

IDENTIFICACIONES ÉTNICAS EN LAS NARRACIONES GRUPALES DE UN AULA INTERCULTURAL

Castro, Adriana
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina
castrodelvalle@gmail.com

En el ámbito de un instituto provincial de educación media (IPEM) de un barrio de Córdoba, un grupo de adolescentes migrantes cuyas subjetividades se encuentran a veces en una relación de tensión -entre sus identificaciones *nosotros los peruanos* versus las interpelaciones *ellos los peruanos*- logra encontrar en las prácticas de narración grupal en la clase de estudios de intercomprensión en lenguas (EIL) la oportunidad de generar identificaciones del *ser peruano* que ofrecen resistencia a las pre establecidas arbitrariamente desde el prejuicio y el desconocimiento (Heras y Holstein, 2003: 29). Aquí interesa explorar las narraciones de mitos y leyendas peruanas que alumnos migrantes interpretan en clase, y así analizar distintas perspectivas interpretativas y nuevas configuraciones de significado acerca de la producción de subjetividades. Focalizarse en las narraciones grupales como practica situada en el aula intercultural puede contribuir a comprender las múltiples aristas de la dimensión identitaria (identificaciones étnico-nacionales) que se actualizan no solamente en diferentes momentos de las narraciones interaccionales (performances) sino también en un trabajo que estimula formas de aprendizaje desde un abordaje experiencial.

Palabras clave: identificaciones --narraciones – interculturalidad

Introducción

La incorporación de un número creciente de adolescentes de distintos orígenes a las aulas aporta una diversidad cultural que transforma a las instituciones. Apreciar la diversidad y comprender la pluralidad representan dos pilares sobre los que se asienta un modelo de educación intercultural. Para poder valorar similitudes y diferencias culturales es necesario desarrollar actitudes y comportamientos comprensivos y respetuosos de las identificaciones personales y grupales. Pertenecer a un cierto grupo o cultura es propio de cada persona; en ese sentido, las identificaciones étnica, social, generacional o de género tienen importantes implicancias para el comportamiento ya que condicionan la forma en la cual los sujetos se ven a sí mismos y sus percepciones de cómo la sociedad los ve. Según Dussel (2004: 308) “un elemento central para definir la inclusión y la exclusión es cómo se conceptualizan la identidad y la diferencia, y cómo, y a través de qué mecanismos y técnicas se establecen y operan los límites entre ellas”. Muchos estudios dan cuenta de la ausencia de espacios de resistencia y denuncia de discursos y prácticas discriminatorias en ciertas escuelas. Estos discursos refieren a representaciones y prácticas que marcan límites culturales que convierten lo diferente en negativo y que afectan los procesos de formación de subjetividades. Como bien señala Beheran (2008), pocos e incipientes son los estudios relativos a la construcción de identificaciones étnico-nacionales de niños/as y jóvenes migrantes en espacios escolares, sin embargo existen valiosos aportes como el de Trpin (2004) quien analiza las identificaciones étnico-nacionales de niños/as inmigrantes y descendientes de inmigrantes chilenos, en el Alto Valle de Río Negro (2004: 22 citado en Beheran, 2008: 5). Al respecto, son esclarecedoras las contribuciones de Diez y Novaro (2007: 5) quienes dan cuenta de la presencia de un discurso asistencial escolar que se relaciona con el mandato nacionalizador de acuerdo al cual la escuela es portadora de la función homogeneizadora de incorporar a los alumnos migrantes a la cultura nacional. Novaro (2005), en una comunicación sobre nacionalismo escolar y migraciones en educación ha afirmado que las escuelas abordan soslayadamente el tema de la inmigración actual y elijen enseñar la historia de la migración en Argentina acentuando los discursos clasificatorios que aparecen como parte

de la agenda escolar en actos y representaciones o bien en las aulas cuando se estudian los procesos de construcción de la nación (2005: 88). De esta manera, se omite la temática de las migraciones de los contenidos escolares, se diluyen los discursos de exclusión/inclusión referidos a migrantes y la escuela pública, y se mitiga el conflicto que se podría suscitar en las aulas cuando se producen situaciones discriminatorias.

