



Artículos de Investigación

Miradas en torno a la escolaridad de los más jóvenes en familias migrantes peruanas: valoraciones y demandas hacia la educación básica argentina

Teresa María del Carmen Arana Merino

Pontificia Universidad Católica del Perú

Perú

teresa.arana.merino@gmail.com

Resumen

La pregunta por la mirada de las familias migrantes sobre la educación de hijos y familiares en Argentina, especialmente en la comunidad peruana, no ha sido suficientemente atendida. Esta cuestión resulta relevante a fin de comprender el universo cultural en el que se conjugan las valoraciones y expectativas educativas de las familias migrantes, asumiendo que estas tienen un fuerte impacto en las trayectorias educativas de sus miembros más jóvenes; niños y adolescentes. En este artículo se profundizará en el análisis de las representaciones de las familias migrantes peruanas en torno a la educación básica en Argentina que deriva en la configuración de demandas escolares hacia estos niveles de instrucción. Se trata de una investigación cualitativa y exploratoria. El corpus de trabajo estuvo compuesto por 24 entrevistas en profundidad realizadas a migrantes peruanos durante los años 2013 y 2014 en el marco de la elaboración de la tesis de Maestría de la autora. La conclusión principal del texto es que, consideradas como un constructo social, las demandas escolares de las familias migrantes peruanas hacia la Educación Básica argentina tienen en común, en primer lugar, un contexto de contrastes entre el escenario actual y las estructuras vividas en el país de origen (en el tránsito por la educación básica regular peruana —EBR—) y en segundo lugar, la referencia a un modelo ideal de la relación docentes-estudiantes que se encuentra estrechamente vinculado con ciertos patrones culturales de crianza, especialmente con aquellas representaciones en torno a las relaciones intergeneracionales.

PALABRAS CLAVE: Migrantes peruanos; Expectativas educativas; Escolaridad; Demandas educativas.

Perceptions of Peruvian migrant families regarding the school education of their youngest members: assessments and requests pertaining to the Argentinian basic education system.

Abstract

The question as to how migrant families view the education of their children and family members in Argentina, particularly among the Peruvian community, has not received sufficient attention. This issue is important in order to understand the cultural environment which determines educational values and expectations of migrant families, in the assumption that these strongly influence the educational trajectory of their youngest members —namely children and adolescents. This article analyses the representations of Peruvian migrant families about the Argentinian basic education and how this determines their educational expectations and requests with regard to these education levels. This is an exploratory qualitative study based on 24 in-depth interviews with Peruvian migrants conducted during 2013 and 2014 with a view to the writing of the author's MA thesis. The main conclusion of this study is that, taken as a social construct, the school requests of Peruvian migrant families towards the Argentinian basic education system have in common a context of contrasts between the current scenario and the structures experienced in their country of origin (in the context of Peruvian regular basic education —EBR—), and the reference to an ideal model of the student-teacher relationship which is closely linked to certain cultural patterns of upbringing —particularly with regard to those representations involving intergenerational relationships.

KEY WORDS: Peruvian migrants; Educational expectations; Schooling; School requests.

Recibido el 30/06/2016; recibido con modificaciones el 01/11/2016; aceptado el 03/11/2016.

Introducción

La pregunta por la mirada de las familias migrantes sobre la educación de hijos y familiares en Argentina, especialmente en la comunidad peruana, no ha sido suficientemente atendida. Esta cuestión resulta relevante a fin de comprender el universo cultural en el que se conjugan las valoraciones y expectativas educativas de las familias migrantes, asumiendo que estas tienen un fuerte impacto en las trayectorias educativas de sus miembros más jóvenes; niños y adolescentes.

En este artículo se profundizará en el análisis de las representaciones de las familias migrantes peruanas en torno a la educación básica en Argentina que deriva en la configuración de demandas escolares hacia estos niveles de instrucción. El tema referido retoma algunos de los hallazgos y reflexiones plasmados en mi tesis de Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades. En dicho trabajo el foco estuvo puesto en la caracterización de las representaciones de los migrantes peruanos asentados en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) sobre la escolaridad (referidas a los niveles de la educación básica y superior) de sus hijos y familiares, vinculándolas con sus miradas sobre crianza y sus implicancias en el proyecto migratorio.

Considero pertinente explicitar que dicha tesis nació de un diálogo interdisciplinario; el punto de partida se situó en la trayectoria formativa de la autora, la comunicación social y en su interés por la trama simbólica en el campo educativo, para luego dirigir su atención hacia los estudios de migraciones y escolaridad, retomando así los aportes de la antropología educativa y finalmente, incorporar el concepto de representación social forjado en los cruces de la psicología social y la sociología constructivista para complejizar el análisis.

Se debe señalar que se trata de una investigación cualitativa y exploratoria. El corpus de trabajo estuvo compuesto por 24 entrevistas en profundidad realizadas a migrantes peruanos durante los años 2013 y 2014, en base a una muestra no probabilística construida de acuerdo a una selección de casos típicos. Puntualmente, los criterios diacríticos fueron los siguientes: migrantes peruanos adultos, que tuviesen hijos o familiares¹ a cargo cursando o que hubiesen cursado algún nivel educativo (inicial, primario, secundario o superior) en Argentina y que tuviesen residencia en la Ciudad y/o la Provincia de Buenos Aires en correspondencia con el patrón de asentamiento

de la población peruana en Argentina según la información censal (INDEC, 2012). En este sentido, se consideró a la sede del Consulado General del Perú en Buenos Aires, como un lugar estratégico para la realización de las entrevistas ya que congrega diariamente a gran cantidad de migrantes peruanos de orígenes y características diversas. Así, el trabajo de campo se llevó a cabo principalmente en este recinto en dos etapas: en 2013 se aplicaron 14 entrevistas y en 2014 las 10 últimas.

La conclusión principal a la que arriba este texto señala que las demandas escolares de las familias migrantes peruanas hacia la educación básica argentina, como constructo social tienen en común, en primer lugar, un contexto de contrastes entre el escenario actual y las estructuras vividas anteriormente en el tránsito por la educación básica regular peruana (EBR),² y en segundo lugar, la referencia a un modelo ideal de concepción de la relación docentes-estudiantes que se encuentra estrechamente vinculado con ciertos patrones culturales de crianza, especialmente, con aquellas representaciones en torno a las relaciones intergeneracionales.

La estructura de este artículo es la siguiente: en primer lugar, se mostrará un marco contextual sobre la migración peruana en Buenos Aires, en segundo lugar, se determinarán consideraciones analíticas para la lectura de las demandas educativas de los migrantes peruanos, en tercer lugar, se darán a conocer estas demandas y por último se presentarán las reflexiones finales.

Apuntes sobre la migración peruana en Buenos Aires

La colectividad peruana es la tercera más numerosa en Buenos Aires (INDEC, 2010) y la primera oriunda de países no limítrofes debido a su notable crecimiento a partir de los noventa y su consolidación durante la primera década del siglo XXI (Altamirano, 2000; Bernasconi, 1998; Cerrutti, 2005). Así, si rastreamos más detalladamente su evolución demográfica; se observa que antes de 1991 arribó el 10,7% del total de migrantes peruanos que residen en Argentina, el 39,3% lo hizo entre los años 1991 y 2001 y el 50% restante entre el 2002 y el 2010 (INDEC, 2010).

