

Accediendo a la residencia

La dimensión educativa del proceso de obtención de residencia de migrantes en situación irregular

Autor:

Tevez, Emilio

Tutor:

Neufeld, María Rosa

2017

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

Posgrado

TESIS DE DOCTORADO



Universidad Nacional de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras
Programa de Doctorado - Antropología Social

“ACEDIENDO A LA RESIDENCIA”

**La dimensión educativa del proceso de obtención de residencia
de migrantes en *situación irregular***

-2017-

Autor: Lic. Emilio Tevez
Directora: Dra. Alicia Villafañe
Co-directora y Consejera de Estudio: Lic. María Rosa Neufeld

“En un lugar de la bibliografía del que no quiero acordarme, se explicó alguna vez que hay escaleras para subir y escaleras para bajar; lo que no se dijo entonces es que también puede haber escaleras para ir hacia atrás. Los usuarios de estos útiles artefactos comprenderán, sin excesivo esfuerzo, que cualquier escalera va hacia atrás si uno la sube de espaldas, pero lo que en esos casos está por verse es el resultado de tan insólito proceso. Hágase la prueba con cualquier escalera exterior. Vencido el primer sentimiento de incomodidad e incluso de vértigo, se descubrirá a cada peldaño un nuevo ámbito que, si bien forma parte del ámbito del peldaño precedente, al mismo tiempo lo corrige, lo critica y lo ensancha. Piénsese que muy poco antes, la última vez que se había trepado en la forma usual por esa escalera, el mundo de atrás quedaba abolido por la escalera misma, su hipnótica sucesión de peldaños; en cambio, bastará subirla de espaldas para que un horizonte limitado al comienzo por la tapia del jardín, salte ahora hasta el campito de los Peñaloza, abarque luego el molino de la Turca, estalle en los álamos del cementerio y, con un poco de suerte, llegue hasta el horizonte de verdad, el de la definición que nos enseñaba la señorita de tercer grado. ¿Y el cielo? ¿Y las nubes? Cuéntelas cuando esté en lo más alto, bébase el cielo que le cae en plena cara desde su inmenso embudo. A lo mejor después, cuando gire en redondo y entre en el piso alto de su casa, en su vida doméstica y diaria, comprenderá que también allí había que mirar muchas cosas en esa forma, que también en una boca, un amor, una novela, había que subir hacia atrás. Pero tenga cuidado, es fácil tropezar y caerse. Hay cosas que sólo se dejan ver mientras se sube hacia atrás y otras que no quieren, que tienen miedo de ese ascenso que las obliga a desnudarse tanto; obstinadas en su nivel y en su máscara se vengan cruelmente del que sube de espaldas para ver lo otro, el campito de los Peñaloza o los álamos del cementerio. Cuidado con esa silla; cuidado con esa mujer.”

Instrucciones para subir una escalera al revés - Julio Cortázar

INDICE

1. Agradecimientos	5
2. Introducción	
2.1 Presentación del tema de investigación: de la “integración” de los migrantes al proceso de traspaso a la condición de residente.....	11
2.2 Problematizando la dimensión educativa del traspaso a la condición de residente.....	19
2.3 Tesis a sostener y organización de los capítulos.....	24
3. Aspectos teórico-metodológicos	
3.1 La educación como objeto de estudio en la Antropología Social.....	30
3.2 La incorporación del extraño: el acceso a la condición de residente como rito de paso.....	40
3.3 La dimensión educativa en los ritos de paso: estructura formativa y procesos de aprendizaje.....	46
3.4 La etnografía como enfoque para el estudio socioantropológico de la vida cotidiana.....	56
3.5 El acceso al campo y su permanencia en constante redefinición.....	62
4. Contexto de investigación y población de estudio	
4.1 La migración en la Ciudad del Centro y el acceso a la condición de residente.....	67
4.2 Contextos de estudio.....	70
4.3 Población de estudio.....	84

5. Dimensión ritual y educativa de la estructura de traspaso	
5.1 La frontera extraño-miembro en la política migratoria de Argentina.....	97
5.2 Definiciones en la organización y traspaso de la frontera extraño-miembro.....	102
5.3 Criterios para el traspaso a la condición de residente.....	108
5.4 Procedimientos para el traspaso a la condición de residente.....	114
5.5 La organización del acceso a la solicitud de residencia.....	119
6. La dimensión educativa de la experiencia de traspaso a la condición de residente	
6.1 La experiencia de traspaso a la condición de residente.....	128
6.2 La permanencia en el <i>estado de aislamiento</i> : aprendizajes del fracaso y apropiación de la <i>situación irregular</i>	147
6.3 Fin del <i>estado de aislamiento</i> : el acompañamiento del migrante como posibilidad de acceso.....	158
6.4 El ingreso al procedimiento: acceso a la periferia y conversión en participante legítimo.....	167
6.5 Compromiso y creencia: la última frontera del aprendizaje.....	179
7. Consideraciones finales.....	189
8. Bibliografía.....	199
9. Fuentes documentales.....	219

1. AGRADECIMIENTOS

Hace tiempo, al trabajar con las tesis de grado de la Licenciatura de Antropología Social en la cátedra de “Taller IV: redacción de la tesis de grado” de la que soy docente, llamaba la atención que cada una de las investigaciones iniciaba con los agradecimientos. ¿Por qué ese apartado no estaba al final? ¿Por qué no podía obviarse? Indagando en los textos elaborados desde el campo de la Antropología Social encontré algunas respuestas. En principio, el *agradecimiento* refiere al reconocimiento que debe hacerse a aquellos que de múltiples maneras contribuyeron a la realización. Este aspecto es desarrollado en forma especial por Marcel Mauss conceptualizando las prácticas de *dar, recibir y devolver*. Al referirse a este último, lo define como una obligación imperativa que al cumplirse genera la pérdida del status o rango. Reconociendo estos riesgos, que acompañan mi acuerdo con expresar gratitud a quienes de distintas maneras colaboraron durante el doctorado, elaboro estas palabras que van sumándose a otras a medida que los recuerdos aumentan. Sin embargo, antes de mencionar a las personas y/o espacios, considero oportuno realizar una reflexión sobre lo que el agradecimiento expresa en relación a las condiciones en que se produjo la investigación. Principalmente, en oposición a quienes creen en la existencia de un investigador individual que trabaja aislado de sus pares. Ciertamente, al interior del campo académico/universitario de las Ciencias Sociales existen tendencias políticas que plantean o tienen la intención de individualizar nuestra labor. Sin embargo, en este caso la investigación requirió la necesaria vinculación e interacción constante con diversas instituciones y colegas. Al mencionarlas destaco su colaboración dando cuenta del carácter colectivo logrado en esta experiencia desarrollada en el marco de acuerdos y desacuerdos -ambas caras de una moneda- que fueron imprescindible para la producción de este trabajo.

En primer lugar quiero agradecer a mi directora la Dra. Alicia Villafañe y co-directora/consejera de estudio Lic. María Rosa Neufeld por acompañarme en este proceso. Particularmente, agradezco que me brindaran la posibilidad de ser quien defina las características de la investigación. Esto ha sido muy importante en mi formación en tanto generó condiciones para producir criterio al momento de tomar

decisiones. Este “descubrimiento” reforzó el vínculo con la cuestión epistemológica atendiendo al ejercicio de la reflexividad no ya como un posicionamiento sino que un elemento necesario para lograr sistematicidad en el abordaje etnográfico del tema. Tal vez, este sea el más preciado de los aprendizajes que pueda generar un maestro al permitir al novato constituirse como participante pleno, en este caso, del campo de la Antropología Social. En segundo lugar quiero agradecer a quien formara parte de la gestión de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN durante esta etapa, especialmente al Dr. Rafael Curtoni, Lic. Gabriela Gamberini y Dra. Constanza Cafarelli, apoyando todas las solicitudes realizadas mostrando su interés constante en el desarrollo de la investigación. A esto se suma el agradecimiento a los docentes de la Licenciatura en Antropología Social e integrantes del Núcleo Regional de Estudios Socioculturales (NURES). Particularmente, a la Lic. Marcela Guerci, Lic. Ludmila Adad, Dr. Carlos Paz, Mg. Bárbara Galarza, Lic. Mayra Salazar, Dra. Mercedes Mariano que en diferentes momentos brindaron recomendaciones y aportes que mejoraron la investigación. De este reconocimiento extendiendo una mención especial al Dr. Juan Pablo Matta y la Lic. Agustina Girado por ayudarme a redescubrir la antropología reconociendo la importancia de *ponderar lo imponderable* y la relevancia del sentido como soporte de la vida humana que, tal como plantea Ralph Linton, es tan valiosa como el agua para los peces.

En la línea planteada en el párrafo anterior quiero agradecer a los integrantes de la Red de Investigadores en Antropología y Educación. Conforman este espacio quienes fueron docentes y compañeros de varios de los seminarios de posgrado que cursé y referentes del campo sub-disciplinar que primero fueron conocidos como autores para luego convertirse en colegas. Junto a ellos fui definiendo y redefiniendo las ideas vertidas en esta investigación, producto del intercambio logrado en diferentes espacios de encuentro. Entre estos últimos destaco los seminarios-taller como instancias que permitieron formar lazos con el campo sub-disciplinar aportando a mi formación como antropólogo. El agradecimiento se extiende a los estudiantes de la Licenciatura en Antropología Social con los que se

compartió las cátedras Taller IV y el Seminario de Antropología y Educación. Al elaborar los contenidos brindados en este espacio y presentarlos a los estudiantes muchas de las ideas vertidas en la investigación fueron redefinidas. Sus inquietudes y aportes, que en más de una oportunidad derivaron en “encendidos” debates, tuvieron gran relevancia en tanto me obligaron a mantener una actitud reflexiva constante. También agradezco a los estudiantes que frecuentaron el “box 3” durante todo este tiempo con los que realizamos tan valiosos intercambios: los Matías, el Rafa y la Rafa, Lucho, los Leandro, Flor, Rocío, Agustín, Pablo, entre otros. De modo particular quiero referirme a tres estudiantes que acompañaron muy de cerca la elaboración de la tesis: Milagros Jouandon, Cecilia Pinedo y Rodrigo Pallicer. Al mismo tiempo que se convertían en futuros antropólogos me brindaron la posibilidad de iniciar mi conversión como formador con toda la responsabilidad que ello conlleva.

Agradezco a las instituciones y actores que formaron parte del trabajo de campo sin los cuales no habría sido posible realizar este trabajo. Como se plantea más adelante, la apertura y confianza brindada por parte de la escuela, el Centro de Acceso a la Justicia, las trabajadoras sociales y demás personas fueron tan valiosas como aquello que me permitieron relevar. Una mención especial es para aquellos migrantes que otorgaron a través de su experiencia los indicios para realizar una investigación que refiere a un tema tan controvertido como los migrantes en *situación irregular*. En especial agradezco a los actores que muy amablemente permitieron que estuviera presente registrando su experiencia. Esto no fue una cuestión menor porque significó aceptar que un extraño, que se presentó ante ellos como investigador social, comparta su cotidianeidad y participe de instancias privadas vinculadas al proceso de obtención de la residencia. A modo de retribución es mi deseo en este trabajo reconocer el valor y la entrega realizada por las instituciones y personas que generosamente contribuyeron a su realización. A fin de mantener el anonimato de ellos resguardo sus identidades modificando sus nombres.

Finalmente, quiero agradecer profundamente a mi familia -Andrea, Isabella y Camilo- el apoyo y la paciencia tenida en estos años. Reflexionando sobre este largo transcurrir es inevitable reconocer que ellos han sido quienes acompañaron y soportaron los peores momentos de incertidumbre y angustia. Estos últimos son inherentes al trabajo de investigación, particularmente durante las inevitables instancias de desorientación a las que nos enfrentamos al producir conocimiento. Cuando surgen estos episodios las personas que nos acompañan en el recorrido y nos ayudan a atravesarlos son invaluableles. Como en el 2007, cuando en uno de esos momentos de crisis, Andrea confió que podía ser un buen antropólogo y pensar un proyecto al que se sumaron lo más importante de nuestra vida: Isabella y Camilo. También quiero agradecer y dejar las últimas palabras para Víctor y “Maga”. Tal vez estas personas sean quienes más alejados del proceso de investigación estuvieron. Sin embargo, nada de todo esto podría haber ocurrido si no hubiera aceptado su invitación a almorzar ese día de enero de 2014. El encuentro fue una bisagra en la investigación porque me permitieron contarles mis “inconvenientes” para desarrollar la investigación. Sin tener ninguna relación con el campo sub-disciplinar o el problema de investigación, me dieron las palabras correctas en el momento correcto sin que lo supieran. Por ello les estaré siempre agradecido.

2. INTRODUCCIÓN

2.1 Presentación del tema de investigación: de la “integración” de los migrantes al proceso de traspaso a la condición de residente

A mediados de septiembre de 2014 se organizó la Jornada de Capacitación “*Migrantes Latinoamericanos y Derechos Humanos*” por el Centro de Estudios Interdisciplinarios en Problemáticas Internacionales y Locales (CEIPIL). Una de las actividades que se vinculaba al tema de investigación era la mesa titulada: *Nuevo paradigma de política migratoria argentina y trámites de regularización migratoria para migrantes latinoamericanos*. Allí disertó un representante de la Dirección Nacional de Migraciones (DNM) que, al explicar cómo obtener la residencia, dividió el proceso en seis puntos que debían cumplirse para lograr el objetivo. Luego de la exposición fue el momento de las preguntas y comentarios de los asistentes, en su mayoría trabajadores/as sociales, que describían situaciones que complejizaron los seis puntos desarrollados. A partir de ello, y a modo de cierre, el representante de la DNM reconoció las dificultades planteadas por los presentes invitando a que se las acerquen y las den a conocer. Esta investigación hace referencia a esa complejidad desde una perspectiva socioantropológica, con el objetivo de producir conocimiento orientado a reconocer la dimensión educativa del fenómeno. Para lograrlo relevé el proceso de obtención de la residencia en torno a la experiencia de migrantes en situación irregular a través del enfoque etnográfico. A partir de ello, analicé la estructura que organizaba el paso de la condición de migrante a la de residente dando cuenta de los aprendizajes que los actores sociales experimentaban.

Esta propuesta constituye la etapa final de nueve años de investigación que estuvieron dedicados a problematizar, desde el campo sub-disciplinar de la Antropología y Educación, la inserción de poblaciones migrantes a la sociedad de arribo. El tema original tuvo una serie de redefiniciones a lo largo del tiempo hasta llegar a la propuesta que se sintetiza en el título de la investigación: “*ACCEDIENDO A LA RESIDENCIA*”: la dimensión educativa del proceso de obtención de residencia de migrantes en *situación irregular*. Su realización revela que en la organización del acceso administrativo a la residencia, conceptualizado

como un proceso de traspaso, existen *formas culturales* en clave educativa que lo atraviesan (Levinson y Holland, 1996). Éstas condicionan las características que asumen, como la información y asesoramiento que brindan las instituciones, los sentidos que construyen los actores sobre el proceso o el acceso de los migrantes al mismo. Sin embargo, los aspectos que definen su dimensión educativa no son visibilizados por los actores al hacer referencia a ellos. Ante esto último, y recuperando el principio socio-antropológico de desentrañar aquellos aspectos de la vida social naturalizados y/u opacados en la vida cotidiana, abordé el proceso de traspaso de la condición de migrante a la de residente desde el campo subdisciplinar de la Antropología y Educación. Esto último, con la finalidad de visibilizar la dimensión educativa, no reconocida o conceptualizada por los actores, que incide y condiciona la forma en que se materializa el proceso de traspaso durante el acceso administrativo a la condición de residente.

Como mostraré a partir del trabajo etnográfico realizado, para obtener la residencia se tiene que saber lo que se debe hacer para lograr el objetivo o, en caso contrario, aprender a hacerlo. Sobre este interés de develar la dimensión educativa explicito los primeros interrogantes: *¿Con qué herramientas conceptuales cuenta la Antropología y Educación para dar cuenta de este tipo de procesos? ¿Cómo es posible objetivar una dimensión que los actores no reconocen o no conceptualizan? ¿Qué implicancias tiene en la vida de los actores y la conceptualización de los fenómenos la objetivación de su dimensión educativa?* Un primer paso para responder a ellos, y validar la discusión, es recuperar la siguiente propuesta en la que se propone establecer una perspectiva que *coloca el aprendizaje en el contexto de la experiencia que realizan los seres humanos al participar del mundo:*

“... en nuestra experiencia, aprender es una parte integral de nuestra vida cotidiana. Forma parte de nuestra participación en nuestras comunidades y organizaciones. El problema no es que no sepamos esto, sino que no tenemos maneras sistemáticas de hablar de esta

experiencia familiar. Aunque el tema de este libro abarca principalmente cosas que todos sabemos en ciertos aspectos, tener un vocabulario sistemático para hablar de ellas supone una gran diferencia. Un vocabulario adecuado es importante porque los conceptos que empleamos para comprender el mundo dirigen nuestra percepción y nuestras acciones.” (Wenger, 2001: 26)

La propuesta de Wenger brinda un punto de partida desde el que es posible abordar los aspectos educativos de la vida social en contextos donde son opacados o reconocidos pero sin posibilidad de conceptualización. Además, acompaña el principio socioantropológico de extrañar la realidad para desnaturalizarla que, en este caso, se refiere a la experiencia educativa que realizan las personas durante el traspaso de la condición de migrante a la de residente.

El tema forma parte de debates y producciones que atraviesan al campo de la Antropología y Educación. Ejemplo de ello son algunas de las conclusiones de la mesa *Migraciones* -elaborados por Orellana y Neufeld- del *XIII Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica de la Educación: “Mayorías, minorías y migraciones desde una perspectiva comparada”* realizado en la Universidad de Los Ángeles en Estados Unidos en 2013. Allí, reconociendo la centralidad del concepto *frontera* para visualizar la complejidad con que se vinculan miembros y extraños, se señaló la importancia de retomar el tema de los saberes y aprendizajes que se adquieren en la migración dentro y fuera de la escuela. Particularmente, indagando sobre los modos en los que se aprende identificando el poder transcultural que pueden tener los aprendizajes y las condiciones en los que se producen. Compartiendo este interés se aborda la experiencia educativa de migrantes en situación irregular durante el traspaso a la condición de residente, objetivando la dimensión educativa del proceso en cuestión. A partir de ello, se problematiza el pasaje de “extraño” a “miembro” que realizan migrantes en situación irregular que residen en contextos de desigualdad social para llegar a

constituirse en residentes. Particularmente, identificando qué elementos educativos contienen las fronteras nacionales en el marco de la Ley Migratoria 25.871 y qué aprendizajes realizan los actores durante las experiencias de traspaso. El principio que orienta y fundamenta su elaboración son las definiciones estatales que, además de administrar las fronteras territoriales, organizan el arribo de las poblaciones extranjeras internacionales a través de leyes y políticas que establecen quiénes son migrantes, qué derechos y obligaciones tienen, y cómo deben incorporarse administrativamente a la sociedad de arribo.

En el transcurso del trabajo variaron múltiples aspectos que redefinieron el tema de investigación. Según Rockwell (2009), estas instancias son momentos de cambio necesarios en los que se modifica el conocimiento del tema. Esto indica haber producido conocimiento al finalizar la investigación con una visión distinta de la que se tenía al inicio del proceso. Acordando con este planteo, es posible agregar que este proceso de redefinición constante en esta investigación se expresó en “situaciones de incomodidad” que surgieron ante la imposibilidad de relevar y/o conceptualizar determinados aspectos del tema. Esto se materializó a través de errores, equivocaciones o momentos de incertidumbre que, a medida que avanzaba la investigación, se resolvían para dar lugar a nuevas “situaciones de incomodidad”. Cada una de ellas, inherentes e inevitables en la elaboración de una investigación socioantropológica (Rockwell, 2009), lejos de ser valoradas negativamente, constituyeron puntos de reflexión en el quehacer socioantropológico. A continuación se despliega una síntesis de la elaboración y reelaboración del tema de investigación, explicitando algunas “situaciones de incomodidad” que definieron el tema de investigación.

En 2008 accedí a una beca otorgada por el Estado de Canadá para realizar una experiencia de investigación que se vinculara al ámbito educativo. Sin embargo, al arribar a la región de Quebec surgieron dificultades para desarrollar el proyecto. En ese contexto se produjo el encuentro con un organismo llamado “Accueil et Integration B.S.L” (*Recepción e Integración de la región de La Bas-Saint-Lourent*)

que recibía a los migrantes que llegaban al lugar y los acompañaba durante el proceso de inserción en el nuevo lugar de residencia. En una primera reunión me invitaron a participar de distintas actividades como las visitas que realizaban a escuelas en las que daban charlas sobre los migrantes o a la celebración del Día Internacional de la Poesía. Esta experiencia dio lugar a la elaboración de un nuevo proyecto de investigación vinculando el trabajo realizado junto al organismo, la reflexión sobre mi condición de migrante y la bibliografía trabajada durante el seminario de Antropología y Educación a cargo de la profesora María Rosa Neufeld en la Facultad de Ciencias Sociales (UNICEN). En este primer momento la diferenciación antropológica entre educación y escolarización -según la cual *todas las sociedades proveen formas de entrenamiento que definen a la más o menos entendida* (Levinson y Holland, 1996)- y las producciones sobre la escolarización de niños migrantes en contextos de desigualdad social (Sinisi, Neufeld y Thisted, 1999) fueron decisivos para validar el tema. Con ello inicié el análisis y la reflexión sobre cómo la experiencia en Quebec estaba atravesada por “entrenamientos” que definían y acercaban a los migrantes a la *persona más o menos entendida*.

El trabajo de campo, y su correspondiente conceptualización, derivó en el proyecto titulado “*Volver a empezar*”. *Proceso migratorio desde una perspectiva educativa: el caso de los “refugiados” colombianos* que significó el trabajo en conjunto con el organismo de acompañamiento canadiense y un grupo de migrantes “refugiados” colombianos que habían arribado a la región de Quebec en 2007. La investigación logró contextualizarse al reconocer y problematizar los aspectos que, según el organismo y el Estado de Quebec, garantizaban la “integración” de las poblaciones migrantes a la sociedad de arribo. Si bien el marco conceptual incluía enfoques críticos que incorporaban formas complejas de entender la realidad social, permanecía la confusión entre fronteras nacionales (identitarias) con las culturales. En este sentido, se establecía una relación Cultura Colombiana-Cultura Quebequense que era propiciado por los marcos teóricos desde los que se organizaba la actividad de las instituciones. *Multiculturalidad, integración,*

acomodamientos, eran algunas de las categorías que circulaban en el campo durante la etapa exploratoria. En ese momento el uso de las comillas permitió controlar el desconocimiento sobre el abordaje del tema reconociendo que esas categorías correspondían al uso de la población de estudio. Como ocurre en la etapa exploratoria, al elaborar las consideraciones finales del informe, explicité la necesidad de profundizar el análisis con vistas a problematizar la conceptualización del tema de investigación. A pesar de esto, el trabajo permitió dar cuenta de un conjunto de aprendizajes que debían realizar los migrantes durante el proceso de inserción a la sociedad de arribo. Dicha etapa finalizó con la elaboración del informe *“Volver a empezar”*. Informe preliminar sobre el estudio de procesos de *“integración”* de migrantes en la ciudad de Rimouski (Quebec) desde una perspectiva sociocultural y educativa: el caso de los *“refugiados”* colombianos (Tevez, s/p) que fue presentado al organismo de acompañamiento. Además, derivó en un conjunto de trabajos que permitieron profundizar el análisis sobre los procesos en cuestión (Tevez 2009, 2011).

Al retornar a la ciudad Del Centro (Argentina) continué la investigación durante 2009. Sin embargo, tanto las diferencias con la región de Quebec, como la inexistencia de instituciones que acompañaran el proceso de *“integración”* o poblaciones de *“refugiados”*, obligaron a redefinir el proyecto. Además, había perdido la condición de migrante que en Quebec fue clave para acceder al campo al ser considerado un *“par”* por la población de colombianos. Si bien en el capítulo 3 (apartado *Acceso y permanencia al campo: un proceso en contante redefinición*) se desarrollará este aspecto es necesario adelantar algunas cuestiones que hicieron a la definición del tema. En la ciudad Del Centro lo más cercano a la experiencia de Quebec eran las Asociaciones de Residentes y, por ese entonces, la única que tenía actividades públicas era la de la población boliviana - organización de peñas, fiesta de la Virgen de Copacabana y vinculación con organismos migratorios para la regularización de quienes estaban en situación irregular-. Ello derivó en la elaboración del proyecto *Los procesos de aprendizaje de migrantes en la sociedad receptora desde una perspectiva socioantropológica:*

el caso de los bolivianos en la ciudad de Del Centro. Sin embargo, al realizar el acceso relevé que la institución no tenía un funcionamiento regular ni había un trabajo cotidiano que pudiese ser sistematizado en torno a la inserción de migrantes¹. Ello ocurría mediante redes que se constituían a partir de los vínculos familiares.

Como en Quebec, nuevamente los actores establecían como sinónimos la idea de nación y cultura que se expresaba a partir de su interés por poner de relieve las prácticas que denominaban “cultura de origen”. Esto se expresaba en “comidas típicas”, danzas, fuentes documentales, particularidades del lenguaje, vinculado a lo que llamaban “patrimonio cultural”. Sin embargo, al referirse a su inserción en la sociedad de la ciudad del Centro o las implicancias de realizar el traspaso a la condición de residente consideraban que no tenían demasiado para contar. Esta etapa estuvo signada por la constante desorientación teórica sobre cómo atravesar el velo culturalista, tan presente en el sentido común de los actores, y poder conceptualizar la inserción de los migrantes. A esto se sumó la imposibilidad de establecer anclajes con el espacio donde desarrollaría el trabajo de campo. Los interrogantes en ese momento fueron: *¿En qué forma podía objetivar y analizar los “entrenamientos” que brindaba la sociedad de arribo? ¿Cómo era posible organizar el proceso en la amplitud que era definido como la vida cotidiana? ¿Mediante qué estrategias podía compartir con los actores su cotidianidad?*

En 2010, ante las imposibilidades mencionadas, establecí como alternativa el acercamiento a la Escuela Franciscana, reconocida en la ciudad por tener una importante matrícula de niños migrantes. La escuela aceptó e inicié el trabajo de campo que consistió en relevar el proceso de escolarización de la población infantil migrante y la realización de entrevistas a los niños de los últimos grados. Allí, durante una entrevista a un niño de origen boliviano que era conocido en la

¹ La única excepción a ello fue la iniciativa realizada por ARBO en 2009 de convocar a representantes de la Dirección Nacional de Migraciones para orientar a los migrantes en la realización de los trámites para regularizar sus documentos.

institución por sus calificaciones y ser el abanderado, visibilicé por primera vez el tema del acceso a la condición de residente. El niño explicó en qué consistía el proceso de tramitación de sus documentos ante un desconocimiento sobre el tema. El interés por estas cuestiones derivó en la elaboración de una ponencia titulada *Un acercamiento a la experiencia migratoria en el marco de la ley nacional 25.871* (Tevez, 2011a). Allí se encuentran las primeras consideraciones sobre la relación entre las políticas migratorias y la vida cotidiana de los migrantes.

Durante 2011 la continuidad del trabajo de campo en la institución escolar permitió consolidar la vinculación con el tema. La situación que definió su delimitación se produjo en la oficina donde trabajaba el preceptor y funcionaba el kiosco de la escuela. El espacio era frecuentado por docentes y demás personal por diferentes cuestiones vinculadas a las actividades escolares. La presencia en el lugar, debido al pedido que había realizado a los directivos de un espacio de trabajo en el que pudiese ampliar los registros o “desgrabar” las entrevistas sin abandonar el campo, fue un aspecto clave. Una tarde la trabajadora social fue a la oficina y comentó que había ocurrido una situación que le había recordado al tema de investigación. Una mamá de origen dominicano se reunió con las autoridades y la trabajadora social planteando que su marido no podría cobrar la Asignación Universal por Hijo. Ante la propuesta de cambio de titularidad del cobro, la migrante explicó estar en situación de irregularidad porque nunca había realizado la solicitud de residencia. Todo esto se agravó cuando agregó que nunca iba a poder iniciarla porque le habían robado los documentos que traía de su país de origen.

Desde la institución, a través de la trabajadora social, se intentó ayudar a que lograra regularizar su situación. Atendiendo al interés del tema solicité autorización para acompañar a la trabajadora social y registrar la experiencia que realizaban los actores. El desconocimiento de los procedimientos, la sensación de imposibilidad de una migrante que expresaba “*no tener las palabras*” para iniciar la solicitud, las estrategias para generar soluciones temporales que mejoren la

calidad de vida de extranjeros en contexto de desigualdad social fueron algunos elementos que, a pesar de las diferencias del contexto con Quebec, permitieron reconocer y analizar la dimensión educativa de la inserción de los migrantes a la sociedad de arribo. El descubrimiento de estas situaciones permitieron la delimitación y problematización del tema generando el reinicio de la investigación atendiendo al acceso de los migrantes a la condición de residentes. Lo desarrollado hasta aquí fue acompañado por una constante redefinición conceptual reemplazando categorías sociales -como *integración*- por categorías analíticas vinculadas a investigaciones que abordaban la dimensión educativa en contextos no escolares.

2.2 Problematizando la dimensión educativa del acceso a la condición de residente

La definición que un grupo social tiene de *persona educada* (Levinson y Holland, 1996) establece criterios para diferenciar el *ser* (miembro) del *no-ser* (extraño) construyendo fronteras. Así como la Antropología Social ha abordado este proceso, también lo ha hecho con los que permiten atravesar estas diferenciaciones. Spindler (1993) muestra cómo a los cinco años *Azu* -un niño de Palaos- debe aceptar que no será cargado nuevamente por su madre redefiniendo su vinculación con el grupo. También describe cómo los niños *Hano Tewa*, para realizar el pasaje a la adultez, atraviesan rituales donde descubren que los espíritus que los asustaban en la infancia eran sus familiares. Estos son algunos de los modos en que los grupos sociales organizan su continuidad a través de prácticas que mantienen las fronteras -entre quienes son parte (adultos) y quienes no (niños)- y las atraviesan. Estas prácticas de mantenimiento/atavesamiento tienen continuidad como producto de lo que el grupo considera *socialmente significativo a partir de la interacción con otros grupos* (Barth, 1976). El planteo se opone a las descripciones de los grupos sociales como expresiones homogéneas/estáticas que consideran el aislamiento como un elemento que constituye y determina la continuidad. La interacción no significa perder las categorías de adscripción del grupo sino que, en algunos casos, es requisito para

establecerlas (Barth, 1976). Así como se reconoce un niño en interacción y oposición con un adulto, se identifica un miembro del grupo en interacción y oposición con un extraño.

El *extraño*, al representar algo que no existe, impide que el grupo pueda definirse en términos de completud. Esto genera tensiones en su interior que se dirimen mediante la definición de “lo cultural” (Hall, 1996) diferenciando a los integrantes de “culturas particulares” de quienes representan la “cultura universal” mediante un *hacer cultural* (Briones, 2005). Al hacer referencia al Estado, Corrigan y Sayer (2007) plantean que, en términos de *regulación moral*, define un *proyecto normalizador*². En este último, el “nosotros” -en términos nacionales- expresa clasificaciones “... para un proyecto de integración social que implica... una desintegración activa de otros polos de identidad y otras concepciones de la subjetividad.” (Corrigan y Sayer, 2007: 80). Desde estas perspectivas las fronteras son la expresión de las interacciones, confrontaciones y negociaciones que administran lo universalmente compartido y lo que se considera inadmisibile. Como se plantea en el párrafo anterior, las distinciones no se producen entre grupos aislados sino que ocurren en contextos de “diversidad cultural”. Este fenómeno de carácter global ha asumido formas particulares en la interacción social entre *miembros* y *extraños* mediante diversas configuraciones en clave “intercultural”. Por ejemplo, a través de mecanismos para que los “otros” aprendan a asemejarse a la definición del “nosotros” -indigenismo latinoamericano-, promoviendo la tolerancia en los espacios de encuentro entre “otros” y “nosotros” -multiculturalismo- o generando relaciones basadas en intercambios horizontales (Briones, 2005). Esto constituye un marco para el *procesamiento de las alteridades sociales* en el que se configuran *modos nacionales de procesar la diferencia* definiendo las relaciones entre miembros y extraños (Segato, 2007).

² “... volver natural, parte ineludible de la vida, en una palabra “obvio”, aquello que es en realidad el conjunto de premisas ontológicas y epistemológicas de una forma particular e histórica de orden social.” (Corrigan y Sayer, 2007: 46)

Los Estados actúan para borrar el reconocimiento y la expresión de las diferencias mediante un proyecto totalizante que representa a las personas como miembros de una comunidad (Corrigan y Sayer, 2007). En este proyecto, "... la nacionalidad, recíprocamente, permite la categorización de "otros", tanto de dentro como de fuera, como 'extranjeros'..." (Corrigan y Sayer, 2007: 47). Las *formaciones nacionales de alteridad*³ permiten reconocer la incidencia del marco estatal, cómo se configuran las *estrategias de unificación* y las reacciones provocadas en los sectores a los que su definición alcance. Cada contexto donde esto ocurre contiene clivajes históricos particulares, identidades singulares de difícil traducción que surgen de: procesos conflictivos, modos peculiares de interrelación entre las partes que componen la nación y ciertas formas de ceguera e invisibilización. Por ejemplo, durante la configuración del Estado, en Argentina se expandió la idea del "terror étnico" que significó definir como amenaza al "otro" al producir una "etnicidad ficticia" para constituir un territorio con características sintetizadas en el "crisol de razas" (Segato, 2007). Este es un ejemplo de cómo el migrante fue construido socialmente y sustancializado, incidiendo dichas categorías en la legitimación de políticas y leyes (Feldman-Bianco *et.al.*, 2010). Entre estas últimas, como plantea Trouillot (2001), el Estado produce un *efecto de espacialización* a través de una *política de fronteras* resultando un componente fundamental de la soberanía.

A lo largo del tiempo las fronteras vinculadas a "lo nacional" se multiplicaron y asumieron distintas formas. *Algunas se han constituido en barreras arancelarias, migratorias e identitarias* (Grimson, 2000), *otras -con menor visibilidad- distinguen clases y culturas*. Cuando un migrante ingresa al nuevo territorio estatal no solo se refuerzan, reconvierten o reavivan las fronteras nacionales sino también aquellas ligadas al género, raza o clase (Vila, 2007). En estos procesos las fronteras continúan excluyendo, separando y ordenando los fenómenos migratorios

³ Las *formaciones nacionales de alteridad* son representaciones hegemónicas de nación que producen realidades, una matriz de alteridades, una forma de generar otredad, que una vez constituidas ingresan en el juego político y simbólico de las disputas y los enfrentamientos (ver Segato, 2007).

mediante dispositivos estatales. Así como existen fronteras que organizan la vida social al interior de los grupos, hay fronteras inter-grupales que definen y separan a los *miembros* de los *extraños*. Cada una de ellas contiene formas particulares de traspaso que permiten transitar la vida dentro de un grupo y convertir al *extraño* en *miembro*. En ello se reconocen un *efecto de identificación*, "...esto es, un realineamiento de las subjetividades atomizadas a lo largo de líneas colectivas dentro de las cuales los individuos se reconozcan a sí mismos como iguales a otros..." (Trouillot, 2001: 2).

Cuando los migrantes se *incorporan*⁴ (Levitt y Schiller, 2004) al nuevo lugar de arribo se vinculan a tramas de significación en las que construyen senderos de incorporación condicionados por instituciones del lugar de destino y el de origen. Como lo muestra Caggiano (2010), los migrantes conviven con múltiples instituciones que obligan a la interacción con determinadas legalidades y normatividades. Evitar estas últimas puede generar inconvenientes que los actores deben resolver en su cotidianeidad mientras establecen modalidades y estrategias de "inserción" a la sociedad de arribo (Grimson, 1999). Este tema ha sido abordado desde diferentes perspectivas y campos sub-disciplinarios (Herrera, 1994; Cachón, 2004; Hernández Crespo, 2005; Arias Martínez et. al., 2006; Delgado Montaldo, 2007; Buceta Facorro, 2006; Crossa, 2011, entre otros) constituyéndolo en núcleo problemático (Herrera Lima, 2000; Caggiano, 2005). Atendiendo al estado de la cuestión, a diferencia de los trabajos referenciados, en esta investigación se considera que categorías como "integración" o "asimilación" deben ser analizadas como parte del discurso de los actores sociales. En ellos subyacen sentidos valorativos sobre las relaciones que establecen las poblaciones migrantes con la sociedad de arribo (Sinisi, 1997; Grimson, 2002).

⁴ "Incorporación" busca evitar la carga de nociones como "integración" o "asimilación" y, sobre todo, una asunción directa y sin problematizar del Estado-Nación como unidad de análisis (Levitt y Schiller, 2004).

Las fronteras establecen distinciones entre miembros y extraños que incluyen mecanismos para que los extraños se conviertan en miembros. Cuando los migrantes ingresan a un territorio se insertan en estos procesos donde los actores experimentan situaciones educativas. Estas últimas condicionan el logro del objetivo incidiendo en la forma que asume su cotidianeidad en el lugar de arribo. Todo esto constituye una transición en la que los migrantes se ven *constreñidos* (Giddens, 2003) por normas institucionales que se expresan de distintas maneras dependiendo de si las personas acceden o no al proceso. La "... ubicación de la gente, incluyendo su sedentarización forzosa, es un aspecto importante del arte de gobernar, (...) el poder estatal para forzar la localización física de las personas." (Trouillot, 2001:1). Allí se generan discontinuidades que permiten distinguir a los migrantes que logran convertirse en residentes de los que no, asumiendo formas particulares de acuerdo al contexto nacional en el que ello ocurre. En esta investigación se aborda cómo los migrantes experimentan los entrenamientos establecidos por la Dirección Nacional de Migraciones para convertirse en residentes visibilizando la dimensión educativa en casos de migrantes en situación irregular.

Algunos trabajos que indagan sobre la relación migrantes-sociedad de arribo usan categorías vinculadas al campo de la Antropología y la Educación tales como *educación, enculturación, socialización, apropiación y/o discontinuidad* (Bartolomé, 2005; Aguilar Rodríguez, 2008; Palaudarias y Serra, 2013). Todos acuerdan en la existencia de aprendizajes que deben realizar los migrantes para vincularse con la sociedad de arribo. Si bien, como se planteó anteriormente, es posible definir el proceso en clave de "integración" y/o "asimilación" en esta investigación se lo conceptualiza en términos de ritos de pasaje. A partir de ello, se considera que es mediante el proceso de traspaso que se instituye el fenómeno educativo al interior de la frontera ya que, incorporando la distinción entre *miembro* y *extraño*, define los aprendizajes para que el segundo se convierta en el primero. Allí se distinguen y configuran las relaciones entre *personas entendidas* y *personas no-entendidas* dependiendo del logro o no del traspaso (Levinson y Holland, 1996). A partir del

aprendizaje que se realiza durante los *entrenamientos* las personas se apropian, producen y redefinen los criterios que organizan al grupo distinguiéndose lo compartido y permitido de lo extraño e inadmisibile.

El interés de problematizar el acceso a la residencia se centra en poder identificar aquellas formas educativas que, si bien son naturalizadas y/u opacadas por los actores, definen la forma en que se experimenta el proceso. Abordar los aprendizajes que ocurren en el marco de procesos migratorios es complejo porque no se encuentran institucionalizados, ni son visibilizados como tales por los actores. Un primer paso para conceptualizar su dimensión educativa es describir este proceso como una instancia de traspaso de fronteras donde el extraño se convierte en miembro del grupo. Conceptualizar el proceso de esta manera permite identificar prácticas y representaciones en las que las personas se vinculan a las tramas de sentido que organizan el proceso y refieren a su dimensión educativa. Los siguientes interrogantes se establecen como punto de partida para iniciar su tratamiento: ¿Cómo se organiza el acceso a la condición de residente? ¿Qué características asume la dimensión formativa de la estructura administrativa para acceder a la condición de residente? ¿Qué criterios de *persona más o menos entendida* se construyen para vincularse a la dimensión formativa? ¿Cómo experimentan los migrantes en situación irregular los entrenamientos que organizan el traspaso a la condición de residente? ¿Cómo se expresan los aprendizajes que deben realizar los migrantes para acceder a la condición de residente? ¿En qué forma se relacionan los actores con las estructuras que organizan el proceso de traspaso? ¿Qué implicancias tiene en la vida de los migrantes en situación irregular no haber realizado el paso a la condición de residente? ¿Qué sentidos construyen en torno a ello?

2.3 Tesis a sostener y organización de los capítulos

En la concreción de lo estatal se producen distinciones que organizan las fronteras entre *miembros* -nacionales- y *extraños* -poblaciones extranjeras-. Estas definiciones incorporan la organización de criterios y procedimientos -que en

algunos casos son excluyentes- para que los *extraños* se transformen en *miembros* y sean reconocidos como integrantes de la sociedad. De esta manera, los criterios y procedimientos redefinen la situación de los migrantes permitiendo que traspasen la frontera transformando su condición de “otros” a un “nosotros” que, en principio, se expresa bajo la denominación de residentes. Este proceso se constituye mediante fronteras invisibilizadas que definen el acceso, la permanencia y la obtención de la condición de residente. Su desconocimiento lleva a los migrantes a estar en *situación irregular*, cuestión opacada por los mismos actores, lo que genera tensiones con las instituciones estatales que organizan y/o se vinculan al traspaso. Redefinir la *situación irregular* implica participar de un conjunto de experiencias formativas que organizan el traspaso que los convertirá en residentes a través de formas educativas -*aprendizajes, participación guiada, apropiación participativa, entre otros*- que conducen al migrante de la condición de *novato* a la de *experto*. Esto, a diferencia de otros procesos educativos, sólo tiene sentido al momento de traspaso con el objetivo de convertir al *extraño* en un tipo particular de *miembro* que, a pesar de lograr la residencia, continúa siendo “outsider”. Esto último, atendiendo a las definiciones socioculturales que mantienen la distinción entre miembro y extraños.

Para dar cuenta de lo planteado hasta aquí en el capítulo 3 se desarrolla el enfoque teórico-metodológico desde el que se aborda el tema de investigación. En principio, haciendo alusión a aquello que constituye el objeto de estudio de la Antropología y Educación a través de las perspectivas conceptuales que lo han definido destacando el carácter amplio de la categoría *educación* inscripta en todos los fenómenos socioculturales. A partir de ello se delimita el enfoque conceptual y las categorías analíticas desde las que es tratado al tema atendiendo al marco de desigualdad en que se establecen las relaciones sociales y a la definición socioantropológica de educación. Esto válida el análisis de la dimensión educativa del proceso de obtención de residencia organizada, en principio, a partir de sus *entrenamientos* y conjunto de *criterios*. Otra categoría que se incluye para realizar este abordaje es *apropiación* que, a diferencia de otras como *transmisión*

o *socialización*, definen la relación educativa entre el agente y la trama de sentidos atendiendo al carácter activo del primero. Luego se vincula la categoría *ritual* al campo sub-disciplinar de la Antropología y Educación y al proceso en que se convierte un extraño en miembro. En este marco se define el *ritual* en términos de paso estableciendo posición sobre la forma de comprender su presencia en la sociedad occidental. Particularmente, se enfatiza en su capacidad de resolver las tensiones que atraviesan a los grupos sociales al legitimar los cambios de *status*.

Atendiendo a las cuestiones mencionadas en el párrafo anterior se propone la categoría *ritual* para reconocer la dimensión educativa en aquellos procesos que es opacada. En los procesos rituales se expresan estructuras formativas y procesos de aprendizaje en los que se visibilizan los entrenamientos y criterios que organizan el proceso educativo. Algunas de sus características se vinculan con la propuesta teórica de Lave y Wenger (2007) que reconoce al aprendizaje como una dimensión inherente de la vida social que se expresa en la participación y convierte a las personas en participantes plenos al interior de las comunidades de práctica. Luego se explicita la forma en que se realizó el trabajo de campo mediante el enfoque etnográfico planteando la importancia de desnaturalizar y extrañar el proceso de obtención de la residencia. A partir de ello se establecen los principios, técnicas y estrategias que guiaron el recorrido realizado a fin de producir una investigación de tipo etnográfica. Finalmente, se elabora un apartado en el que se reflexiona sobre la cuestión del acceso al campo en el que se incorpora la idea de *permanencia* atendiendo a las formas particulares y cambiantes que asumió el vínculo con los actores.

En el capítulo 4 refiere al contexto y la población de estudio. En principio se realiza una descripción de la ciudad Del Centro atendiendo a su relación con los procesos migratorios y las poblaciones extranjeras que habitan la ciudad. Luego de esta descripción se analiza la relación del gobierno local con los migrantes puntualizando en las maneras en que el contexto incide en el proceso de obtención de la residencia. Al terminar se da cuenta de los lugares en los que se

realizó trabajo de campo explicando la vinculación que tuvo cada uno de ellos con el proceso de traspaso. Finalmente, se describe la población que participo del estudio comenzando por los migrantes en situación irregular. Al hacerlo se reconstruye la forma en que se “descubrió” la población dando cuenta de los desafíos metodológicos que implicó el relevamiento de sus prácticas. Atendiendo a estas cuestiones se desarrolla la trayectoria de los migrantes con los que se compartió su experiencia atendiendo a la complejidad con la que arribaron a la ciudad Del Centro. Sobre ello se puntualiza que ningún caso formaba parte de redes migratorias de contención o apoyo. Finalmente se desarrollan las características de los representantes de las instituciones vinculadas al proceso describiendo sus características y el tipo de vínculo establecido con él. Particularmente, expresándose la forma en que cada de las instituciones vinculó educativamente a cada uno de sus representantes con el proceso.

En el capítulo 5 se analizan las políticas migratorias referidas al ingreso y permanencia de la población migrante dando cuenta de la presencia de la frontera en su vida cotidiana. El abordaje se centra en el análisis de las políticas migratorias, entendidas como productoras de fronteras que ubican al extranjero en una categoría determinada que condiciona su cotidianeidad. Luego se objetiva la forma en que se construyen fronteras con el extranjero analizando el caso argentino, atendiendo al vínculo que establece con lo que está más allá de sus límites y pretende atravesarlos. Sobre esto último se puntualiza en la figura de residencia analizando los criterios y disposiciones que la organizan. De ello se destaca la particularidad que asume en el marco de la conformación del bloque regional MERCOSUR. Habiendo descripto la forma en que el Estado tramita la conversión de extraño a miembro, se objetivan las disposiciones y criterios del traspaso dando cuenta de los sentidos que legitiman las características del procedimiento. En el apartado siguiente se desarrolla la forma en que se organiza el traspaso puntualizando en la categoría acceso. Esta última, se establece como un aspecto clave que define la forma en que los migrantes participan del proceso.

En el capítulo 6, para describir analíticamente la comunidad que organiza el traspaso a la condición de residente, se recuperan las categorías *estructura social* y *ciclos de reproducción*. Sobre ello se analiza la experiencia de migrantes en el proceso mediante la categoría ritual atendiendo a los diferentes conceptos que están presentes en su definición. A partir de esto se desprenden en los siguientes apartados los aspectos que se refieren a la dimensión educativa del proceso de obtención de residencia. Se aborda cómo el *estado de aislamiento* puede convertirse en un lugar de permanencia y apropiación de la *situación irregular*. Esto permite visualizar que en una instancia de tránsito ocurren instancias de aprendizaje que la pueden transformar en permanente. Particularmente, ante las tensiones que se producen entre los actores y la definición de *persona educada* que producen las instituciones. Atendiendo a estas particularidades se puntualiza en la forma en que los migrantes pudieron salir de ese estado y participar del proceso. Sobre esto último se analiza su inserción dando cuenta de la transformación que los convirtió de novatos a participantes plenos de la comunidad de práctica. A su vez, aquí se destacan las instancias en las que se produjo aprendizaje planteando la relevancia de las categorías *compromiso* y *creencia* para comprender la conversión registrada.

A modo de cierre, se presentan las consideraciones finales que incluyen el conjunto de reflexiones vinculadas a los interrogantes que generaron esta investigación. De esta forma, se explicitan las definiciones y redefiniciones logradas sobre el tema al inicio de la investigación y los hallazgos realizados en torno a la incorporación de nuevas categorías analíticas y procedimientos teórico-metodológicos. Particularmente, los referidos al reconocimiento de la dimensión educativa en aquellos contextos donde es opacada. De ninguna manera esto constituye un punto final, sino una instancia desde la que se debe seguir indagando sobre este tipo de temáticas. Es por ello que se proponen una serie de consideraciones para organizar la continuidad de este trabajo. Finalmente, se presenta la bibliografía utilizada y las fuentes documentales citadas a lo largo del trabajo.

3. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

3.1 La educación como objeto de estudio de la Antropología Social

El abordaje socioantropológico de los procesos educativos se inició a fines del siglo XIX al incorporar la escolarización al análisis de la “cultura de la niñez” (Pérez Alonso, 1998). Sin embargo, su constitución como campo sub-disciplinar tiene su origen en las investigaciones de Franz Boas, Margaret Mead y Ruth Benedict. Este grupo, conocido como escuela de *Cultura y Personalidad*, abordó los procesos de educación/socialización antes que se defina la Antropología y Educación como campo sub-disciplinar. A su vez elaboró un abordaje conceptual que incluyó el enfoque etnográfico y permitió reconocer la incidencia de la cultura en la conducta y organización de los grupos sociales⁵. Otros referentes de la disciplina, también vinculados a Boas, como Herskovits, Linton y Redfield incorporaron categorías analíticas -*enculturación, socialización, educación, enseñanza*- que se incorporaron a la tendencia que incluía a la cultura como condicionante de la personalidad del ser humano. Las investigaciones produjeron explicaciones sobre cómo se producía la educación en contextos sociales diversos, generando argumentos alternativos a las posturas biologicistas sobre la constitución de las personas (Bernardi, 2000). Este principio se ha mantenido a lo largo de la tiempo considerando “... que todas las sociedades proveen algún tipo de entrenamiento y algún conjunto de criterios mediante los cuales los miembros pueden ser identificados como más o menos *entendidos*.” (Levinson y Holland, 1996: s/n). Así, los *entrenamientos y conjuntos de criterios* se organizan bajo el concepto *educación* que refiere a un tipo de vínculo que ocurre cuando el agente interactúa con la trama de sentidos que organizan la vida de un grupo social.

La definición socioantropológica de educación discutió con aquellas tendencias que mostraban a la escolarización como la única -o más importante- forma educativa (ver Rockwell, 1997). Referentes del campo académico, como Durkheim y Talcott Parsons, consideraban que la escuela transmitía “la” cultura que

⁵ Desde este enfoque existía el interés por visibilizar cómo la cultura configuraba la personalidad de los seres humanos. A pesar de ser criticado y/o redefinido estableció la importancia de la incidencia del contexto sociocultural en la configuración de las prácticas y representaciones de los seres humanos (ver García Castaño y Pulido Moyano, 1994).

garantizaba la reproducción de la organización social del Estado-Nación. Desde este enfoque, educación era sinónimo de escolarización y no una expresión particular de la educación que se consolidó en Occidente durante la Modernidad (ver Gómez, 2004). Esta perspectiva fue criticada por las corrientes teóricas que sentaron las bases para el abordaje de los procesos de *producción cultural de la persona educada*. Desde las *Teorías de la Reproducción* se visualizó que "...las escuelas no eran lugares 'inocentes' de la transmisión cultural, o lugares para la inculcación de valores consensuados." (Levinson y Holland, 1996: 5). Lo que se transmitía en las escuelas no era "la" cultura de la sociedad sino la selección de contenidos vinculados a los *capitales culturales* de los sectores dominantes⁶. Con este esquema, se problematizó la idea de transmisión del "modelo clásico" mediante el análisis de las formas de dominación y el ejercicio del poder (Franzé Mudano, 2007). Mediante la categoría *producción cultural* (Willis, 1983) y la incorporación al análisis de la dimensión étnica y de género -a la de clase-, se demostró el carácter activo y creativo de los agentes. Esto generó las posibilidades de "...repensar la relación entre las condiciones institucionales y las estrategias de los sujetos en la conformación de las dinámicas culturales..." (Rockwell, 1997: 27).