Pareciera existir un acuerdo implícito por el cual maestros, profesores y alumnos nativos entienden que deben abstenerse de demostrar prejuicios en contra de alumnos migrantes. Por lo tanto, y con el objetivo de profundizar cuestiones de migración en contextos institucionales educativos, se lleva adelante una etnografía en el ámbito escolar específicamente de alumnos adolescentes peruanos a partir de la dimensión de interculturalidad y desde la perspectiva de la psicología social y la antropología lingüística. Por un lado, se indaga sobre las representaciones acerca del *ser peruano* y los estereotipos que las convierten en aliadas de ciertos discursos y prácticas culturales. Por el otro, y a la luz de la legislación vigente en relación con la diversidad, se analizan las condiciones institucionales que soslayadamente favorecen la inclusión. El propósito de esta comunicación es problematizar acerca de las identificaciones étnicas que cierto grupo de adolescentes de un instituto provincial de educación media (IPEM) en un barrio de la ciudad de Córdoba construye y proyecta como alternativa elegida deliberadamente, la cual se logra y se mantiene a través de sus prácticas comunicativas en el ámbito de la clase de estudios de inter-comprensión en lenguas (EIL). Asimismo, interesa explorar identificaciones e interpelaciones en el contexto áulico a través de narraciones grupales para analizar distintas perspectivas interpretativas y nuevas configuraciones de significado acerca de la producción de subjetividades. Focalizarse en la narración grupal como práctica en el contexto de la clase puede contribuir a comprender las múltiples aristas de la dimensión identitaria (identificaciones étnico-nacionales) que se actualizan no solamente en diferentes momentos de las narraciones interaccionales (performances) sino también en un trabajo que estimula formas de aprendizaje desde un abordaje experiencial.

Identificaciones e interpelaciones étnicas

En abril 2015 empezamos un trabajo de campo prolongado y sistemático en un IPEM de un barrio de Córdoba y que continuó durante parte del año académico¹. La escuela elegida para realizar la etnografía es una institución provincial de gestión estatal que se caracteriza por facilitar la inclusión de jóvenes en vulnerabilidad socioeducativa tanto a través del Programa de Asistencia Integral Córdoba (PAICor) y del Programa de Mejoramiento Educativo (PROMSE) como de las becas de estudio que otorgan el gobierno nacional y el Consulado Italiano. Por su ubicación estratégica, el IPEM recibe desde hace ocho años un flujo constante de jóvenes migrantes que viven en barrios cercanos. Este fenómeno generó en la institución la necesidad de abordar la convivencia escolar a través de la creación de un gabinete psicológico y del consejo de convivencia que trabajan mancomunadamente para lograr la permanencia en el sistema educativo de los estudiantes migrantes y su promoción de manera exitosa.

Durante seis meses, todas las semanas y en un horario fijo, se observaron un 4to año y dos 6tos: sus clases, recreos, entradas y salidas a la manera de Martín Rojo y Mijares (2007: 25) quienes realizaron una etnografía de la escuela multilingüe por las aulas de cuatro centros educativos multiculturales de Madrid. Los sujetos de nuestra investigación eran 16 jóvenes peruanos, 4 mujeres y 8 varones entre 15 y 18 años distribuidos en tres cursos. A lo largo de las observaciones pudimos constatar que la mayoría de los preceptores, profesores, directivos y personal de maestranza mostraban una percepción de los estudiantes peruanos basada en el modelo de buen alumno disciplinado que se esmera por estudiar mucho y obtener excelentes notas. Una de las preceptoras nos comenta: “los extranjeros tienen mejor rendimiento académico. Tienen otra cabeza, ellos no joden, hay otra madurez. Este año, por ejemplo, hay dos abanderados y un escolta peruanos”.

¹ La etnografía escolar fue realizada por un equipo de estudiantes-investigadores dirigido por la Mgtr. Adriana Castro y que forma parte del proyecto “Interculturalidad en la escuela: actitudes lingüísticas e identificaciones étnicas” del Programa de Formación de Investigadores de SECyt-FL-UNC.