Al margen de estas cifras, la migración peruana ha sido una de las menos estudiadas en el ámbito académico argentino en relación con otros colec-

tivos migratorios. En contraste, abundan estudios argentinos sobre migraciones europeas, desarrollados principalmente desde la historiografía y la antropología histórica, y en décadas más recientes investigaciones desde una perspectiva social y antropológica priorizaron otros colectivos latinoamericanos, como por ejemplo; el boliviano y paraguayo (Pacceca y Courtis, 2008). De la misma manera, en el contexto argentino, son aún más escasos los estudios sobre migración peruana y escolaridad que consideran su especificidad como contingente migratorio y que ahondan en su dimensión más subjetiva.

Sobre el perfil de los migrantes peruanos, se observa que la mayor parte de estos procede de zonas urbanas; de las ciudades de la Costa norte y central, y una menor proporción de los Andes peruanos y de la Selva. De ahí, su alta concentración en el Área Metropolitana de Buenos Aires, especialmente en la Ciudad de Buenos Aires, donde se ubican principalmente en los barrios de Balvanera (Abasto), Almagro, San Telmo y La Boca (Cerruti, 2005). Respecto de su composición, el grupo etario de mayor presencia entre los migrantes peruanos son los adultos jóvenes y se evidencia un alto índice de mujeres (INDEC, 2010). También se sabe que la principal motivación migratoria de estos migrantes desde los años noventa en adelante estuvo orientada a la búsqueda de mejoras socioeconómicas y laborales (Altamirano, 2000). Adicionalmente, podemos afirmar que los migrantes peruanos se caracterizan por presentar altos niveles de escolaridad en comparación con otros colectivos migratorios (Cerruti, 2005).

Además, diversas investigaciones han señalado que los migrantes peruanos manifiestan una preocupación por los procesos de transmisión intergeneracional y por mantener pautas de socialización en las interacciones con los más jóvenes asociadas a lo que ellos denominan “peruanidad” (Risco y Arana, 2012; Risco, 2011; Benza, 2009), categoría identitaria colectiva que se construye en oposición a “lo argentino”.

Por último, en esta sección consideramos relevantes los aportes de Risco (2011) quien distingue tres fases principales del proceso de migración de peruanos a la Argentina tomando como base algunos elementos de la periodización sobre emigración peruana internacional establecida por Altamirano (1999). Estas son las siguientes:

1) La fase de presencia estudiantil (1952-1990): caracterizada por migrantes procedentes de sectores medios y altos que eran atraídos por el presti-

gio de la universidad pública argentina en la búsqueda de obtención de un título universitario. Este grupo se dedicaba casi exclusivamente a estudiar y recibía remesas del exterior. Se mantenía como una población socialmente poco visible que se insertaba sin grandes dificultades en la sociedad argentina.

2) La fase pionera (1991-1997): caracterizada por migrantes procedentes de sectores populares en búsqueda de mejores condiciones salariales atraídos, inicialmente, por el tipo de cambio favorable de Argentina. Predomina la presencia de mujeres quienes establecen redes de asociatividad y fundan las primeras instituciones peruanas para las generaciones más jóvenes.

La mayoría de estos migrantes, a su vez, poseen antecedentes familiares de migración interna en el país de origen, ya que a partir de la década de los años cincuenta se producen en Perú las migraciones del campo a la ciudad, desde los departamentos andinos hacia la costa peruana y se intensifican a causa del terrorismo en los ochenta.

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

Consideraciones previas para la lectura de las demandas escolares

A pesar de la heterogeneidad que caracteriza las vidas y vivencias de los migrantes peruanos; los padres y tutores entrevistados coinciden en manifestar una postura de crítica hacia diversos aspectos de la formación escolar de los más jóvenes en Argentina (niveles inicial, primario y secundario). Este discurso se construye a la par de una representación, de amplio consenso, que sitúa a la escolarización en EBR peruana por encima de la educación básica argentina.

Ahora bien, resulta pertinente realizar la lectura de estas apreciaciones con cautela, considerando la relevancia de la dimensión afectiva e identitaria en el discurso de los migrantes entrevistados.

La anterior afirmación se sustenta en la presencia de dos elementos discursivos que aparecen de modo transversal en los testimonios de los migrantes; el primero es la referencia recurrente a una construcción colectiva identitaria basada en la adscripción étnico nacional, delimitando los alcances de un “nosotros” (peruanos) y un “ellos” (argentinos) y el segundo es la frecuente referencia: “Acá (Argentina) y allá (Perú)” que supone al migrante un sujeto en tránsito permanente, aun cuando se encuentre establecido y arraigado a su ‘nuevo’ entorno, pues permanecerá en él la capacidad de fluctuar entre espacios y temporalidades.

Entonces, cabe resaltar que el discurso de los migrantes peruanos sobre la escolaridad se construye en este contexto de contrastes entre el escenario actual y las estructuras vividas en el país de origen, de redefinición identitaria, de adaptación y negociación con el nuevo entorno.

Por tanto, si bien es cierto que los migrantes perciben ciertas diferencias a nivel de contenidos curriculares, enfoques de enseñanza, en las relaciones de enseñanza-aprendizaje entre docentes y estudiantes, etc. estas son relacionadas también con sus vivencias, recuerdos e imágenes añoradas/idealizadas, y a partir de ese lugar emiten juicios y valoraciones, dando origen a percepciones “positivas” o “negativas”; como carencias/demandas y beneficios / oportunidades.³

Por otra parte, las altas aspiraciones educativas de las familias migrantes, nos advierten también del protagonismo que adquiere el aspecto educativo en sus proyectos migratorios, recordando en este punto, que la principal motivación migratoria de la mayor parte de entrevistados fue la búsqueda de mejoras socioeconómicas. En este sentido, la educación de los más jóvenes se visualiza como una apuesta hacia un futuro mejor como lo refieren padres y tutores en sus expectativas sobre la educación superior, especialmente en la culminación del nivel universitario⁴ (Arana, 2015). Este lugar relevante de la dimensión educativa en la vida de los migrantes permite también comprender la mirada atenta de las familias sobre las experiencias de escolarización de hijos y familiares más jóvenes.

Debemos advertir que profundizar en las expectativas educativas, supone la formulación de ciertas preguntas como: ¿qué esperan los migrantes peruanos de los procesos de escolarización de los más jóvenes?, ¿qué esperan que los niños y adolescentes logren en el nivel educativo al cual asisten?, ¿qué esperan de la relación entre

docentes y estudiantes? y ¿de la relación entre docentes y familias? En este sentido, el análisis de las demandas escolares nos permitirá ensayar algunas posibles iniciales repuestas a estas interrogantes.

Demandas escolares a la educación básica: mayor exigencia, mayor involucramiento docente, mayor disciplina y mayor comunicación con las familias.

El término "demanda" si bien es un concepto frecuentemente asociado al terreno económico, en este artículo refiere a la expresión de solicitud de un grupo social ante la valoración de una necesidad o carencia. Es por tanto concebido como constructo social.