El estudio de los procesos que Levinson y Holland (1996) sintetiza denominándolos de *producción cultural de la persona educada* permite problematizar cómo las personas actúan en el marco de las *limitaciones estructurales* y, al mismo tiempo, sus subjetividades se desarrollan en ese marco estructural. En este marco *cultura* es entendida como "...un proceso continuo de creación de significados en contextos sociales y materiales, reemplazando una conceptualización de la cultura como un cuerpo estático, inmodificable, de

⁶ Este planteo fue propuesto por Bourdieu, a partir de la investigación realizada en Argelia con los Kabylie. Estos últimos, "... reproducían sus posiciones sociales desiguales a través de encuentros cara a cara, a menudo agonísticos. Recurriendo a discursos de vergüenza y honor, los Kabylie prominentes (hombres en particular) desarrollaron reservas de "capital simbólico" que eran clave para su control sobre los recursos laborales en la comunidad." (Levinson y Holland, 1996: 5-6). A partir de ello inauguraron un enfoque altamente original de la reproducción de las bases *culturales* del privilegio.

conocimiento 'transmitido' entre generaciones." (Levinson y Holland, 1996: 14). Este posicionamiento se opone a las definiciones que conciben la correspondencia entre *una* sociedad y *una* cultura. Esta última, entendida como un sistema simbólico coherente y delimitado -aislado o yuxtapuesto a otros- que constituiría la "esencia" de la sociedad a la que corresponde. En oposición a ello, la definición que se propone está ligada a las contingencias sociales y los momentos históricos en lo que viven las personas, enfatizando aquellos significados apropiados o construidos en contextos cotidianos variables a lo largo de toda la vida (Rockwell, 1997). Esta autora, al distanciarse de la falaz relación lógica y coherente entre *orden cultural* y *orden social*⁷, realiza una serie de señalamientos para comprender la definición compleja de *cultura*. En primer lugar, la eficacia de la cultura como *pauta de comportamiento* queda limitada al contexto social en el que se encuentra la persona. En este punto este punto se considera a los espacios interculturales ámbitos de redefinición de significados y prácticas. En segundo lugar, entendiendo que la coherencia de una formación social se genera a partir de los órdenes económicos y políticos, se reconoce la existencia de formaciones culturales que persisten en el tiempo y orientan la construcción cultural a largo plazo. Sin embargo, estas "tradiciones culturales" no representan la "esencia" de la sociedad sino que subyacen a múltiples variaciones locales que se articulan al orden social.

Sobre la definición de cultura desarrollada hasta aquí interesa hacer hincapie en su concepción como un *proceso continuo de creación de significados*. Neufeld (1994), en *Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de Antropología*, sistematiza las formas en que ha sido definida la categoría a lo largo de la historia de la disciplina. El reconocimiento de *cultura* como aquella trama de significados resulta un punto en común para diferentes corrientes:

⁷ "Desde diferentes perspectivas, han buscado repensar las relaciones entre el orden estructural y el orden cultural, utilizando conceptos como estrategias (Bourdieu, 1988), estructuración (Giddens, 1984), comunicación (Habermas, 1984) y configuración (Eliás, 1982)." (Rockwell, 1997: 28).

“Cuando estos textos se refieren a cultura, 1) aluden al mayor espacio en los procesos de significación; lo cual equivale a abarcar el universo de las significaciones, y las concepciones del mundo... 2) Esta producción de sentido, inserta en estructuras materiales... es un tipo particular de producción...la representación o reelaboración simbólica de las estructuras materiales.”
(Neufeld, 1994: 21)

En relación a esto, la investigación refiere a cómo los migrantes en situación irregular se vinculan a un conjunto de instituciones -para convertirse en residentes- con las que no comparten las mismas tramas de sentidos surgiendo situaciones de tensión a partir de la *experiencia* de los primeros y la *estructura* normativa de las segundas. Este espacio de interacción intercultural, definido como un ámbito de redefinición de significados y prácticas, genera que no todos los participantes del proceso “... identifiquen las mismas pautas sonoras con el mismo sentido aproximado, es decir, símbolos que representan el mismo objeto de conocimiento.”
(Elías, 1994: 35).

Al reconocer la vinculación de tramas de significación con diferentes características en un mismo contexto cobra centralidad la idea de *interculturalidad*. ¿Cómo explicar la forma en que este fenómeno se expresa en un contexto social occidental organizado en el marco del Estado-Nación y las relaciones capitalistas de producción? Al conectar esta pregunta a la categoría cultura es preciso incorporar una serie de consideraciones que precisan la relación entre la organización social y las tramas de significación que se vinculan a ella. En ciertas circunstancias, los usos sociales que se hacen de la *diversidad sociocultural* invisibilizan las relaciones sociales de desigualdad (ver Neufeld y Thisted, 1999). Al diferenciar cultura y sub-culturas se priorizó “...la fuerza de un eventual ‘plan de vida’ culturalmente estructurado por sobre las determinaciones económicas y políticas...” (Neufeld, 1994: 15). En oposición a las tendencias *relativistas* / *esencialistas*, se considera que las múltiples tramas de significación se producen “...en el marco de relaciones asimétricas, por lo que la construcción de la diferencia

está fuertemente articulada con la desigualdad social.” (Montesinos *et. al.*, 1999: 151). En el marco de de estas relaciones asimétricas entre sectores dominantes y sectores subalternos, sobre las que se definen formas hegemónicas de representaciones del mundo, se desenvuelven las experiencias formativas de las personas que son condicionadas por el espacio que ocupan en la estructura social⁸.

Una vez definido el concepto cultura y explicitado el posicionamiento en torno a interculturalidad, corresponde señalar la particularidad que tienen sus usos en el campo sub-disciplinar de la educación. En principio, reconocer que las tramas de significación “... no están fijadas genéticamente, sino que son obra humana y el miembro individual de una sociedad las adquiere a través de un largo proceso de aprendizaje.” (Elías, 1994: 37). En esta línea se encuentran las investigaciones que dieron origen al campo sub-disciplinar y destacaban la incidencia de la cultura en la configuración de la personalidad a través de la transmisión de las pautas en oposición a las explicaciones sobre las capacidades innatas de los sujetos (Pulido y Moyano, 1994). Así lo expresa una de las referentes de la escuela de *Cultura y Personalidad*:

“Aspectos de la conducta que estábamos habituados a considerar como complementos invariables de la naturaleza humana, aparecieron uno a uno como meros resultados de la civilización, presentes en los habitantes de un país, ausentes en los de otros, y esto sin un cambio de raza. Se determinó así que ni la raza ni la común naturaleza humana pueden ser responsables de muchas de las formas que asumen, en diferentes circunstancias sociales, emociones humanas fundamentales como el amor, el miedo y la ira.” (Mead, 1961: 30-31)

⁸ “Sin duda los agentes tienen una captación activa del mundo, Sin duda construyen su visión del mundo. Pero esta construcción se opera bajo coacciones estructurales. (...)... las disposiciones de los agentes, sus habitus, es decir las estructuras mentales a través de las cuales aprehenden el mundo social, son en lo esencial el producto de la interiorización de las estructuras del mundo social.” (Bourdieu, 2000: 133-134).

Sobre este principio se desplegó el campo sub-disciplinar de la Antropología y Educación reconociendo que, a través de la organización de los procesos educativos - definidos como *entrenamientos* por Levinson y Holland (1996)-, las personas se vinculan a las tramas de significación -que los autores mencionados definen como el *conjunto de criterios mediante los cuales los miembros pueden ser identificados como más o menos entendidos*-. Esto, en principio, establece dos aspectos a ser abordados en esta investigación. Por un lado, las formas en que se organizan los procesos educativos -*entrenamientos*- en un determinado contexto social. Por el otro, las formas en que las personas, definidas como *productores culturales*, experimentan esos procesos y se vinculan a determinadas tramas de significación -*conjunto de criterios*-⁹.

Las maneras en que las personas se vinculan a las tramas de significación mediante procesos educativos han sido definidas de diferentes maneras: *enculturación, transmisión-adquisición, socialización y/o apropiación*. En algunos casos las definiciones han incorporado varias de las categorías, en otros se ha analizado a cada una atendiendo sus alcances y limitaciones. Seleccionando esta última modalidad se recupera la categoría *apropiación* por estar en relación con las características de las investigaciones que abordan los procesos de la *producción cultural de la persona educada*. El resto de las categorías han sido criticadas por estar vinculadas con una definición de cultura estática, homogénea y limitada al traspaso de una generación a otra. *Enculturación*, definido como el *proceso de acondicionamiento cultural en un cuerpo de costumbres* propuesto por Herskovits (1948), "... cierra el círculo de un proceder sociológico sustentado en la 'ilusión' de la unicidad del actor y de la cultura, que consagra una identidad casi indistinguible entre sujeto y unidad social..." (Franzé Mudano, 2007: 9)¹⁰. Pulido y

⁹ De esta forma, a partir del reconocimiento de la particularidad del abordaje que realiza el campo sub-disciplinar, se estaría haciendo referencia a la pregunta más importante: "... cómo las personas históricas son formadas en la práctica, dentro y contra las fuerzas sociales más grandes y las estructuras que los instalan a ellos mismos en las... instituciones." (Levinson y Holland, 1996: 17).

¹⁰ "En esta época temprana, el marco teórico en que se apoyaron era eminentemente estático, ya que no veían los procesos de intercambio cultural más que como sistemas de donaciones,

Moyano (1994) realizan planteamientos similares sobre el concepto enculturación y proponen como alternativa el de *transmisión* -acompañado de su par *adquisición*:-

“Es un concepto que engloba, por un lado, todos aquellos procesos a través de los cuales un grupo humano trata de inculcar sus conocimientos, normas, valores, tradiciones y costumbres, formas de comportamiento en general y un largo etcétera, a los más jóvenes de ese mismo grupo, a los no tan jóvenes e, incluso, a miembros de otros grupos y, por otro lado, a los complejos mecanismos a través de los que los individuos de ese grupo adquieren tales conocimientos, normas, valores, costumbres, etc.” (Pulido y Moyano, 1994: 10)

El concepto de *transmisión* fue presentado como un elemento clave para la comprensión de los procesos educativos en términos *holísticos* y diversos. Sin embargo, también ha sido objeto de debate sobre los alcances, limitaciones y sentidos en la forma de abordar la dimensión educativa en la vida cotidiana. Franzé Mudano (2009) sistematiza los señalamientos realizados a dicha categoría en los que se expresan sus limitaciones¹¹. Estas consideran que la categoría *transmisión-adquisición* “... resulta, en buena medida, de una transferencia ‘ilícita’: esto es, de una proyección del modo de producción escolar, sobre el modelo teórico forjado para dar cuenta de los procesos educativos.” (Franze Mudano, 2009: 9). Por su parte, *socialización* tiene un enorme recorrido y protagonismo en las Ciencias Sociales al ser la portadora de la definición que, incluso, en un

aceptaciones y rechazos de rasgos culturales aislados que no interactuaban entre sí en forma dinámica.” (Juliano, 1993: 31).

¹¹ “...suponen la puesta en juego de un entramado de categorías de apreciación y recorte de lo real que, a la larga, conforman auténticos obstáculos al operar variadas reducciones sociológicas... contribuye a fijarse en los “contenidos” de la educación, (pre)constituyéndolos como foco privilegiado de atención... conlleva a menudo una reducción de lo cultural a una versión repertorial acotada, al fin y al cabo, a la forma en que la escuela entre otras instituciones- define “la” cultura (Díaz de Rada, 2007). Así pues, el riesgo derivado consiste en sustituir los procesos culturales por “objetivaciones” metafóricas y en ocultar(se), en suma, como subraya Rockwell en su contribución, la naturaleza inherentemente práctica de esos procesos.” (Franze Mudano, 2009: 8-9)

momento resolvió la relación *individuo-sociedad*. Como plantea Tenti Fanfani (2002), si bien el concepto tiene un *núcleo de verdad* ya que al nacer todas las personas llegan a un *mundo hecho*, existen algunas críticas a sus principios organizadores: la división entre sociedad y persona, el condicionamiento que ejerce la primera sobre la segunda y la conceptualización de sociedad como un todo integrado ausente de contradicciones y/o conflictos. Si bien se reconoce que esta categoría ha sido reelaborada para incorporar las acciones recíprocas entre sujetos e instituciones, los antropólogos que la sostenían concebían "...a cada cultura como un sistema relativamente coherente de valores, conocimientos y significados, que se reproducían mediante la socialización primaria." (Rockwell, 1997: 23). Para la investigadora, la versión extrema de ello fue la noción norteamericana de "la cultura de la pobreza".

En contraposición con las categorías mencionadas anteriormente, Rockwell (1997) plantea que *apropiación* concibe la *relación activa entre las personas y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en sus ámbitos inmediatos*, partiendo el análisis de la actividad de las personas (y no de las instituciones), considerándolo un proceso continuo que se produce en ámbitos heterogéneos¹². Este concepto permite reconocer la selección, reelaboración y producción colectiva de recursos culturales que realizan las personas. Es decir, se "... trata de un proceso activo, creativo, vinculado en el fondo con el carácter cambiante del orden cultural." (Rockwell, 1997: 31). Por ello se incorpora *apropiación* como categoría principal para comprender la vinculación de los actores con las tramas de significación conectándose a la definición de cultura planteada. Rogoff (2006) también incorpora la categoría *apropiación*, en oposición a la idea de *internalización*, para pensar los procesos educativos en relación a las

¹² En relación al planteo de Bourdieu: "Heller recuerda que la heterogeneidad marca tanto la vida cotidiana de cada cual como la formación cultural de cada época. Los sujetos individuales pueden apropiarse únicamente aquellos aspectos de la cultura que se encuentran efectivamente presentes de alguna manera en su entorno inmediato. Estos aspectos nunca representan la totalidad de la cultura acumulada por una sociedad. A pesar de ello, la cultura cotidiana provee capacidades que trascienden el entorno inmediato. El concepto de apropiación vincula así la reproducción del sujeto individual con la reproducción social." (Rockwell, 1997: 30).

transformaciones que sufren las personas al participar en determinados contextos.
Para la investigadora:

“La idea básica de la apropiación es que, a través de la participación, las personas cambian y, en tal medida, se preparan para tomar parte en otras actividades semejantes. Al comprometerse con una actividad, participando de su significado, las personas hacen necesariamente contribuciones continuas (bien en acciones concretas o bien ampliando las acciones o ideas de los otros). De aquí que la participación es en sí misma el proceso de apropiación.” (Rogoff, 2006: 10)

Czarny (2002) señala que la propuesta que vincula las categorías apropiación y participación se centra en el abordaje de los procesos antes que en los contextos, desestimando clasificaciones que entienden lo educativo en términos “formales” o “informales”. Rogoff (2006) hace uso de la categoría planteando la imposibilidad de separar el mundo social de la persona siendo la categoría participación¹³ el nexo entre ambos. Este planteo se vincula con la categoría *experiencia formativa* (Rockwell, 1997a) -recuperada por investigaciones del campo de la Antropología y la Educación en Argentina (Cravino y Neufeld, 2001; Borton et al, 2009; Enriz y Padawer, 2009; Novaro, 2011; Padawer, 2010; Santillán, 2009)- que definen en términos globales las vivencias relevadas de la población de estudio. La participación de las personas “...puede ser entendida como una experiencia formativa si se la analiza como parte de procesos de socialización donde el conocimiento proviene de la acción y reflexión en procesos contextualmente situados.” (Enriz y Padawer, 2009; 316).

Las características generales de las investigaciones del campo de la antropología y educación que trabajan con el enfoque que se está tomando en cuenta son: la

¹³ La autora va a plantear la existencia de otros dos usos. El primero es entendido, al igual que la internalización, como *algo* externo que es importado al interior. El segundo, a pesar de sus diferencias, continua siendo una versión de internalización al agregar a la importación la posibilidad que tiene la persona de transformar de acuerdo a sus intereses.

presencia del contexto nacional y regional, la reflexión sobre la presencia del Estado en los procesos abordados, la definición de los actores como *sujetos activos*, el énfasis en el trabajo sobre la vida cotidiana y la subjetividad y el interés por visibilizar la situación de desigualdad social y educativa (Rockwell, 2001). Estas investigaciones redefinieron "... la dimensión cultural de los fenómenos educativos." (Rockwell, 2001: 58) incorporando la "herencia gramsciana", que consolidó la definición de cultura en términos dinámicos. Esto se encuentra presente en el desarrollo de la Antropología y Educación en Argentina (Cerletti, 2005; Santillán, 2006, 2009; Montesinos y Pagano, 2010; Padawer, 2010, Neufeld, 2004, 2011; Novaro, 2011; Petrelli, 2012, entre otros) dando relevancia al enfoque etnográfico e incorporando el sentido amplio de educación.

El desarrollo de este apartado constituye los principios generales que organizan esta investigación. A partir de una definición socioantropológica de educación y cultura, manteniendo la tradición del campo sub-disciplinar, se incorporó una visión compleja de las relaciones entre agentes y estructura en contextos de desigualdad social. Este marco permitió conceptualizar el vínculo entre los migrantes en situación irregular, a través de sus experiencias, con un conjunto de instituciones estatales desde el campo de la Antropología y la Educación. Particularmente, en las formas que asumieron los procesos educativos que realizaron las personas para apropiarse de los "conjuntos de criterios" que organizaban la obtención de la residencia. En este sentido, el estudio de los *procesos de producción cultural de la persona educada* -como lo sintetizaron Levinson y Holland (1996)- permitió abordar un fenómeno vinculado a aspectos políticos-migratorios desde el campo de la Antropología y Educación brindando un marco conceptual amplio para comprender las experiencias formativas de los migrantes en situación irregular.

3.2 La incorporación del extraño: el acceso a la condición de residente como rito de paso

En el apartado anterior se mencionó que uno de los puntos característicos del campo de la Antropología y Educación es problematizar los procesos educativos que introducen y vinculan a las personas con las tramas de significación. Uno de los momentos en que ello se cristaliza es durante las instancias de paso en la que las personas dejan de ser lo que eran para convertirse en “otros”. Esto ocurre durante la instancia administrativa estatal que organiza el proceso a través del cual los migrantes se convierten en residentes. Conceptualizar esta última en términos de *paso* implicó la incorporación de categorías analíticas y definiciones que lo justifiquen. Si bien era posible mostrarlo en términos descriptivos, relevando el cambio que experimenta la persona al modificar su condición de *migrante* a *residente*, fue necesario precisarlo en términos conceptuales para incorporarlo al enfoque teórico de la investigación. Sin embargo, lo que en principio constituyó la obligación de vincular una referencia conceptual al proceso relevado -estudiando su tratamiento socioantropológico-, finalizó en el descubrimiento e incorporación de perspectivas y categorías de análisis sobre la dimensión ritual del fenómeno. Como se planteó en el apartado “Planteamiento del problema” del capítulo “Introducción”, el Estado elabora fronteras que distinguen a miembros de extraños y procesos de traspaso para convertir a los extraños en miembros.

Los procesos de traspaso se organizan mediante rituales. En *Los ritos de paso*, Van Gennep los define como “... secuencias ceremoniales que acompañan el paso de una situación a otra y de un mundo (cósmico o social) a otro.” (Van Gennep, [1908] 2008: 25) y los clasifica en: *ritos de separación*, *ritos de margen* y *ritos de agregación*. Podríamos decir que entre estos últimos se encuentra el proceso administrativo al que deben acceder los migrantes para lograr la residencia y dejar de ser extraños para convertirse en miembros. Su existencia reconoce la presencia de una frontera que, al constituir la *línea ideal*, separa a los grupos sociales. Cuando el extranjero las atraviesa surgen un conjunto de *formalidades diversas* “... de orden político, jurídico y económico; pero... también

de tipo mágico-religioso...” (Van Gennep, [1908] 2008: 30). Para describir el proceso el autor plantea metafóricamente que cada sociedad es una casa y, para que un extranjero transite al interior de ella, debe realizar una serie de formalidades y ceremonias. De lo contrario:

“Todo individuo o agrupación que no posea, ni por su nacimiento ni por especiales cualidades adquiridas, un derecho inmediato a entrar en una determinada casa de ese tipo y a instalarse en una de esas subdivisiones, se halla en virtud de ello en un estado de aislamiento...” (Van Gennep, [1908] 2008: 45)

Para dar por terminado el estado de aislamiento los extranjeros son sometidos a un ceremonial que, a pesar de la variabilidad, se divide en tres etapas: *preliminar* (separación), *liminal* (margen) y *postliminales* (agregación). De esta forma, “... tanto si se trata de colectividades como de individuos, el mecanismo es siempre el mismo: detención, espera, paso, entrada, agregación.” (Van Gennep, [1908] 2008: 49)¹⁴. Incorporar esta perspectiva permite *extrañar*¹⁵ el fenómeno de obtención de la residencia, entendido como un procedimiento administrativo por los actores, y definirlo como un rito de paso en el que se resuelve la incorporación de extraños a un determinado contexto. En él se organiza el recorrido de una condición -migrante- a otra -residente- dándole un tratamiento especial a la persona que debe pasar la frontera para su posterior incorporación. Segalen (2005), al abordar procesos rituales en las “sociedades complejas” destaca que Van Gennep mostró cómo los ritos recomponen la discontinuidad que caracteriza a las sociedades

¹⁴ El investigador menciona varios ejemplos sobre este tipo de procedimientos haciendo referencia a la *comensalidad* (comer y beber juntos), *intercambios* (aceptar un regalo es quedar vinculado a él), *confraternización* (el padrinazgo o peregrinaje), *ritos de salutación* (distintas formas de saludos) o *ritos sexuales*.

¹⁵ “... el antropólogo, al insertarse en realidades sociales de las cuales no participa en lo cotidiano, desconoce –y este desconocimiento es parte central del extrañamiento– inmediatamente la ‘conciencia práctica’, importante para la definición de los parámetros del flujo de la vida social de los agentes sociales que intenta conocer. El antropólogo se ubica, así, en una posición/perspectiva de un actor social “descalificado”, cuyo equivalente más próximo serían los niños.” (Lins Ribeiro, 2004: 194)

situándose en el punto de vista de los actores. Un antecedente directo con la presente investigación es el trabajo de Martha García (2008) que aborda el paso no autorizado de la frontera entre México y Estados Unidos definiéndolo como un rito de paso.

Al mismo tiempo que se recuperan estos aportes, es preciso atender a una serie de consideraciones a fin de visibilizar la dimensión del ritual del fenómeno de traspaso abordado. En principio, redefiniendo la división que realiza Van Gennep ([1908] 2008) entre lo que denomina sociedades civilizadas (*laicas*) y sociedades pre-civilizadas (*mágico-religiosas*) ubicando solo en estas últimas la existencia de lo ritual¹⁶. Esta división llevó al autor a concebir que el paso de las fronteras en las sociedades “civilizadas” era libre y solo se necesitaba del pasaporte para hacerlo, estando sus *puertas de comunicación* ausentes de instancias rituales. Este planteamiento no constituye una expresión aislada de antaño, sino que responde a una tendencia que recorre la Antropología Social. En ciertos casos, se plantea que los cambios sociales han vaciado de sentido los rituales (Menéndez, 2006)¹⁷. En otros, se hace hincapie en la debilidad de las expresiones colectivas pasando a primer plano el individuo y su compromiso personal, anteponiéndose la intencionalidad del sujeto a la eficacia del rito (Segalen, 2005)¹⁸.

Asimismo, Segalen (2005) plantea el problema inverso de definir la totalidad de las prácticas sociales en términos de ritual. Atendiendo a ello, incorporó el trabajo de Lorente (2008), autor que realiza un recorrido por los principales enfoques socioantropológicos que han hecho uso de la categoría ritual. El investigador

¹⁶ “Es este elemento mágico-religioso el que aquí nos importa, y para verlo actuando en toda su plenitud es preciso remontarse a tipos de civilización en donde lo mágico-religioso usurpa, o usurpaba, un terreno que en la actualidad es ya únicamente dominio laico.” (Van Gennep, [1908] 2008: 30).

¹⁷ Menéndez (2006) discute con ese posicionamiento planteando que, si bien hay rituales que desaparecen, son reemplazados por otros que redefinen las relaciones sociales.

¹⁸ “Uno de los terribles errores de la sociedad occidental es pensar que el hombre tiene suficiente con lo signico y lo conceptual, pudiendo ignorar lo simbólico, lo mítico y lo ritual; lo nocturno. Nuestra biografía contiene al mismo tiempo elementos míticos y elementos lógicos, y debe haber coexistencia de ambos.” (Mèlich, 1998: 13).

recupera los planteamientos de Edmund Leach destacando dos aspectos. Por un lado, que el ritual constituye "... en su acepción más extensa, el aspecto *comunicativo* de todo comportamiento humano..." (Lorente, 2008: 3). Por el otro, al referirse a la ambigüedad en la definición de las categorías que ofrecen los actores sociales, lo considera "... absolutamente fundamental para el funcionamiento del sistema social..." (Lorente, 2008: 5). Morris, al recuperar la definición de Leach, también hace hincapie en el aspecto comunicativo del ritual como expresión de la estructura social:

"... el ritual es un predicado simbólico que «dice» algo sobre el individuo o el acontecimiento; así, Leach aglutina bajo el encabezamiento de «ritual» comportamientos mágico-religiosos y comportamientos que simplemente son comunicativos -como, por ejemplo, apretar las manos-. El ritual es una acción simbólica y el mito simplemente su equivalente en el ámbito de las ideas. «Mito y ritual son esencialmente una misma cosa» (1954: 264). Pero ¿qué es lo que la acción ritual simboliza? En esto Leach es totalmente explícito: «representa el orden social», escribe. Y continúa: «El ritual explicita la estructura social... La estructura simbolizada en el ritual se compone de un sistema de relaciones socialmente aprobadas y "apropiadas" para los individuos y los grupos» (pág. 14-15)." (Morris, 1995: 270)

Así, en el procedimiento para obtener la residencia –donde se resuelve la tensión entre extraños y miembros- la estructura social se vincula con los significados que le dan las personas al proceso valiéndose de sus prácticas. A partir de ello, es posible conceptualizar el procedimiento administrativo para obtener la condición de residente como un rito de paso.

En *Los ritos como acto de institución* se recupera los aportes realizados por Van Gennep ([1908] 2008) para generar interrogantes sobre "... la función social del ritual y el significado social de la línea, del límite, a partir del cual el ritual legitima el paso, la transgresión." (Bourdieu, 1993: 113). Durante el desarrollo del análisis

hace referencia a los *ritos de institución* que aún se practican en las sociedades occidentales -por ejemplo, el ingreso a los “colegios de elite” o la práctica de circuncisión-. Luego de presentarlos y vincularlos a los interrogantes, expresa lo que considera uno de los *efectos esenciales* del rito:

“... separar aquellos que lo han experimentado, no de los que no lo han experimentado todavía, sino de aquellos que no lo experimentarán de ninguna manera, y el de instituir, así, una diferencia duradera entre aquellos a los que atañe este rito y a los que no les atañe.” (Bourdieu, 1993: 113)

El proceso para convertirse en *residente* no los diferenciaba de aquellos que todavía no lo habían logrado -*migrante*-, los diferenciaba de quienes nunca lo tendrían que atravesar -*nacionales*-. Esto agregó complejidad al abordaje del proceso al hacerse referencia a una frontera que nunca podrían atravesar. A pesar de convertirse en residentes, siempre serán *extraños* ante los *miembros* del grupo (Bourdieu, 1993). Luego de señalar este aspecto propone definir los ritos de paso en términos de *ritos de consagración*, *ritos de legitimación* o *ritos de institución*:

“Hablar de rito de institución es indicar que todo rito tiende a consagrar o a legitimar, es decir, a desestimar en tanto que arbitrario y a reconocer en tanto que legítimo, natural, un límite arbitrario; o lo que viene a ser lo mismo, tiende a efectuar solemnemente, es decir, de manera lícita y extraordinaria, una transgresión de los límites constitutivos del orden social y del orden mental que se trata de salvaguardar a toda costa...” (Bourdieu, 1993: 114)

El rito de institución tiene el poder de *actuar sobre lo real actuando sobre la representación de lo real*. El paso a la condición de residente cobra niveles de ritualidad al ser reconocido como realidad para las personas. Así, entre la organización de la estructura social y los agentes se ubica el ritual brindando orden al primero y significado al segundo. En este proceso la institución se constituye en algo así como un *acto de magia social* donde la persona se

convierte en lo que es dentro de los límites asignados que impiden la pérdida de su categoría. Además, se produce un *acto de comunicación* en el que se notifica a la persona lo que es y lo que tiene que ser. Para Benza (2000) los documentos poseen este *valor ritual* expresado en los pasos fronterizos cuando se intercambian sellos que clasifican a los migrantes.

Como hemos señalado en este apartado, conceptualizar el proceso administrativo organizado por el Estado, a través del cual los migrantes acceden a la condición de residente, como un *rito de paso* permite extrañar el fenómeno. Como se planteará en el apartado siguiente, conceptualizarlo de esa manera ha facilitado visibilizar la dimensión educativa del proceso. Esto permitió atravesar el opacamiento de los actores y visibilizar los procesos de aprendizaje en los que participaban como agentes activos. La categoría ritual dio lugar al desarrollo de una investigación sobre los aspectos educativos más allá de los contextos en que se limitaba el uso de dicho término. A partir del trabajo realizado fue posible reconocer que el procedimiento abordado constituía una forma particular de resolver un fenómeno social presente en los grupos humanos: *la posibilidad de convertir al extraño en miembro* introduciéndolo en un proceso de agregación organizado a través de *diversas formalidades*. Estas últimas se constituyen mediante los *entrenamientos y conjuntos de criterios* que definen a la persona más o menos entendida (Levinson y Holland, 1996). Con esta vinculación pude identificar categorías analíticas referidas a las características/etapas que estructuraban el proceso y los sentidos que producían los actores.

La relación entre la categoría *ritual* y educación ya se ha planteado anteriormente. Pulido y Moyano (1994), al definir el objeto de estudio del campo sub-disciplinar, plantearon como requisito que debía tener la amplitud para abordar *fenómenos que suceden alrededor de un ritual o una ceremonia*¹⁹. Al indagar sobre

¹⁹ Para ejemplificar la cuestión los autores recuperan el trabajo de Precourt (1975): “Los datos se han obtenido de un estudio realizado (no publicado) en una localidad del noreste de la provincia de Granada, en geografía fronteriza con la Comunidad de Murcia. El objetivo del estudio era explicar

antecedentes vinculados al tema, algunos se refieren a momentos de la cotidianeidad escolar en la que se producen eventos que son definidos como rituales -los actos escolares o el momento de izar la bandera durante el comienzo de la jornada- (Guillén, 2008; Corral, 2013). Uno de los aspectos que se reitera en este tipo de abordajes es ubicar la “religiosidad” en contextos seculares y centrarse en momentos ceremoniales (Padawer 2004; Cruz Gonzales, 2007; Melotto, 2012). Por su parte, Balza-García (2009) presenta un estado de la cuestión mencionando algunos autores referentes del campo de las Ciencias de la Educación (Apple, 1982; Giroux, 1992; McLaren 1995). La discusión que atraviesa a estos autores se circunscribe a las posibilidades de abordar el fenómeno educativo de la escolarización mediante la categoría ritual. Balza-García (2009) propone establecer la pertinencia del uso de la categoría *ritual* en contextos escolares a partir de si este es *eficaz* o no. A pesar de tener otros núcleos problemáticos a los de esta investigación, donde se plantea que dicha categoría permite visibilizar la dimensión educativa opacada por los actores, se mencionan estos antecedentes para mostrar su presencia en el campo de la Antropología y Educación.

3.3 La dimensión educativa en los ritos de paso: estructura formativa y procesos de aprendizaje

Al conceptualizar los ritos de paso como *ritos de institución*, Bourdieu (1993) menciona la *inculcación de las disposiciones duraderas* como un *componente esencial* de la institución. Esta inculcación se produce a través de la *incorporación en forma de costumbre*, mediante “... todos los aprendizajes que se imponen universalmente a los futuros miembros...” (Bourdieu, 1993: 120). Como se mencionó anteriormente, la relación entre los procesos rituales y la educación tienen larga data en el campo sub-disciplinar. George Spindler (1993) fue uno de los principales referentes que analizó los procesos rituales criticando el énfasis

las posibles vinculaciones entre ciertas actividades rituales que se desarrollan en esta localidad y su dimensión educativa, todo ello al amparo de la hipótesis de que ciertos rituales y ceremonias de iniciación son auténticas instituciones educativas (Precourt, 1975).” (Pulido y Moyano, 1994: 10)

que las investigaciones daban a la niñez. Para Spindler, la cuestión educativa estaba presente a lo largo de la vida (Pulido y Moyano, 1994) expresada en rituales y ceremonias definidos como puntos de comprensión en los que la educación se intensifica (Spindler, 1971). Para demostrarlo analizó las “funciones educativas” de un conjunto de ritos de iniciación de varios grupos a partir de conceptos como *presión cultural*, *continuidad* y *discontinuidad* que se expresaban en escenificaciones dramáticas y públicas. También identificó algunas *técnicas educativas* -la recompensa, el modelado y la imitación, el juego, la dramatización, la admonición verbal, el refuerzo y la narración de historias- en las que se aceleraban los procesos educativos y se producía el cambio de *status* de los participantes (Spindler, 1993).

Un ejemplo es el rito llamado *kufar* en el que niños y niñas se convierten en hombres y mujeres indicando tanto la *iniciación masculina como la femenina*. Al centrarse en el proceso que experimentan los adolescentes, Spindler identificó tres elementos -un cambio hacia el uso del vestuario adulto, el desempeño de prácticas mágicas y la celebración de una fiesta- y destacó una de las consecuencias del ritual: “... el muchacho debe dormir en la casa de los hombres y evitar escrupulosamente a sus hermanas púberes.” (Spindler, 1993: 213). A modo de cierre, planteó que la discontinuidad se expresó en dos niveles: en la ceremonia donde el iniciado fue tratado de forma diferente y en la incorporación de técnicas y presiones -vinculadas a las “exigencias culturales” del contexto- que lo comprometieron con el sistema. En estos casos el ritual:

“... encapsula y dramatiza los símbolos y los significados que se hallan en el núcleo del sistema cultural, de tal manera que las cuestiones importantes que el iniciado ha aprendido hasta ese punto por medio de la observación, la participación, o la instrucción se ven reforzadas.” (Spindler, 1993: 233)

Las principales funciones educativas de este tipo de procesos son el *mantenimiento* y el *reclutamiento*. El primero, a partir de las discontinuidades,

permite la continuidad del orden social manteniendo las características del sistema. El segundo, se produce al convertir a la persona en integrante del grupo social y ubicarla en un determinado rol o status específico. Más allá de las críticas que puedan realizarse, se destaca la investigación de Spindler (1993) por la vinculación que establece entre el *proceso ritual* y la educación más allá del nivel “religioso”. Principalmente, al considerar los ritos de paso como formas de mantenimiento del orden social al resolver las discontinuidades y brindar legitimidad al lugar que ocupan sus integrantes. Ambos planteamientos se vinculan con lo desarrollado en el apartado anterior ya que la idea de orden social se encuentra en la definición de ritual, mientras que la cuestión sobre la legitimidad es inherente los ritos de institución.

Para reforzar esta perspectiva Mèlich (1998), al abordar la acción educativa como una acción simbólica, plantea que los *ritos de paso* son inseparables de la educación: “Toda acción educativa, en la medida en que se define como acción social, está dotada de las características habituales de estos rituales que desde Van Gennep han sido localizados y estudiados por la antropología cultural.” (Mèlich, 1998: 144). La propuesta discute con los posicionamientos que consideran que el ritual ha desaparecido en las sociedades modernas. Considerando su presencia implícita en la comunidad, los rituales brindan cohesión y armonía en los miembros de un grupo social: “El ritual es violencia que sirve precisamente para controlar la violencia.” (Mèlich, 1998: 167)²⁰. Una de las características que destaca de este fenómeno es ser inmutable en el sentido que le da a la categoría tradición:

“... *tradición* no debe identificarse con *inmovilismo*. La tradición puede y debe desempeñar hoy un papel importante si se la concibe como creación desde, como movilidad-a-partir-de. La tradición hoy debe entenderse como *recreación*. La educación en las sociedades complejas no puede dejar de

²⁰ “Toda acción pedagógica... es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural.” (Bourdieu y Passeron, 1998: 45)

asumir la tradición, una tradición que tiene como objeto que, en sus dimensiones semántica, espacial y temporal, las nuevas situaciones, acciones, decisiones, experiencias queden puestas en relación con estados del mundo ya existentes. La tradición hará posible la recuperación del sentido.” (Mèlich, 1998: 176)

El carácter inmutable durante la obtención de la residencia hace presente en la trama de sentidos que se expresan en las prácticas que se centran en la conversión de extraños a miembros. Este fenómeno, como plantea Van Gennep ([1908] 2008), se encuentra en diversas sociedades y ha sido organizado socioculturalmente de acuerdo a la trama de sentidos que cada grupo social comparte. Ejemplo de ello es lo que definen como “momento de iniciación” en el que se expresan distintos mecanismos a través de los cuales los grupos legitiman el ingreso de aquellos que en un principio resultaban extraños²¹. Al centrar el análisis en las acciones educativas destaca una de las características de los rituales de paso: *una doble presencia del símbolo* (Mèlich, 1998). Por un lado, la acción constituye un *objetivo* -se sitúa como finalidad- y, por el otro, un *medio* -está inscrito en el proceso mismo de la acción-.

La relevancia otorgada al significado -como capacidad para experimentar el mundo y sobre el compromiso con él como algo significativo- se encuentra como una de las *premisas*²² del enfoque de la *Participación Periférica Legítima*. En este, la antropóloga Jane Lave y el psicólogo Etienne Wenger (2007) establecen la naturaleza del conocimiento, del conocer y de los conocedores destacando que “... el significado -nuestra capacidad de experimentar el mundo y nuestro

²¹ Segalen (2005), en su apartado *De las novatadas como iniciación*, establece similitudes entre los ritos de paso en poblaciones africanas con el ingreso a la universidad en Francia y Portugal.

²² Las premisas restantes refieren a las personas como *seres sociales* -aspecto esencial del aprendizaje-, al conocimiento como una cuestión de competencias vinculadas a empresas valoradas (descubrir hechos científicos, arreglar máquinas o escribir poesía) y a conocer como una cuestión de *participación* en la realización de dichas empresas comprometiéndose activamente con el mundo (Wenger, 2001).

compromiso con él como algo significativo- es, en última instancia, lo que debe producir el aprendizaje.” (Wenger, 2001: 22). En relación a la definición de ritual, todos los casos relevados para validar este enfoque refieren a procesos sociales de paso en los que se modifica el *status* de las personas. En cada contexto los novatos se convertían en *participantes plenos* de las comunidades de prácticas en las que se encontraban a través de procesos que, en un caso, era definido explícitamente como un ritual²³. Esto no es una excepción ya que uno de los ejes que organizan la propuesta son las *teorías de la identidad* que problematizan “... la creación y el empleo de marcas de afiliación como los ritos de paso y las categorías sociales.” (Wenger, 2001: 33).

Este enfoque es relevante para la investigación porque reconoce el aprendizaje como una dimensión inherente de la práctica social. En este sentido, conceptualiza el aprendizaje como un fenómeno fundamentalmente social, que se inscribe en la participación y es inherente a la experiencia humana, en oposición a las perspectivas que lo consideran una acción individual y/o una actividad específica²⁴:

“Nuestro propósito era expresar qué había en el aprendizaje que lo hacía parecer tan absorbente como proceso. Con este fin empleamos el concepto de «participación periférica legítima» para caracterizar el aprendizaje. Queríamos ampliar las connotaciones tradicionales del concepto de aprendizaje desde la relación profesor/estudiante o maestro/aprendiz hasta la relación de participación cambiante y de transformación de identidad de las comunidades de práctica.” (Wenger, 2001: 29)

²³ Si bien todos los ejemplos son casos en los que las personas redefinen su *status*, en el caso de las parteras de Yucatán se hace una referencia explícita al término *ritual* para describir el proceso.

²⁴ “Aquí, la participación no sólo se refiere a los eventos locales de compromiso con ciertas actividades y con determinadas personas, sino también a un proceso de mayor alcance consistente en participar de una manera activa en las *prácticas* de las comunidades sociales y en construir *identidades* en relación con estas comunidades. Por ejemplo, formar parte de una pandilla durante el recreo o formar parte de un equipo de trabajo es *al* mismo tiempo un tipo de acción y una forma de afiliación. Esta participación no sólo da forma a lo que hacemos, sino que también conforma quiénes somos y cómo interpretamos lo que hacemos.” (Lave, 2001; 21-22).

Lave y Wenger (2007) fueron influenciados por *varias tradiciones intelectuales*. Por un lado, generando tensión entre las teorías que dan primacía a la estructura y aquellas que se centran en la acción, se encuentran los enfoques de la estructura social *-instituciones, normas y reglas-* y los de la experiencia situada *-dinámica de la existencia cotidiana, la improvisación, la coordinación y coreografía de la acción-*. En este eje el aprendizaje como participación tiene "... lugar mediante nuestro compromiso en acciones e interacciones, pero enmarca este compromiso en la cultura y en la historia. Mediante estas acciones e interacciones locales, el aprendizaje se reproduce y transforma la estructura social en la que tiene lugar." (Wenger, 2001: 31). Por el otro, proporcionando un conjunto de categorías intermedias que aminoran la tensión entre las teorías mencionadas, se encuentran los enfoques de la práctica social *-destacando los sistemas sociales por medio de los cuales los grupos organizan y coordinan sus actividades, sus relaciones mutuas y sus interpretaciones del mundo-* y de la identidad *-la formación social de la persona, la interpretación cultural del cuerpo y la creación y el empleo de marcas de afiliación-*. En este caso, el aprendizaje está presente entre ambos como "... vehículo para la evolución de las prácticas y la inclusión de los principiantes en las mismas y, al mismo tiempo (y a través del mismo proceso), es el vehículo para el desarrollo de identidades y su transformación." (Wenger, 2001: 33).

En el marco de la teoría de la Participación Periférica Legítima se identifican puntos en común con la conceptualización vinculada a los procesos de *producción cultural de la persona educada*. Principalmente, en la interrelación entre los agentes y la estructura mediante las prácticas y definiciones identitarias que conciben a los actores como sujetos activos. Lo mismo ocurre con la definición de *apropiación participativa* (Rogoff, 2006) entendida como el proceso por el cual los individuos transforman su comprensión de y su responsabilidad en el grupo a través de su propia participación. Esta vinculación se extiende a la idea de *experiencia formativa* que plantea el entendimiento como un proceso creativo

donde la persona transforma lo que se conoce y el contexto en el que se encuentra convirtiéndose en participante de las actividades de su comunidad (Padawer, 2010). La definición de aprendizaje, entendido como "... una dimensión integral e inseparable de la práctica social." (Lave y Wenger, 2007: 31), se centra en la categoría *participación*:

"Al concebir al aprendizaje en términos de participación, se atiende a cómo constituye una serie continuamente renovada de relaciones en desarrollo, lo cual, desde luego, es coherente con una perspectiva relacional de las personas, sus acciones, y el mundo, que es característica de una teoría de la práctica social." (Lave y Wenger, 2007: 49-50)

Para lograr esta definición los autores recorrieron distintos momentos que iniciaron con la categoría *aprendizaje-acción*, siguió con la de *aprendizaje situado* y finalizó con la de *participación periférica legítima*. La idea originaria fue rescatar la categoría *aprendizaje-acción* para discutir la naturaleza del aprendizaje. Si bien no tenía una definición clara, lo que generó varios problemas para desarrollar las investigaciones, constituyó la base conceptual para abordar las primeras investigaciones etnográficas²⁵. Para lograr mayor claridad en el uso de los términos se encuentra la categoría *aprendizaje situado* que destaca la noción de participación. Esta última, referida al carácter relacional del conocimiento y el aprendizaje, el carácter negociado del significado y la naturaleza comprometida de la actividad de aprendizaje de la gente involucrada²⁶. Desde esta perspectiva toda

²⁵ "En ese contexto, consistió simplemente en una observación de los aprendices de sastre, en un análisis que apuntaba a ver cómo podían participar en un patrón estructurado común de experiencias de aprendizaje sin recibir enseñanza, dar exámenes, ni reducirse a copistas automáticos de las tareas cotidianas de un sastre, y cómo se convertían, con muy pocas excepciones, en diestros y respetados maestros sastres. Fue difícil, sin embargo, separar histórica y culturalmente las circunstancias específicas que hicieron al aprendizaje-acción de Vai y Gola eficaz a la vez que positivo en cuanto una forma de educación, de crítica a la escolaridad y de las prácticas escolares..." (Lave y Wenger, 2007: 30)

²⁶ "Esto implica que la comprensión y la experiencia están en constante interacción -en verdad, se constituyen mutuamente. La noción de participación disuelve así las dicotomías entre actividad cerebral y actividad materializada, entre contemplación e involucramiento, entre abstracción y

actividad está situada y el entendimiento comprensivo compromete a la persona en su totalidad y propone la constitución mutua entre el agente, la actividad y el mundo. La idea de *aprendizaje situado* constituyó un puente a la conceptualización de la *participación periférica legítima*. Este efecto transitorio se expresó al redefinir la noción de aprendizaje dejando de entender los procesos cognitivos como aspectos primarios y considerar la práctica social como “...el fenómeno generador primario y el aprendizaje (...) una de sus características.” (Lave y Wenger, 2007: 35).

Al definir *participación periférica legítima* los autores realizan una serie de aclaraciones sobre las características del concepto. En principio, debe ser tomado en su conjunto ya que cada uno de los términos resulta indispensable para definir al otro. Cada uno de sus “... componentes aportan aspectos inseparables cuyas combinaciones crean un panorama -formas, grados, texturas- de membrecía comunitaria.” (Lave y Wenger, 2007: 35). La *legitimidad* se refiere a las formas de pertenecer considerándola una condición para el aprendizaje y un elemento constitutivo de su contenido. La *periferialidad* hace alusión a las múltiples formas de estar ubicado en el campo definidos por la comunidad de prácticas en la que se producen los procesos. En oposición a quienes proponen la categoría *centro*, considerando en términos de adquisición unívoca lo que ocurre al interior del grupo, se ha optado por *participación plena*. Asimismo, *periferialidad* constituye un término “positivo” que se opone a ser entendido como la falta de relación o relevancia dada a la actividad en curso y sugiere una apertura para acceder a los conocimientos valorados. De esta manera, el abordaje “... permite hablar de las relaciones entre novatos y veteranos y (...) del proceso por el que los nuevos participantes se convierten en parte de una comunidad de práctica.” (Lave y Wenger, 2007: 29). En este punto incorporamos la reflexión de Rogoff (2006) en la que considera ir más allá de la diada experto-novato entendiendo que el aprendizaje “... se centra en un sistema de implicaciones y acuerdos en el que las

experiencia: las personas, las acciones, y el mundo están implicados en todo pensamiento, palabra, conocimiento, y aprendizaje.” (Lave y Wenger, 2007: 51-52)

personas se integran en una actividad culturalmente organizada en la que los aprendices se convierten en participantes más responsables.” (Rogoff, 2006: 213). Finalmente, caracterizar la participación social como un proceso de aprendizaje implica considerar cuatro componentes a fin de validar la propuesta:

“1) *significado*: una manera de hablar de nuestra capacidad (cambiante) -en el plano individual y colectivo- de experimentar nuestra vida y el mundo como algo significativo; 2) *práctica*: una manera de hablar de los recursos históricos y sociales, los marcos de referencia y las perspectivas compartidas que pueden sustentar el compromiso mutuo en la acción; 3) *comunidad*: una manera de hablar de las configuraciones sociales donde la prosecución de nuestras empresas se define como valiosa y nuestra participación es reconocible como competencia; 4) *identidad*: una manera de hablar del cambio que produce el aprendizaje en quiénes somos y de cómo crea historias personales de devenir en el contexto de nuestras comunidades.” (Lave, 2001: 22)

La categoría *comunidades de práctica* contiene los componentes mencionados y constituye el punto de ingreso para caracterizar la participación social como un proceso de aprender y conocer. El alcance de la categoría se extiende a la familia, los compañeros de espacios laborales o grupos de estudiantes. Como plantea Wenger (2001), a pesar que no expiden *carlés*, las personas forman parte de diferentes comunidades de práctica distinguiéndose de aquellas en la que son un *miembro básico* de otras en las que se es más *periférico*. Esto significa que la relación de los miembros de una comunidad la vincula a *otras comunidades de práctica tangenciales y superpuestas*. Por ende, no se trata de una *entidad primordial de cultura compartida* ya que sus participantes tienen “... distintos intereses, hacen distintas contribuciones a la actividad, y mantienen una gran variedad de puntos de vista. ... no implica necesariamente copresencia, un grupo identificable bien definido, o límites socialmente visibles.” (Lave y Wenger, 2007: 98).

Ser parte de una comunidad implica "... participación en un sistema de actividad acerca del cual los participantes comparten la comprensión de lo que están haciendo y de lo que significa eso en sus vidas y para sus comunidades." (Lave y Wenger, 2007: 90). En las comunidades de práctica se produce la interacción entre competencia y experiencia que supone el aprendizaje en la participación. Desde esta perspectiva se explicitan algunos aspectos que ayudaron al trabajo analítico vinculado a las características particulares del caso relevado. En principio, definir la comunidad de práctica como "... un contexto viviente que puede ofrecer a los principiantes acceso a la competencia y que también puede provocar una experiencia personal de compromiso por la que incorporar esa competencia a una identidad de participación." (Lave, 2001: 260). Para describir analíticamente la comunidad que organiza el traspaso a la condición de residente se encuentran las categorías *estructura social* y *ciclos de reproducción* sobre los que se organiza la participación de los actores. Asimismo, a fin de visualizar la manera en que se materializa la dimensión educativa del proceso se incorporan los niveles de análisis que proponen Lave y Wenger (2007). Estos se dividen en: *recursos estructurales para el aprendizaje, el lugar del conocimiento, el acceso, el discurso y la práctica, los efectos de participación (motivación e identidad)* y, finalmente, *la continuidad y desplazamiento*.

La propuesta de la *Participación Periférica Legítima* constituye el eje central sobre el que se analiza la dimensión educativa que los actores no reconocen o se ven impedidos de conceptualizarla (Lave, 2001). Así como se reconocen procesos educativos por su función explícita, otros se encuentran opacados por los actores al formar parte de contextos que son definidos a partir de términos que no se refieren a su carácter educativo. Una explicación a ello, vinculada al planteo de Wenger (2001), es el que propone que los actores definen sus *prácticas y saberes* en relación con los objetivos de las *instituciones* (Lahire, 2006). En este caso, al tratarse de una institución estatal vinculada a los trámites que deben realizar los migrantes, las prácticas y saberes se definen con términos burocráticos y

administrativos. Con lo planteado hasta aquí se abordará el proceso de obtención de residencia. Mediante la conceptualización del fenómeno como rito de paso se han establecido una serie de categorías analíticas que permiten reconocer su dimensión educativa.

3.4 La etnografía como enfoque para el estudio socioantropológico en la vida cotidiana

A través del enfoque etnográfico creo haber dado cuenta en la investigación de lo que Malinowski (1986) definió como los *imponderables de la vida cotidiana* permitiendo "... comprender momentos singulares del movimiento social." (Ezpeleta y Rockwell, 1985: 199). En los diferentes campos de la vida cotidiana "... se configuran un conjunto de prácticas, relaciones, significaciones diversas y heterogéneas que construyen sujetos particulares al interior de una realidad concreta." (Achilli, 2005: 22)²⁷. La delimitación de lo cotidiano se resuelve en cada investigación a partir de cómo los actores distinguen lo cotidiano orientándose el interés a "... los contenidos y los sentidos, generalmente contradictorios, de relaciones y procesos sociales en los que se involucran los sujetos particulares." (Ezpeleta y Rockwell, 1985: 1985)²⁸. Esta perspectiva destaca la importancia de historizar los contextos en los que se realizan las investigaciones para organizar la complejidad con que se expresa su cotidianeidad (Neufeld, 2011). Vincular la categoría historia a la de vida cotidiana implicó considerarla como *reflejo y anticipación del movimiento histórico* en el que se reproduce la existencia de la sociedad (Ezpeleta y Rockwell, 1985).

Abordar el ámbito de lo cotidiano mediante el enfoque etnográfico implica tener la capacidad de *extrañar* lo que acontece durante el trabajo de campo (Linz Ribeiro, 1989). El antropólogo, al no participar como nativo en las prácticas sociales de las

²⁷ La autora realiza este planteo entendiendo que las investigaciones sobre la vida cotidiana se nutren principalmente de dos propuestas. Por un lado, el análisis fenomenológico impulsado por Berger y Luckmann (1979) y, por el otro, los estudios de Agnes Heller (1982).