En sintonía con lo que expresa Domenech (2014: 182) sobre los atributos positivos que educadores suelen asignar a alumnos migrantes andinos, por ejemplo que son aplicados y comprometidos, en una conversación en la sala de profesores, una docente menciona que los alumnos peruanos intervienen en las discusiones y quieren participar en la clase, ya sea respondiendo preguntas o yendo al pizarrón a resolver algún ejercicio. Sin embargo - agrega la docente- “en cuanto a lo social el argentino es más inclusivo y siempre invita al otro a que forme parte”.

Siguiendo a Grimson (2011), tomamos la noción de *identificación* y la utilizamos convenientemente para aludir al sentido de pertenencia que los sujetos expresan tener respecto de un grupo. Asimismo, aplicamos la noción de *interpelación* para referir los modos en que las instituciones, grupos o individuos nombran a los otros (186). En este contexto, pudimos corroborar que los sujetos bajo estudio se identificaban de una forma y eran interpelados de otra; es decir, que sus subjetividades se encontraban en ciertas circunstancias en una relación de tensión entre categorizaciones como *nosotros los peruanos* versus *ellos los peruanos*. Por un lado los alumnos peruanos eran interpelados como exitosamente asimilados al sistema educativo debido a sus logros académicos; por el otro, ellos se identifican como migrantes en la búsqueda de estrategias de integración social.

Falcón Aybar y Bologna (2013: 252), dan cuenta de la influencia de los contextos socioculturales e históricos y de los modelos imaginables y simbólicos provistos por las experiencias migratorias en los cuales se rescatan los vínculos que los migrantes mantienen con sus localidades de origen. En repetidas interacciones los alumnos peruanos expresaron que para “nosotros los peruanos” era muy importante participar en actividades culturales argentinas. Al ser entrevistados se mostraron como estudiantes modelos que toman decisiones claras respecto de sus estudios futuros a continuación del secundario. Una de las investigadoras preguntó: “¿cuáles son tus planes para el año que viene?” y todos dijeron haber elegido una carrera universitaria: arquitectura, ingeniería electrónica, contabilidad, y economía. Cuando se les indagó más en detalle, todos supieron dar información sobre las facultades a las que irían, fechas de exámenes y demás pormenores del curso de ingreso a las diferentes carreras. A pesar de mostrarse familiarizados e integrados a los sistemas de educación media y superior de Argentina, muchos de los estudiantes manifestaron su raigambre peruano y su interés por mantener lazos fuertes con sus culturas nativas. Por ejemplo, los estudiantes del último año de secundaria expresaron el deseo de volver a su país una vez terminados los estudios universitarios. En otro orden, muchos reconocieron que a pesar de vivir en Córdoba desde hace 5 o 6 años no habían experimentado las comidas típicas locales ya que en sus casas se continúa cocinando platos peruanos con elementos y condimentos que se compran en verdulerías o almacenes peruanos.

En otra oportunidad, al volver de las vacaciones de invierno un alumno peruano se aproximó al profesor L.L. para preguntarle si podían, en clase, hablar del 28 de julio. Ante el silencio del profesor, que no entendió la referencia de la fecha, el alumno le recordó que es el día de la independencia de Perú. El profesor ignoraba la fiesta patria del país vecino y sintiéndose expuesto en su desconocimiento asintió y comentó que iban a organizar el acto del 17 de agosto para conmemorar a San Martín por las gestas libertadoras de Argentina, Chile y Perú. La iniciativa del alumno peruano de acercarse y proponer recordar el aniversario de la independencia del Perú como tema para la clase demuestra cómo los alumnos extranjeros se identifican con el *ser peruanos* y arbitran medios para ser escuchados y dar a conocer su historia y cultura en el contexto del aula. Este ejemplo logra dar cuenta del sentido de pertenencia, y muestra que los alumnos peruanos bajo estudio mantienen consigo vínculos de origen que fortalecen el sentimiento de identificación étnica.