En esta sección, ahondaremos en aquellas solicitudes que manifiestan los migrantes hacia la educación básica argentina; demandas que son forjadas en torno a los ejes prioritarios de escolarización que establecen desde sus propias perspectivas. Por lo tanto, anticipamos que estas construcciones se encuentran estrechamente relacionadas con aquello que observan como “el deber ser” de la escolaridad, el propósito de la educación y con el “modelo ideal” que sostienen de los procesos de formación escolar de los más jóvenes. Por tal motivo, nuestra propuesta se orienta al análisis de estas demandas considerando la estrecha relación entre ciertas representaciones sobre la escolaridad y aquellas sobre la crianza (en torno al “cuidado” de niños, adolescentes y los lugares que ocupan los sujetos en las relaciones intergeneracionales) desde la voz de las familias peruanas.

La demanda por una mayor “exigencia” en la escuela

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

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

A partir de enunciados como los anteriores, gran parte de los entrevistados afirma que en Perú la “exigencia” académica es mucho mayor que en Argentina, por lo cual la escasa percepción de este aspecto en la escolarización de hijos y familiares en el país de destino generaría la insatisfacción de las familias peruanas. ¿Pero qué significaciones tiene esta “exigencia” y en qué aspectos / dimensiones se manifiesta?

Desde las palabras de nuestros entrevistados, podemos redefinir esta categoría como una facultad que la escuela (en especial la figura docente) debe portar, a través de la cual tiene la capacidad o competencia de demandar (incluso coactivamente) una respuesta del estudiante (el cumplimiento de deberes y realización de actividades/tareas, normativas o comportamientos esperados). Se relaciona por tanto en algunos casos con términos como disciplina y ejercicio de la autoridad docente.

Generalmente, esta exigencia es pensada por algunas de las familias migrantes peruanas en términos de una contribución positiva al rendimiento académico, para elevar el nivel educativo del estudiante y también para forjar hábitos y valores en los más jóvenes tales como el respeto y la responsabilidad.

Una de las formas en las que se materializa esta exigencia académica en el discurso de los migrantes, es en la demanda por la enseñanza de mayor cantidad de contenidos en el aula y en la necesidad de asignación a los estudiantes de una mayor cantidad de tarea domiciliaria. Claramente, observamos en esta dimensión de la exigencia, la prevalencia de una demanda de carácter cuantitativo (cantidad) más que cualitativo (calidad). En este sentido, tanto el volumen de la tarea domiciliaria como de los contenidos trabajados en el aula de clases (volcados, por ejemplo, en las carpetas) funcionan para las familias como un indicador de esa cantidad. Y es que los contenidos, serían aquello visible/verificable y conocido a los ojos de los padres, desde sus experiencias previas de escolarización, donde se expresa de modo tangible las actividades que se realizan en la escuela.

Esta evaluación cuantitativa de la tarea y de los contenidos de enseñanza, generalmente, es enunciada en comparación con las vivencias recordadas (e idealizadas) de Perú, como lo observaremos a continuación:

Solo lleva tarea fin de semana, la tarea allá en Perú es todos los días por cada materia. (Marina, 28

años, secundario completo, un hijo, arribó en el 2008)

No mucha tarea acá, tan solo unas cuantas hojitas. Recuerda que en Perú su hijo acababa dos cuadernos en el año. Exigen sí, cuando tiene que presentar algún trabajo en secundaria, sino no. Tareas interdiarias, maestra debe exigir más. (Sofía, 32 años, secundario completo, cuatro hijos, arribó entre 1995-1999)

No le gusta muy poca tarea, no como allá. Otra cosa que no le gusta por ejemplo en matemática, agarran la calculadora, allá en Perú es puro cerebro [se refiere a resolver las cuentas mentalmente]. (Cristina, 34 años, secundario incompleto, tres hijos, arribó en el 2007).

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

Ah no, acá no le dejaban tarea, no le dejaban tarea. Ella estaba feliz. Allá [refiriéndose a Perú] dejaban un montón de tareas, no tenía ni tiempo. (Julia, 46 años, nivel secundario completo, tres hijos, arribó en 2011)

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

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

En Perú hacen más tareas, hacen más tarea en la escuela misma. En la escuela del niño, ni una hoja. (Irene, 43 años, secundario incompleto, un hijo,

arribó en 2001).

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

[...] Yo porque tengo sobrinos chiquitos entonces y en Perú, viste, los he llevado al jardín, les he ayudado a hacer las tareas, entonces, siempre las tareas, siempre tenían cosas para hacer, en cambio en el jardín cuando yo lo puse a mi hijo nunca tenía tareas para casa directamente, hacían todo en el jardín, pero... hacían que te digo pintar... no tenían el mismo nivel de Perú de viste por ahí les hacen escribir algo, les hacen jugar con cosas, les hacen armar cosas y... no, no, no vimos nada de eso. Aparte no tenían talleres de inglés y de computación que en los privados sí tienen, pero igual no, no es lo mismo. No, no, para nada porque... uno que no tienen un libro, libro, al menos en donde está ahora es un privado, pero no nos pidieron ningún libro, ningún material. Y simplemente llevan un cuaderno en donde encima ni si quiera hacen nada, simplemente, te llegan los informes que mañana traes esto... (Risas) bueno y nada, es mucha diferencia con Perú que llevan los chiquitos llevan cuadernos, viste, de matemática, de letras... (Corina, 25 años, nivel superior incompleto, un hijo, arribó en el 2008).

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

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

[...] Allá se enseña... es un poquito más avanzado que acá, el jardín. Porque al niño lo estimulan, lo manipulan bien, lo hacen que haga una cosa, otra cosa y le dejan su tareita para que vaya a la casa, acá no. O será raro... O será raro que la profesora le deje tarea a un nene del jardín. Van allá, hacen

esto, están cantando, están jugando. [En Perú] Te enseñan a agarrar el lápiz. Dibuja, dibuja, un bolito, una rayita, un palito, otro palito. (Juan, 54 años, nivel superior incompleto, un sobrino a su cargo, arribó en 2001).

Resulta interesante mencionar que al margen de estos comentarios de nuestros entrevistados y de la valoración positiva que realizan de la tarea domiciliaria también en el nivel inicial, en años recientes, desde los lineamientos del Ministerio de Educación de Perú se han incorporado reformas en torno a este tema. Así, en el año 2012, en la Directiva N° 014-2012 (MINEDU/VMGP) se explicitó la prohibición de la tarea domiciliaria para este nivel educativo y se propuso un enfoque de aprendizaje más lúdico⁵ que resultaría más cercano a la propuesta formativa inicial de Argentina.