²⁸ Sobre la vida cotidiana Ezpeleta y Rockwell (1985) consideran que allí las personas se *apropian de usos, prácticas y concepciones* que constituyen *síntesis de relaciones sociales construidas en el pasado*.

poblaciones que estudia, experimenta el *extrañamiento* como una unidad contradictoria de *aproximación* -con la presencia física en los contextos y el interés por los elementos que los definen- y, al mismo tiempo, *distanciamiento* -al no participar en un código determinado-. Es decir, "... comprender lo distinto, en su inmensa variedad, al tiempo que sometemos a lo propio, a lo cotidiano, a un *ejercicio de des-cotidianización, por un lado, de des-naturalización, por otro.*" (Neufeld, 2010: 28). En este caso, extrañar el acceso a la condición de residente, definido por los actores como un procedimiento burocrático-administrativo, permitió familiarizarme con sus características y visibilizar su dimensión educativa. Para lograr esto último fueron relevantes los procedimientos de historización, comparación y conceptualización de los fenómenos abordados. El primero, mencionado al inicio del apartado, refiere a la importancia de la historia para organizar el conjunto complejo de actividades que se dan en la vida cotidiana (Ezpeleta y Rockwell, 1985). Desnaturalizar "... significa también "historizar" su procedencia, lo cual podría llevar a constatar que no nos encontramos frente a patrones universales sino a formas locales, relativamente recientes." (Neufeld, 2010: 25). El segundo se expresa en la incorporación de bibliografía que refiere a *modos particulares en que los grupos sociales resuelven el ingreso de extraños*. Estos antecedentes permitieron establecer conexión entre *lo particular* -el procedimiento burocrático-administrativo- y *lo universal* -la transformación del extraño en miembro, visualizando el proceso más allá de cómo los actores lo definían-. El tercero consistió en la continua vinculación mediante el análisis etnográfico de las categorías analíticas con los registros realizados (Rockwell, 2009). Así, se mantuvo tensionado el campo "... a partir de un continuo avance en la reflexión teórica que permita el distanciamiento y el alerta epistemológico." (Pallma y Sinisi, 2004: 125).

Rockwell (2009) plantea una serie de aspectos sobre el enfoque etnográfico que resultaron importantes para abordar el trabajo de campo. Uno de los más relevantes, *documentar lo no documentado*, refiere a lo *familiar*, lo *cotidiano* y, al mismo tiempo, lo *oculto e inconsciente*. En el campo sub-disciplinar de la

educación *documentar lo no documentado* obliga a realizar "... un esfuerzo para mirar con otros ojos los lugares tantas veces transitados, para poder descotidianizar el barrio y la escuela." (Pallma y Sinisi, 2004: 123). La presencia simultánea de lo visible y lo opaco en toda práctica social remite a la categoría *conciencia práctica*²⁹ que refiere a lo que las personas definen como *lo dado* y es generado por la rutinización de los encuentros sociales (Lins Ribeiro, 2004). Estas *fuentes de información no monitoreadas* son parte constitutiva de las interacciones pero no son explicitadas por las personas. De esta forma, la conciencia práctica "... es fuente básica de la reproducción de la vida social, ya que crea la confianza en que los parámetros de monitoreo mutuo de las acciones están presentes creando el contexto compartido y no problematizado. La rutina y la previsibilidad son fuentes de seguridad." (Lins Ribeiro, 1989: 196). Sobre esta conceptualización fue posible indagar cómo los actores no divisaban la complejidad que tenía vincularse a su rutina.

Otro de los aspectos señalados por Rockwell es la *centralidad del investigador* en los contextos donde ocurren los fenómenos que estudia. Participar en el espacio de interacción de los actores me permitió el acercamiento a las prácticas y representaciones que producían. El objetivo fue recuperar el *conocimiento local* (Geertz, 2000) en tanto fuente analítica para elaborar un texto descriptivo que vincule los significados de los "nativos" con los enfoques conceptuales del campo disciplinar (Rockwell, 2009). Para lograrlo implementé estrategias de investigación a partir de las técnicas que conforman el enfoque etnográfico (Achilli, 2005)³⁰: la observación participante, el relevamiento fuentes secundarias y realización de

²⁹ El concepto *conciencia práctica* es propuesto por Giddens (1984) a partir de la incorporación de elementos de la sociología interaccionista de Goffman. A partir de ello, establece como categorías constitutivas del sujeto humano: el sistema de seguridad básico, la conciencia práctica y la conciencia discursiva. Sin entrar en polémica sobre el status heurístico de las concepciones freudianas, Lins Ribeiro (2004) propone recuperar el concepto para repensar la especificidad de la perspectiva antropológica.

³⁰ La distinción entre técnicas y estrategias se centra en que las primeras neutralizan la "... necesidad de contextualizar y objetivar las decisiones que se toman en un proceso de investigación." (Achilli, 2005: 60). Las estrategias, reconociendo el sentido de la técnica, incluyen en su definición la particularidad que asume cada investigación de acuerdo a las características del campo y la forma en que cada investigador las configura.

entrevistas atendiendo a las particularidades del contexto. Cada una permitió "... familiarizarse con las lógicas cotidianas observando y registrando los acontecimientos de la vida social..." (Neufeld, 2011: 5), y conocer lo que la gente decía y hacía más allá de lo que decía (Achilli, 2005). La observación participante permitió "estar ahí" y registrar situaciones de interacción con el objetivo de familiarizar y extrañar el proceso. De este modo establecí vínculos con los actores desarrollando las actividades de observar y participar -entendidas como parte de un mismo proceso- relevando información de manera sistemática y no intrusiva (Achilli, 2005). Esto derivó en la elaboración de registros que permitieron la vinculación conceptual con las categorías analíticas manteniendo una textualidad que permita relacionar distintos registros enriqueciendo el análisis. Mediante esta estrategia registré, entre otras cuestiones, las características de los contextos formativos y las experiencias de los migrantes durante acceso a la condición de residente.

Llevar adelante la observación participante fue una tarea compleja y, al mismo tiempo, la estrategia investigativa más importante para dar cuenta de la dimensión educativa. Su implementación, a partir del acuerdo establecido con los actores sociales y las instituciones, derivó en el registro de las diferentes instancias en las que fue posible identificar, delimitar y relevar el proceso para convertirse en residente. La permanencia en el campo me permitió dar cuenta de la complejidad con que se expresaba el proceso a través de los inconvenientes, los momentos de incompreensión, los errores cometidos, las discusiones entre las personas, las limitaciones administrativas del contexto local, entre otros. En esas situaciones registré las diferentes instancias del proceso para identificar su dimensión educativa. En términos generales, realicé observación participante en los encuentros con los migrantes -desde los que se planificaba el recorrido a seguir para obtener la residencia- y los espacios a los que concurrieron para obtener la residencia de acuerdo a la interpretación que realizaban del proceso. En esos espacios relevé las características de los contextos y las interacciones que establecían las personas que se encontraban allí con los migrantes.

Aproximadamente elaboré un centenar de registros durante los años en los que se extendió el trabajo de campo.

La realización de entrevistas, técnica definida por Morin (1994) como una comunicación personal suscitada con una finalidad de información, tuvo como objetivo relevar las maneras en que los actores significaban el proceso (Rockwell, 2009). Durante las entrevistas implementé estrategias orientadas a visualizar la dimensión educativa del proceso mediante la identificación de *saberes-hacer* invisibilizados por los actores. Sobre esto, Lahire (2007) plantea que los saberes más visibles son los que se vinculan a una institución mientras que otros son alcanzados por el *principio de borramiento* y son invisibilizados por los actores. Dentro de ese principio se encuentran las *microprácticas* o *microsaberes* que inciden en la concreción de cualquier empresa y no son mencionados por ser considerados irrelevantes. Esto no resulta de una actitud consciente generada por el actor ya que se aprende mucho sin saberlo -ejemplo de ello es el aprendizaje por *mimetismo*-. Para comprender estas cuestiones son importantes las ideas de *coerción narrativa* y *polos de representación*. La primera se refiere a la pérdida de detalles y aspectos que se consideran irrelevantes durante el momento del relato estableciendo distancia entre el “decir sobre el hacer” y el “hacer” producto de las *estructuras narrativas*. La segunda alude a los aspectos más representativos - estereotipados- que se expresan al describir una situación. A partir de ello, Lahire (2007) brinda una serie de consideraciones para hacer entrevistas: *conocer el objeto sobre el que se va a orientar la entrevista, elegir un lugar vinculado al tema y relevar aquellos enunciados de situaciones que se pueden observar*.

La forma en que realicé las entrevistas varió de acuerdo a los condicionantes del campo y las necesidades de la investigación, generando distintas estrategias. En un primer momento tuvieron la finalidad de iniciar un reconocimiento de las experiencias migratorias que habían tenido las personas que llegaban de otro país y estaban en contacto con la escuela donde inició el trabajo de campo. Para ello realicé *entrevistas en profundidad* para ahondar en la visión de los actores

relevando un arco amplio de cuestiones a partir de sus relatos. Fue en esas instancias donde registré por primera vez la existencia del procedimiento de obtención de la residencia y los sentidos que producían los actores en torno a ello. Una vez delimitado el tema de investigación hice *entrevistas semi-estructuradas* lo que permitió acceder a temáticas particulares y ayudó a puntualizar aspectos que resultaron significativos para el tema de investigación. Realicé aproximadamente cincuenta entrevistas a integrantes del equipo escolar, directivos, migrantes, trabajadoras sociales, integrantes del Centro de Acceso a la Justicia, agentes de la Dirección Nacional de Migraciones, entre otros.

El trabajo con *fuentes secundarias* consistió en incorporar documentos producidos desde el campo (Hammersley y Atkinson, 1994). Su relevamiento derivó de las observaciones y las entrevistas realizadas. Para las primeras fue necesario establecer un acercamiento a la información brindada por la Dirección Nacional de Migraciones. Principalmente, desde su página en internet donde ofrecía un conjunto de materiales que tenían la finalidad de informar y asesorar a los migrantes que desearan ingresar a Argentina. De esta forma, inicié el acompañamiento de la experiencia a la familia de migrantes. De las entrevistas surgieron inquietudes sobre la cuestión que fueron siendo resueltas mediante el análisis de la legislación vigente tomando como punto de partida la ley migratoria 25.871. A esto se sumó la necesidad de analizar históricamente las políticas migratorias del país que condujo al estudio de diferentes materiales elaborados por organismos gubernamentales cuya lectura fue enriquecida por investigaciones realizadas desde el campo de la Antropología y las Migraciones. Además, sistematicé archivos de medios de comunicación que resultaron importantes a fin de recuperar determinados momentos del trabajo de campo que ayudaron a su contextualización.

El marco en el que implementé estas técnicas-estrategias fue considerando que las investigaciones *no son de casos sino en casos* (Geertz, 1994) buscando indagar en formas históricas particulares *-el paso de inmigrante a residente-* la

resolución de problemas universal *-la conversión de extraño a miembro-*, comprendiendo las tramas que legitiman y resuelven esa tensión. Por ello, fue importante establecer relaciones conceptuales más allá de los contextos donde realicé el trabajo de campo. A través de sus procedimientos, el enfoque etnográfico me permitió comprender un fenómeno que desconocía *-familiarización-* e invisibilizado por las personas que lo practicaban *-desnaturalización-*: la dimensión educativa del proceso de obtención de residencia. Esto último, concibiendo la cultura como *trama de significación*, me permitió *ponderar lo imponderable* analizando y comprendiendo la producción y conceptualización de los actores.

3.5 El acceso al campo y su permanencia en constante redefinición

Elaborar una investigación que piensa el trabajo de campo por fuera de instituciones estatales -como la escuela-, al tiempo que pretende poner el foco en lo educativo, me obligó reflexionar sobre el acceso y la permanencia. El proceso, que inicié en 2010 con recorridas barriales y encuentros con referentes de poblaciones migrantes y finalicé con el acompañamiento en el traspaso a la condición de residente, fue el producto de una interrelación constante entre el trabajo de campo y la teoría socioantropológica. De ello interesa destacar la delimitación de la población de estudio, del lugar y los procesos abordados que fueron logrando mayor especificidad. En ese proceso reflexioné sobre los supuestos referidos a la búsqueda de “relaciones entre culturas” y los aprendizajes que realizaban quienes eran considerados extraños. A partir de ello, delimité el contexto de abordaje atendiendo a las posibilidades que brindaba el campo. Como se plantea en el apartado *La definición del tema de investigación: de la “integración” de los migrantes al proceso de traspaso de migrante a residente* del capítulo *Introducción*, acceder al campo fue uno de los aspectos más problemáticos. A pesar de intentar mantener las características de la experiencia en Quebec se produjeron limitaciones que impidieron lograrlo.

En 2010, con la posibilidad de vincularme a la población boliviana que residía en dos barrios ubicados al sur de la ciudad, organicé reuniones con las primeras familias que habían arribado al lugar. Los actores estaban interesados en mostrar lo que llamaban su “cultura de origen” -comidas, danzas, entre otras cuestiones-, el “éxito” de la comunidad en la ciudad, la ausencia de discriminación y la importancia de mantener viva “su cultura”. Sin embargo, al no poder participar de su vida cotidiana, intenté otra forma de acceso a través de la Asociación de Residentes Bolivianos. Si bien logré acceder solo participé de una reunión porque los encuentros dejaron de realizarse. Ante las imposibilidades ocurridas la escuela que se encontraba en esa zona de la ciudad apareció como un espacio que permitiría el acceso a la cotidianidad de los migrantes. De esta forma, en el año 2011 inicié trabajo de campo en la Escuela Franciscana a la que concurrían los niños y niñas migrantes que vivían en los barrios aledaños. La solicitud fue aceptada por lo que establecí vínculos con las familias de migrantes. En un primer momento orienté el trabajo etnográfico a registrar la inserción de los niños migrantes al proceso de escolarización realizando entrevistas. De estas últimas surgieron cuestiones que se vincularon a otros registros generándose el primer acercamiento a la experiencia migratoria (Tevez, 2011).

El tema se consolidó en el 2012 cuando la trabajadora social de la escuela identificó el caso de una mamá migrante en *situación irregular*. A partir de ello surgió la posibilidad de acompañar a los migrantes fuera del espacio escolar para realizar las actividades y obtener la residencia. El caso permitió delimitar el proceso que abordaría redefiniendo el trabajo de campo. Ello derivó en la realización de entrevistas con padres y madres en *situación irregular* que enviaban a sus hijos a la escuela. El resultado fue la vinculación con dos casos, uno de origen dominicano y otro de nacionalidad chilena. El objetivo de los primeros encuentros con los migrantes fue lograr su aceptación para registrar su experiencia de convertirse en residentes. A cambio de ello, propuse poner a su disposición cualquier colaboración que se pudiese realizar para facilitar el acceso a la condición de residente. La intención fue relevar las características de la

estructura sobre la que se organizaba el proceso de traspaso. Los migrantes aceptaron la propuesta lo cual habilitó la posibilidad de acceder y participar en la vida de los actores. El aval y disponibilidad brindada desde la escuela resultaron decisivos para lograr la aceptación de los migrantes que confiaban en la institución. A medida que los espacios de interacción variaron, pasando de la escuela a los ámbitos domésticos e instituciones vinculadas al traspaso, los niveles de acceso y restricción se definieron a partir de las relaciones de *confianza* (Hammersley y Atkinson, 1994).

De esta forma, hice trabajo de campo entre el año 2010 y el 2014. Como mencioné anteriormente, la única solicitud “formal” -mediante carta de autorización- para acceder al proceso fue a la escuela ya que el vínculo con los migrantes lo establecí mediante acuerdo. El ingreso al resto de las instituciones - Servicio Territorial, Centro de Acceso a la Justicia, Dirección Nacional de Migraciones y Consulado de Chile- se produjo porque los migrantes debían concurrir a ellas. Si bien informé sobre la investigación en curso, lo que permitió la posterior realización de entrevistas, las posibilidades de ingreso dependieron de la presencia de los migrantes. Mientras que el Servicio Territorial y el Centro de Acceso a la Justicia fueron espacios a los que concurrí asiduamente -ya que prestaban su apoyo a la iniciativa-, la Dirección Nacional de Migraciones y el Consulado Chileno constituyeron espacios a los que visité cuando el procedimiento lo requirió. A medida que avanzó la investigación, fue posible tener encuentros con las personas a cargo de las dos primeras instituciones sin que fuese necesaria la presencia de los migrantes. Para comprender esta diferenciación se debe entender que las dos primeras instituciones acompañaron el proceso de traspaso a la condición de residente y se encontraban en la ciudad donde vivían los migrantes, mientras que las dos últimas fueron lugares en los que se realizaban los trámites que organizaban el acceso y tenían domicilio en otra ciudad.

La investigación tiene como unidad de observación las diferentes situaciones en las que se dirimió el acceso a la residencia de los migrantes en *situación irregular*. Esto se desarrolló en distintos contextos: la escuela, oficinas de la Dirección Nacional de Migraciones -Mar del Plata-, los espacios de consulta, el Centro de Acceso a la Justicia, el Consulado de Chile -Mar del Plata-, el Servicio Territorial, entre otros. La unidad de análisis refiere al conjunto de interacciones que establecieron actores e instituciones vinculadas a la obtención de la residencia de migrantes en situación irregular. La centralidad que tuvieron las interacciones remitió a la decisión de *familiarizar* el procedimiento mediante la experiencia de los migrantes que, además de brindar información, permitieron vivenciar los momentos de acceso. Es importante destacar la centralidad que tuvo el relevamiento y análisis en las situaciones e interacciones para dar cuenta de la dimensión educativa del acceso a la condición de residente. Este trabajo, aplicando el conjunto de técnicas que lo conforman mediante múltiples estrategias, derivó en un trabajo analítico de carácter sistemático mediando una serie de procedimientos analíticos propuestos por Rockwell (2009). La *interpretación*, entendida como la comprensión del significado de los discursos y las acciones de las personas -y el sentido que tiene en la interacción- estuvo presente en gran parte de la investigación centrada en las relaciones que establecían las personas con el proceso. La *contextualización* permitió dar anclaje a la interpretación realizada ya sea para comprender su particularidad, reconocer la incidencia de la estructura social y su carácter histórico. La *contrastación* enriqueció el abordaje permitiendo visibilizar aspectos opacados en las prácticas de los actores. Con este tipo de procedimientos fue posible establecer formas de desnaturalización y extrañamiento del acceso al procedimiento administrativo para obtener la residencia dando cuenta de su opacada dimensión educativa. El objetivo final ha sido elaborar un texto que brinde aportes al conocimiento del fenómeno guardando las particularidades del contexto estableciéndose nuevas relaciones conceptuales no previstas al inicio de la investigación (Rockwell, 2009).

4. CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN Y POBLACIÓN DE ESTUDIO

4.1 La migración en la Ciudad del Centro y el acceso a la condición de residente

La Ciudad del Centro, fundada el 25 de noviembre de 1867, está ubicada en el centro de la Provincia de Buenos Aires a 350 kilómetros de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En ella se encuentran las instituciones que administran la región y la convierten en la cabecera de un partido que incluye doce localidades que van de poblados con centros fabriles a parajes rurales. Su denominación de *rango medio* refiere a la interrelación entre lo rural y lo urbano que se expresa en sus principales actividades económicas: la explotación agro-ganadera y la industria minera. Si bien la economía se ha diversificado, principalmente hacia el sector de servicios y la administración pública, la relevancia de ambas actividades que le han dado reconocimiento nacional se mantienen (ver Gravano, 1998). Al momento de realizar la investigación la población era de 111.058 habitantes, según los datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 (Indec). Sobre ese total 1.650 habitantes ingresaban en la categoría de *extranjero* constituyendo el 1,5% de la población que la ubicaba por debajo de la media nacional -4,5% siendo un total de 1. 805.957 migrantes- (Diario El Popular, 31 de marzo de 2014).

La cuestión migratoria aparece en la historia de la región a finales del siglo XIX y principios del XX. Durante el trabajo de campo registré su presencia en el discurso de representantes del gobierno logar al mencionar la importancia de los migrantes para organizar el país reivindicando el “crisol de razas”³¹. En la ciudad, los protagonistas principales de ese proceso fueron los contingentes de italianos, españoles y alemanes. Un ejemplo de ello era el reconocimiento que tenían los primeros por instaurar la minería a partir del tratamiento artesanal de la piedra. Este tipo de historias fortaleció el discurso sobre el origen de Argentina que era expresado en ceremonias y festividades. En septiembre de 2012 registré un

³¹ Este planteamiento es un elemento fundacional del país ya que “... introduce un supuesto fuerte: la existencia de una *cultura de la tolerancia*... Esta disposición, justamente, había posibilitado la creencia en la amalgama que se produciría en el *crisol de razas*, en otros términos, la *asimilación* o *integración* de una masa de personas nacidas en otras latitudes que debían suplir las *falencias* de los nativos.” (Neufeld y Thisted, 1999: 25).

festival por la celebración del “Día del Migrante”³² que se realizó en una de las localidades. Allí, el maestro de ceremonias inició el evento expresando la importancia de celebrar esa fecha e hizo alusión a la frase del preámbulo de la Constitución Nacional: *para todos los hombres que deseen poblar la tierra*, modificando el texto del preámbulo *-al suelo argentino-*. Acto seguido se presentó en el escenario un cantante que llevaba una bandera argentina sobre el hombro derecho. Luego de agradecer los aplausos, comenzó un repertorio que se referiría, según sus palabras, *a los “gringos” que vinieron a construir la Argentina*. Este tipo de reconocimientos se sumaba a otras expresiones como monumentos, lugares históricos de reunión y nombre de calles que destacaban al aporte de los inmigrantes europeos para que exista la localidad.

Al momento de la investigación la procedencia de los grupos de migrantes que llegaban a la ciudad se había diversificado. Del total del 1,5% la mayoría (63,5%), pertenece al continente americano, siendo el 90% de países limítrofes mayoritariamente de Paraguay, Chile y Bolivia. A pesar que su arribo también data de finales de siglo XIX e inicios del XX estas poblaciones fueron invisibilizadas y representadas en forma diferente que las de ultramar. La “... migración procedente de países limítrofes constituye un flujo de larga data que estuvo opacado durante mucho tiempo por el espectacular desarrollo de las masivas migraciones de ultramar, estimuladas por un contexto de políticas migratorias de ‘puertas abiertas’ y de atracción de migrantes de origen europeo.” (Nicolao, 2010: 88). A partir de este dato surge la posibilidad de reconocer la existencia de dos “crisoles”: “... si del primer crisol salen “cabecitas negras”, pobres en recursos y cultura, del otro emergen ‘argentinos tipo’, esto es, mayormente blancos, de aspecto europeo y pertenecientes a una extendida ‘clase media’.” (Briones, 2005: 27). Recién a mediados del siglo XX las poblaciones limítrofes comenzaron a ser visibilizadas

³² La celebración tiene origen en 1949 a partir del decreto N° 21.430 del gobierno del Gral. Juan Domingo Perón que establece el 4 de septiembre como “Día del Migrante” en recuerdo de la disposición dictada por el Triunvirato en 1812, que ofreciera “su inmediata protección a los individuos de todas las naciones y a sus familias que deseen fijar su domicilio en el territorio”. (<http://www.buenosaires.gob.ar/laciudad/calendario-historico/septiembre>)

atendiendo a la *decadencia de los flujos transoceánicos* (Nicolao, 2010). Durante el trabajo de campo la actividad del gobierno municipal orientada al reconocimiento de las poblaciones migrantes consistió en participar de los eventos organizados por las Asociaciones de Residentes o invitándolos a la participación de actividades públicas -actos o desfiles referidos a celebraciones nacionales-. Hubo presencia constante en la vida de las poblaciones institucionalmente organizadas -Asociaciones de Residentes- y ausencia en las que no. La participación estatal se concentró en eventos donde se reivindicaba la figura del migrante como otredad cultural reforzando la idea del “crisol de razas” y/o “exotizando” al migrante latinoamericano. Ejemplo de ambos tratamientos fueron las celebraciones de la Virgen de Copacabana a las que concurría un funcionario del gobierno local en las que registré discursos que reivindicaban el aporte de la población boliviana a la “sociedad argentina” y la puesta en escena de prácticas que tenían como objetivo representar la “cultura de origen”.

A pesar de las acciones mencionadas no existían políticas municipales específicas que atendieran a la aplicación de la Ley Migratoria N° 25.871. Situación que se extendía a la mayoría de los municipios de la provincia. En el informe *Las organizaciones de migrantes latinoamericanos en el interior de la Provincia de Buenos Aires y el acceso a derechos sociales* elaborado en el año 2011 por el Centro de Estudios Interdisciplinarios en Problemáticas Internacionales y Locales (CEIPIL) se planteaba que existían “... desafíos pendientes de adecuación y armonización de normas nacionales y provinciales, indispensables para garantizar los derechos reconocidos por la ley 25.871...” (CEIPIL, 2011: 30). Ante este panorama, desde el informe se explicitaron propuestas para garantizar el acceso de los migrantes a los derechos que proponía la ley haciendo hincapie en el nivel municipal: *generar espacios de atención y asesoramiento para lograr la radicación, información y capacitación para trabajadoras/es sociales; revisión y modificación de normas municipales incompatibles con la ley migratoria; concientización y sensibilización de los funcionarios públicos, entre otros*. Las únicas excepciones de organismos que trataban la cuestión migratoria en la localidad fueron el

Registro Nacional de las Personas, correspondiente al Ministerio del Interior, y el Centro de Acceso a la Justicia, que estaba en la órbita del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. El primero, entregaba el Documento Nacional de Identidad a los migrantes, mientras que el segundo se encargaba de orientar al proceso de radicación y organizar su asistencia a la Dirección Nacional de Migraciones.

Más allá de las organizaciones mencionadas, los representantes de las instituciones que participaron del proceso de traspaso registrado expresaban su desconocimiento sobre los pasos que debía realizar un migrante para acceder a la condición de residente. Esto se sumó a la ausencia de políticas locales en torno a la regularización migratoria. El informe del CEIPIL plantea que, ante la ausencia de políticas elaboradas desde los municipios, surge como alternativa la acción de los migrantes para garantizar el cumplimiento de sus derechos. La "... necesidad de agruparse aparece como una estrategia para realizar de manera conjunta demandas en relación a distintas problemáticas e intereses que desarrollan, para la defensa de sus derechos, y para lograr que el Estado (en sus distintos niveles, pero esencialmente local) 'los escuche' y les ofrezca respuestas." (CEIPIL, 2011: 28). Sin embargo, no todos los migrantes tenían la posibilidad de acceder o establecer espacios de organización para reclamar sus derechos. Había poblaciones que no tenían las condiciones para organizarse en una Asociación de Residentes para canalizar sus reclamos. La inexistencia de ámbitos municipales ni asociaciones de residentes que trabajaran para el cumplimiento de los derechos de los migrantes fue un obstáculo para obtener la residencia.

4.2 Contextos de estudio

La escuela del "barrio de los bolivianos"

La Escuela Franciscana fue el lugar que elegí para iniciar el trabajo de campo por ser una institución reconocida en la región por su histórica vinculación con poblaciones de migrantes. La predisposición y el interés de las autoridades y

docentes sobre la cuestión permitieron el abordaje a las problemáticas de los migrantes en situación irregular. Esta última era ocultada por las personas, incluso a quienes eran referentes de las poblaciones migrantes (ver Tevez, 2011). La escuela fue muy importante para sortear este obstáculo ya que era depositaria de la confianza de los migrantes. Esta última se trasladó a la investigación permitiendo que realizara entrevistas y pudiera acompañar los casos que estaban en situación irregular. Este fue el espacio donde fue posible descubrir el problema de la residencia y, al mismo tiempo, permitió el vínculo con las familias de migrantes. La institución estaba ubicada en la región sudoeste de la ciudad, era un colegio católico de gestión privada inaugurado en 1960 y dependía del Obispado de Azul. El lugar donde estaba era conocido como “el barrio de los bolivianos”³³ porque allí se encontraba la sede de la Asociación de Residentes y tenían domicilio los primeros migrantes que llegaron de ese país. Según el informe titulado *Diagnóstico Educativo* -elaborado desde la escuela-, en los barrios que residía los alumnos de la escuela existían escasos estímulos y recursos materiales, con excepción de los Servicios Municipales Territoriales. A esto agregaba: *en general, las familias no gozan de estabilidad laboral accediendo al empleo en forma esporádica y en calidad de subempleados por lo que acceden a los Planes Sociales emanados del Gobierno Nacional. Las viviendas son, en su mayoría, cedidas por la municipalidad, otras construyen precariamente sus casas y, en menor porcentaje, alquilan. En la mayoría de los casos, no se encuentran terminadas, faltándoles detalles importantes como piso, revoques, cielorrasos y/o sanitarios. Otro aspecto relevante a destacar es la falta de servicios de agua corriente, y cloacas.*

Desde la fundación de la escuela concurrían niños y niñas de familias migrantes latinoamericanas. En el diagnóstico mencionado, haciendo referencia a ese

³³ Sobre esta apreciación se destaca la respuesta de entrevistados que al referirse a ese lugar lo ubicaban como la parte “trasera” de la ciudad: “¿La parte de atrás? Es adonde uno pondría la basura: los barrios donde viven los bolivianos’...”, mientras que otra persona consideraba que “... ‘el barrio de bolivianos es como de indios, no es Del Centro eso...’,...” (Gravano; 2006: 318).

momento, planteaba: *otro hecho trascendente para la comunidad fue la llegada a la zona de varias familias bolivianas (a mediados de 1950), atraídas por la oferta laboral de las fábricas cementeras, que vinieron en búsqueda de mejores condiciones de vida.* Al realizar la investigación la población migrante había crecido en heterogeneidad identificándose personas provenientes de Chile, Paraguay y República Dominicana lo que generó iniciativas desde la escuela. Una de ellas fue la elaboración de un “Proyecto Intercultural” orientado a familias bolivianas a partir de identificar problemáticas vinculadas a la diferencia del lenguaje, analfabetismo, cuestiones de género -centrado en el supuesto machismo de los hombres bolivianos-, entre otros; finalmente no se llevó a cabo. La historia de más de medio siglo con los migrantes le dio a la institución una impronta particular. Durante una entrevista una madre comparaba la experiencia que habían tenido sus hijos en otras instituciones educativas donde docentes y estudiantes discriminaron a sus hijos por ser extranjeros. Esta situación motivó que la madre decidiera sacarlos de allí y reincorporarlos a esta escuela donde permitían abanderados extranjeros y participaban en actividades extra-escolares como la celebración de la Virgen de Copacabana.

En relación a la Ley Migratoria 25.871, la escuela tenía presente el derecho de ingreso de migrantes a ella cualquiera fuese su situación administrativa. Para resolver temporalmente el inconveniente solían evaluar al estudiante para identificar lo que sabía y ubicarlo en el grado correspondiente. El mecanismo reemplazaba el boletín de calificaciones permitiendo a la persona iniciar los estudios a pesar de no tener documentación. El mecanismo permitió la incorporación de estudiantes migrantes que no poseían la documentación correspondiente adecuándose a la Ley Migratoria 25.871. En este marco, la escuela fue la puerta de ingreso al relevamiento del acceso a la condición de residentes permitiendo vincularme con las familias migrantes. Durante la estancia de campo en la institución fue posible relevar las formas locales en que resolvieron las dificultades vinculadas a la documentación escolar de los extranjeros (Tevez, 2011). La escuela se convirtió en un lugar clave donde se identificaron los casos

en situación irregular visibilizando el fenómeno opacado por los mismos actores. A pesar de las imposibilidades que tenían para resolver este problema, en concordancia con la historia de la escuela, los directivos y docentes contribuyeron a la resolución de los inconvenientes de indocumentación.

Dirección Nacional de Migraciones

La decisión de focalizar el tema en la obtención de la residencia y la vinculación con los migrantes significó que me acercara a la Dirección Nacional de Migraciones (de aquí en adelante DNM). Ésta organizaba el proceso que convertía los migrantes en residentes estableciendo y haciendo cumplir los *criterios* y *entrenamientos* (Levinson y Holland, 1996) de acuerdo a la legislación vigente. La relación con la DMN, al no tener delegación en la ciudad del Centro, tuvo diferentes instancias definidas por las circunstancias del campo. En un primer momento relevé la documentación de su página de internet identificando la información vinculada al tema de investigación y registré las visitas de sus representantes a la Ciudad del Centro. Luego de establecer vínculo con los migrantes la articulación con el organismo fue mayor sumándose consultas telefónicas y visitas a la delegación que tenía domicilio en la ciudad de Mar del Plata (Provincia de Buenos Aires).

El organismo fue creado en el año 1949 bajo la dependencia de la Secretaría Técnica de la Presidencia de la Nación a fin de adaptar las estructuras institucionales a la inmigración de la postguerra. Al momento de la investigación dependía del Ministerio del Interior y Transporte de la Nación, con sede central en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires -en el predio que se encuentra el antiguo Hotel de Migrantes-. Según la información brindada en su página de internet - www.migraciones.gov.ar en el link *acerca de*- la DMN tiene *la misión* de aplicar la Ley Migratoria 25.871, registrar los ingresos y egresos de personas al país, ejercer el poder de policía migratoria y decidir sobre la admisión de personas al territorio nacional. Además, debe *generar información en materia demográfica para la*

cooperación interjurisdiccional e internacional. En su visión institucional se propone un compromiso *con la plena integración de las personas y el respeto a los derechos humanos del migrante.* Todo esto vinculado al *Programa Carta Compromiso con el Ciudadano*³⁴ que da énfasis a la transparencia de los procedimientos y la atención ágil y eficiente de los trámites administrativos que “... no conviertan en letra muerta los derechos que las nuevas y remozadas normas sobre la materia otorgan a los migrantes.” (Dirección Nacional de Migraciones: Carta Compromiso con el Ciudadano, 2004: 5).

Uno de los atributos de la DNM es tener poder de decisión en la admisión de extranjeros al territorio nacional. Sobre esta cuestión, central para el tema de investigación, el organismo tiene como funciones principales *evaluar y otorgar los distintos tipos de residencia de extranjeros y cambios de categorías, promover la regularización documentaria de los migrantes y contralar su permanencia.* Según la Decisión Administrativa 1395/2012, mediante la que se aprobó su estructura organizativa, la encargada de estos asuntos es la Dirección General de Inmigración. Su responsabilidad primaria es *instrumentar y supervisar la admisión de los extranjeros en el territorio nacional y establecer los controles que aseguren la correcta documentación de aquellos a quienes corresponde su permanencia en el país.* Con esto se da cumplimiento a los artículos 22 -residencia permanente-, 23 -residencia temporaria- y 24 -residencia transitoria- de la ley 25.871 a través de lo que en la carta de compromiso se define como productos/servicios. Estos consisten en la concesión de residencias, el otorgamiento y la renovación de residencias precarias.

³⁴ “El Programa Carta Compromiso con el Ciudadano es una iniciativa del gobierno nacional, institucionalizada a través el Decreto 229/2000, y funciona en el ámbito de la Secretaría de la Gestión Pública, dependiente de la Jefatura de Gabinete de Ministros. Se corporiza mediante la Carta Compromiso, un documento público firmado por el organismo adherente, en el que la entidad explicita ante los ciudadanos su misión y objetivos, los derechos y obligaciones de los usuarios o beneficiarios con relación a los servicios que presta el organismo, la forma de acceder a ellos y la calidad esperable de los mismos. También incorpora los compromisos de mejora a implementar en el futuro, especificando plazos de ejecución, estándares de calidad para el sistema de información y comunicación y los mecanismos de participación ciudadana.” (http://www.sgp.gov.ar/contenidos/onig/carta_compromiso/paginas/que_es_la_carta_compromiso.htm).

Además de la sede central, que se encuentra en la capital del país, la DNM tiene veintiocho delegaciones en distintas provincias, seis oficinas migratorias y dos unidades móviles de documentación y trámites. La Ciudad del Centro se encuentra en la jurisdicción de la delegación de la ciudad de Mar del Plata a 300 kilómetros de distancia. Esto es producto de la organización territorial que se establece desde la institución y define las delegaciones de acuerdo al lugar en el que viven las personas. Las visitas realizadas a la Ciudad del Centro por el personal de la DNM provenían de Mar del Plata. El lugar en que se encontraba la delegación estaba cerca del área del paseo peatonal y atendía de lunes a viernes de 8 a 14 hs. Este fue el lugar al que concurrimos junto a los migrantes para realizar la solicitud de residencia. El trabajo de campo realizado allí fue durante las visitas para iniciar los trámites de obtención de la residencia y renovar la documentación. Si bien la presencia fue acotada, producto de las dificultades de acceso generadas por la distancia entre la Ciudad del Centro y Mar del Plata, relevé cómo ocurrió el proceso. Los registros realizados formaron parte central del análisis al dar cuenta de la cotidianidad en la que se organizaba el traspaso en la delegación de la DNM.

El consulado de Chile

La vinculación con el Consulado Chileno se produjo por la *situación irregular* en que se encontraba la familia de migrantes. Parte de la información relevada de las fuentes secundarias producidas por la DNM indicaba que debían concurrir previamente al consulado de su país para lograr la residencia. Al no haber una delegación en la ciudad del Centro, las visitas se fueron definiendo de acuerdo a las circunstancias del proceso. Como ocurrió con la DNM, en un principio se realizó un relevamiento de fuentes secundarias a fin de dar cuenta de la información vinculada al tema de investigación. Una vez conocido que había que concurrir aumentó la articulación con el consulado sumándose a las consultas telefónicas, las visitas que debían realizarse. Si bien existió la posibilidad de

concurrir a otro consulado que se encontraba en la ciudad de Bahía Blanca, visitamos el que estaba en la misma ciudad que la delegación de la DNM. Es importante mencionar que el consulado de esta ciudad, a diferencia del que se encontraba en la otra, incluía a la ciudad del Centro dentro de su circunscripción.

El consulado es un espacio que forma parte de la estructura estatal del lugar de origen en el territorio al que el migrante ha arribado. Esto se destaca en investigaciones realizadas en consulados de otros países que abordan la complejidad de estas instituciones (ver Benza, 2008; León Prado, 2009). Tomando el planteamiento de Simmel (2012) sobre el *extranjero*, el consulado constituye para los migrantes la cercanía de lo lejano. Van Gennep ([1908] 2008) hace alusión refiriéndose al *domicilio del extranjero* que asume la forma de una *casa comunal*. Allí el extranjero es agregado "... no a la sociedad general, en efecto, sino a la sociedad especial que mejor responde a su propio carácter de hombre activo y poderoso." (Van Gennep, [1908] 2008: 59). Según la *Convención de Viena sobre Relaciones Consulares*, el Estado receptor debe garantizar la inviolabilidad de los locales, la exención fiscal y los privilegios e inmunidades que tienen los funcionarios consulares. Además, ningún funcionario estatal puede ingresar a los locales ni hacer requisas sino que los debe proteger de toda intrusión o daño y exceptuarlos del pago de impuestos. Esto último también incumbe a los funcionarios consulares que no pueden ser detenidos o puestos en prisión.

Así es como los Estados, además de organizar el proceso que transforma a los migrantes en residentes, despliegan estas representaciones del territorio de origen en el país extranjero. En el caso del Consulado de Chile estaba organizado en el marco de la Convención de Viena sobre Relaciones Consulares en 1963. En su introducción se plantea como uno de sus objetivos el establecimiento de relaciones amistosas entre las Naciones teniendo como función: *proteger los intereses del Estado que envía y de sus nacionales, fomentar el desarrollo de las relaciones comerciales, económicas, culturales y científicas y promover además las relaciones amistosas entre los mismos, informarse de las condiciones y de la*

evolución de la vida comercial, económica, cultural y científica del Estado receptor. Vinculado a la población de migrantes -definidas como nacionales- puede *extender pasaportes y documentos de viaje, prestar ayuda y asistencia, y representar ante los tribunales y otras autoridades del Estado receptor.* García (2008), al abordar *las dimensiones simbólicas de la inmigración indocumentada,* muestra los problemas que tienen los migrantes al desconocer la existencia de los consulados. Todo esto cobra heterogeneidad en su forma de implementación en tanto cada país tiene consulados con características particulares. En principio, algunos tienen delegaciones por distintas regiones del territorio mientras que otros sólo funcionan en la capital del país.

Durante la investigación me vinculé con el consulado de Chile que estaba en la ciudad de Mar del Plata siendo uno de los tres que funcionaban de la provincia de Buenos Aires. La oficina se encontraba en la zona del centro, cercana al paseo peatonal y su horario de atención era de 8 a 13 hs. de lunes a jueves. Allí se realizaban diferentes actividades administrativas - definido por su página web como *trámites*- dependiendo de si se era *chileno, extranjero* o una *empresa*. Para los *nacionales* de Chile los asuntos giraban en torno a *documentos, asuntos familiares, servicio social, salvoconductos, obligaciones militares, trámites aduaneros (SAG), recepción de testimonios de víctimas de atropellos a los Derechos Humanos* o *reconocimiento de títulos académicos para chilenos*. Este fue el primer lugar al que concurrieron los migrantes para renovar la documentación del país de origen solicitada por la DNM. El trabajo de campo allí se convirtió en una instancia inesperada a partir del recorrido que debía hacer una persona en situación irregular. Esta fue la antesala al proceso organizado desde la DNM para convertirse en residentes y, al igual que con esta institución, la distancia limitó el trabajo de campo a las visitas que realicé junto a la familia.

El Servicio Municipal Territorial

El Servicio Municipal Territorial, de aquí en adelante SMT, donde hice trabajo de campo fue definido por la zona en la que estaba el domicilio de los migrantes. El acercamiento estuvo motivado por las necesidades económicas que estos últimos tenían para realizar la solicitud de residencia. Particularmente, lo referido al financiamiento de los pasajes en colectivo que se convirtieron en un elemento clave para el logro del objetivo. A diferencia de la DNM y el consulado de Chile fueron posibles las visitas regulares al STM porque estaba en la ciudad. Al principio del trabajo de campo realicé una entrevista con personas especializadas que conocían la estructura de financiamiento social del municipio. A partir de esa información, establecí encuentros con el personal a cargo para registrar el proceso de obtención de los recursos económicos.

Como se desarrolla en el capítulo seis, el vínculo me permitió relevar que los casos registrados de migrantes en situación irregular no eran excepciones sino que constituía un fenómeno que se reiteraba en la actividad de las trabajadoras sociales al frente de los STM. Estos eran gestionados desde la Secretaría de Desarrollo Social de la municipalidad y se distribuyen en ocho zonas. Según la información vertida en la página de internet del gobierno municipal, su objetivo era llegar a cada barrio y facilitarle al vecino la posibilidad de realizar trámites, consultas, participar de charlas y descentralizar distintos servicios que hasta el momento sólo se realizaban en el Palacio Municipal. Los STM se organizaban mediante la vinculación de distintos organismos, programas y/o espacios que comprendían la órbita municipal: jardines maternales, centros de días, museos, escuelas municipales, entre otros.

Cada STM contaba con una trabajadora social que, según los materiales de promoción, participaba en el *diseño y desarrollo de políticas de Estado según las necesidades de los grupos más vulnerados*. Por ejemplo, atendiendo *las demandas vinculadas con los problemas de violencia familiar y de género*. Durante

el transcurso del trabajo de campo establecí contacto con el SMT que tenía como territorio la región oeste de la ciudad. La actividad de la trabajadora social se realizaba algunos días de la semana por la mañana en el lugar en que funcionaba el programa “Envi3n” (dependiente del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires). Durante las visitas al lugar siempre se encontraban algunos j3venes de barrios aledaños realizando distintas actividades. Por ejemplo, en 3poca de clases recibían apoyo escolar mientras que en el verano hacían actividades recreativas con profesores de educaci3n f3sica. Si bien el lugar estaba abierto de lunes a viernes desde las 8 de la mañana hasta el 12 del mediodía, la trabajadora social estaba en el lugar tres días a la semana porque el resto de los días hacía visitas a domicilios particulares.

El STM fue intermediario para que los migrantes solicitaran el subsidio al municipio y costearan los pasajes de colectivos a Mar del Plata. De todas las instituciones, sólo los STM eran de la 3rbita municipal y, si bien no se orientaban al tratamiento de cuestiones migratorias las trabajadoras sociales se encontraban con esas situaciones al visitar los domicilios. A pesar que el municipio no tenía una pol3tica espec3fica, existían espacios locales en donde estos casos se hacían visibles y desde la instituci3n debían tomar la decisi3n de ayudar o no. Al igual que el consulado, el acercamiento al STM deriv3 de las circunstancias que surgieron a partir de la delimitaci3n del tema de investigaci3n. En este caso, fue relevante identificar situaciones que involucraban al municipio en la atenci3n de casos de migrantes en *situaci3n irregular*. Si bien no existía un 3mbito espec3fico orientado a las poblaciones migrantes, en diferentes espacios institucionales los trabajadores municipales se vinculaban con los extranjeros.

El Centro de Acceso a la Justicia

El Centro de Acceso a la Justicia, de aqu3 en adelante CAJ, fue el 3ltimo lugar de la ciudad que “descubri” durante la instancia de campo. A partir del comentario de una trabajadora social sobre la existencia de un espacio que ayudaba a los

inmigrantes y mencionó el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Al realizarle una entrevista a la encargada de la secretaría comentó que esa ayuda había sido una excepción para regularizar la situación de las madres migrantes que recibirían la Asignación Universal por Hijo. Sin embargo, luego comenzó a hacer referencia al funcionamiento del CAJ que se encontraba ubicado en el sector de la cochera de la casa en la que funcionaban esas oficinas. A partir de ello, luego de visitar el lugar, me vinculé con el organismo mediante la realización de entrevistas a sus representantes y el registro de las distintas visitas que realizaron los migrantes al lugar para ser asesorados.

La Dirección Nacional de Promoción y Fortalecimiento de Acceso a la Justicia, se creó mediante el decreto N° 1755/08 con fecha del 23 de octubre de 2008 y dependía de la Subsecretaría de Acceso a la Justicia de la Secretaría de Justicia de la Nación. Tenía como objetivo general fortalecer y ampliar las políticas de acceso a la justicia *principalmente destinadas a los sectores más vulnerables de la población. Todo esto enmarcado en una concepción del acceso a la justicia que tiene una doble dimensión como un derecho humano fundamental, como una garantía que permite el respeto y en referencia al restablecimiento de los derechos desconocidos o quebrantados.* A partir de ello, su *responsabilidad primaria* era *promover, facilitar y fortalecer el acceso a la justicia por parte de los ciudadanos, conducir e impulsar las actividades relacionadas con los programas jurídicos y sociales de atención comunitaria y atender el tratamiento de las demandas de los ciudadanos mediante acciones que permitan la satisfacción de las mismas, en el marco de las competencias asignadas.*

El espacio estaba integrado por abogados, trabajadores sociales, administrativos y mediadores encargados de las áreas jurídica y social que organizaban el ámbito buscando garantizar el acceso de las personas que concurrían al lugar. Según la información vertida en su material de promoción, se lograba el acompañamiento a la comunidad brindando el asesoramiento y la orientación profesional para garantizar el pleno ejercicio de los derechos y la igualdad de oportunidades. Los

abogados acompañaban en la resolución de problemáticas brindando respuestas a cualquier tipo de litigio. Se establecía que el vínculo con las personas iniciaba con la *escucha en detalle* del problema para su posible resolución mediante entrevistas³⁵. En caso que surgieran problemáticas que excedieran al campo jurídico se sumaría al *equipo social* conformado por trabajadores sociales. Estos organizaban talleres, charlas y también podían realizar “mediación comunitaria”. A su vez se promovía *el establecimiento de un vínculo con las personas consultantes con el objetivo de construir conjuntamente los problemas que pueden ser reconocidos como obstáculos en sus vidas cotidianas*. La población migrante era uno de los sectores a los que se orientaba esta iniciativa vinculando la perspectiva social con la obligación de elaborar políticas para quienes arribaban al país garantizando su inserción. Uno de los temas que surgía de ello era la obtención de la residencia para lo cual se proveían distintos *servicios*.

La *atención y asesoramiento* consistía en informar a los migrantes sobre los requisitos y procedimientos para iniciar el trámite en la DNM. En este ámbito también se resolvía la *eximición de pago de tasa migratoria* para aquellos migrantes que no pudiesen costear la suma correspondiente. Al momento de realizar la investigación la tasa tenía un valor de 300 pesos obligatorios para iniciar la solicitud de residencia y era un obstáculo para quien no podía pagarlo. También se otorgaba la posibilidad de obtener el turno *on-line* para que el migrante concurra a solicitar la residencia a la DNM. Finalmente, desde el CAJ se encargaban de la *derivación* de la solicitud a los organismos a los que debiera concurrir la persona y el *seguimiento* del caso para que la presentación que se realizara tuviese la documentación en forma correcta. El CAJ donde se realizó el trabajo de campo estaba ubicado en la zona céntrica de la Ciudad del Centro y funcionaba desde el 2012 de lunes a viernes de 8 a 15 hs. en el mismo edificio que la Secretaría de Desarrollo Social. Contaba con personal que, además de las

³⁵ Según la documentación del organismo se realiza asesoramiento en: *alimentos/régimen de visitas y tenencia, tutela o curatela, divorcio, adopción, insania e inhabilitación, locación/contratos, maltrato infantil, abuso sexual, violencia domestica, discapacidad, desalojo, seguimiento de causas penales, problemáticas de salud, identidad, denuncias y/o despidos/accidentes laborales*.

cuestiones sobre la regularización de migrantes, desarrollan otro tipo de asesoramiento vinculado con el acceso de otros derechos. Descubrir su existencia a mediados de 2013 redefinió el proceso de traspaso que estaban realizando los migrantes. Marcó un antes y un después en la situación de la familia migrante al encontrar un espacio institucional que atendiera su situación. Además significó redefinir la forma en que estaba describiendo el contexto que, hasta ese momento, no contaba con un organismo de estas características.

La casa de los migrantes

El ingreso a la casa de los migrantes fue uno de los mayores desafíos que se experimentaron en la investigación. Desde sus inicios, el objetivo a lograr en el campo era ingresar a la cotidianidad de las familias de migrantes. Sin embargo, durante las escasas posibilidades que surgieron en diferentes momentos los actores no permitían la continuidad. Solo para hacer una o dos entrevistas. Como se planteó en el capítulo anterior, las posibilidades de acceder a este espacio surgieron ante el acuerdo establecido con Sofía y Diego a los que acompañé durante el paso a la condición de residente. En su vivienda registré los múltiples encuentros que iniciaron con el acuerdo mencionado y finalizaron en entrevistas en las que reflexionaron sobre la experiencia vivida y el significado de obtener la residencia. La familia vivía al oeste de la ciudad a media cuadra de la última avenida que dividía la zona urbana de las últimas cuerdas previas al inicio del área periurbana.

En los alrededores había un club de fútbol, el predio de la Sociedad Rural, quintas devenidas en casas de gran valor y galpones. Sus calles de tierra eran reconstruidas cada mes por las aplanadoras y topadoras del municipio, el alumbrado se limitaba a un farol por cuadra y todavía no habían llegado las extensiones de cloacas o agua de red. Las viviendas familiares tenían diferentes características que iban de techos de teja a techos de chapa, de rejas y jardines a alambrados con pastos altos. La única excepción a esta "irregularidad" era el

barrio conformado por treinta y un casas que se veían a lo lejos del domicilio de los migrantes. La vida del barrio se modificaba según la hora del día. Por la mañana los vecinos en autos, motos o caminando se movilizaban a sus trabajos o al centro a realizar sus actividades. Por la tarde la circulación disminuía hasta que finalizaba el horario escolar, después de las cinco y media, momento en el que los niños jugaban en la calle. Por la noche, la oscuridad llegaba al barrio y encontraba a los vecinos dentro de sus viviendas.

La casa de la familia Hernández estaba en la segunda calle pasando el puente que permitía cruzar el arroyo que dividía a la ciudad. Todas las indicaciones de cómo llegar fueron descripciones del lugar ya que no había señalización ni numeración de las viviendas. Sin un cordón que diferencie la calle de la vereda, lo que permitía estacionar el auto debajo de los árboles. Un alambrado marcaba la delimitación del ingreso mediante una puerta de hierro y alambre que se sujetaba a un poste para mantenerla cerrada. Ante la ausencia de un timbre, una forma de hacer notar que se había llegado era hacer palmas. En el patio había un auto desarmado con rastros de óxido que indicaban que estaba allí hace tiempo y hacía de casa para el perro que, atado a una cadena, anunciaba la llegada de las personas. La vivienda se ubicaba a un costado del terreno que continuaba varios metros hacia el fondo, donde estaba la quinta que el matrimonio había construido. La construcción era de ladrillo y las puertas y ventanas de madera y chapa. Al ingresar estaba el espacio que funcionaba como cocina-comedor, la altura de la vivienda daba lugar a un entrepiso donde dormía el matrimonio. Luego había dos puertas. Una dirigía al baño y la otra a la única habitación que compartían el niño y las dos niñas.

Los encuentros que se produjeron a lo largo de los años se hacían en el espacio de la cocina-comedor. Dependiendo de la época del año, éste podía ser calefaccionado con un mechero que funcionaba con una garrafa o refrescado con el aire que ingresaba al abrir la puerta. Dependiendo de la hora, las reuniones encontraban al padre de la familia descansando en el entrepiso luego de su

jornada laboral o con los niños haciendo la tarea de la escuela. En términos generales, las características que asumían los encuentros se dividían en momentos de planificación de las formas de llevar adelante los procedimientos que solicitaban las instituciones y momentos de reflexión sobre lo que ocurría a partir de las planificaciones. Estas incluyeron la instancia de acuerdo, la organización de los viajes a la DNM o al consulado, las visitas a las instituciones que se encontraban en la ciudad y los momentos de redefinición de cómo debíamos realizar los procedimientos, entre otros.

Todas las instancias mencionadas resultaron claves para conceptualizar la dimensión educativa del proceso de obtención de la residencia, en tanto se generaban sentidos en torno a lo que había que hacer o lo que había ocurrido para lograr la residencia. Fue en esos momentos, principalmente cuando se reflexionaba sobre lo que había ocurrido, que era posible introducirnos en las tramas de significación que producían los actores a partir de lo que ocurría en cada una de las instancias administrativas. Un aspecto a destacar del trabajo de campo fue que, además de relevar las representaciones que los actores tuvieron del proceso, registré una experiencia que tuvo como desenlace la obtención de la residencia. Es decir, si bien indagué en las visiones que los actores tenían del proceso, también registré las maneras en que cada uno de ellos participó del mismo. Esto último, haciendo hincapie en la experiencia que realizó la familia Hernández.

4.3 Población de estudio

Migrantes irregulares, invisibilizados y sin red

La población migrante con la que realicé trabajo de campo varió a lo largo de la investigación. Si bien el registro y análisis se centró en la familia Hernández, resulta pertinente mencionar a la totalidad de los actores que contribuyeron con sus experiencias y relatos a elaborar la tesis. El primer contacto con la población

migrante fue con representantes de la Asociación de Residentes Bolivianos. Con ellos elaboré los primeros indicadores sobre el proceso el traspaso de la condición de migrante a la de residente. Las primeras familias bolivianas arribaron a la ciudad a mitad del siglo XX y, luego de varios años, establecieron su sede para reunirse en el barrio Provincias Unidas. A lo largo del tiempo se transformaron en una población con presencia en diferentes eventos públicos. El más reconocido era el de los festejos de la Virgen de Copacabana que realizaban en el mes de agosto, a pesar de las diferencias y tensiones que tenían para mantener el funcionamiento de la asociación de residentes. Durante un encuentro con quien en 2012 era la presidenta de la institución uno de los temas de conversación fue el de los migrantes en situación irregular. Para ella era de suma importancia porque lo vinculaba con las posibilidades de inserción: *residente ya es el que está viviendo... migrante es el que llega. Y empieza a ser residente cuando puede tener su documento decir: "soy legalmente residente en este país". (...) El sentirte ciudadano del lugar en el que estás.*

En la explicación de la presidenta, al explicitar la *frontera* que dividía a los migrantes residentes de los que no, visibilicé el *traspaso* como un proceso obligatorio para convertirse en miembro. Ella se preguntó: *¿para qué un migrante aprende a vivir en la sociedad que llega?*, para luego responder: *para ser residente*. Fue la primera vez que uno de los migrantes planteó la dimensión educativa del fenómeno abordado. Cinco meses más tarde, durante una entrevista a un niño migrante boliviano, el traspaso a la condición de residente volvió a ser tema de conversación:

- *¿Y en qué momento crees que te vas a sentir parte?* - **Y, cuando me ubique bien acá, en una casa, ahí si... porque ahora vivo del alquiler.** - *Hace poco me comentaban que lograste los documentos... fuiste a Capital y te dieron los documentos.* - **No, todavía no. Está en trámites.** - *Me dieron mal la información.* - **No, fui a Buenos Aires de visita a mis tíos.** - *¿Y tus papas tienen documento ya...?* - **No... precaria.** - *¿Eh?* - **Precaria.** - *¿Están*

hace diez años y no tienen documento? - No, porque tenía mal el documento boliviano y todo eso... el documento estaba mal... - ¿Plecaria se llama? - No, o sea, antes de hacer el documento te dan un papel que se llama precaria... - ¿Plecaria? - Precaria. - Plecaria. Bien... ¿qué dice ese papel que está en trámite lo otro? - Si, te sirve como un documento pero se vence. - ¿Y cómo lo renovas? - Tenés que ir al lugar donde lo sacaste.

El niño hizo referencias a cuestiones sobre los trámites vinculados al proceso de traspaso mostrando mi imposibilidad de comprender el término *Precaria*³⁶. Así, durante el trabajo de campo registré la existencia de un proceso que incorporaba al migrante en la sociedad de arribo y algunos saberes que lo organizaban. En este marco, una de las iniciativas de la asociación de residentes vinculada al proceso fue organizar junto a la DNM una *jornada de consulta*. Sin embargo, para la presidenta, convocar a los migrantes en *situación irregular* no fue una tarea sencilla: *Hay mucha gente que la primera vez que yo me empecé a acercar me decía que tenía todo hecho. En el momento que empezamos a hacer los trámites, que empezamos a viajar a Buenos Aires, empezó a aparecer la misma gente que decía que tenía las mismas cosas hechas.* Para ella, los motivos de ese ocultamiento se centraban en las malas experiencias que tenían los migrantes con las instituciones: *Lo que pasa entre mi gente es que están cansados de tantas palabras y que nada. El tema es que se ha llegado a un punto de descreimiento total.* La experiencia de los migrantes se desarrollaba en un contexto en el que aquellos en situación irregular eran invisibilizado por la ausencia de políticas de acompañamiento e, incluso, por ellos mismos. Esto condicionó la forma de realizar trabajo de campo ante la falta de espacios institucionales que atiendan estas problemáticas y la ausencia de redes de apoyo³⁷.

³⁶ Era el nombre del documento que otorgaba la DNM que reconocía la presencia del migrante que tenía su solicitud en evaluación. Con tres meses de vigencia debía renovarse hasta que se aprobara o no la solicitud realizada por los migrantes.

³⁷ "... como plantea Ramírez (2000), las definiciones de red migratoria son tan abundantes como los estudios monográficos que existen sobre la cuestión. Para evitar dicha disgregación a

Lo mencionado en el párrafo anterior estableció una delimitación al interior de la población migrante especificando a aquellos que se encontraban en *situación irregular*. Ante la discontinuidad del organismo que nucleaba a los migrantes bolivianos y la apertura generada en la escuela, los casos que relevé resultaron de la permanencia en la institución educativa. Trabajé en primer lugar con Ramona, una migrante que llegó a la ciudad a través de una red migratoria de explotación sexual. Esta no contenía aspectos como la solidaridad, la confianza o la ayuda entre paisanos que garantizaran el bienestar de quien emprendía la experiencia migratoria. Según Sánchez (2012), el destino de las mujeres vinculadas a este tipo de organizaciones es incierto, con finales fatales en la mayoría de los casos. La persona que migra se arriesga a vivir trasladándose por el mundo sin garantías de mejora o de retorno al lugar de origen. A través de esa red Ramona llegó a la Argentina a mediados de la década del noventa mediante la invitación de su prima y el convencimiento de la “persona” vinculada a la red: *me convenció el tipo... “vas a hacer plata” me dijo*. Como ella no tenía la documentación necesaria para atravesar los controles migratorios la red se contactó con “personas especializadas” que la proveyeron de una visa falsa y el dinero para realizar el viaje. Así, la red adquiría formas organizativas que le otorgaban a las migrantes “... elementos para... sortear los obstáculos que interponen las políticas públicas que pretenden moldear y controlar estos procesos sociales...” (Pedone, 2002; 5). Teniendo presente que “... la educación está siempre en contra de algunas cosas, y en pro de otras...” (Henry, 1967: 260), los aprendizajes realizados en el marco

continuación se plantean una serie de continuidades identificadas a partir del trabajo analítico sobre investigadores y investigadoras que discuten la categoría (Massey, 1991; Portes, 1995; Herrera Lima, 2000; Pedone, 2002) o realizan un estado de la cuestión sobre la misma (Zenteno, 2000; Rodríguez, 2000; Pezantes, 2006; León Andrade, 2012). Las redes migratorias se organizan mediante sistemas de relaciones interpersonales que vinculan lugares de origen y lugares de arribo en las sociedades receptoras a partir de lazos comunes de parentesco, amistad, paisanaje, vínculos y relaciones comunitarias, o bien por compartir una misma identidad y/o religión. Su existencia les brinda capital social a sus integrantes porque permite acceder a bienes de importancia económica y/o mantienen formas elevadas de participación, como por ejemplo, las Asociaciones de Residentes.” (Tevez, 2012: 2)

de la red de explotación sexual la alejaron de los marcos legales que, como se analizará en próximos capítulos, establecían las políticas migratorias.

Al preguntarle cómo eligió la ciudad ella respondió que esa decisión la tomó alguien externo: *te ubican*. Su estancia en la “plaza” de la ciudad del Centro -así llaman a cada lugar- era recordada con tristeza describiendo la situación de encierro que vivió: *me tenía secuestrada. Me tenía encerrada... porque los tenés que aguantar. A los borrachos, que son asesinos, que son malos, que te quieren pegar y tenés que hacer lo que ellos quieren*. Luego de un año viviendo en ese contexto Ramona conoció a su marido que en ese momento era uno de los “clientes” del lugar. La relación fue una vía de escape cuando se percató que los dueños del lugar la estafaban con el dinero: *Y yo le digo: “bueno, vamos, para estar sufriendo acá encerrada”*. Un día cuando me agarró la loca, agarré mi ropa y me fui. El nuevo lugar de residencia no estaba lejos y, pasado un tiempo, fue ubicada por la encargada de la “plaza”. En el encuentro cada una se dijo lo que tenía que decir. Ramona descargó su enojo contra la mujer por haberla estafado, mientras que la mujer se disculpó y le pidió que vuelva. Toda la situación fue presenciada por el marido de la migrante que se quedó para protegerla ante cualquier eventualidad. Finalmente, Ramona se negó a volver y finalizó su vinculación con la redes de explotación sexual.

Fuera de la red, Ramona se convirtió en ama de casa y sus relaciones se limitaron a la familia de su pareja y algunos vecinos del barrio. Luego de algunos años de vivir juntos se casaron y tuvieron dos niñas y un niño. Con el paso del tiempo perdió el contacto tanto con sus familiares en Argentina como su lugar de origen restringiéndose su vida al contexto barrial. Sin embargo, la tranquilidad que logró al conformar su familia fue quebrada cuando su marido fue condenado a varios años de prisión. Ante su ausencia, Ramona se vinculó con dos instituciones en las que buscó apoyo: una iglesia protestante y la escuela a la que concurrían sus hijos. La primera era un espacio de contención al que acudía buscando acompañamiento. La segunda la ayudaba entregándole ropa, calzado, útiles

escolares y la comida de los mediodías: *Yo venía a buscar la comida acá y le pedía a la directora y siempre me han sabido ayudar.* En este contexto, la trabajadora social, luego de identificar la situación de irregularidad, le propuso obtener la residencia. Ramona nunca dio importancia a tener los documentos y la enojaba tener que hacerlos trámites porque su marido se encargaba de todo: *no le daba interés, mucha importancia. Si nadie me molesta... ni los milicos ni nadie. Claro, con la asignación fue cuando me preocupé. Porque la asignación en el ANSES lo puse a mi marido pero me dijeron: "si no está a nombre suyo se lo tenemos que sacar"*. La negativa a obtener la residencia, que se distanciaba de lo establecido desde el Estado, se revirtió al experimentar las imposibilidades de acceder a programas sociales.

En segundo lugar, trabajé con la familia Hernández compuesta por Diego, Sofía y sus tres niños que llegaron de Chile en el año 2007 luego del terremoto que afectó a su país. Arribaron a la Ciudad del Centro donde vivían el papá y la mamá de Diego que habían llegado en la década del '70. Ellos se asentaron en la ciudad mientras que Diego, en sus viajes de Argentina a Chile como transportista, se quedó en el país de origen. Con el tiempo, su papá y mamá constituyeron redes entre los migrantes y relaciones con los gobernantes locales. En uno de sus relatos Diego mencionó que ellos participaron en la fundación de la Asociación de Residentes Chilenos llamada "Abrazo de Maipo" en 1972 y establecieron nexos con el sector político que gobernaba la ciudad, brindando su domicilio para reuniones en tiempos de campaña electoral. Esto hizo que su papá y su mamá se convirtieran en referentes de la población chilena otorgándoles beneficios como el acceso a espacios de decisión política. Según sus comentarios la madre tenía vínculos que permitían facilitar la realización de trámites en el Hospital Municipal. Si bien la Asociación de Residentes no logró tener continuidad, el reconocimiento y las relaciones logradas se mantuvieron en el tiempo.

La decisión final de arribar a la ciudad fue motorizada por la invitación que hacía la mamá de Diego, ya divorciada del padre, para que fueran a vivir a su casa. Según

el relato de Sofía ella le decía que deseaba que vinieran a vivir a la Ciudad del Centro porque quería estar con sus “nietitos”. Diego planteó que, en realidad, lo que generó su llegada fue la convocatoria que le hizo su madre para “abrir” una iglesia evangélica: *estaba la posibilidad de venirme para acá, había un par de personas que me conocían de chico que me daban la oportunidad de trabajar con ellos y abrir una iglesia. Y bueno... entre todo eso estaba mi vieja.* La oportunidad llevó a que Diego y Sofía propusieran vivir en el local donde funcionaba la Asociación de Residentes con el compromiso de cuidarla y continuar construyéndola. Sin embargo, la propuesta no prosperó y a la negativa se sumaron situaciones de conflictividad entre su madre: *ellos me macanearon,... mi vieja me tomó el pelo. No llegué a que me dieran una casa. ¿Entendes? Llegué a laburar. Lo que pasa es que mi vieja empezó con los nenes que “aquí” que “allá”, que “esto” y por más que vos tengas una casa y por más que vos seas mi mamá vos antes de retarlos vos tenés que fijarte... Por más que vos estés en tu casa, vos me pediste que viniera y vos me prometiste un montón de cosas. Cuando yo llego vos no estás cumpliendo, y más encima no vas a venir a maltratar a los hijos míos.* Esta situación generó que Diego y su familia se fueran de la casa de su madre sintiéndose defraudados.

La decisión de irse de la casa de sus familiares profundizó su situación de vulnerabilidad. Sin un trabajo estable para Diego y con su familia sin la documentación correspondiente ni iniciados los trámites de radicación, se mudaron a una casa precaria en los “márgenes” de la ciudad. Las alternativas laborales, para Diego, fueron tomar empleos temporales en la construcción y trabajar de remisero por las noches. Sin embargo, el esfuerzo físico y la falta de sueño no se compensaron con las escasas ganancias que lograba. Sofía accedió a trabajos temporales en la limpieza de casas, a partir de las relaciones que estableció a la escuela que concurrían sus niños. En ese contexto Diego no podía acceder a un empleo estable por la situación irregular en la que se encontraba la familia. A su vez, estaban imposibilitados de acceder a cualquier programa

gubernamental de ayuda social. La excepción a ello era una tarjeta que les permitía comprar cien pesos en comida al mes.

Los representantes de las instituciones

Si bien el trabajo se centra en las experiencias educativas de los migrantes, fue necesario incorporar al análisis la participación de los representantes de las instituciones vinculadas al traspaso. Ante la ausencia de redes familiares o migratorias, las posibilidades de obtener la residencia surgieron de los vínculos que establecieron los migrantes con las instituciones del lugar de arribo. Estas oportunidades generaron que incorporara a los actores que representaban a esas instituciones a los registros de campo con mayor relevancia. Por un lado, estaban los que participaron como acompañantes y colaboraron para que los migrantes obtuvieran la residencia. Por el otro, los que eran parte del funcionamiento de esas instituciones. En el primer grupo se encontraban los directivos de la escuela y las trabajadoras sociales que desconocían el proceso de traspaso hasta que se vincularon con los extranjeros. El segundo los conformaban quienes trabajaban en el consulado y la DNM que, además de conocer el proceso, se encargaban de evaluar la forma en que los inmigrantes lo llevaban adelante. Entre ambos grupos estaban los representantes del CAJ -particularmente su trabajadora social- que tenían como objetivo acompañar al inmigrante en el procedimiento y, al mismo tiempo, controlar que éste se desarrolle en forma correcta.

Dentro del primer grupo estaban los directivos de la escuela. Según el artículo 7 de la ley migratoria 25.871 debían aceptar el ingreso de los migrantes a la escuela cualquiera fuera su condición administrativa. Sin embargo, nunca habían tenido un caso de “migrante en *situación irregular*”. En general tenían que resolver cómo incorporar estudiantes sin documentación escolar -pase de escuela o boletín-. La vice-directora planteaba que cuando esto ocurría se orientaban con la información que brindaba el migrante: *confías en el padre y ya te digo, por la edad cronológica vos lo ubicas en el grado que tiene*. Por ello, cuando apareció el caso de Ramona

ni ella ni la directora sabían qué hacer y lo derivaron a la trabajadora social. Sin embargo, la profesional encargada de brindar la “orientación” tampoco tenía experiencia en estas situaciones. En una entrevista planteó: *yo te contaba antes que en realidad nunca había tenido que intervenir en una situación relacionada a estas cuestiones*. La trabajadora social desconocía el proceso aunque reconocía al migrante en situación irregular como sujeto de derechos: *Si no regulariza su situación también tiene ciertos obstáculos para acceder a algunos beneficios o derechos que tienen que ver con bienes y servicios... (...) Si. Ella no podría acceder a un empleo formal, no podría hacer... intercambio comerciales, no podría escriturar su casa a nombre de ella, no podría... no sé, recibir una herencia, tener heredero. Un montón de trámites y de gestiones que no podría hacer. Ella ha vivido mucho, ha sobrevivido “ahí”... sin estar totalmente integrada o precariamente integrada a la vida social*. De esta forma, a pesar del desconocimiento, inició un acompañamiento que consistió en vincularse con los migrantes y facilitar su acceso a la obtención de la residencia generándose desde la escuela un espacio para visibilizar la problemática.

A diferencia que quien trabajaba en la escuela, las trabajadoras sociales de los Servicios Territoriales Municipales tenían conocimiento y experiencia en el abordaje de situaciones de irregularidad migratoria. La vinculación con estos casos podía limitarse a la obtención de financiamiento o tener que participar de todo el recorrido. En el caso que registré la participación de la trabajadora social se orientó puntualmente a la obtención de fondos municipales para financiar el procedimiento. Al igual que las personas mencionadas anteriormente, no estaba implicada en el proceso sino que su actividad laboral se vinculaba a este tipo de situaciones. Eran representantes de instituciones locales que, ante la ausencia de espacios de asesoramiento, colaboraron con los migrantes. Sin embargo, no podían tomar decisiones en la administración de los recursos. Un informante vinculado a la administración local comentó: *En términos de materiales nada. Las trabajadoras sociales están totalmente desarmadas*. Ellas realizaban un informe que se presentaba ante los responsables del área social donde era evaluado. Al

preguntarle sobre la tardanza de su aprobación una trabajadora social respondió: *puede tardar un mes, mes y medio... o tres. Un año.* A pesar de estas consideraciones fueron la única alternativa en este tipo de casos: *No puedes otra cosa acá porque no tenés una sociedad civil organizada, no hay organizaciones sociales.* En este contexto de ausencia de instituciones que abordaran la realización de la documentación de migrantes las trabajadoras sociales tuvieron una participación muy importante.

Los integrantes del CAJ, desde que el espacio abrió sus puertas al público, mantuvieron una relación constante con la población migrante y la DNM. Para lograr ese vínculo realizaron varias capacitaciones en las que aprendieron cómo debían orientar a los migrantes en el proceso de solicitud de residencia. Para ello, la trabajadora social del lugar concurre a encuentros de formación con capacitadores nacionales: *hay un programa del ministerio de trabajo de jóvenes que puedes hacer entrenamientos en el marco de un programa del Estado, a un organismo nacional. Entonces una vez por semana cada uno... como hacia adentro nos especializamos en temas específicos después lo que hacemos es capacitación para los chicos.* Los encuentros de formación, que se centraron en la lectura de documentos, se convirtieron en la referencia del organismo a nivel local para resolver las solicitudes que recibían. Al regresar de los encuentros la trabajadora social propuso implementar la política de acompañamiento a los inmigrantes y organizó jornadas de capacitación a partir de lo aprendido. Para ello preparó materiales orientados a brindar los conocimientos necesarios para que el resto de sus compañeros aprendieran a asesorar y guiar a los migrantes en el momento de la solicitud. Como planteó un empleado: *eso lo que nos permite es que podamos atender cualquiera de nosotros sin la necesidad de estar llamándola cada cinco minutos -a la trabajadora social-.* De esta forma, desde el CAJ lograron organizar un espacio que atendía y acompañaba a los migrantes que necesitaban ayuda para obtener la residencia.

En el caso de las personas que trabajaban en la DNM y el Consulado de Chile, si bien no pude hacer un seguimiento de su formación en ese ámbito, durante el relevamiento de fuentes secundarias identifiqué algunos aspectos referidos a su formación. Los primeros realizaban capacitaciones en espacios de enseñanza específica. Los contenidos se orientaban a conocer, entre otras cosas, el proceso de obtención de la residencia. En una de las memorias elaboradas en la DNM se destacaba esta política educativa que reforzaba: *el mejoramiento esencial de la formación de los empleados de todo el país para una mejor atención al migrante - incluyendo cursos en carácter de obligatoriedad con la capacitación de 1.560 agentes, recurriendo a clases presenciales y a distancia por medio de la plataforma web, sumando instrucción en inglés, portugués y chino*³⁸. Al difundir esta información a través de un folleto desde la institución hacían hincapie en un curso sobre el *control de ingreso y egreso* tendiente a la profesionalización del personal que se sumaba a los talleres y seminarios sobre políticas migratorias, derechos humanos de los migrantes y refugiados³⁹. Al igual que en el Centro de Acceso a la Justicia, los empleados de la Dirección Nacional de Migraciones se acercaban a los saberes que organizaban su trabajo mediante la participación en espacios definidos y pensados para la formación de técnicos especialistas.

Los empleados consulares eran definidos como toda persona empleada en el servicio técnico o administrativo. En el Consulado Chileno de la ciudad de Mar del Plata los denominaban funcionarios. Los espacios formativos en los que las personas aprendían las actividades que les eran requeridas estaban por fuera de la institución. En general, esta última empleaba a los profesionales mediante convocatorias públicas en las que se explicitaban las cualidades que debía poseer la persona que quisiera el puesto. Las convocatorias requerían que los solicitantes explicitaran el nivel escolar alcanzado y la especialización en la que se habían formado. En algunos casos se hacía referencia el manejo de idiomas, entre otras cuestiones. Sobre el caso registrado, el funcionario que estaba presente durante

³⁸ www.migraciones.gov.ar/pdf_varios/gestion_publica/Memoria_Institucional_de_Gestion_2009.pdf

³⁹ http://www.migraciones.gov.ar/pdf_varios/campana_grafica/folleto_dnm.pdf

las visitas al Consulado se encargaba del trabajo administrativo y la atención al público con un conocimiento amplio en la elaboración de los trámites que debían hacer los migrantes en dicha institución.

5. DIMENSIÓN RITUAL Y EDUCATIVA DE LA ESTRUCTURA DE TRASPASO

5.1 La frontera *extraño-miembro* en la política migratoria de Argentina

Los migrantes que desean convertirse en residentes deben atravesar la frontera que divide a miembros de extraños y distingue a la población nacional de aquella que no lo es. La frontera no se materializa solo en los límites del territorio sino que está presente en la vida de los extranjeros a través de las políticas migratorias. Particularmente, de aquellos que se encuentran en *situación irregular* al no realizar el traspaso a la condición de residente. Las políticas migratorias organizan, entre otras cosas, las formas en deben proceder los migrantes que ingresan al territorio de acuerdo a las definiciones que se expresan en múltiples normativas. Estas han sido producidas por los sectores sociales que han gobernado Argentina incorporando al diseño su impronta ideológico-política distinguiendo lo universal de lo particular y lo aceptado de lo rechazado. Con la intención de visibilizar las características que ha asumido la frontera con el extranjero en Argentina analizo algunas de las políticas de ingreso y control a lo largo de su historia. Para ello recupero la sistematización elaborada por Susana Novick (2000), referida a las políticas elaboradas desde las instituciones estatales que vinculan la organización de los flujos migratorios con la planificación social y económica del país.

Es importante recordar que con anterioridad a las políticas que organizaron las fronteras, existieron otras que las instauraron. Una muestra de ello fueron el proyecto de la “Zanja Alsina”⁴⁰ y la mal llamada “Campaña al Desierto” que tuvo como objetivo invadir y usurpar el territorio de los pueblos originarios. Estas fueron algunas de las iniciativas que generaron los sectores gobernantes luego de la Guerra de la Triple Alianza con la intención de extender el territorio al suroeste de Buenos Aires enfrentando lo que dieron en llamar: *el problema indio*⁴¹. Esta definición se convirtió en el argumento que justificó la política de re-poblamiento basada en la usurpación de los territorios a los pueblos originarios. En 1876, al

⁴⁰ El proyecto, ideado por el Ministerio de Guerra a cargo del Dr. Alsina, asumió la forma de una zanja que dejaría de un lado a la “civilización” y del otro a la “barbarie” con una extensión de 730 kilómetros a cargo del ingeniero francés Ébélot (Valko, 2010).

⁴¹ “... el imaginario social se encontraba en transición, debatiéndose entre posiciones estáticas o dinámicas para enfrentar el mismo problema: plantarse frente a la barbarie o avanzar sobre el Desierto.” (Valko, 2010: 121).

mismo tiempo que se producía el genocidio de estas poblaciones, se sancionó la Ley Avellaneda para comenzar a regular el ingreso de migrantes -principalmente del continente europeo- con un criterio de *gran apertura*. Este último tuvo continuidad hasta 1902 con la instauración de la *Ley de Residencia* que legalizaba la expulsión de los migrantes que el Estado considerara “sospechosos”. Luego de casi tres décadas, los “... migrantes se habían transformado de garantizadores de la expansión del capitalismo... a cuestionadores de las ‘bondades de ese sistema’.” (Novick, 2000: 6).

A fines de la década de 1920 la tendencia migratoria declinó y la política de poblamiento se orientó al crecimiento vegetativo. En sintonía con la *Ley de Residencia* las políticas migratorias mantuvieron las restricciones para el ingreso y la permanencia con eje argumental en dos cuestiones. Por un lado, la existencia de sectores indeseables que eran perseguidos en Europa lo que justificó el aumento de los controles de ingreso. Por el otro, el aumento de la desocupación y la protección del empleo para los nacionales como política estatal. Estos argumentos se intensificaron con el arribo de migrantes de países limítrofes ya que su presencia se oponía a “... la ideología que asociaba inmigración europea con progreso nacional...” (Novick, 2000: 9-10). Aún el gobierno peronista de 1945, a pesar de plantear la *integración latinoamericana* y otorgar amnistías, mantuvo esa distinción. Las medidas tomadas por este gobierno se vincularon con la necesidad de mano de obra y, durante el primer Plan Quinquenal, estableció el *principio de selección y encauzamiento* que difería del criterio *puertas abiertas*: “... la variable inmigración, tiende a ‘una inmigración seleccionada, culturalmente asimilable y físicamente sana, distribuida racionalmente y económicamente útil’.” (Novick, 2000: 11). En esta etapa se reorganizó el sistema institucional de políticas migratorias inaugurándose la Dirección Nacional de Migraciones.

Durante el gobierno de Frondizi también se implementó la amnistía como política para que los migrantes en situación irregular obtuvieran su radicación. Con esta orientación se dejó sin efecto la *Ley de Residencia* y las expulsiones dictadas en

virtud de esa normativa. El gobierno consideraba "...a la migración como un instrumento adecuado para satisfacer las necesidades de mano de obra industrial..." (Novick, 2000: 13). Al asumir el gobierno de facto del Dr. Guido, las iniciativas fueron reemplazadas por políticas de expulsión de migrantes "ilegales" ampliando las facultades de la Dirección Nacional de Migraciones. Estas redefiniciones reflejaron una "... contradicción existente: por un lado la necesidad de mano de obra para el proceso industrializador -que solo los países vecinos podían aportar-, y por el otro, la firme idea de que los migrantes deseados eran los de origen europeo." (Novick, 2000: 13). Fue en 1963, con el gobierno del Dr. Illia, que se estableció una nueva amnistía dirigida a los migrantes limítrofes con el fin de regularizar su situación administrativa. En 1965 se sancionó el Reglamento de Migración en el que se reescribieron las funciones de la Dirección Nacional de Migraciones. Esta orientación finalizó en 1967 cuando el gobierno de Onganía instauró formas de control con posible derivación en la expulsión de extranjeros con la finalidad de impedir la inmigración "clandestina". La iniciativa otorgó al Ejecutivo la facultad de expulsar extranjeros -incluso residentes permanentes- y perduró hasta 1973. En ese momento el *Plan Trienal para la Reconstrucción y la Liberación Nacional* visualizaba "... al proceso migratorio como uno de los instrumentos que, con adecuada capacitación y orientación podrá contribuir de modo sustancial al aprovechamiento integral del espacio y recursos naturales argentinos." (Novick, 2000: 16).

En 1981, durante la última dictadura militar, se aprobó la *Ley General de Migraciones y Fomento de la Inmigración* -también conocida como "Ley Videla"- . Con esta normativa se derogó la *Ley Avellaneda* y el decreto del Dr. Guido, considerando que no había posibilidad jurídica ni práctica para su aplicación limitando las facultades de la Dirección Nacional de Migraciones. Al mismo tiempo que se incentivó la inmigración europea, se obstaculizó el ingreso a los migrantes de países limítrofes mediante "... políticas restrictivas, ampliándose las actividades de control y expulsatorias." (Novick, 2000: 21). En 1983, con la llegada de un gobierno democrático, se dispuso una nueva amnistía para obtener la radicación

definitiva de aquellos migrantes que acreditaron residencia antes del 30 de noviembre de ese año. En los argumentos que justificaban la medida se responsabilizó a la dictadura militar de generar la situación de irregularidad en la que se encontraban los extranjeros. Sin embargo, la política migratoria restrictiva continuó al aceptarse solo "... solicitudes de regularización migratoria de aquellos extranjeros que hubieran ingresado con anterioridad al 8-8-1985." (Novick, 2000: 22). Asimismo, se mantuvo vigente la ley migratoria sancionada por la dictadura militar.

La tendencia restrictiva continuó durante el gobierno de Carlos Menem (1989-1998) aumentando los controles en el otorgamiento de radicaciones ante el "riesgo de la delincuencia internacional". Al mismo tiempo, otorgó una amnistía a los ciudadanos de los países limítrofes. En línea con estos contrastes de restricción y amnistía se derogó el decreto de la dictadura sobre los objetivos y políticas nacionales de población pero se mantuvo la normativa que consideraba al migrante como una "amenaza" (Domenech, 2007). El gobierno agregó a este marco las facultades del Poder Ejecutivo y el Ministerio del Interior para establecer *excepciones* en la política formulada. Este y otros procedimientos fueron modificados en 2003 con la aprobación de la ley migratoria 25.871. Desde 1983 circularon proyectos que buscaban modificar o derogar la Ley General de Migraciones y Fomento de la Inmigración. Hasta que en 1999 se estableció la base para la ley 25.871 mediante el *proyecto unificado consensuado* presentado por el diputado nacional Giustiniani. Su aprobación fue durante el gobierno de Néstor Kirchner en el año 2003 estableciendo el desarrollo de una conexión causal entre política migratoria, democracia y derechos humanos (Gallinati, 2008). La nueva ley marcó una ruptura con la "Ley Videla" al reconocer los derechos de los migrantes, prohibir la detención o deportación sin orden judicial de aquellos en "situación irregular" y posibilitar su acceso a la salud, la educación y/o al trabajo (Mármora, 2004). Todo esto definió la migración como un derecho.

Las políticas migratorias en Argentina variaron a lo largo de la historia dando cuenta del carácter socio-histórico de las fronteras. Estas transformaciones fueron, en parte, condicionadas por lo que resultaba socialmente significativo para los sectores gobernantes. Las políticas migratorias de cada etapa estaban atravesadas por sentidos que construían representaciones y describían al extraño incidiendo en las formas de interacción. Podían ser *ciudadanos* a los que se permitía su ingreso y/o se perdonaba su situación ya que su existencia poblaba el territorio y/o aportaba al desarrollo laboral. O *invasores* cuyo ingreso se debía impedir o expulsarlos por realizar actividades delictivas y/o quitar el trabajo de los nacionales. Ambas posibilidades siempre atravesadas por el tratamiento diferenciado de la población europea respecto de la limítrofe. A partir de estas distinciones, que separan lo *universalmente compartido* (ciudadano europeo) de lo *inadmisible* (invasor limítrofe), se configuraron las categorías de adscripción identitaria sobre el *ser argentino*. El tratamiento de los sectores gobernantes sobre ambas poblaciones, la europea como objeto de deseo y la limítrofe como objeto de rechazo, configuró la definición de las fronteras estatales sustentada en el *terror étnico* lo que produjo una *etnicidad ficticia* que se sintetizó en el “crisol de razas” (Segato, 2007).

El análisis histórico me permitió identificar dos formas en que se organizaba la interacción de la frontera con los extranjeros que expresaba la presencia ineludible del proceso de traspaso a la condición de residente en la política migratoria. Por un lado, con procedimientos que definían el ingreso de los migrantes que se expresaban en términos tales como *gran apertura*, *restricción* -de una determinada población- y/o *incorporación* -selección/encauzamiento-. Por el otro, con procedimientos de control a los migrantes que habitaban el territorio poniendo la mira en los que no lograban obtener la residencia -*expulsión* o *amnistía*-. Al migrante que era expulsado se lo culpaba de cometer delito que era olvidado en caso de recibir una amnistía. Más allá del trato diferenciado en cada caso, ambos procedimientos consideraban que el migrante había cometido delito. A pesar de que la amnistía autorizaba la presencia en el territorio, al otorgar el perdón y la

posibilidad de redimirse, la culpabilidad atribuida al migrante se mantenía. Tanto en los procedimientos de ingreso como en los de control se expresaba la obligación del migrante de obtener la residencia cumpliendo con el *rito de institución* (Bourdieu, 2000). Incluso la ley 25.871, que consideraba la migración como un derecho humano y la situación irregular como una situación administrativa a resolver, mantenía la exigencia de conversión.

5.2 Definiciones en la organización y traspaso de la frontera

Cada grupo social establece maneras de relacionarse con el extranjero. Es decir, con aquello que está por fuera de la red de vínculos que constituye a los miembros. El grupo significa, define y produce modos de procesar la diferencia atendiendo a sus características identitarias que son apropiadas por sus integrantes. El extranjero puede ser definido en términos de prohibiciones, estigmas o, por el contrario, puede ser convertido e incorporado por medio de alianzas y vínculos que redefinen al grupo y sus fronteras. Para organizar la relación con los migrantes los organismos estatales establecieron mecanismos y dispositivos en dos instancias. En la primera se puntualiza la relación con aquellos que se encuentran más allá de la frontera territorial. La segunda con aquellos que proviene del otro lado de la frontera e ingresa al territorio. En esta última, se encuentran las definiciones sobre cómo el extranjero debe cumplir con la obligación de obtener la residencia. Como se planteó en el apartado anterior, esto se expresaba en políticas que eran definidas por los organismos estatales que organizaban el vínculo y condicionaban la experiencia de los migrantes.

En relación a la primera instancia, la Constitución Nacional establece principios orientadores sobre las formas que asume la relación con el extranjero fuera del territorio. Allí se expresa la obligación del Gobierno Federal de afianzar las relaciones de paz y comercio con las *potencias extranjeras* por medio de

tratados⁴² (art. 27), se autoriza al Congreso Nacional (art. 75) a reglar el comercio con las *potencias extranjeras* (inciso 13), establecer acuerdos o tratados (inciso 22) y permitir la introducción de tropas extranjeras (inciso 28). La Constitución de la Provincia de Buenos Aires agrega en el primer punto la autorización legislativa para contratar empréstitos en el extranjero (art. 193 - 3a). La normativa reconoce un exterior con el que se vincula mediante tratados que regulan las relaciones en el marco del sistema de producción capitalista expresándose en acuerdos mercantiles -*comercio, capitales, empréstitos*- o interacciones militares -*paz, tropas*-. Cada una de estas interacciones sintetizan la constitución estatal en "... un conjunto de instituciones para la administración de un territorio, de un capital y de un arsenal bélico controladas por sectores particulares de la sociedad nacional, un conjunto de instrumentos legales para la resolución de conflictos entre partes dentro del marco nacional y entre naciones..." (Benedict, 1983 - citado por Segato, 2007: 3).

En la segunda instancia, el ingreso de extranjeros al territorio nacional, la Constitución Nacional mantiene en la actualidad -2017- el objetivo del Gobierno Federal de fomentar la inmigración *europa* (art. 25)⁴³. También plantea al Congreso promover la inmigración y la importación de capitales extranjeros (art. 75, inciso 18) y permite a las provincias fomentar la inmigración (art. 125) inhibiéndolas de dictar leyes sobre ciudadanía y/o naturalización (art. 126). Finalmente, en *Declaraciones, derechos y garantías* establece que los extranjeros gozan en el territorio de la Nación de todos los derechos civiles⁴⁴ del ciudadano (art. 20) estando prohibido "... restringir, limitar ni gravar con impuesto alguno la entrada en el territorio argentino de los extranjeros..." (art. 25). En este marco la Constitución de la Provincia de Buenos Aires reitera en el artículo 34 el artículo 20 de la Constitución Nacional sobre la igualdad entre extranjero y ciudadano. Sobre

⁴² También pueden ser firmados por el Presidente de la Nación y el Poder Judicial y, según el artículo 31, son considerados ley suprema de la Nación.

⁴³ <http://www.caserosada.gob.ar/images/stories/constitucion-nacional-argentina.pdf>

⁴⁴ Estos derechos se refieren a la posibilidad de ejercer la industria, comercio y profesión; poseer bienes raíces, comprarlos y enajenarlos; navegar los ríos y costas o ejercer libremente su culto.

la legislación nacional se explicita que el extranjero no está obligado a *admitir ciudadanía*⁴⁵ pudiendo quedar solo en condición de residente. Sin embargo, en esta condición está impedido de acceder al sufragio popular al no encuadrarse en las condiciones que determina la ley bajo el artículo 59 - 1.

La Constitución Nacional y la de la Provincia de Buenos Aires no son la única normativa que organiza las fronteras territoriales y la relación con *lo extranjero*. Como se planteó anteriormente, el artículo 75 de la primera -inciso 25- permite establecer tratados con naciones u organismos internacionales como ocurre con el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos al que adhiere Argentina⁴⁶. Allí se concibe la migración como un derecho que solo puede ser restringido "... para proteger la seguridad nacional, el orden público, la salud o la moral públicas o los derechos y libertades de terceros..." (Artículo 12, inciso 3). Si bien establece criterios de expulsión, también permite al "... extranjero exponer las razones que lo asistan en contra de su expulsión, así como someter su caso a revisión ante la autoridad competente..." (Art. 13), a menos que se expresen razones de seguridad nacional. Argentina también adhiere a la Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares. Allí se establecen principios que organizan la relación laboral del migrante y su familia considerando la "migración irregular" como un problema que debe ser resuelto reconociendo sus derechos. Esto último, según el documento, desalentaría la explotación y abuso de estas personas.

Lo planteado en los acuerdos mencionados tiene continuidad en la Ley Nacional de Migraciones N° 25.871 al definir la migración como un derecho sobre los principios de igualdad y universalidad (art. 4). Uno de sus objetivos es que toda persona que solicite ser admitida para ingresar al país tenga igualdad de trato (art.

⁴⁵ La nacionalización se obtiene residiendo dos años continuos en la Nación; pudiendo solicitar a la autoridad acortar este término alegando y probando servicios a la República.

⁴⁶ Por ley N° 23.313 del 17 de abril de 1986 Argentina aprobó el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Ratificada el 8 de agosto de 1986 (con reconocimientos y reservas).

5) sin discriminación (art. 3, inciso f). Dos aspectos pilares de esta perspectiva son la posibilidad de acceso a la educación (art. 7) y a la salud -asistencia social y atención sanitaria- (art. 8) cualquiera sea la situación administrativa de la persona. La ley también asume el compromiso de brindar información sobre los derechos y obligaciones de los migrantes -con arreglo a la legislación vigente-, los requisitos establecidos para su admisión, permanencia y egreso, y cualquier otra cuestión que le permita o facilite cumplir formalidades administrativas o de otra índole en la República Argentina (art. 9). Además, establece: el derecho a la reunificación de la familia migrante (art. 10), la consulta y participación en las decisiones relativas a la vida pública y la administración de las comunidades en las que residan (art. 11), el cumplimiento con lo establecido en las convenciones internacionales (art. 12), considerar discriminatorio todo lo que menoscabe los derechos que tengan los migrantes (art. 13) y favorecer a la integración de los extranjeros (art. 14) -cursos de idioma (inciso a), difusión de información (inciso b), valoración de las distintas expresiones de los migrantes, (inciso c), organización de cursos de formación (inciso d)-. Todo esto, acompañado de la obligación del Estado de eliminar la contratación de mano de obra ilegal (art. 16) y regularizar la situación legal de los extranjeros (art. 17).

Sobre la regularización administrativa denominada residencia, la ley migratoria establece *criterios y procedimiento de admisión* para la población extranjera que desee instalarse en el territorio en forma temporario o permanente. A través de ello se vinculan las poblaciones migrantes y el orden nacional atendiendo a *los derechos y garantías establecidos por la Constitución Nacional, los convenios bilaterales vigentes y las leyes*. En el *Título II De la admisión de extranjeros a la República Argentina y sus excepciones* el *Capítulo I De las categorías y plazos de admisión* establece que los extranjeros son admitidos para ingresar y permanecer en el país bajo las categorías de *residentes permanentes, residentes temporarios, o residentes transitorios* (artículo 20). La residencia permanente es para quienes se establecen definitivamente en el país (artículo 22) y la temporaria para los que permanecen un período de dos a tres años (artículo 23) siendo admitidos bajo

alguna sub-categoría⁴⁷ (artículo 24). Al expirar el plazo que autoriza la permanencia el migrante debe abandonar el territorio (artículo 25). Con la solicitud en trámite la institución otorga la residencia precaria con una validez de ciento ochenta días con posibilidad de renovación habilitando a sus titulares para permanecer, salir y reingresar al territorio nacional. Más allá de concebir la inmigración como un derecho, la diferenciación entre migrantes residentes de migrantes en situación irregular está explicitada. En el artículo 3 del capítulo 2 sobre los *Principios Generales*, se plantea que el objetivo es promover la integración y la inserción laboral "... de las personas que hayan sido admitidas como residentes permanentes..." (Inciso f) o "... que residan en forma legal..." (Inciso h). Esto era reiterado en el artículo 18 al plantearse que, sin perjuicio de los derechos de la ley, *los extranjeros deben cumplir con las obligaciones enunciadas*.

En la organización del traspaso a la condición de residente existía un trato diferenciado para los extranjeros que arribaban de países vinculados al Mercado Común del Sur (de aquí en adelante MERCOSUR). Esta iniciativa se implementó mediante los acuerdos RMI N° 13/02 y RMI N° 14/02⁴⁸ y tenían aspectos de la reglamentación mencionada en párrafos anteriores: tipos de residencia a otorgar, requisitos para acceder, normas generales de ingreso y permanencia y derecho de los migrantes. Si bien las fronteras continuaron siendo barreras arancelarias, migratorias e identitarias; sus características y sentidos fueron recreados en el marco de los discursos y políticas de "integración regional" y las dinámicas de globalización establecidas desde el MERCOSUR (Grimson, 2010). Ejemplo de ello son la firma del *Tratado de Asunción*⁴⁹ -26 de marzo de 1991-, el *Protocolo de Ouro Preto* -17 de diciembre de 1994- y la decisión de permitir la participación de Países Asociados (N° 14/96) y de Chile (N° 12/97) en las reuniones. En ellos se

⁴⁷ Turistas, pasajeros en tránsito, tránsito vecinal fronterizo, tripulante de transporte internacional, trabajadores migrantes estacionales, académicos, tratamiento médico y, por último, especiales.

⁴⁸ Ambos acuerdos fueron aprobados en Argentina en el Congreso Nacional mediante las leyes N° 25.902 y 25.903 el 9 de junio de 2006. La diferencia entre el primer documento y el segundo es que este último incluye la participación de Bolivia y Chile -además del resto de los Estados Parte-.

⁴⁹ En el artículo 1° se establece el compromiso de los Estados Partes de armonizar sus legislaciones para lograr el fortalecimiento del proceso de integración.

acuerda la necesidad de elaborar *mecanismos comunes, para profundizar la cooperación en las áreas de competencia de los respectivos Ministerios del Interior o equivalentes* (Decisión N° 07/96 / XI CMC - Fortaleza, 17/96) y el deseo de los Estados Partes y Asociados del MERCOSUR de fortalecer y profundizar el proceso de integración así como los fraternales vínculos. Para lograr estos objetivos se implementó una política de libre circulación de personas en la región para solucionar la situación migratoria de los nacionales de los Estados Partes y Asociados a fin de establecer reglas comunes para la tramitación de la autorización de residencia.

El análisis de las definiciones de los organismos estatales en la frontera con el extranjero me permitió reconocer, al menos, dos maneras en que esto se expresa. Por un lado, en la definición de lo permitido y lo prohibido a través de normas inscriptas en documentos que establecen modos de vincularse con el exterior - ejemplo de ello es el fomento de la inmigración europea-. Cabe señalar la capacidad de redefinición de esta normativa, y por consiguiente de la frontera, ante las transformaciones geopolíticas como la creación del MERCOSUR. Por el otro, en la organización del *carácter obligado de la frontera* que exige al migrante que la atraviesa y desea permanecer en el lugar de arribo convertirse en residente. Siguiendo la mención realizada sobre el MERCOSUR, más de allá de las redefiniciones que pueden generar las fronteras que establecen los organismos estatales se mantienen marcando la presencia de un *nosotros* distinto de *otros* (Bartolomé, 2006).

El mantenimiento de las fronteras, planteado al inicio del trabajo, son producto de lo que el grupo considera *socialmente significativo a partir de la interacción con otros grupos* (Barth, 1976). Así, para establecer las *categorías de adscripción* es necesario mantener definidas las fronteras. Por ello, ante su inevitable existencia, el grupo social se encuentra obligado a resolver cómo incorpora y convierte en *miembro* al *extraño* que ingresa a su territorio. En esta situación surge el proceso de obtención de residencia, en tanto *rito de institución* (Bourdieu, 2000), como

forma de resolución al mantener la frontera y brindar la posibilidad de conversión. Desde la perspectiva de Turner (1988) y Spindler (1993) el ritual de traspaso cumpliría con el *mantenimiento* del orden social al resolver socioculturalmente las discontinuidades -en término de tensiones y conflictos- que se genera⁵⁰. En este caso, se expresa como procedimiento de agregación a través de un conjunto de criterios que restablecen las relaciones entre el grupo social y la presencia de un extraño. De esta forma, siguiendo a Turner (1988), el ritual se ubica entre la organización de la estructura social y la experiencia de los sujetos brindando orden a la primera y significado a los segundos. Atendiendo a este análisis vale "... reconocer que las relaciones y rituales no han desaparecido sino que continuamente se constituye o resignifican." (Menéndez, 2006: 153).

5.3 Criterios para el traspaso a la condición de residente

Los criterios que establecen un grupo social, según la definición de educación planteada por Levinson y Holland (1996), son lo que definen a la persona *más o menos entendida*. A partir de ellos las personas pueden delimitar lo que alguien es o a que pertenece de lo que no. En este caso, los criterios que distinguen quien está en condiciones para convertirse en residente se encuentran en el *Instructivo de Trámites Mercosur* de la Dirección Nacional de Migraciones por disposición 1488/2010 y la *Reglamentación de la ley de migraciones 25.871* del decreto 616/2010. Ambos documentos fueron elaborados desde el marco normativo desarrollado en el apartado anterior en los que se diferencian migrantes de países miembros o asociados del MERCOSUR del resto. El proceso inicia con el ingreso del extranjero al país bajo autorización del Estado mediante un permiso de permanencia de tres meses denominado *residencia transitoria* como *turista* -con excepción de aquellos extranjeros a los que se les solicita un visado-. Pasado el tiempo, en caso de permanecer en el país, el extranjero debe regularizar su situación iniciando el procedimiento administrativo para solicitar la radicación en la

⁵⁰ Haciendo referencia al ritual isoma de los ndembu "... los fines implícitos de *isoma* incluyen el restablecimiento de la relación adecuada entre la matrilinealidad y el matrimonio, la reconstrucción de las relaciones conyugales entre la mujer y el marido, y el conseguir que la mujer, y en consecuencia el matrimonio y el linaje, sea fecunda." (Turner, 1988: 30).

Dirección Nacional de Migraciones. Dependiendo de las condiciones en las que se encuentra la solicitud, puede ser temporaria o permanente. La primera tiene una duración de dos años y, a los 22 meses de permanencia, se debe iniciar el trámite de radicación permanente⁵¹ al *tener arraigo*. Esta tiene una duración definitiva y pueden acceder a ella quienes renuevan sus radicaciones temporarias o quienes tienen vinculación parental con un argentino o residente.

En función de lo normado por el decreto 616/2010 en el artículo 9 del Anexo II el *extranjero que peticione una residencia debe presentar la siguiente documentación*: documento que acredite *fehacientemente* la identidad -Pasaporte o Cédula de Identidad del país MERCOSUR o Asociado-, documento que acredite el *ingreso legal* al país, certificado de antecedentes penales emitido en la República Argentina y otro emitido por las autoridades competentes en los países donde hubiera residido por un plazo superior a un año -durante el transcurso de los últimos tres años-⁵² y declaración jurada de carencia de antecedentes penales internacionales. Finalmente, se enuncia una generalidad: *demás documentación relevante a efectos de acreditar las condiciones de criterio migratorio invocado* – ejemplo de ello es el certificado de domicilio en el ámbito de jurisdicción de la autoridad migratoria-. Estas presentaciones se justifican en el artículo 29 de la ley 25.871 al explicitar los motivos de expulsión o impedimento de ingreso: *presentación de documentación falsa o adulterada, ser un expulsado con sanción vigente, ingresar al territorio eludiendo el control migratorio o tener condena o antecedentes por actividades ilícitas con condenas de tres años o más de acuerdo*

⁵¹ Las solicitudes de cambio de categoría pueden formularse hasta SESENTA (60) días corridos antes de la fecha de vencimiento de la residencia temporaria. Según lo establecido en el artículo 12 inciso f) del Anexo I del Reglamento de la Ley de Migraciones, si el extranjero se presenta: - dentro de los TREINTA (30) días corridos de vencida su residencia temporaria, sufrirá un recargo del CINCUENTA POR CIENTO (50%) del monto de la tasa prevista para el trámite. - pasados los TREINTA (30) días corridos de vencida su residencia temporaria, caducará de pleno derecho la facultad de peticionar el cambio de categoría.

⁵² Este trámite debe ser realizado cuando se trata de extranjeros que hubiesen cumplido los dieciséis años en el caso de Bolivia, Paraguay y Perú; para el resto de los países refiere a los 18 años.

a la legislación argentina. Lo desarrollado hasta aquí tiene la intención de constatar que los extranjeros no hayan incurrido en formas de ilegalidad.

La presentación del documento que certifica la identidad garantiza la relación entre la persona y su historia. El Estado "... otorga un documento de identidad con nuestra huella dactilar de lo que no podemos escapar y... permite que seamos localizados allá donde vayamos ante cualquier eventualidad, y con ello responsables, también identitariamente, de lo que hacemos." (Revilla, 2003: 60). El *documento* -Pasaporte o Cédula de Identidad- debe encontrarse vigente, en buen estado de conservación y con un juego de fotocopias completo -inclusive hojas en blanco-. No debe poseer adulteraciones estando legible en su totalidad. Las enmiendas que pudiera tener deben encontrarse salvadas por la autoridad emisora. El nombre y apellido del migrante, tal como figuran en el documento de identidad presentado, se utilizan para confeccionar el acto dispositivo que resuelve la petición. Ante la imposibilidad de presentarlo se solicita a la autoridad consular del país de origen un Certificado de Nacionalidad. El ingreso legal al territorio constituye un sello que prueba que la persona ingresó respetando la normativa vigente. La ausencia de esta certificación complejiza el inicio de la solicitud y genera interrogantes sobre el modo en que ingresó la persona. El *sello del ingreso al país* debe estar estampado en el documento de viaje o en la tarjeta migratoria - otorgada en el ingreso legal al territorio- intervenido debidamente por la autoridad. En caso de no poseer la documentación se realiza una consulta al sistema informático de registro de tránsitos de la Dirección Nacional de Migraciones.

