia países de América Latina como Venezuela, Argentina, México, Uruguay, Cuba y Chile, los cuales tienen mayor estabilidad económica y política que España en ese momento. Posteriormente hacia los años 1950, suceden movimientos migratorios internos desde regiones del sur de España, por ejemplo desde Andalucía hacia Cataluña. Por otro lado, luego de la Segunda Guerra Mundial, comienza la emigración de trabajadores hacia países que requieren mano de obra barata para su reconstrucción como Francia, Bélgica, Reino Unido y Alemania.<sup>195</sup> Esta emigración se detiene tras la crisis de 1973 cuando muchos de estos trabajadores retornan (Izquierdo, 1992).

Además de los movimientos migratorios recientemente comentados, a partir de 1980 comienzan a llegar personas extranjeras especialmente de algunos países latinoamericanos que están en dictadura y por otro lado, de Marruecos. A raíz de la crisis económica de 1978 se produce un ligero estancamiento de la inmigración que se reactiva hacia 1985. Según Cachón (2002:103), tras la entrada de España a la Unión Europea en 1986 se experimentan una *primera fase* de la inmigración contemporánea en España, que va desde los años 1970 hasta 1985.

La *segunda fase* Cachón (2002:105) la sitúa entre 1986 y 1999. A partir de mediados de los años 1980 aumenta sostenidamente la presencia extranjera en España y empieza a ser vista como un “hecho social”, particularmente por los diversos medios de comunicación que apelan a una diversidad cultural y social de las personas migrantes (Santamaría, 2002). En este periodo se reestructura el mercado de trabajo español y muchos puestos laborales empiezan a ser rechazados por la población autóctona y ocupados por personas extranjeras.<sup>196</sup> En esta fase llegan principalmente mujeres y hombres solos que lentamente comienzan a reagrupar a sus hijas e hijos. Paulatinamente, se comienza a visibilizar la presencia infantil extranjera en el sistema escolar y sanitario. En esta etapa se fortalecen los flujos desde Marruecos y se acelera la

---

<sup>194</sup> En el pasado reciente del territorio que hoy es España, suceden diversas migraciones, entre las cuales cabe mencionar la presencia musulmana en gran parte de la península ibérica durante más de cinco siglos en la Edad Media (lo que se conoce como Al-Ándalus) y a fines del siglo XIX la inmigración española en las colonias francesas, que hoy son Argelia y Marruecos. Entre 1850 y 1930 alrededor de 52.000.000 de individuos abandonan Europa, el 72% a Estados Unidos, el 20% a América Latina y un 17% a Australia. Aproximadamente 200.000 personas españolas emigran (según orden numérico) a Argentina, Cuba, Brasil y Uruguay (González, 1996, citado en Merino, 2009:80).

<sup>195</sup> En Alemania se desarrollan los programas de trabajador huésped llamados *gasteibeiter* (Solé, 2005).

<sup>196</sup> “No es la Ley de 1985 la que produce el crecimiento rápido de inmigrantes en España por una especie de fulminante «efecto llamada», sino que existe un «efecto llamada» que se produce desde el mercado al subir aquel nivel de aceptabilidad de los autóctonos y comenzar a aparecer una serie de «nichos laborales» no cubiertos por los españoles en determinados sectores de actividad/ocupaciones/comarcas concretos de la geografía española” (Cachón, 2002:106).

llegada de personas provenientes de países como Perú, República Dominicana, Colombia y Ecuador.

Por último, Cachón (2002:106) ubica una *tercera fase* a partir del año 2000. En esta época se diversifica y amplía el número de personas extranjeras y se consolidan los procesos de reagrupación familiar. El mercado laboral se dinamiza y la economía española crece como consecuencia de los procesos económicos y de globalización que vive el país, mientras algunos nichos laborales se consolidan como “trabajo de inmigrantes” (construcción, servicio doméstico, limpieza, etc.). Un proceso que Solé (1995, 2001) identifica como de *etnoestratificación* del mercado de trabajo español.<sup>197</sup> En esta fase se robustecen los flujos migratorios previos y se incorporan nuevos lugares de origen como Ecuador, Rumania y Bolivia. También se comienzan a registrar colectivos provenientes desde países de la Unión Europea como Alemania, Italia y Reino Unido (Solé e Izquierdo, 2005; Solé, 2006).

De acuerdo a Portes y Böröcz (1998), las personas migrantes se dirigen hacia determinados países y no otros, debido a la influencia de las redes migratorias, las características del mercado laboral y los vínculos económicos, políticos e históricos que existen entre los lugares de origen y de llegada. Esta premisa bien puede aplicarse al caso de las migraciones contemporáneas hacia España, porque justamente las principales nacionalidades de las personas inmigrantes –particularmente Perú– provienen de antiguas colonias y países en los cuales se instalan grandes capitales españoles (ENDESA, Telefónica, Banco BBVA, Banco Santander, etc.). Las conexiones políticas, históricas y económicas crean un escenario propicio para la migración a través de los medios de comunicación, los mensajes mediáticos, la prensa y la información que se transmite a través de las redes migratorias (Escrivá, 2004:167).

Desde el punto de vista del contexto de recepción español, se pueden identificar algunos factores que inciden en la demanda de trabajadores y especialmente de trabajadoras inmigrantes para que realicen ciertas tareas que no son cubiertas por otros sectores de la sociedad ni por el Estado español. Entre estos factores, Parella (2002, 2003) menciona el aumento sustancial de la esperanza de vida en la sociedad española, y por lo tanto, el consecuente envejecimiento de la población y la necesidad que alguien cuide de las personas ancianas. Por otro lado, las mujeres españolas de clase media se incorporan masivamente al mercado de trabajo, con lo cual las tareas domésticas que antes realizaban gratuitamente ahora quedan sin cubrir, ya que los hombres autóctonos no asumen su responsabilidad doméstica ni de cuidado al interior de las familias. Muchas mujeres españolas que antes trabajaban en limpieza comienzan a “rechazar” estas labores, y en consecuencia, aumenta la demanda de trabajadoras inmigrantes para los servicios asociados a la reproducción, el cuidado y la vida diaria. Las familias españolas

---

<sup>197</sup> La etnoestratificación es la segmentación “racial” del mercado de trabajo, según la cual las personas inmigrantes ocupan las posiciones laborales inferiores sin poder optar por otras, a raíz de las prácticas discriminatorias de las empresas empleadoras, el propio Estado y las redes migratorias que perpetúan, de algún modo, esta situación (Solé, 1995).



necesitan que alguien cuide de quienes se hallan en situación de dependencia y alguien que realice el trabajo doméstico.<sup>198</sup> Mientras, las políticas de cuidado y bienestar del estado español escasean ya que se espera que las familias, es decir, las mujeres asuman el costo del cuidado. En la práctica, son las mujeres inmigrantes quienes terminan realizando estas labores a través de un empleo precario, desprestigiado socialmente y con bajos sueldos (Escrivá, 2000:334; Parella, 2000:280, 2003, 2005, 2009).

Las principales ciudades españolas donde existe una amplia oferta de trabajo para la población inmigrante en el sector de los servicios (doméstico, limpieza, comercio, etc.) y la construcción son Madrid (ciudad capital), Barcelona y Valencia, así como también algunos lugares agrícolas ofrecen trabajos temporales como Murcia o Almería. Estos lugares van conformándose como espacios de asentamiento de las personas y familias inmigrantes. Además, las propias redes migratorias actúan como factores clave en la llegada de nuevos flujos hacia determinados lugares y ocupaciones específicas debido a su fuerza de atracción (o “jale”). La consolidación de los procesos de reagrupación familiar durante los últimos años muestra la intención de asentarse en España. Todos estos factores inciden en la emergencia y fortalecimiento de las comunidades migratorias y transnacionales (Solé, 2005:59).

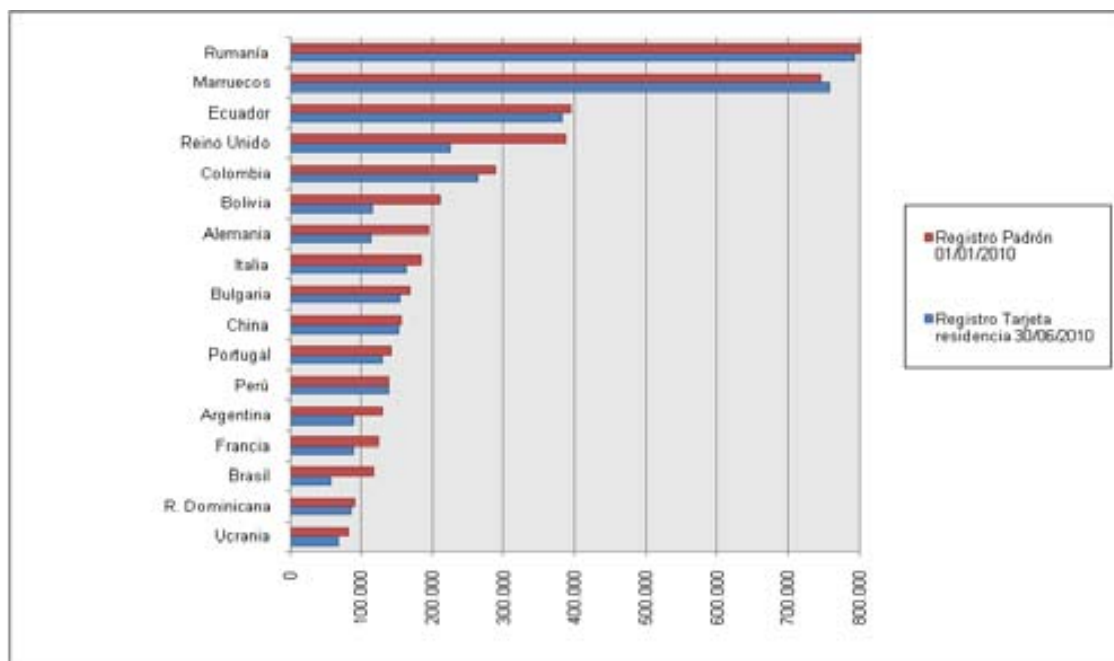
Actualmente, los colectivos extranjeros con mayor presencia en el territorio español provienen de América Latina, algunos países de Asia, Europa del Este y Marruecos. Así mismo, no debemos olvidar la migración de grupos desde la Europa llamada “comunitaria”, es decir, desde países ricos como Alemania, Italia o Reino Unido (Solé e Izquierdo, 2005; Solé, 2006). A continuación podemos apreciar los volúmenes de cada grupo nacional de acuerdo a los dos principales registros migratorios: el Padrón Continuo de Habitantes y las Tarjetas de Residencia. En algunos casos estas cifras varían para cada nacionalidad puesto que el Padrón incluye a personas que están en situación administrativa regular e irregular, mientras que los registros del Ministerio de Trabajo e Inmigración sólo apunta a la expedición de Tarjetas de Residencia para quienes se hallan en situación regular.<sup>199</sup>

---

<sup>198</sup> Parella (2000:276) denomina este tipo de actividades como “servicios de proximidad”, es decir “aquellas actividades remuneradas destinadas a satisfacer las necesidades de las personas y de las familias que aparecen, en la actualidad, en la vida cotidiana de las sociedades occidentales”.

<sup>199</sup> Durante el año 2010, desde el Ayuntamiento de Vic (Catalunya) surge la iniciativa de no empadronar a las personas en situación administrativa irregular (llamadas injustamente “ilegales”) arguyendo la razón que “se aprovechan y saturan” los recursos sociales del Estado de Bienestar como la salud y la educación. Sin embargo, la Ley de Régimen Local en su artículo 15, 16.2 y 17 sostiene que es obligación de los Ayuntamientos empadronar a las personas que residen en su territorio independiente de su situación administrativa (El País, 08/01/2010). Se trata de una medida discriminatoria con un fuerte sesgo xenóforo.

**Figura 10 Población extranjera en España según Padrón de Habitantes y Tarjetas de residencia, 2010<sup>200</sup>**



Fuente: Elaboración propia en base a datos INE. (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)* (incluye situación regular e irregular); y Población regular de 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 el gráfico anterior se identifica claramente un primer gran grupo de nacionalidades. Entre ellas, la principal es Rumanía con 829.715 registros en el Padrón (793.205 Tarjetas): tras su entrada a la Unión Europea en 2007 el flujo migratorio desde este país se acrecienta sostenidamente ya que los ciudadanos rumanos pueden residir en situación regular por tres meses, pasados los cuales deben regularizarse. En segundo lugar, se trata de Marruecos, un grupo consolidado en el territorio español desde los años 1980 que cuenta con 758.900 tarjetas de residencia (746.760 en Padrón), y que se destaca por la estampa masculina e infantil. En tercer lugar, se encuentra Ecuador con 395.069 inscritos en el Padrón (382.129 Tarjetas): un flujo altamente feminizado que se acrecienta tras la crisis económica de 2000 y las mayores restricciones de las políticas migratorias de Estados Unidos, anterior destino de su migración. En cuarto término, está el Reino Unido con 387.226 inscritos en el Padrón (225.391 Tarjetas): una migración de personas mayores o jubiladas que se instalan principalmente en la costa mediterránea. En quinto lugar, se ubica Colombia con 289.296 personas en el Padrón (264.075 Tarjetas): se trata en su mayoría de personas que llegan en plena década de 1990 fruto del conflicto político en ese país. Por último, dentro del grupo con mayores índices de población extranjera, el sexto lugar lo ocupa Bolivia con 210.624 efectivos en el Padrón (116.178 Tarjetas), una presencia que se destaca desde los primeros años de la década de 2000 debido a la

<sup>200</sup> Se consideran los stocks con más de 80.000 efectivos en el Padrón.

reestructuración social y política que vive ese país (Izquierdo et al, 2002; Yepez y Herrera, 2008; Retis, 2008:216).

En segundo lugar, se identifica un gran conjunto de nacionalidades con valores que bordean un stock de 100.000 efectivos. En esta línea, observamos que destaca Alemania con 195.579 efectivos en el Padrón (113.570 Tarjetas) con características similares a las enunciadas sobre el Reino Unido; le siguen Argentina con 130.557 registros en el Padrón (89.201 Tarjetas), una migración acentuada tras la crisis económica de 2001 y consolidada por los lazos históricos entre ambos países; posteriormente se ubica Bulgaria con 169.195 inscritos en el Padrón (154.353 Tarjetas) con rasgos parecidos al grupo rumano, y luego aparece Italia con 183.999 Padrón (163.763 Tarjetas), China con 156.607 en el Padrón (152.853 Tarjetas de residencia), y otra nacionalidad comunitaria, Portugal con 142.299 personas en el Padrón (129.756 Tarjetas). En este lugar de la lista se ubica **Perú con 139.284 efectivos en el Padrón (138.478 Tarjetas)** del cual vamos a revisar sus antecedentes en detalle en las páginas que siguen. Este conjunto lo completan Francia con 123.681 registros en el Padrón (89.410 Tarjetas), Brasil con 116.551 registros en el Padrón (56.439 Tarjetas), República Dominicana con 90.195 individuos en el Padrón (85.831 Tarjetas) y finalmente Ucrania con 82.373 registros en el Padrón (68.281 Tarjetas).

Las diferencias entre las personas en situación regular e irregular varían de acuerdo a cada nacionalidad. En España se han realizado varios procesos masivos de “regularización migratoria” en los años 1985, 2000 y 2005. Esta última regulación finaliza con aproximadamente 700.000 peticiones, de las cuales el 42,4% corresponde a mujeres. Finalmente unas 400.000 personas logran acceder a la residencia regular.<sup>201</sup> El énfasis controlador y restrictivo de la política estatal influye en los trámites concretos de regularización y expedición de visados, los cuales suelen estar altamente burocratizados, ser costosos y requerir de bastante tiempo para su realización. Este contexto acaba perjudicando a las familias inmigrantes en sus posibilidades de ejercer sus derechos de ciudadanía o tener acceso a las prestaciones sociales del Estado de Bienestar (como la salud y la educación), situaciones de discriminación que afectan principalmente a los colectivos inmigrantes más pobres (Solé, 2005; Solé y Cachón, 2006).

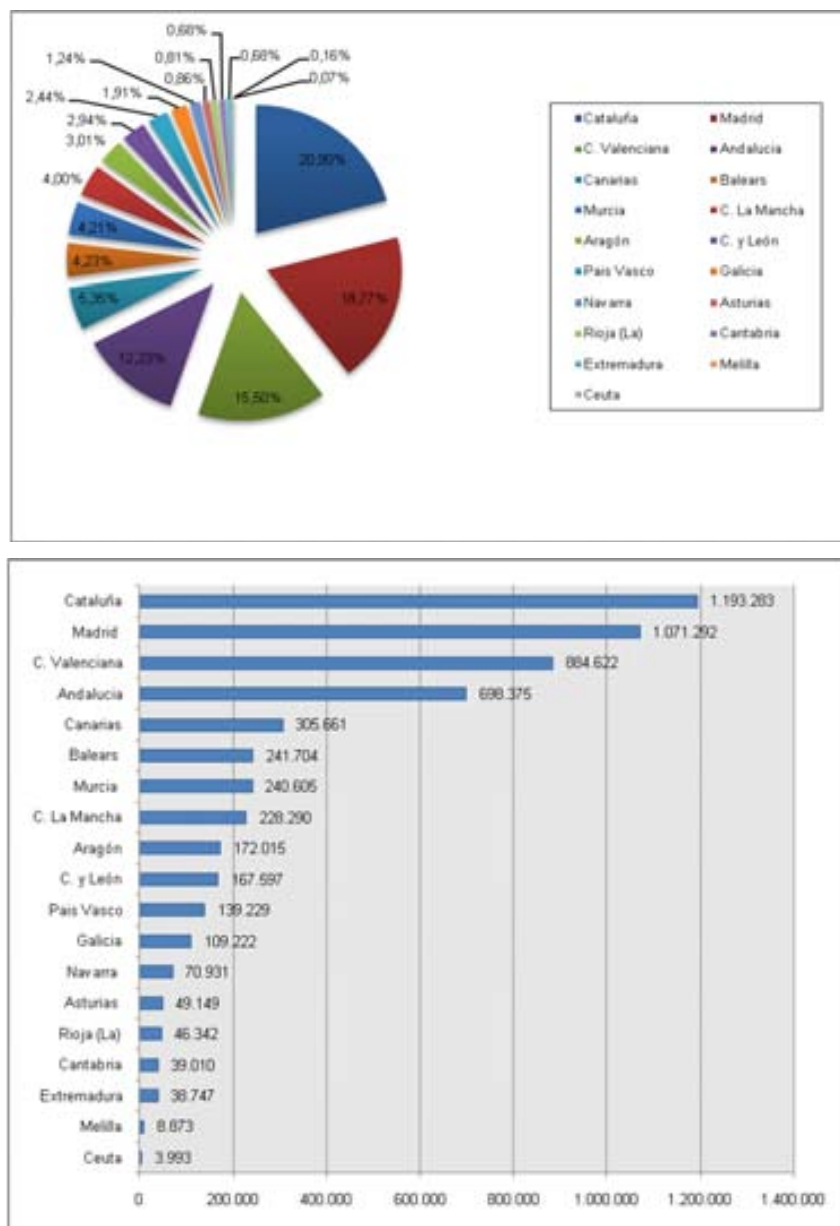
Según los datos del Padrón de Habitantes (2010), en Cataluña residen 1.193.283 personas extranjeras (20,9% del total), en Madrid hay 1.071.292 registros (18,7%) y en la Comunidad Valenciana se constatan 884.622 efectivos en el Padrón (15,5%). En segundo lugar, se ubican la costa sur y las islas que actúan como una especie de frontera (Andalucía, 698.375; Canarias, 305.661; Balears, 241.704 y Murcia, 240.605). En las otras zonas del país la población extranjera se distribuye según orden numérico: Castilla-La Mancha (228.290),

---

<sup>201</sup> Fuente periodística: Casi 700.000 empleos ilegales afloran en la mayor regularización de la historia de España. *El país*. 8 de mayo de 2005. p. 26 y 27.