Sin embargo, en los discursos de las familias migrantes peruanas prevalece una marcada crítica hacia el enfoque predominantemente lúdico en el nivel preescolar:

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

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

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

Es así como ante estas escenas escolares que algunos migrantes califican como “atraso”, algunos de ellos emprenden una estrategia “compensatoria”.

satoria”, como por ejemplo, a través de la promoción del aprendizaje de lectoescritura en el ámbito familiar para aquellos niños que se encuentran en jardín o el incentivo para mejorar la caligrafía de aquellos que están en la primaria:

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

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

En este sentido, se observa frecuentemente en los comentarios de las familias migrantes peruanas que el apoyo en casa se infiere como parte del deber del adulto en su relación con los más jóvenes. Especialmente, la relevancia del discurso sobre el apoyo en casa se hace más presente en las familias con niños en edad de asistir al jardín o durante los primeros años de primaria, al margen de las dificultades que enuncian: escaso tiempo por la jornada laboral, las diferencias en las formas de enseñar o trabajar determinados temas escolares que distan de la formación que ellos recibieron o por el desconocimiento de ciertos contenidos. Así se reafirma el lugar del adulto desde el acompañamiento y cuidado de los más jóvenes como labor cotidiana:

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

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

Por otra parte, me parece importante destacar que la “exigencia académica” no se agota en su aspecto cuantitativo (contenidos), sino que también se materializa en otras facetas asociadas a una dimensión cualitativa. Desde este sentido, la exigencia se relaciona con un mayor énfasis en la práctica de corrección hacia los estudiantes, que puede expresarse, por ejemplo, en una mayor rigurosidad en las correcciones ortográficas, en las calificaciones y en el cumplimiento de normativas, así como en otros elementos formales; la valoración positiva del orden, la limpieza y el cuidado de la caligrafía en las carpetas.

Sobre la rigurosidad de las calificaciones, se manifiesta en algunos testimonios, en el reproche que se realiza respecto de lo que se considera una práctica recurrente en algunas escuelas: la de permitir que todos los chicos “pasen de año” aún sin haber reunido los contenidos necesarios del nivel.

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

Esta apreciación nos lleva a una reflexión interesante pues si bien existe una normativa legal nacional (Resolución CFE N° 174/12) que considera al primer y segundo grado de la escuela primaria como una unidad pedagógica e impide que cualquier estudiante repita dichos grados, nos permite especular sobre el sentido que adquiere la “repitencia” para algunos de los migrantes peruanos. Para Irene, por ejemplo, una mala calificación (desaprobado) o incluso la repetición de un año incidirían como un factor motivador del niño/a o adolescente con el propósito de que este quiera superarse, mejorar y aprobar. Desde esta mirada, en cambio, el saber por anticipado que va a aprobar, llevaría al niño a una situación de conformismo y de falta de esmero. Por lo tanto, podemos observar cómo se va construyendo una clara relación entre “exigencia” y “meritocracia”. Así, la cita referida en el párrafo anterior ilustraría una representación presente en algunas familias peruanas que se encontraría en disonancia con el enfoque pedagógico escolar predominante en Argentina (ejemplificado en la resolución educativa que elimina la repitencia durante los primeros años escolares).

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

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

migrantes peruanos declara el “buen trato” que los estudiantes y familias reciben por parte de los docentes. Esto sucedería en tanto en los enunciados de los padres y adultos a cargo entrevistados predomina una asociación directa entre “forma de ser” de los docentes y su opinión sobre ellos. Así, cuando se les hace explícitamente la pregunta “¿qué opinan de los docentes?” o “¿cómo son los docentes?”, el primer aspecto que suelen valorar es el “trato” y las características de su “forma de ser”, antes que referirse a ellos en términos de sus capacidades o prácticas de enseñanza.

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

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

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

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

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

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

A partir de la frecuente crítica expresada en el grupo de entrevistados a causa del supuesto “desinterés” de los docentes por los aprendizajes y avances de sus estudiantes, se decidió profundizar en la reconstrucción de cómo caracterizarían entonces al vínculo “ideal” entre docentes y escolares.

Desde esta perspectiva, un buen docente sería aquel identificado con un carácter exigente/de-

mandante, aquel que debe conducir al menor, en palabras de los migrantes, debe estar “detrás del niño”, “pendiente de él”, “acompañándolo de la mano” y corrigiéndolo durante los procesos de aprendizaje. Desde este lugar, implícitamente se define a los niños y adolescentes/jóvenes como sujetos “vulnerables” que deben ser necesariamente “guiados”. Esta perspectiva brinda escaso lugar para su autonomía y en ocasiones los minusvalora como iniciadores de sus propios aprendizajes (situación que entraría en contradicción con el paradigma de “educando” predominante en Argentina en la actualidad).

Así, la postura del docente “anhelada” por algunos migrantes peruanos se reflejaría, en parte, en la figura del “tutor”⁶ propia del sistema educativo peruano tal como lo advierte la siguiente cita:

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

Según el Ministerio de Educación de Perú (MINEDU), la tutoría educativa supone:

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

Ahora bien, en el extremo opuesto a la figura del tutor se situaría la percepción que algunos migrantes peruanos entrevistados sostienen sobre la “despreocupación docente” como problema social.

Sin embargo, no debemos abstraernos del panorama complejo en el que se inscribe esta demanda. Debemos considerar las situaciones y contextos escolares particulares en los que se genera (que refieren también a una opinión/valoración individual en torno a sujetos específicos en función de aspectos subjetivos como la vocación, grado de compromiso); y por otra parte, el contexto macro o los problemas estructurales transversales a todo el sistema educativo argentino (como la precariedad laboral —docentes que tra-

bajan en muchas escuelas a la vez—, desvalorización o desprestigio de la tarea docente, frustraciones docentes y desafíos educativos como la pérdida de autoridad y del monopolio del saber de la institución escolar frente a otras fuentes de conocimiento —medios, internet— y nuevos lenguajes y formas de socialización de los jóvenes).

No obstante, podemos advertir que quizás para algunas familias acostumbradas a la figura del “docente tutor” (anticipada en los párrafos anteriores), la ausencia de ciertas características de este actor en las relaciones entre los docentes y estudiantes, y padres/familias puede ser experimentada como una ruptura y una carencia significativa en el desarrollo escolar de lo más jóvenes. Además, en contraposición a esta postura, en la mayor parte de las escuelas argentinas (desde las políticas educativas y también desde las prácticas escolares), predominaría una menor inclinación hacia los hábitos de corrección, disciplinamiento y seguimiento exhaustivo de los estudiantes. En cambio, se colocaría el acento en la búsqueda de la democratización de la palabra, incentivando la participación y autonomía de los estudiantes y una mayor horizontalidad en las relaciones entre estos y los docentes. Estas características responderían a un modelo de sujeto pedagógico (Puiggrós, 1990) construido históricamente e instalado en la Argentina pos dictadura.

La demanda por una mayor disciplina en las aulas

Otra de las demandas escolares recurrentes manifestadas por los entrevistados en la relación docentes—estudiantes es el escaso manejo de la disciplina en las aulas argentinas por parte de estos, como se ilustra en la siguiente cita:

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

En contraste, la disciplina es resaltada por los migrantes peruanos como un atributo positivo de la escolarización peruana:

La disciplina allá es mejor. [...] Acá por decir, es como que hacen todo lo que quieren y normal. En cambio en el Perú, no, porque llaman al padre...

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

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

La disciplina puede definirse desde el discurso de los entrevistados como la capacidad para ejercer control sobre los cuerpos (vestimenta ‘adecuada’, aseo, vocabulario, orden) (Foucault, 1989) y los comportamientos de los estudiantes. Como veremos luego se encuentra muy relacionada con las miradas de los entrevistados sobre las posiciones de los sujetos en las relaciones intergeneracionales.