Narraciones grupales: la ronda de dialogo

Considerar las narraciones grupales desde un abordaje experiencial -que combina aprendizajes intuitivos, cognitivos y afectivos- nos permite explorar la realidad cultural y descubrir expresiones genuinas que habilitan en las *intersecciones culturales* (Grimson, 2011:190) y que propician el desarrollo de competencias comunicativas-interculturales. La validez del recurso

narrativo reside en que los estudiantes se involucran activamente en el proceso de aprendizaje puesto que se convierte en una estrategia interactiva con la cual se logra despertar interés genuino hacia valores lingüísticos e interculturales. La materia que observamos es estudios de inter comprensión en lenguas- EIL orientación portugués- con el profesor L.L. El horario es 12:05 a 14:10 pero como los estudiantes almuerzan de 12:00 a 12:20, la clase empieza 12:30 y no hay recreo en el medio. Esto posibilita que se pueda observar un bloque horario continuo en el que acontece una actividad muy esperada por los alumnos: la ronda de diálogo. El docente explica que la metodología de enseñanza que utiliza propone un trabajo grupal y de narración oral para lo cual los alumnos deben sentarse en un gran círculo. Aplicar esta metodología y utilizar el espacio áulico de forma diferente brinda a los estudiantes peruanos y a los autóctonos una oportunidad en pocas instancias experimentada: la de poder ver los rostros de sus compañeros durante la clase y la de animarse a conocerse más.

Narrar es una forma de apropiarse de la experiencia, de reconstruir y de tomar conciencia (Gherardi y Poggio, 2009: 56). Como señala Cárdenas Maragaño (2013), las narraciones orales de mitos y leyendas populares son expresiones culturales imbuidas de detalles e interpretaciones simbólicas mediante las cuales es posible rastrear aspectos clave de identidad y de saberes que, no obstante el tinte fantástico o mitológico, permiten dar cuenta de un conocimiento concreto de la realidad y del modo cómo el narrador se percibe a sí mismo, a los demás y al entorno (323). La práctica de narrar en forma oral ofrece a los sujetos la posibilidad de posicionarse de diferentes formas, y a la audiencia la oportunidad de construir otros significados a partir de la participación en la interacción. En una oportunidad un alumno peruano entra al aula, se acerca a L.L. y le pregunta: “¿vamos a trabajar en ronda como en la última clase?”, el alumno se refiere a las rondas de diálogo que cada lunes se llevan a cabo en clase. La ronda significa un tiempo semanal que se asigna no para la instrucción sino para charlar, contar historias y crear vínculos y relaciones interpersonales entre los alumnos y el profesor. Gherardi y Poggio (2009: 63) señalan que en la interacción no solo se producen y negocian las subjetividades como procesos relacionales y performativos sino que también se construye el sentido de la experiencia. La experiencia grupal a través de la narración y la escucha estimula a los participantes a reconsiderar su posicionamiento en sus relaciones con el otro y a redefinir el significado de sus experiencias generando prácticas y procesos transformativos. La ronda de dialogo se constituye como el lugar del intercambio y acercamiento al otro, la ronda de dialogo es la configuración del encuentro, es quizás el mecanismo para poder, gradualmente, experimentar la convivencia entre culturas.

El grupo de alumnos se acomoda en una sola ronda y el profesor distribuye textos en portugués para ser leídos en voz alta por algunos voluntarios. Los textos son leyendas o mitos y el profesor pide a los alumnos que las lean, comenten y compartan impresiones. No había fotocopias para todos, por lo que los alumnos debían compartir los juegos de copias, también. Cuando los estudiantes se encuentran entretenidos con el tema, el profesor aprovecha la oportunidad, y les pregunta: “Uds. chicos son de Perú, verdad? Nos cuentan de qué parte... tienen historias como ésta, allá? Yo no sé ninguna y me gustaría conocer más. Es importante conocernos y ustedes están siempre tan calladitos, por favor compartan con nosotros”.