Los certificados de antecedentes penales son documentos que demuestran la existencia o no de actividades ilegales. El *certificado de antecedentes penales de Argentina* se solicita al Registro Nacional de Reincidencia dependiente del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos con noventa días de vigencia. El *certificado de carencia de antecedentes penales* del país de origen se presenta respecto de los países donde se residió por un plazo superior a un año, durante el transcurso de los últimos tres. Este trayecto se verifica con la

documentación presentada o los dichos del extranjero que asumen carácter de declaración jurada. El documento se presenta legalizado por la representación Consular Argentina en el exterior -con "apostille"- o legalizado por la representación consular del país emisor en el Territorio Nacional cuando se trata de un país vinculado al MERCOSUR. La validez de los certificados, de no encontrarse expresamente indicada en el documento, es de noventa días. En caso que al inicio de la solicitud de residencia el certificado no se encuentre vigente, pero lo estuvo al ingresar al país y el migrante no retornara con posterioridad al país que emitiera el mismo, debe ser aceptado a los fines de la tramitación. La declaración jurada de carencia de *antecedentes penales internacionales* es extendida por la Dirección Nacional de Migraciones y se firma al momento de realizar la solicitud de residencia.

La certificación del domicilio emitida por la autoridad competente muestra a la persona con *dirección efectiva* en el territorio nacional. Según la disposición 2762/2009 el objetivo es evitar el "tour migratorio": *modalidad por la cual, ciudadanos provenientes de países limítrofes ingresan al Territorio Nacional con el único fin de obtener una radicación en el marco de la normativa referida en el párrafo precedente y garantizar una mayor efectividad en la entrega de la documentación que obtenga*. Como plantea la normativa, la obtención del documento de identidad permite acceder a distintos regímenes de asistencia social con financiamiento estatal dirigidos a quienes efectivamente residen en el país. Particularmente, se solicita constituir domicilio en el ámbito de jurisdicción de la Sede Central o la Delegación DNM ante la que se efectúa el trámite de residencia. Esto se constataba con el certificado de domicilio presentado o con la factura de servicio público a nombre del extranjero. El ámbito de jurisdicción de cada Delegación estaba organizado por la disposición DNM N° 37755/04 y sus modificatorias.

En algunos casos se puede solicitar la residencia permanente sin haber tenido la temporaria. Por ejemplo, al estar bajo una denominación específica como la de

refugiado o habiendo desempeñado el cargo de funcionario diplomático, consular o de organismos internacionales. Según el artículo 22 -inciso a- del Reglamento de la Ley de Migraciones, las relaciones familiares también inciden al ser el inmigrante cónyuge, padre/madre o hijo⁵³ de un *argentino nativo, naturalizado* o por *opción*, o de un *residente permanente*. Para ello hay que presentar *certificado de matrimonio y/o nacimiento* legalizado que acrediten el vínculo familiar. En estos documentos debe constar el apellido y nombre de quien solicita la residencia y del familiar *dador de criterio*. Además se presenta el documento que acredita la condición de nacional argentino del familiar invocado presentando DNI, LC/LE, Pasaporte o Carta de Ciudadanía de donde surge la condición. Los datos que allí figuran deben coincidir con los datos que están en los certificados de matrimonio o nacimiento. En caso de haber diferencias se solicita una nota consular que certifica que ambos documentos remiten a la misma persona. En caso de solicitarse por tener un familiar residente permanente, este último debe presentar su DNI para extranjeros, pasaporte donde consta la condición y certificado de residencia emitido por la DNM o copia certificada del acto dispositivo por el cual se otorga la residencia. En caso de no contar con esta documentación resulta suficiente la constancia de residencia que se obtiene consultando el sistema informático de antecedentes⁵⁴.

Al analizar los criterios que organizan el proceso de traspaso es posible visibilizar los sentidos que opacan su arbitrariedad para transformarlo en algo lógico y/o razonable. El tiempo de permanencia es un ejemplo de ello ya que expresa la

⁵³ Debe ser menor de 18 no emancipado o mayor con *capacidades diferentes*.

⁵⁴ Estas *instrucciones* contienen excepciones. En base al "Acuerdo sobre exención de traducción de documentos administrativos para efectos de inmigración" firmado entre los Estados del MERCOSUR, algunos documentos redactados en portugués no requieren traducción. Conforme el artículo 11 del Anexo II del Reglamento de la Ley de Migraciones, la DNM exime al extranjero de la presentación de documentación en determinadas circunstancias. La persona puede no presentar el certificado de antecedentes penales del país de origen -si acredita residir legalmente en el Territorio Nacional durante dos años-; no presentar el pasaporte -siendo titular de otro documento de identidad o de viaje emitido por un Estado Extranjero u Organismo Internacional reconocido por la República- o la partida de nacimiento. Finalmente, puede generarse la excepción de toda o parte de la documentación cuando el migrante acredite condición de refugiado o asilado por la autoridad competente. En todos los casos la aprobación de las excepciones queda a juicio de la DNM.

relación entre el extranjero y el nuevo lugar de residencia. Así, debe estar dos años en forma temporal a prueba para solicitar la condición de permanente. Las dos modalidades que evitan ese tiempo refieren al status. Por un lado, demostrando situaciones que expresan haber sido perseguido (*refugiado*) o reconocido (*cónsul*) en el lugar de origen. Por el otro, demostrando relaciones de proximidad filial del solicitante con *nativos* o residentes. Ya sea viviendo dos años o mediante la excepción, para obtener la condición de residentes permanentes deben reunir los criterios que lo permiten a través de la documentación mencionada. Del listado desarrollado es posible dividir las certificaciones en dos. Por un lado, aquellos que demuestran *quién es* la personas (DNI y antecedentes penales) y, por el otro, aquellas a refieran a *dónde está* (ingreso legal y certificado de domicilio). En la obtención de estas certificaciones se establece la relación entre las instituciones que definen el proceso y las poblaciones extranjeras que solicitan convertirse en residentes.

Los criterios, además de constatar la no incursión en formas de ilegalidad, buscan comprobar la vinculación del migrante con el lugar de arribo certificando su intención de convertirse en residente. Cada una de las instancias mencionadas, a pesar de ser distinta a las otras, tenían el mismo objetivo de certificar y validar la solicitud al obtener cada documento. Según Bourdieu (2000), los documentos resuelven la *tergiversación del orden social* que genera la permanencia del extraño legitimando la situación al actuar sobre la *representación de lo real*. Cada documento produce un *acto de comunicación* informando al migrante quien es y de *magia social* transformando al migrante en residente dentro de los límites asignados viéndose impedido de perder la categoría (Bourdieu, 2000). Los documentos demostraban ser una persona en condiciones de obtener la residencia al cumplir con lo solicitado: identidad, domicilio, ausencia de antecedentes legales, entre otros. Estos criterios establecen un primer nivel de definición de la persona *más o menos entendida* que distingue a quienes están en condiciones de hacer la solicitud *-yo entendido-* de los que no *-yo fracasado-*. Los primeros pueden iniciar el camino a la conversión en residentes, los segundos

quedan en *situación irregular* hasta obtener los documentos que permitan la conversión.

5.4 Procedimientos para el traspaso a la condición de residente

Los procedimientos que organizan el proceso de traspaso constituyen aquello que se debe aprender para reunir los criterios que permiten solicitar la residencia. Haciendo alusión una vez más a la definición antropológica de educación (Levinson y Holland, 1996), los procedimientos refieren a los “entrenamientos” que definen a la persona *más o menos entendida*. La obtención y presentación de los documentos que establecen los criterios está organizada mediante reglas procedimentales que definen un trayecto. Las instancias que lo componen configuran el proceso que los extranjeros deben atravesar para convertirse en residentes. Esta es la forma en que la estructura institucional direcciona la experiencia que realizan los extranjeros. En el apartado anterior se trataron los sentidos que justifican las solicitudes estatales para concretar la solicitud de residente, en éste se explicita la organización del proceso y cómo deben proceder los extranjeros en las instituciones que lo conforman. Para ello se analizan documentos que reglamentan el proceso y brindan información sobre los procedimientos. Para una mejor comprensión de las características el apartado se divide en dos. Por un lado, la etapa en que se reúnen los documentos y, por el otro, la tramitación de la solicitud de residencia en la DMN.

La información para reunir los documentos estaba en el link *trámites* de la página web de la Dirección Nacional de Migraciones. Durante el trabajo de campo, junto a los migrantes, relevamos allí qué se solicitaba desde la institución para obtener la residencia permanente MERCOSUR⁵⁵. El Documento Nacional de Identidad era el

⁵⁵ La única diferencia con la solicitud del migrante No-Mercosur se encuentra en el monto de las tasas de radicación. Al momento de hacer la investigación el migrante Mercosur pagaba 300 pesos y el No-Mercosur 600. La mayor diferencia entre unos y otros se encuentra en la solicitud de residencia temporaria ya que los No-Mercosur deben explicitar con documentación probatoria bajo qué criterio de admisión se está haciendo la solicitud (trabajador, migrante, pacientes bajo tratamiento médico, rentista, académicos, pensionado, estudiantes, inversionista, asilados y

único de los certificados que no había que solicitar porque se suponía que la persona lo tenía. Sin embargo, en caso que no tuviera vigencia, se debía concurrir al consulado para solicitar la renovación. El certificado de ingreso legal denominado *Tarjeta Única Migratoria* era una hoja de *uso oficial* que la Gendarmería Nacional entregaba en el paso fronterizo. El extranjero se quedaba con la original y la autoridad con una copia para incluir en su registro. Estaba escrita en idiomas español e inglés -siendo esta última de un tamaño más pequeño- y tenía espacios para que el extranjero brinde información sobre su identidad y los motivos de ingreso. En el primer espacio se completaba: *nombres, apellidos -1° y 2°, año y país de nacimiento, sexo y estado civil*. En el segundo espacio: *ocupación o profesión, dirección en el país de destino, documento de viaje, tiempo de estadía y motivos del viaje*. En la parte inferior había un espacio para ser sellado -con la fecha de ingreso al país- y firmado por la “persona encargada”. El Certificado de Antecedentes Penales del país de origen se solicitaba en el Consulado Argentino antes de partir del lugar de origen o en el Consulado de su nacionalidad al llegar al lugar de arribo. En este último, el extranjero realizaba la solicitud -previo depósito bancario- para que luego el representante consular enviara el certificado para su legalización al Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto de Argentina. La persona responsable de la Unidad de Coordinación Legalizaciones del Ministerio validaba el documento explicitando: *la firma que aparece en este documento: CERTIFICACIÓN CONSULAR y dice... [nombre del cónsul]... guarda similitud con la que obra en sus registros*. Esto era regresado al consulado para allí le agregaran una hoja en la que se daba el *Visto Bueno* con la firma del representante consular y el sello de la institución.

El Certificado de Antecedentes Penales de Argentina era elaborado por la Unidad de Expedición y Recepción de Antecedentes Penales (UER), que dependía de la Dirección de Reincidencia y Antecedentes Penales del Ministerio de Justicia de la

refugiados, científicos y personal especializado, razones humanitarias, deportistas y artistas especiales, religiosos, reunificación familiar temporaria).

Nación. Al momento de realizar la investigación tenía un costo de \$100 siendo el tiempo de elaboración de 24 horas o \$40 con un tiempo de 5 días. Según la información expresada en un diario local: “Los usuarios que necesiten tramitar el Certificado de Antecedentes Penales pueden hacerlo vía web a www.dnrec.jus.gov.ar/solicitudcertificado. Hay que completar el formulario e imprimir, abonar el costo en Banco Nación y luego concurrir a la Dirección de Licencias Municipal, con fotocopia de DNI para completar el trámite.” (Certificado de Antecedentes Penales - 19 de Febrero de 2014). En el lugar mencionado entregaban al solicitante un documento con tres códigos: de pedido, de la regional y de seguridad que luego se ingresaba en la página web -www2.jus.gov.ar/rnr-certificado/UER- para poder descargar el certificado en formato PDF. Allí se dejaba constancia si la persona *registraba o no antecedentes penales*, el plazo de validez del certificado y la firma digital de la persona responsable del Registro. El Certificado de Domicilio se obtenía en el Registro Civil y era otorgado en el momento. Al igual que los anteriores se utilizaba el sello de la institución y la firma de una persona que tenía las facultades de legalizar lo declarado por el interesado. Con la denominación de *declaración jurada* se consideraba que lo dicho por el extranjero era cierto hasta que se acreditara lo contrario.

En los casos en que se solicitaba la residencia permanente por vínculo familiar - cónyuge, padre/madre o hijo- con un “nativo” o extranjero residente debía presentarse el Certificado de Matrimonio o Nacimiento. Cuando el vínculo se daba en el país de origen se solicitaban en el consulado que extendía un certificado que validaba la información. En esta etapa el extranjero se vinculaba con siete instituciones encargadas de avalar su existencia para estar en condiciones de solicitar la residencia. De ello se visualizaban dos formas en que se producían las interacciones y dos formas de tratar la información. Las primeras se refieren a vínculos *cara a cara* o a través de *mediadores*. Las segundas aluden a considerar *legal lo declarado* o *legal lo certificado*. Así, en el registro civil y el puesto de frontera el encuentro era cara a cara y lo declarado era considerado veraz. En la municipalidad y el consulado el encuentro era igual al anterior pero la legalidad

estaba certificada. En los ministerios y el registro civil del lugar de origen el encuentro era a través de mediadores y lo legal estaba certificado. En cada una de estas interacciones se reiteraban los dispositivos institucionales *-principalmente en forma de firma y sello-* que tenían como objetivo dar como cierta la información presentada por los extranjeros. En todos los casos era una persona la que representaba a la institución y validaba la información que entregaba el migrante en la Dirección Nacional de Migraciones.

Luego de reunir los documentos el extranjero solicitaba un turno *ON-LINE* a través de la página de internet www.migraciones.gov.ar. Seguidamente, se debía concurrir a la DNM en la fecha del turno otorgado para iniciar el *trámite*. Según la *voz en off* del video instructivo de la página de internet de la DNM:

“Se concurre a la delegación correspondiente con todos los papeles y las fotos 4x4. Allí el extranjero será asesorado por el personal de Migraciones empezando en el lugar de biometría aguardando en la fila con sus documentos en mano hasta que se indicaba el box de atención al que debía concurrir. Allí se entrega el Documento de Identidad, los certificados de carencia de antecedentes penales del país de origen y de Argentina, y las fotos. El personal escanea la documentación y la foto 4x4, digitaliza las huellas dactilares y la firma de la persona para la segunda parte del trámite. Finalmente, se entrega al solicitante una hoja que indica el número de orden en el que se especifica una letra que indica el sector de atención al que se dirigirá. El siguiente paso es aguardar en el salón hasta que aparezca el número de orden en las pantallas LED -hay en el lugar indicando el box donde se lo atenderá-. Al llegar se debe entregar la documentación y, mientras está es escaneada, el empleado hace algunas preguntas y carga todo los datos en el Sistema de Admisión de Extranjeros (SADEX). Allí también se firman las declaraciones juradas en las que se manifiesta no tener antecedentes y contar con los medios para subsistir. Luego, se solicita nuevamente al extranjero que aguarde el procesamiento del trámite hasta

volver a ser llamado por el mismo empleado para recibir las boletas de pago fijadas por la ley⁵⁶. Al finalizar la etapa en las cajas habilitadas se entrega el recibo de pago en el box donde había sido atendido y vuelve al lugar de espera hasta ser llamado para firmar la solicitud final verificando que sus datos personales sean correctos. Luego de unos minutos recibirá el certificado de Residencia Precaria. El DNI llegará a su domicilio dentro del plazo de vigencia de su Precaria... un buen trámite”

Este recorrido es garantizado por los representantes de las instituciones con entrenamiento especializado en las formalidades que conforman los procedimientos. Allí el extranjero los conoce y atraviesa el tránsito por las instancias que lo llevan a la obtención de la residencia. Particularmente, el momento de reunir y presentar la documentación refiere a la *etapa preliminar* (de separación). Al realizar los procedimientos el migrante demuestra su intención de no vivir más en el lugar de partida y residir en el nuevo lugar de arribo confirmándolo mediante certificados. Según Spindler (1993), con esta etapa el migrante iniciaría un período de *discontinuidad*, donde sufre rupturas en su cotidianeidad siendo tratado de manera diferente, y *presión cultural*, donde se le pide cumplir con requisitos que van más allá de presentar los documentos. Ejemplo de ello es la inclusión en el instructivo del *tiempo de espera* como un elemento inherente que busca comprometer al migrante con el sistema. Es decir, si desea la residencia debe saber que tendrá que aprender a esperar así como tuvo que aprender a reunir la documentación. En esta y otras instancias se constriñe la conducta de la persona ante la aplicación de nuevas normas en escenificaciones dramáticas y públicas (Spindler, 1993). En ellas el migrante realiza prácticas que consisten en demostrar constantemente que es quien dice

⁵⁶ Al momento de hacer la investigación el costo de la tasa retributiva era de \$300 permitiendo, según el artículo 1º -inciso b- del Decreto N° 231/09, garantizar la continuidad material de la estructura administrativa -atendiendo a una serie de excepciones. Existen situaciones que se tienen en cuenta en las que se exime del pago de la tasa reglamentado en el decreto N° 231/09. Una de las disposiciones permite a los migrantes que acrediten estado de indigencia no pagar la *tasa retributiva* de trescientos pesos. Esto debe acreditarse conforme las instrucciones detalladas en el Anexo de la Disposición DNM N° 33.349/04.

ser a través de diferentes formas: respondiendo preguntas, controlando documentos, reconociendo huellas digitales o firmas, entre otros. En cada una de las instancias los procedimientos insertan a los migrantes en momentos ceremoniales que, de atravesarlos adecuadamente, lo convertirán en residente.

5.5 La organización del acceso a la solicitud de residencia

El aprendizaje de los criterios y procedimientos del proceso de traspaso por parte de los migrantes dependía de las posibilidades de vincularse con los sentidos que lo organizaban. Para ello, las instituciones debían generar mecanismos de acceso para dar a conocer en qué consistía la obtención de la residencia. El artículo 9 de la ley 25.871 planteaba que el Estado debía proporcionar *información gratuita* sobre: derechos y obligaciones de la legislación vigente, requisitos establecidos para la admisión, permanencia y egreso, y cualquier otra índole que les permita cumplir formalidades a los migrantes y sus familias. Su aplicación buscaba la regularización de los extranjeros garantizándose el “... acceso de los migrantes a la residencia en cualquiera de las categorías que dispone la ley migratoria...” (CEIPIL, 2011: 24). En estos términos, el acceso constituyó un aspecto clave para analizar la dimensión educativa en la obtención de la residencia ya que allí comenzaba el aprendizaje de los migrantes. Participar de ese proceso implicaba “... el acceso a un amplio espectro de actividades en curso, a los veteranos, y a otros miembros de la comunidad, al igual que a la información, a los recursos y a las oportunidades de participación.” (Lave y Wenger, 2007: 100).

La forma en que la Dirección Nacional de Migraciones definía el acceso a la solicitud de residencia tenía su origen en el decreto 229/2000⁵⁷ que incluía a la

⁵⁷ Su elaboración se centra en el derecho de los ciudadanos a poder informarse y reclamar, entendiendo que *detrás de cada trámite hay una necesidad, un dolor o un derecho, y que toda demora ocasiona un perjuicio*; teniendo como “... objeto la instrumentación de compromisos de servicio por parte de los organismos públicos prestadores directos... [con el fin de]... lograr una mayor receptividad y mejor respuesta del Estado a las necesidades y prioridades de los ciudadanos en lo referente a la prestación de los servicios a su cargo...” (Decreto 229/2000 – 08/03/2000).

institución en el *Programa Carta Compromiso con el Ciudadano*⁵⁸. Según la información brindada en la página web del programa, los compromisos se asumían mediante cartas con carácter de documentos públicos donde las instituciones explicitaban las formas de acceder a sus servicios, entre otras cuestiones. Las cinco *Cartas Compromiso* elaboradas desde la DNM reiteraban como objetivo: *describir los servicios que se prestan y sus diferentes modalidades de acceso, estableciendo una orientación básica para su correcta comprensión*. Los *destinatarios* de las iniciativas incluían a: *personas que ingresan o egresan del territorio nacional, extranjeros que desean permanecer en el país y organismos que realizan trámites o efectúan requerimientos a la DNM*. En la última Carta Compromiso se mencionaban 7 vías de acceso orientadas a brindar, ofrecer y difundir *información clara, precisa, completa, actualizada* -además de recibir consultas- divididas en tres grupos. En el primero estaban las instancias presenciales: *área de atención al ciudadano* y los procedimientos de *información y comunicación*. En el segundo los medios de comunicación: el *correo electrónico*, la *página web* y las *campañas de difusión*. En el tercero el material gráfico: la *cartelería y señalética* y la *folletería, afiches e instructivos*. Cada una de estas modalidades explicitaba sus niveles de funcionamiento deseables a través de formas de medición -expresados en *indicadores*- que permiten identificar su cumplimiento. El mayor objetivo de la institución, en sus propios términos, era demostrar *COMPROMISO* con su actividad.

En la Quinta Carta Compromiso, al hacer referencia al primer grupo -*instancias presenciales*-, se mencionaban los lugares donde funcionaba la DNM focalizando las recomendaciones en el vínculo con *la ciudadanía*. Para ello se proponía un horario de atención amplio de 8:00 a 19:00 hs, condiciones edilicias correctamente señalizadas y limpias, rapidez en la atención, amabilidad y ausencia de demoras

⁵⁸ “El Programa apunta a mejorar la relación de las organizaciones con los ciudadanos, potenciando su derecho a ser escuchados..., respetados..., y a recibir una respuesta ante los reclamos y una solución o compensación, si fuera el caso.” (http://www.sgp.gov.ar/contenidos/onig/carta_compromiso/paginas/que_es_la_carta_compromiso.htm)

injustificadas por parte del personal idóneo que debía dar un trato respetuoso, equitativo y no discriminatorio. Esto último debía ocurrir principalmente en los *sectores de informes* -donde se entregaban instructivos y folletos- ya que su actividad se centraba en generar condiciones de acceso. El segundo grupo -los *medios de comunicación*- debía ampliar la capacidad de la institución de ofrecer información. En la página web los compromisos eran: identificar el destinatario al que se dirigían los mensajes, estar incluida por los *buscadores más conocidos* de la red, tener adecuada navegabilidad, facilitar la derivación a otras páginas web relacionadas y ofrecer los contenidos que el destinatario esperaba y necesitaba⁵⁹. Además, el lenguaje debía ser comprensible, los contenidos debían actualizarse periódicamente y las condiciones mínimas de seguridad tenían que estar garantizadas. Sobre el correo electrónico se proponía responder las consultas sobre la información de carácter general el mismo día que fueran recibidas y las de información específica -derivadas a áreas especializadas- en un lapso que no superara los cinco días corridos. Las campañas de difusión proponían *acciones de prensa*⁶⁰ a través de la gráfica, TV, radio e internet ante modificaciones en la normativa migratoria que requirieran convocatorias especiales y masivas de migrantes. Los *materiales gráficos* estaban presentes en las diferentes vías de acceso mencionadas hasta aquí. La cartelería y señalética debía tener una adecuada ubicación que asegurara buena visibilidad, un diseño que facilite la lectura de información y claridad del lenguaje utilizado. La folletería, afiches e instructivos debían estar a disposición de los usuarios en cada una de sus instalaciones con un lenguaje claro y comprensible, garantizándose la

⁵⁹ Los contenidos se referían a: información institucional integral; servicios ofrecidos por tipo de destinatario; información sobre sistemas de reclamos, sugerencias y resultados de consultas; información sobre compromisos asumidos en CCC; novedades, agenda de eventos, legislación, normativa.

⁶⁰ "... gacetillas, comunicados, producción de notas, atención por demanda de medios nacionales, sectoriales e internacionales, entrevistas a funcionarios, provisión de estadísticas, prensa de eventos culturales e institucionales, voceros, difusión por temáticas especiales, conferencias de prensa, dossiers, provisión de imágenes (logo institucional, fotos de la DNM, de sus funcionarios, de actividades, gráficos, ilustraciones), folletería de eventos, relaciones públicas, campañas y medios de colectividades." (Quinta Carta Compromiso con el Ciudadano, 2015: 37)

actualización periódica de sus contenidos de acuerdo a las modificaciones de la normativa y su reglamentación.

Sobre las diferentes vías de acceso se destaca el énfasis dado en las dos últimas Cartas Compromiso al uso de las *herramientas informáticas* que estaban en el segundo grupo: *medios de comunicación*. El punto f) de la cuarta carta planteaba que su uso se orienta a *facilitar los trámites de los usuarios en el marco del gobierno electrónico*⁶¹. El punto g) se refería a *propender a la generación de la ventanilla única*⁶² en todo el país, para simplificar los trámites que debían realizar los extranjeros. En la quinta carta, además de mantener el sistema de Ventanilla Única, se establecía como objetivo *incrementar la cartilla de trámites en línea y las herramientas que permitieran los pagos electrónicos*. El argumento de ello era que el uso de esa tecnología posibilitaba la agilización de los procesos y las transacciones electrónicas, dotándolas de seguridad informática y jurídica. Su concreción se cristalizaba en la página web que, al ser creada para la *agilización de los procesos*, tenía incorporada en forma total o parcial *el resto de las modalidades*. En línea con esto, el Informe Exploratorio “Nuevas Tecnologías de la Información y Transparencia del Estado” del Instituto Nacional de la Administración Pública (INAP) planteaba: *A partir de los cambios vertiginosos de la “sociedad de la información” se actualizan los antiguos principios republicanos*⁶³

⁶¹ “El Gobierno Electrónico... es la transformación de todo el gobierno como un cambio de paradigma en la gestión gubernamental, es un concepto de gestión que fusiona la utilización intensiva de las TIC, con modalidades de gestión, planificación y administración, como una nueva forma de gobierno. Bajo este punto de vista, el GE basa y fundamenta su aplicación en la Administración Pública, teniendo como objetivo contribuir al uso de las TIC para mejorar los servicios e información ofrecida a los ciudadanos y organizaciones, mejorar y simplificar los procesos de soporte institucional y facilitar la creación de canales que permitan aumentar la transparencia y la participación ciudadana.” (Naser y Concha, 2011: 5)

⁶² “... esta opción posibilita al extranjero solicitar el DNI en forma conjunta con el trámite de residencia en las Sedes habilitadas a tal efecto por la Dirección Nacional de Migraciones y recibirlo en su domicilio. Es el adecuado para aquellos extranjeros que no poseen residencia permanente o temporaria vigente en el país.” (Página web de la Dirección Nacional de Migraciones. DNI extranjeros http://www.migraciones.gov.ar/accesible/indexP.php?dni_extranjeros)

⁶³ “La forma republicana está basada en la división, control y equilibrio de los poderes y tiene como fin último la garantía de las libertades individuales. Los principios que la inspiran son: Constitución escrita, separación de poderes, elegibilidad de los funcionarios, periodicidad de los mandatos, responsabilidad de los funcionarios, publicidad de los actos de gobierno y existencia de partidos políticos.” (<http://www.argentina.gob.ar/pais/61-sistema-de-gobierno.php>)

sobre la publicidad de los actos de gobierno en el sentido del “libre acceso a la información”. Sobre este principio se considera que la digitalización incrementa la eficiencia y la calidad de los servicios, así como para promover la descentralización administrativa, la difusión del conocimiento y la participación ciudadana.

La digitalización del soporte gráfico suponía una mejora en el funcionamiento del sistema político manteniendo vigente la *historia de la práctica* (Lave y Wenger, 2007). Su objetivo era generar una mayor *disponibilidad* de los artefactos para que los aprendices participen en las actividades de la comunidad (Lave y Wenger, 2007). La modificación mostraba la posibilidad que existía de manipular las modalidades de acceso a fin de promover una nueva práctica que redefina su grado de *transparencia*⁶⁴. Esta última refiere a los rasgos de invisibilidad y visibilidad que llevan los artefactos que conforman la modalidad de acceso y se expresan en su uso y comprensión. El primer rasgo refiere a las tecnologías mediadoras que tienen como objetivo favorecer una interpretación e integración no problemática a la actividad. El segundo rasgo hace alusión a la visibilidad que debe tener el objetivo del procedimiento lo que permite comprender la práctica que lo define. El grado de transparencia de una modalidad de acceso, que se sintetiza en la visibilidad/invisibilidad de sus artefactos, se expresa en las posibilidades de promover una práctica. Este tipo de definiciones estaba presente en documentos vinculados al objetivo de promover el acceso. El decreto 229/2000 planteaba la transparencia como la *pedra angular* del Estado -particularmente la Administración Pública Nacional- al *operar de cara a sus administrados*. En las cartas de la Dirección Nacional de Migraciones, al definirse los *compromisos* de las modalidades de acceso, se planteaba buscar la *transparencia de las condiciones operativas de las prestaciones*. Es decir, lograr el mayor grado de disponibilidad para los destinatarios en el uso y comprensión de los servicios que

⁶⁴ “En la medida en que la noción de transparencia, tomada muy ampliamente, es una forma de organizar actividades que vuelve visibles sus significados, abre una aproximación alternativa a la tradicional dicotomía entre aprendizaje vivencial y aprendizaje con toma de distancia, entre aprender haciendo y aprender por abstracción” (Lave y Wenger, 2007: 105)

se ofrecían. Esta intención se identificó incluso en el discurso del, en ese entonces, director de la Dirección Nacional de Migraciones al explicar cómo solicitar la residencia:

“El trámite de radicación es muy sencillo. Cuando inician su trámite de residencia inician en el mismo momento el trámite de Documento Nacional de Identidad, la solicitud del Documento Nacional de Identidad. Quiere decir que van a venir a migraciones y si traen todos sus papeles en orden se van a ir con un certificado de residencia precaria.” (Dr. Martín Arias Duval - Título del video: trámite de radicación⁶⁵)

En la sencillez del procedimiento, referido a la ausencia de impedimento, reside el mayor objetivo de la transparencia. Por ello, en el diseño de las modalidades de acceso se buscan soportes a través de los cuales los migrantes puedan visualizar y comprender en qué consiste el proceso. El uso del artefacto -administrativo, folleto, cartel, página web, medio de prensa, entre otro- en la interacción, constituye el soporte *invisible* sobre el que se posa el sentido *visible* que hace a la *comprensión* del objetivo que tiene el procedimiento. Por ello, las modalidades de acceso son consideradas *tecnologías mediadoras* ya que su visibilidad se expresa en el uso no problemático. Todo esto coloca la carga explicativa “... sobre la práctica cultural en la cual el aprendizaje se produce, sobre cuestiones de acceso, y sobre la transparencia del medio cultural con respecto al significado de lo que se aprende.” (Lave y Wenger, 2007: 104-105).

Al analizar las formas en que se organizan las modalidades de acceso se reconocen una serie de características que denotan la presencia de la *forma escolar* definida como un modo de socialización específico y dominante que ha pasado las fronteras de la escuela y se encuentra presente en los diferentes órdenes de la vida cotidiana de numerosas instituciones y grupos sociales

⁶⁵ <http://www.youtube.com/watch?v=QdR4DyawOas&feature=youtu.be>

(Vincent, Lahire y Thin, 2001). En principio, para hacer uso de las modalidades de acceso, se establecía un *espacio y tiempo específico donde se realizan las actividades* que buscan orientar al extranjero. Así, la ubicación de cada punto de acceso y lugar en el que se realizaban las actividades estaban especificadas. Otra de las características era la vinculación con el *mantenimiento del orden urbano* al explicar la importancia de la ciudadanía extranjera en obtener la residencia. Esto, al ser una iniciativa de orden público, tenía como objetivo lograr la obediencia a los *poderes civiles* -en el marco de la organización estatal-:

“Si bien la ley les reconoce ciertos derechos es muy difícil que pueda hacerlos valer. Es mucho más fácil con un documento de identidad con una residencia porque es lo que les da identidad. La misma identidad que tenemos los argentinos, los mismos derechos y las mismas obligaciones que tenemos los argentinos. Y eso es lo que va a garantizar la igualdad ante la ley y eso es lo que va a garantizar también la plena integración de los migrantes en la sociedad de recepción que es la sociedad argentina.” (Dr. Martín Arias Duval – Título del video: trámite de radicación)

La obediencia estaba ligada al *principio de engendramiento* de la forma escolar que consistía en el seguimiento de *reglas impersonales*. Lo que la institución esperaba en cada actividad, además que se comprendiera su contenido específico, era la obediencia a las reglas constitutivas del orden que se imponían a migrantes y representantes de las instituciones. Estas reglas se explicitaban en el apartado *Derechos y obligaciones de los destinatarios* de la quinta Carta Compromiso, convirtiéndose los derechos de los migrantes en las obligaciones de los administrativos⁶⁶. De esta forma, cada uno de los actores que participaba del

⁶⁶ Los que forman parte de la DNM deben brindar información, orientar sobre los trámites, estar identificado, extender constancia la documentación presentada, evaluar las presentaciones administrativas, resolver las peticiones, solicitudes o denuncias realizadas, guardar confidencialidad de los datos personales, tratar con respeto y deferencia, aceptar quejas y reclamos, y respetar los principios de *Gobierno Abierto*. Por su parte, los migrantes deben observar el principio de Buena Fe y abstenerse de presentar documentación material o ideológicamente falsa, cumplir con la Constitución Nacional y las leyes vigentes,

proceso *sometía su actividad a los “principios” o reglas que lo regían*. Finalmente, la Dirección Nacional de Migraciones establece una relación con los migrantes de tipo pedagógico. En ella había un maestro (*administrativo*) que poseía las competencias y prerrogativas para lograr la residencia y un alumno (*migrante*) que no. A través de las características señaladas de la forma escolar, extrapolada de su marco original, adecuaba a las poblaciones extranjeras al conjunto de reglas impersonales que organizan el traspaso a la condición de residente.

Este apartado es un primer acercamiento a la dimensión educativa que organiza el proceso de traspaso. El análisis de esta dimensión fue posible mediante la categoría *acceso* ya que refiere al primer momento en que las personas se vinculan a las tramas de significación del contexto en el que participan. Como se planteó al inicio del apartado, para que el extranjero aprenda los criterios y procedimientos que organizan el proceso debe vincularse con la trama de sentidos que lo definen a través de las modalidades de acceso que establecen las instituciones. De esta manera, el primer paso para visibilizar y conceptualizar la dimensión educativa en contextos donde es opacada es identificar las maneras en que se organiza y produce el acceso. Otro camino ha sido identificar la relación entre el proceso y las características de la *forma escolar* organizada en *escenificaciones* dramáticas y públicas que están configuradas bajo ese modo de socialización.

efectuar el ingreso y egreso del territorio argentino por lugar y en horario habilitado -sometiéndose al respectivo control migratorio-, acatar y respetar las normas migratorias y a sus funcionarios y empleados, presentar en tiempo y forma la totalidad de la documentación, abonar las tasas correspondientes, respetar los horarios, los turnos de atención y las citaciones establecidas por el Organismo, permanecer en forma legal dentro del territorio nacional, sin excederse del plazo concedido por la DNM y abonar la tasa por habilitación de salida correspondiente, en las oficinas habilitadas, en caso de excederse del plazo de permanencia concedido.

6. LA DIMENSIÓN EDUCATIVA DE LA EXPERIENCIA DE TRASPASO A LA CONDICIÓN DE RESIDENTE

6.1 La experiencia de traspaso a la condición de residente

En el presente apartado se describen las formas que asumen las diferentes etapas de un rito de paso (Van Gennep, [1908] 2008) a la luz de los registros realizados sobre la obtención de la residencia. Dar cuenta del carácter ritual de este proceso permitió reconocer su dimensión educativa ante el opacamiento de los actores a partir de conceptos como *presión cultural*, *continuidad*, *discontinuidad*, *mantenimiento* y *reclutamiento* (Spindler, 1971). Mi análisis se centra en la experiencia particular de migrantes en situación irregular en el marco de las generalidades planteadas por la Dirección Nacional de Migraciones (DNM). Una primera cuestión a tener en cuenta sobre el migrante en situación irregular es que se encuentra en *estado de aislamiento* (Van Gennep, [1908] 2008). Luego de la etapa preliminar o de separación (Van Gennep, 2008; Turner, 1988) -expresada en momentos de despedida y escenas de partida-, al arribar al nuevo lugar el migrante se prepara para ingresar a otro *status*⁶⁷. Sin embargo, cuando finaliza su estadía como turista y no inicia la solicitud el migrante se ubica en *situación irregular* ingresando al *estado de aislamiento*. Van Gennep ([1908] 2008) es el único de los autores a los que accedimos que planteó la situación de fracaso al transitar un ritual mediante esta categoría. En este caso, el fracaso se expresaba en la imposibilidad del migrante en *situación irregular* de acceder a un conjunto de políticas sociales.

El caso de Ramona mostró las imposibilidades que generaba la *situación irregular* al no poder obtener la titularidad del cobro de la Asignación Universal por Hijo. Para ello necesitaba obtener la condición de residente y el Documento Nacional de Identidad (DNI). Fue en la oficina de la dirección de la escuela donde Ramona contó la situación haciendo visible la frontera entre *irregulares* y residentes al

⁶⁷ Martha García, al analizar el paso fronterizo de los nahuas de México a Estados Unidos explica: “Después del aparente repliegue del sistema de reciprocidad en la etapa extrema de la fase liminar, cuando los ‘ordenadores’ ajenos al grupo conducen el ritual, se recobran los principios y la norma del grupo para la agregación de este actor. Esta activación refrenda su nuevo estatus como ‘norteño’ y ‘norteña’ y renueva su solidaridad con quienes lo han acogido en la congregación primera.” (García, 2008: 143)

mostrar este tipo de restricciones. Hasta ese momento su marido había sido el titular de ese programa y ella no consideraba necesitar el documento. En el caso de Sofía, dio a conocer su *situación irregular* expresando la imposibilidad de lograr la residencia: *yo todavía no he podido hacer nada*. Ella culpaba a: los *consulados por pedir demasiadas cosas* y a quienes habían prometido ayudarla pero no lo hicieron. Consideraba que el mayor obstáculo era el dinero: *y todo es plata... porque si yo viajo... tenemos que viajar los cinco*. Tampoco sabía a qué debía viajar: *en Buenos Aires hay un consulado chileno que no sé para qué “miércoles” es que tenés que ir*. Ella sabía que estaba en falta pero, a su modo de ver, la ausencia de ayuda era lo que impedía obtener la residencia. Sus intentos individuales de obtenerla fracasaron: *Nunca pensé que iba a ser tan complicado. Yo pensaba que era distinto, que el mismo consulado chileno te podía ayudar*. Los sentidos que le atribuían a la situación eran reafirmados por el relato de rechazos de otros migrantes: *lo que te dicen en el consulado chileno es: “¿para qué te viniste?” A mi suegra se lo dijeron*.

Para salir del *estado de aislamiento* debían reconocer los requisitos que permitían el ingreso a la *etapa de agregación* y la conversión a residente. En una *jornada de asesoramiento* realizada en el municipio, la DNM brindó esa información. Al inicio, la persona a cargo destacó que el procedimiento era gratuito, personal y nadie debía cobrarles, y agregó que poseer el DNI iba contra el *trabajo en negro, la trata de personas y la vida clandestina*. Durante las consultas se preguntaba a los migrantes qué trámite debían realizar pero no todos lo sabían. Cuando los empleados de la DNM reconocían la situación entregaban una hoja donde marcaban los documentos que debían conseguir antes de solicitar el turno. Uno de los últimos migrantes en llegar no entendía a la representante a pesar del esfuerzo de ambos. Al no ser comprendida ella preguntó si tenía un amigo que lo ayudara. El migrante respondió que no y se retiró del lugar. Ramona estaba en la misma situación. La trabajadora social de la escuela, al percibir que no sabía *a dónde ir, ni a quién recurrir*, decidió ayudarla. Como no encontró un *organismo que se abocara a resolver estas cuestiones*, visitó el Registro Civil porque *entendía que*

era el lugar donde primero había que acudir. Me imaginaba que con un registro civil de otro país podía haber una conexión. Ramona también visitó el Registro Civil con otra suerte: *no tiene nada, que cuando me casaste... que no me entendían nada.* Ella planteaba constantemente no poder hacerse entender: *siento que me faltan palabras,* mostrando las dificultades que tenía. Finalmente, se comunicaron con el consulado cuya respuesta fue que un familiar del país de origen debía pedir una copia del acta de nacimiento en el Registro Civil, certificarla y enviársela. Para retomar el contacto con sus familiares que estaban en su país de origen, Ramona le pediría los números de teléfono a su prima que vivía en Capital Federal. Desde la escuela reunirían el dinero para comprar los pasajes. Sin embargo, la migrante comenzó a plantear excusas para no viajar. Esto generó molestias en los acompañantes porque consideraron estar haciendo un esfuerzo de manera voluntaria mientras que la migrante no colaboraba en resolver su situación. Finalmente, la situación no se resolvió porque la trabajadora social de la escuela no pudo continuar con el acompañamiento y Ramona decidió no viajar.

En el otro caso, Sofía no sabía que podía solicitar la residencia permanente en forma directa por tener un marido residente. Sabía que debía presentar: *muchos papeles,* pero no cuáles ni dónde conseguirlos. Por ello, mientras registraba las situaciones, participé del acompañamiento buscando información en la página web de la DNM. Como no comprendía ni encontraba toda la información hice una llamada telefónica a la delegación de Mar del Plata. La telefonista recomendó consultar la página web pero, luego de explicarle que la había visitado, me permitió hacer las preguntas. Con sus respuestas y la información de la página web elaboré un “instructivo” para Sofía con los documentos que debía presentar. En el encuentro siguiente ella comentó la reacción de su marido al recibir el “instructivo”: *“pero negra”, me dice, “todo es un gasto”.* Los documentos fueron revisados y, al identificar los que faltaban, se organizó el procedimiento en etapas. La primera fue renovar las cédulas de identidad en el consulado de Chile. Para financiar el viaje al consulado la directora y la vice propusieron hacer una solicitud al secretario de bienestar social del municipio. Al saber que el viaje era a Mar del

Plata, la vice-directora planteó que su sobrina vivía allí y podía ayudar. Reunir dinero y encontrar personas que ayuden fueron aspectos decisivos para lograr la residencia. En el encuentro siguiente Sofía aportó nueva documentación: los certificados de nacimiento y el DNI de su marido.

Durante los preparativos para la visita al consulado, Sofía experimentó una serie de situaciones que le mostraron un proceso más complejo del que pensaba. Mientras sumábamos los gastos para ir al consulado Sofía se angustió al darse cuenta que el dinero que reuníamos en ese momento solo sería para obtener las cédulas de identidad. El viaje no incluiría la visita a la DNM y, muchos menos, la solicitud de residencia. Para obtener fondos y lograr el viaje uno de los asesores nos presentó con la trabajadora social del municipio que intervenía en el barrio donde vivía la familia. Luego de explicarle la necesidad de financiar los pasajes contó que el municipio ya había realizado ayudas para ese tipo de cuestiones. Luego de tomar nota de los motivos del viaje explicó que haría una *evaluación* de la familia para elaborar *un informe social ambiental*. Una semana más tarde, cuando visitó el domicilio de los migrantes, planteó: *la idea es poder armar un informe social y ver si hay alguna posibilidad de financiar los pasajes*. Para iniciar el procedimiento solicitó el carnet del hospital municipal y, mientras Sofía lo buscaba, fue realizando las preguntas que conformaban la evaluación⁶⁸. En sus respuestas Sofía y Diego mencionaron los trabajos temporales mal pagos a los que habían accedido, la falta de ayuda de las instituciones -remarcando que tenían el carnet hospitalario vencido- y su disgusto con otras personas que habían prometido ayudarlos y no lo hicieron. Al finalizar, la trabajadora social se retiró. Días después elaboró el informe que presentó a los responsables del área de desarrollo social para que evaluaran el pedido. Si bien se aprobó, a fin de año el

⁶⁸ Preguntó la cantidad de personas que habitaban la vivienda, si los niños estudiaban, sus edades, la escuela a la que concurrían, el turno y si tenían alguna otra actividad. Luego pregunto por la situación laboral, en qué actividades se desempeñaban, con qué frecuencia, si lo hacían en forma independiente o bajo relación de dependencia. También preguntó si recibían *ayuda social*, si la casa era propia y, luego de saber que era alquilada, cuánto pagaban por mes, cantidad de habitaciones, condiciones del baño, recepción de agua y servicios urbanos.

municipio informó que no financiaría el viaje porque para hacer el balance contable cerraban las partidas de dinero.

La trabajadora social, enojada por el retraso, explicó que los pasajes estarían a mediados de enero. Sin embargo, al llegar la fecha, como el dinero era demasiado para retirarlo por la “caja chica” (expresión nativa para referirse al dinero de manejo rápido) se solicitó un subsidio que se aprobaría al mes siguiente. Pasado el mes, y al acercarse la fecha del viaje, llamamos al consulado donde recomendaron viajar un miércoles porque no recibían mucha gente. Sofía preguntó: *¿y ese día qué tengo que llevar?*, por lo que hicimos una lista de los documentos. Luego preguntó: *¿ese mismo día vamos a ir nosotros a la DNM?* y le volví a explicar que solo iría al consulado. A principios de marzo se otorgó el subsidio y, luego de ir a la tesorería del municipio a retirar el cheque, Diego reflexionó sobre el logro mientras esperábamos cobrarlo en el banco: *esto te ayuda, te levanta el autoestima. Pasas por un proceso interior donde vos decís: “se puede y podemos”. Y ya no te puedes aguantar y ya te estás ilusionando.* Al día siguiente del cobro iniciaron los preparativos para el viaje. La sobrina de la vicedirectora realizaría los trámites de pago y estaría esperándonos en el consulado. Sofía preguntó: *¿dónde nos movilizamos?* -interrogante que había hecho en otras ocasiones-. Diego preguntó para qué se hacía el trámite y le expliqué nuevamente que debían tener las cédulas vigentes para solicitar la residencia.

Identificar y comprender los requisitos del proceso ritual fue fundamental para salir del *estado de aislamiento*. Al lograrlo, Sofía se alineó con el objetivo de la institución estatal: resolver la tensión que producía su presencia como extraña en la sociedad de arriba. El procedimiento establecía orden e incorporaba al migrante en el orden clasificatorio bajo el término residente⁶⁹. Para salir del *estado de aislamiento* los migrantes *neófitos* debían ubicarse en el proceso y comprenderlo.

⁶⁹ “... como Mary Douglas (1973) ha sostenido en fecha reciente, todo aquello que no puede clasificarse claramente según los criterios tradicionales, o que se cae dentro del espacio existente entre los límites clasificatorio, es considerado por regla general como «contaminante»...” (Turner, 1988: 115)

Esto no fue una tarea sencilla ya que en los casos registrados las situaciones que organizaban la obtención de la residencia no tenían sentido para los migrantes. Sin esta comprensión no era posible recorrer el procedimiento quedando la persona condenada a permanecer en *estado de aislamiento*. Los actores sociales que asumimos el rol de acompañante (directivos, trabajadoras sociales, investigador, entre otros) ayudamos a los migrantes a conectarse y comprender los sentidos que organizaban el proceso -sabiendo *a priori* que no podíamos obtener la residencia por ellos-. Los migrantes, al conectarse con los sentidos mediante la ayuda del acompañante, no solo lograron conocer las características técnicas del procedimiento. También comenzaron a participar del proceso y, al mismo tiempo que reconocían su complejidad, abandonaban el *estado de aislamiento*.

El viaje al Consulado marcó la salida del *estado de aislamiento* y el ingreso a la *línea ideal* constituida por un conjunto de *formalidades diversas* "... de orden político, jurídico y económico..." (Van Genep, [1908] 2008: 30). En este caso, el ingreso tenía como objetivo que Sofía y sus hijos recuperaran el *status* de ciudadanos chilenos perdido al caducar sus cédulas de identidad. Al llegar estaba la sobrina de la vice-directora que, mientras nos entregaba los recibos de los depósitos para pagar las cédulas, comentó que podíamos hacer lo mismo desde la sucursal del banco en la Ciudad del Centro simplificando el procedimiento. Una vez dentro del Consulado una señora -que también esperaba- inició una conversación con Sofía sobre el tipo de cambio monetario entre Argentina y Chile, la diferencia de costos y calidad entre ir en colectivo y en avión. A pesar de que Sofía no tenía respuestas para estos temas llevó adelante la situación asintiendo con expresiones mínimas. Cuando el empleado del consulado la atendió preguntó sobre su familia⁷⁰ y le pidió las cédulas vencidas. Con la computadora preparada inició la renovación con la niña mayor a la que, luego de preguntar su nombre, le pidió que se sentara en una silla. Para completar la información Sofía le dijo el

⁷⁰ ¿Argentinos, no? ¿de quiénes son hijos? ¿Tuyos y de quién más? ¿y cómo se llama tu marido? ¿Es chileno o argentino? ¿la última cédula tuya cuando la tuviste? ¿Qué edad?

apellido, la dirección y su número de teléfono. Luego le pidió a la niña que se parara, para tomarle una foto.

El último paso era tomar las huellas digitales con el escáner. Como no funcionó le pidió a Sofía que acompañe a la niña para que humedezca los dedos en el baño. Nuevamente no funcionó y el empleado decidió tomar las huellas con tinta apelando al procedimiento “tradicional”. Cuando finalizó le entregó a Sofía el certificado para retirar la cédula. El niño fue el siguiente en recorrer el procedimiento y como el escáner tampoco tomaba sus huellas lo hicieron con tinta. En todos los casos los migrantes se entregaban a las indicaciones y preguntas del empleado que, asumiendo la responsabilidad de resolver los inconvenientes del proceso, tenía la capacidad de devolverles el *estatus* perdido. Al iniciar la tercera cédula el sistema operativo “se cayó” y el empleado recomendó esperar un momento. Un señor aprovechó la interrupción para dirigirse a él y, como no obtuvo la respuesta esperada, pidió hablar con el cónsul. Minutos después ambos se hicieron presentes pidiéndole al empleado que le dé un horario a la persona. El administrativo explicó que no podía hacerlo y trabajaba según sus posibilidades: *yo no le puedo decir horario* porque la gente llegaba por orden y no por turno. La persona, que finalmente pidió disculpas y se retiró, tensionó la relación con el empleado ubicándose en un lugar de imposibilidad al no aceptar las vicisitudes del proceso -por ejemplo, perder tiempo-. Por su parte, el empleado desactivó el reclamo apelando a las características del procedimiento que estaban más allá de sus posibilidades.

Luego de hacer las cédulas elaboró el certificado de antecedentes penales de Chile y le explicó a Sofía cómo proceder restituyendo la responsabilidad del procedimiento a la migrante: *así después no me decís "no te entendimos". Tarda un mes y medio... mínimo.* Sofía repitió la información y, antes de despedirse, preguntó cómo era el momento de retirar los documentos. El empleado le respondió: *cuando vienen se lo entregamos en el momento. Ustedes tienen que preguntar si están todos para venir por todos. Al mes llamen.* Ya de regreso a la

Ciudad del Centro la actividad se limitó a consultar si habían llegado los documentos al consulado. Pasado un mes informaron que ya estaban a disposición y, por limitaciones económicas, se planteó que Sofía viajara a buscarlos sola. Luego de recordar el horario del colectivo y cómo funcionaba el consulado aceptó la propuesta. Fue el primer episodio en que Sofía se vinculó con el proceso, cambiando su creencia inicial, según la cual no le sería posible realizar los trámites y viajar sola. A su regreso relató su experiencia puntualizando en dos cuestiones. Por un lado, que las cédulas de identidad y certificado de antecedentes penales del país de origen estaban en el consulado hace más de un mes. Por el otro, que no le entregaron la cédula de su hijo menor porque la foto de la cédula vencida no coincidía con la que se había tomado en el consulado. La falta de coincidencia en las marcas que conformaban la cédula de identidad imposibilitaron al niño recuperar el *status*.

Al revisar el certificado de antecedentes penales surgieron dudas sobre la vigencia del documento. Como se planteó en el capítulo anterior, algunos documentos tenían un determinado tiempo de vigencia. En este caso, una fecha indicaba que estaba vencido porque habían pasado los 90 días y otra que mantenía la validez faltando poco para que caducara. Ante la incertidumbre propuse realizar solo la solicitud de Sofía en caso que aún tuviera vigencia -la de los niños se haría luego-. Diego dejó la decisión a Sofía porque era: *la que anda con el trámite*. Al realizar las averiguaciones, desde la DNM explicaron que el documento estaba vencido pero tenía vigencia si el migrante no abandonaba el país -la persona que respondió la consulta recordó que era responsabilidad del migrante evitar esas situaciones-. Con esta información Sofía decidió hacer su solicitud de residencia junto con la de sus hijos. Por ello viajó -con la ayuda financiera de la escuela- al consulado por tercera vez con su hijo para hacer nuevamente su cédula. Al regresar contó que el viaje fue “bueno” expresando en lo acotado del relato otro indicador de su involucramiento en el proceso. Para que ampliara el relato le recordé su temor inicial de viajar y, a partir de allí, comenzó a contar con más detalle: *abrieron a las ocho y cinco. Una chica le hizo las huellas otra vez. El*

problema de la vez anterior fueron las huellas... no coincidían con las que tenían en Chile. Al finalizar le informaron que tenía que llamar en quince días para saber si estaba cédula. Al hablar de la experiencia de Sofía y los avances logrados en el proceso tanto ella como Diego plantearon que todo parecía difícil pero luego se facilitó: *todo consiste en tener las cosas precisas y justas*, dijo Diego.