Cabe mencionar que esta demanda por una mayor disciplina, control del orden y la sanción ante las agresiones (verbales y físicas) no es exclusiva de los migrantes peruanos. También ha sido expresada como una postura recurrente entre los migrantes bolivianos (Diez y Novaro, 2014; Gavazzo, Beheran y Novaro, 2014; Novaro, 2011; Novaro, 2009; Pérez, 2008) y por otros actores escolares. Sobre este punto, Novaro (2015), afirma que esta demanda disciplinaria debe ser comprendida en un contexto de tensiones producidas por los quiebres en la transmisión intergeneracional (a raíz del proceso de inserción a la sociedad argentina) y en paralelo con la fuerte apuesta de las familias (a través de las organizaciones de la colectividad) por la persistencia de la identificación de hijos y familiares (migrantes y nacidos en Argentina) con “lo boliviano”. Además, la investigadora nos advierte que esta postura manifestaría el anhelo de continuidad de una imagen de niño boliviano y estudiante “ideal” asociada a calificativos como obediente, respetuoso de las normas, controlado y silencioso (Novaro, 2015: 49). Estas precisiones también resultan valiosas para comprender el caso peruano, pues presenta un panorama similar. Así, la demanda por una mayor disciplina estaría sujeta a imaginarios, relatos nostálgicos, de las familias migrantes relacionados con ciertas escuelas bolivianas y peruanas, en contraposición con las imágenes sobre las escuelas argentinas, observadas como espacios donde se transgreden estos valores identitarios.

Por otra parte, de acuerdo a nuestra investigación algunas familias peruanas enfatizan que la consecuencia del ineficiente control de la disciplina y del ejercicio de la autoridad docente en Argentina deriva en situaciones de violencia en

las aulas que se producen tanto entre los estudiantes como hacia el/los docente/s:

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

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

A partir de los testimonios anteriores podemos observar que “disciplina” se asocia a “que los chicos no hagan todo lo que quieren”, está presente la idea de educar definiendo límites, por eso la situación contraria, la indisciplina, sería aquella donde se brinda un exceso de libertades a los niños y jóvenes y donde no hay respeto hacia la autoridad adulta. Además, la disciplina también se vincula a la exigencia del cumplimiento de las normas y de sanciones/castigos que se deben aplicar para aquellos estudiantes (niños/adolescentes/jóvenes) que las quebranten. Tal como lo ilustra el siguiente testimonio:

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

Ahora bien, Juan, hace hincapié en dos aspectos vinculados a la disciplina desde su postura. En primer lugar, considera que el padre debe avalar y facultar al maestro en las prácticas disciplinarias en la institución educativa. Es decir, docentes y padres son presentados como autoridades legítimas para imponer/enseñar la disciplina. Por el contrario, lo que este entrevistado percibe es que el docente en Argentina está imposibilitado y carece de herramientas para fomentar la disciplina en las aulas. Además, señala que la legislación sobre la protección de menores es bastante sólida y hasta cierto punto, desde la mirada del entrevistado, perjudicial para el docente. En segundo lugar, aparece en su discurso, como tam-

bién se hace presente en otros padres y familiares peruanos con menores a cargo, la valoración positiva del castigo físico como instrumento disciplinario.

De acuerdo a investigaciones académicas desarrolladas en Perú, podemos afirmar que en los hogares peruanos se presenta un alto nivel de tolerancia al uso del castigo físico⁷ y psicológico como método de disciplina de niños y adolescentes (MINDES, 2007; NAPA, 2007; Puga, 2008; Trujillo, 1994). Sin embargo, se debe aclarar que las diversas formas que adquiere el castigo físico, así como, su aceptación, usos y rechazo varían de acuerdo a la localización geográfica, y características socioeconómicas y culturales de cada familia. No obstante, a pesar de la heterogeneidad de posibles escenarios alrededor de esta problemática, podemos deducir a raíz de los comentarios de los entrevistados, que existe un mayor nivel de naturalización de estos casos que en Argentina.

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

Respeto... claro, sí, sí, sí. Obediencia a los padres... [En Argentina] No, no, no, no, no. Eso de que... inclusive hoy en día con toda la ley de derechos del niño, que no sé cuánto... creo que así estamos como estamos. Es un poco eso... (María, 40 años, nivel superior en curso —terciario—, dos hijos, arribó en 1995).

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

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

Eh... y... sí o sea, mi mamá por ejemplo hasta el día de hoy, mi hermano, mi hermano tiene... un año menor que yo, cuarenta y un años y si está borracho... y si está tomando ponele dos fines de semana seguidos, va y lo busca y lo cachetea. Está, está esa cosa de... del respeto. O viene, le da la

queja mi cuñada, mira qué se yo, no deja dormir, estuvo toda la noche borracho gritando, mi mamá le da su “paisado”. Sí, sí, sí, sí, no, no. Le da los bifes así como te digo. Y sabes que o sea... y mis hermanos han aprendido un poco eso ¿no? a... respetar. Y así crían a sus hijos hombres. Tienen buenos hijos, con buenos puntajes en el colegio, no te digo que tampoco seas una cosa uy... y no, no tampoco es así. Pero cuando hay que poner los puntos sobres las “i”s hay que ponerlos. (María, 40 años, nivel superior en curso —terciario—, dos hijos, arribó en 1995).

Cabe señalar que el castigo físico es una práctica identificada por los migrantes entrevistados como un elemento recurrente en la crianza de familias peruanas, incluso por aquellos que se manifiestan detractores. Así, algunos entrevistados se muestran críticos con el lugar pasivo que ocupa el niño bajo la postura de crianza disciplinaria y correctiva, por el contrario, valoran positivamente la mayor libertad del niño que observan en Argentina, considerando que se fomenta en los pequeños una mayor expresividad y diálogo al mismo tiempo que se respeta su palabra como menciona Diana:

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

Sí, sí, acá [...] los respetan mucho ¿no?, porque son chiquitos no se pueden defender y no, no hay derecho para golpearlos, por ahí si los retamos, yo en especial a mi hijo, siempre lo reto y lo mando a penitencia que es el castigo más... o dejarlo sin tele, y es algo que aprendí acá, porque... en Perú es como distinto, viste la cultura es distinta, eh... qué se yo... En cambio en Perú, siempre, “si haces algo malo, te voy a pegar”. Acá no, “te vas a penitencia” o “te castigo con esto” o “te saco el juego” que se yo. No digo que en todos, ¿no? porque hay de todo acá y en Perú también, y hay gente también que les pega, los maltrata. (Corina, 25 años, nivel superior incompleto, 1 hijo, arribó en el 2008).

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

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

La demanda por una mayor comunicación entre docentes y familias

Hasta aquí hemos hablado sobre las representaciones de los entrevistados en torno a la relación pedagógica entre docentes y estudiantes. No obstante, ahora, nos parece pertinente plasmar también algunas de las expectativas que se construyen en torno a la relación docentes-familias.

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

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

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

De acuerdo con la cita anterior, Julia opina que en Perú la comunicación con los docentes es mayor en tanto existirían mayores canales de comunicación informal, sin necesidad de recurrir a los procedimientos burocráticos.