Aragón (172.015), Castilla y León (167.597), País Vasco (139.229) y Galicia (109.222). Las otras CCAA presentan menos de cien mil efectivos. En los siguientes gráficos se puede apreciar la distribución absoluta y relativa entre las diversas regiones de España:

**Figura 11 Distribución población extranjera según Comunidades Autónomas en España, 2010**



Fuente: Elaboración propia en base a datos Avances del Padrón a 1 de enero de 2010, INE.

Como se dijo anteriormente, estos datos reflejan la población extranjera residente en el territorio español que se encuentra en situación regular e irregular. Si cruzamos los datos de las principales nacionalidades con los territorios que tienen mayores índices de inmigración, podemos observar que de acuerdo a los datos del Padrón de Habitantes (2010), en Cataluña se concentran –según orden de importancia- los grupos extranjeros provenientes de Marruecos

(232.392), Rumanía (98.542) y Ecuador (78.448). Mientras en Madrid, encontramos en primer lugar a las personas de Rumanía (210.622), en segundo lugar, Ecuador (124.030) y en tercer lugar, Marruecos (85.279). En la Comunidad Valenciana se registran mayoritariamente personas del Reino Unido (144.044), seguido de Rumanía (141.118) y Marruecos (74.650). El conjunto de los lugares con mayor presencia extranjera en España lo completa Andalucía, donde encontramos que el grupo más numeroso corresponde al Reino Unido (113.440), luego viene Marruecos (110.535) y Rumanía (92.823). Respecto a nuestro objeto de estudio comprobamos que el colectivo peruano se ubica mayormente en Madrid (61.629) y Cataluña (34.876) (Padrón de Habitantes, 2010).

Esta situación es fiel reflejo del contexto local de las ciudades y regiones de acogida que “necesitan” de mano de obra extranjera, pero también es la consecuencia del papel que juegan las redes migratorias en la selección de determinados lugares y no otros. Por ejemplo, los lugares de la costa mediterránea o sur se caracterizan por atraer a personas jubiladas o jóvenes profesionales desde países ricos como Reino Unido o Alemania, mientras que, las personas provenientes de determinados países empobrecidos o con conflictos políticos deben necesariamente instalarse en las grandes ciudades que ofrecen un mercado laboral con empleos denominados “para inmigrantes”. En la práctica, esto significa que quienes vienen de los países ricos gozan de una distinción positiva y son bienvenidos en España, pero las personas inmigrantes más pobres experimentan diversas situaciones de discriminación y segregación (Solé, 2006).

Para el caso específico del colectivo latinoamericano en España existen diversas opiniones sobre su integración social. Por un lado, Izquierdo et al (2002:3) señala que dentro de los grupos inmigrantes las personas de origen latinoamericanos son *las preferidas* de parte de la sociedad española que tiene cierta *simpatía* hacia las trabajadoras y trabajadores de origen latinoamericano en comparación con el grupo marroquí, por ejemplo. Ya que desde una visión etnocéntrica se conciben como *más cercanas* cultural y socialmente. La supuesta simpatía se expresa en las diferencias legislativas que favorecen a las personas de origen latinoamericano, el índice de los matrimonios mixtos, la afinidad lingüística y religiosa, y una especie de “idoneidad” para acomodarse como mano de obra en determinados puestos de trabajo del mercado laboral español: la construcción, el servicio doméstico y el trabajo de cuidado. No obstante, también se reconoce que este mismo grupo de personas latinoamericanas sufren la discriminación en los precios de las viviendas y las condiciones de trabajo (Izquierdo et al, 2002:4). Tal y como sostiene Retis (2008:216), la *latinoamericanización* de la inmigración en España viene acompañada de procesos sociales y mediáticos que exacerban ciertos estereotipos y construyen imágenes cambiantes de la realidad migratoria. Para esta autora, sobre las personas latinas recaen algunas etiquetas negativas como ser “sudacas”, o ser vistas siempre como

“víctimas” de la explotación laboral, hay quienes son vistos como traficantes de droga (especialmente quienes provienen de Colombia), y en los últimos años con la llegada de las nuevas generaciones se piensa en las temibles “bandas latinas”. Ciertamente las personas latinoamericanas en España tienen varios rasgos que se asemejan a la sociedad receptora, pero no es menos cierto que cada grupo nacional, nivel socioeconómico, género, edad y origen étnico encierra grandes variaciones que difícilmente pueden ser todas reducidas en la categoría “latinos”.

La actual crisis económica mundial ha afectado particularmente el mercado de trabajo español en los sectores de la construcción y los servicios. Según Pajares (2010), la población de origen extranjero durante los años 2008 a 2010 ha mantenido una tasa de desempleo cercana al 30% que supera al 20% de la población autóctona, pero es menor que el 40% para la juventud.<sup>202</sup> Después de dos décadas de crecimiento económico que permitieron la creación de puestos de trabajo para miles de personas extranjeras, especialmente latinoamericanas y peruanas, en este escenario de crisis del empleo la calidad de vida de las familias puede tambalear. Si bien la llegada de las niñas y los niños se piensa como una estrategia de asentamiento más definitivo en España, con la crisis económica algunas familias barajan la posibilidad del retorno hacia los países de origen como una posibilidad.

### ***6.2.1 De la reagrupación familiar a la participación de las niñas y los niños en los procesos migratorios***

En diciembre de 2009 se modifica la llamada “Ley de Extranjería” (BOE, 2009), en un contexto de crisis económica global, pero que afecta principalmente a los países del sur de Europa. Entre las modificaciones que se implementan se destacan las referidas a la reagrupación familiar. Por un lado, se modifica el visado que se entrega a las mujeres extranjeras que son reagrupadas por sus cónyuges, puesto que anteriormente ellas no podían insertarse regularmente en el mercado de trabajo, porque el visado de reagrupada no les daba derecho a trabajar. Pero, ahora las personas inmigrantes reagrupadas tienen el derecho de obtener un visado para trabajar, una parte importante de estas beneficiarias son las mujeres. En el Artículo 19, de la Ley Orgánica 2/2009 se dice que *“la autorización de residencia por reagrupación familiar de la que sean titulares el cónyuge e hijos reagrupados cuando alcancen la edad laboral, habilitará para trabajar sin necesidad de ningún otro trámite administrativo”* (BOE, 2009).

---

<sup>202</sup> De acuerdo a los datos entregados por Pajares (2010:46), en el año 2009 se registran 4.326.600 personas desempleadas en España. Especialmente, para Perú se contabilizan en el año 2008, 9.670 personas desempleadas, en el año 2009, 12.582, y en el año 2010, 28.152.

De acuerdo a los datos del Anuario Estadístico de Inmigración (Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, 2009), durante el año 2007 se expiden 99.135 visados por concepto de reagrupación familiar, cuyos principales solicitantes provienen de Iberoamérica (48,78%), seguidos de África (32,42%) y Asia (14,27%). Es decir, los principales grupos extranjeros presentes en el país son quienes inician mayormente las gestiones para reunir a sus parientes. Mientras, en el año 2008, los visados de reagrupación alcanzan los 103.422 y nuevamente casi la mitad (48,06%) corresponde a países latinoamericanos, seguidos de África (32,31%) y Asia (15,97%). En la siguiente tabla podemos comprobar las variaciones de estas cifras y las solicitudes específica de nacionales de Perú en el año 2007 y 2008.<sup>203</sup>

**Tabla 10 Visados expedidos por reagrupación familiar en España según área de origen solicitante, 2007-2008**

Área de origen solicitantes*	2007		2008	
	N	%	N	%
Europa comunitaria	40	0,04%	0	0,00%
Resto de Europa	4.408	4,45%	3.724	3,60%
África	32.138	32,42%	33.419	32,31%
Iberoamérica	48.359	48,78%	49.706	48,06%
América del norte	18	0,02%	25	0,02%
Asia	14.144	14,27%	16.515	15,97%
Oceanía	19	0,02%	0	0,00%
Apátridas y no consta	9	0,01%	33	0,03%
<b>Total</b>	<b>99.135</b>	<b>100,00%</b>	<b>103.422</b>	<b>100,00%</b>
<b>Perú</b>	<b>8.211</b>	<b>8,28%</b>	<b>9.673</b>	<b>9,35%</b>

\* Se utilizan las áreas del Anuario Estadístico.

Fuente: Elaboración propia a partir del Capítulo III.3, Anuario Estadístico 2007, 2008. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, Ministerio del Trabajo e Inmigración de España.

De acuerdo a los datos recién expuestos se observa que las personas provenientes de América Latina son quienes más solicitan el visado de reagrupación familiar. Una de las hipótesis apunta a que son colectivos altamente feminizados y, por lo tanto, pueden ser proyectos migratorios con un carácter familiar que contempla la llegada de las hijas, los hijos, las parejas y los parientes. En la siguiente tabla se observa la distribución de género de las personas solicitantes de visado por reagrupación familiar:

<sup>203</sup> Los datos para el año 2009 no están disponibles en el Anuario Estadístico 2009.

**Tabla 11 Visados expedidos por reagrupación familiar en España según género solicitante, 2007-2008**

Solicitantes	2007		2008	
	N	%	N	%
Hombres	39.514	39,86%	41.284	39,92%
Mujeres	59.621	60,14%	62.138	60,08%
<b>Total</b>	<b>99.135</b>	<b>100,00%</b>	<b>103.422</b>	<b>100,00%</b>
Mujeres peruanas	4.806	4,85%	5.786	5,59%
Hombres peruanos	3.405	3,43%	3.887	3,76%

Fuente: Elaboración propia a partir del Capítulo III.3, Anuario Estadístico 2007, 2008. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, Ministerio del Trabajo e Inmigración de España.

Tal como se adelantara, las mujeres tanto en el año 2007 como 2008 son quienes encabezan la tabla con aproximadamente el 60% de las solicitudes. En tal sentido, las mujeres peruanas también superan a sus pares varones en los registros de los dos años. Para el caso específico donde se sitúa nuestro estudio que es en la ciudad de Barcelona, de acuerdo a los datos entregados por Sanahuja y Rendón (2008:4), se constata que desde el año 2005 hasta el año 2007 el Ayuntamiento recibe 17.161 solicitudes de reunificación familiar, de las cuales 13.517 obtienen un resultado favorable.<sup>204</sup> Durante el año 2007, sólo cuatro nacionalidades acumulan más de la mitad de todas las solicitudes: en primer lugar están las personas de Ecuador (20% del total); seguidas de China (13%), **Perú (10%)** y Pakistán (9%). La comunidad peruana en Barcelona tiene un aumento sostenido de las solicitudes de reunificación familiar: en el año 2005 registra 506, mientras en el año 2006 ese número asciende a 633 y ya en el año 2007 alcanza los 703; es uno de los grupos nacionales con mayor índice de reunificación en comparación con los otros grupos. Así mismo, durante ese año un tercio de las solicitudes están dirigidas hacia las hijas e hijos.<sup>205</sup> Ciertamente en la mayoría (34% del total) de los casos, estos trámites se dirigen para reunir o regularizar la situación de los descendientes y en menor medida el cónyuge (24%), simultáneamente a los dos (22%), ascendentes (12%) y otros (8%). Es decir, especialmente se reagrupa a las hijas e hijos con edades comprendidas entre los 12 y 17 años de edad. La razón es que las reglamentaciones vigentes estipulan que sólo se puede reagrupar a una persona hasta los 18 años. Además, según los autores (Sanahuja y Rendón, 2008:7-8), las madres inmigrantes tienen grandes dificultades para compatibilizar el cuidado infantil de las niñas y los niños cuando son más pequeños y por ese motivo privilegian traerles cuando ya pueden ser medianamente independientes y no necesitan compañía permanentemente.

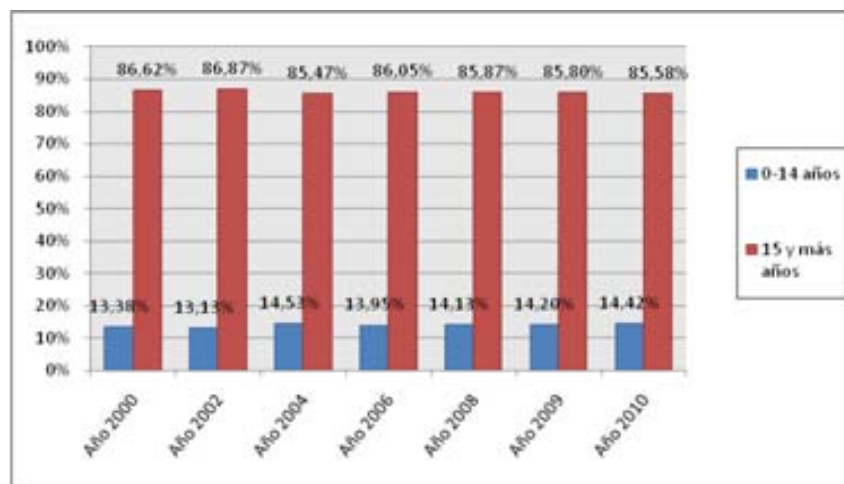
En el siguiente gráfico vamos a apreciar la evolución de la presencia infantil respecto a la población extranjera total en España:

<sup>204</sup> Sólo en el año 2007 se presentan 6.938 solicitudes que permiten reagrupar a un total de 11.296 parientes (Sanahuja y Rendón, 2008:6).

<sup>205</sup> De acuerdo a los distritos de residencia dentro de la ciudad de Barcelona, la comunidad peruana se ubica principalmente en Sant Andreu (Sanahuja y Rendón, 2008:10).



Figura 12 Población infantil extranjera sobre total población extranjera, 2000-2010<sup>206</sup>

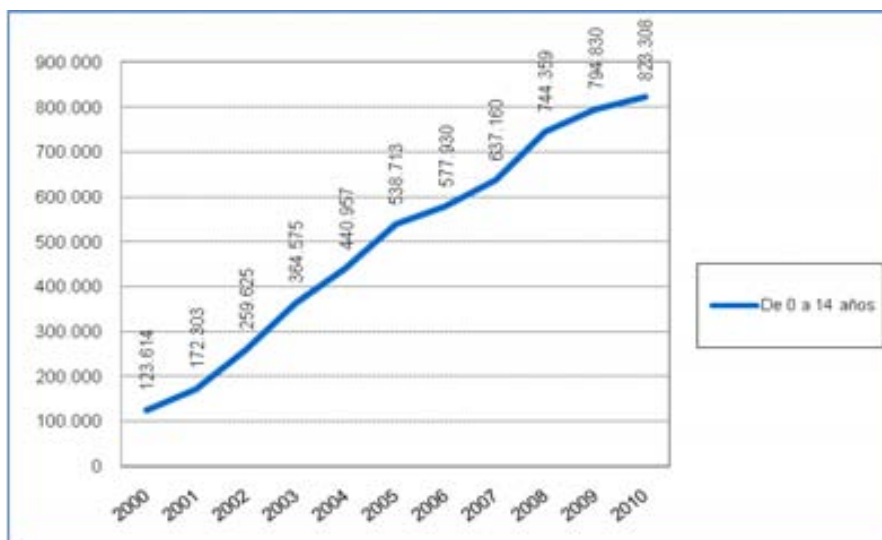


Fuente: Elaboración propia a partir de datos Padrón de Habitantes, INE, varios años.

Como se aprecia en la gráfica anterior, desde el año 2000 hasta 2010, la presencia infantil dentro de la población extranjera bordea el 13% -14% generalmente. Cabe mencionar que estas cifras sólo contemplan a quienes se registran con nacionalidad extranjera, por lo tanto puede haber algunas niñas y niños que hayan adquirido la nacionalidad española y para efectos estadísticos se cuentan como “españoles”, pero a nivel social continúan siendo vistos como inmigrantes (García Borrego, 2008). De acuerdo a los datos del Padrón de Habitantes, si se compara la población infantil extranjera con la española dentro de todo el conjunto de la niñez que reside en España, se constata que a medida que la población infantil autóctona se reduce paulatinamente (en 2000 representa el 98% y en 2009 el 88% de la niñez) como consecuencia de la baja en las tasas de natalidad de las mujeres españolas, la niñez extranjera aumenta sostenidamente (en 2000 representa el 2% y en 2009 el 12% de la infancia) como característica de los niveles de natalidad más altos de las madres extranjeras (Observatorio de la Infancia, 2010). También esto queda reflejado en las cifras absolutas de la niñez extranjera, ya que en el año 2000 había 123.614 personas, mientras en el año 2010 ya son 823.308. Es evidente el crecimiento sostenido de la niñez extranjera durante la última década. Estos registros se aprecian muy bien en cómo se dibuja la curva de manera ascendente en el siguiente gráfico:

<sup>206</sup> Las fuentes de información sobre la población extranjera aportan datos por grupos de edad quinquenales. Ello implica que para incluir a toda la población infantil (hasta los 18 años) se deben incluir también a quienes ya tienen 19 años. Según los parámetros jurídicos y sus impactos sociales cuando se cumplen los 18 años de edad se traspasa la categoría infantil. Por esta razón, se opta por el grupo de edad de 0 a 15 años (Observatorio de la Infancia, 2010).

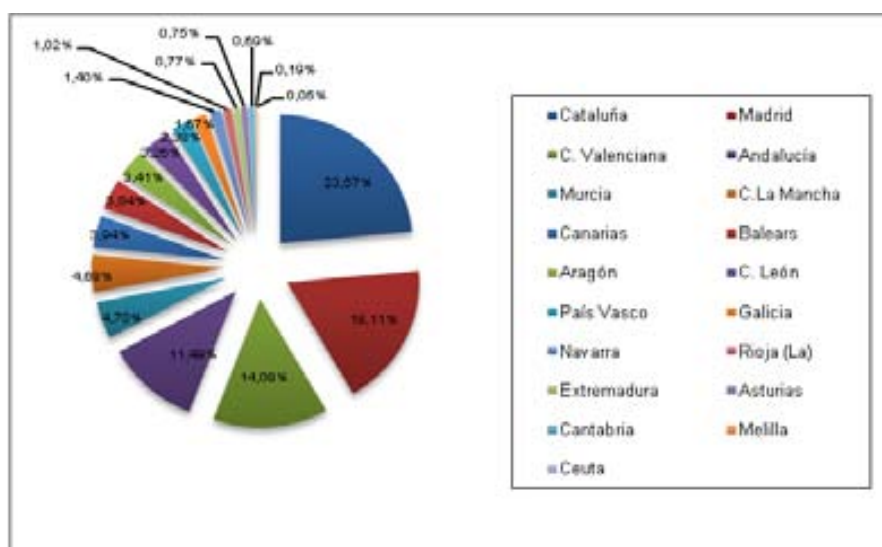
**Figura 13 Evolución población extranjera infantil en España, 2000-2010**



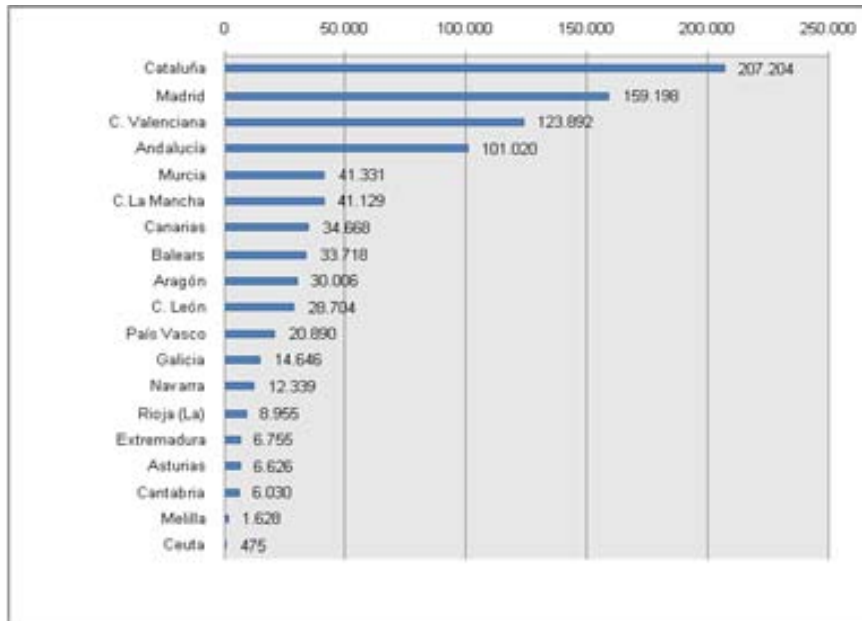
Fuente: Elaboración propia a partir de datos Padrón de Habitantes, INE, varios años.