El avance del procedimiento redefinió el discurso inicial de los migrantes, aunque todavía no cumplíamos con todos los requisitos. Esto último lo descubrí al acompañar a la trabajadora social a visitar una familia de origen paraguayo que vivía en el barrio y también debía viajar a la DNM. Allí una mujer, mientras comentaba cómo estaba haciendo los trámites de residencia de sus hijos, mencionó que tenía certificadas sus actas de nacimiento comprobando la relación con su ex-marido argentino. Esto era un requisito que no visualizamos con Diego y Sofía, y tuvimos que averiguar cómo resolverlo retrasando la solicitud de residencia. En ese momento visité la oficina de Desarrollo Social de Nación para averiguar si ellos sabían cómo resolver este requisito. Durante la implementación de la Asignación Universal por Hijo habían ayudado a mujeres migrantes a obtener la residencia. La persona que entrevisté comentó que ya no hacían ese trabajo pero sí lo hacía el Centro de Acceso a la Justicia (CAJ). Al visitar este organismo me recibió Analía, una trabajadora social que estaba encargada del área de atención a inmigrantes. Ella describió las actividades que realizaban destacando la *excelente* relación que tenían con la DNM. Luego propuso que la familia concurreniera a la oficina para conocer su situación y orientarlos en la documentación que debían reunir. Sofía se alegró al sentir ese apoyo y, el lunes siguiente, nos presentamos en el CAJ. Analía le preguntó qué residencia solicitaría y, luego que Sofía respondiera: *permanente*, tomó una de las fotocopias tituladas de esa forma para chequear que documentos debía reunir. Luego se comunicó con la DNM para confirmar que solo faltaban los certificados de domicilio y antecedentes penales de Argentina. También se comunicó con el consulado y averiguó que la certificación de las partidas de nacimiento y el acta de matrimonio costaban 93 pesos, el trámite no era personal y tardaba un mes en recibirlo. Los

pasos a seguir eran actualizar los documentos, reunir el dinero para viajar y regresar al CAJ para hacer la carta de eximición de pago de tasas y solicitar los turnos on-line.

A pesar del acompañamiento, el procedimiento se detuvo porque el Consulado no informaba si tenía la cédula de Martín -el hijo menor de Sofía- y el municipio no otorgaría el dinero porque nuevamente cerraba su balance contable. En esa instancia los migrantes pensaban que los inconvenientes formaban parte del procedimiento. En el mes de abril del año siguiente Acción Social informó que autorizaba otorgar el dinero mediante un cheque de 1700 pesos acompañado de un acta firmada por las autoridades municipales. Al preparar el viaje Diego no participó: *arreglalo con ella porque ahí no me meto* y Sofía comenzó a tomar las decisiones: *yo lo que tendría que hacer el lunes es sacar el certificado de antecedentes y de domicilio... y las fotos... es lo único que me faltaría*. Se comunicaría con el CAJ para confirmar la fecha del turno on-line y con el consulado por la cédula del niño. Ya era visible y evidente que Sofía participaba del procedimiento y Diego no. El lunes siguiente Sofía fue a solicitar el certificado de antecedentes penales de Argentina. En el lugar Sofía preguntó a un empleado por *el certificado de antecedentes* y le indicó una *ventanilla* en la que una administrativa explicó el procedimiento *-ir a un kiosco, imprimir el documento, pagar el costo en el Banco Nación y regresar al lugar-*. Al regresar un empleado tomó los papeles, revisó los datos, Sofía firmó una planilla, organizó los documentos, escaneó el DNI y tomó las huellas digitales. Finalmente, entregó un papel en el que figuraba el “número de pedido” para consultar en la página de internet.

La semana siguiente Sofía visitó la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES) por su cuenta para averiguar cómo obtener la Asignación Universal por Hijo: *tengo que tener tres años de residencia para postularme*. Ella le explicó a la administrativa que tenía seis años en Argentina pero la respuesta fue que las instituciones tendrían en cuenta la fecha del DNI de extranjero. Más allá de las

noticias desfavorables, la visita de Sofía la mostraba pensando en posibilidades que consideraba imposibles al inicio de la experiencia. Luego, al conversar sobre el viaje a la DNM preguntó: *¿ya vendríamos con la radicación precaria... o con la radicación permanente?* y, luego de explicarle que volvería con la precaria, suspiró sabiendo que faltaba recorrido. Al día siguiente visitamos el CAJ para solicitar los turnos on-line y hacer la carta de eximición del pago de la tasa migratoria. Pasadas las ocho llegaron los testigos a firmar esta última. El ingreso al lugar modificó las prácticas de las personas hablando más despacio que en la vereda. Luego de recibirnos Analía pidió el nombre, apellido, número de documento, estado civil, edad y domicilio de los testigos, de Sofía y los niños. Cuando terminó leyó en voz alta la carta para que indiquen si tenía algún error, la imprimió y, mientras mencionaba que no pagarían los 300 pesos, pidió que la firmen. Luego solicitó los turnos on-line preguntándole a Sofía su número de cédula, la fecha de nacimiento, el horario y el día que visitarían la delegación. Cuando le daba los certificados de los turnos recordó que los niños pagarían 25 pesos y Sofía 35 por el DNI. Finalmente, mientras chequeaban la documentación a ser presentada, Sofía comentó la información que le brindaron en ANSES. Analía le explicó que era así y le recordó que si hubiera hecho la radicación “en tiempo y forma” ya habrían accedido a un programa social.

Sintetizando y reflexionando sobre el minucioso relato anterior: podríamos decir que reunir los requisitos para realizar la solicitud llevó a Sofía por instancias que la prepararon para el *momento de agregación* al rito de traspaso. La visita al consulado y al municipio la acercaron a procedimientos similares que organizaban la dinámica cotidiana de la DNM. Durante esa etapa de preparación Sofía redefinió su vínculo con el procedimiento haciéndose responsable de los trámites -que incluyeron viajes a otra ciudad- o participando de situaciones que le eran ajenas a su contexto cotidiano. También fue necesaria su entrega a distintos momentos en los que tuvo que aceptar lo establecido por los representantes de las instituciones. Por ejemplo, las indicaciones durante los procedimientos o aceptar su responsabilidad cuando un documento tuviera fallas aunque otro fuera culpable.

Sofía participó en estas instancias siguiendo las lógicas institucionales aprendiendo a atravesar el procedimiento lo que modificó su vínculo con el ritual -a diferencia de su marido-. En esta etapa resultó llamativo relevar que, a medida que fortalecía su participación, naturalizó aspectos que al inicio resultaban difíciles o imposibles de comprender y/o practicar. La idea de que el procedimiento era más sencillo fue acompañada por el olvido de las imposibilidades que tuvo al inicio. La confirmación de esto fue la visita que Sofía hizo al ANSES para averiguar cómo obtener un conjunto de beneficios sociales creyendo en la posibilidad de obtener la residencia.

El viaje a Mar del Plata para solicitar la residencia ante la DNM fue el ingreso al período *liminar* (Turner, 1988). Previamente, visitamos el consulado para solicitar la cédula de Martín y los certificados de nacimiento y matrimonio. El administrativo informó que tenía que elaborar nuevamente la cédula debido a cuestiones administrativas y nos explicó que la cédula vencida debía ser aceptada por la DNM. Luego hizo los certificados, entregó los originales y explicó que las copias se enviarían a Capital Federal para legalizarlas. Ya en la DNM ingresamos al lugar de espera y, al pasar uno de los empleados le pregunté cómo debíamos proceder. Este preguntó por el país de procedencia y si el trámite era: *de inicio o una renovación temporal*. Luego pidió tener listo el certificado de antecedentes de Argentina, una foto de cada migrante y el turno impreso, que los estaría llamando para empezar el trámite. Luego de unos instantes el empleado llamó desde el mostrador de Biometría empezando con Sofía *así no estaban todos juntos*. Le explicó que tendría la documentación y, a medida que los atendieran, se la devolvería. Imprimió una planilla y le dijo a Sofía que: *la molestaría con una firma* indicando dónde hacerla. Luego solicitó su mano derecha y tomó sus huellas con un scanner. En ese momento llegó otro empleado denominado “tomador” - expresión que designa a la persona que recibe el trámite- y, luego de dar los buenos días, pidió los documentos a la migrante.

Sofía finalizó el procedimiento en Biometría, el empleado imprimió una planilla con un número y le dijo que podía enviar al menor de los niños. Mientras esperaban que llegara le indicó a Sofía que debía atender a las pantallas que había en la zona de espera. Con el número que tenía en la planilla que le había entregado la llamarían del box de atención. Luego que todos sus hijos pasaron por biometría apareció el número en la pantalla y Sofía se acercó al box donde se encontraba el “tomador”. A este último le llamó la atención mi presencia y preguntó por qué estaba acompañando a Sofía. Si bien aceptó nuestras explicaciones -que se refirieron a la investigación y la ayuda a la familia- la desestimó porque no estaba permitido el acompañamiento. Para lograr la excepción tuve una reunión con la delegada del organismo que, si bien autorizó mi presencia, respaldó la decisión del “tomador”. Mientras tanto el procedimiento continuaba y Sofía debía presentar las cédulas de identidad que habían renovado. Luego el tomador le solicitó el DNI del *dador de criterio* (expresión local que se refería a quien poseía la residencia) pero Sofía se lo había olvidado por lo que se la intimó a presentarlo en 30 días. Al momento de certificar la relación familiar mostró la “Libreta de Familia” y el tomador le dijo que eso no servía. Allí se sumó la delegada del organismo que se acercó para saber cómo se desarrollaba el trámite. Ella comenzó a revisar los documentos y encontró los certificados de nacimiento y matrimonio que nos habían entregado en el consulado y le indicó al “tomador” que buscara el resto porque estaban trasapelados. Mientras el “tomador” recibía cada certificado la delegada desestimó la necesidad de legalizarlos como nos habían planteado en el consulado. Luego se presentaron las hojas de ingreso se observó que la de Sofía tenía la tinta borrada. Por ello se pidió que redactara una declaración jurada que incluyera su nombre, apellido, fecha de ingreso y paso fronterizo por el que ingresó. Mientras terminaba de ingresar la nota a su legajo el tomador le informó que tendría 15 días para pagar los DNI.

Cuando terminó la presentación Sofía se dirigió a la zona de espera mientras el procedimiento continuaba en el piso superior. Una hora después el “tomador” explicó que no iniciarían la solicitud del menor de los hijos por no tener la cédula

de identidad vigente. Si bien planteamos que en el consulado nos dijeron que debían aceptarla, la excepción no pudo ser contemplada. Además entregó la intimación con límite a 30 días para entregar la documentación faltante centrada en certificar la relación de los migrantes con el *dador de criterio*. El resto de las solicitudes se habían iniciado y en un “rato más” le entregarían las residencias precarias. Sofía preguntó cuándo terminarían y el “tomador” reiteró que “faltaba un rato”. Al igual que en el resto del proceso la respuesta de Sofía fue de aceptación asumiendo el carácter de los *entes liminales* (Turner, 1988). Al volver el tiempo de espera Sofía expresó su cansancio tomándose la cabeza y mencionó que le “explotaba”. Luego de otra hora de espera llegó una empleada que atendía en la zona de informes con las precarias y la intimación. Fue el momento en que, con excepción de Martín, dejaron de ser migrantes en situación irregular para convertirse en *residentes precarios*. El documento denominado “precaria” ritualizaba la transición social y cultural a la etapa liminar ya que los migrantes no estaban ni un sitio -estado de aislamiento- ni en otro -residencia permanente- viéndose imposibilitados de lograr *posiciones asignadas y dispuestas por la ley* (Turner, 1988).

La salida de la DNM se produjo fuera de la hora de atención al público, con la persiana baja. La espera del colectivo en la terminal generó un tiempo para expresar las sensaciones que habían quedado. ¿A qué se referían con la “nota consular” que certificaba la identidad de Diego en Chile? ¿Por qué le habían pedido dos certificados de antecedentes y solo tuvo que presentar uno? ¿Por qué no solicitaron la *carta de indigencia*? Mientras se ordenaba la documentación encontramos que el empleado del Consulado había elaborado dos certificados de nacimiento de una misma niña. Estas cuestiones se plantearon a la mañana siguiente en el CAJ. Durante el viaje al lugar Sofía comentó que Diego le recriminó que no supiera sobre la cédula chilena (que fue rechazada) y la nota consular que debían presentar. Ella reconoció que muchas cosas en la DNM no ocurrieron como esperaba: *y pedían fotocopias... y ninguna me pidieron*, pero también expresó su enojo con Diego porque planteó que ella no había conseguido nada:

“vos viste lo que estás diciendo”... le digo... “yo ya traigo los papeles y puedo ir perfectamente a ANSES... comprobar las cosas. Tengo la precaria”. Además de sufrir esa situación, Sofía estaba preocupada ante la posibilidad de tener que regresar a Mar del Plata a renovar las precarias.

Al iniciar la reunión en el CAJ Sofía comentó que llevó “cosas” a la DNM y no se las pidieron -el antecedente del lugar de origen, las fotocopias, el rechazo de la DNM a lo planteado por el consulado-. Analía respondió que igualmente debía cumplirse con las indicaciones. El encuentro se centró en buscar una forma de obtener la “nota consular”. Sin poder obtener una respuesta, al terminar la reunión Sofía fue a pagar los DNI. Luego de unos días Analía se comunicó para informar que en vez de presentar la “nota consular” escanearían la cédula chilena de Diego para enviarla por correo electrónico a la DNM. Una semana más tarde desde el organismo informaron la recepción del documento agregando que también necesitaban que Sofía envíe la hoja de ingreso. Analía explicó que la tinta no se veía en la original y dudó que se distinguiera al escanearla. Sofía explicó que hacía siete años tenía guardado esos documentos y propuso llevarla personalmente porque tenía que regresar con Martín y presentar la documentación faltante. Esa tarde organizamos un nuevo viaje a la delegación de migraciones. Si bien se obtuvo el dinero para viajar, esta vez no alcanzaría para los viáticos. Sofía respondió: *no importa... yo me voy caminando* y planteó que pediría el turno de las diez porque no tardaría mucho en el consulado. En voz alta deseó que llegaran los DNI para no viajar a renovar la residencia precaria acompañándolo con la expresión: *Dios quiera*.

Al día siguiente solicitó en el CAJ el turno on-line para su hijo y la carta de eximición del pago de la tasa migratoria. Ante la ausencia de un testigo, la administrativa le entregó la carta a Sofía *para llevársela a la persona y que la firme*. Para explicar el reemplazo de la “nota consular” por el envío de la cédula escaneada tendría que comentar en la DNM que trabajaba con el CAJ y ellos chequearían “por sistema” las modificaciones. Al preparar el viaje Sofía decidió

llevar toda la documentación: *no sea cosa que me salgan con una pavada*, pero revisó especialmente la de Martín. Diego estaba enojado porque, según su opinión, podían comunicarse fácilmente con el paso fronterizo y averiguar que Sofía decía la verdad. También se enojó porque ella daba el domicilio donde vivían y no el de su madre. Ella respondió que daba la dirección de la casa donde vivía. Diego insistió: *te expliqué de un principio... vos todos los trámites que hagás derivalos a Balcarce hasta que nosotros tengamos una casa propia*. A la semana siguiente Sofía y Martín viajaron a Mar del Plata. El consulado había informado que tenían la cédula del niño que fue solicitada junto al certificado de nacimiento que faltaba. El administrativo preguntó por qué necesitaba el certificado si los documentos estaban en Capital Federal. Sofía le explicó que sólo necesitaba la firma del cónsul y el administrativo se lo entregó sin hacer más comentarios. En la DNM tuvieron que esperar el turno de las diez y, al ser atendidos, atravesaron por el mismo proceso que la visita anterior. Cuando quiso presentar la documentación faltante el “tomador” le indicó que debía: *esperar a que de adelante estén desocupados*. Al finalizar se ubicó en la zona de espera: *y bueno, ahí estuve hasta que me atendieron con lo que era de Victoria y el documento de Diego*. Luego de una hora un empleado le llevó el recibo para pagar el DNI de Martín y mencionó que tardarían en darle la precaria: *ahí todo fue más espera*. Antes de retirarse le informaron que tendría que comunicarse para preguntar: *si estaban listos los documentos*. *Después que uno sale de ahí es como que uno se derrite*.

En esta etapa la actividad se limitó a consultar el estado de las solicitudes y esperar que lleguen los DNI. Semanas más tarde Sofía se comunicó con la DNM para conocer el estado de los trámites y le respondieron: *“mirá, está en los planes de todos pero tenés que esperar”*. Mientras tanto Sofía lamentaba tener ofertas laborales que no podía aceptar por no tener el DNI. La migrante experimentaba la ambigüedad del período liminal al ser considerada residente pero no poder

acceder a un empleo formal⁷¹. Diego se enojaba porque tenían que volver a viajar: *siempre que tenemos listo el coso nos falta un papel*. Le expliqué que no faltaban papeles sino que vencían las residencias precarias. *¿Por qué no lo hacen por fax a eso? Cómo puede ser que en el siglo XXI con semejante tecnología no puedan dar un papel*, reclamaba. La renovación de la precaria era un trámite que se hacía sin turno y en forma personal. El migrante concurría con la precaria, la cédula de identidad y diez pesos. En el lugar revisaban la documentación y, de aprobarse, se abrochaba un recibo a la precaria. El desafío era solicitar a través del CAJ que la DNM unificara las fechas de renovación. Con cierta resistencia Diego preguntó: *¿y si no hacés este trámite podés esperar que lleguen los DNI o te perjudica?* Sofía le respondió: *porque si no tenés que llevar todo de nuevo*. Diego no aceptaba que las solicitudes estuvieran en evaluación porque él era residente y no había motivos para negar la aprobación. Se le explicó que estaban revisando los documentos entregados a lo que respondió: *ah, está en carpeta. Quieren ver el interés que vos tenés en esto*.

La semana siguiente Analía se comunicó con los migrantes para informar que la DMN autorizaba unir las renovaciones. También plantearon que no faltaba mucho para otorgar las residencias permanentes pero, finalmente, tuvieron que viajar. Obtuvimos el dinero para los pasajes de personas particulares porque no había tiempo para solicitudes institucionales. Al preparar la visita Sofía recordó lo que debería hacer atendiendo a los problemas vividos y las posibilidades mínimas de conseguir más dinero. Por ello, acordamos que llevaría toda la documentación aunque no la solicitaran. La renovación fue una larga jornada que se extendió de ocho y media a once de la mañana. Ya en la DNM sacó número y esperó. Cuando llegó su turno entregó las precarias que fueron llevadas al piso de arriba. Durante la espera llegó una empleada que preguntó por los papeles. Sofía contestó: *entregué los papeles a las ocho* y la empleada se retiró. La espera terminó a las

⁷¹ “... estas personas eluden o se escapan del sistema de clasificaciones que normalmente establecen las situaciones y posiciones en el espacio cultural. Los entes liminales no están ni en un sitio ni en otro; no se les puede situar en posiciones asignadas y dispuestas por la ley, la costumbre, las convenciones y el ceremonial.” (Turner, 1988: 101).

once cuando le devolvieron las residencias precarias y explicaron que todavía analizaban la hoja de ingreso -por ello no le otorgaban la residencia-. Ya de regresó, luego de relatar lo ocurrido, Diego se enojó y reiteró que podían comprobar rápidamente su veracidad: *llaman a la entrada de Chaves y ahí están los datos registrados*. Los enojos, ansiedades y frustraciones centrados en la espera de las residencias permanentes expresaban la ambigüedad en la que se encontraba el *sujeto ritual* (Turner, 1988).

Un mes y medio después, en un contexto de tensión producido por la espera, llegaron los documentos de las niñas. Sofía había recibido por teléfono el mensaje grabado del Ministro del Interior informando que recibiría los DNI. Diego estaba en la casa cuando llegó el cartero: *cuando apareció el cartero ayer casi lo abrazo... hasta el tipo se emocionó porque se me escapó un aleluya de adentro*. Uno de los aspectos que los inmigrantes destacaban era que en los documentos figuraba la fecha en que habían ingresado al país en el año 2007 lo que les permitiría ser beneficiarias de los programas sociales. Habían pasado dos años del inicio del procedimiento para obtener la residencia. Diego planteó: *pasamos por diferentes momentos emocionales... estábamos confiados, venía la duda... después se caía todo* e hizo explícito su alejamiento del proceso: *yo no aporté mucho, aporte solo palabras... pero me pongo contento*. Al convertirse en residentes permanentes experimentaron el *momento de agregación* hallándose de nuevo en un estado *relativamente estable* con derechos y obligaciones (Turner, 1988). Esto lo expresó, según el relato de Diego, una de las niñas al recibir el DNI: *“ahora se lo voy a poder refregar a los compañeros porque me tratan de chilena ilegal”... lo que ella primero dijo fue: “tengo con qué defenderme”.... con este plástico*. Esto anunció un nuevo estadio para la familia al tiempo que esperaban la llegada de las otras dos cédulas: *te da tranquilidad... Vos de ahí empezas a hacer valer los derechos que tiene una persona*. Tiempo después Martín y Sofía también fueron reconocidos de la misma manera al llegar sus DNI.

Al atravesar por los diferentes estadios del proceso ritual los migrantes experimentaron sus funciones educativas: el *reclutamiento* y *mantenimiento* (Spindler, 1993). En el primero, así como el *hopi* recordó como la *cosa más maravillosa* haberse convertido en *hopi*⁷², los migrantes tuvieron sentimientos similares al expresar el significado de convertirse en residentes. Una de las niñas sentía que podía defenderse dejando atrás la *situación irregular* en la que era maltratada por sus compañeros. Con este logró el ritual cumplía con el objetivo de *mantener la estructura social* resolviendo la incorporación de extraños migrantes bajo los valores, actitudes y creencias de la sociedad de arribo. En relación a estas funciones educativas también se relevaron instancias de *discontinuidad* y *presión cultural* (Spindler, 1993). Durante el proceso los migrantes pasaron de la ausencia de exigencias que ofrecía la categoría turista a las obligaciones de obtener la residencia cuando los permisos caducaron. Negar esta discontinuidad los ubicó en el *estado de aislamiento*, un contexto de restricción que establecía formas de prohibición. Cuando los inmigrantes iniciaron el proceso sobrevino el período de *presión cultural* donde estuvieron obligados a conocer y obedecer las normas. Por ejemplo, no salir del país para mantener la vigencia de los documentos, no mentir al brindar los datos que se solicitaban, aceptar la responsabilidad de que los documentos cumplan con los requisitos, entre otros.

De esta forma, la dimensión educativa de un ritual se define de acuerdo a sus características particulares como ocurre con el proceso que convierte a los inmigrantes en residentes. A partir del análisis realizado fue posible reconocer la dimensión educativa en un contexto donde los actores la opacaban. El *mantenimiento*, *reclutamiento*, *discontinuidad* y *presión cultural* fueron categorías, que si bien se encuentran sujetas a críticas, permitieron analizar aspectos del proceso donde se hacía visible su dimensión educativa. Por ejemplo, en las

⁷² “Como dijo un hombre hopi a Dorothy Eggan: «No hablaré de este asunto con usted, pues sólo le diría que uno no puede olvidarlo. Es la cosa más maravillosa que cualquier hombre puede recordar. Es entonces cuando sabes que eres un hopi (después de la iniciación). Es la única cosa que los blancos no pueden tener, la única cosa que no pueden quitarnos. Es el modo de vida que se nos dio cuando comenzó el mundo». (...) En este caso podemos decir que este individuo ha sido *reclutado* como hopi.” (Spindler, 1993: 233).

organizaban la obtención de la residencia. Al inicio esto fue uno de los principales obstáculos, definiendo la relación de los migrantes con la obtención de la residencia confinándolos a la *situación irregular*.

6.2 La permanencia en el estado de aislamiento: aprendizajes del fracaso y apropiación de la *situación irregular*

En el apartado anterior se mencionó como característica de la *situación irregular* permanecer en el estado de aislamiento. También se planteó que Van Gennep ([1908] 2008) fue el único de los autores en contemplar la situación de aquellas personas que fracasaban al transitar el ritual. En su definición, las personas en estado de aislamiento no tenían derecho de acceder a las habitaciones o casas del poblado al no atravesar la frontera que lo convertía en parte del grupo. Es decir, una instancia de castigo establecida socialmente para obligar a la persona a atravesar el proceso ritual. Sin embargo, a partir del trabajo de campo realizado, se registró que el estado de aislamiento era más que una instancia de imposibilidad en la que se permanecía temporalmente pudiendo constituirse en un espacio permanente para los migrantes. Allí los actores se apropiaban de la *situación irregular* a partir de los aprendizajes realizados en los intentos fracasados por convertirse en residentes. El estado de aislamiento era percibido por los migrantes al reconocer la frontera entre miembros y extraños. En el caso de Diego, además de reforzar aspectos identitarios -como la nacionalidad de origen-, reconocer esa frontera le permitía entender por qué el Estado los ubicaba en “segundo lugar”: *está bien, nosotros somos extranjeros... está todo bien, si no nos dan, bueno, ya sé... somos de afuera, no somos de acá. Te lo podemos reconocer (...) y no es que a nosotros nos pasa en Argentina... esto es mundial*. Esta diferenciación se percibía incluso en ámbitos donde se ayudaba a los migrantes. Había personas que se preguntaban en voz alta por qué había que tratar de la misma manera al migrante que era residente del que estaba en *situación irregular*. Estas consideraciones legitimaban la existencia del estado de aislamiento al resultar “necesario” resolver el tratamiento a las personas que no se convertían en parte del grupo.

Llegar al nuevo lugar sin atravesar la frontera era una cuestión presente en los discursos de los migrantes en *situación irregular* -ubicados en “segundo lugar”- y de los nativos -preguntando por qué se los debía tratar igual-. Las manifestaciones dieron cuenta del dilema que existía al pensar el tratamiento que debían recibir los migrantes en *situación irregular*. El problema de cómo tratarlos fue una cuestión que apareció tanto en la legislación migratoria como en la cotidianeidad de las personas que se vinculaban al procedimiento que registré. El *estado de aislamiento* (Van Genep, [1908] 2008) resolvía esta situación al ubicarlos en segundo lugar y ser tratados en forma diferente que el residente. De esta manera, se establecía una frontera entre los migrantes que se convertían en residentes y los que no. Este funcionamiento era justificado por los migrantes que reconocían estar en deuda y tener la obligación de convertirse en residentes tal como lo establecían las políticas migratorias. La figura de la residencia le otorgaba al migrante la posibilidad de ser tratado en términos de igualdad y justicia sin ser criticado por los ciudadanos del país.

El *estado de aislamiento* tenía anclaje en iniciativas políticas que restringían la acción de los migrantes y en la denominación *situación irregular*. Su efectividad se notaba en los discursos de los migrantes como Diego: *no tengo los papeles de ellos. Cuando las personas se enteran de esta situación no te dan el trabajo sino que te sacan porque no les conviene tener a una persona que no tiene la documentación*. Estas consideraciones se extendían a otras situaciones como la imposibilidad de salir a caminar por la ciudad ante el “temor” de que ocurriera algo y no tuvieran los documentos. Las restricciones y la denominación eran acompañadas por las *marcas estigmatizantes* (Goffman, 2003) que significaban una carga para el migrante. A pesar que el término *irregular* reemplazaba la condición de ilegalidad -establecida en marcos normativos precedentes- por inconvenientes administrativos, el temor y la vergüenza permanecían cuando debían explicitarlo públicamente. Una de las marcas era generada por la tendencia institucional a responsabilizar al migrante por no iniciar la solicitud de residencia.

Esto lo registré en varias situaciones donde se planteaba al migrante su responsabilidad por coordinar el proceso y controlar el vencimiento de la documentación. O señalar que las imposibilidades de acceso eran producto de su desidia: *si lo hubieses hecho en tiempo y forma estarías accediendo a esos derechos*, planteaba un representante de las instituciones. Existía un tiempo y una forma de atravesar la frontera y era un problema del migrante no ajustarse a ello.

En las situaciones registradas, los migrantes habían estado un tiempo prolongado en el país hasta que experimentaron la restricción que los obligó a iniciar la solicitud. El *estado de aislamiento* cumplía con su objetivo de hacer sentir al migrante la obligación de aprender a transitar el proceso para obtener la residencia. Convivir con las restricciones y marcas estigmatizantes durante un tiempo prolongado condicionaron la forma de cumplir el proceso. En principio, a diferencia de quienes no atravesaban por ese estado, estar en *situación irregular* los llevaba a ocultar su situación. Cuando se propuso solicitar ayuda para la residencia de Sofía y sus hijos, ella pidió que no fuera público para evitar maltratos por no tener la documentación: *“ah, mirá... ahora tenemos que ayudar a ésta. Para qué se vino entonces”. Eso es lo que a mí me revienta... no te dicen nada pero con la mirada te dicen*. La eficacia de este tipo de dispositivo de *reforzamiento de frontera* (Vila, 2007) estaba en los sentidos de vergüenza que producía la *situación irregular*. Cumplía el objetivo de comunicarle al migrante que había ingresado al territorio pero no había atravesado la frontera que lo convertía en residente. En los casos que registré los migrantes aceptaron estar en falta debiendo resolver su situación haciéndose responsables por no realizar el traspaso como lo exigían las instituciones. Si bien en los registros se revelaba un fenómeno más complejo, en el que se observaba la responsabilidad institucional, la aceptación de los migrantes expresaba la eficacia del *estado de aislamiento* al tener que saldar su deuda con la sociedad. De esta forma, los migrantes reinterpretaban el significado que tenía obtener la residencia reconociendo su importancia. En esta instancia el procedimiento cobraba carácter ritual para la persona ya que se constituía la *doble acción del símbolo* (Mèlich, 1998). Por un

lado se convertía en un objetivo -convertirse en residente- y, por el otro en un medio -a través de las instancias que organizaban su recorrido-. Esta reinterpretación convirtió la obtención de la residencia en una *empresa valorable* para los migrantes a la que había que conocer aprendiendo sus competencias mediante la participación (Wenger, 2001).

Sin embargo, las marcas estigmatizantes y los sentidos de deuda podían alejar a migrante del proceso. Los temores a exponer su situación o la sensación de estar en falta daban lugar a momentos en que el migrante sentía vergüenza por estar en esa condición y lo ocultaba. Como planteó una representante de las instituciones: *son personas muy golpeadas y tienen como cierto... Les cuesta vincularse con los organismos nacionales por un miedo a que... porque están en una situación irregular, con miedo a ser denunciadas... entonces quedan por fuera de muchas políticas estatales y sociales.* Este temor lo experimenté al comunicarme telefónicamente con la embajada de República Dominicana cuando acompañaba a Ramona:

En ese momento surge la sensación de estar en una situación de ilegalidad y, al mismo tiempo, de completo desconocimiento. Experimentar estas sensaciones permite comenzar a entender por qué las situaciones vinculadas a las "irregularidades" se encuentran opacadas por los migrantes. El desconocimiento e incertidumbre se expresa en no saber marcar el número de teléfono, tener paciencia hasta ser atendido, poder explicar la situación -desconociendo si se está exponiendo a la persona a una posible sanción al ser ilegal- y/o comprender las indicaciones que dan los representantes de las instituciones para resolver el problema de indocumentación. (Registro de situación)

Como desarrollaré a continuación, este temor era reforzado por la tensión que se generaba entre los migrantes y los criterios/procedimientos que establecía la DNM y definían a un tipo de *persona entendida* (Levinson y Holland, 1996). Esta última

suponía que el migrante ingresaba al país con la decisión de residir representando los proyectos migratorios en forma unidireccional. Durante el trabajo de campo registré casos en los que la decisión de convertirse en residente no se tomaba en el lugar de origen. Como planteó Sofía: *en ese tiempo nosotros dijimos de pasear porque en una de esas a mí me daba la locura y yo quería volver para allá y me volvía*. El proyecto que tenía la migrante no estaba totalmente definido y la intención de “probar suerte” en otro país no impedía retornar al lugar de origen o migrar a otro lugar. Esto fue criticado por el empleado del consulado: *El migrante tiene una cosa muy curiosa. Nunca prepara el viaje... no escapando, pero se va. Al irse, no averigua cómo ni qué, ni qué va a encontrar. No lleva papeles, no lleva certificados*. Este desconocimiento se tensionaba con la suposición de que todos los migrantes poseían los conocimientos para atravesar el proceso y convertirse en residentes: leer, escribir, usar la computadora, navegar en internet, comprender los documentos, entre otros. Registré este supuesto cuando representantes de las instituciones definían como “sencillos” los conocimientos para acceder a la residencia. Esto, como se planteó en el capítulo 5, era enfatizado al referirse a los beneficios del uso de internet. Como planteaba una representante: *permite que no haya tanto fraude, que no la embromen tanto a la gente. Porque antes un gestor te cobraba un disparate y no le hacía nada. Son trámites personales, se lo hace un gestor. Como que la gente tiene un imaginario que es muy complicado y no es muy complicado*. Sin embargo, como lo relató uno de los asesores, no todos poseían el conocimiento en el uso de las herramientas: *estaba el caso de decir: “bueno, fijate, está la página de migraciones de Mar del Plata y simplemente metiendo el número del certificado de antecedentes, simplemente introduciendo el número te van a dar el turno” y ahí la gente, obviamente, era gente analfabeta o no tenía internet o no comprendía lo que estaba pasando*. Ante este panorama el asesor estableció una diferenciación: *para el que tiene las competencias es más rápido... para el que no tiene las competencias... es un obstáculo y no es facilitador*. El mayor problema era que los conocimientos se vinculaban a instancias que algunos migrantes no habían experimentado y que, en realidad, debían aprenderse previo a realizar el traspaso.

Otra forma en que se expresaba la tensión era con la forma de participación que establecía la DNM. La reiteración de la campaña *anti-gestores* enfatizaba que los migrantes debían hacer el trámite en forma personal. La relevancia del “hágalo usted mismo” se contraponía a los temores iniciales de Sofía. Ella consideraba que no podía hacerlo: *pero todo eso lo tiene que hacer mi marido, yo no puedo. Porque él es el que tiene el coso... yo no.* Era la misma sensación de temor que tuvo Ramona al no viajar para encontrarse con su prima en Capital Federal. El desconocimiento de ambas personas de cómo realizar el traspaso se tradujo en la producción del miedo a participar sintiendo la *presión* del proceso. En el curso del mismo se solicitaba que las migrantes modificaran sus prácticas para insertarse en la trama de relaciones que lo organizaban: viajar a otra ciudad, comprender términos específicos o permanecer en espacios ajenos a su cotidianeidad. Todo esto implicaba una forma de comportamiento como lo planteó el empleado del consulado luego de discutir con una persona: *él viene una vez cada tanto... él tiene que tener cierta humildad para pedir la residencia... En migraciones lo mismo... hay que ir con cierta humildad porque si no vas así no te la dan.* El desafío para los migrantes era doble ya que, además de tratar con la *discontinuidad* del proceso, debían enfrentar formas de distanciamiento social. El momento donde cobró mayor visibilidad fue el diálogo de Sofía con una señora que también se encontraba en el consulado durante la primera visita. Esta última habló del tipo de cambio monetario entre Argentina y Chile mientras Sofía no tenía dinero para costear el almuerzo. En ambos niveles la DNM definía una forma universal de migrante construida sobre una supuesta mayoría de sectores sociales medios y altos que se vinculaba regularmente a estos procedimientos. Este “universal” instalaba una forma general que naturalizaba la *sencillez* de las prácticas y las formas de participación a las que no todos tenían acceso.

En los casos registrados, ninguna de las modalidades garantizaba el acceso a los espacios de participación. Sofía expresaba reiteradamente su enojo por la ausencia de instituciones que la orientaran. El primer obstáculo para los migrantes

era que no contaban con teléfono, internet o una computadora de su propiedad. Cuando Sofía y el marido lograron una notebook, fueron reiteradas las ocasiones en las que mostraban no tener las competencias para su uso. Al mostrar su incapacidad para utilizar esta herramienta los migrantes dieron cuenta de su imposibilidad para integrar en forma no problemática esta tecnología mediadora (Lave y Wenger, 2007) haciendo visibles aspectos que mostraban la dificultad de acceso. En los términos de los autores mencionados, la visibilización de las tecnologías mediadoras expresaba restricciones e impedimentos en el acceso que, en este caso, experimentaron los migrantes al intentar obtener la residencia. A esto se sumó la imposibilidad de viajar a Mar del Plata lo cual se convirtió en el mayor obstáculo para acceder al procedimiento. Si bien no era considerada una *modalidad de acceso*, condicionaba la participación de los migrantes que vivían en la Ciudad del Centro. Como no era tenido en cuenta por la DNM, su logro dependía de las posibilidades económicas o de apoyo de cada migrante. Esta distancia imposibilitaba el encuentro presencial con los representantes de las instituciones para que el migrante planteara sus inquietudes. Las únicas excepciones a ello fueron las “jornadas de consulta” que se realizaron esporádicamente en la Ciudad de Centro.

A pesar de la desigualdad generada por las formas “universales” los migrantes iniciaron su experiencia con la ayuda de los acompañantes. Desde la Ciudad del Centro, las *modalidades de acceso* que predominaron fueron el uso del teléfono e internet. El acceso a este último suponía conocimientos vinculados a la realización de búsquedas en páginas web y además contar con herramientas como una computadora y conexión a alguna de las empresas prestadoras del servicio. Mediante esta modalidad las interpretaciones de los materiales quedaban bajo la responsabilidad del usuario. El teléfono brindaba mayores posibilidades de acceso porque, además de la información, incluía la interacción con la “persona entrenada” para resolver inquietudes y con capacidad para mostrar las “flexibilidades” de la normativa. La página web no explicaba que, en caso que fueran varios integrantes de una familia los que concurren a la DNM, se podía

coordinar una visita a pesar que alguno no obtuviera turno. Tampoco explicaba que, ante el vencimiento del certificado de antecedentes penales de origen, el documento no perdía vigencia si el migrante no abandonaba el país. Sin embargo, los migrantes no siempre obtenían la respuesta que necesitaban del representante y esta falta de información podía incidir en la imposibilidad de obtener la documentación.

Más allá de las diferencias entre las modalidades, todas tenían como objetivo que el migrante fuera quien definiera la posibilidad o no de realizar la solicitud. Es decir, brindaban información sobre los requisitos que debía reunir quedando a su disposición tomar la decisión de iniciar la solicitud o no. De esta forma, la institución dejaba en la responsabilidad individual del migrante recorrer el proceso de traspaso. Para comprender esta forma de organizar dicha instancia resulta pertinente la diferenciación establecida por Kalman (2004) entre la noción de *disponibilidad* y la de *acceso*. La primera refiere a la existencia de condiciones materiales para realizar el traspaso, la segunda a las condiciones sociales para hacer uso y apropiarse de esas condiciones materiales. Las *modalidades de acceso* explicitaban la *disponibilidad* que existía para hacer el traspaso refiriéndose a: *instituciones* -consulados, delegación de la DNM-, *documentos* -certificado de antecedentes penales de país de origen y de Argentina, pago de tasas y eximición correspondiente, residencia precaria- y *procedimientos* -sistema de ventanilla única-, entre otros. Así, las personas se informaban sobre las posibilidades de lograr o no la residencia. La DNM no generaba las condiciones para el uso y apropiación del procedimiento por parte de los migrantes en situación irregular. En forma indirecta, se opacaba la situación social y educativa de sectores de la población que se veían imposibilitados de lograrlo.

Los migrantes, al considerar que no poseían la disponibilidad para convertirse en residentes, pasaban a la *situación irregular* apropiándose de ella. Esto era el resultado de experiencias personales fallidas, como la comunicación que realizó al consulado el abogado del estudio donde Sofía hacía la limpieza: *llamó y... le*

*pidieron el certificado y le cortaron. Yo casi me voy de espaldas. O de las experiencias relatadas, como cuando en el Consulado le plantearon a su suegra que se vuelvan a su país. Este tipo de situaciones eran el marco para una de las técnicas educativas (Spindler, 1993) referida a la escucha y narración de situaciones que condicionaron la representación del procedimiento y proveyeron formas de comportamiento que incidieron en las prácticas de los migrantes. Creer que los documentos eran demasiado costosos y que los organismos la maltratarían definió las representaciones de Sofía sobre al proceso de traspaso. Ella consideraba que los inconvenientes eran generados adrede: *siempre que uno quiere avanzar hay alguien que nos pone una traba*. Lo planteado se traducía en prácticas que la alejaban de los circuitos de ayuda social: *No. Viste que yo todavía no he ido ni al centro de acá... por las cédulas. Que como tengo vencida la cédula chilena no me lo van a renovar cuando se las muestre. Iba ir mañana a la mañana... temprano. A ver si se puede hacer algo*. Habían pasado quince días que la trabajadora social la había convocado para revisar la condición de su carnet hospitalario y resolver el problema. ¿Qué había ocurrido con Sofía que impedía que se reuniera con la trabajadora social y solucionara la renovación del carnet hospitalario? Los sentidos producidos por la imposibilidad de acceder a las instituciones tuvieron mayor preeminencia que las posibilidades ofrecidas por la trabajadora social.*

La apropiación de la *situación irregular* era reforzada ante la orientación por profesionales que habían prometido su ayuda. Como ocurrió con Sofía: *me dice: "bueno, anda a Buenos Aires"... y dice que hay una asistente social, supuestamente, en el consulado chileno que "vos hablas", me dice, "y capaz que te lo den gratis". ¿Y si no me lo dan gratis?... lo voy a tener que pagar*. A esto se sumaron situaciones de "abandono" como la que experimentó Ramona con la Asociación de Residentes de República Dominicana que se encontraba en CABA: *Y me prometieron que lo iban a hacer en una semana. Te lo juro... en una semana. (...)Y les dice: "ustedes le iban a hacer los documentos a Ramona en una semana". Nada*. Una vez apropiada la *situación irregular* los migrantes

producían *discursos de justificación* que explicaban los motivos por los que no eran residentes. Entre ellos se encontraba el problema de la obtención del turno on-line: *no puedes andar pidiendo permiso en ciertas fechas que es complicado cuando ellos te dan los turnos. Porque yo he estado con personas que lo han hecho... entonces, vos no puedes viajar.* La consideración fue acompañada por un razonamiento de Diego que explicaba la existencia de ese tipo de obstáculos: *es muy político el trámite. Porque eso son beneficios que dio la presidenta, por un lado, y por el otro lado están los que no quieren que se hagan esos trámites porque somos un montón... somos muchos y no quieren... Entonces cuanto más lo pueden dilatar mejor.* La incidencia de estos discursos era tal que, al justificar que su familia estaba en *situación irregular*, consideraba una pérdida de tiempo reiniciar la solicitud al haber fracasado.

Los *discursos de justificación* eran lo que los migrantes creían saber sobre el proceso que, al estar vinculado al fracaso, consolidaba las sensaciones de imposibilidad. Así como el rito actuaba sobre la representación de lo real - legitimando la figura del residente- (Bourdieu, 1993), la experiencia de fracaso actuaba empíricamente sobre la representación del rito considerándolo inaccesible (Grimson, 2011). Los *discursos de justificación* se sostenían sobre hechos concretos incidiendo en cómo los migrantes representaban el proceso en términos reflexivos alejándolos de la posibilidad de obtener su residencia. Estos sentidos sobre el fracaso se reforzaban en las condiciones socioeconómicas de los migrantes. Al momento de renovar la *precaria*, luego de explicar que había que viajar nuevamente a Mar del Plata, Diego se enojó y responsabilizó al CAJ y la DNM. Sin embargo, el problema no eran las instituciones o renovar la condición sino viajar a una ciudad alejada. En síntesis, Diego consideraba que la renovación de la *precaria* era otro impedimento generado por las instituciones invisibilizando que el problema era el viaje -que no dependía de la DNM-. Estas interpretaciones determinaron la forma de participar y representar el proceso reforzando los *discursos de justificación*. Tal como planteó Sofía sobre el consulado: *si estuviera*

bien encaminado yo creo que sería muy positivo lo que podrían haber hecho... pero no hacen nada.

La producción de discursos que justificaban la condición en la que estaban los migrantes era la expresión del aprendizaje realizado en el *estado de aislamiento* durante la apropiación de la *situación irregular*. Las experiencias fallidas dejaban malos recuerdos que incidían en la decisión de no obtener la residencia. Lo que predominaba en los discursos era considerar responsable a las instituciones que organizaban el proceso por ser “tramposas” y poner obstáculos. El aprendizaje, entendido como una dimensión inherente de la vida social (Lave y Wenger, 2007), derivó en las representaciones que tenían los migrantes sobre el proceso que condicionó su vínculo con las instituciones. Estas representaciones -acertadas o equivocadas- fueron producto de la reflexión que hicieron los migrantes sobre su experiencia sintetizada en su participación de forma fallida. Sofía, al igual que Diego y Ramona, al apropiarse de los conocimientos brindados por las instituciones, aprendieron que no tenían la *disponibilidad* para iniciar el procedimiento al no poseer las condiciones materiales (Kalman, 2004). Por ello se convencieron de que no obtendrían la residencia aceptando el destino de formar parte del grupo de migrantes en *situación irregular*. El *estado de aislamiento* no solo fue un lugar de paso en el que el migrante comprendía la importancia de experimentar el ritual. También se convirtió en un espacio permanente para aquellos migrantes que no poseían la disponibilidad que establecía la definición de *persona entendida* expresada en los *criterios* y *procedimientos* analizados en el capítulo anterior. La situación de imposibilidad de atravesar la frontera generó las situaciones educativas en la que los migrantes se apropiaron de la *situación irregular*. Si bien esta última para la DNM era una situación administrativa, para los migrantes se convirtió en una forma de vida luego de convencerse que nunca podrían obtener la residencia.

Al analizar la interacción de los migrantes en *situación irregular* con los criterios y procedimientos propuestos por la DNM -que definían a la persona más o menos

entendida (Levinson y Holland, 1996)-, identifiqué tensiones entre lo que el organismo proponía y las posibilidades de las personas. En términos de Lave y Wenger (2007), el *currículum de enseñanza* que establecía el organismo estaba por encima del *currículum de aprendizaje* que los actores experimentaban. En el primero, construido sobre la base de la *relación pedagógica* -personas que poseen el conocimiento y personas que no- (Lahire *et.al.*, 2001), la instrucción del novato se pensaba mediante la participación de un instructor. Este último, con una visión externa de lo que era conocer que establecía el significado de lo que era aprender. En él, el aprendizaje se basaba en las oportunidades situadas para el despliegue improvisado de prácticas desde la perspectiva de los aprendices. Los migrantes que no se adecuaban al *currículum de enseñanza* realizaron sus aprendizajes donde encontraron las oportunidades situadas ofrecidas por el *estado de asilamiento*. Allí, los migrantes aprendieron sobre el procedimiento de acuerdo a cómo lo significaron, reconociendo aspectos fundamentales que no eran tenidos en cuenta por el *currículum de enseñanza* establecido por la DNM.

6.3 Fin del *estado de aislamiento*: el acompañamiento del migrante como posibilidad de acceso

Para salir del *estado de aislamiento* era necesario obtener asesoramiento anulando el desconocimiento y las dudas sobre el proceso y minimizando los temores y equivocaciones. Al inicio del trabajo de campo Sofía planteaba como solución que “alguien” realice el trámite por ella y sus hijos. Esto no estaba permitido por la DNM que prohibía la participación de gestores que “acompañaran” a los migrantes que, como se expresó en la “jornada de consulta”, lucraban *con el desconocimiento de las personas*. El momento de mayor visibilización de esta política fue durante nuestra visita a la DNM para solicitar la residencia. Mi presencia como acompañante de Sofía generó la curiosidad de uno de los “tomadores” y quiso saber cuál era el motivo de mi presencia. Al mencionar que se estaba colaborando con la familia, el “tomador” preguntó: *¿y vos quién sos?* Luego de las explicaciones correspondientes, en la que se incluyó la participación de la escuela, el municipio y el CAJ, el “tomador” planteó que solo podían acompañar

familiares directos en caso que el migrante fuera un jubilado. Por ello, en caso de querer seguir permaneciendo en el lugar, tendría que explicar la situación a la delegada de la regional. En la reunión, la delegada explicó que había muchos casos donde las personas se aprovechaban de los migrantes enfatizando que cobrar por el trámite era ilegal.

El posicionamiento de la institución no tenía en cuenta las situaciones en las que los migrantes necesitaban la ayuda de un acompañante. Como la situación en el Registro Civil donde Ramona no pudo “hacerse entender” a pesar de la predisposición del administrativo. En ese momento ella consideró que no *tenía las palabras* para ser comprendida por la persona que la atendió sintiéndose imposibilitaba de participar en el procedimiento. Registré situaciones de incomprensión en otras instancias: durante la “jornada de consulta” un migrante me planteó que su hija debía casarse con un argentino para obtener la residencia. Al informarle que esa no era la única manera la mujer expresó que sería muy importante que alguien la asesorara. Sofía, al saber que debía viajar ella y los niños sin su marido, planteó que sería imposible: *es que yo no conozco, me tiene que llevar él*. Ella se ubicaba en un espacio de imposibilidad que era resuelto por la dependencia en su marido. El temor y la duda, al igual que a Ramona, la llevaba a solicitar que alguien hiciera los trámites por ella. Una trabajadora social reflexionaba sobre estas situaciones de incomprensión y/o imposibilidad: *es gente con muchas limitaciones. A uno se le hace complicado... imagínate a ellos con recursos re-limitados. Es como algo muy cuerpo a cuerpo, les vas marcando el paso y, al referirse a Sofía planteó: mira si viaja sola y se vuelve sin resolverlo, por una pavada, es preguntar en la ventanilla de al lado*.

Durante el trabajo de campo con los inmigrantes acudimos a asesores que tenían conocimientos técnicos sobre el procedimiento o la documentación y se sumaron personas que facilitaron la realización de trámites. Los asesores confirmaron la legitimidad y vigencia de la documentación presentada por Sofía. Ellos tenían experiencia en las situaciones que ocurrían en la “trastienda” del proceso y

contacto con los problemas de los migrantes que no podían realizarlo. Las personas que facilitaron el proceso eran familiares de quienes estaban colaborando para que los migrantes obtuvieran la residencia. Esos facilitadores que participaron de la situación social pudiendo adecuarse a los criterios y procedimientos que definían a la *persona entendida* de la DNM. Como planteó la vice-directora de la escuela sobre su sobrina: *ella es una chica muy preparada, va a saber hacerlo. Lo que nosotros le indiquemos ella lo va a hacer*. Al grupo de apoyo se sumaron las trabajadoras sociales que contaban con estrategias para ayudar a los migrantes en *situación irregular*: *yo tranquilamente le podría haber dicho a esta persona: “No, no, mira es así... la regla es esta”. Pero bueno, nosotras tendemos, obvio, a sensibilizar las situaciones y a buscar de la manera que se pueda solucionar*⁷³. A estas acciones las denominaban “facilitación” y referían a la resolución de problemas que no podían resolver los migrantes: *políticamente que nosotras estemos acá y todo es para allanar estas cuestiones... viste. Que la gente no ande deambulando por todas las oficinas donde centralizan todo y que uno funcione un poco como facilitador también*.

La figura del acompañante, a diferencia del resto de los integrantes del grupo de apoyo, se vinculaba en forma directa al objetivo de obtener la residencia. En principio, se convertía en un nexo entre las modalidades de acceso y el migrante delimitando la generalidad del proceso a la situación particular. Reconocer la especificidad del caso era el primer paso para establecer confianza con los migrantes. Particularmente, con aquellos que habían tenido experiencias similares y habían sido “abandonados” por otros acompañantes. Una vez logrado el vínculo, el acompañante señalaba lo que debía corregirse, incorporaba el lenguaje específico y daba indicaciones sobre cómo proceder ante los trámites -por ejemplo, hacer fotocopias de los documentos originales-. Respondía en forma

⁷³ Ejemplo de ello fue la experiencia que realizó con una migrante que estaba embarazada: *una visita que yo recibí en el centro de salud y que fui yo quien le gestioné el carnet hospitalario. Pero digamos esto... porque yo la recibí, obviamente, en cumplimiento de mi función. Pero digo, haciéndome eco de su situación y diciendo bueno, más allá de cualquier cosa, necesita atención. Ella estaba cursando un embarazo, una situación re-compleja en un contexto más que desfavorable*.

reiterada las preguntas del migrante con el objetivo de que éste pudiera expresarse sin temores a equivocarse. También elaboraba supuestos sobre posibles problemas para evitar los obstáculos que pudieran hacer fracasar el trámite. Esto llevaba a comprender la complejidad del proceso en oposición a la simplificación que hacía los migrantes del mismo. En una ocasión Sofía preguntó si el mismo día que visitaba el consulado solicitaríamos la residencia. Cuando le expliqué que solo iría al consulado la migrante expresó su frustración al darse cuenta que el proceso era más difícil de lo que pensaba. A su vez, en mi rol de acompañante, realicé las actividades que la migrante no podía o sabía hacer -elaborar una carta- y estuve pendiente de las distracciones que podían obstaculizar la obtención de la residencia -el vencimiento de los certificados, por ejemplo-.