Además, algunos migrantes afirman que observan los espacios de reunión y llamados de los docentes en Argentina como poco frecuentes u orientados a convocar a las familias a las actividades escolares o resolver asuntos puntuales de los estudiantes como se ilustra en las siguientes citas:

No, no, acá no hay... a ellos que... como dicen los profesores ¿para qué vamos a llamar a una reunión a los padres? Solamente llamamos cuando vamos a hacer una actividad o va a haber algo por fiestas patrias o algún evento, nada más, después para qué llamarlos, para qué. Que si nos van a atacar, nos van a decir qué. (Juan, 54 años, nivel superior incompleto, un sobrino a su cargo, arribó en 2001).

La niña asiste a jornada completa. La maestra llamó a los papás porque en el refrigerio no comía. (Claudia, 28 años, secundario completo, un hijo, arribó en 2010)

El año pasado, lo único, la maestra se comunicó con ella porque el niño no copiaba la tarea del pizarrón. (Irene, 43 años, secundario incompleto, un hijo, arribó en 2001)

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

Este imaginario sobre una supuesta escasa comunicación con docentes/directivos podría asociarse a que en Perú, instancias como la Asociación de Padres de Familia (APAFA) y la figura del tutor (en la que se profundizó anteriormente) requieren de la intervención de los padres en la escuela en reuniones que se producen con cierta regularidad. Con esta afirmación no se quiere decir que en los centros de educación básica regular de Argentina no existan instancias de aso-

ciación de padres, puesto que las hay tanto en públicos y privados, sin embargo, quizás la diferencia radica en el rol protagónico que adquieren las APAFAS en la vida escolar en Perú y más aún para el funcionamiento de las escuelas públicas. En tanto, los aportes de las familias (económicos o en forma de servicios) ayudan a subsanar las carencias originadas por el insuficiente presupuesto público destinado a educación, facilitando la realización de las actividades y otras gestiones propias de la institución educativa (Saavedra y Suarez, 2002, 2001; Saavedra, Melzi y Miranda, 1997). En este sentido la APAFA como instancia cohesionadora de padres, que además supone una agenda de reuniones con cierta frecuencia, también podría estar reforzando la percepción de una “mayor cercanía” entre padres y escuelas peruanas.

Por otra parte, refiriéndonos a aquellas reuniones que tienen su origen en un asunto puntual, cabe mencionar que un motivo frecuente de convocatoria de los padres son los eventuales incidentes de violencia que se presentan en algunos casos entre estudiantes procedentes de familias peruanas y compañeros. En ese sentido, si una situación de conflicto en el aula donde se ve directamente involucrado un estudiante no concluye con la comunicación del incidente a los familiares o en la reunión entre docentes/directivos y familias, genera malestar en estas últimas, como se observa en las siguientes referencias:

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

Cuenta anécdota de pelea que tuvo su hijo con otro chico a la salida de la escuela [...] Los chicos están muy agresivos últimamente. A mí no me avisaron los maestros, ni me llamaron ni nada, al día siguiente me enteré. Hablaron con los chicos, fui a hablar, al chico ya lo tenía cansado este compañero. Le dije que la próxima me tenía que pasar un comunicado. (Pamela, 44 años, secundario incompleto, cuatro hijos, arribó en 1993).

Teniendo en cuenta estas consideraciones, si reconstruimos el vínculo “ideal” esperado por los migrantes peruanos entre docentes y familias, observamos que esta relación se caracteriza por una comunicación estrecha y por la legitimización de los migrantes hacia los docentes como

responsables de los procesos de enseñanza aprendizaje y de la formación de los más jóvenes en valores como la disciplina por ejemplo. Según esta misma postura, de acuerdo al discurso de muchos padres entrevistados los docentes deberían mantenerlos continuamente informados sobre el desempeño escolar del niño así como respecto de cualquier incidente en el que se vea involucrado.

Sin embargo, incluso cuando esta situación ideal no se cumple, se observa, a través de los episodios escolares o reflexiones de los entrevistados sobre la escuela, como algunos padres y familiares manifiestan interés por involucrarse en la vida escolar de los chicos. Si la institución educativa no los convoca y ellos estiman pertinente que deben acercarse para tratar un tema en especial lo hacen, tomando la iniciativa para charlar con docentes y directivos como se retrata en la siguiente cita:

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

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

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

Vilma considera que tiene una buena relación con las maestras, asiste a las reuniones y conversa frecuentemente con ellas. Las conoce a todas ya que cuatro de sus hijos han asistido a la misma escuela.

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

Reflexiones finales

Hemos observado que las demandas de los migrantes peruanos se construyen en un marco de contrastes entre las experiencias y percepciones en torno a la escolarización vividas en el país de origen y en Argentina. El eje común que parece articular la configuración de estas demandas es un conjunto de representaciones asociadas a transmisión intergeneracional y a la construcción de las categorías niñez/adulthood que los migrantes recrean en la relación “docentes-estudiantes” desde sus patrones culturales de crianza. Entendiendo esta última “como un proceso sociocultural, históricamente anclado, que pone en juego una serie de representaciones y clasificaciones sobre el niño y el cuerpo infantil que, a su vez, remiten a nociones particulares acerca de las etapas de la vida, el sujeto, la familia y los vínculos sociales” (Colangelo, 2014: 1) y como “un conjunto amplio de prácticas y relaciones que los sujetos adultos identificamos con la atención infantil, [...] que puede comprometer acciones relativas a la formación, el cuidado, el esparcimiento, la salud, la alimentación, la educación, entre otros” (Santillán, 2010: 922). Por eso, algunas miradas sobre la crianza en las familias peruanas posibilitan problematizar la relación entre los constructos sobre niñez y relaciones intergeneracionales con las expectativas sobre las relaciones pedagógicas y en especial con el deber docente.

Sobre la posición de los sujetos en la relación intergeneracional, Carli (2006) sugiere observar los vínculos intergeneracionales y su configuración (simétrica, asimétrica) como una dimensión de análisis del lazo social. Por tanto, resulta necesario situar estas miradas en torno a la niñez y los vínculos intergeneracionales en las familias y en la escolaridad en una doble lectura, en el contexto histórico contemporáneo global —caracterizado por la “crisis de autoridad” y desplazamientos hacia modalidades más flexibles de crianza y educación producto de cambios culturales, tecnológicos y mediáticos— y también en el nivel local —considerando las particularidades socio históricas de cada país, que en el caso argentino combinan los rezagos de la dictadura militar, el cambio de modelo económico y el abandono de responsabilidades básicas del Estado— (Carli, 2006: 30).

En este contexto, podemos afirmar que existe una representación mayoritaria en las familias peruanas entrevistadas que manifiesta su carácter asimétrico, de modo tal, que faculta al adulto

y al docente a corregir, controlar e incluso castigar, y a ejercer un seguimiento constante del estudiante con poco margen de autonomía. Por su parte, el niño o adolescente estudiante es visto como un sujeto vulnerable, que debe seguir indicaciones, del cual se espera una actitud de respeto y obediencia hacia los adultos.