La distribución espacial de la población infantil extranjera sigue la tendencia de la población extranjera en general, es decir, se concentra mayoritariamente en algunas comunidades autónomas del país. De acuerdo a los registros del Padrón de Habitantes, el 24% de la niñez extranjera reside en Cataluña (207.204 niñas y niños), luego le siguen Madrid con el 18% del total (159.198), la Comunidad Valenciana con el 14% (123.892) y Andalucía con el 11% (101.020). En el siguiente gráfico se pueden apreciar de mejor manera la distribución relativa y absoluta de la niñez inmigrante:

**Figura 14 Población extranjera infantil 0-15 años según distribución por Comunidades Autónomas en España, 2010<sup>207</sup>**



<sup>207</sup> Los datos se refieren al Padrón de Habitantes e incluye de 0 a 15 años.



Fuente: Elaboración propia en base a datos Avances del Padrón a 1 de enero de 2010, INE.

De acuerdo a los datos recién expuestos, observamos que más del 60% de la niñez extranjera se reparte en cuatro Comunidades Autónomas de España, y Cataluña es la principal de ellas. Así mismo, la niñez peruana también sigue la tendencia de la población peruana en general. De acuerdo a los datos del Padrón de Habitantes (2010), se ubica principalmente en Madrid con 6.329 niñas y niños de 0 a 14 años, y 3.248 jóvenes entre 15 a 19 años. La segunda Comunidad Autónoma de asentamiento de la comunidad peruana es Cataluña, donde se registran 3.916 niñas y niños de 0 a 14 años y 2.032 jóvenes entre 15 y 19 años. A continuación pasamos a revisar las características de la migración peruana en España y específicamente en Barcelona donde se sitúa nuestra investigación.

### **6.2.2 Antecedentes de la migración peruana en España**

Según Merino (2002, 2003, 2009) y Labrador (2001), si bien existe migración peruana hacia España desde los años 1970 y 1980, es en la década de los noventa cuando se aceleran los flujos migratorios, y como ya hemos visto, constituidos particularmente por mujeres pioneras de las cadenas migratorias. Ellas son las depositarias de una estrategia familiar para proveer la subsistencia (Escrivá, 2000:336).<sup>208</sup> De acuerdo a Altamirano (2000), en la década de 1990 comienzan a registrarse flujos migratorios desde Perú hacia España, especialmente a la ciudad

<sup>208</sup> Ángeles Escrivá (2000:331) relata el ejemplo de una mujer peruana que “ya tenía una hermana emigrada a España y, por tanto, su hermano decidió que para mejorar la situación económica de toda la familia y poder ofrecerle un mejor futuro a su hijo —así como para apartarla del hombre con quien había tenido el pequeño— tenía que emigrar también. Ella se resistió a marchar pero el hermano insistió y los demás miembros familiares apoyaron la idea”.

de Madrid y Barcelona. Una vez que se logra alcanzar cierta estabilidad laboral y económica se inician los procesos de reunificación de la pareja y de las hijas e hijos, con la intención de asentarse al menos por una temporada larga en el país de destino.

De acuerdo a Merino (2002:595), a inicios de la década de 1990 comienzan a aumentar sostenidamente los flujos migratorios peruanos hacia España, especialmente a Madrid, donde se emplean en trabajos precarios como la construcción y el servicio doméstico y en menor medida en el comercio. Ya en los primeros años de asentamiento, las personas peruanas van conformando fuertes redes familiares y de amistad.<sup>209</sup> En ocasiones, éstas se traducen en prácticas de asociacionismo y motivación a participar en diferentes actividades sociales, culturales, políticas y deportivas que le dan un verdadero sentido de comunidad.<sup>210</sup> Una organización religiosa emblemática dentro de la cultura peruana, y estudiada especialmente por Asunción Merino (2002:605), es la Hermandad del Señor de los Milagros: un culto arraigado desde la época colonial en el país de origen y que también se desarrolla en las principales ciudades de migración. La participación en actividades religiosas de este tipo permite a las personas inmigrantes ganar cierto prestigio proyectando una buena imagen de la comunidad peruana al tiempo que les “une” al catolicismo de la sociedad de destino. En palabras de Merino (2002:605): “participan de una dimensión de la identidad española, de este modo, forman parte de la sociedad española y de la suya de origen al mismo tiempo y, de paso, contrarrestan la imagen que les califica de forma peyorativa y excluyente como ‘inmigrantes económicos’”.

Este tipo de prácticas sociales también les permite desterritorializar su propia cultura y arraigarse a ella en los nuevos lugares de residencia como una forma de reapropiación de los nuevos territorios y símbolos culturales de la sociedad de destino. De acuerdo a los estudios de Merino (2003:746; 2009:179 y ss.), las personas peruanas tienden a vincularse entre sí en los lugares de llegada a partir de ciertos criterios que les unen y otros que les excluyen. Estos criterios son el origen nacional (la nacionalidad como primer eje articulador), el estado civil (que va unido al género y la generación), el nivel socioeconómico, el nivel de educación adquirido y la localidad urbana o rural (“los limeños tratarán de encontrarse con gente de su barrio”).<sup>211</sup> Estos elementos operan como criterios para depositar la confianza y practicar la solidaridad entre las redes sociales de amistades, ‘amigos-amigos’ y conocidos.

---

<sup>209</sup> Para Levitt (2001:8), las redes sociales son arreglos que cruzan las fronteras, lazos interpersonales que conectan a las personas migrantes a través de vínculos de amistad o familiares con sus lugares de origen. Las redes se transforman en verdaderos agentes expertos para entregar ayuda a quienes recién llegan porque conocen el lugar de destino y poseen información valiosa sobre el mercado laboral, la vivienda, educación, etc.

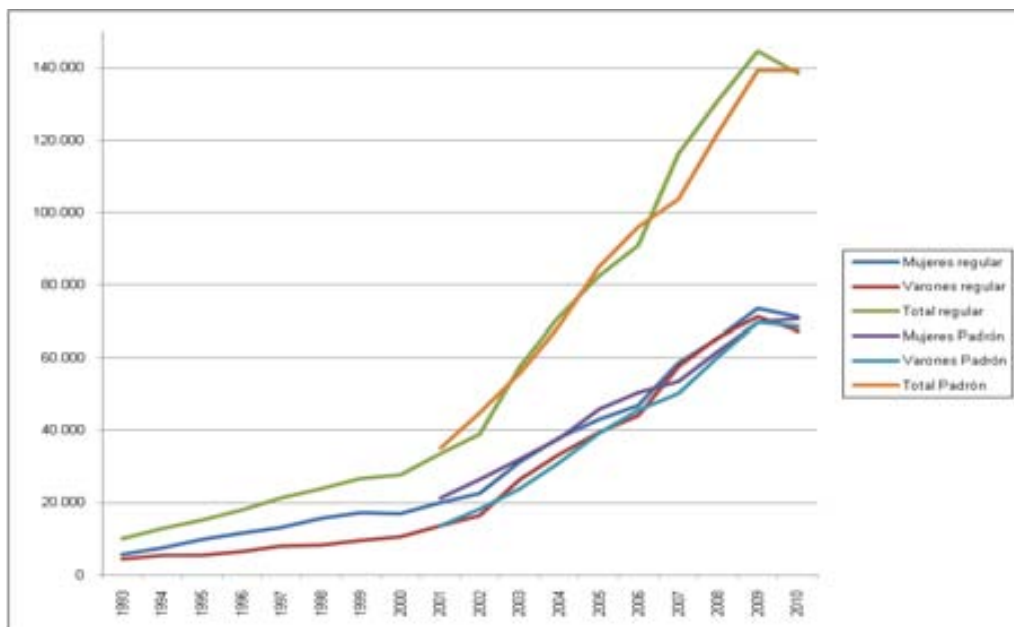
<sup>210</sup> Para el caso de las organizaciones de inmigrantes de Latinoamérica y en especial de Perú en Barcelona, ver Morales y Anduiza, 2009.

<sup>211</sup> Merino (2003:752) identifica un criterio clasista en las prácticas de sociabilidad dentro de la comunidad peruana en España que convive de manera contradictoria y ambivalente con las prácticas de solidaridad. Esto se muestra en un “desprecio” contra quienes no tienen educación y se comportan inadecuadamente, y una gran valoración hacia quienes “prosperan” y alcanzan el éxito migratorio. Según

El grupo peruano en España logra desarrollar un sentimiento de comunidad, especialmente en las ciudades de Madrid y Barcelona donde reside la mayoría. En este sentido, surgen una serie de actividades sociales, políticas, culturales y económicas vinculadas a la migración peruana particularmente, entre las cuales se destacan algunas asociaciones, restaurantes, tiendas de comida o artículos importados directamente de Perú (Domínguez y Atao, 2009). Escrivá (2004:166-168) identifica este tipo de iniciativas como parte de las prácticas transnacionales que desarrollan las comunidades peruanas en España. Así mismo, el estudio de Solé, Parella y Cavalcanti (2007) demuestra que además de las actividades transnacionales del ámbito público, las familias peruanas que tienen miembros aún en su lugar de origen mantienen prácticas de cuidado afectivo y asistencia económica a través de las remesas.

A partir del año 2000 hasta el año 2009, aumenta sostenidamente el número de nacionales en los registros del Padrón Continuo de Habitantes y en la expedición de Tarjetas de Residencia. En el siguiente gráfico se pueden valorar mejor estas tendencias:

**Figura 15 Evolución población peruana en España según Padrón, Tarjetas de residencia y género, 1993-2010<sup>212</sup>**



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, Ministerio del Trabajo e Inmigración de España. Anuarios Estadísticos y Boletines trimestrales, varios años y Padrón Continuo de Habitantes, INE y Escrivá (2004:155).

la autora se establece una diferencia entre “los que quieren salir adelante” y “los que se conforman”: “La vivencia del individualismo en el inmigrante peruano, implícita en el discurso del prosperar, permite articular nuevas identificaciones que desbordan o diluyen la frontera de lo nacional, como es la figura del ‘emigrante’. Ante las manifestaciones de discriminación que cometen los peruanos, su réplica argumenta que ellos son ‘emigrantes que quieren prosperar’, una imagen con la que se identifican explícitamente casi todos los entrevistados” (Merino, 2003:753).

<sup>212</sup> En los registros del Padrón Continuo de Habitantes del INE no existen datos disponibles para la comunidad peruana antes de 2001.

De acuerdo a los datos recién expuestos, se comprueba el aumento sostenido de la presencia peruana en España. En el año 1993 constan 9.998 Tarjetas de Residencia entregadas a personas de esta nacionalidad, en el año 1997 esta cifra se duplica alcanzando los 18.023, y ya en 1999 los registros ascienden a 23.858. En el año 2001, se constatan 34.975 registros en el Padrón de Habitantes, mientras en 2003 el número alcanza los 55.915. En el año 2005 se contabilizan 85.029 personas peruanas en el Padrón y ya en el año 2007 la cifra supera los cien mil registros con 103.650. En el año 2009, la expedición de Tarjetas de residencia para la comunidad peruana es de 144.585, mientras en el año 2010 esa cifra baja por primera vez en las últimas dos décadas hacia 138.474. La baja en el número de residentes peruanos en España puede tener dos hipótesis explicativas. En primer lugar, se comienzan a sentir los efectos de la crisis económica que afecta principalmente al mercado laboral donde se emplean las personas extranjeras (Pajares, 2010; Parella, 2009). Según los datos de Pajares (2010:119,122), las personas de Perú han retornado a su país de manera voluntaria y sin mediación de programas gubernamentales en menor medida que otros colectivos. En el año 2005 se registran 1.014 retornos, en el año 2006, 3.064, el año 2007, 4.875 y en el año 2008 (cuando comienza la crisis), 5.957. En cambio, las personas peruanas que se han acogido al Programa Español de retorno desde 2003 hasta 2010, solo han sido 172. Ello debido a las restricciones que dicha estrategia implica, por ejemplo, la imposibilidad de volver a España durante 5 años. La segunda hipótesis que explica la baja en los niveles de la población peruana en España se debe a la antigüedad de la comunidad peruana en España en comparación con otros grupos latinoamericanos como nacionales de Ecuador o Bolivia. Es posible que algunas de las mujeres y hombres que llegan en los años 1990 ya tengan la nacionalidad española.<sup>213</sup>

En el gráfico anterior también se aprecian las escasas diferencias entre el número de personas peruanas en situación regular y quienes están irregulares. Una de las razones que explica esta tendencia se relaciona con las exigencias jurídicas para su entrada a España como país miembro de la Unión Europea. La entrada y circulación de las personas extranjeras en la Unión Europea (y otros países que la ratifican como Noruega o Irlanda) se rige por el denominado “espacio de Schengen”, un tratado que explicita que los nacionales de Perú necesitan ineludiblemente visado si desean ingresar a España, puesto que no tienen la facilidad de entrar como “turistas” y permanecer hasta tres meses como otros países latinoamericanos. Esta exigencia es la causa que influye en que el número de personas empadronadas y el número de Tarjetas de Residencia no sea muy diferente como se aprecia en el gráfico recientemente expuesto. Por esta razón, dentro de la comunidad peruana en España existen pocos casos de

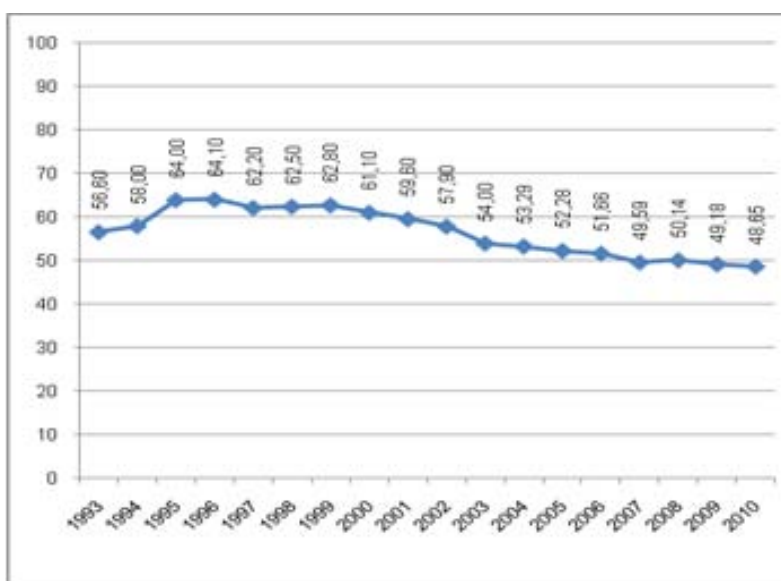
---

<sup>213</sup> Según Escrivá (2004:155) entre los años 1990 y 2004, unas 15.000 personas peruanas obtienen la nacionalidad española con el derecho a mantener la doble nacionalidad

situación administrativa irregular debido a las mismas exigencias jurídicas para su entrada al país.<sup>214</sup>

Otro elemento importante a destacar a partir del gráfico anterior, es que desde el inicio de la década de 1990 la migración peruana tiene un alto componente femenino como parte de los factores sociales y económicos que influyen en los procesos migratorios contemporáneos diferenciados desde el punto de vista de género (Escrivá, 200, 2004). En el siguiente gráfico se puede estimar la evolución del porcentaje de feminización de estos flujos durante las dos últimas décadas. Cabe mencionar que estos datos corresponden a las cifras de la emisión de Tarjetas de Residencia. Sin embargo, dado el bajo nivel de situaciones administrativas irregulares dentro de esta comunidad, pueden considerarse representativos:

**Figura 16 Evolución de feminización población peruana en España, 1993-2010**



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, Ministerio del Trabajo e Inmigración de España. Anuarios Estadísticos y Boletines trimestrales, varios años y Escrivá (2004:155).

Durante toda la década de 1990 se observa una alta presencia femenina. De hecho, en el año 1996 alcanza el 64,10% de los flujos migratorios. A partir del año 2007 comienza un proceso inverso donde predomina la presencia masculina. Una hipótesis que explica tal descenso se refiere a que los procesos de reagrupación familiar se consolidan durante estos años.

<sup>214</sup> Entre ambos países rigen una serie de tratados respecto a la migración de nacionales, algunas normativas generan beneficios y otras son más restrictivas. Por ejemplo el artículo 7 del Acuerdo de Doble Nacionalidad Peruana-Española permite a las personas trabajadoras peruanas no estar incluidas en las cuotas fijadas para la migración laboral procedente de los países que no son miembros de la Unión Europea (llamada “extracomunitaria”) (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2005:11).

### **6.2.3 Las niñas y los niños en las familias peruanas en España**

Como vimos anteriormente en los datos sobre reagrupación familiar, son especialmente las mujeres pioneras de los flujos migratorios de la década anterior quienes inician este proceso. En el período que va del año 2000 a 2004, la comunidad peruana recibe 12.441 autorizaciones de residencia por concepto de reagrupación familiar, superada sólo por países como Marruecos (con 60.059 solicitudes) China (24.849) y Colombia (12.869) (El País, 18/06/2006).<sup>215</sup> Para el ámbito específico de la Comunidad Autónoma de Cataluña durante el año 2008, Alcalde et al (2010:50) señalan que la comunidad peruana inicia un total de 1.737 trámites de solicitud de autorización de residencia por reagrupación familiar, que representan un 6,85% del total de solicitudes en el territorio catalán durante este periodo. De esta cifra, 1.550 pertenecen a la ciudad de Barcelona y el resto se divide entre las otras provincias (Lleida: 26; Girona: 91; y Tarragona: 70).<sup>216</sup> Así mismo, tal como vimos en los datos anteriormente expuestos, durante el año 2007 las mujeres peruanas cursan 4.806 solicitudes (4,85% del total), mientras los hombres peruanos piden 3.405 (3,43%). Por otro lado, en el año 2008, las mujeres peruanas inician 5.786 (5,59%) trámites de reagrupación familiar y los hombres peruanos 3.887 (3,76%) (Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, 2007, 2008). Es probable que la baja en los índices de feminización en los flujos migratorios peruanos se deba a estos procesos de reunificación familiar.

Escrivá (2000) analiza los factores que inciden en la inserción y mantenimiento de las mujeres peruanas en el servicio doméstico en la ciudad de Barcelona. Por un lado, la autora (Escrivá, 2000:329) identifica segmentos laborales etnificados y sexualmente diferenciados que existen previo a la incorporación y en los cuales ellas se insertan, como lo es el servicio doméstico (una actividad que demanda gran cantidad de mujeres extranjeras). También señala los elementos socioculturales y las relaciones de género que “construyen” a las mujeres para dedicarse a labores asociadas a la reproducción social. Esto se constata en el hecho que las mujeres peruanas son las pioneras de proyectos migratorios que tienen un fuerte carácter familiar y que conduce a la formación de cadenas y redes migratorias: *“La posición y el rol de las mujeres dentro de la familia es un determinante crítico de la emigración femenina”* (Escrivá, 2000:330). Los proyectos migratorios encabezados por mujeres son una respuesta concreta a las necesidades de supervivencia familiar y los deseos de mantener o elevar el nivel

---

<sup>215</sup> Los datos sobre solicitudes de reagrupación familiar desde el año 2000 hasta el año 2004 no hemos podido encontrarlos disponibles en los registros oficiales, por esta razón se incluyen los datos aparecidos en la prensa (El País) durante ese periodo. A partir del año 2004 se identifican datos en Alcalde et al (2010) para Cataluña, y para el total de España se encuentran disponibles los datos del año 2007 y 2008 en los Anuarios Estadísticos editados por la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración (varios años).