A medida que el avance del proceso la relación que tenía con los migrantes se consolidó. Para estos últimos, los acompañantes asumían un compromiso al colaborar con la obtención de la residencia. Por ello, en diversas ocasiones, los migrantes se sintieron defraudados cuando fueron abandonados por personas que no los ayudaron: *“bueno, vamos a ir a la embajada y vamos a contactar con ellos”. Me llama que vamos a ir... que no fue... que me iba a dar los materiales y todo eso, y no tiene nada. Me promete una cosa que no cumple...*, expresó Ramona sobre su acompañante. El migrante esperaba soluciones de este último y, al no haber respuesta, expresaba su enojo mediante el reclamo. En este vínculo el acompañante era evaluado constantemente por el migrante mediante preguntas que ponían a prueba sus competencias -*¿Y ese día que tengo que llevar? ¿Cuánto tiempo tardan los documentos?*-. La relación no estaba definida por la subordinación de los migrantes al acompañante ya que, en algunas ocasiones, no aceptaban las estrategias que este planteaba. Principalmente, en el caso registrado, cuando propuse dividir los inicios de solicitudes u obtener la residencia temporal en vez de la permanente. Estas diferencias se resolvieron buscando asesoramiento y realizando las consultas a quienes tenían la información.

Las actividades de apoyo mencionadas se desarrollaban en el Centro de Acceso a la Justicia (CAJ) al acompañar a los migrantes. A la elaboración de las cartas de eximición de pago de la tasa migratoria o la impresión del turno on-line, se sumaba como actividad central evitar las distracciones de los migrantes: *se le está encima porque ya te digo, hubo un montón de veces que se cuelgan. Entonces eso está bueno, siempre la llamada y además porque se vencen los plazos y también el certificado de pago tiene un vencimiento.* Con este objetivo se trabajaba en la particularidad de cada caso atendiendo a las modificaciones de la política migratoria. A diferencia de otros acompañamientos, el CAJ tenía comunicación directa con la DNM lo que otorgaba la posibilidad de asesorarse ante cualquier eventualidad. Esta comunicación generaba que el representante del CAJ se convirtiera en una persona conocida por los representantes de la DNM y, mediante ese vínculo, los migrantes lograban excepciones en el trato o en la presentación de documentación -como el envío de la cédula de Diego por correo electrónico-. La participación de este organismo otorgó credibilidad a los migrantes ante la DNM reconociéndose los problemas por los que atravesaban. Esto hubiera sido imposible si los migrantes lo hacían en forma individual.

Atendiendo a la diferencia entre *disponibilidad y acceso* planteada anteriormente (Kalman, 2004), los acompañantes generaban condiciones de uso y apropiación para que los migrantes accedan al procedimiento. Ellos podían resolver la imposibilidad de comprensión del migrante permitiéndole participar de la situación social. *Siento que me faltaban palabras*, planteaba Ramona para mostrar cómo se sentía en el procedimiento. Para que los migrantes accedan a la trama de sentidos fueron claves las personas que conocían esas palabras o creían poder conocerlas. Hubo acompañantes que desconocían el proceso pero tenían los saberes para comprender las tramas que organizaban sus instituciones. Ramona consideraba que las imposibilidades eran producto de no entender el proceso por ser quien era *-extranjera, pobre-*, mientras que la trabajadora social planteaba sus dificultades por la complejidad del proceso y el mal funcionamiento de las instituciones. De esta manera, las personas significaban su participación de manera diferente según

cómo se representaban a partir de sus trayectorias en otras *comunidades de práctica*. Los acompañantes participaban en contextos con prácticas y competencias similares a las que organizaban el procedimiento, mientras que algunos migrantes habían estado en comunidades que las evitaban. Como plantea Wenger (1998), "... el aprendizaje es el resultado de las trayectorias personales por diferentes situaciones sociales, dando cuenta de las diferencias personales del desarrollo." (Kalman, 2004: 46).

Durante el transcurso del proceso los acompañantes les mencionaban a los migrantes en reiteradas ocasiones la importancia de comprometerse con el proceso enfatizando en el *deber ser* y la adecuación a la norma. Les planteaban que la obtención de la residencia habría sido más simple si las cédulas de identidad chilenas hubieran estado vigentes o les recordaban las restricciones que generaba la *situación irregular*. El mayor desafío del acompañante era mantener al migrante en el procedimiento cuando se planteaban situaciones que daban lugar a que los *discursos de justificación* se fortalecieran: retrasos en la entrega de subsidios, errores en la elaboración de documentos o indicaciones equivocadas, entre otros. Esa actividad implicaba evadir o desarticular los *discursos de justificación* que producían los migrantes desde su *situación irregular*. La complejidad con que los construían llegó incluso a incidir en su temperamento. Esto era tenido en cuenta por una de las trabajadoras sociales: *lo que quiero decir es que implica tanta voltereta... Porque vos imaginate, Diego con su carácter, bancarse la espera de ahí... vos mediaste en esto del subsidio. Y yo dije: "váyanse todos a la mierda, no me va a llevar a nada, es toda una mentira"*. Esto significaba que no se podía desestimar lo que planteaba el migrante porque podía resultar una ofensa. En algunas ocasiones, la desarticulación del *discurso de justificación* se realizaba mediante la corrección de lo que expresaban los migrantes. Diego dudaba que les otorguen las residencias permanentes por lo que se le explicó constantemente que lo harían pero deberían esperar. En otras ocasiones se resignificaban -a fin que el trámite se mantenga- o se contrastaban con la experiencia que se estaba realizando junto a ellos. La actividad de desarticular los

discursos era reconocida por los migrantes: *vos me incentivaste porque yo... ya lo daba por descartado. No sé qué íbamos a hacer durante estos tres años... si no es con la ayuda tuya.* Este “incentivo” se expresaba en las acciones de otorgar credibilidad a un proceso en el que los migrantes no creían. A modo de síntesis, el acompañante le daba otra interpretación a las situaciones de “fracaso”, con episódicos reconocimientos de los discursos de los migrantes mientras los deconstruía a través de la participación conjunta.

Desarticular los *discursos de justificación* implicaba intervenir en la tensión entre los saberes de los migrantes y las instituciones -principalmente, las de la DNM-. En algunos casos se producía entre la experiencia y las normas como el caso de Ramona en el que no le reconocían que se había casado con un argentino: *y yo no sé por qué con esa acta de matrimonio no se puede hacer los documentos.* Tampoco se reconocieron los seis años que había estado Sofía en el país durante su condición de irregular: *y me están pidiendo tres años de radicación para poder recibir la asignación universal. Y le digo: “los nenes van todos a la escuela... ¿y vos me estás pidiendo que tenga tres años de residencia? Y ya llevo seis”.* Esto también ocurría con las disposiciones o el funcionamiento de las instituciones. Entre las primeras estaba el cuestionamiento de Diego sobre la ausencia de la *gente de la DNM* en el Registro Civil de la ciudad para recibir solicitudes, o su rechazo a renovar la precaria. En estos casos, las respuestas intentaban explicar que los motivos no se vinculaban a su condición sino que así era el procedimiento. En relación al funcionamiento, Diego se enojaba por el retraso en la validación de la hoja de ingreso porque consideraba que la DNM podía resolverlo fácilmente: *el mismo que te atiende en la aduana le decís: “mira tengo este problema soy de acá pum, pum... paf”... pide el número de teléfono, envía el fax y listo,* a lo que agregaba: *vamos a volar en los celulares y estos van a estar con....* En estas instancias la experiencia de los migrantes y los conocimientos que construían, y cobraban régimen de verdad, no se acoplaban a los que establecía la institución. Sobre ello se generaba una diferenciación entre un saber *abstracto/normativo/impersonal* (ideal) y un saber-hacer *experiencial* (real) que el

acompañante debía resolver. En principio, reconociendo la validez de los discursos de los migrantes para mantenerlos en el procedimiento, mientras se los deconstruía mediante la experiencia (real) que realizaban en forma conjunta ajustándose a la norma (ideal)⁷⁴.

Incluir la participación de los acompañantes al análisis del registro etnográfico fue inevitable atendiendo a su presencia continua y diversa. Es importante destacar que el principal motivo de su existencia -al igual que a los “gestores”- era la desigualdad que producía la estructura de traspaso bajo su “universal” forma de definir a la persona educada. Como se planteó en el apartado anterior, los obstáculos que se generaban en relación a las competencias dejaban a sectores de migrantes imposibilitados de participar. Para éstos no había otra manera de atravesar el proceso si no era con el acompañamiento de alguien que estuviera en condiciones de hacerlo. Los acompañantes generaban *condiciones de acceso* al permitirles a los migrantes atravesar esos obstáculos y acceder a participar del proceso de traspaso. En este sentido, acceder implicaba darle a los migrantes la posibilidad de participar del procedimiento con personas que lo conozcan y lo utilicen -o estén dispuestas a hacerlo- entendiendo que la *interacción* era la condición necesaria para aprender (Kalman, 2004).

Los asesores, familiares y trabajadores sociales reemplazaban las “ausencias” de las instituciones de traspaso en la Ciudad del Centro y resolvieron algunas de las imposibilidades de los migrantes. Los primeros reforzaron el asesoramiento exiguo de las “jornadas de consulta” que organizaba la DNM, los segundos facilitaron cuestiones ante la imposibilidad de viajar a otra ciudad y las terceras paliaron la situación de restricción que establecía el *estado de aislamiento*. Todos estos vínculos que apoyaron la empresa fueron establecidos y, como ocurrió con las trabajadoras sociales, descubiertos en forma personal. Las posibilidades que

⁷⁴ “En cualquier caso, la transmisión de la cultura se ve complicada por discrepancias y conflictos. Eso se debe a que en el proceso han de ser transmitidas tanto las pautas de lo ideal como las pautas de lo real, y también los modos de racionalizar la divergencia entre ambas.” (Spindler, 1993: 227)

brindaban los acompañantes estaban invisibilizadas porque poseían competencias que formaban parte de prácticas que no se vinculaban específicamente a la obtención de la residencia. Sin embargo, su participación en el proceso generó *posibilidades de acceso* (Kalman, 2004) para los migrantes a los aspectos de la vida social y los usos que lo organizaban. Así, los acompañantes desarrollamos nuestra capacidad de acceso al participar en otras *comunidades de práctica* en las que había prácticas similares. La forma “universal” de persona educada no era exclusiva de las instituciones que organizaba el traspaso sino que refería a aspectos vinculado a las características establecidas por la *forma escolar* (Lahire *et. al.*, 2001). Como se planteó en el capítulo cuatro, las personas que acompañamos a los migrantes contábamos con formación profesional e integrábamos el sector social medio.

Los acompañantes, a diferencia de los representantes de la DNM, no consideramos que el proceso fuera “sencillo”. Además de entender su complejidad reconocimos las imposibilidades que enfrentaban los migrantes. De esta manera, así como respondimos a la definición de *persona entendida*, compartimos las preocupaciones que tenían los migrantes sobre la complejidad del proceso al estar en contacto con sus inconvenientes e imposibilidades. Al hacerlo se producía la apropiación de la visión que tenían los migrantes que visibilizaba las tecnologías mediadoras expresando sus inconvenientes para acceder al proceso. Al identificar estas instancias de tensión con la forma “universal” de la DNM, los acompañantes las volvíamos nuevamente “transparentes” porque sabíamos cómo utilizarlas. De esta forma, los acompañantes nos convertimos en la llave de acceso para al migrante al legitimar su periferialidad como “novatos” (Lave y Wenger, 2007). El trabajo consistió en “equilibrar” el proceso de traspaso y la participación de los migrantes con el objetivo que estos últimos obtengan la residencia. No se trataba de controlar las acciones de los participantes sino de orientar al procedimiento para que estuviera a su alcance. En algunos momentos consistió en avalar los

criterios y disposiciones de la DNM, en otros reconocer la visión de los migrantes⁷⁵.

La tarea más compleja de los acompañantes fue desarticular los discursos de justificación y vincular las normas del proceso con las experiencias de los migrantes. Esto no estuvo librado de enfrentamientos entre el acompañante y los migrantes reconociendo, como plantea Wenger (1998), "... que la participación no es sinónimo de colaboración: estas relaciones puede ser conflictivas, armoniosas, íntimas, políticas, cooperativas o competitivas." (Kalman, 2004: 44). La actividad central consistió en trabajar la trama de sentidos que organizaron el proceso atendiendo a la producción cultural de los migrantes. El objetivo era establecer vínculos entre la representación de lo real (Bourdieu, 1993) y la relevancia de los hechos empíricos construidos en la experiencia (Grimson, 2011)⁷⁶. De esta forma, los acompañante vinculamos el proceso de traspaso a los sentidos que producían los migrantes mediante una experiencia conjunta con el objetivo de resignificar las representaciones que tenían de la obtención de la residencia. De esta manera, el rol del acompañante no consistía en "transmitir" técnicas o convertir aprendizajes abstractos en concretos, sino desarrollar conjuntamente la práctica cultural sobre la que el aprendizaje del procedimiento se producía (Lave y Wenger, 2004). Su incidencia se visibilizó en la participación de los migrantes que pasaron de expresar sus temores y sentidos de imposibilidad a reclamar a quien los acompañaba a resolver su situación.

6.4 El ingreso al procedimiento: acceso a la periferia y conversión en participante legítimo

En las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo pregunté en varias ocasiones cómo se aprendía a atravesar el proceso a lo que nadie pudo responder

⁷⁵ El registro de la relación migrante-acompañante resulta similar a la *secuencia apoyo-participación-admonición-apoyo* señalada por Spindler (1993) al referirse a la educación brindada por los esquimales.

⁷⁶ "... sólo existen gracias a prácticas humanas históricamente situadas; pero su existencia, lejos de ser una creencia caprichosa del observador, es empíricamente verificable." (Grimson, 2011: 26)

con certeza. Uno de los asesores lo intentó describiendo cómo le explicaban a las personas el procedimiento para solicitar el turno on-line: *¿Y cómo se hace? Le decía, tenés que hacer esto, esto y esto... le daba el nombre de la página... y si podía hacerlo.* Su explicación mostró lo complejo que resultaba definir el aprendizaje en este tipo de procedimientos. Al preguntar a la trabajadora social del barrio cómo sabía sobre el procedimiento luego que afirmara desconocerlo, dijo: *eso lo sé porque en esta situación digamos de este señor de Sierra Chica estuvimos averiguando a través de la página, llamando al consulado o hablas con algún abogado, o le comentás a un compañero que en algún momento tuvo la oportunidad... así.* Podríamos decir que, en un intento por explicar cómo ocurría el aprendizaje del proceso, los entrevistados decían que: *se iban haciendo.* Además, las personas planteaban que era difícil conceptualizar su dimensión educativa porque el procedimiento era complejo. Por ejemplo, la trabajadora social planteó las dificultades que tenía para aprenderlo: *tengo que estar fresca de cabeza para entender... porque uno tiene taras y no. Por más que me expliques ochocientas veces te voy a preguntar.* Como se mencionó en el apartado anterior, esto también ocurría con los migrantes a los que se debían reiterar las explicaciones.

Lo planteado hasta aquí muestra las formas en que la dimensión educativa del proceso era opacada en forma involuntaria por los actores. Ellos contaban cómo era sin poder explicar cómo lo conocieron o, incluso, creer que no lo conocían para luego mostrar lo contrario. La dimensión educativa era invisibilizada hasta que se intentaba describir las experiencias que tenían del proceso. Al profundizar la explicación sobre la validez del DNI de su marido Sofía agregó: *todos los trámites que ha hecho no ha tenido ningún problema.* Llegado a este punto defendió la validez del documento a partir de su experiencia planteando que lo usaba normalmente sin poder justificar su validez legal. Lo mismo ocurrió con el asesor al mencionar la manera en que conoció el proceso: *cuando yo tomaba los antecedentes penales en el registro salían estas cosas que te estoy contando... porque mostraban los papeles que iban juntando.* Sus conocimientos sobre la obtención de la residencia fueron apropiados al vincularse a uno de los trámites

que lo organizaban. La forma de intentar explicar cómo lo habían aprendido fue describir su participación en el proceso. Por ejemplo, la cuestión del acceso a la información de cómo hacer los trámites: *se lo van pidiendo las mismas instituciones que te dicen: “necesitamos certificado de reincidencia”... y nada, vas a la municipalidad y te lo hacés. Todos sabemos que para migraciones necesitas que no puedan tener más de un mes de vigencia. Como que te van guiando.* Esto ocurrió cuando Sofía concurrió a solicitar el certificado de antecedentes penales de Argentina al lugar que ella creía que era. La información de que el lugar de atención había cambiado de domicilio ocurrió al concurrir al lugar donde se realizaba el trámite.

A pesar de los intentos de los actores por referirse a la dimensión educativa, ésta se mantenía opacada mostrando la complejidad de conceptualizarla (Wenger, 2001). Lahire (2007) señala que resulta difícil hablar de lo que se hace o se sabe cuando las prácticas no han sido designadas, nombradas y distinguidas verbalmente. La particularidad de los saberes, y aprendizajes, era el no haber sido *identificados desde el punto de vista social ni ser nombrados por ninguna autoridad*, requiriendo un esfuerzo ponerlos en palabras. En este sentido, el autor destaca la invisibilidad del saber cuando no está sostenido por instituciones, tiempos y/o lugares específicos. Incluso, plantea las dificultades de nombrar *competencias* o *disposiciones* independientes de cualquier *dispositivo pedagógico explícito*. En este caso, los actores no se comprometían con las prácticas que organizaban el traspaso para “aprender”, “acumular saber” o “construir saberes y saberes-hacer”, sino para convertirse en residentes o acompañar el logro del procedimiento. Cuando “... los saberes y los saberes-hacer no son objetivados sino, al contrario, indisociables de los hombres (de los cuerpos) que los ponen en acción el aprendizaje se hace únicamente por mimetismo (ver-hacer/hacer como) y en relación interpersonal.” (Lahire, 2007: 141). Esto invisibilizaba los saberes y los aprendizajes impidiendo a los actores poder enunciarlos.

En los términos planteados por uno de los asesores, Sofía “se fue haciendo” a medida que avanzó el proceso. Cuando reinició su participación junto a los acompañantes comenzó a visibilizar la complejidad del procedimiento en toda magnitud. Al ver el dinero para visitar por primera vez el consulado, preguntó: *¿todo esto es para renovar la cédula y tener el certificado?*, para luego exclamar: *¿¡1700 pesos!? ¿¡Están incluidos los pasajes en los 1700!?* Cuando le expliqué la situación la cara de Sofía se puso seria y planteó: *no, porque me quede como, me quede en vela porque esto es todo para el...*, finalizando la frase con un dejo de frustración al darse cuenta que ese dinero sólo era para las cédulas de identidad chilenas. En ese instante Sofía revivió las sensaciones de imposibilidad que tuvo durante los intentos fallidos que se sumaron a la incomodidad de las situaciones de distanciamiento social. En las reuniones con los directivos de la escuela para reunir fondos y lograr el viaje su participación era nula. Solo hizo bromas, preguntas, consultas sobre la página web de la escuela o repetía datos que se habían comentado. Como en los fracasos anteriores surgían los obstáculos que impedían su acceso a los contextos de participación. Sin embargo, en esa ocasión compartía la experiencia con personas que la acompañaban permitiéndole asumir una posición periférica en el proceso como aprendiz.

Al inicio, para acompañar a Sofía, la trabajadora social de la escuela también se convirtió en aprendiz (Lave y Wenger, 2007) luego de no encontrar instituciones que ayuden a los migrantes. Su experiencia se inició con la búsqueda del consulado en la que planteó estar siendo guiada por el “ensayo y error”: *entonces empiezo... busco por internet dónde está el consulado de la República Dominicana. Hay varios lugares, hay en Córdoba, en Buenos Aires... me pongo en contacto con ellos. Había dos números, uno de la embajada y otro del consulado. Del consulado no me atendían pero decía los horarios. Me atiende una operadora que me iba comunicar inmediatamente porque tenés varias opciones... viste. Que me comunicaban con el ítem, con el número que yo había discado... no me comunicaron nunca, me tenían ahí esperando. Entonces, marco el de la embajada. Llamó a la embajada y le digo: “yo estoy llamando desde la localidad*

de Del Centro...”, toda esta cuestión. Les pregunto si la embajada desde el lugar que me puedan asesorar o ayudar para resolver esa situación y me dicen: “no, no, no, nosotros no nos abocamos a esas cuestiones, se aboca el consulado”. Bueno, llamé nuevamente al consulado, me atiende la operadora, me atiende otra persona y me dice: “Si, es acá donde te podemos ayudar pero no es este número. Te voy a pasar con un interno”. Bueno, me pasan con el interno, nunca me atienden y así es todo ese día sin lograr comunicarme con la persona que supuestamente en el área del consulado, que supuestamente me podía orientar. Y después bueno... nada. Las informaciones y suposiciones equivocadas, como creer que la embajada y el consulado no tenían diferencias, significaron para la trabajadora social convivir con el error que le era señalado por las instituciones que organizaban el proceso.

A partir de las interacciones con el error tanto migrantes como acompañantes supusieron diversas cuestiones sobre cómo proceder durante la obtención de la residencia. En algunas situaciones estas suposiciones se confirmaron sin creer que haría falta el aval de los representantes de las instituciones. Por ejemplo, cuando creímos cumplir con el requisito de certificar la relación filial de Diego con Sofía y los niños a través de la “Libreta Familiar”. Si bien resultaba extraño que en la libreta de matrimonio figurara esa información, la inquietud se consideró resuelta porque en la tapa decía: *“Libreta de Familia”*. Teniendo en cuenta las diferencias en el diseño de la documentación entre países -como ocurrió con las cédulas de identidad- supusimos que el documento certificaba los matrimonios y los nacimientos de esa unión. Finalmente, Sofía afirmó: *por eso se llama libreta de familia*. Este tipo de planteos referían a un procedimiento recurrente en los momentos de planificación que aludía a incorporar conclusiones sobre cómo proceder que surgían de suposiciones hipotéticas. De esta manera, se realizaron los primeros acercamientos e interacciones con el procedimiento de traspaso.

Lograr el acceso a la participación periférica, lejos de significar un puesto observacional, implicó a la migrante y a los acompañantes aprendices comenzar a

absorber y ser absorbido en la *cultura de la práctica* (Lave y Wenger, 2007). Este proceso, a pesar de la existencia de preceptos, se desarrolló en forma improvisada por los actores estableciéndose un espacio de *desatención benigna* (Lave y Wenger, 2007). En éste se realizaban instancias de intercambio entre migrantes y acompañantes de las que surgían reflexiones sobre cómo atravesar el proceso e interactuar con las instituciones configurándose relaciones de aprendizaje con otros aprendices. Así, frases de sentido común como “ensayo y error” -vinculado a la elaboración de suposiciones- conceptualizaban la participación dando contenido al “*te vas haciendo*”. En términos descriptivos, lo que las personas hicieron en esa primera etapa fue elaborar una visión general de las implicancias del proceso identificando los pasos que se debían seguir, los documentos que se debían reunir y los costos para lograr el objetivo. Los actores asumieron una posición reflexiva en la que elaboraron supuestos sobre cómo creían que sería el procedimiento que luego sería objeto de redefinición. Desde “... una perspectiva periférica amplia, los aprendices organizaban una idea general de lo que constituye la práctica de la comunidad.” (Lave y Wenger, 2007: 95).

Establecer esa visión general no fue una cuestión menor ya que, como planteó uno de los representantes de las instituciones, uno de los grandes problemas del migrante era coordinar el proceso: *siempre les pasaba algo, o mandaban antes a hacer el certificado de reincidencia y, entre que empezaban a buscar los otros papeles... se les pasaba el plazo para presentarse*. Particularmente, recordaba una persona: *que fue tres o cuatro veces. Una vez fue porque el turno se le venció, otra vez fue pero el turno no lo pidió. La siguiente vez no le habían dicho nada de... o sea, fue igual a pedir lo de los turnos y le dijeron que lo tenían que solicitar con... Pero cuando fue no le observaron todos los papeles que él tenía. Entonces volvió a... [la Ciudad del Centro]..., hizo un nuevo certificado de antecedentes... Cuando fue le dijeron: “esta cédula no te sirve porque...”. La cédula lo que tenía era que estaba despegada... pero no era que, estaba clarísima en ambos lados pero se abría al medio. Estaba abierto y quedaba papel de cada lado. Entonces tuvo que ir al consulado, se le venció por lo tanto los antecedentes.*

Sofía experimentó situaciones de este tipo que incidieron en la decisión de abandonar el intento por obtener la residencia.

Conocer la vigencia de los documentos y los “ritmos” de las instituciones fueron parte de la estrategia desplegada para obtener la residencia. No hacerlo podía obstaculizar el avance del proceso o generar la difícil situación de tener que reiniciarlo. La relevancia de mantener vigentes los certificados la tuvimos en cuenta antes de recibirse la recomendación -surgiendo como supuesto en la primera etapa al “imaginar” aquello que debía ser evitado-. Cuando los asesores y representantes de las instituciones plantearon la estrategia legitimaron la experiencia que estábamos realizando. Para llevarla adelante fue necesario aprender las etapas del proceso y el rol de cada institución. En algunas instancias tuvimos que acelerar la realización de los trámites para evitar el vencimiento de la documentación lograda. En estos términos, “... en la conformación de la relación de los maestros con los aprendices, conferir legitimidad... [era]... más importante que proveer enseñanza.” (Lave y Wenger, 2007: 92). Así, la construcción de suposiciones a partir de la participación en la comunidad de prácticas orientó el aprendizaje que fue validado solo si poseía el aval de las instituciones.

La idea general que inmigrantes y acompañantes construyeron en la primera instancia fue presentada ante las instituciones mediante la *consulta* descrita como un procedimiento organizado mediante el intercambio de preguntas y respuestas. Allí el migrante planteaba sus inquietudes y el representante las resolvía reiterándose este procedimiento a lo largo del proceso: en las jornadas organizadas por la DNM, en las comunicaciones telefónicas a las instituciones, a los asesores, a los acompañantes del CAJ, entre otros. Al inicio del proceso las consultas se elaboraron a partir de los supuestos, conjeturas y conocimientos previos que, luego de realizarlas, se respondieron en forma de indicaciones, explicaciones y derivaciones. Estas, además de reorientar el recorrido, mostraban indicios de la estructura que organizaba el proceso. Con ellas los aprendices

organizaban sus experiencias ante las personas que lo definían apropiándose de los sentidos que otorgaban para acceder al proceso. Las respuestas que daban eran las piezas que permitían reconstruir el proceso y recorrerlo intentando dar los pasos adecuados para evitar el error.

Las consultas variaban de acuerdo al momento y al vínculo consultor-consultado. Existían diferencias entre las consultas iniciales y las que se realizaron en instancias avanzadas. En estas últimas las preguntas incluían información sobre los *intersticios*⁷⁷ del procedimiento que definían la realización de los trámites y, en algunas ocasiones, eran opacadas por los representantes. Los aprendices lograban explicitarlos a partir de la experiencia lograda pudiendo explicar las particularidades del caso y obtener las respuestas adecuadas. A medida que se podía demostrar experiencia, los representantes de las instituciones brindaban información sobre los *intersticios* que definían al procedimiento y no se explicitaban en ningún reglamento: evitar viajar luego de las vacaciones *-porque operaban con medio personal-*, concurrir el día miércoles *-que generalmente era el que menos gente iba-* o confirmar que el certificado de antecedentes del país de origen tenía vigencia porque la migrante no había salido del país *-a pesar de haber vencido la fecha-*. Al analizar los vínculos entre quienes participaban de la consulta se destacaban aquellos en los que las personas se conocían previamente. Los asesores que los migrantes o acompañantes conocían previamente daban consejos junto con las indicaciones en un contexto de confianza. Particularmente, el rol de los asesores fue clave para confirmar o desechar los supuestos que se habían elaborado y obtener información sobre las posibilidades de financiar las visitas a la ciudad de Mar del Plata. Particularmente en el CAJ, en los momentos que hacían consultas a los representantes de la DNM, los procedimientos se flexibilizaban a partir del vínculo de confianza. Así fue como se pudieron enviar documentos escaneados o validar la presentación de

⁷⁷ “La vida cotidiana es un espacio con rendijas, grietas, fisuras, junturas, y hasta fallas profundas. Es hacia estos intersticios donde hay que mirar para conocer y sopesar los procesos sociales que configuran a la realidad social.” (Rockwell, 2011: 27)

documentación que no estaba legible -como la hoja de ingreso-. Cuando la interacción se daba entre desconocidos los consejos y las flexibilidades no eran parte del intercambio.

Más allá de la variabilidad mencionada todas las consultas seguían un mismo desarrollo. Al inicio se explicitaban todas las inquietudes sobre lo que se debía hacer, incorporando -en varias ocasiones- aquellas cuestiones particulares que escapaban a las normas generales de las instituciones. De esta manera, se ubicaba en contexto al representante de la institución que sería consultado para que estuviera informado de las particularidades del caso. A medida que avanzaba el proceso las explicaciones aumentaban en complejidad y esto constituía un desafío para los aprendices, que debían hacerse entender. Sobre todo en los momentos donde se buscaban excepciones o modificaciones al recorrido general. La explicación comprensible de las inquietudes y el entendimiento de la respuesta era lo que definía el desarrollo del procedimiento o, como le ocurrió a Sofía, su obstaculización: *¿Para qué... qué se hace ahí? G: ni idea... No te explico... G: y... será para renovar la precaria. No tengo ni idea... Y si... para renovar es, pero qué haces ahí... G: no sé, no me dijeron nada... lo único que me pidieron fue el número de expediente. Okey. G: y si no tenés que pagar 10 pesos o 100 pesos... no le entendí porque cuando ya me dijo que había que pagar dije... bue.* Mediante esta forma de interacción, que predominó durante el trabajo de campo, se desarrolló el recorrido de las personas por el proceso de traspaso.

Para reconocer la relevancia educativa de *la consulta* como fenómeno sociocultural busqué en qué contexto la práctica estaba institucionalizada -siguiendo a la propuesta de Lahire (2007)-. Esto me llevó al campo de la medicina en el que sus ámbitos escolares organizaban un espacio donde los "... estudiantes de la biomedicina, desde los primeros momentos de los ciclos clínicos aprenden una forma para desarrollar la consulta médica." (Vargas, 2004: 253). Este autor, destaca que el fenómeno se enmarca en una situación de comunicación entendiéndola a esta última como el *pilar fundamental para las relaciones*

humanas. Al centrarse en la relación médico-paciente destaca que ese encuentro ocurre entre una *persona que presenta un problema* y otra que *se encuentra capacitada para resolverlo y que cuenta con el respaldo social para desempeñar esa función*. En ese proceso distingue tres elementos complementarios que componen la consulta: el científico -conocimientos y valores que permiten tratar-, la técnica -destrezas, actitudes y conductas para indagar- y el arte -valores, habilidad o disposición para comprender-. Podría pensarse que en la obtención de la residencia la consulta tiene las mismas características que en el contexto médico. Allí también se vincula al problema (pregunta) con la solución (respuesta) en la que inciden los tres elementos señalados por Vargas (2004) que legitiman el recorrido a realizar.

A medida que el proceso avanzó la participación de Sofía fue aumentando. Esto sucedió partir del momento en que el Consulado no pudo realizar la cédula de Martín lo que obligó a una segunda visita. Solo se había conseguido dinero para que la visita la realicen Sofía y su hijo. Lo que al inicio fue resistido por la migrante, producto de los temores que sentía, se convirtió en una posibilidad. En un encuentro previo Diego le preguntó si se acordaba del recorrido a lo que Sofía respondió afirmativamente para luego aceptar el desafío. Diego le dio confianza diciéndole que ella sabía “manejarse sola” y no tendría problemas. También explicitó que se sentía tranquilo *porque estaba metido el municipio* (por medio de las trabajadoras sociales) y que sería una buena experiencia para Sofía ya que había *cosas que le servirían en el viaje*. Este fue un momento clave del proceso de aprendizaje porque Sofía iniciaría su experiencia en forma solitaria. A partir de la decisión de Sofía de viajar sola, su participación comenzó a diferenciarse de la de su marido -quedando en ella el logro del objetivo-. Diego confirmaba esto al explicar su decisión: *porque es la que anda con el trámite. ¿Sabes por qué viajas vos?, una porque ya conoces, otra que ya te conoce, por el otro lado no he agarrado nada y yo tengo que trabajar*. Al avanzar el proceso esta diferenciación aumentó reflejándose en las discusiones que generaba la participación de Sofía. Cualquier aspecto que Diego identificaba como un error, como dar la dirección del

domicilio donde alquilaban o no tener ordenada la documentación, era reclamado a Sofía. Todo indicaba que esta era la única manera que su marido encontraba para sentir que formaba parte del proceso. Lo cierto era que no profundizaba su vinculación con el procedimiento mientras que Sofía sí.

Sofía, al acceder a la participación del proceso de obtención de la residencia, pudo comenzar a apropiarse de las palabras que le permitieron explicar cómo se hacían los trámites: *Acá... lo que tenemos que hacer nosotros es hacer la cola, como siempre para todo... pido mi certificado de antecedentes y ahí me mandan al banco. Pago en el banco y ese papel yo te lo tengo que pasar a vos.* Asimismo, su acceso a la participación también se expresó cuando comenzó a opacar aspectos del proceso que, al inicio, eran definidos por ella como obstáculos. Por ejemplo, al expresar cómo había sido el viaje al consulado dijo: *bien... regio*, sin mayores descripciones. Ante lo acotado de su respuesta le pregunté si notaba algún cambio en su relación con el proceso. Su respuesta fue: *si, conocí Mar del Plata*, y luego se rió. Al igual que los actores mencionados al inicio del apartado opacaba aspectos que referían a la dimensión educativa del fenómeno. Ya no era un problema tomar un colectivo, sacar los pasajes, llegar al consulado o hablar con sus empleados. Para ella había sido un viaje y un momento en el consulado dejando de lado el conjunto de *micro-prácticas* y *micro-saberes* (Lahire, 2007) que definieron su participación en el proceso. Su acostumbramiento fue un indicador de que ya formaba parte de la *comunidad de prácticas*, como una participante que interactuaba con el resto de los integrantes para obtener la residencia.

La ausencia de una respuesta extensa por parte de Sofía me llevó a recordarle la primera reunión en la que preguntaba si alguien podía hacer el trámite en su lugar. La referencia derivó en el siguiente relato sobre la visita al consulado: *no había nadie. No sentía la parte de la sien por el frío. Antes de las ocho abre el restaurant, un señor le dice si no había ido la otra vez, le dijo pase hasta que abra por el frío que hacía calentito. Abrieron a las ocho y cinco una chica. No había nadie más. La chica le hizo las huellas otra vez.* Al preguntarle por qué tuvieron

que hacerlas nuevamente Sofía comentó que le explicaron que las huellas no coincidían. Finalmente, para las 8:30 ya habían logrado hacer la solicitud de la cédula del niño. Luego planteó que en un principio todo parecía difícil pero con el correr del tiempo se facilitó. En las instancias finales del proceso, durante una visita al consulado y la DNM, ya no tenía temores en caminar por la ciudad: *como nunca. El colectivo llegó siete y media... y bueno, nos fuimos caminando hasta el consulado. Agarramos justo que salimos de la terminal que está la San Martín y la Rivadavia... ahí agarramos. (...) Llegamos, subimos y me dice... le pido el certificado de Victoria y el documento y tuve que poner la huella que quitamos el documento de Martín y bueno... a encarar para migración.*

El análisis de la experiencia de Sofía dio cuenta de una transformación que inició con temor, al considerarse incapaz de realizar las actividades y obtener la residencia, y finalizó con una participación plena (Lave y Wenger, 2007). Ella fue quien obtuvo la condición de residente participando de las distintas actividades que organizaban el proceso. En este sentido, se produjo un cambio en su forma de participación respecto a las prácticas de la comunidad y las relaciones que la definían. Según los autores mencionados, el punto de vista de la migrante para comprender la práctica había *evolucionado* hacia la condición de *experta*. Uno de los aprendizajes más visibles fue la apropiación de la terminología específica que exigía la comunidad al momento de interactuar (Lave y Wenger, 2007). Poco a poco Sofía fue reconociendo las palabras que necesitaba para comprender y ser comprendida. Otra muestra de su incorporación a la comunidad de práctica fue la diferenciación que tuvo con su marido en términos de participación. Al inicio ella no hablaba dejando el lugar para que él expresara los *discursos de justificación*. Luego de unos meses el protagonismo lo tuvo Sofía y él solo expresaba opiniones sobre cómo creía que era o debía ser el procedimiento. En el registro se visibilizó la diferencia entre *hablar sobre* la práctica como lo hacía Diego y *hablar desde* la práctica como lo hacía Sofía. Atendiendo a este proceso vale destacar dos cuestiones. Por un lado, los hábitos, disposiciones, saberes y saberes-hacer se construyeron "... al interior de marcos socialmente organizados, sin que realmente

haya habido “transmisión” expresa (voluntaria-intencional).” (Lahire, 2006: 140). Por el otro, Sofía comenzó a aprender porque pudo “... desarrollar una perspectiva que... [la llevó]... a ver de qué se... [trataba]... y qué... [era]... lo que se les... [ofrecía]... para aprender.” (Lave y Wenger, 2007: 93).

6.5 Compromiso y creencia: la última frontera del aprendizaje

A lo largo del proceso analizado di cuenta de un conjunto de instancias en la que los migrantes realizaron aprendizajes para atravesar el ritual y obtener su residencia. Ello incluyó desde aspectos amplios -organizar el recorrido- hasta cuestiones específicas -la denominación de los documentos-. Además de los aspectos mencionados en este capítulo, Sofía aprendió a comprometerse con el proceso, especialmente en las instancias en que las instituciones pusieron a prueba su permanencia. Esto no era una cuestión particular de Sofía, sino que lo experimentaban el conjunto de migrantes. Por ejemplo, uno de los asesores planteó lo que ocurría cuando los representantes de las instituciones cometían errores: *hay errores que quizá fueran nuestros o errores de cómo te pasaba el dato la persona. Y después cuando presentaba el de antecedentes venía, te entregaba la documentación, iba hasta la máquina, emitía el certificado... el comprobante que tenía el antecedente en trámite y antes de imprimirlo y cerrar todo se lo mostrabas... “toma, mirá si están todos los datos”. Algunas cosas se le pasaban a la persona y otras se nos pasaban a nosotros y ese error hacía que después cuando llegaban a migraciones los devuelvan.* La decisión de la DNM se mantenía aunque el migrante tuviera que volver a iniciar el procedimiento. Del registro realizado con Sofía se destacó el vencimiento del certificado de antecedentes de origen -en el que el empleado del consulado la responsabilizó por no retirarlo a tiempo- o cuando le entregaron dos certificados de nacimiento de la misma niña lo que impidió completar el trámite de la otra. Este tipo de situaciones generaba expresiones constantes de Sofía: *ya me tienen re-podrida* y la obligaban a tomar recaudos como llevar toda la documentación al visitar las instituciones

aunque no la soliciten ya que, ante cualquier error -incluso generado por el representante-, el migrante era a quien se responsabilizaba.

Otra situación que puso a prueba la permanencia de los migrantes fue cuando las instituciones brindaron distinta información sobre un mismo tema. Ello ocurrió al preguntar cómo obtener la eximición del pago de la tasa migratoria que fue redefiniéndose a lo largo del proceso. Para una representante de la DNM la eximición consistía en elaborar cartas certificadas por el municipio que avalaran el pedido junto a un informe de una trabajadora social. Sin embargo, desde el CAJ se generaba la carta que eximía al migrante ante la DNM, que era presentada sin necesidad de un informe. Situación similar ocurrió con el certificado de nacimiento emitido por el consulado. Para la empleada de este último los certificados debían ser legalizados en el Ministerio de Relaciones Exteriores. Sin embargo, para la DNM no era necesario porque eran migrantes MERCOSUR. Cuando se informó esto a la empleada contestó: *mirá, como vos quieras... si querés no vamos al ministerio pero acá todo el mundo... el que se hace eso va al ministerio de relaciones exteriores*. Al tener como estrategia evitar cualquier error atendiendo al “mal menor” se envió la documentación a ser legalizada. Finalmente, al momento de presentar la documentación en la DNM la delegada confirmó que no era necesaria la legalización. Entre ambas instituciones también hubo diferencias con la cédula de identidad del niño que estaba vencida. Mientras que para el representante del Consulado debían aceptarla porque tenía vigencia hasta el mes siguiente, en la DNM fue rechazada porque no podían aceptar cédulas en esa condición. Para el migrante era imposible anular estas indicaciones o corregirlas porque las generaban quienes poseían la autoridad y la ejercían mediante la *instrucción verbal* en forma de *admoniciones* (Spindler, 1993). Al igual que ocurrió con los errores de los representantes de las instituciones, Sofía expresaba su malestar por este tipo de situaciones: *por qué no se ponen de acuerdo los cónsules con migraciones... hay que pedirle esto... “no puede ser” dice... por eso te digo migraciones debería tener... yo no tengo paciencia*.

El *tiempo de espera* fue otro aspecto que estuvo presente constantemente en la interacción de los migrantes con las instituciones. El retraso en el otorgamiento del subsidio por el municipio para costear los pasajes condicionó el proceso. Los cambios en su denominación -de *“caja chica” a subsidio*- debido a las categorías que organizaban la estructura administrativa del municipio retrasó durante meses el viaje al consulado y la DNM. Otro aspecto decisivo fue el retraso en la elaboración de la cédula de identidad del niño que llegó a verse afectada por una huelga de empleados públicos en Chile. Mientras aguardábamos estas entregas se sumaron otras esperas al visitar las instituciones. Por ejemplo, la cola del banco o la zona de espera en la DNM, que obligaba a estar varias horas. Todo esto se expresaba en los relatos de Sofía luego de visitar la DNM: *había doce cajas y siete cajas que no atendían... y tuve que esperar hasta que iba y dijeron: “Hernández”... ya que la huella y que esto y que lo otro... y que la foto... Ahora tenés que esperar que te llame el otro. Ahí me atendió el otro flaco... y Martín de aquí para allá... Buenos, papeles... que esto, que lo otro... Cuando me estaba atendiendo a mí estaba atendiendo al mismo tiempo a una chica de otro país. Hasta que después bueno... subite arriba. Y cuando le pasé la carta de intimación me dice: “no, esto tenés que esperar a que de adelante estén desocupados para que te atiendan”. Ya le había pasado que había mandado las cosas arriba... “espera en el asiento” me dice, “allá porque ahí te llamo o te llaman acá adelante”. Y buen, ahí estuve hasta que me atendieron con lo que era de la niña y el documento de él. Me atendió el... otro chico en la ventanilla y ahí subió y otra vez: “vas a tener que esperar”. “Si”, le digo, “ya estoy acostumbrada”. Me senté y al rato bajaron. Bajó primero el que me atendió que me trajo el papel que hay que pagar los 35 pesos... “lo otro vas a tener que seguir esperando porque están en trámite y arriba está lleno”. Bueno, y ahí... todo fue más espera que hacer prácticamente... y a todo esto me dieron la una. Aquel que estaba aburrido, que tenía hambre... Después ya que uno sale de ahí es como que uno se derrite. Para, finalmente, generalizar: lo que pasa es que no soy la única. Vos estás escuchando mucha gente que dice... “otra vez” y “otra vez”. Cinco o seis éramos... uno escucha y era la misma situación. “No, otra vez” y así le decía. El*

tiempo de espera más complejo fue la validación de la hoja de ingreso de Sofía porque, además, ello definió la obtención de la residencia: *supuestamente están todavía escaneando la entrada acá a la Argentina. Y no sé cuánto están con eso y no sé cuánto van a tardar... porque hasta que ellos no estén bien seguros*. En estas situaciones se definió la continuidad del migrante en el proceso dando cuenta de su compromiso con el objetivo de obtener la residencia.

Lo que Sofía aprendió en esas instancias donde reforzó su compromiso fue decisivo para obtener la residencia. Cada una de las situaciones registradas no eran irregularidades sino características inherentes de la actividad que Sofía tuvo que aceptar para continuar participando del proceso. Esto iba más allá de las técnicas y los discursos específicos que debían ser aprendidos. Como plantea Becker (2009), interactuar con los “inconvenientes” de la práctica significa entenderlos como elementos inherentes al proceso. Lo que en un principio era definido como obstáculos para lograr la residencia por los *discursos de justificación* comenzaron a ser redefinidos por Sofía como aspectos constitutivos del proceso que debían ser aceptados. Las tardanza o recibir información distinta por parte de las instituciones fueron instancias que habían generado el abandono del proceso. Sofía logró redefinir los sentidos sobre ellos mediante una experiencia acompañada en la que logró aceptar los “inconvenientes” como parte del recorrido. En estos momentos, como plantea Roggoff ([1997] 2006) al referirse al objetivo último del aprendizaje, Sofía demostró el compromiso con la actividad en forma activa. A pesar de los errores y esperas ella continuó estando a disposición de los representantes de las instituciones que poseían los conocimientos y las herramientas para devolver o redefinir el *status* de la persona -como ocurrió al renovar la cédula de identidad chilena-. La migrante se “ajustaba” a la forma de atravesar el proceso en la que se debía aceptar las situaciones como se dieran evitando establecer cualquier tipo de conflicto con los representantes. En los términos de Turner (1988), la actitud asumida por Sofía fue similar a la de los sujetos en la etapa *liminal*: debe “... ser pasiva o sumisa; deben obedecer implícitamente a sus instructores y aceptar cualquier castigo que pueda

infligírseles, por arbitrio que sea, sin la menor queja. Es como si se vieses reducidos o rebajados hasta una condición uniforme para ser formados de nuevo y dotados con poderes adicionales que les permitan hacer frente a su nueva situación en la vida.” (Turner, 1988: 102). Así, mientras Sofía aprendió las técnicas que conformaban el proceso, experimentó situaciones de presión -vinculadas a las “exigencias culturales” del contexto- que la comprometieron con la estructura del procedimiento (Spindler, 1993). Esto también formaba parte del proceso educativo.

El compromiso con el proceso y la entrega a los representantes de las instituciones -que custodiaban y garantizaban el proceso- mostraban como Sofía creía en la posibilidad de convertirse en residente. Esto fue uno de los aspectos más importantes del aprendizaje porque legitimó la arbitrariedad del traspaso basándose su *eficacia* en la creencia de los representantes y técnicas de la institución -que ya poseía la confianza y las exigencias de la opinión colectiva- (Lévi-Strauss, 1995). La desestimación, el rechazo y la devolución de documentos, acompañada de la prohibición y autorización de los cambios de *status* fueron la forma en que se expresaron las técnicas de los representantes que nunca fueron puestas en discusión por Sofía. Ella aceptó cada uno de los planteamientos realizadas por los representantes de las instituciones, expresando su descontento en el ámbito privado. Entregarse al proceso, a pesar de los “inconvenientes”, fue un indicador del compromiso que asumió Sofía para convertirse en residente. Incluso cumpliendo con las exigencias de la DNM que luego no fueron solicitadas por sus representantes, por ejemplo la obligación de concurrir con las fotocopias de la documentación. Cuando le preguntó a la representante del CAJ por qué debió hacerlo si no se lo pidieron le respondió: *si, pero si no lo tenés... había que llevarlas*. Es decir, había que hacerlo porque debía hacerlo. Había que cumplir con lo que la institución solicitaba aunque generara tensiones con el quehacer práctico. Para comenzar a pensar estas cuestiones resulta pertinente la categoría de *creencia irracional* que refiere a esta tensión entre la creencia y la cotidianidad de los actores: “He definido antes las creencias irracionales como creencias

contraintuitivas, creencias que contradicen la idea de realidad que usamos en nuestra vida cotidiana.” (Salazar, 2014: 13). En este caso, había que hacer lo que el proceso establecía porque se creía en él a pesar de lo ilógico que resultara al reflexionar sobre la experiencia cotidiana.

Sofía, al involucrarse en el proceso de traspaso, se apropió de nuevos conceptos que le permitieron experimentar estas instancias contradictorias en el marco de sus propias sensaciones (Becker, 2009). A pesar de enojarse y criticar a las instituciones, la redefinición del sentido otorgado a los “obstáculos” le permitió mantenerse en el proceso al igual que la trabajadora social que acompañó a Ramona. Al horario de colectivo y los nombres de los documentos, se sumaron conocimientos que le permitieron comprender los “obstáculos” y comprometerse con el procedimiento. Era en estas instancias donde, mediante la apropiación participativa (Rogoff, [1997] 2006), los migrantes transformaban su comprensión de y su responsabilidad en el grupo. La actitud asumida por Sofía la llevó a tener reiteradas discusiones con su marido, como cuando supieron que deberían renovar las precarias. Mientras Diego se quejaba *-siempre que tenemos listo el coso nos falta un papel-*, Sofía lo aceptaba: *y bueno nene... el trámite te lo están haciendo*. En otra situación, al tratarse el mismo tema, Diego planteó: *¿y si no haces este trámite podés esperar que lleguen los DNI o te perjudica?* A lo que Sofía le respondió: *porque si no tenés que llevar todo de nuevo*. Ella no tenía la certeza que tuviera que comenzar de nuevo, pero evitó arriesgar lo realizado manteniendo su vínculo con el procedimiento. Sofía había adquirido los conceptos necesarios para *tener fe* en el procedimiento y en que lograría la residencia a pesar de los inconvenientes y las solicitudes innecesarias (Becker, 2009). En estas instancias, aprender a convertirse en participante significó entregarse a las vicisitudes del procedimiento (Lave y Wenger, 2007). Esta fe, traducida en silencio y aceptación, legitimó la forma en que se desplegó el ritual y, por consiguiente, significó la aceptación del proceso que lo organizaba. La conexión con el procedimiento implicó la aceptación de las “exigencias culturales” que comprometían a la personas con el sistema (Spindler, 1993).

La vinculación diferenciada con el proceso generó más discusiones entre Sofía y Diego. Luego del primer viaje a la DNM Sofía comentó: *mi marido está más negativo que la miércoles. ¿Tenía que traer los documentos de Diego...? Para qué... si a esta chica no le sirve. No, me dice: "pero... cómo...", "y te salen con una cosa a última hora... qué quieres que le haga". No porque me decía que: "cómo no vas a saber ni te iban a explicar... que no sabía lo de la cédula mía". Me dice cuando llegamos: "así que vos..." porque vinimos hasta Necochea y la Moreno a tomar el colectivo. Y llegamos: "¿vos sabes que me pedían tu cédula chilena para que si vos estabas realmente casado conmigo?"... "viste que fueron a pura mente"... "vos viste lo que estás diciendo"... le digo... "yo ya traigo los papeles que a mí me dio y puedo ir perfectamente a ANSES... comprobar las cosas. Tengo la precaria..." le digo. "No, pero es que...". "Hay que ir de nuevo porque tengo que llevar lo tuyo y tiene que estar vigente"... "¿y de dónde voy a sacar plata?"... y cuando empezó... ya está. Al final lo dejo ahí... lamentablemente cuando yo me caliento... digo un montón de cosas. La respuesta de Sofía fue contundente al plantear que ella se haría cargo del proceso: *Yo no sabes lo mal que me ponía... a mí me jode y yo lo mando a la miércoles. "no, yo arreglo lo de Martín y me voy a la miércoles"... le digo. Me tiene re podrida: "no aportas un mango para nada..." Me tiene re podrida...: "y qué cómo no se van a dar cuenta y que cómo esto, que aquí y que allá y hace cuánto que preguntan..." "Anda y hacelo vos"... le digo. Tanto que jode... "no... no es una simple pavada" le digo.* Todo esto no era planteado por Sofía al inicio del proceso respondiendo con silencio a las explicaciones de Diego. Ya en la instancia de solicitud, a diferencia de su marido, Sofía compartía la comprensión de lo que estaba haciendo con los representantes de las instituciones y lo que eso significaba en su vida (Lave y Wenger, 2007).*

El alejamiento y desvinculación del proceso fue explicitado por Diego en distintas situaciones. Él no participó de las últimas reuniones -como lo hizo al inicio- que se centraron en organizar las visitas al consulado y a la DNM lo que significó el uso

de un discurso específico. Diego se alejaba ante cualquier cuestión que implicara realizar una actividad. Cuando había que intercambiar información él planteaba: *llamala a ella porque yo voy a estar con la amoladora y voy a estar cortando el piso y no sé si te voy a escuchar... no sé*. Tampoco facilitó su participación en las instancias donde tuvo que aportar al proceso como la negativa a dar sus documentos: *“pero, cómo me voy a quedar sin documento”... “mira le digo, no empecemos con que vos necesitas... yo necesito... el DNI tuyo y tu cédula chilena. Con estas dos cosas las llevo... y te las voy a traer, no las voy a dejar allá. No empeces con problemitas porque ahora la cosas están yendo recontra bien y no sea cosa que porque vos estás cacareando va a fallar todo”*, le dijo Sofía. Diego llegó a ubicarse fuera del proceso al plantear que no vendería ninguna pertenencia para costear los trámites porque Sofía no se le devolvería: *si me lo devolviera la sinvergüenza yo lo vendo. No me lo va a devolver. Cuando cobre las asignaciones no me lo va a devolver a la plata*. Su desvinculación del proceso, relevado en todas estas situaciones, fue confirmada en sus propias palabras cuando al recibir los documentos expresó: *si empiezo a hablar... que habló de afuera porque no aporté nada, abro la boca porque abro la boca*. En otra reunión reiteró el planteo: *yo no aporté mucho, aporte solo palabras*. Esto contrastó con la participación de Sofía que, al obtener los documentos, recordó haber iniciado explicitando sus temores para finalizar obteniendo la residencia de ella y sus hijos. El compromiso logrado con el procedimiento se convirtió en una condición para el logro del objetivo que, además, demostró la efectividad del aprendizaje (Lave y Wenger, 2007).