Los estudios sobre narrativa e identidad trabajan el concepto *posicionamiento* entendiendo que las identidades son producidas y negociadas en y a través de los discursos y que emergen de modo dialógico en la interacción (De Fina, 2013: 41). El constructo teórico *posicionamiento nivel 3* de Bamberg (1997: 385) citado en De Fina (2013: 43) es un instrumento que ayuda a explorar cómo narradores/as posicionan sus subjetividades respecto de los discursos o narrativas dominantes, y cómo logran que esos discursos y narrativas sean relevantes en el aquí y ahora y produzcan identificaciones. En una de las tantas rondas de dialogo y como respuesta al pedido del profesor, los peruanos se cierran en un círculo, hablan bajito, se consultan por unos segundos hasta que D. toma la iniciativa y empieza a contar historia tras historia sobre diferentes mitos de la literatura popular peruana. Se crea un clima de escucha atenta en el cual se relatan cuentos de misterio comunes a ambas culturas. Cooptados por la magia del relato, D. aprovecha para empezar a narrar historias que tienen que ver con su familia. Todos magnetizados por su habilidad de cuentacuentos, siguen con ansias el relato de un episodio místico en el que su mamá

pensó que unos duendes habían querido robarlo cuando él era un bebé. La clase escucha asombrada a D. y le hace preguntas que demuestran mayor interés en el tema (“¿pero los duendes... estaban en la casa o salían de la planta?”, “¿a dónde se llevan a los bebés cuando se los roban?”, “¿y vos lo viste al duende?”). Con respecto a esto, Archakis (2012) afirma que el modelo de análisis narrativo de Bamberg (1997: 337) -que distingue tres niveles de posicionamiento- arroja luz sobre cómo las identidades se construyen durante el evento narrativo, cuando los narradores se posicionan a sí mismos y vis a vis con el contexto interaccional local y el socio-ideológico más amplio (291). La performance de D es interrumpida por comentarios graciosos, tales como: “D... quiero dormir esta noche, eh” que generan risas en esa aura de solemnidad y respeto creada por el encantamiento de la historia. Es así que podemos constatar que los oyentes no cuestionan la verosimilitud de la historia, al contrario, la toman y la aceptan como factible y posible.

Al finalizar la clase los alumnos peruanos respondieron con un modesto “estuvo bueno” y los cordobeses se explayaron más con comentarios tales como “es la primera vez que los escuchamos hablar así y es interesante saber que tienen algo para decir, ojalá se repita, recién ahora compartimos algo como esto y estuvo muy lindo”. Todos aplaudieron y el clima de la clase cambió por completo gracias a las confesiones espontáneas propiciadas por la estrategia utilizada por el profesor, el aval del grupo de peruanos y la profunda escucha de los cordobeses que descubren fascinados la riqueza que los extranjeros tienen para compartir.

Al focalizarnos en la performance que D. interpreta podemos entender mejor las diversas facetas del uso del lenguaje y sus interrelaciones y comprender las múltiples aristas de las identificaciones étnicas-nacionales que se actualizan en la performance narrativa. Según Blázquez (2008^a: 21), los sujetos producen y reproducen proyecciones de sí mismos y de los otros, es decir subjetividades plurales, en las performances o actuaciones que incluyen varios elementos estéticos y dramáticos, además de los exclusivamente lingüísticos. En nuestro estudio, teorizar respecto del *posicionamiento nivel 3* ayuda a analizar la metamorfosis que D.- sujeto concebido como sumiso, callado y excluido- experimenta al mutar y proyectarse como actor independiente, locuaz e incluido. Es a través de la narración protagónica que D. se posiciona como transmisor de saberes, construye liderazgo, y logra que la interpelación “ellos los peruanos despliegan escasas estrategias de integración social” sea refutada por su performance.