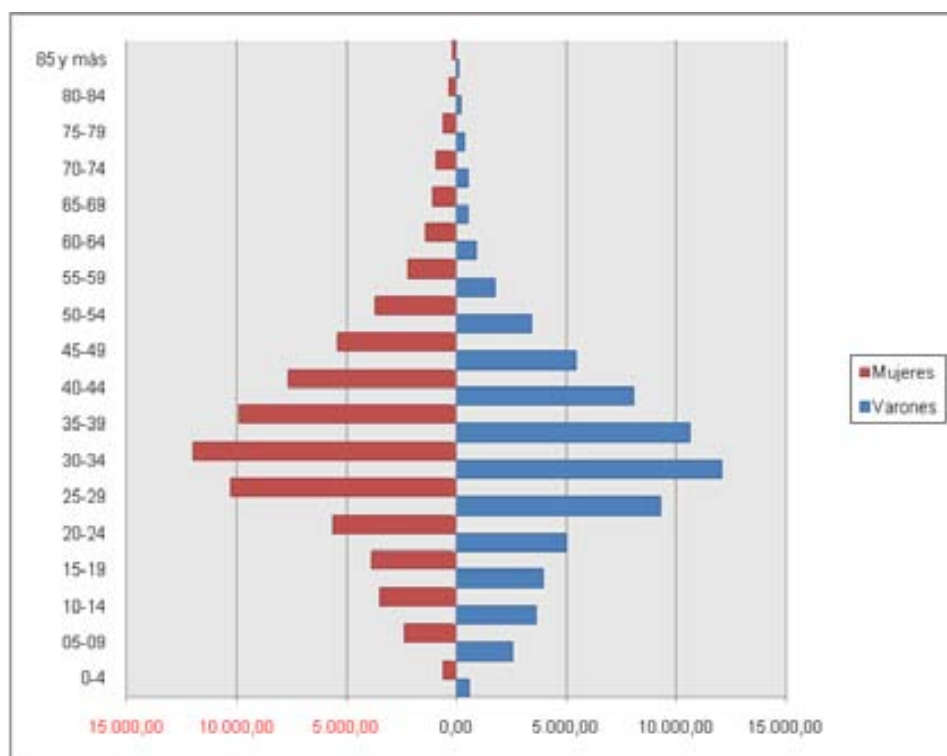
<sup>216</sup> El ritmo de crecimiento de las solicitudes de reagrupación familiar de las personas de Perú es de 96,30 para el año 2005; 93,20 para 2006, 89,90 para 2007 y 73,50 para 2008 (Alcalde et al, 2010:54).



de vida y consumo individual y familiar. Sin embargo, las condiciones de trabajo son precarias, los niveles salariales bajos y altamente desprestigiados. Cuando las mujeres hacen venir a sus hijas e hijos los gastos familiares se acrecientan y ellas son las responsables de la economía doméstica; a fin de conciliar su propia vida familiar y laboral (y en algunos casos personal) se modifica el régimen de trabajo (por ejemplo, de interna pasa a externa), transformando de este modo una ocupación que se veía “transitoria” en algo “permanente”.

Las trayectorias laborales de las mujeres peruanas en España, de acuerdo a Escrivá (2000), está determinado por una serie de factores que inciden en los procesos migratorios familiares y la situación laboral femenina. La inserción laboral de las mujeres peruanas va modificándose con el tiempo. Si bien algunas tienen dificultades para homologar sus títulos académicos, de acuerdo a Escrivá (2004), las mujeres peruanas han logrado trayectorias laborales exitosas en España a través de las propias redes y organizaciones sociales constituidas en torno al hecho migratorio, que funcionan como un capital social indispensable para la movilidad laboral y la integración social en los lugares de destino. Ciertamente, las motivaciones de las migraciones peruanas contemporáneas hacia España son eminentemente laborales, pues generalmente se emigra en busca de trabajo y estabilidad económica para el grupo familiar. Como vemos a continuación, la población peruana dibuja una pirámide con una gran concentración en el medio y hacia abajo, es decir, con mayor preponderancia en los grupos más jóvenes e infantiles, en desmedro de los mayores:

**Figura 17 Población peruana residente en España según género y edad, 2010**  
*(Incluye situación regular e irregular)*



Fuente: Elaboración propia en base a datos Avances del Padrón a 1 de enero de 2010, INE.

Como se puede estimar en el gráfico anterior, la migración peruana es eminentemente joven, con escasa presencia de personas mayores de sesenta años. Según los datos del INEI (2006), el 50,6% de las salidas hacia el extranjero desde Perú son de personas entre los 20 y 39 años de edad. Este dato nos permite comprobar que la migración tiene un carácter eminentemente económico, porque las personas se encuentran en plena fase de actividad laboral y por lo mismo es una respuesta a las demandas de los mercados laborales de los países de destino que precisan mano de obra joven. La edad promedio de las personas provenientes de América Latina a España es de 32 años y específicamente de Perú, de 35 años. En la pirámide recién presentada se observa una importante presencia infantil y un grupo considerable de jóvenes. Según los datos del Padrón de Habitantes, en el año 2010 se registran 13.117 niñas y niños peruanos entre los 0 y 14 años de edad, mientras que el grupo juvenil alcanzan los 7.793. Si sumamos ambos grupos obtenemos un conjunto de 20.910. En la siguiente tabla podemos valorar estas cifras de acuerdo a la distribución por género:

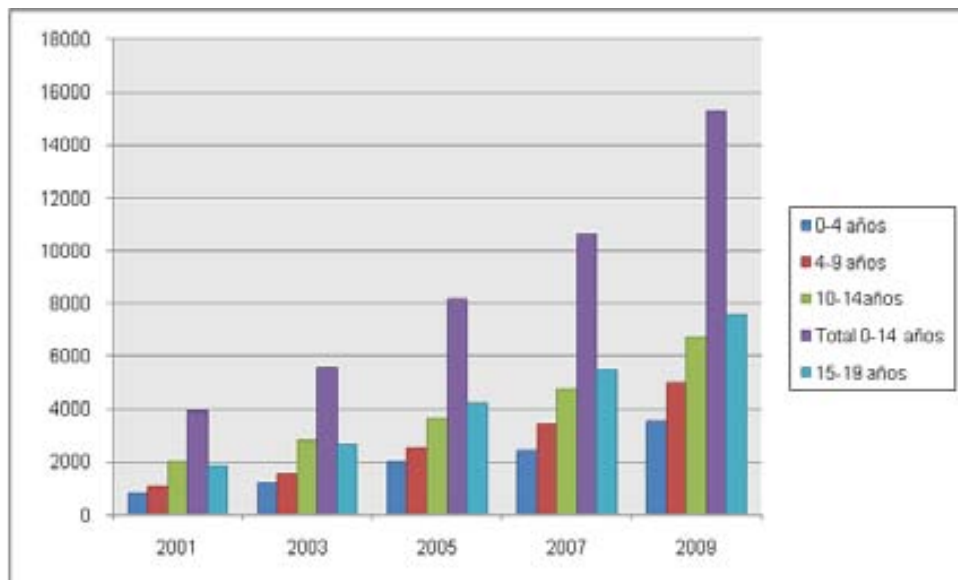
**Tabla 12 Población peruana infantil y joven en España, 2010**

Edades	0-4 años	5-9 años	10-14 años	15-19 años
Varones	582	2.540	3.630	3.966
Mujeres	582	2.333	3.450	3.827
<b>Total</b>	<b>1.164</b>	<b>4.873</b>	<b>7.080</b>	<b>7.793</b>

Fuente: Elaboración propia en base a datos Avances del Padrón a 1 de enero de 2010, INE.

El aumento de la presencia infantil dentro del colectivo peruano es notorio. En el año 2001 el grupo de 0 a 14 años tiene 3.925 efectivos, en el año 2003 esa cifra sube a 5.584, en el 2005 aumenta a 8.141, mientras en el año 2007 asciende a 10.638 y ya en el año 2009 son 15.304 niñas y niños peruanos. Por otro lado, las y los jóvenes entre 15 y 19 años, a inicios de la década son 1.838, en el año 2003 alcanzan los 2.685, en el 2005 casi se duplica esta presencia con 4.222, en el 2007 la cifra sube hasta 5.491 y ya en el año 2009 son 7.582. En el siguiente gráfico se puede estimar mejor esta evolución:

**Figura 18 Evolución población peruana infantil en España, 2001-2009**

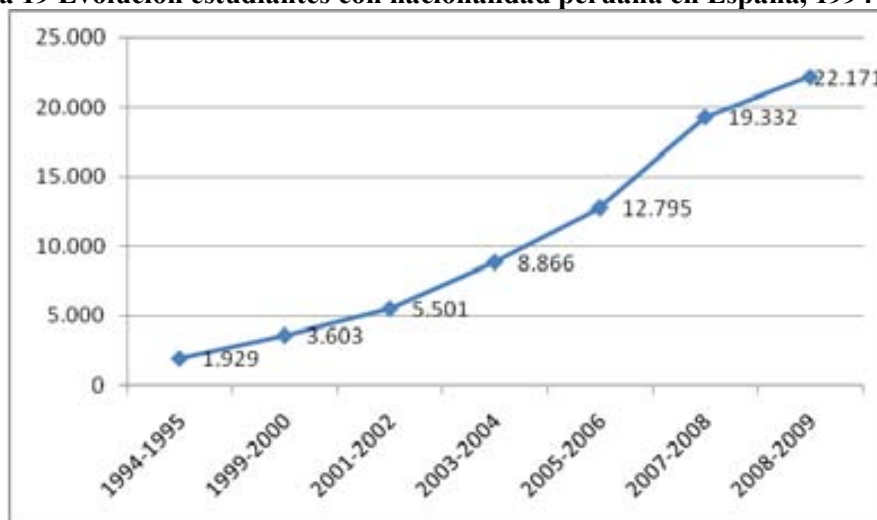


Fuente: Elaboración propia en base a datos de Padrón Continuo de Habitantes, varios años, INE.

Las cifras recién expuestas grafican el aumento sostenido de la niñez y juventud peruana en España, especialmente en el tramo de edad de los 0 a los 14 años. Así mismo, los datos sobre quienes están escolarizados en el sistema de educación español también representan una curva ascendente desde el curso 1994-1995, cuando se registran 1.929 estudiantes. Posteriormente, en el curso 1999-2000, el número casi se duplica hasta los 3.603 y en el curso 2003-2004 ya se constata un marcado aumento, con 8.866 estudiantes. El verdadero salto cuantitativo se registra, sin embargo, en el curso 2007-2008, con 19.332 alumnas y alumnos

peruanos. Recordemos que durante esos años las solicitudes de reagrupación familiar también se acrecientan. Finalmente, en el curso académico 2008-2009, el número estimado es de 22.171 estudiantes, que representa poco más del 2 % del total de alumnado extranjero en España. En el siguiente gráfico podemos valorar mejor estas tendencias:

**Figura 19 Evolución estudiantes con nacionalidad peruana en España, 1994-2009<sup>217</sup>**



Fuente: Elaboración propia en base a datos Ministerio de Educación. Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Varios años.

Rosa Aparicio y Andrés Tornos, en el año 2006 publican un estudio a través del Observatorio Permanente de la Inmigración, el cual trata la inserción escolar y laboral, así como los factores de apoyo de jóvenes provenientes de Marruecos, República Dominicana y Perú (que representan los grupos mayoritarios en el momento que se aplica el estudio). En dicha investigación se aprecia que “los jóvenes de origen peruano tienden más a encarrilarse por hacer el bachillerato y por seguir una carrera universitaria, lo cual coincide con que la mayoría de sus padres y madres han completado al menos la secundaria y una proporción alta tiene estudios universitarios” (Aparicio y Tornos, 2006:69).<sup>218</sup> Otro hallazgo interesante de este estudio se refiere a que la mayoría de jóvenes de Perú convive sólo con su madre en España (a diferencia del marroquí que lo hace también con el padre). Por otro lado, las jóvenes poseen más altos niveles educativos en comparación con los varones, por lo que “puede decirse que en la segunda generación, muchas de las mujeres buscan emanciparse y salirse del rol que normalmente se les ha asignado en sus respectivos grupos” (Aparicio y Tornos, 2006:71).

<sup>217</sup> Incluye sólo estudiantes en Régimen General y excluye universidad.

<sup>218</sup> El Sistema Educativo español se caracteriza por ofrecer dos alternativas una vez terminada la Educación Secundaria Obligatoria (ESO): una es el Bachillerato que tiene una duración de dos años y conduce hacia la Educación Superior Universitaria; y la otra opción es la Formación Profesional (FP) que implica estudios de dos años a través de los cuales se adquieren conocimientos básico y la titulación en un oficio para integrarse al mercado laboral.

Respecto a las redes familiares, dicho estudio sostiene que la mayoría de jóvenes tiene a algún familiar, ya sea tía, tío o primos, también en España. Uno de los aspectos más característicos respecto a las redes sociales de la niñez peruana es la tendencia a entablar amistades y relaciones de pareja con personas de nacionalidad no peruana, en especial española. Las autoras se preguntan “si no existe un rechazo a ser identificados como peruanos y de ahí ese relacionarse casi exclusivamente con españoles” (Aparicio y Tornos, 2006:115).

Según los resultados del estudio dirigido por Aparicio y Tornos, se desprende que la juventud peruana tiene una trayectoria académica muy similar a la juventud española, debido a que obtienen buenas calificaciones escolares y poseen mayor inclinación por los estudios universitarios que por la formación profesional. Esta tendencia sigue los pasos de sus madres y padres, que tienen altos niveles de escolaridad, como por ejemplo, la enseñanza secundaria terminada y estudios superiores (Aparicio y Tornos, 2006:68).<sup>219</sup> Llama la atención que las personas peruanas, a pesar de estudiar más que el resto y de incluso seguir haciéndolo una vez que trabajan, son los que acceden a los peores empleos, según aparece en la muestra recogida por el estudio de Aparicio y Tornos (2006). Particularmente, las jóvenes de origen peruano y marroquí serían las que prolongan más tiempo los estudios y, por tanto, se incorporan más tarde al mundo del trabajo (Aparicio y Tornos, 2006: 75, 80, 84).

La presencia de las hijas e hijos peruanos en España desata una serie de situaciones complejas al interior de las nuevas sociedades, respecto a su integración, la identidad étnica, las trayectorias escolares y el acceso a un trabajo, en definitiva, el éxito alcanzado por las nuevas generaciones de inmigrantes. Pero, dentro de las familias también se viven situaciones conflictivas debido a las jornadas laborales y académicas de sus miembros. El espíritu emprendedor de los progenitores les lleva muchas veces a aceptar las condiciones de explotación, bajos sueldos y precariedad laboral con el objetivo de ofrecer un óptimo porvenir a su descendencia.

---

<sup>219</sup> “Más del 50% de los padres y el 39,4% de las madres tendrá como mínimo terminados los estudios secundarios y un porcentaje muy considerable habrá finalizado estudios universitarios de nivel medio o superior, 22,6% entre los padres y 21,1% entre las madres” (Aparicio y Tornos, 2006:74)

### 6.3 La migración peruana en Chile<sup>220</sup>

*“Los sudamericanos reemplazan a los europeos como mayoritaria presencia foránea en el país. Ya hay 100 mil peruanos y se espera la "inminente" amnistía del gobierno para regularizar a los ilegales. Los refugiados también se incrementan -ya son más de 1.600, de los cuales el 70% son colombianos-, y la próxima llegada de 100 reasentados palestinos que vivían en Irak preocupa a distintos sectores.(...) Del total de peruanos en Chile, no más de 400 están en las cárceles. El tema es que, desde hace años, Chile se ve como una atractiva oportunidad laboral con sueldos que difícilmente lograrían en su tierra. Así, una nana peruana que acá gana cerca de US\$ 400, en Perú apenas podría conseguir poco menos de 200 dólares.”*  
El Mercurio, 7 de octubre 2007

Tal y como señalan los elocuentes titulares de El Mercurio, el principal diario de Chile, desde finales del siglo XIX e inicios del siglo XX existen pequeñas colonias europeas en diferentes puntos del país, especialmente en la zona sur y asociadas a los negocios mineros. Pero este escenario cambia desde fines del siglo XX hasta la actualidad, ahora comienzan a llegar flujos migratorios provenientes de la región sudamericana, principalmente de países como Argentina, Ecuador y Perú.

#### 6.3.1 Antecedentes y contexto de la migración peruana en Chile

En 1990, una vez que termina la dictadura militar chilena (desde 1973 a 1989) comienzan a democratizarse algunas instituciones, el sistema económico implantado se estabiliza y la imagen de Chile parece mejorar en el plano internacional. Dentro de la región se destaca su equilibrio económico y su realidad sociopolítica en comparación con las crisis de los países vecinos.<sup>221</sup> Estos elementos se unen a la creciente restricción migratoria de Europa y Estados Unidos para configurar el país como un nuevo destino de la migración argentina y peruana en los últimos

---

<sup>220</sup> Algunas secciones de este capítulo son publicadas en Pavez Soto, Iskra. (2010b). “Los derechos de las niñas y niños peruanos en Chile. La infancia como un nuevo actor migratorio”. *Enfoques*, Vol. VIII, N°12, pp.27-51.

<sup>221</sup> Esta imagen positiva es corroborada por algunos indicadores internacionales. Según UNDP (2009), Chile tiene un Índice de Desarrollo Humano de 0,878 (calificado como Alto) que lo ubica a nivel internacional en el puesto 44 (entre 182 países) y 1° en la región latinoamericana. Sin embargo, respecto al Índice de Potenciación de Género (IPG) sobre el acceso de las mujeres a los cargos de poder, el país ocupa el puesto 75 entre 109. Por otro lado, el PIB per cápita alcanza los US\$13.880 en el año 2009 y los US\$ 14.992 en el año 2010 de acuerdo al *World Economic Outlook* (FMI). Se prevé que el país continúe liderando estos indicadores en Sudamérica hasta 2014 (La Tercera, 02/10/2009).

años. Si bien, la migración transfronteriza con Argentina existe hace varias décadas entre ambos países especialmente en el sur y en la zona de la Patagonia, su presencia aumenta alrededor de la crisis económica del año 2001 en el país trasandino. Es una comunidad que lleva en promedio dos décadas de residencia en Chile con un perfil de migración familiar asociado a las clases medias y altas. La presencia argentina no impacta mayormente en la sociedad chilena por sus características económicas y la propia nacionalidad que tiene una marca de distinción, a diferencia de la migración peruana por ejemplo. Estas características también son extensibles al colectivo ecuatoriano en Chile, que si bien es más reducido que el argentino de todos modos responde a un perfil de profesionales de sectores medios y altos que pueden financiar la migración familiar completa, aunque existe un pequeño número de inmigrantes provenientes de las capas más bajas con serias dificultades económicas y legales para la reagrupación familiar (Martínez Pizarro, 2003a; Stefoni et al, 2008:13-14).

Debido al conflicto político interno que vive Perú durante los años 1990 comienzan a llegar a Chile personas exiliadas en busca de asilo político. En este contexto surgen las primeras organizaciones de inmigrantes peruanos como el Comité de Refugiados Políticos Peruanos en Chile. A partir de 1996 cambian los flujos migratorios. Ahora se trata de personas provenientes de los estratos medios y bajos que dejan su país principalmente por la crisis económica y deciden emigrar en busca de trabajo y oportunidades para sus familias. Durante estos años, la presencia peruana en Chile crece constantemente (un 394% entre el Censo de 1992 y 2002), es el grupo nacional que acapara mayor atención mediática –esto se puede apreciar en el tono sensacionalista de los titulares que encabezan este capítulo– y son quienes más experimentan la discriminación y el racismo en Chile (Martínez Pizarro, 2003a: 26,35; Stefoni, 2004:323, Stefoni et al, 2008:12).

Por otro lado, durante los últimos años algunas empresas chilenas comienzan a instalarse en Perú; como las Tiendas Falabella y Ripley, los supermercados Cencosud, Enersis (dedicada a la energía) o Entel (telecomunicaciones) (El Comercio, 2009; Estrategia, 2010). Esta situación, unida a los vínculos históricos de dos países vecinos, son algunos de los factores que inciden en la emergencia de flujos migratorios entre ambos territorios, ya que según Portes y Böröcz (1998) las conexiones políticas, económicas y sociales entre los lugares de origen y de destino crean determinadas imágenes, mitos e ideas respecto a la migración, es decir, representan los elementos clave del contexto de las migraciones contemporáneas. Las migraciones entre Perú y Chile pueden ser leídas como conexiones sur-sur (Rocha, 2008), que involucran a países considerados periféricos en relación a los grandes centros mundiales, pero con ciertas características particulares que permiten la emergencia de flujos migratorios entre ambos territorios.

### 6.3.2 Viejas leyes para nuevos escenarios migratorios

Los cambios sociales, económicos y demográficos que implica la inmigración lentamente comienzan a ser percibidos por el conjunto de la sociedad chilena y más lenta aún es la gestión de parte del Estado y sus instituciones. En Chile la normativa migratoria vigente se rige por el Decreto con fuerza de Ley N° 69 del año 1953, el cual sienta las bases del verdadero marco jurídico que es el Decreto Ley N° 1.094 del año 1975, conocido como “Ley de Extranjería”. Este antiguo decreto es elaborado en el contexto de la dictadura militar en el país (desde 1973 a 1989). Por lo tanto, tiene un fuerte carácter restrictivo y controla principalmente el hecho migratorio desde los procedimientos de entrada, permanencia y salida de extranjeros en el país, mientras que la gestión de las normas laborales, las prestaciones sociales como la salud y la educación o la reunificación familiar están bastante desamparadas a nivel de política pública.<sup>222</sup>

Con fecha 2 de noviembre de 1993 ingresa a la Cámara de Diputados un *Proyecto de ley sobre Migraciones*.<sup>223</sup> Este proyecto revela la necesidad de contar con una política migratoria con énfasis en el desarrollo económico, social y cultural del país. Contempla la creación de una Comisión de Migraciones que elabore una propuesta sobre la integración y asimilación de los extranjeros, la regulación de la emigración y el retorno de nacionales (para los casos de exilio político producidos durante la dictadura militar). Sin embargo, esta iniciativa se archiva en julio de 1997 (Stefoni, et al, 2008:98).<sup>224</sup> Posteriormente, surgen otras iniciativas de legislar y diseñar una política pública que gestione el fenómeno migratorio contemporáneo. Por ejemplo, en el programa de gobierno presentado durante la campaña de Michelle Bachelet (2005:91) se propone la creación de una

“nueva ley de extranjería, que recoja la realidad actual de Chile como país receptor de cuotas significativas de inmigrantes. Adecuaremos esta legislación a los acuerdos y convenios internacionales firmados por Chile en esta materia, al tiempo que impulsaremos la incorporación de la temática migratoria en convenios de integración y acuerdos multilaterales, especialmente dentro de la región. También incluiremos la temática de la inmigración en el currículum educacional” (Bachelet, 2005:91).

---

<sup>222</sup> Otros decretos complementarios son los Decretos Supremos N° 940 de 1975 y N° 1432 de 1976, sobre pago de derechos; N° 888 de 1977 sobre Comisión Asesora de Migraciones; N° 2043 de 1981 y N° 818 de 1983, ambos referidos a cambios en la condición jurídica de los extranjeros en el país y N° 597 de 1984 reglamento de extranjería. Asimismo, el artículo 3 de la Ley N° 12.927 de Seguridad del Estado establece el control de los extranjeros. A los que se suman los Decretos Supremos del Ministerio del Interior N° 5142 de 1960 sobre nacionalización de extranjeros (Mardones, 2006). El Estado chileno firma el 8 de junio de 2005, pero no ratifica, la *Convención Internacional para la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y sus familias*, una normativa que reconoce los derechos a las personas migrantes y a sus parejas, hijas e hijos.

<sup>223</sup> Mensaje presidencial N°102-327.

<sup>224</sup> Oficio N° 1543, Comisión de Gobierno Interior.



Durante los años del gobierno de Bachelet, el Consejo Asesor Presidencial para las Políticas de Infancia incluye en su Informe Final (2007) presentado al gobierno, entre sus preocupaciones la situación y condiciones de vida de la niñez inmigrante.<sup>225</sup> Durante los últimos años de la administración Bachelet se crea una nueva propuesta de Ley y de Política migratoria que finalmente no logra ingresar al Congreso (Stefoni et al, 2008:98).

Por otro lado, en el programa de gobierno presentado durante la campaña del actual presidente, Sebastián Piñera (2010:153), se hace mención a la discriminación que sufren las personas inmigrantes en Chile:

“ocupará nuestra atención un grupo especialmente no considerado hasta ahora como es el de los inmigrantes. En definitiva, los planteamientos se orientarán hacia la inclusión y la igualdad de oportunidades, evitando factores de discriminación y los ámbitos en que ésta pueda producirse” (Piñera, 2010:153).

Pero no se dice ningún mecanismo concreto ni plazos de ejecución. Además, vale recordar que después del terremoto del 27 de febrero de 2010, Piñera dice que su programa de gobierno cambia en función de las nuevas demandas de reconstrucción del país, pero no especifica qué aspectos de su programa presentado durante la campaña son modificados. Por lo tanto, en la práctica la normativa emanada de la dictadura militar es la que sigue vigente en Chile respecto a la gestión del fenómeno migratorio contemporáneo. Es indudable pues la necesidad de diagnosticar y diseñar una estrategia política integral acorde con la realidad actual de las familias, mujeres, hombres, niñas y niños migrantes.

Durante los últimos años en Chile se llevan a cabo varios procesos de regularización masiva<sup>226</sup> para quienes están en situación administrativa irregular en el país, especialmente aquellos que entraron con visado de turista (vigente por 90 días).<sup>227</sup> Cuando las personas peruanas intentan entrar al país por la frontera norte con el visado de turista, en ocasiones, las autoridades policiales chilenas les solicitan una bolsa de viaje de U\$1.000 a U\$2.000 porque les parecen sospechosas de ser “inmigrantes” y no turistas, ante esto, finalmente muchas entran con un documento llamado “salvoconducto”.<sup>228</sup> Para el ingreso específico de las niñas y los niños

---

<sup>225</sup> El Consejo propone que “los niños y niñas extranjeros o hijos/as de padres y/o madres extranjeros accedan a los mismos servicios y prestaciones propuestas para los niños y niñas chilenas a partir de sus condiciones y necesidades específicas, y que se les resguarde de cualquier discriminación, independiente de la situación administrativa de sus padres y madres” (Fuente: [http://www.consejoinfancia.cl/Informe\\_final\\_infancia.pdf](http://www.consejoinfancia.cl/Informe_final_infancia.pdf))

<sup>226</sup> El año 2007 se inicia en Chile un proceso de regularización migratoria que termina el año 2008, durante este proceso se regularizaron 47.000 personas extranjeras (OIM, 2008:23).

<sup>227</sup> Perú y Chile tienen un convenio que permite a nacionales de ambos países entrar como “turistas” y permanecer hasta 90 días en el otro país (OIM, 2008).

<sup>228</sup> El salvoconducto es un documento otorgado por el Convenio entre las ciudades fronterizas de Tacna(Perú)-Arica(Chile) y autoriza a la persona peruana a permanecer sólo por 7 días en Chile. El salvoconducto no es un documento que permita iniciar un trámite de solicitud de visa (Vásquez, 2004).

peruanos se utiliza el pasaporte, el salvoconducto y en algunos casos, entran sin documento de identidad (Vásquez, 2004:93,97).

Cuando se regularizan las personas trabajadoras obtienen una residencia *temporaria* por un año sujeta a un contrato laboral. La residencia *definitiva* se concede cuando se cumplen dos años de residencia temporal con el mismo empleador; si se cambia de trabajo se debe iniciar todo el proceso de nuevo. Es evidente que la ley entrega excesivo poder al empleador y agudiza la situación de vulnerabilidad social propia de la migración, porque la empresa empleadora puede disponer arbitrariamente de las condiciones de trabajo cuando contrata a personas inmigrantes, quienes se ven *obligadas* a aceptar dicha situación para acceder a la residencia definitiva (Stefoni, 2004:323).<sup>229</sup> Empero, la situación administrativa de las madres y los padres no sólo afecta sus propias condiciones laborales y de vida en general, sino que además incide en las oportunidades de escolarización y otras prestaciones sociales a las que pueden acceder las hijas y los hijos en destino. Recién en el año 2006, el Registro Civil chileno adapta sus procedimientos para que las niñas y los niños inmigrantes puedan ser inscritos y ejerzan su derecho al nombre y demás gestiones de residencia independiente de la situación jurídica de sus progenitores (Flores, 2007:99).<sup>230</sup>

Por otro lado, el ejercicio del derecho a la salud o a la atención sanitaria se complejiza para las niñas y los niños, quienes muchas veces dependen de documentos y trámites que hagan sus progenitores y no de su propia capacidad de actuación. En el año 2004, muchos de ellos no están inscritos en los centros de salud pública, sólo un 25% sí tiene acceso, mientras que las madres y padres inscritos alcanzan casi a la mitad. En estos casos puede ocurrir que queden sin atención médica (Loredo, 2004:121, 124,125). Mientras que en el año 2007 se estima que más de la mitad de las niñas y los niños están inscritos en algún consultorio y con algún sistema de previsión. Las cifras revelan cierta mejora en el acceso a la inscripción en los centros de salud y en el sistema de previsión (Cortez, 2007:115). Finalmente, en junio de 2008 el Ministerio de Salud da a conocer la Circular (A14, N° 3229) denominada “*Atención en salud de población inmigrante en riesgo social y situación de permanencia no regular*” que garantiza el derecho a la salud para la población inmigrante infantil, independiente de la condición jurídica de sus madres y padres. Con todo, resulta pues indudable la necesidad de actualizar las leyes y diseñar

---

<sup>229</sup> Los requisitos concretos para gestionar una visa sujeta a contrato son: contrato indefinido; el empleador debe comprometerse a pagar el pasaje de vuelta a toda la familia una vez terminado el trabajo; debe permanecer mínimo dos años con el mismo empleador antes de iniciar los trámites de visa indefinida; el contrato laboral debe ser ante notaría; y se señala la prohibición expresa de trabajar hasta que se haya concretado la visa sujeta a contrato (Cortez, 2007:111). Por otro lado, las personas con residencia definitiva tienen derecho a votar en las elecciones locales (municipales y parlamentarias), pero este derecho no se conoce masivamente y por lo tanto, se ejerce muy poco. La presión del voto “inmigrante” podría visibilizar sus demandas y aumentar los mecanismos de presión política en el sistema democrático chileno (Stefoni, 2004:336).

<sup>230</sup> Durante 2003, según el Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior de Chile, del total de visas solicitadas para niñas y niños peruanos, sólo el 5,91% correspondía a visas de estudiantes, debido a las dificultades para conseguir matrícula escolar (Vásquez, 2004:97)

e implementar una política migratoria integral que gestione y articule las diferentes dimensiones del fenómeno migratorio contemporáneo en Chile.

### ***6.3.3 Las dificultades y aciertos en el proceso de reunificación familiar***

En Chile, desde el año 2004 comienzan a registrarse paulatinamente procesos de reunificación por parte de las mujeres peruanas pioneras de las cadenas y redes migratorias. Recordemos que a partir de 1996 comienzan a llegar los primeros flujos peruanos hacia Santiago constituidos principalmente por mujeres jóvenes y adultas que envían remesas hacia sus grupos familiares. Pero, no es sino hasta el año 2000 cuando los flujos migratorios se aceleran sostenidamente hasta la actualidad. Mientras que la presencia de las hijas e hijos comienza a notarse en los inicios de la década de 2000. Según los registros del Colectivo Sin Fronteras (Vásquez, 2004:92-93; Cortez, 2004:156), las niñas y los niños migrantes permanecen un promedio de cinco años separados de sus madres y padres, al cuidado de otras personas en sus países de origen. A medida que van consolidando su situación laboral y habitacional comienzan el proceso de reagrupación. De acuerdo a Stefoni (2004:328,329), son pocas las familias peruanas que logran la reunificación, ya que la mayoría (60%) aún tiene a sus hijas e hijos en Perú, mientras un grupo minoritario (35%) tiene a sus descendientes repartidos entre ambos países. La encuesta CASEN 2006<sup>231</sup> revela que el 11,6% de las familias peruanas no reside con sus hijas e hijos menores de 18 años (Stefoni et al, 2008:12). Cuando la reagrupación se lleva a cabo generalmente la familia tiene la voluntad de establecerse definitivamente en Chile.

Ciertamente, para el colectivo peruano son difíciles las posibilidades de alquilar una vivienda adecuada, equiparla, financiar los trámites de la reunificación y escolarización infantil en Chile. Un proceso que tarda más que en los otros grupos nacionales debido a las dificultades económicas y legales de las madres y los padres. Puesto que se trata de los pioneros del proyecto migratorio familiar, la baja presencia de niñas, niños y personas mayores de 60 años se explica porque ellos permanecen en Perú. Normalmente las abuelas y los abuelos gestionan las remesas recibidas desde Chile y realizan el acompañamiento y cuidado infantil (Stefoni et al, 2008:13).

Las largas jornadas laborales y la ausencia de una red de apoyo en destino frenan las expectativas de reunificar a las hijas e hijos tan pronto como se desee. Los padres y

---

<sup>231</sup> La Encuesta de Caracterización Socioeconómica, CASEN, es el instrumento diseñado y aplicado por el Ministerio de Planificación y Cooperación (MIDEPLAN) para medir los índices de pobreza en Chile, a través de la exploración de variables como el ingreso, el trabajo, la educación, la vivienda, entre otras. Esta Encuesta entrega información acerca de las condiciones socioeconómicas de los diferentes estamentos del país, es decir, revela la incidencia, la magnitud y las características de la pobreza, así mismo se observa la distribución y la composición del ingreso en los hogares chilenos.

especialmente las madres peruanas saben que es difícil conciliar las tareas de cuidado infantil con el trabajo remunerado sin contar con el apoyo de sus familias. En este sentido, una vez que las niñas y los niños llegan a Chile existe la posibilidad que estén sin compañía adulta cuando llegan del colegio a sus hogares y, por lo tanto, en una situación de cierta vulnerabilidad social (Loredo, 2004:128).

La ubicación cercana y fronteriza entre Perú y Chile posibilita cierta flexibilidad en la planificación de la reunificación familiar e incluso situaciones de migración circular debido a los constantes viajes, las idas y venidas para las vacaciones o algunas fiestas. Además, la legislación vigente es poco clara y casi nula respecto a los procedimientos de reunificación familiar. En este contexto, generalmente las familias organizan y gestionan la llegada de las niñas y los niños sin una previa solicitud formal, ni visados correspondientes. Situación que repercute en los trámites de ingreso escolar puesto que no se prepara toda la documentación necesaria. Pero, la ausencia de políticas migratorias familiares permite mayor movilidad para las niñas y los niños, porque no exige grandes requisitos burocráticos y se puede llevar a cabo de manera más rápida, si se compara con aquellos contextos que precisan un extenso y costoso procedimiento, como en el caso de España. Los trámites de regularización migratoria son altamente estresantes para las familias y deben disponer de una variada documentación (“papeles”) que no siempre se tiene a mano y además implica bastante tiempo y dinero (Vásquez, 2004, 2007; Stefoni, et al, 2008).

La incorporación escolar de las niñas y los niños inmigrantes al sistema escolar chileno contempla una serie de requisitos que, en ocasiones, son difíciles de conseguir para algunas familias por falta de planificación, dinero o tiempo como se ha comentado recientemente. Para llevar a cabo el ingreso es preciso la legalización y el pago de documentos en su país, solicitud de matrícula en alguna escuela (radicación) o solicitud de visado de estudiante. Pero, en ocasiones se genera un círculo vicioso ya que el colegio exige el visado infantil para iniciar la matrícula regular, y a su vez en el Consulado peruano en Chile solicitan el Certificado de Estudiante regular de la escuela para tramitar el visado (Vásquez, 2004). Según datos de la matrícula escolar del año 2005, del total de 3.779.459 estudiantes, 23.500 son extranjeros y de estos aproximadamente el 45% está en situación irregular (Mardones, 2006:6, 29).

### ***6.3.3 La nacionalidad peruana como signo de discriminación***

En el año 2003, la Fundación Ideas realiza una encuesta sobre la discriminación en Chile y concluye que el 47% de las personas participantes está de acuerdo con la afirmación “*los chilenos son más patriotas y valientes que sus vecinos*” (López, 2004). Por otro lado, 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*”. Opiniones que demuestran

el sentimiento de “superioridad” chileno frente a los países limítrofes ya sea por pasados conflictos bélicos (marítimos) y porque se atribuye al colectivo peruano, boliviano o ecuatoriano un mayor componente indígena. Por otro lado, en Chile también existen graves dificultades para valorar las propias raíces de los pueblos originarios Mapuche o Aymará, los cuales son permanentemente descalificados y criminalizados por la sociedad chilena y viven en condiciones de exclusión social, política y económica. Es evidente la intolerancia y los prejuicios hacia todo lo que atente contra *lo chileno*, es decir, contra la pretendida *homogeneidad cultural chilena* que es exaltada durante la dictadura militar y consolidada durante estos años de democracia (Merino et al, 2007:149).<sup>232</sup>

En este escenario, las personas inmigrantes en Chile experimentan constantemente situaciones de discriminación en los espacios públicos e instituciones del Estado. Pero, no todos los grupos inmigrantes lo viven del mismo modo porque depende de algunos factores clave como el nivel socioeconómico de la familia y la nacionalidad.<sup>233</sup> Según Stefoni et al (2008:9), la nacionalidad argentina determina una serie de posibilidades de integración que están clausuradas para la comunidad boliviana y peruana. Es decir, la nacionalidad se utiliza como una marca de discriminación (negativa) o de distinción (positiva) que junto a la clase social, el género y la edad articulan la estratificación social en general. El contenido simbólico de la migración peruana tiene un sentido negativo que comienza a proyectarse sobre otros grupos nacionales provenientes de Bolivia, Ecuador y Colombia quienes se *peruanizan*. Las diferencias económicas y sociales se condicen con la nacionalidad, los cuales junto con el género y la edad estructura la posición dentro de la sociedad chilena. Como veremos más adelante, las trabajadoras peruanas adultas (madres en su mayoría) se ubican en un nicho laboral bien concreto (el servicio doméstico); mientras las niñas y los niños peruanos ingresan a determinadas escuelas públicas con bajos niveles de calidad de la educación, todo lo cual termina por reproducir las desigualdades estructurales. De este modo, la nacionalidad en los sectores más acomodados tiende a difuminarse por las ventajas de disponer de otros recursos económicos, sociales y culturales que pueden atenuar la discriminación inicial de “ser inmigrante” y comenzar a ser vista como una persona “extranjera”. Sin embargo, en los sectores más pobres la nacionalidad es una cualidad que acentúa la discriminación y la exclusión

---

<sup>232</sup> En un estudio llevado a cabo por Merino et al (2007) en la ciudad de Temuco (territorio originario de la comunidad mapuche), se constata que alrededor del 80% de sus habitantes no mapuches manejan un discurso prejuiciado y estereotipado respecto a los mapuches. Si bien se valora al mapuche que luchó por su independencia y libertad como símbolo del primer chileno; por otro lado, se discrimina y se siente vergüenza por el mapuche actual.

<sup>233</sup> En el Congreso chileno se encuentra en discusión el *Proyecto de ley que establece Medidas contra la Discriminación* (Boletín 3.815-07). El proyecto ha terminado su tramitación y se encuentra con urgencia simple, el 18 de octubre de 2005 ingresa a segundo trámite al Senado y actualmente sólo falta una votación en pleno. Este proyecto orienta en las distintas normas sobre la no discriminación (Convenciones Internacionales y Constitución chilena) para garantizar de forma efectiva la igualdad ante la ley (Stefoni, et al, 2008:92).

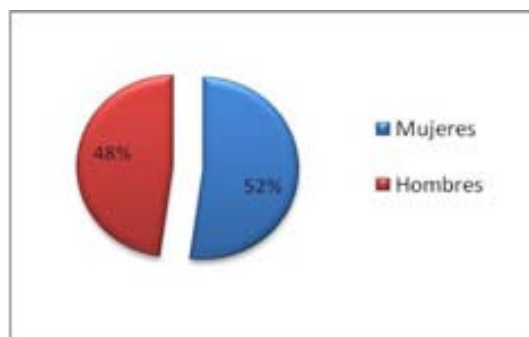
socioeconómica que ya les afecta, como dicen Stefoni et al (2008:18) “*la construcción de la nacionalidad permite discriminar aún más dentro de un grupo ya discriminado en la sociedad chilena*”.

Las familias argentinas y ecuatorianas inmigrantes responden a un perfil de clases medias y altas, profesionales o técnicos de compañías multinacionales que logran llevar a cabo la migración de todo el grupo familiar conjuntamente, alquilan viviendas en diversos barrios del sector alto de la capital e ingresan a sus hijas e hijos a colegios privados con educación de calidad y sin concentración migrante. Especialmente, las personas peruanas son las que padecen las peores consecuencias por su precaria situación económica, ya que sólo pueden acceder a viviendas en sectores altamente vulnerables y deben soportar los prejuicios racistas que existen en su contra.<sup>234</sup> A pesar que la sociedad chilena valora ciertos elementos culturales peruanos como la comida o su particular pronunciación del castellano, esto no es suficiente para revertir los prejuicios y la discriminación que gira en torno a la comunidad peruana en Chile (López, 2004:37; Stefoni et al, 2008:18).

#### **6.3.4 Las características sociodemográficas de la inmigración peruana en Chile**

Según el último Censo de 2002, se contabilizan 184.464 personas extranjeras viviendo en Chile, lo que representa el 1,22% del total de la población.<sup>235</sup> De esta cifra, 96.340 son mujeres y 88.124 son hombres. En el siguiente gráfico se aprecia la distribución de género de la población extranjera según los datos del último Censo.

**Figura 20 Población extranjera residente en Chile según género, 2002**



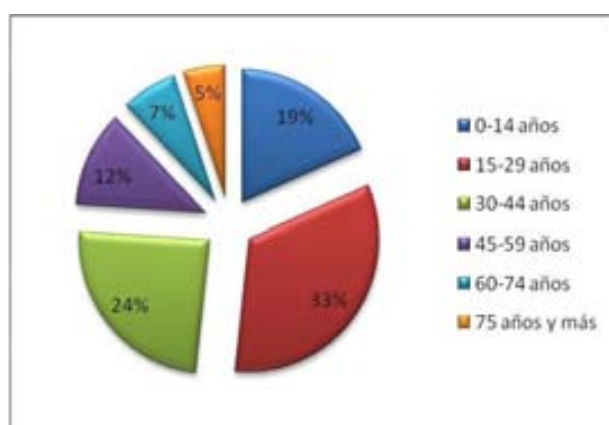
Fuente: Elaboración propia a partir de datos Censo 2002.

<sup>234</sup> En algunos barrios donde residen las familias peruanas comienzan a registrarse peleas juveniles o acciones violentas por la disputa de determinados territorios públicos como parques, canchas o plazas (Cortez, 2007:113; Reyes, 2007:140).

<sup>235</sup> En términos absolutos es la mayor cifra registrada en la historia del país, pero en términos relativos es inferior al 4,1% registrado en 1907, con 132.000 personas. Y también es inferior a la media mundial del 3% (Martínez Pizarro, 2003).

Como se aprecia en la gráfica anterior, la inmigración en Chile está feminizada. Particularmente, el índice de feminidad del grupo peruano es del 66%, mayor al promedio de los grupos extranjeros en Chile (Stefoni et al, 2008:12). Según grupos de edad, la mayoría de las personas extranjeras en Chile tiene entre 15 a 29 años, seguidas de las personas adultas en edad laboral desde los 30 a 44 años, luego le siguen las niñas y niños con menos de 14 años, y el último grupo lo conforman las personas mayores de 45 años. En el siguiente gráfico se ven dichas proporciones:

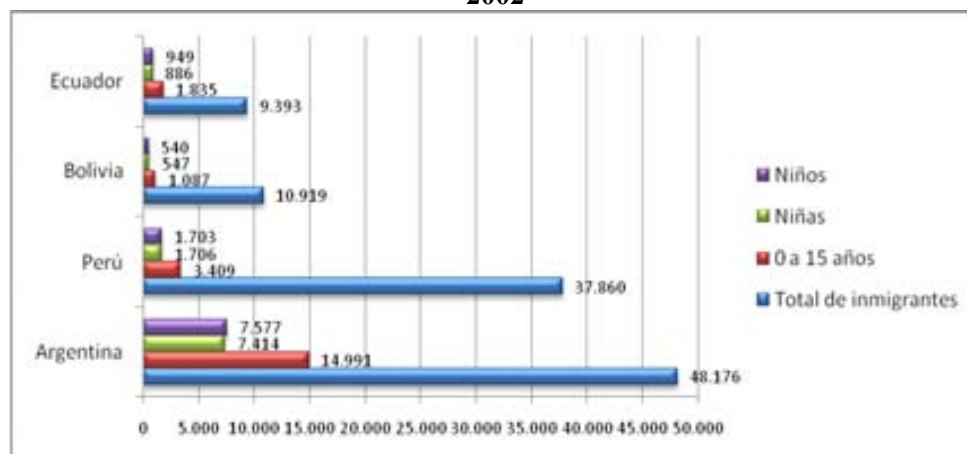
**Figura 21 Población extranjera residente en Chile según edades, 2002**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos Censo 2002.

Las cifras recién expuestas muestran la alta presencia joven e infantil de la migración internacional en Chile y una escasa presencia de personas mayores de 60 años. El 57% de la población extranjera se halla entre los 15 y los 44 años de edad, es decir en plena etapa laboral lo que responde a las propias características de la migración contemporánea (Martínez Pizarro, 2003a). De acuerdo a los datos del Censo 2002, la zona y el país de procedencia de las personas extranjeras residentes en Chile en su generalidad es de América del Sur (68%). El mayor grupo de extranjeros viene de Argentina (26%), seguido de Perú (21%), Bolivia (6%) y Ecuador (5%). En el gráfico que se presenta a continuación se puede observar esta distribución según el país de procedencia y el número de personas menores de 15 años en cada grupo nacional en virtud del género.

**Figura 22 Población extranjera residente en Chile según país de origen, edad y género, 2002**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos Censo 2002; Martínez Pizarro, 2003a:32 y Hernández, 2004:49.

Como se ve en el gráfico anterior, más del 30% de las personas argentinas son menores de 15 años, en el caso de Ecuador la niñez representa un 25%, mientras que los grupos de Perú y Bolivia registran menos del 10% de su población menor de 15 años. Después del grupo argentino las personas peruanas representan el segundo grupo mayoritario de inmigrantes en Chile. Si se comparan estos dos grupos, se observa que la presencia infantil es mucho mayor en el colectivo argentino, mientras que en el grupo peruano es menor. Una de las hipótesis que explica estas diferencias numéricas se refiere a las distintas etapas del proceso migratorio en que están ambos grupos. La comunidad argentina lleva más tiempo asentada en el país, se trata de familias que tienen su residencia definitiva en Chile y por esta razón tienen mayor presencia infantil, mientras el colectivo peruano recién comienza a instalarse y en su mayoría son mujeres pioneras de la cadena migratoria que envían remesas a sus familiares en Perú. Una segunda hipótesis apunta a las propias características de las personas inmigrantes, ya que el tipo de trabajo al que acceden está directamente relacionado con la nacionalidad y el género como categorías estructurales de inserción. De acuerdo a la Encuesta CASEN 2006, la inserción laboral inmigrante en Chile es bastante heterogénea. Las personas ecuatorianas tienden a estar en empleos profesionales; las argentinas se distribuyen en los distintos tipos de empleo; pero las mujeres y los hombres peruanos se concentran mayoritariamente en los empleos más precarios: el 43,6% son trabajadores no calificados, el 18,8% operarios y artesanos, el 16,2% trabaja en comercio y servicios (probablemente cocineros en restaurantes peruanos). Por esta razón, la mayoría (58,4%) tiene sueldos entre U\$200 y U\$400 y un poco más (25,3%) alcanza los U\$500 (Stefoni et al, 2008: 14,16).

Tras el proceso de regularización realizado entre 2007 y 2008, los datos oficiales del Ministerio del Interior muestran que hay 290.901 extranjeros residentes en Chile, provenientes en su mayoría de Perú, Argentina, Bolivia y Ecuador, de esta cifra el 52% son mujeres, es decir,



continúa la tenencia hacia la feminización de la migración contemporánea. Esta cifra corresponde al 1.8% del total de población del país. El 78.7% de la población extranjera se distribuye entre diez nacionalidades. Alrededor del 69% de la población extranjera del grupo más importante corresponde a inmigración sudamericana.<sup>236</sup> En la siguiente tabla vamos a revisar la distribución absoluta y relativa de los principales grupos extranjeros residentes en Chile según nacionalidad:

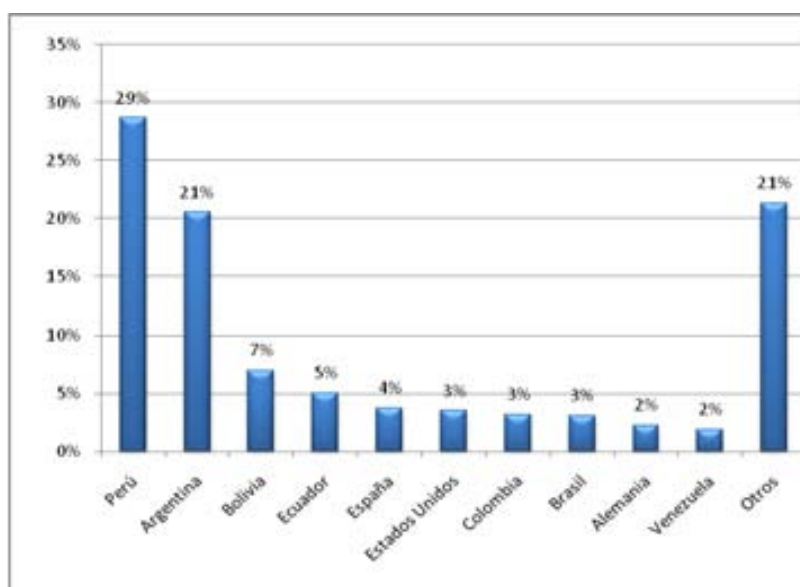
**Tabla 13 Población extranjera en Chile según país de procedencia, 2008**

<b>País</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Perú</b>	<b>83.352</b>	<b>29%</b>
Argentina	59.711	21%
Bolivia	20.214	7%
Ecuador	14.688	5%
España	10.838	4%
Estados Unidos	10.162	3%
Colombia	9.162	3%
Brasil	8.853	3%
Alemania	6.478	2%
Venezuela	5.443	2%
Otros	62.000	21%
<b>Total</b>	<b>290.901</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de datos Departamento de Extranjería y Migración, Ministerio del Interior (2008:3)

<sup>236</sup> Si bien estos datos de las visas otorgadas ayudan a dar cuenta de la movilidad en los períodos intercensales (el Censo se aplica cada 10 años y por lo tanto es un dato poco actualizado del movimiento migratorio en el último tiempo), **no permiten determinar la cantidad de personas que siendo titular de un permiso de residencia, pueden eventualmente, haber vuelto a su país de origen;** haber permanecido en Chile por un período breve de tiempo, trasladándose posteriormente a un nuevo país de residencia. Otra limitación de los datos es que no considera variables demográficas de la población inmigrante, como las tasas de mortalidad o de natalidad de estos grupos, que pueden ser diferentes de los de la población local. A pesar de esto, los datos del Ministerio del Interior ayudan a hacer estimaciones cuantitativas del fenómeno migratorio que luego son corregidas por los registros censales y por lo tanto pueden considerarse una herramienta válida para estimar el stock de extranjeros que residen en Chile cada año (la negrita es nuestra) (Departamento de Extranjería y Migración, Ministerio del Interior, 2009:2).

**Figura 23 Distribución porcentual de población extranjera en Chile según país de procedencia, 2008**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos Departamento de Extranjería y Migración, Ministerio del Interior (2008:3)

Como se observa en la tabla anterior, la comunidad peruana tiene un destacado peso en relación a los otros grupos nacionales, incluso supera al colectivo argentino que en los registros censales aparece como el grupo extranjero más grande. Si bien la presencia peruana es mayoritaria (83.352 personas), estos datos por sí solos no reflejan el número total de residentes en Chile, porque sólo registran el número de visados otorgados, por lo tanto, a estas cifras habría que añadir los casos de quienes se encuentran en situación administrativa irregular, pero se desconocen estas cifras.

Los registros del Departamento de Extranjería del Ministerio del Interior (2010) reflejan las diferencias cuantitativas de la magnitud de los principales flujos migratorios en Chile. En la siguiente tabla se pueden considerar los contrastes entre la cantidad de visas de residencia definitiva recibidas por la comunidad peruana y el resto de las principales nacionalidades provenientes de la región sudamericana:

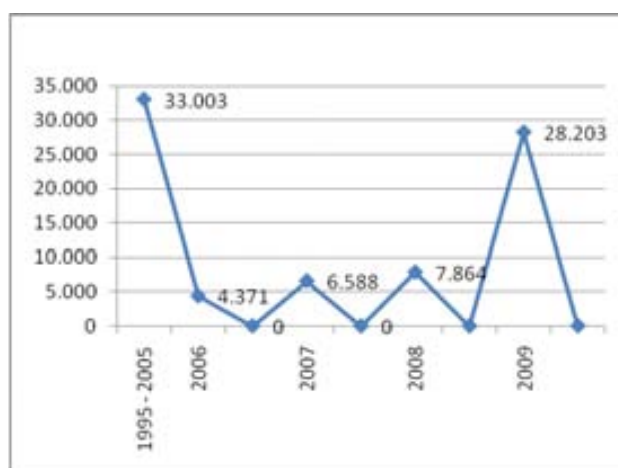
**Tabla 14 Visas de residencia definitiva otorgadas a personas extranjeras en Chile, 1995-2009**

Año	Argentina	Bolivia	Colombia	Ecuador	Perú
1995 - 2005	76.323	5.915	3.091	6.867	<b>33.003</b>
2006	1.844	670	651	835	<b>4.371</b>
2007	1.688	796	972	860	<b>6.588</b>
2008	1.479	814	1.105	807	<b>7.864</b>
2009	1.421	4.057	2.273	1.868	<b>28.203</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de datos Estadísticas permanencias definitivas. Varios años. Departamento de Extranjería, Ministerio del Interior.

Claramente se observa que la comunidad argentina lleva más tiempo de asentamiento en Chile porque durante el periodo 1995 a 2005 obtienen 76.323 visas, mientras el colectivo peruano en esa década sólo obtiene 33.003. No obstante, a medida que pasan los años crece sostenidamente el número de visas concedidas a las personas peruanas llegando a una cifra récord de 28.203 sólo durante el año 2009. En el siguiente gráfico se observa la evolución de esta tendencia:

**Figura 24 Evolución de visas de residencia definitiva otorgadas a personas peruanas en Chile, 1995-2009**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos Estadísticas permanencias definitivas. Varios años. Departamento de Extranjería, Ministerio del Interior.

Por otro lado, las visas temporales entregadas a la comunidad peruana también van cambiando a medida que pasan los años. Según los datos del Departamento de Extranjería y Migración (2010), en el periodo 2003-2005 las personas peruanas en Chile reciben 11.590 visas sujetas a contrato (que corresponden al 36,11% del total de visas entregadas por ese concepto en ese tiempo); temporaria, 3.614 (11,26%); y de estudiante, 440 (1,37%). En el año 2007, las visas sujetas a contrato de trabajo son 22.703; temporaria, 20.746 y de estudiante, 391. Mientras que en el año 2009, las visas sujetas a contrato de trabajo son 18.131; temporaria, 4.130 y de estudiante, 318.<sup>237</sup> Con todo es posible comprobar la alta presencia de migrantes peruanos en el país y el constante movimiento migratorio que se expresa en el otorgamiento de visas temporarias que posteriormente pueden pasar a ser visas definitivas.

A inicios del año 2007, de acuerdo al Ministerio del Interior, del total de personas extranjeras residentes en Chile sólo el 18% tiene menos de 15 años. En esta ocasión, las niñas y los niños peruanos son el grupo mayoritario dentro de la niñez inmigrante en general: en

<sup>237</sup> Estos datos son difíciles de comparar porque el último año se desglosan nuevas categorías dentro de las visas temporarias que no se consideran en las anteriores mediciones.

términos absolutos son 58.433 efectivos, pero en términos relativos continúan representando sólo el 10% dentro de la propia comunidad peruana. La presencia infantil en otros grupos nacionales de la región continúa la tendencia de los datos del Censo 2002: Argentina registra el 31% de menores de 15 años dentro de su grupo nacional (53.801), Ecuador, 18% (11.765) y Bolivia, 10% (13.538) (Flores, 2007:95).

### **6.3.5 Las condiciones de vida de las familias inmigrantes**

Según el Censo 2002, en la Región Metropolitana de Santiago<sup>238</sup> residen dos tercios del total de personas extranjeras en Chile, salvo el colectivo boliviano que se ubica en el norte del país, el resto de las principales nacionalidades se asienta en la capital, especialmente la comunidad peruana que reside casi el 80% en esta región. Pero, dentro del área metropolitana de Santiago las personas y familias inmigrantes se distribuyen de modo disímil porque se concentran en algunas comunas<sup>239</sup> y dentro de éstas en determinados barrios. De acuerdo a algunos estudios (Portes et al 2003), las propias redes migratorias influyen y configuran la concentración de las familias extranjeras en ciertos territorios, ya que cuando llegan las personas inmigrantes poseen los contactos para alquilar vivienda en el mismo barrio donde viven sus amistades, de este modo logran vivir cerca y prestarse ayuda mutuamente en el país de destino.

Actualmente los municipios que tienen más población extranjera son Independencia, Recoleta (ambas en la zona norte de la capital), Santiago-centro y Estación Central. Se trata de lugares céntricos, con alquileres accesibles y una considerable oferta de viviendas. La mayoría de las casas que habitan son muy antiguas y se encuentran en precarias condiciones habitacionales, ya que fueron abandonadas lentamente por las familias autóctonas que vivieron históricamente en ese sector, quienes se desplazaron hacia otros lugares con mayor atracción inmobiliaria o personas mayores que fueron falleciendo.

De acuerdo a Martínez Pizarro (2003b) la mayoría de las familias inmigrantes viven en casa o departamento, pero existe un cierto número que habita en antiguas piezas de casonas o conventillos. Según los datos de la Encuesta CASEN 2006, la mayoría de estas viviendas son ocupadas mediante un contrato de alquiler (42%) o incluso sin contrato (31,9%) debido a las dificultades de regularización administrativa de las personas peruanas, una escasa minoría (15,8%) reside en un inmueble propio. En ocasiones, las duras condiciones económicas de

---

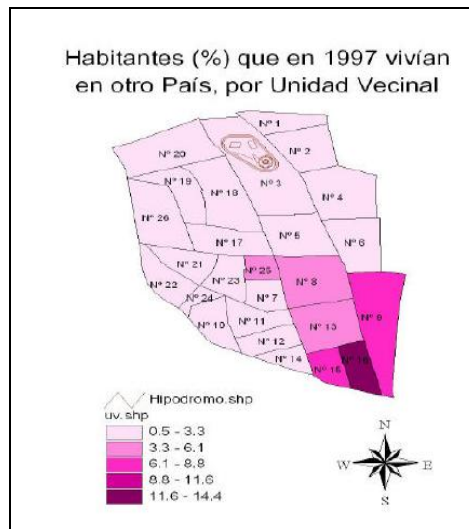
<sup>238</sup> Chile está organizado territorial y administrativamente en 16 regiones. La Región Metropolitana de Santiago (N°16) se encuentra en la zona centro y es la región más poblada del país. La ciudad de Santiago es la capital y representa el centro económico y político del país con un activo mercado laboral que atrae flujos migratorios.

<sup>239</sup> En Chile el término “comuna” se utiliza como la delimitación territorial, económica y administrativa que coincide con un Municipio, pero es más pequeña que una provincia. La provincia está conformada por un conjunto de comunas y, a su vez, un conjunto de provincias conforman una región.

algunos grupos familiares les llevan a alquilar una sola habitación (utilizada como cocina, dormitorio y sala de estar) en una gran casona donde comparten los servicios sanitarios con otras familias. A pesar que en determinados barrios pueden alquilar con ciertas “facilidades” normalmente el cobro del alquiler es mayor para las personas extranjeras, quienes se sienten discriminadas con este tipo de medidas porque consideran que se les cobran más sólo por ser peruanas (Stefoni et al 2008:17,61).

Según el Diagnóstico de la Municipalidad de Independencia (2005), la población extranjera se concentra en tres unidades vecinales específicas (Nº 9, 15 y 16). A pesar de ser barrios caracterizados con altos índices de vulnerabilidad psicosocial para la niñez y la juventud, son zonas accesibles y que gozan de buen transporte público porque colindan con el centro de Santiago, además ofrecen la posibilidad de arrendar piezas en grandes viviendas o conventillos (casonas) a precios accesibles para las personas inmigrantes. En la siguiente figura podemos observar la concentración de la población extranjera en determinadas unidades vecinales de la comuna de Independencia:

**Figura 25 Población extranjera en Independencia según unidad vecinal, 2005**



Fuente: Municipalidad de Independencia, PLADECO 2005.

Otro factor que incide en la concentración territorial se refiere al tipo de inserción laboral de acuerdo a la división sexual del trabajo. De acuerdo a Stefoni et al (2008:17), el 43% de las mujeres y hombres peruanos se concentran en empleos de baja calificación. Esto es así por cuanto existe una sobrerrepresentación femenina en el servicio doméstico, pero también se constata una alta participación masculina en empleos precarios (obreros, trabajo informal, etc.). Cuando ellas emigran como pioneras de la cadena migratoria normalmente viven en las casas donde trabajan en el servicio doméstico (es decir, en modalidad “puertas adentro” o “internas”),

en las comunas del barrio alto de la capital como Las Condes o Vitacura (Martínez Pizarro, 2003b). En la siguiente tabla se pueden apreciar algunas de estas diferencias de género en la inserción laboral de los grupos migrantes y la alta concentración territorial en la Región Metropolitana de Santiago:

**Tabla 15 Población extranjera residente en comunas de la Región Metropolitana, 2003**

Comuna de residencia y nacionalidad	Mujeres	Hombres	Total
<b>Independencia</b>			
Argentina	-	-	-
Perú	<b>642</b>	646	1.288
<b>Santiago centro</b>			
Argentina	483	571	1.054
Perú	<b>2.917</b>	2.933	5.850
<b>Total Santiago</b>	3.400	3.504	6.904
<b>Las Condes</b>			
Argentina	1.192	1.134	2.326
Perú	<b>2.561</b>	535	3.096
<b>Total Las Condes</b>	3.753	1.669	5.422
<b>Vitacura</b>			
Argentina	421	397	818
Perú	<b>1.275</b>	150	1.425
<b>Total Vitacura</b>	1.696	547	2.243

Fuente: Elaboración propia a partir de datos Proyecto IMILA del CELADE, Martínez Pizarro, 2003a:40.

Como se observa en la tabla anterior, las mujeres y los hombres inmigrantes residen diferenciadamente en determinadas zonas de la capital de acuerdo a la división sexual del trabajo que determina su inserción laboral. Por esta razón las mujeres peruanas se concentran masivamente en el trabajo doméstico interno en las comunas más ricas del país. Sin embargo, una vez que las mujeres inmigrantes logran reagrupar a sus parejas, hijas e hijos e instalarse definitivamente en destino, se mudan hacia comunas que ofrezcan amplia oferta habitacional con casas más grandes y alquileres más baratos en los alrededores de Santiago. Algunos de estos lugares son Maipú, ubicada en la zona oeste, caracterizada como de clases medias y medias-bajas y con un alto índice de habitantes, La Florida o Puente Alto, ambas ubicadas en la zona sureste, caracterizadas como de clases medias “emergentes” y con gran crecimiento demográfico (Martínez Pizarro, 2003a:39; Stefoni, 2004:324, Stefoni et al, 2008:39).

### **6.3.6 La feminización de la migración: las “nanas” peruanas**

Las mujeres peruanas que trabajan en el servicio doméstico y de cuidado infantil, especialmente en la modalidad de “puertas adentro” o como “internas”, se conocen mediáticamente como el fenómeno de las “nanas peruanas”. Un estereotipo que demuestra el imaginario construido en

torno a las mujeres peruanas, de las cuales se espera que su principal actividad laboral sea justamente el trabajo como “nanas” en las familias locales y también refleja la discriminación en su contra por parte de la sociedad chilena.

En Chile, la situación de las “nanas” o las empleadas del servicio doméstico tiene una tradición en la estructura de clases local. Antaño sólo las clases altas empleaban a jóvenes mujeres (a veces niñas) provenientes del ámbito rural para realizar las labores domésticas. Pero, en los últimos años la práctica de contratar una “nana” se extiende hacia las familias de las clases medias donde las mujeres comienzan a trabajar fuera del hogar. Puesto que la responsabilidad del trabajo doméstico es asignada principalmente a las mujeres (en todas las clases sociales), cuando ellas trabajan fuera del hogar se esperaría que los hombres jóvenes y adultos asumieran su responsabilidad en estas tareas, sin embargo esto no sucede y es preciso contratar los servicios de las “nanas”.<sup>240</sup> Es decir, al igual que sucede en Europa y España, cuando las mujeres chilenas de las clases medias y altas no pueden asumir el trabajo doméstico y de cuidado ni tampoco lo hacen sus parejas varones, se contratan a mujeres más pobres y en el último tiempo inmigrantes para que las “reemplacen” en una labor que ellas hicieron de modo gratuito históricamente.<sup>241</sup> Lo anterior se enmarca en un contexto de escasas, por no decir ausencia, de políticas públicas universales de cuidado infantil o asistencia sanitaria, puesto que el Estado chileno deja esta responsabilidad en manos de las familias, es decir, de las mujeres y del mercado laboral, para que justamente cuando se necesiten los servicios de cuidado infantil o de personas enfermas/ancianas se contrate a las “nanas” (Stefoni, 2002:135, 2009:195; PNUD, 2010).

En este escenario, las mujeres peruanas se concentran en los trabajos de limpieza y cuidado (infantil, vejez o enfermería), labores tradicionalmente asociadas a la reproducción social y por lo tanto consideradas *femeninas*. Cuando las familias chilenas contratan los servicios de mujeres, pobres e inmigrantes están participando y reproduciendo la actual división sexual e internacional del trabajo, como ya vimos que sucede para el caso de Europa y España (Parella, 2003, 2005). Los empleos asociados a la reproducción social se caracterizan por la situación de vulnerabilidad de las trabajadoras, su relativa incapacidad de ejercer derechos o la ciudadanía, ya que las condiciones laborales del trabajo doméstico se rigen por lógicas de *dominación* y *servilismo* principalmente, antes que por el respeto a los *derechos* laborales.

---

<sup>240</sup> Según el último Informe de Desarrollo Humano (PNUD, 2010), en Chile las tareas domésticas continúan siendo repartidas de manera muy desigual. Los resultados arrojan que **el 52% de los hombres chilenos “normalmente no hace nada” en el hogar**, un 27% asume que lo hace como “actor secundario o se hace entre todos”, y sólo un 21% es “el único o principal realizador de las tareas”. Mientras que **el 78% de las mujeres chilenas es la “única o principal realizadora de las tareas domésticas”**, un 11% lo hace de modo secundario o colectivo y un 11% no hace nada. (negrita nuestra).

<sup>241</sup> Esta situación queda muy bien representada en la película chilena llamada justamente “La Nana” (2009), dirigida por Sebastián Silva, la cual ha obtenido numerosos premios en Festivales Internacionales, entre los cuales cabe mencionar que fue nominada a los Globos de Oro.

Aunque la exigencia legal del contrato de trabajo en este tipo de empleos acrecienta el número de regularización de visados –y están en cierto modo protegidas de la informalidad– de todas maneras es un empleo precario que además no responde a sus niveles de preparación (Stefoni, 2002, 2009).

Si bien se comienzan a reconocer ciertos derechos laborales a las trabajadoras de casa particular, se trata de un empleo altamente desprestigiado en nuestras sociedades, pero de vital importancia para el desarrollo humano de la sociedad y el crecimiento económico del país. Según Stefoni (2002:136-138), las familias empleadoras ven con malos ojos el reconocimiento legal de estos derechos y prefieren una mano de obra más dócil. Por esta razón, son bien valoradas las mujeres peruanas en el servicio doméstico porque proyectan un vínculo servil patrona-empleada que agrada a las familias chilenas de las clases más acomodadas. Esta relación de poder “debe ser asumida” por la mujer inmigrante, quien se encuentra en una desventaja social y económica por su situación migratoria y por las características del propio empleo. Tales desventajas se agudizan en los casos donde las mujeres inmigrantes trabajan en la modalidad de “puertas adentro”, puesto que están disponibles permanentemente (casi las 24 horas del día) para satisfacer las necesidades de la familia empleadora. Quienes se emplean en estas condiciones se encuentran aisladas de sus redes sociales en destino y normalmente son controladas en sus horarios y tiempos libres. Se trata de una manifestación de la desigualdad de género, de nacionalidad y de clase, por cuanto “deben” mostrarse sumisas y serviles para mantener el puesto de trabajo y de este modo, el proyecto migratorio familiar (Stefoni, 2002, 2009).

Las mujeres inmigrantes que se emplean como “nanas” ocupan puestos de trabajo que son abandonados por las mujeres chilenas. Según datos de la Encuesta CASEN, durante los años noventa la participación en el servicio doméstico baja de 7.6% a 4.7%, es decir, las mujeres chilenas se retiran de esta actividad. Por lo tanto, la inserción de las mujeres peruanas en el servicio doméstico se puede denominar de carácter complementario, ya que ellas ingresan a un nicho laboral abandonado y, por ende, no entran en competencia con las mujeres chilenas. Cuando recién llegan al país, la mayoría de las mujeres peruanas, pioneras de la migración, trabajan en la modalidad de “puertas adentro” (o “interna”) ya que así no gastan en comida ni alojamiento (viven en las casa de su patrones ubicadas en el barrio alto de la capital como se vio en el apartado anterior), de este modo, pueden ahorrar el máximo de dinero para enviar remesas a sus grupos familiares en Perú. A pesar que los sueldos son bajos y las condiciones laborales muy precarias, muchas llegan a recibir mayor remuneración que la recibida en Perú y consideran que es un empleo medianamente estable que no requiere una cualificación específica previa (Stefoni, 2002:128, 2009)

Muchas de las mujeres peruanas con estudios universitarios terminan trabajando en casas particulares, lo que es valorado positivamente por las familias empleadoras puesto que



gozan de un capital humano que no ha sido invertido por Chile, ni es reconocido en el sueldo. Cerca del 20% de las mujeres peruanas que trabajan en el servicio doméstico son profesionales universitarias y/o técnicas, una cifra superior incluso al 16% de los hombres peruanos inmigrantes que tiene un nivel técnico (Stefoni, 2002:131).<sup>242</sup>

Dado que el servicio doméstico requiere contrato y regularización del visado, puede ser un elemento que favorece el mayor registro “oficial” de mujeres inmigrantes en el mercado laboral chileno, mientras que algunos empleos masculinos pueden desarrollarse de manera más informal. El 70% de las mujeres peruanas trabaja en el servicio doméstico y de todas las extranjeras que trabajan en este rubro, las peruanas representan el 80%. De este porcentaje, cerca del 30% de mujeres peruanas trabaja en la modalidad de “puertas adentro”. Mientras que las chilenas como “internas” representan sólo el 18% dentro de esta actividad, es evidente la alta concentración de las mujeres peruanas en el servicio doméstico chileno. Además del servicio doméstico las mujeres peruanas se insertan en el comercio e industria; mientras que los hombres peruanos trabajan en servicios, comercio, construcción e industria. El colectivo peruano tiene más actividad laboral que los otros grupos nacionales, por ejemplo, las peruanas doblan la tasa de participación laboral de las chilenas, lo que constituye una importante contribución productiva para el país (Martínez Pizarro, 2003a:28, 45,48, 2003b).

Según Martínez Pizarro (2003a:29), la migración femenina como primer eslabón de la cadena migratoria familiar puede considerarse como una alteración de los roles tradicionales donde el “hombre inmigrante era el ganador de pan”. Pero, como ya hemos visto, muchas veces la migración femenina es una estrategia para la subsistencia del grupo familiar. Algunas mujeres tienen la presión de enviar remesas y por lo tanto deben emplearse en condiciones de vulnerabilidad social. Dichas estrategias forman parte de las relaciones familiares de poder que permanentemente exigen a las mujeres la responsabilidad final de la subsistencia familiar dentro del sistema de género vigente. Por su parte, Stefoni (2002:121) también plantea que las mujeres inmigrantes buscan una emancipación de los patrones de género, ya que la migración altera los clásicos roles convirtiéndolas a ellas en proveedoras del hogar. Sin duda, las mujeres inmigrantes emergen como “nuevas actrices sociales” porque lideran las cadenas migratorias, mantienen económicamente a sus familias y participan en redes sociales con otras mujeres (amigas, vecinas y parientes) en similares condiciones de migración con el fin de proveerse información y asistencia para planificar el viaje e inserción laboral en destino. A pesar de las contradicciones y los mandatos de género, ellas desarrollan acciones sociales mostrando su capacidad de agencia. Pero, es preciso observar con ojo crítico sus experiencias y las oportunidades reales de transformar su destino, para dejar de ser “empleadas de por vida” como

---

<sup>242</sup> Según Martínez Pizarro (2003:30, 44, 46, 48), el 75% de las mujeres peruanas tiene 10 y más años de estudios aprobados (superior a las chilenas); más del 85% de ellas son madres; el 40% tiene entre 20 y 29 años de edad.

señala Escrivá (2000). Como se aprecia en los capítulos teóricos respecto a la migración y el género, el hecho que las mujeres ganen dinero, provean el sustento familiar y con ello mejoren su estatus en la familia *no basta* para transformar de raíz la estructura de géneros que está en la base de las relaciones familiares. Además, las responsabilidades domésticas y de cuidado infantil siguen siendo depositadas principalmente en las mujeres una vez que se produce la reunificación de las hijas e hijos en los lugares de destino (Morokvasic, 1984; Gregorio, 1998; Parella, 2003; Sassen, 2003a, 2003b).

### ***6.3.7 La comunidad peruana: redes y lazos transnacionales***

El hecho que muchas familias tengan parte de sus integrantes todavía en Perú facilita el mantenimiento de los vínculos transnacionales de cuidado y asistencia, ya que las madres y los padres envían remesas económicas para la mantención del grupo familiar. Por esta razón surgen diversos negocios vinculados a la migración, tales como centros de llamados, envíos de encomiendas y dinero. Desde su llegada al país, el colectivo peruano se destaca dentro de los grupos inmigrantes por la formación de un sentido y una práctica de “comunidad” que los torna más visibles como “grupo étnico”. Durante los últimos años en determinados barrios de la capital, Santiago, comienzan a aparecer una serie de restaurantes y centros comerciales destinados al público peruano o regentados por ellos. Por otro lado, existen sólidas redes sociales dentro de la comunidad peruana en Chile que se expresan en la constitución de organizaciones sociales y la realización de diversas actividades como la conmemoración de fiestas religiosas o la celebración de fechas históricas peruanas (por ejemplo el 28 de julio, día de la Independencia de Perú o la Celebración del Señor de los Milagros). Algunos barrios y algunas comunas de la Región Metropolitana de Santiago se transforman en pequeñas comunidades colectivas compuestas por familias peruanas que recrean permanentemente un sentido de identidad y refuerzan los lazos transnacionales con sus comunidades de origen a través de los locutorios, centros de internet y de envíos de dinero, así como también la instalación de nuevos locales comerciales con productos y comida peruana. Un sector emblemático dentro del mapa migratorio chileno es el costado de la Catedral en la Plaza de Armas de Santiago, ubicada en el centro mismo de la capital, se configura como un “barrio peruano” por la apropiación y los diferentes usos del territorio que hacen las personas y comunidades migrantes (Stefoni, 2008:221).

En Santiago, muchos de los restaurantes de comida peruana que surgen para acoger a la comunidad migrante como un espacio de encuentro social y recreación cultural en torno a la actividad culinaria, lentamente también comienzan a ser utilizados por grupos de la sociedad chilena. De este modo, se transforma en una actividad comercial que trasciende los límites

sociales iniciales porque se abre a un nuevo mercado. La comida peruana rompe las barreras territoriales porque algunos restaurantes se ubican en diferentes lugares de la capital desde los barrios céntricos (con ofertas baratas) hasta los sectores más pudientes del barrio alto donde compite con otras gastronomías de lujo. Ciertamente, la gastronomía peruana goza de un gran prestigio a nivel internacional por su gran variedad de platos, postres, cócteles y exquisitos sabores. Pero, esto no basta para revertir el racismo y la discriminación que gira en torno a la comunidad peruana (Stefoni, 2008:222).

Entonces, la comida peruana se transforma en un elemento de intercambio social y comercial con la sociedad de destino mientras sigue vinculando a las personas migrantes con su país de origen. Debido a la cercanía geográfica entre ambos países, la mayoría de los productos así como las cocineras o “los chefs” provienen efectivamente de Perú. Estas prácticas sociales permiten comprobar cómo se reproduce la división sexual del trabajo en las propias comunidades migrantes, donde las mujeres son cocineras y camareras, mientras los hombres son los dueños del negocio o los “chefs”. La dimensión de género se entrecruza con la estructura socioeconómica de la propia sociedad chilena según el mercado al que se dirige el negocio étnico: cuando se trata de alta gastronomía peruana existen los “chefs” que son varones, pero en las cafeterías económicas del centro de Santiago sólo es posible encontrar mujeres peruanas que van y vienen entre la cocina y las mesas (Stefoni, 2008:224).

### **6.3.8 La niñez peruana en Chile: entre derechos y exclusiones**

*“Escolares chilenos aceptan más a los peruanos si adoptan nuestra cultura por sobre la propia”  
El Mercurio, 11 de septiembre de 2008*

Para facilitar el acceso a la educación formal el Ministerio de Educación ha diseñado diferentes instrumentos jurídicos, aunque no pueden ser consideradas una política migratoria integral. En el año 2001 se publica el Instructivo “*Convivencia escolar y derecho a la educación*” que permite la inserción escolar de las niñas y los niños inmigrantes. Sin embargo, esta legislación carece de aplicabilidad práctica en los establecimientos educacionales, por lo tanto es preciso mejorar las directrices concretas para los colegios. En este contexto y ante la presión de las organizaciones sociales y el Cónsul peruano en Chile, el Ministerio de Educación en el año 2003 elabora una nueva normativa llamada “*Por el derecho a la educación. Integración, diversidad y no discriminación*”, pero esta vez, dicho instrumento no señala específicamente si el ingreso escolar de inmigrantes en situación irregular recibe subvención estatal o no. Por otro lado, en la práctica comienza a aumentar la demanda de matrícula inmigrante y la decisión final de conceder la inserción escolar queda en manos de la dirección de los colegios o en sus

funcionarios que se muestran renuentes a aceptar estudiantes inmigrantes (Mardones, 2006:7-9; Vásquez, 2007).

En respuesta a esta grave negligencia, en el año 2005 el Ministerio de Educación publica el Instructivo “*Sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de los alumnos (as) migrantes en los establecimientos educacionales que cuentan con reconocimiento oficial*” (Decreto Ministerial N° 1108, 2 de septiembre de 2005) que garantiza efectivamente el ingreso escolar inmigrante a través de la “matrícula provisoria”.<sup>243</sup> Esta legislación vigente (conocida también como la “normativa Bitar” por el apellido del Ministro que la promulga) establece que las niñas y los niños inmigrantes que no cuenten con sus certificados de estudio legalizados pueden ser matriculados de manera provisoria (previa autorización del DEPROV) y que las autoridades deben otorgar todas las facilidades; se garantiza el ingreso y el pago de la subvención correspondiente al centro escolar, es decir, las y los estudiantes con matrícula provisoria son a todo efecto estudiantes regulares.

El sistema educativo chileno se caracteriza por un amplio acceso y completa cobertura en todas las zonas y estratos del país. Sin embargo, continúa reproduciendo las desigualdades socioeconómicas que están en la base de la propia sociedad chilena. Los resultados académicos entre los centros escolares privados (8,9% de la matrícula primaria), los particulares subvencionados, que obtienen financiamiento público y privado (33,6%) y los municipalizados que son completamente públicos (57,6%) son divergentes. Comúnmente, los colegios privados obtienen excelentes notas y los mejores puntajes en las pruebas de medición de la calidad de la educación; los particulares subvencionados están en la media; y los públicos –salvo contadas excepciones– siempre tienen las peores calificaciones.<sup>244</sup> En este escenario se incorporan las niñas y los niños inmigrantes quienes de manera general sí acceden a la escolarización (con algunas dificultades iniciales) en función de las condiciones socioeconómicas de sus grupos familiares.