Desde la solicitud de la residencia en la DNM hasta el momento en que llegaron los documentos la creencia de Sofía en el procedimiento se consolidó. Creer que era posible convertirse en residentes significó previamente creer en lo que debía hacerse para convertirse en residente. No fue hasta que Sofía se apropió del procedimiento y se convenció de su realización que lo logró. Esto no significó que lo aceptara incondicionalmente, ya que continuamente expresaba su descontento, sino que comprendió que todo ello formaba parte del procedimiento para obtener

el *status* de residente (Spindler, 1993). Esto fue un aspecto fundamental para dejar de ser una extraña y convertirse en integrante del sistema social general. Entender el compromiso y la creencia como la producción de lo que genera el aprendizaje es vinculante con la conexión educativa que se establece entre las personas y las tramas de significación que organizan su existencia. Para que esta conexión ocurra los actores sociales se comprometen y creen en las instituciones sociales que sostienen esas tramas. Esto no significa someterse pasivamente al deber ser. Incluso, creer en algo ni siquiera significa estar de acuerdo con aquello en lo que se cree. En ello radica el fundamento del aprendizaje al lograr, a pesar de las opiniones y dudas de las personas, generar compromiso y creencia de las *comunidades de prácticas* en las que participan. Todo lo que aprendió Sofía durante el proceso dando lugar a su compromiso y creencia fue explicitado por Diego al recibir los documentos reconociendo que fue posible conseguir el objetivo: *yo digo "si se puede"... ahora tengo confianza que se pueden lograr cosas que en un primer momento pensé que no se iban a lograr nunca.*

7. CONSIDERACIONES FINALES

A partir de la investigación sobre el acceso a la residencia de inmigrantes en *situación irregular* he arribado a una serie de consideraciones que se desarrollan en este apartado. En principio, planteo que historizar la construcción de las fronteras entre nacionales y extranjeros en Argentina a partir del análisis de las políticas migratorias me permitió reconocer las distinciones que las organizaban. Por un lado, las referidas al ingreso *-gran apertura, restricción o incorporación-* y, por el otro, al control *-expulsión o amnistía-* del extranjero. En cada una de estas expresiones se definía lo universalmente compartido de lo inadmisibile y/o prohibido a través de normas que establecían modos de vincularse con el exterior. Durante el trabajo de campo, cuando se identificaba la presencia de un migrante que no había atravesado la frontera las instituciones poseían categorías y procedimientos para tratarlos *-en este caso expresado en la situación irregular-*. A partir de ello el “nosotros”, en tanto proyecto de integración social, desintegraba otros polos de identidad y concepciones de subjetividad (Corrigan y Sayer, 2007: 80). En estos términos, los organismos estatales producían un *efecto de espacialización* a través de su *política de fronteras* resultando un componente fundamental de la soberanía. Es así como en la frontera con el extranjero se sintetizaba lo que se consideraba socialmente significativo a partir de la interacción con los extranjeros produciendo *categorías de adscripción* (Barth, 1976). Teniendo en cuenta que en la producción de fronteras el grupo está obligado a resolver su vínculo con lo foráneo, las políticas estatales tenían el desafío de organizar la relación con el extranjero. Particularmente, con quien atravesaba la frontera y deseaba permanecer en el país. En este caso, la forma de resolver la permanencia del extraño se daba por medio de la obtención de la residencia.

El análisis del acceso a la residencia me permitió definirlo como un rito que resolvía la permanencia del extranjero al convertirlo en residente. Esto garantizaba la continuidad del grupo y generaba obligación en el migrante, la que le era recordada constantemente. A través de los criterios y procedimientos relevados se legitimaba la arbitrariedad del proceso otorgándole lógica y razonabilidad. Los

criterios, por ejemplo, referidos al tiempo de permanencia o la proximidad filial otorgaban la posibilidad de *conversión*. También había que demostrar quién era el migrante y dónde vivía, que no se incurría en formas ilegales, mediante una serie de documentos. Estos últimos, como se planteó, resolvían la *tergiversación del orden social* legitimando la situación al actuar sobre la *representación de lo real* informando y transformando al migrante en residente (Bourdieu, 2000). Los procedimientos, referidos a los modos de obtener la documentación mencionada, se organizaban sobre aspectos que sugerían vínculos con la *forma escolar* (Vincent, Lahire y Thin, 2001). Principalmente, los aspectos referidos a la obediencia que debían tener inmigrantes y representantes de las instituciones de las reglas, que daban orden a los procedimientos explicitados en los documentos de la institución. Asimismo, la participación se organizaba a partir de la *relación pedagógica* que se establecía entre el administrativo -con competencias y prerrogativas- y el migrante -sin competencias ni prerrogativas-. El análisis de los criterios y procedimientos que establecían las instituciones que organizaban el proceso de traspaso me permitieron realizar un primer acercamiento a la definición de persona *más o menos entendida* (Levinson y Holland, 1996).

En algunos casos los criterios y procedimientos excluían a los migrantes del proceso ubicándolos en la *situación irregular*. Al inicio planteé que esto, además de ser opacado por los actores y generar tensiones con las instituciones, ocurría como producto del desconocimiento que tenían los migrantes. Si bien registré el opacamiento y las tensiones, el análisis permitió complejizar los motivos por los que el migrante quedaba en esa situación. Mediante la categoría *apropiación*, al relevar los sentidos que producían los migrantes, fue posible reconocer que ello ocurría a partir de sus experiencias fallidas al intentar obtener la residencia. En sus relatos, los certificados caducaban o las indicaciones se comprendían en forma equivocada, a partir de lo cual se mantenían en *situación irregular*. Los migrantes justificaban su condición por el mal funcionamiento de las instituciones estatales que, sumado a su mala situación económica, hacía imposible obtener la residencia. Estas reflexiones, que anclaban a los migrantes en esa situación, eran

producto de un tipo de conocimientos específico producido por los actores a partir de las experiencias fallidas que definía su vínculo con las instituciones. En este punto cobraron relevancia lo que definí como *discursos de justificación*; por medio de éstos, los migrantes atribuían significado en forma activa sobre ellos mismos, las instituciones y el proceso de obtención de la residencia. Esto le otorgó a los migrantes un lugar desde el cual representar y representarse, a pesar que la *situación irregular* no sea el lugar deseado.

Asimismo, registré las redefiniciones en las que los migrantes dejaron de pertenecer a la *situación irregular* y se convirtieron en residentes dando cuenta del proceso educativo. El rol de los representantes de las instituciones como generadores de legitimidad, la importancia del acceso como elemento que definía el tipo de participación de los aprendices, la posibilidad de participar en la interacción con la comunidad de prácticas como dimensión clave del aprendizaje - apropiándose de un lenguaje específico-. Sobre estas definiciones tuvo un lugar relevante en el análisis la indagación sobre las *comunidades de práctica*. Durante el trabajo de campo pude registrar la interacción entre diferentes *comunidades de práctica* -algunas de ellas en tensión- en las que se distinguían aspectos económicos, sociales y culturales. El abordaje de estas cuestiones tuvo como eje central la propuesta de Lave y Wenger (2007) que permite pensar el aprendizaje como una dimensión inherente de la práctica social. A partir de este enfoque elaboré una serie de consideraciones que se plantean a continuación, que se refieren a la forma en que se visibilizó y analizó la dimensión educativa del proceso de obtención de la residencia. Antes de su desarrollo considero importante mencionar que los migrantes, al convertirse en residentes continuaron siendo extranjeros. Fue así como el ritual cumplía con uno de sus efectos esenciales: "... separar a aquellos que lo han experimentado... de aquellos que no lo experimentarán de ninguna manera, y el de instituir, así, una diferencia duradera entre aquellos a los que atañe este rito y a los que no les atañe." (Bourdieu, 1993: 113). Los extranjeros nunca se convertirían en integrantes plenos del grupo justamente por haber atravesado el ritual. Este último, al mismo tiempo

que informaba el cambio de status a residente, planteaba la permanente condición de extraño. Ello se expresó en el DNI de *extranjero* que recibieron Sofía y sus hijos donde se dejó constancia de las fechas de ingreso al país y la condición de residentes.

Visibilizar la dimensión educativa del proceso de obtención de la residencia fue una de las principales actividades de la investigación. El enfoque propuesto por Lave y Wenger (2007) me ayudó a establecer las bases para pensar el aprendizaje como una dimensión inherente de la práctica social. Ellos criticaban la idea de pensar al aprendizaje como una práctica específica que ocurría en determinados momentos pero, al mismo tiempo, reconocían la complejidad de conceptualizar dicha práctica en términos de participación social. Para lograr esto último, y visibilizar la dimensión educativa del proceso de obtención de residencia, fueron significativos los aportes de las categorías *frontera* y *ritual*. La primera tuvo un lugar fundamental en la construcción del problema de investigación al vincular el tema y población de estudio con la definición socioantropológica de educación (Levinson y Holland, 1996). Repensar esta última me permitió reconocer que la definición de la *persona más o menos entendida* se cristaliza en las categorías de adscripción que establecía la frontera que organizaba el vínculo con otros grupos. Reconocer su concreción en múltiples grupos sociales, permitió entender que al definir a los extraños los grupos se definían a sí mismos en términos identitarios. De esta forma, las fronteras contienen los criterios y procedimientos que definen a sus miembros a partir de lo que se considera socialmente significativo por aceptación o rechazo a otros grupos.

La vinculación conceptual entre las definiciones de frontera y educación centrada en la relación con el extraño me permitió visualizar que los grupos sociales debían resolver la incorporación del migrante. Para conceptualizar este proceso la categoría *ritual* fue de gran importancia. Al principio su inclusión tuvo un carácter descriptivo al permitir visibilizar los sentidos que definían el paso de la frontera estatal. De este modo fue posible conceptualizar la dimensión educativa de la

frontera en términos de traspaso ya que el migrante debía apropiarse de esos criterios y procedimientos mediante su aprendizaje. En este sentido, el procedimiento ritual se organizaba mediante sus funciones educativas de “mantenimiento” del grupo social y “reclutamiento” de las personas (Spindler, 1993). Aún atendiendo a las críticas que se ha realizado a estos planteos -como la idea de transmisión-, su incorporación permitió analizar el acceso a la residencia en términos educativos. La categoría ritual redefinió la forma de comprender las tensiones que se producían entre los migrantes en *situación irregular* y las instituciones que organizaban el proceso. En principio, el carácter ritual de este último se expresó en los sentidos de responsabilidad y deuda que tenían los migrantes al estar en *situación irregular*, más allá de las condiciones de desigualdad en las que se encontraban -lo que condicionó su participación- y los sentidos de injusticia registrados.

Las categorías *frontera* y *ritual* también constituyeron la base para analizar los registros mediante la propuesta de Lave y Wenger (2007). Como se planteó anteriormente, este enfoque permitió redefinir la idea que los inmigrantes se encontraban en situación irregular producto del *desconocimiento* (esto solo ocurrió con los saberes que se aprendían en otras instancias: uso de computadora e internet, entre otros). En realidad, la *situación irregular* se obtenía a partir de un tipo de conocimiento específico que se producía durante las experiencias fallidas mostrando el aprendizaje como una dimensión inherente de la práctica social (Lave y Wenger, 2007). En vez de ausencia, había un conocimiento que no se “ajustaba” a las directrices pretendidamente “universales” de la Dirección Nacional de Migraciones. Analizar los *discursos de justificación* mostró la importancia que tenía el sentido en el proceso. Los significados que los migrantes atribuían al proceso diferían de lo que establecían/suponían las instituciones generándose situaciones de imposibilidad. Incluso en los momentos donde el migrante comprendió que debía obtener la residencia convirtiendo el proceso en una empresa valorable que debía ser aprendida (Wenger, 2001).

Para que los actores abandonaran la *situación irregular* la figura del acompañante fue muy importante porque generó disponibilidad de acceso, evitando los obstáculos que tenían los migrantes al brindar condiciones de uso y apropiación (Kalman, 2004). El acompañante poseía la capacidad de entender de otra manera los impedimentos porque había participado en comunidades con prácticas similares. Su objetivo era que el migrante participara de un proceso en el que se sentía ajeno, al tiempo que el mayor desafío era desarticular los discursos de justificación y otorgar credibilidad al proceso resolviendo las tensiones entre los saberes de los migrantes y los criterios/disposiciones institucionales. En esta tensión, los acompañantes tenían la capacidad de “empatizar” con los sentimientos de imposibilidad de los migrantes lo que permitía desnaturalizar la forma “universal” del proceso planteado por las instituciones. En esta experiencia, los acompañantes no transmitían técnicas sino que la desarrollaban conjuntamente con el migrante. El acompañante permitió a los migrantes asumir el rol de aprendices y atravesar el proceso de novatos a participantes plenos, evitando que lo abandonaran dándoles tiempo para que fueran absorbidos por la *cultura de la práctica* (Lave y Wenger, 2007). Sin la comprensión del proceso no era posible recorrerlo, quedando la persona condenada a permanecer en *estado de aislamiento*.

Los acompañantes le permitieron a los migrantes conectarse con la obtención de la residencia y comprender los sentidos que la organizaban. Los migrantes, al conectarse con los mismos lograron conocer las características técnicas del procedimiento y participar del proceso. Sobre esto interesa destacar dos cuestiones. En primer lugar, reconocer que la *situación irregular* (conceptualizada como *estado de aislamiento* a partir del uso de la categoría ritual) podía convertirse en una instancia permanente en la que se producían aprendizajes. Si bien en la bibliografía relevada se presentó como una instancia de paso, analizar los registros permitió considerar que también podía convertirse en un estado permanente. En segundo lugar, en relación con lo anterior, vale destacar la categoría *acceso* para pensar las posibilidades o limitaciones con que las

personas se vinculan a la dimensión educativa de un proceso determinado. Sobre este punto fue clarificadora la diferencia entre condiciones materiales - disponibilidad de acceso- y condiciones sociales -posibilidad de acceso- (Kalman, 2004). Esta última modalidad era la que permitía el ingreso y las posibilidades para que la persona participe en la *comunidad de prácticas* (Lave y Wenger, 2007). Teniendo presente ambos planteamientos es posible plantear que la categoría *acceso* refiere al primer momento en que las personas se vinculan e ingresan al contexto en el que participan. En este caso, para que el extranjero aprenda los criterios y procedimientos que organizaban el proceso tuvo que acceder a la trama de sentidos que lo definían a través de sus *modalidades*. Desde esta perspectiva, la categoría *acceso* resulta sugerente para visibilizar y conceptualizar el inicio de un proceso de aprendizaje en un contexto donde la dimensión educativa es opacada.

Una vez logrado el acceso por parte de Sofía, y a medida que avanzó el proceso, se destacó en el registro el aumento en su participación al hacer uso del lenguaje específico o resolver los inconvenientes. En ese momento ella comenzó a opacar la forma en que accedió a las actividades no mencionando las *microprácticas* y *microsaberes* que lo definían. De esta forma, la invisibilización de la dimensión educativa se constituyó en un indicador de que estaba aprendiendo al acostumbrarse a participar del proceso naturalizándolo. Las consideraciones de los actores sobre ese proceso se sintetizaba en la frase: “te vas haciendo”, lo que suponía que los aprendizajes eran indivisibles de los de los cuerpos en términos miméticos. Estas situaciones no formaban parte de lo institucionalizado en el proceso ni significaban la obtención de un saber deseado ni valorado. Siguiendo a Lahire (2006), con el fin de evitar el opacamiento y naturalización del proceso, resultó significativo atender el uso de palabras por los actores que nombraban aspectos de la experiencia. La consulta, que en el registro aparecía como la forma predominante en que se desarrollaba la interacción entre los migrantes y los representantes de las instituciones, fue un ejemplo de ello. Para poder conceptualizar la consulta, indagué en aquellos contextos donde esta práctica

poseía reconocimiento institucional. El objetivo fue reconocer la definición del procedimiento de consulta en un contexto donde no fuera opacada. Resultó alentador que, al implementarlo, hallara no solo su expresión en contextos institucionales sino su organización escolar en el campo de la medicina. De esta manera, el trabajo analítico permitió visibilizar los aprendizajes que realizó Sofía para convertirse en participante plena de la comunidad de prácticas. Otro indicador fue su creciente participación al recordar, en términos comparativos, la forma en que se sentía al inicio del proceso donde el temor la dominaba. Con el correr del tiempo ella pudo realizar los viajes sin acompañamiento, interactuar con los representantes de las instituciones, reconocer los documentos y cumplir con los requisitos que le solicitaban.

Al identificar y analizar los aprendizajes realizados por Sofía registré que al recorrer el proceso aumentaba su compromiso con el procedimiento. Principalmente, en los momentos donde las instituciones la “ponían a prueba” mediante los errores de los administrativos, la información distinta sobre un mismo tema y la “pérdida de tiempo”. Al interactuar con estas instancias se evidenció una redefinición en la forma de interpretar esas situaciones por parte de la migrante. Ya no explicaba esas situaciones con los *discursos de justificación* sino que los consideraba “inconvenientes” que formaban parte del proceso y debían aceptarse. Con ello Sofía logró el objetivo máximo del aprendizaje al comprometerse con el proceso ritual. Ello se tradujo en la entrega a las directivas de los representantes de las instituciones y sus técnicas para obtener el status solicitado. Los representantes legitimaban las prácticas de los migrantes y acompañantes aprobando o desaprobando su accionar (Lave y Wenger, 2007). El compromiso y la entrega mostraron cómo Sofía comenzó a creer en la posibilidad de convertirse en residente siendo una cuestión indispensable para poder lograrlo. El momento de mayor concreción de ello fue cuando distintos actores plantearon que las cosas que solicitaban las instituciones debían hacerse “porque si” sin importar si ello tenía correlación en la cotidianidad o coherencia lógica. La categoría que permitió iniciar la comprensión de este fenómeno fue la de *creencias irracionales* (Salazar,

2014) que indagaba sobre la vinculación de las personas a formas que resultaban ilógicas al pensar en su cotidianidad. Para llegar a este punto Sofía se apropió de conceptos que le permitieron atravesar estas instancias contradictorias y aceptar los “inconvenientes”. Lograr esto fue uno de los aspectos más relevantes del aprendizaje porque para ella significó resolver la tensión que había entre el procedimiento y su cotidianeidad.

Los representantes de las instituciones consideraban que al explicar los procedimientos se debía entender lo que la regla establecía pero, como ocurrió en más de una oportunidad, los migrantes lo entendían de otra manera. Esto tensionó la relación entre ambos sectores porque se consideraba que el otro no se esforzaba en comprender o ser comprendido. Para el migrantes estas instancias significaban implementar prácticas que, al formar parte de un proceso ritual, tenían *discontinuidad* con su vida cotidiana (Spindler, 1993). Principalmente, para aquellos que vivían en contextos sociales de desigualdad. En este contexto, para la migrante implicó un gran esfuerzo poder comprometerse con el proceso y aceptar su “irracionalidad”. Esto lo logró a tener fe (Becker, 2009) en que obtendría la residencia incorporando los “inconvenientes” como parte del sacrificio -exigencias culturales (Spindler, 1993)- a realizar. Cuando Sofía lo logró llegó a discutir con Diego defendiendo la forma en que se desenvolvía el procedimiento. Como se planteó al final del apartado 6.1, el compromiso y la creencia -objetivos últimos del aprendizaje- se logran cuando las personas se vinculan a las tramas de significación que organizan su existencia. Para que esto ocurra las personas se comprometen y creen en las instituciones que sostienen esas tramas. Esto no significa someterse pasivamente al deber ser. Incluso, es posible creer en algo con lo que no se acuerda o critica. En ello radica el fundamento del aprendizaje al lograr, a pesar de las opiniones y dudas de las personas, generar compromiso y creencia de las comunidades de prácticas en las que participan. El análisis de la creencia y el compromiso permitió registrar la forma en que la migrante se conectó con el proceso y comenzó a participar en él hasta obtener la residencia.

Hasta aquí las consideraciones a las que se arribaron al analizar el acceso a la residencia de migrantes en situación irregular. Ninguna pretende ser concluyente sino que deben seguir siendo materia de análisis mediante el abordaje antropológico. En principio, las categorías frontera y ritual deben seguir siendo puestas en relación en contextos diversos para identificar sus posibilidades analíticas de hacer visible la dimensión educativa en contextos donde es opacada. Ninguna se limita a la órbita estatal pudiendo ser pensadas para cualquier contexto en el que se constituya una comunidad de prácticas. Ambas categorías refuerzan el enfoque de Lave y Wenger (2007) al dar cuenta de la relevancia que tiene la trama de sentidos en la organización de la vida cotidiana ya sea para establecer distinciones con el otro o mecanismo para convertirse en ellos. Abordar la dimensión educativa en contextos donde es opacada en el marco de la instauración de políticas públicas resulta convocante. En este caso, se explicitaron las formas socioculturales en las que se producían definiciones de la *persona más o menos entendida* que, según quienes las establecían, resultaban “universales”. Desde esta investigación planteo que cualquier política que se pretenda “universal” debe adecuarse al sector de la sociedad que contenga las mayores imposibilidades para acceder a ella. Esto debería tener mayor atención en un contexto donde las políticas migratorias descritas en este trabajo se encuentran en transformación desde 2016 y las expresiones xenófobas desde instituciones gubernamentales han resurgido. Por el recorrido realizado en la investigación, y ante la redefinición en curso de la política migratoria, el aporte es reflexionar sobre la definición de los accesos que se instauran desde las políticas públicas para garantizar la participación de los ciudadanos. Arribar a estas consideraciones obliga a continuar problematizando la dimensión educativa en contextos donde es opacada reconociendo el conjunto de categorías analíticas logradas a partir del trabajo de investigación realizado.

9. BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E. 2005. Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Laborde Editor. Rosario.

Arango, J. 2000. "Enfoques conceptuales y teóricos para explicar la migración". En: *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, N° 165. UNESCO.

Arias Martínez, B. (y otros). 2006. "Inmigración y modelos de integración: entre la asimilación y el multiculturalismo". En: *Revista Universitaria de Ciencias del Trabajo*, n°7. Pp 123-139.

Aguilar Rodríguez, D. 2008. "Adaptación del migrante mexicano como un proceso de adquisición de capital cultural: hacia una nueva aproximación teórica a las poblaciones migrantes". En: *Investigación y Desarrollo*, vol. 16 N° 2. ISSN 0121-3261. Pp 160-183.

Apple, M. 1982. *Education and Power*. Routledge and Kegan Paul, Londres (Inglaterra).

Barth, F. 1976. *Los grupos étnicos y sus fronteras*. Fondo de Cultura Económica. México.

Bartolomé, M. A. 2006. "Antropología de las fronteras en América Latina". En: *AmeriQuest*, Vol.2, N° 1.

<http://ejournals.library.vanderbilt.edu/ojs/index.php/ameriquests/article/view/41>

(24 de enero de 2014)

Becker, H. 2009. *Outsiders: hacia una sociología de la desviación*. Siglo XXI. Buenos Aires.

Benza, S. 2008. "Zonas centrales en campos transnacionales (o 'cada peruano en el exterior es un embajador de Perú')". En: *IX Congreso Argentino de Antropología Social: fronteras de la antropología*. Universidad Nacional de Misiones, Posadas.

Benza, S. 2000. "Migración de ciudadanos peruanos hacia la Argentina: cruces fronterizos, períodos intermedios, liminalidad y *communitas*". En: *Revista de investigaciones folclóricas*, Vol 15. Alicia Martin (edit.). Buenos Aires. Pp. 42-48.

Bernardi, G. 2000. "De las sociedades exóticas a la "exotización" del aula: una aproximación a la problemática educativa dentro de la antropología". En: *4° Jornadas Rosarinas de Antropología Social*. Facultad de Humanidades y Arte. Universidad Nacional de Rosario. Rosario.

Bourdieu, P. 2000. *Cosas Dichas*. GEDISA. Barcelona.

Bourdieu, P. 1993. "Los ritos como actos de institución". En: *Honor y Gracia*. Pitt-Rivers, J. y Peristiany, J.G. (coord.). Alianza Editorial. España.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. 1989. *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F. Fontamara.

Bourdieu, P. 1986. Ilusiones biográficas. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 62/63: 69- 72.

Borton, L. *et al.* 2009. "Experiencias formativas en contextos de interculturalidad. Un abordaje comparativo de prácticas protagonizadas por niños tobas, mbyá y migrantes bolivianos". En: *VIII Reunión de Antropólogos del Mercosur (RAM): Diversidad y Poder en América Latina*. Universidad de San Martín. Capital Federal, Buenos Aires.

Briones, C. 2005. "Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales". En: *Cartografías argentinas*. Antropofagia. Buenos Aires.

Buceta Facorro, L. 2006. "Inmigración e integración". En: *Estudios, Seminario de Pensamiento y Análisis de la Sociedad* (Madrid), n° 7: 149-188.

Cachón, L. 2004. "Integración de los migrantes a través del trabajo". En: *Migración: Hacia un modelo de integración social*. Cáritas Españolas.

Caggiano, S. 2010. "Del Altiplano al Río de La Plata: la migración aymara desde La Paz a Buenos Aires". En: *Niñez indígena en migración. Derechos en riesgo y tramas culturales*. FLACSO - AECID - UNICEF. Quito. Ecuador. Pp. 47-138.

Caggiano, S. 2005. *Lo que no entra en el crisol. Inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios*. Editorial Prometeo. Buenos Aires.

Canales, A. y Zolniski, C. 2000. "Comunidades transnacionales y migración en la era de la globalización". En: *La migración internacional y el desarrollo en las Américas. Seminarios y Conferencias*, N° 15. Simposio sobre migración internacional en las Américas. San José, Costa Rica. CEPAL-ECLAC.

Chumbita, H. 2000. *Nuevas tecnologías de la información y transparencia del estado*. En: Serie II. Estado y sociedad. Documento nro. 34. Instituto nacional de la administración pública. Dirección nacional de estudios y documentación. Dirección de estudios e investigación. Buenos aires.

Cerletti, L. 2005. "Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños". En: *Cuadernos de Antropología Social*. N° 22. 173-188. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA).

Corrigan, P. y Sayer, D. 2007. "El gran arco: la formación del Estado inglés como revolución cultural". En: *Cuaderno de Futuro 23. Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*. María Lagos y Pamela Calla (coord.). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNDU). Bolivia. Pp. 39-116.

Cravino, M. C. y Neufeld, M. R. 2001. "Los saqueos y las ollas populares de 1989 en el Gran Buenos Aires. Pasado y presente de una experiencia formativa". En: *Revista de Antropología*. N° 2. Vol. 44. USP. Sao Paulo.

Crosa, Z. 2011. "Dinámicas identitarias y modelos de integración en el movimiento asociativo uruguayo en Argentina". En: *X Congreso Argentino de Antropología Social*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

http://www.xcaas.org.ar/grupostrabajos sesiones.php?eventoGrupoTrabajoCodigoS_eleccionado=GT37

Czarny, G. 2012. "Etnografías escolares y diferencia sociocultural". En: *Perfiles Educativos*, n° 138, Vol. XXXIV. IISUE – UNAM. México.

Czarny, G. 2008. *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. Universidad Pedagógica Nacional. México DF.

Delgado Montaldo, D. 2007. "Modelo de incorporación de migrantes: teorías y perspectivas". En: *Revistas Ciencias Sociales Universidad de Costa Rica*, 117-118. ISSN 0482-5276. Pp 43-55.

De Sierra, G. 2001. "Los rostros del Mercosur. El difícil camino de lo comercial a lo societal". En: *El Mercosur como proceso multidimensional y como estudiarlo desde las ciencias sociales*. Colección Grupos de Trabajo. CLACSO. Pp. 11-16.

De la Garza Vizcaya, E. 2004. "La evaluación educativa". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Año/vol. IX, N°23. COMIE. México D.F. P.p. 807-816.

Domenech, E. 2005. "Políticas migratorias y estrategias de integración en Argentina: nuevas respuestas a viejos interrogantes". En: *XXV Internacional Population Conference*. Tours, Francia, 18 al 23 de julio.

Enriz, N. y Padawer, A. 2009. "Experiencias formativas en la infancia rural mbyá-guaraní". En: *Avá*. N° 15. Pp 315-332.

Elías, N. 1994. *Teoría del Símbolo: un ensayo de antropología cultural*. Ediciones Península. Barcelona.

Erickson, F. 1987. "Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement". En: *Anthropology and Education Quarterly*, n° 18 (4). Pp 335-356.

Espido Bello, E. y Soto Fernández J. R. 1999. "La educación formal, no formal e informal y la función docente". En: *Innovación Educativa*, n° 9. Pp 311-323. Universidad de Santiago de Compostela.

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. 1985. "Escuelas y clases subalternas". En: *Educación y clases subalternas en América Latina*. IPN – DIE. México.

Feldman-Bianco y otros. 2010. "Introducción". En: *La construcción social del sujeto migrante en América Latina: prácticas, representaciones y categorías*. Buenos Aires. CLACSO – FLACSO Ecuador – Universidad A. Hurtado.

Franzé Mudanó, A. 2007. "Antropología, educación y escuela. Presentación". En: *Revista de Antropología Social*, Vol. 16. Pp. 7-20. Universidad Complutense de Madrid.

Franzé Mudanó, A. 2002. Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración. Consejo Económico y social. Comunidad de Madrid. Madrid.

García, M. 2008. "Dimensiones simbólicas de la migración indocumentada. Rituales de paso de 'norteños' y 'norteñas' nahuas del sur de México hacia Estados Unidos". En: *Norteamérica*, año 3, N° 1. Pp. 121-151. Centro de Investigaciones de América del Norte - UNAM.

García Castaño, J. y Pulido Moyano, R. 1994. Antropología de la educación: el estudio de la transmisión-adquisición de cultura. Eudema Universidad. Madrid.

Gomes, A. M. 2004. "El proceso de escolarización de los Xakriabá: historia local y rumbos de la propuesta de educación escolar diferenciada". En: *Cuadernos de Antropología Social*, N° 19. Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Buenos Aires. Pp. 29-48.

Hernández Crespo, Paola (y otros) (coord.) 2005. "La integración de los migrantes: conceptualización y análisis". En: *Revista Punto de Vista* (Madrid), n° 3. Pp 7-29. Madrid.

Giddens, A. 2003. La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Ed. Amorrortu.

Giroux, H. 1992. Teoría y resistencia en educación. Ediciones Siglo XXI, México (México).

Goffman, E. 2003. Estigma: la identidad deteriorada. Amorrortu. Buenos Aires.

Gravano, A. 1998. Palimpsesto urbano: sobre-escritura de huellas diacrónicas de la ciudad imaginada. En: *Etnía*. 42-43. Instituto de Investigaciones Antropológicas Del Centro. Buenos Aires. Pp. 47- 67.

Gravano, A. 2003. “Los atrases y delantés de las ciudades, muestra del trabajo con los imaginarios urbanos”. En: *Runa. Archivos de las Ciencias del Hombre*. 24. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA). Buenos Aires.

Gravano, A. 2006. “Imaginarios regionales y circularidad en la planificación: el caso del TOAR”. En: *Intersecciones en Antropología*, N° 7. Pp. 305-323.

Grimson, A. 2011. Los límites de la cultura. Críticas de las teorías de la identidad. Siglo XXI editores. Buenos Aires.

Grimson, A. 2005. Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires. Eudeba. Buenos Aires.

Grimson, A. 2002. El otro lado del río. Eudeba. Buenos Aires.

Grimson, A. 2001. “Fronteras, estados e identificaciones en el Cono Sur”. En: *Estudios Latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización*. CLACSO. Buenos Aires.

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20100914033508/7grimson.pdf>

(descargado el 30 de enero de 2014)

Grimson, A. 2000. “El puente que separó dos orillas. Notas para una crítica del esencialismo de la hermandad”. En: *Fronteras, naciones e identidades. La periferia como centro*. Ciccus-La Crujía. Buenos Aires.

Grimson, A. 1999. *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*. Eudeba. Buenos Aires.

Guanche, J. 2010 “Avatares de la transculturación orticiana”. En: *Portal Afrocuba*.
<http://www.afrocuba.org/Antol2/Book/Avatares%20-%20JG.pdf>
(descargado el 7 de julio de 2013)

Herskovits, M. (y otros). (1936) 2009. “Memorándum para el estudio de la Aculturación”. En: *American Anthropologist*, n° 38: 149-152.

Herskovits, M. 1995. *El hombre y sus obras*. Fondo de Cultura Económica. México.

Herrera Lima, F. 2000. “Las migraciones y la sociología del trabajo en América Latina”. En: *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*. De la Garza Toledo, E (coordinador). Fondo de Cultura Económica. México.

Herrera, E. 1994. “Reflexiones en torno al concepto de integración en la sociología de la inmigración”. En: *Paper. Revista de Sociología*, n° 43. Pp 71-76.
<http://ddd.uab.es/pub/papers/02102862n43/02102862n43p71.pdf>

Jociles Rubio, M. I. 2006. “Diferencias culturales en la investigación. Apuntes para la investigación y la intervención”. En: *Gazeta de Antropología*. N° 22. Artículo 27. ISSN 0214-7564.

Juliano, D. 1993. *Educación intercultural: escuela y minorías étnicas*. Editorial Eudema. España.

Kalman, J. 2003. “El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura”. En:

Revista de Investigación Educativa. Volumen VIII, número 17. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México.

Mac an Ghail, M. 1995. "Más allá de la norma blanca el uso de métodos cualitativos en el estudio de la escolaridad de la juventud negra en Inglaterra". En: *Género, cultura y etnia en la escuela: informes etnográficos*. Ed. Paidós. Barcelona. Pp 165-182.

Malinowski, B. 1986. *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Editorial Planeta-Agostini. Barcelona.

Mármora, L. 2003. "Políticas migratorias consensuadas en América Latina". En: *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, Año 17, número 50. Pp 111-142.

Martí Carvajal, A. 2010-2011. "Contrapunteo etnológico: el debate Transculturación o Aculturación. Desde Fernando Ortiz hasta nuestros días". En: *Kaláthos. Revista interdisciplinaria Metro-Inter*, nº 2.

http://kalathos.metro.inter.edu/Num_8/Contrapunteo%20Etnologico.pdf

(descargado el 8 de julio de 2013)

McLaren, P. 1995. *La escuela como performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Editorial Siglo XXI. Madrid.

Mead, M. 1961. *Adolescencia y cultura en Samoa*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Menéndez, E. 2006. "Desaparición, resignificación o nuevos desarrollos de los lazos y rituales sociales". En: *Relaciones*, N° 107. Vol. XXVII. El Colegio de Michoacán, A.C. México.

Mèlich, J-C. 1998. *Antropología Simbólica y acción educativa*. Editorial Paidós. Barcelona.

Montesino, M. P. y Pagano, A. 2010. "Chicos y chicas en situación de calle y procesos de democratización educativa". En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 8, N° 1. Centro Avanzado de la Niñez y Juventud alianza de la universidad de Manizales y el CINDE. Manizales.

Montesinos, M. P., Pallma, S. y Santillán, L. 1999. "La diversidad cultural en la mira. Un análisis desde la Antropología y la Educación". En: PUBLICAR en Antropología y Ciencias Sociales. Año VII, N° 8. Revista del Colegio de Graduados en Antropología. Buenos Aires.

<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/publicar/article/view/1182/1043>

Naser, A. y Concha, Gastón. 2011. "El gobierno electrónico en la gestión pública". Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES). Santiago.

Neufeld, M.R. y Orellana, M (moderadoras). 2013. "Síntesis de la discusión en la mesa Migraciones". En: XIII Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica de la Educación: "Mayorías, minorías y migraciones desde una perspectiva comparada". 18 al 20 de septiembre de. Universidad de California en Los Angeles (UCLA).

<http://conferences.gseis.ucla.edu/simposio/sintesis-de-talleres-syntheses-of-workshops/migracion-1/view>

(17 de marzo de 2014)

Neufeld, M. R. 2011. "El campo de la antropología y la educación en la Argentina. Problemáticas y contextos". En: *Workshop Diálogos Iberoamericanos sobre etnografía na educação*. Belo Horizonte, septiembre 2011.

Neufeld, M. R. 2010. "Procesos sociales contemporáneos y el desarrollo de la antropología social y política". En: *Introducción a la antropología social y política*.

Neufeld, M.R. y Novaro, G. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires.

Neufeld, M. R. 2009. "Antropología y educación en el contexto argentino". En: *VIII Reunión de Antropología del MERCOSUR*. Universidad Nacional de San Martín. Buenos Aires.

Neufeld M. R. y Thisted, J. A. 2004. "‘Vino viejo en odres nuevos’: acerca de educabilidad y resiliencia". En: *Cuadernos de Antropología Social* N°19. Pp. 83-89.

Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. 1999. "El ‘crisol de razas’ hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento". En: *De eso no se habla...” los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Neufeld M. R. y Thisted, J. A. (comps). Eudeba. Buenos Aires.

Neufeld, M. R. 1994. "Crisis y vigencia de un concepto: La cultura en la óptica de la Antropología". En: *Antropología -Ciclo Básico UBA-*. Eudeba. Buenos Aires. Pp 382-408.

Nicolao, J. 2010. "El Estado argentino ante el reto de las migraciones internacionales: reflexiones del reciente cambio de rumbo en la política migratoria argentina". En: *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales, número 53*. UAEM. México. 205-228.

Novaro, G. 2011. "Introducción. Interculturalidad y Educación. Reflexiones desde las experiencias formativas de niños indígenas y migrantes". En: *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación de niños indígenas y migrantes*. Novaro, G. (coord.). Ed. Biblos. Buenos Aires.

Novaro, G. 2009. "Palabras desoídas-palabras silenciadas-palabras traducidas Voces y silencios de niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires". En: *Dossié*

Antropologia da Educação. Centro de Educação. Vol. 34. Laboratório de Pesquisa e Documentação – LAPEDOC. Universidade Federal de Santa Maria – ISSN: 0101-9031.

Novaro, G. 2006. “Educación intercultural en la Argentina: Potencialidades y riesgos”. En: *Cuadernos Interculturales*. Año 4, Nº 6. 49-60. ISSN 0718-0586. Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio. Universidad de Valparaíso. Chile.

Novick, S. (s/f). “Migraciones en el Cono Sur: políticas, actores y procesos de integración”. En: *La construcción del sujeto migrante en América Latina: prácticas, representaciones y categorías*. Clacso-Flacso Ecuador (en prensa).

Novick, S. 2008. “Migración y políticas en Argentina: tres leyes para un país extenso”. En: *Las migraciones en América Latina. Políticas, cultura y estrategias*. Buenos Aires: Catálogos.

Novick, S. 2005. “La reciente política migratoria argentina en el contexto del Mercosur”. En: *El proceso de integración Mercosur: de las políticas migratorias y de seguridad a las trayectorias de los migrantes*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Novick, S. 2004. “Una nueva ley para un nuevo modelo de desarrollo en un contexto de crisis y consenso”. En: *La migración: un derecho humano*. Editorial Prometeo. Buenos Aires.

Novick, S. 2000. “Políticas migratorias en la Argentina”. En: *Inmigración y discriminación. Políticas y discursos*. Grupo Editorial Universitario. Buenos Aires.

Nuñez, J. 2004. "Los saberes campesinos: Implicaciones para una educación rural". En: *Investigación y posgrado*. Vol. 19, n° 2 [on line].

Lahire, B. 2006. *El espíritu sociológico*. Ed. Manantial. Buenos Aires.

Lahire, B., Thin, D. y Vincent, G. 2001. "Sobre a historia e a teoría da forma escolar". En: *Educacao em Revista*, año XVI, Vol. 33. Belo Horizonte. Texto traducido por Leandro Stagno.

Lave, J. y Wenger, E. 2007. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. Traducción: Carlos Alfaro.

León Prado, R. 2009. "Entre acá y allá. Resignificaciones socio–histórico–políticas del estado boliviano en Córdoba". En: *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Asociación Latinoamericana de Sociología. Buenos Aires.

Levinson, B y Holland, D. 1996. "The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction". En: *The cultural production of the educated person*. Albany, State University of New York press. Pp 1-56. Traducción: Laura Cerletti.

Levinson, B. 1992. "Ogbu 's anthropology and the Critical Ethnography of Education: A Reciprocal Critique". En: *Qualitative Studies in Education*, 5 (3). Pp 205-225.

Lévi-Strauss, C. 1995. *Antropología Estructural*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Levitt, P. y Schiller, N. 2004. "Perspectivas internacionales sobre migración: conceptualizar la simultaneidad". En: *Migraciones y Desarrollo* 3. Pp 60-91.

Lins Ribeiro, G. 2004. "Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica". En: *Constructores de otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*, Arribas V., Boivin M. y Rosato, A (edit). Antropofagia. Buenos Aires. 194-198.

Paradise, R. 1994. "La socialización para la autonomía en un contexto interaccional mazahua". En: *Memorias del Primer Simposio de Educación*. Galván, L.; Lamonedá, M.; Vargas, M.E. y Calvo, S. (coords.). CIESAS. México.

Ortiz, Renato. 2004. Taquigrafiando lo social. Siglo XXI. Buenos Aires.

Paradise, R. 1991. "El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación". En: *Infancia y Aprendizaje*. N° 55.

Padawer, A. 2010. "Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa". En: *Horizontes Antropológicos*. N° 36. Año 16. Porto Alegre. Pp 349-275.

Pedone, C. 2002. "El potencial del análisis de las cadenas y redes migratorias en las migraciones internacionales contemporáneas". En: III Congreso sobre la Inmigración en España, Granada.

Paludarias, J. y Serra, C. 2013. "Asociaciones de migrantes africanos. Educación y formación". En: *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, Vol. 71, 1. Pp 189-214.

Pérez Alonso-Geta, P. 1998. "Antecedentes de la Construcción Teórica en Antropología de la Educación". En: *Teoría Educativa*, n° 10. Ediciones Universidad de Salamanca. Pp 205-231.

Petrelli, L. 2012. "Las presencias estatales en escuelas configuradas como cooperativa. Notas sobre la estructuración del trabajo docente". En: Revista mexicana de investigación educativa. Vol. 17, N° 54. ISSN 1405-6666.

www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662012000300011&script=sci_arttext

Philips, S. 1972. "Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom". En: *Functions of language in the classroom*. Nueva York, Teachers College Press.

Revilla, J. C. 2003. "Los anclajes de la identidad personal". En: Athenea Digital, N°4. Pp. 54-67.

Rockwell, E. 2011. "Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión?". En: *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela* (Batallán y Neufeld coords.). Editorial Biblos. Buenos Aires.

Rockwell, E. 2009. La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós. Buenos Aires.

Rockwell, E. 2005. "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares: memoria, conocimiento y utopía". En: *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, número 1. Barcelona. 28-38.

Rockwell, E. 2002. "Constructing Diversity and Civility in the United States and Latin America: Implication for ethnographic educational research". En: *Ethnography and Education Policy Across the Americas*. Westport, Praeger. Pp. 3-19.

Rockwell, E. 2001. "Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina". En: *Cuadernos de Antropología Social*, N° 13. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires.

Rockwell, E. 1997. "La dinámica cultural en la escuela". En: *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid.

Rockwell, E. 1997a. "Huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en el escuela". En: *La escuela cotidiana*. Rockwell, E (coord.). Fondo de Cultura Económica. México.

Rockwell, E. 1996. "Llaves (Claves) para la apropiación: escolarización rural en México". En: *The cultural production of the educated person*. Albany, State University of New York press.

Rogoff, B. 2006 (1997). "Los tres planos de la actividad sociocultural: 'Apropiación participativa', 'Participación Guiada' y 'Aprendizaje'". En: *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Alvarez, A., Del Río .P y Wertsh J (ed.). Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid.

Sánchez, C. 2012. El tráfico ilícito y la trata de mujeres dominicanas en el exterior. Realidades y lineamientos de Políticas Públicas. Amigos del hogar. República Dominicana.

Santillán, L. 2009. "La crianza y educación infantil como cuestión social, política y cotidiana: una etnografía en barrios populares del Gran Buenos Aires". En: *Anthropologica*. N° 27. Año 27.

Santillán, L. 2006. "La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos

familiares”. En: *Intersecciones en Antropología*, N° 7. Facultad de Ciencias Sociales. UNCPBA. Argentina.

Salazar, C. 2014. *Antropología de las creencias: religión, simbolismo, irracionalidad*. Fragmento editorial. Barcelona.

Segato, R. 2007. “Identidades políticas/ alteridades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global”. En: *La Nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Política de la Identidad*. Prometeo. Buenos Aires.

Simmel, G. 2012. “El extranjero”. En: *El extranjero: sociología del extraño*. Sequitur. Madrid. Pp. 21-28.

Sinisi, L. 1999. “La relación *nosotros-otros* en espacios escolares ‘multiculturales’. Estigma, estereotipo y racialización”. En: *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Ed. Eudeba. Buenos Aires.

Sinisi, L. 1997. “Integración escolar y diversidad sociocultural. Una relación polémica”, *Actas del V Congreso Argentino de Antropología Social* (La Plata).

Spindler, G. 1993. "La transmisión de la cultura". En: *Lecturas de antropología para educadores*. Díaz de Rada Brun, A., Velasco Maíllo H.M. y García Castaño, F. Editorial Trotta. Madrid.

Tevez, E. 2013. “¿Y cuándo las redes se extinguen? Un acercamiento a la experiencia de migrantes en situación de vulnerabilidad social”. En: X Reunión de Antropología del Mercosur (RAM) “Situación, actuar e imaginar antropologías desde el Cono Sur”. 10 al 3 de julio. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

Tevez, E. 2011. "Aprendizajes cotidianos en la sociedad de destino". En: Revista Latinoamericana PACARINA de Ciencias Sociales y Humanidades N° 1 "Educación e Interculturalidad". Editorial MILOR. Salta. ISSN 1853-2136.

Tevez, E. 2009. "Los saberes de migrantes colombianos de tercera edad en la sociedad quebequense en relación al mercado laboral". En: VIII Reunión de Antropología del Mercosur (RAM) "Diversidad y Poder en América Latina". 29 de Septiembre al 2 de Octubre. Universidad Nacional de San Martín. Capital Federal, Buenos Aires. www.ram2009.unsam.edu.ar/paginas/GT9.html

Touriñám López, J. M. 1996. "Análisis conceptual de los procesos educativos. «Formales», «No Formales» e «Informales»". En: Teoría Educativa, n° 8. Universidad de Salamanca. Pp 55-79.

Trouillot, M. R. 2001. "La antropología del Estado en la era de la globalización. Encuentros cercanos de tipo engañoso". En: *Current Anthropology*, Vol. 42, N°1. Traducción: Alicia Comas, Cecilia Varela y Cecilia Diez.

Turner, V. 1988. El proceso ritual: estructura y antiestructura. Ed. Taurus. Madrid.

Valko, M. 2010. Pedagogía de la Desmemoria: crónicas y estrategias del genocidio invisible. Ediciones Madres de Plaza de Mayo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Van Gennep, A. [1908] 2008. Los ritos de paso. Alianza Editorial. Madrid.

Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. 2001. "Sobre a história e a teoria da forma escolar". En: *Educação em Revista*. Belo Horizonte. 8-47.

Vila, P. 2007. "Procesos de identificación en la frontera México-Estado Unidos". En: *Oficios Terrestres*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP. La Plata. 50-65.

Willis, P. 1983. *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal. Madrid.

Wenger, E. 2001. *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós. Barcelona.

9. FUENTES DOCUMENTALES

1. Acuerdo sobre Residencia para Nacionales de los Estados Partes del Mercosur, Bolivia y Chile – Ley N° 25.902
<http://www4.hcdn.gob.ar/diputadosmercosur/legislacion/Ley25902.pdf>
2. Constitución Nacional Argentina Ley N° 24430
<http://www.caserosada.gob.ar/images/stories/constitucion-nacional-argentina.pdf>
3. Constitución de la Provincia de Buenos Aires N° 22740
<http://www.gob.gba.gov.ar/dijl/constitucion/constitucion.pdf>
4. Consulado de Chile en Mar del Plata - Página web
<http://chile.gob.cl/mar-del-plata/es/>
5. Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares
<http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CMW.aspx>
6. Decreto 231/2009 - Trámites sujetos al pago de tasas retributivas de servicios. Excepciones
http://www.migraciones.gov.ar/pdf_varios/tasas/Decreto%20231-2009.pdf
7. Diario El Popular: “El 1,5% de la población en Olavarría es extranjera” - 31/3/14
<http://www.elpopular.com.ar/eimpresa/184501/el-15-de-la-poblacion-de-olavarria-es-extranjera>
8. Diario El Popular: “Certificado de Antecedentes Penales” – 19/2/14
<http://www.elpopular.com.ar/eimpresa/181328/certificado-de-antecedentes-penales>
9. Dirección Nacional de Migraciones - Página web

www.migraciones.gov.ar

10. Dirección Nacional de Migraciones – Cuarta Carta Compromiso con el Ciudadano

http://www.migraciones.gov.ar/pdf_varios/gestion_publica/cuarta_cartacompromiso_dnm.pdf

11. Dirección Nacional de Migraciones – Quinta Carta Compromiso con el Ciudadano

http://www.migraciones.gov.ar/accesible/indexP.php?carta_compromiso

12. Dirección Nacional de Migraciones - Memoria Institucional de Gestión 2009

www.migraciones.gov.ar/pdf_varios/gestion_publica/Memoria_Institucional_de_Gestion_2009.pdf

13. Dirección Nacional de Migraciones – folleto titulado Presente

http://www.migraciones.gov.ar/pdf_varios/campana_grafica/folleto_dnm.pdf

14. Dirección Nacional de migraciones - video orientación al migrante

www.youtube.com/watch?v=9bqVaQZc6NU

15. Dirección Nacional de migraciones - video trámite de radicación

<http://www.youtube.com/watch?v=QdR4DyawOas&feature=youtu.be>

16. Dirección Nacional de migraciones – DNI extranjeros

http://www.migraciones.gov.ar/accesible/indexP.php?dni_extranjeros

17. Dirección Nacional de Promoción y Fortalecimiento de Acceso a la Justicia - decreto N° 1755/08

https://www.ptn.gob.ar/images/files/Decreto%201755_08.pdf

18. Disposición 2762/2009 - Requisitos para el inicio de los trámites de radicación temporaria o permanente
<http://www.loa.org.ar/legNormaDetalle.aspx?id=10605>
19. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Calendario Histórico
<http://www.buenosaires.gob.ar/laciudad/calendario-historico/septiembre>
20. Instructivo de Trámites Mercosur
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/125000-129999/125199/texact.htm>
21. Instituto Nacional de la Administración Pública (INAP) - Informe Exploratorio “Nuevas Tecnologías de la Información y Transparencia del Estado”
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_exploratorio_transparencia_.pdf
22. Ley de Migraciones N° 25.871
http://www.migraciones.gov.ar/pdf_varios/residencias/ley_25871.pdf
23. Ley de Migraciones N° 25.871 – Decreto 616/2010
http://www.migraciones.gov.ar/pdf_varios/campana_grafica/pdf/Libro_Ley_25.871.pdf
24. “Las organizaciones de inmigrantes latinoamericanos en el interior de la Provincia de Buenos Aires y el acceso a derechos sociales – Tandil y Pinamar como estudio de caso”. Informe final – Noviembre de 2011. Elaborado por el Centro de Estudios Interdisciplinarios en Problemáticas Internacionales y Locales. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
25. Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos
<http://www.bcnbib.gob.ar/old/tratados/5pactointernacionaldederec.pdf>

26. Programa Carta Compromiso con el Ciudadano – Decreto 229/2000

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/60000-64999/62887/norma.htm>

27. Programa Carta Compromiso con el Ciudadano - Página web

http://www.sgp.gov.ar/contenidos/onig/carta_compromiso/paginas/que_es_la_carta_compromiso.htm

28. Protocolo de Ouro Preto

http://www.mercosur.int/innovaportal/file/721/1/cmc_1994_protocolo_ouro_preto_es.pdf

29. Tratado de Asunción

http://www.mercosur.int/innovaportal/file/719/1/CMC_1991_TRATADO_ES_Asuncion.pdf