La comunicación en el aula intercultural

En los ámbitos educativos se producen encuentros comunicativos entre configuraciones culturales que comparten un mismo territorio y donde aparecen la desigualdad, la heterogeneidad y el desconocimiento (Grimson, 2011:186). Muchas investigaciones sobre la infancia y adolescencia de migrantes describen los escenarios escolares como el lugar del primer contacto sistemático de alumnos extranjeros con modelos culturales nativos, y muestran que en las instituciones escolares se instancian prácticas comunicativas consideradas fundacionales porque constituyen las primigenias relaciones que niñas, niños y jóvenes migrantes construyen con grupos sociales receptores. La escuela emerge, entonces, como el territorio de los primeros intercambios que muchos grupos de migrantes experimentan con las costumbres, tradiciones, valores y lengua de la comunidad a la cual han llegado.

La comunicación intercultural que enfatiza la interacción entre dos o más grupos nativos y migrantes, en un mismo espacio social, supone “una intersección de configuraciones culturales, entre el contacto y la comprensión” (2011:192). El contacto implica una situación de interacción en la cual se establecen vínculos con la alteridad, intercambios gestuales, miradas, escuchas y acercamientos de los cuerpos que están cara a cara física o virtualmente. La comprensión presupone un conocimiento del otro. No se llega a comprender solo por conocer los códigos comunicativos. Es necesario tener la intención de entrar en el mundo del otro e interpelarlo. En el caso bajo estudio, observamos cómo los estudiantes peruanos intentan posicionarse sobre el eje del diálogo con la cultura del otro desde una perspectiva multidimensional que los conduce a reconocer las diferencias del *ser peruano* en la escuela. Para ello necesitan la ronda del diálogo, el contacto. En esa configuración cultural situada en el aula, los estudiantes peruanos como grupo

logran identificarse y ser interpelados como *peruanos* en una trama de significados que los estudiantes nativos intentan descifrar para poder comprenderlos en sus identificaciones étnico-nacionales. Son estas intersecciones las que generan posibilidades de comunicación intercultural. Indagar sobre el contacto que acontece en zonas de intersección o de frontera nos compele a focalizarnos tanto en aquello que se incluye como en lo que se excluye, así como también en los dispositivos a través de los cuales se construyen las diferencias. En el ámbito del IPEM investigado, aparecen formas de discriminación compartidas por un imaginario colectivo local: “el argentino es más inclusivo y siempre invita al otro a que forme parte”, “ los alumnos peruanos normalmente no interactúan con el resto del curso, trabajan en grupo y en silencio, incluso cuando el resto de los compañeros ni siquiera ha llegado del almuerzo” que contribuyen a la reproducción de percepciones tales como “los peruanos hablan poco, no se relacionan, son mano de obra barata, comen diferente y no comparten la comida con los nativos”. Estas construcciones en torno al “no interactúan mucho y trabajan silencio” forman parte de las interpelaciones *ellos los peruanos* que logran en parte ser refutadas en situaciones de narración grupal en el aula intercultural. Al tomar la palabra y dejar que sus voces y sus saberes aparezcan directamente expresados en las narraciones de mitos y de historias misteriosas, los alumnos peruanos instancian *identificaciones sociales* anteriormente desconocidas por sus interlocutores. En los estudios migratorios surgen diferentes miradas de la dimensión de identidad que abarcan desde posturas esencialistas hasta perspectivas constructivistas. Según Caggiano (2004: 163) las *identificaciones sociales* son situacionales, lo que significa que de acuerdo al contexto pueden generar transformaciones identitarias. El autor las describe como procesos que se constituyen en contextos variados, por diferentes participantes, mediante diferentes acciones y con diferentes propósitos. De esta manera, nuestro estudio intenta explorar distintas perspectivas interpretativas y nuevas configuraciones de significado acerca de la producción de subjetividades al mismo tiempo proporcionar claves de lectura para comprender las complejas tramas que inciden en los desencuentros que se producen entre ciertos grupos sociales y la escuela. Indagar y reflexionar sobre cómo construyen jóvenes migrantes en una escuela de Córdoba sus *identificaciones sociales* en contextos específicamente situados y cómo operan las desigualdades de etnia-nacionales muchas veces legitimadas a partir de prácticas y discursos de rechazo a lo diferente, podría contribuir a entrar en contacto con los mundos simbólicos de estos jóvenes, entenderlos mejor y desarrollar mecanismos previsibles que propicien la comunicación. Las miradas desde las ciencias sociales y las humanidades sobre las identificaciones e interpelaciones étnicas que acontecen entre jóvenes migrantes y nativos y que se constituyen en la intersección de configuraciones interculturales (Grimson, 2011:192) hacen evidente que la comunicación intercultural requiere ser re pensada a la luz de estudios que examinen a las instituciones y que cuestionen los discursos que circulan en ellas. Dentro de las perspectivas etnográficas y educativas, a menudo quedan sin ser tratados los discursos de los adolescentes y específicamente las representaciones que el discurso de los adolescentes vehiculiza y ejecuta en una institución escolar y en entornos de comunicación habitual. Aquí interesa recuperar las voces de los adolescentes, escucharlos y comprender sus prácticas situadas para poder entender la dimensión de las identificaciones e interpretaciones étnicas reconociendo la complejidad de sus manifestaciones en las prácticas comunicativas de adolescentes migrantes peruanos tanto en la interacción entre sí como en la interacción con el conglomerado escolar al que pertenecen.