---

<sup>243</sup> La “matrícula provisoria” se consigue mediante una autorización del Departamento Provincial de Educación (DEPROV) y un documento que acredite identidad, edad y nivel de estudios, incluso sin estar legalizado. Esta figura administrativa permite que el colegio igualmente perciba la subvención correspondiente mientras se tramita la regularización y antes de evaluar el año escolar. Sin duda, todo este embrollo podría subsanarse mediante un mecanismo que garantice la regularidad migratoria automática una vez que se realiza el ingreso escolar (Mardones, 2006:9,24). Por otro lado, durante la administración Bachelet se piensa crear un proyecto de subvención diferencial para los colegios que tengan más población inmigrante, pero no se acaba concretizando (Donoso, 2007:91).

<sup>244</sup> Los resultados de la Prueba SIMCE -que mide el éxito escolar- para el año 2007 demuestran una vez más que los mejores puntajes en matemáticas los obtienen los niños, y los mejores resultados en lenguaje son para las niñas. Por otro lado de manera transversal al género, las escuelas públicas en general obtienen deficientes resultados como promedio: “el 40% que no alcanza los niveles adecuados de aprendizaje, se concentra en los grupos socio-económicos Bajo y Medio Bajo: este es el problema no resuelto de la equidad” (salvo contadas excepciones), a diferencia de los colegios privados que normalmente destacan por su excelencia académica (Fuente: <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200805261950110.SIMCE2007MINISTRAfinal2605.pdf>).

Según los datos de la Encuesta CASEN 2006, el 51,86% de la niñez inmigrante en Chile accede a la educación municipalizada, un 26,44% a la particular subvencionada; y un 5% a la particular pagada. Para el caso específico de las familias peruanas y dado que pertenecen a las capas medias-bajas y más pobres, sus hijas e hijos ingresan a la educación pública mayormente (45,8%) y a la particular subvencionada (32,2%).<sup>245</sup> Los colegios a los que acceden presentan precarias infraestructuras, grandes dificultades sociales y comienzan a ser vistos como “segregados” por la presencia inmigrante (Stefoni et al, 2008:19).

Cuando las familias inmigrantes intentan gestionar el ingreso escolar en Chile pueden tener variadas experiencias dependiendo de la clase social, el barrio donde se vive, las redes sociales de contacto y el origen nacional. En este punto vuelve a interceptarse el nivel económico de las familias con la nacionalidad como ejes articuladores en el acceso escolar. Ya hemos dicho que cuando las madres y los padres son profesionales y pueden acceder a buenos empleos tienen la posibilidad de optar por colegios privados, todos estos elementos y el capital social y cultural de la familia facilitan el ingreso escolar de sus hijas e hijos.<sup>246</sup> Mientras que las familias peruanas provenientes de niveles bajos y medio-bajos se enfrentan a una serie de dificultades logísticas para organizar el proceso de matrícula por falta de tiempo –debido a las largas jornadas laborales– y especialmente por las carencias económicas que les limitan poder acceder a los mejores colegios y ralentizan aún más esta gestión. De acuerdo a un estudio realizado por Stefoni et al (2008) por encargo de la OIM (2008), sobre las condiciones concretas en el acceso escolar de las niñas y los niños migrantes en el sistema escolar chileno, los problemas de las familias peruanas son acuciantes. Si bien la normativa señala explícitamente que las autoridades deben *dar todas las facilidades para el ingreso escolar*, en concreto, las familias peruanas más pobres encuentran una serie de *obstáculos* en el proceso de escolarización y finalmente acaban siendo discriminadas de la mayoría de los establecimientos educacionales ya sea por falta de cobertura, solicitud de documentación excesiva o racismo manifiesto.

Los padres y especialmente las madres inmigrantes buscan los centros escolares que estén cerca de sus domicilios y que son “recomendados” por sus amistades y parientes que ya tienen escolarizadas a sus hijas e hijos en ese lugar, es decir, a través de los contactos con sus propias redes migratorias “desde abajo”. Generalmente estos colegios se caracterizan por su “buena” voluntad en la acogida de niñez inmigrante y porque en estos lugares acaban siendo

---

<sup>245</sup> Para el caso argentino, la mayoría accede a la educación pública (57,3%) en menor medida la particular subvencionada (23,7%) o particular (3,3%). Para el caso de Ecuador se constatan las diferencias económicas porque un 20% ingresa a la educación municipal, un 36% a la particular subvencionada y un 20% a la particular pagada (Stefoni et al, 2008:19).

<sup>246</sup> Por ejemplo, algunas familias de nivel alto tenían en sus países de origen a sus hijas e hijos matriculados en determinados colegios católicos (de Congregaciones como los Sagrados Corazones, San Ignacio, etc.) o de colonias (Colegio Alemán, Francés, etc.) los cuales realizan todos los contactos para facilitar el ingreso en Chile en el mismo tipo de establecimiento (Stefoni et al, 2008:27).

matriculadas la mayoría de las niñas y los niños extranjeros que son rechazados de los otros centros. De este modo, en estos colegios se desencadena un proceso de *alta concentración* de población escolar migrante y son centros que están localizados en determinados barrios de algunas comunas de la capital donde habitan las comunidades migrantes. Dentro del mapa migratorio santiaguino conocidas son las Escuelas República Alemania y Escuela República Panamá –por nombrar las más emblemáticas– las cuales se caracterizan por una gran apertura y acogida a la niñez inmigrante. Las escuelas con un 30% o más de matrícula extranjera ya comienzan a ser estigmatizadas como “escuelas de inmigrantes” (Mardones, 2006:14; Stefoni et al, 2008:38 y ss.).<sup>247</sup>

En las comunas con alta población extranjera como Santiago centro o Independencia se constata que existen escuelas con alta concentración inmigrante, mientras que hay otras ubicadas en el mismo sector, con ausencia total de población extranjera. Estos centros escolares se caracterizan por estar emplazados en lugares con altos índices de vulnerabilidad y exclusión social y están compuestos principalmente por niñas y niños peruanos. Mientras que en los colegios del barrio alto (con presencia extranjera argentina y ecuatoriana) no se observa una tendencia similar porque existe mayor dispersión geográfica de las familias y cuentan con mayor capital para elegir el centro (Stefoni et al, 2008:44). Algunos de los factores que inciden en la concentración escolar de la población infantil peruana en Chile y que pueden resumir algunas de las cuestiones que estamos analizando en estas páginas se presentan en la siguiente tabla:

---

<sup>247</sup> La Escuela República Alemania registra un 29,4% de población inmigrante, en ella se canta el himno nacional de Perú y ha sido centro de votación para las elecciones peruanas. Por su parte, la Escuela República Panamá tiene un 16% de niñas y niños extranjeros (Mardones, 2006:17).

**Tabla 16 Factores de la concentración escolar de la población infantil peruana residente en Chile**

<b>Factores del contexto de recepción</b>	Previa concentración territorial de la comunidad migrante en barrios específicos y en determinadas comunas de la capital, por las “facilidades” de arrendar viviendas sin grandes requisitos.
	Cuando la familia migrante solicita matrícula, la autoridad escolar (DEPROV) asigna el centro escolar más cercano al lugar de residencia familiar.
	Disminución de población infantil y envejecimiento de la población autóctona en estas comunas produce baja matrícula en determinados colegios. Una estrategia de no perder la subvención y evitar el cierre del establecimiento sería acoger población extranjera.
	Colegios con alta población extranjera desarrollan una política abierta de recepción y “especialización” en el ingreso de población escolar extranjera. Existe acogida y buen trato hacia las familias, las niñas y los niños migrantes.
<b>Factores de la comunidad migrante</b>	Redes migratorias dentro de los vínculos sociales de la comunidad migrante recomiendan determinados colegios y no otros.
	Recursos económicos limitados en la familia migrante obligan a optar por los centros de educación pública municipalizados.

Fuente: elaboración propia a partir de datos Stefoni et al (2008:42-44) y OIM (2008:30).

A pesar de las dificultades propias de la experiencia migratoria infantil como las separaciones de sus madres y padres durante el proceso migratorio (migración adulta y luego reunificación) y las precarias condiciones habitacionales en destino (hacinamiento) el trabajo escolar parece responder a las altas exigencias que son impuestas a las hijas e hijos de parte de sus progenitores, debido al gran valor que se le asigna a la educación formal en las clases bajas como una promesa de movilidad social. El espíritu de sacrificio, abnegación y adecuación de las personas adultas también es requerido a las niñas y los niños peruanos (Stefoni et al, 2008:46,66). Así mismo el profesorado chileno reconoce el buen desempeño académico de la niñez peruana, situación que sigue la tendencia de los hallazgos en las investigaciones estadounidenses y españolas (Portes y Rumbaut, 2001; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003; Aparicio y Tornos, 2006). Pero, no olvidemos que algunas niñas y niños inmigrantes sienten que los buenos resultados escolares demuestran el grado de cumplimiento de *su rol* dentro del proyecto migratorio familiar; saben que también son responsables, de algún modo, cuando se midan los éxitos y fracasos del periplo. Este es un enfoque que enfatiza la actoría social infantil como “sujetos” e intenta dejar de victimizarles y verles con el tradicional estereotipo de “objetos” pasivos de las decisiones adultas (Gaitán, 2008; Moscoso, 2008b:133).<sup>248</sup>

<sup>248</sup> Según Moscoso (2008:133), –quien investiga el significado de la experiencia migratoria en el ámbito escolar de niñas y niños de Ecuador y Colombia en Madrid– “la responsabilidad de la migración, desde la perspectiva de los niños, es trasladada a su papel como estudiantes y a la posibilidad de participar de una

### **6.3.9 Del acceso escolar al desafío de la integración social**

Si bien el acceso escolar de la niñez peruana se lleva a cabo con ciertas dificultades y un creciente proceso de segregación territorial, podemos decir que el acceso a la educación formal está siendo garantizada por el Estado chileno para la niñez inmigrante. Sin embargo, el sólo acceso no basta, es preciso plantear el gran desafío de la integración social efectiva en las aulas, en los patios y en las relaciones sociales que se dan en el entorno escolar. Además de los factores estructurales comentados recientemente existen una serie de problemáticas de tipo sociocultural como el racismo y la discriminación que sufren cotidianamente las niñas, los niños y sus familias en los colegios y los barrios. Estas situaciones se expresan como maltrato físico, psicológico y emocional entre pares y de parte de docentes y funcionarios de la educación, especialmente en los sectores pobres que ya viven la vulnerabilidad psicosocial y económica. Para muchas familias peruanas de los estratos medios y bajos ya es común soportar el maltrato “inicial” de sus hijas e hijos cuando ingresan a los centros escolares. Las respuestas a este tipo de prácticas suelen ser variadas: desde responder con más violencia; rechazo al colegio y en último término indiferencia. Por estos motivos muchas veces las niñas y los niños migrantes tienden a juntarse entre ellos como una forma de protegerse frente al contexto adverso y de prestarse ayuda y compañía mutua en situaciones de hostilidad ante la escasa intervención docente (Stefoni et al, 2008:62). Desde el punto de vista de género, Poblete (2006:324) evidencia que las situaciones de sociabilidad y discriminación son experimentadas de manera diferente por las niñas que por los niños peruanos en el ámbito escolar. Otro punto que destaca Poblete se refiere a que la tarea de acompañamiento y apoyo escolar frente a todo este tipo de problemáticas recae principalmente en las madres peruanas, quienes son las responsables históricas del cuidado infantil y además están sobrepasadas con sus tiempos y energías por las largas y extenuantes jornadas laborales del servicio doméstico.

Algunos establecimientos educacionales públicos con alta presencia migrante y que normalmente son pobres en sus presupuestos, intentan atenuar estos conflictos y la discriminación a través de la celebración de encuentros o fiestas costumbristas que den a conocer las diferentes expresiones culturales. Pero, no dejan de ser iniciativas aisladas que a veces pueden crear el efecto contrario porque exacerban la diferencia y sólo apuestan por una participación folklórica de las diversas expresiones culturales, esto es así por cuanto carecen de

---

educación que, de partida, se asume como de mejor calidad que la que se recibe en los países de origen y que, consecuentemente, es mirada como una oportunidad para el ascenso social (...) **la responsabilidad en el rendimiento [escolar] descansa en los hombros de los propios niños y en el esfuerzo que le pongan o no, a sus estudios**” (negrita nuestra).



apoyo profesional e intervención especializada desde el Gobierno central.<sup>249</sup> Por otro lado, los colegios del barrio alto enfrentan este tipo de situaciones con mayores herramientas por disponer de más recursos económicos y profesionales que disminuyen los efectos negativos de la discriminación. Además las familias de nivel medio-alto y alto tienen la ventaja de disponer de capital económico, social y cultural que les hace parecer de origen *extranjero* con un acento diferente, pero con las mismas capacidades y oportunidades que sus pares chilenas de la misma clase social. Mientras que las niñas y los niños más pobres padecen la identificación permanente como *inmigrantes* y especialmente de origen *peruano*. Este estigma se basa en la doble categoría de clase social y nacionalidad que acentúa las desventajas económicas y la falta de recursos sociales de estas familias. En estos casos se evidencia una discriminación estructural para la niñez más excluida e inmigrante (Stefoni et al, 2008:80).<sup>250</sup>

En estos momentos, los colegios que tienen alta presencia migrante están “abandonados” a su suerte porque no tienen financiamiento ni recursos adicionales para desarrollar proyectos de acogida, apoyo a las familias o actividades extracurriculares que fomenten el respeto a la diversidad y la integración social. A pesar del alto grado de conocimiento de los instrumentos diseñados por el Ministerio de Educación para garantizar el acceso escolar, las autoridades y el funcionariado que aplica sobre el terreno estas normativas tiende a pensar y actuar desde el etnocentrismo. Es decir, si bien se dan las oportunidades para que las niñas y los niños peruanos se escolaricen, se pretende que ellos se *asimilen* a las prácticas y discursos del alumnado chileno porque el profesorado no tiene las herramientas necesarias para *gestionar la diversidad* en el aula, en el patio y en el centro escolar en general (Stefoni et al, 2008:67, 69,74).

Como se puede apreciar en la cita periodística que encabeza este apartado existe un claro sentimiento xenófobo e intolerante en la sociedad chilena que afecta en mayor medida a las personas de origen peruano y en situación de exclusión social. Por lo tanto, es indispensable y urgente que se diseñen programas curriculares desde un enfoque de la interculturalidad para revertir las prácticas y discursos discriminatorios. La ausencia de una política pública que gestione el hecho migratorio desde la perspectiva de la inclusión social y la interculturalidad se

---

<sup>249</sup> “Los directivos de establecimientos y encargados de otras instituciones sienten no contar con las herramientas más adecuadas para manejar las frecuentes situaciones de discriminación entre estudiantes, que muchas veces toman la forma de agresiones verbales y en algunos casos físicas. Algunos de estos problemas se replican también entre los apoderados. En general, los directivos manifiestan recurrir a las habituales medidas de control o castigo con el agresor, cuando se trata de los niños/as. (...) En algunos colegios reportan haber avanzado en la creación de Manuales de Convivencia, donde se hace explícita alusión a este tipo de situaciones. Pero en términos generales, los establecimientos no disponen de herramientas adecuadas para manejar este tipo de situaciones. Al respecto, los jóvenes migrantes entrevistados manifestaron no contar con los espacios ni el tiempo en los respectivos establecimientos educacionales para poder conversar sobre los temas de integración y discriminación escolar” Stefoni et al, 2008:70.

<sup>250</sup> “Mantener alta concentración de matrículas priva a los niños/as chilenos de aprender a aceptar y valorar la alteridad; contribuye a estigmatizar a ciertos grupos y crea condiciones de vida que no son las reales para los niños o niñas” Stefoni et al, 2008:80

*Iskra Pavez Soto*

hace patente y muestra las flaquezas de un sistema escolar público paupérrimo que reproduce las desigualdades estructurales entre las propias clases sociales chilenas y además acentúa las desventajas de los grupos migrantes.

## **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;<sup>251</sup> 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.<sup>252</sup>

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

---

<sup>251</sup> 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.

<sup>252</sup> “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).<sup>253</sup>

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:

---

<sup>253</sup> 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**

<b>Objetivos</b>	<b>Técnica de generación de información</b>
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 <b>experiencia migratoria</b> de los niños y particularmente de las niñas peruanas que participan en procesos migratorios familiares hacia Santiago de Chile y Barcelona, España.	<b>Migración/ nacionalidad</b>	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
		<b>Solo Barcelona, Cataluña, España</b>	Dominio adulto del idioma local
			Dominio infantil del idioma local
			Negociación y conflicto autoridad por dominio del idioma local

<b>Objetivo específico N° 2</b>	<b>Eje Temático</b>	<b>Conceptos (dimensión espacio-temporal)</b>	<b>Indicadores</b>
Conocer de qué formas se relaciona la posición <b>de clase social familiar</b> con la experiencia migratoria infantil, específicamente respecto a las <b>expectativas educativas</b> de los niños y particularmente de las niñas peruanas migrantes en Santiago de Chile y Barcelona, España.	<b>Posición de clase social familiar</b>	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 <b>relaciones generacionales de poder</b> que los niños y particularmente las niñas peruanas migrantes experimentan en general, y específicamente mediante su <b>participación infantil en el proyecto migratorio familiar</b> hacia Santiago de Chile y Barcelona, España.	<b>Edad/ generación</b>	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
		Vivencia transnacional	Participación infantil en la decisión de migración infantil en origen
			Prácticas ejercicio poder espacio transnacional
		Vivencia cotidiana en destino Santiago/Barcelona	Tiempo transcurrido desde la migración infantil
			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 <b>relaciones de género</b> que los niños y particularmente las niñas peruanas migrantes identifican en el proceso migratorio familiar en Santiago de Chile y Barcelona, España.	<b>Sexo/género</b>	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 reagrupadas	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.<sup>254</sup>

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.

---

<sup>254</sup> 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.<sup>255</sup> 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.

---

<sup>255</sup> 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 <sup>256</sup>	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

<sup>256</sup> 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 estrategia 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 Maalouf<sup>257</sup>

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.

---

<sup>257</sup> 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 veniros 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”.<sup>258</sup>

“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:

---

<sup>258</sup> 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.<sup>259</sup> 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*<sup>260</sup>). 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

---

<sup>259</sup> 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.

<sup>260</sup> 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*<sup>261</sup>). En cambio, si se hablan las dos lenguas en el ámbito familiar y van mezclándose lentamente las costumbres peruanas con las catalanas (*aculturación selectiva*<sup>262</sup>) 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 colegio<sup>263</sup> 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

---

<sup>261</sup> 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.

<sup>262</sup> 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).

<sup>263</sup> 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 Fourn 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 microsocioal 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 gordal!”, 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.<sup>264</sup> 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

---

<sup>264</sup> 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 Hugo<sup>265</sup>, 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

---

<sup>265</sup> 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 obtengas 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 Borrego<sup>266</sup>

### **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).*

---

<sup>266</sup> 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 patallar 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 Perú<sup>267</sup>:

“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.

---

<sup>267</sup> 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 Dreby<sup>268</sup> (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:

---

<sup>268</sup> “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 reubicarse 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 llego y si no llego 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 más preciado 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*).<sup>269</sup> 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

---

<sup>269</sup> 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 pertenecía 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.<sup>270</sup> 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

---

<sup>270</sup> 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 quieran. “¿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.<sup>271</sup> 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).

---

<sup>271</sup> 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 U\$ 100 ó U\$ 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 femineidad 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 respeta 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 respeta 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 información: 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. (Cord.). 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-Granell, 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*. Berkley: 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 Ligeró, 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](http://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://aliumodius.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](http://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 Schaufliker, 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. (Coord.). 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 riegos 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](http://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](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](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](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](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](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](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](http://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](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](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](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](http://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](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](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](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](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](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 4° 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*”.