Estas construcciones también manifiestan la particularidad de estar atravesadas por una dimensión identitaria (que se evidencia en el frecuente contraste entre supuestas prácticas atribuidas a familias peruanas y argentinas) que se expresa en forma de valoraciones positivas o negativas de unos y de otros y que suponen quiebres en la transmisión intergeneracional.

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

No, en Perú es mucho mejor. En Perú es mucho mejor, acá no. Acá no, yo veo muchas cosas, yo estoy años acá y veo que... que el hijo le falta el respeto al padre, eh... hay muchas cosas veo acá. En Perú, no, en Perú todavía sigue habiendo eso ¿no? [...] (Jorge, 49 años, primaria completa, tres hijos, arribó en 1998).

Ahora bien, esta perspectiva presente en el testimonio de muchas familias migrantes supondría diferencias sustanciales con las miradas que circulan en las escuelas argentinas en torno a las relaciones pedagógicas y los enfoques en los procesos de enseñanza aprendizaje. Por el contrario a lo enunciado por los padres, la propuesta de la escuela argentina, en términos generales, implicaría una mayor horizontalidad entre docentes y estudiantes propiciando la autonomía de la palabra y de acción del estudiante, además, de una actitud indagadora/cuestionadora.

Es en este panorama, de tensiones entre mandatos familiares y escolaridad se configuran las demandas educativas de las familias migrantes y se inscriben las trayectorias educativas de sus integrantes más jóvenes.

Bibliografía

- Altamirano, T. (1999). Los peruanos en el exterior y su revinculación con el Perú. *Academia Diplomática del Perú, Comunidades Peruanas en el Exterior: Situación y Perspectivas*, (26-45).
- Altamirano, T. (2000): *Liderazgo y organizaciones de peruanos en el exterior*. Lima: PromPerú/PUCP.
- Ames, P. (2002) *Para ser iguales para ser distintos*. Lima: IEP.
- Ansión, J., Lazarte, A., Matos, S., Rodríguez, J. y Vega, P. (1998) *Educación: la mejor herencia. Decisiones educativas y expectativas de los padres de familia. Una aproximación empírica*. Lima: PUCP.
- Arana, T. (2015). “*Que tengan su carrera, que sean algo en la vida, no como uno que no tiene profesión y hace lo que puede*”. *Representaciones sobre la escolaridad en familias migrantes peruanas en Buenos Aires y sus implicancias en el proyecto migratorio*. (Tesis de Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades no publicada). Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- Benavides, M., Olivera, I. y Mena, M. (2006). De papás y mamás a hijos e hijas: las aspiraciones sobre el futuro y rol de las familias en las actividades escolares en el Perú rural. En: Benavides, M. (Ed.) *Los desafíos de la escolaridad en el Perú: estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias*. (pp. 157-214) Lima: GRADE.
- Benza, S. (2009). Procesos de enseñanza no formal de la danza peruana entre migrantes peruanos en Buenos Aires. *Anthropologica* XXVII, 27, (75-91).
- Bernasconi, A. (1998). Peruanos en Mendoza: apuntes para un ¿nuevo? modelo migratorio. *Estudios Migratorios Latinoamericanos. Revista del Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos*, (CEMLA) Buenos Aires, 13/14, 40, (639-659).

- Carli, S. (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.
- Cerrutti, M. (2005). La migración peruana a la Ciudad de Buenos Aires: su evolución y características. *Población de Buenos Aires. Revista de la Dirección General de Estadística y Censos*, 2, 2, Buenos Aires, Secretaría de Hacienda y Finanzas, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Colangelo, M. A. (2014). La crianza como proceso sociocultural. Posibles aportes de la antropología al abordaje médico de la niñez. *Primeras Jornadas Diversidad en la Niñez*. Hospital El Dique, Ensenada, Buenos Aires. Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-098/6.pdf> [Consultado el 05/06/2016].
- Diez, M. L. y Novaro, G. (2014). Continuidades y discontinuidades entre sistemas educativos nacionales: la educación en Bolivia y en Argentina desde una perspectiva intercultural. *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*. (199–230).
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI.
- Gavazzo, N., Beheran, M. y Novaro, G. (2014). La escolaridad como hito en las biografías de los hijos de bolivianos en Buenos Aires. *Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 22, 42, (189–212).
- Instituto Nacional De Estadísticas y Censos (INDEC) (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, Argentina*.
- Ley N° 28044. Ley General de Educación. Boletín de Normas Legales. Diario Oficial El Peruano. Lima, Perú. 17 de julio de 2003.
- Ministerio de Educación (MINEDU) (2005). Tutoría y Orientación Educativa en la Educación Secundaria. Lima, Biblioteca Nacional del Perú.
- Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social (MINDES) (2007). En el marco de presentación de logros 2006 y retos al 2007 del PNCVHM. Ministra Borra Toledo presenta acciones de política nacional contra la violencia familiar y sexual. Disponible en <http://www.mimdes.gob.pe/pncv-fs/prensa/>
- No Apto Para Adultos (NAPA) (2007). No al castigo físico y humillante. Disponible en <http://napa.com.pe/2007/11/02/reportaje-napa-23-no-al-castigo-fisico-yhumillante/>
- Novaro, G. (2009). Palabras desoídas-palabras silenciadas-palabras traducidas. Voces y silencios de niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires. En: *Dossiê Antropologia da Educação*. Centro de Educação. Laboratório de Pesquisa e Documentação –LAPEDOC Universidade Federal de Santa Maria –V. 34, n. 01/2009.
- Novaro, G. (Coord.). (2011). *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Novaro, G. (2015). "Ellos llevan a Bolivia en la sangre" Transmisión intergeneracional en contextos de migración y pobreza. En: *Horizontes sociológicos*, (37–53).
- Pacecca, M. I. y Courtis, C. (2008). *Inmigración contemporánea en Argentina: dinámicas y políticas*. Buenos Aires: CELADE-CEPAL.
- Perez, A. (2008). *Familias de origen boliviano y educación escolar en el conurbano bonaerense: el alumno en la encrucijada*. (Tesis de Maestría no publicada). Universidad de San Andrés, Bs. As.
- Puga, L. (2008). *Relaciones interpersonales en un grupo de niños que reciben castigo físico y emocional*. (Tesis de Licenciada). Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Perú.
- Puigros, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*.

Buenos Aires, Editorial Galerna.

- Risco, R. (2011). Migración andina en Buenos Aires: historia migratoria de la comunidad peruana a través de relatos de memoria. En: *Revista del Centro de Investigaciones Precolombinas ANTI*. Buenos Aires, 10, Diciembre, (66-78).
- Risco, R. y Arana, T. (2012). Socialización lingüística y prácticas comunicativas: los migrantes peruanos en el ámbito familiar. *V Congreso Internacional de Letras*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://2012.cil.filo.uba.ar/sites/2012.cil.filo.uba.ar/files/0319%20RISCO,%20ROXANA%20-%20ARANA,%20TERESA.pdf> / actas [01 de junio de 2016]
- Saavedra, J. y Suárez, P. (2002). *Financiamiento de la educación pública en el Perú: el rol de las familias*. Lima: GRADE.
- Saavedra, J. y Suárez, P. (2001). *Equidad en el gasto social: el caso de la educación pública y privada*. Lima: GRADE.
- Saavedra, J., Melzi, R. y Miranda, A. (1997). Financiamiento de la educación en el Perú. *Documento de trabajo*, 24.
- Santillan, L. (2010). Las configuraciones sociales de la crianza en barrios populares del Gran Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), (921-932). Retrieved April 02, 2015, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2010000200011&lng=en&tlng=es.
- Trujillo, D. (1994). *Un estudio de opinión y percepción del maltrato infantil en líderes y pobladores de 22 comunidades urbano-marginales*. Lima: Cedro.
- Zamudio, M. (1997). *Violencia y discriminación en la vida cotidiana*. En: Reusche, R. (Ed.) *Niñez, construyendo identidad*. Lima: Ediciones Libro Amigo.

Notas

- ¹ Sobre los entrevistados y las entrevistadas, en primer lugar, es necesario señalar que la mayoría son padres o madres, aunque se decidió trabajar también con adultos migrantes responsables de la crianza de familiares, debido a su peso en las decisiones sobre la escolaridad y considerando la particularidad de los migrantes peruanos; el proyecto educativo y también el migratorio involucra a toda la *familia* entendida esta última en un sentido más amplio que el de la familia nuclear, sino que incluye a tíos, tíos políticos, abuelos, primos segundos, etc. Esta distinción se basa en los propios usos del término “familia” en los relatos de los migrantes.
- ² En este trabajo se hace hincapié en las categorías Educación Básica (Argentina) y Educación Básica Regular (Perú) en tanto las valoraciones y demandas educativas de los migrantes entrevistados refieren a los niveles educativos que estas nomenclaturas designan. En Perú, la Educación Básica se brinda en tres modalidades: Regular (EBR), Alternativa y Especial. La EBR es definida por la Ley General de Educación como aquella dirigida a los niños y adolescentes que oportunamente circulan por el sistema educativo convencional estratificado en base a la relación entre edad, evolución física, afectiva y cognitiva. La EBR abarca los niveles de educación inicial, primaria y secundaria y se desarrolla en 7 ciclos, cada uno de los cuales se relaciona con procesos educativos en función de logros de aprendizaje. A la Educación inicial le corresponden los ciclos I (nivel inicial no escolarizado de 0-2 años) y II (nivel inicial escolarizado de 3-5 años). A la educación primaria (que se inicia a los 6 y finaliza a los 11 años) le corresponden los ciclos III (primer y segundo grado), IV (tercer y cuarto grado) y V (quinto y sexto grado) y a la educación secundaria (de 12 a 16 años) le corresponden los ciclos VI (primer y segundo año) y VII (de tercer a quinto año) (Ley No 28044/2003). Los contrastes que se pueden establecer entre uno y otro sistema de Educación Básica son diversos. Si bien no es el objetivo de este trabajo profundizar en este aspecto, podemos mencionar algunas de las formas de estructurar las trayectorias escolares de los estudiantes. Por ejemplo, se observa que en ambos países la escolarización básica se extiende desde la edad de cinco años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. No obstante, una diferencia presente es que en Argentina la educación primaria y secundaria se cursa en un total de 12 años, mientras que en Perú son 11 años.

- ³ Así, la valoración positiva o negativa dependerá de la distancia entre la percepción de la situación premigratoria y la situación pos migratoria. Esto quiere decir, que si la situación pre migratoria era sentida como positiva y la actual también lo es, la valoración será positiva y expresará una continuidad. Del mismo modo, si en torno a determinado aspecto educativo no existe un mayor cambio o este no es vivenciado como significativo, la situación en el país de origen era experimentada como negativa y continúa siéndolo en Argentina, también existirá una continuidad. Por el contrario, si se pasó de una situación negativa a una positiva, la valoración será considerada una mejora/oportunidad. En el caso opuesto, es decir si se pasó de una situación positiva a una negativa, será vista como un empeoramiento o retraso y generará rechazo. A esta última situación denominamos ruptura.
- ⁴ Además, diversos estudios realizados en el ámbito académico peruano sobre el “mito educativo” (Ansión, 1998; Ames, 2002; Benavides, 2007; entre otros) han dado cuenta de la valoración positiva hacia la escolarización de los hijos como móvil de mejora de condiciones de vida y de la vigencia de este discurso en las familias peruanas procedentes de escasos sectores económicos.
- ⁵ En relación con este imaginario, no debemos olvidar que si bien actualmente el Ministerio de Educación de Perú promueve desde las políticas educativas una visión de la educación bajo la cual la centralidad no se hallaría exclusivamente en los contenidos sino en los sujetos y sus procesos de aprendizaje, en dicho país conviven múltiples realidades sociales y prioridades educativas. Es evidente que no todas las instituciones escolares comparten la misma filosofía educativa. Por el contrario, en Perú existen amplias diferencias entre sectores de gestión (público, privado), la clase social a la que dirigen su servicio y el lugar donde se emplazan (zonas urbanas y rurales). Esta heterogeneidad da cuenta de distintos horizontes temporales en los cuales se desenvuelven los centros escolares. Es así, como la preeminencia en ciertas escuelas de los rezagos de la educación moderna nos ayudaría a comprender el por qué algunas familias peruanas enfatizan estos aspectos más que otros.
- ⁶ En Perú, dentro de la currícula educativa de primaria y secundaria a nivel público y privado existe una hora exclusiva destinada a las actividades de tutoría. Según el MINEDU (2005), estas horas se dedican a la observación del avance formativo individual y grupal de los estudiantes desde tres ejes: académico, desarrollo humano y convivencia. Además, la propuesta de trabajo de tutoría con alumnos y padres debiera ser permanente y transversal y no limitarse a la carga horaria semanal. También se indica que debe llevarse a cabo de acuerdo a un plan tutorial del aula. Este último debiera ser flexible y articularse en función de las necesidades e inquietudes de los estudiantes. Asimismo, las áreas que se desarrollan en tutoría son: personal social, académico, vocacional, salud corporal, emocional y mental, ayuda social y convivencia escolar.
- ⁷ En el Perú, estudios realizados por MIMDES (2007) revelan que el 52 % de los niños, niñas y adolescentes son víctima de violencia física en sus propios hogares [...] utilizar el castigo físico como una forma legítima de disciplinar a sus hijos, entendiéndolo además como un estímulo para el aprendizaje, resultando por lo tanto, beneficioso para el niño (Zamudio, 1997). Como señala Lisandro Cáceres, coordinador del Colectivo contra el Castigo Físico y Humillante en nuestro país, muchas personas creen que sus hijos serán mejores en el futuro si los corrigen con castigos físicos (NAPA, 2007). A lo anterior se agrega que socialmente nadie se extraña cuando los padres castigan de esta forma a sus hijos. En nuestro medio, un estudio conducido por Trujillo (1994), encontró que el 77.9% de los pobladores percibía la existencia de violencia familiar en su entorno, el 72% conocía casos de niños golpeados y el 48% lo consideraba algo frecuente. Pese a esto, la actitud de tolerancia hacia el uso de la violencia en contra de los niños se presentó en el 83.6% de la población (Puga, 2008).