Referencias bibliográficas

- Archakis, A. (2012). Doing indiscipline in narrative performances: how Greek students present themselves disobeying their teachers. *Narrative Enquiry* 22 (2), 287-306.
- Beheran, M. (2008). Identificaciones étnico - nacionales de jóvenes inmigrantes en una escuela pública de nivel medio de la ciudad de Buenos Aires. *IX Congreso Argentino de Antropología Social* [actas congreso]. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-080/379.pdf>

- Blázquez, G. (2008a). Negros de alma. Raza y procesos de subjetivación juveniles en torno a los bailes de cuarteto. *Estudio en Antropología Social: CAS-IDES*, 1 (1), 7-33.
- Caggiano, S. (2004). 'Conceptos nacionales' en periferias regionales. *Nómadas* (Col), 20, 160-169 [revista virtual]. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105117734015.pdf>
- Cárdenas Maragaño, B. (2013). La construcción de narraciones populares: un ejemplo desde sus elementos simbólicos. *Alpha* (Osorno), 37, 323-334 [revista virtual]. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012013000200022
- De Fina, A. (2013). Positioning level 3: connecting local identity displays to macro social processes. *Narrative Inquiry* 23 (1), 40-61.
- Diez, M. L. y Novaro, G. (2007). Chicos migrantes en situaciones escolares: entre el recuerdo y el olvido, entre la afirmación, la marca y el silenciamiento. *VII Jornadas de Sociología-UBA* [actas congreso]. Recuperado de <http://cdsa.aacademica.org/000-106/412.pdf>
- Domenech, E. (2014). Bolivianos en la escuela argentina: representaciones acerca de los hijos de inmigrantes bolivianos en una escuela de la periferia urbana. *REMHU*, 42, 171-188 [revista virtual]. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/remhu/v22n42/11.pdf>
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva. Postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34 (122), 305-335.
- Falcon Aybar, M. y Bologna, E. (2013). Migrantes antiguos y recientes: una perspectiva comparada de la migración peruana a Córdoba, Argentina. *Migraciones Internacionales*, 7 (1), 235-267 [revista virtual]. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/26270700>
- Gherardi, S. y Poggio, B. (2009). Tales of ordinary leadership: a feminist approach to experiential learning. *Papers: Revista de Sociología*, 93, 53-65 [revista virtual]. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Papers/article/view/140569/0>.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura: críticas de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Heras, A. I. y Holstein, A. (2003). Herramientas para comprender la diversidad en la escuela y la comunidad. *Cuadernos FHYCS-UNJu*, 22, 79-99.
- Novaro, G. (2005). Nacionalismo escolar y migraciones en educación: de las "hordas cosmopolitas a los trabajadores competentes". En E. Domenech (comp.) *Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en la Argentina* (pp. 69-96). Córdoba: CEA.
- Martin Rojo, L. y Mijares, L. (2007). *Voces del aula: etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: