

Jóvenes migrantes en la escuela media

Adriana Castro
Facultad de Lenguas-UNC.

Introducción

A partir de la dimensión de multiculturalidad y desde la perspectiva de la psicología social y la antropología lingüística se lleva adelante una etnografía en el ámbito escolar específicamente de alumnos adolescentes peruanos para profundizar cuestiones de inmigración en contextos institucionales educativos¹. Por un lado, se indaga sobre representaciones acerca del lenguaje y la alteridad, 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. Apreciar la diversidad y comprender la pluralidad representan los pilares sobre los que se asienta un modelo de educación multicultural. Para poder valorar similitudes y diferencias es necesario desarrollar actitudes y comportamientos comprensivos y respetuosos de las identidades personales y grupales.

Pertenecer a un cierto grupo o cultura es propio de cada persona; en ese sentido, la identidad étnica y/ o de género tienen importantes implicancias para el comportamiento ya que condicionan la forma en la cual las personas se ven a sí mismas, y sus percepciones de cómo la sociedad las ve. Según Dussel (2004) “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” (p. 308). En esta ponencia se problematiza acerca de la identidad social que ciertos grupos de adolescentes

¹Este estudio forma parte del Proyecto de Investigación *Multiculturalidad y actitudes lingüísticas en la escuela* dirigido por la Mgtr. Adriana Castro y que se lleva a cabo a través del Programa de Formación de Investigadores. Facultad de Lenguas, U.N.C. con aval y subsidio de SeCyt. N° de Resol. Decanal 315.

construyen y proyectan no como un estigma impuesto por otros sino como una alternativa elegida deliberadamente, la cual se logra y se mantiene a través de las prácticas (Bucholtz, 1999a). A partir de la observación participante, aquí nos focalizamos en el trabajo registrado en 6to año A para analizar configuraciones de espacios y tiempos cotidianos, y de esa forma entender cómo contribuyen en la construcción de identidades sociales que alumnas/os peruanas/os proyectan a través de prácticas comunicativas discursivas.

Marco teórico-metodológico

La investigación aquí diseñada se nutre de la sociolingüística interaccional de base etnográfica (Gumperz 1982a, 1982b, 1996, 1999) y toma como objeto de estudio las prácticas discursivas y las rutinas interaccionales para explicar cómo el lenguaje, a través de las formas lingüísticas y las estrategias comunicativas, establece y mantiene categorizaciones de sujetos. Según Chouliaraki y Fairclough (1999), tanto las prácticas discursivas como las prácticas materiales coexisten en pos de un objetivo común, se complementan y conforman la cultura de los grupos que las realizan. Se intenta abordar el estudio de las prácticas comunicativas en relación con las representaciones y focalizarse en las actividades “indicadoras de pertenencia” que realizan los miembros de la comunidad (Holmes y Meyerhoff, 1999). Por último, dado que se tienen en cuenta las especificidades de los alumnos inmigrantes en el contexto de la escuela, se siguen los lineamientos teóricos de Bucholtz y Hall (2004) para abordar el concepto de *identidad* como el resultado de prácticas e ideologías negociadas en la interacción. Aquí se trabaja la noción de *identidad social* entendida como una construcción de significado cultural, ideológico, social y colectivo que en la interacción refleja formas de hacer, hablar y concebir el mundo (Delgado Tornes, 2004).

El estudio posee un enfoque metodológico cualitativo que se funda en la aproximación a las prácticas comunicativas desde la perspectiva etnográfica. La etnografía resulta una vía para entender los significados culturales a través de la observación participante de las prácticas sociales y para facilitar “la percepción y comprensión de los preceptos normativos, las formas subjetivas e intersubjetivas de identidad, y las formas de organización social” (Goetz y Le Compte, 1988). Hacer etnografía es básicamente entender, producir y representar el conocimiento de otros con quienes nos relacionamos como interlocutores (Milstein, 2011); por lo tanto, observar a los alumnos inmigrantes en la escuela e interactuar con ellos es el primer paso para identificar los momentos significativos, la gestualidad, la postura, y otros

recursos interaccionales. Guber (2001) explica que a través de la etnografía, los investigadores no sólo buscan captar cualquier fenómeno social desde el punto de vista propio y desde el punto de vista de los otros sino que también, describen cierta realidad que está afuera de ellos y la interpretan: “solo ‘estando ahí’ es posible realizar el tránsito de la reflexividad del investigador-miembro de otra sociedad, a la reflexividad de los pobladores” (ibid p. 53).

Trabajo de Campo

La escuela elegida para realizar la etnografía es el IPEM 43 Presidente Hipólito Irigoyen que es una escuela provincial de gestión estatal. Fundada en 1990, el IPEM Irigoyen es una institución que facilita la inclusión de jóvenes en vulnerabilidad socioeducativa. A través de distintos programas como el PAICor y el PROMSE, de becas de Nación y del Consulado Italiano muchos adolescentes de esta institución permanecen y logran la promoción en el sistema educativo. Por su ubicación estratégica, la escuela ha incrementado la matrícula de alumnos migrantes que viven en la zona. El flujo constante de estos alumnos generó la necesidad de mejorar el clima institucional y abordar la convivencia escolar a través del Gabinete Psicológico y del Consejo de Convivencia. La tarea de la institución, en los últimos tres años, ha sido mejorar el perfil del egresado y trabajar para lograr una influencia en los estudiantes que trascienda lo académico. Así lo refleja un profesor al referirse a los cambios que desde la dirección de la escuela se intentan generar: *Antes este colegio era mal visto porque era un colegio al que los chicos iban con armas. Pero eso ha ido cambiando sobre todo por el trabajo de inclusión y diálogo que se realiza a través del Concejo.*

Se empezó un trabajo de campo prolongado que lleva algunos meses y que continuará durante el año que viene. Sistemáticamente todas las semanas en un horario fijo a la manera de Martín Rojo (2010), se observan un 4to año y dos 6tos, sus clases, recreos, entradas y salidas. Los sujetos de la investigación son 16 jóvenes peruanos, 4 mujeres y 8 varones entre 15 y 18 años distribuidos en los tres cursos. El acceso al campo fue autorizado por la dirección de la escuela y garantizado por el rol definido en el sistema social de tres alumnas investigadoras y la directora del proyecto Formación de Investigadores¹ de la Facultad de Lenguas-UNC.

Iniciamos las observaciones y una de las preceptoras 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.* En sintonía con lo que expresa Domenech (2004) sobre los atributos positivos que educadores suelen asignar a alumnos

migrantes andinos, por ejemplo que son aplicados y comprometidos, otra profesora 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. Pero en cuanto a lo social- continúa la docente- *el argentino es más inclusivo y siempre invita al otro a que forme parte del grupo.*

Configuraciones de espacio

El aula de 6to año A es un rectángulo de 3mts de ancho por 5mts de largo aproximadamente que posee tres ventanas y una puerta de acceso (ver gráfico1). El espacio es amplio, consta de buena luz natural, favorece la libre circulación y tiene capacidad para albergar 32 alumnos que se sientan en bancos individuales y forman grupos para trabajar.

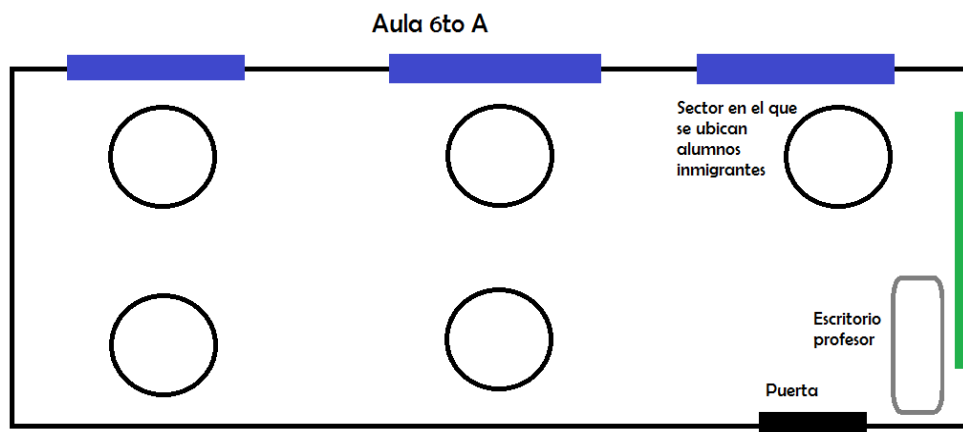


Gráfico 1

Las comodidades que presenta el aula son las mínimas indispensables. No hay calefacción y en invierno se sufre frío por lo que alumnos y profesores trabajan con sus abrigos y camperas puestos. Frente a la realidad que les toca, los alumnos reaccionan con ironía en algunas situaciones: *La puerta del curso está cerrada y tiene un cartel hecho en una hoja de carpeta y escrito a mano que dice: Ambiente climatizado - Cerrar la puerta.* En otras ocasiones, la situación desencadena alguna broma: *Llega el Profesor L.L. que como siempre usa traje, corbata y sobretodo. Uno de los chicos lo recibe dentro del aula y se produce el siguiente intercambio:*

Alumno: -¡Profe, qué trajecito! ¿Me lo presta para la cena?

Profe: - Bueno, pero le va a quedar grande, porque yo soy ancho. (Risas)

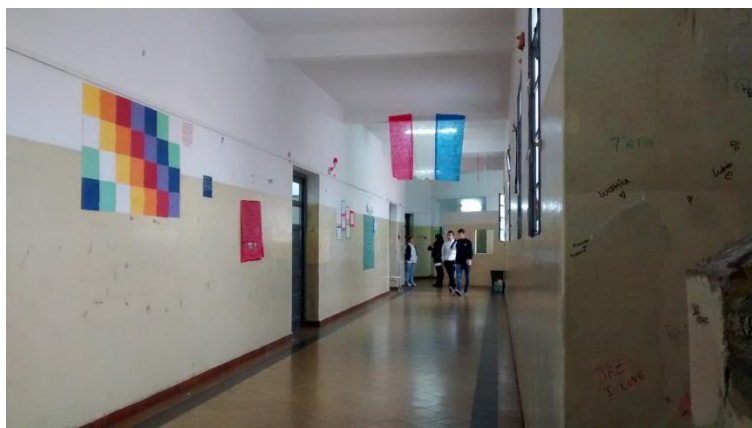


Dentro del aula, hay pocas decoraciones sobre las paredes. La comunicación visual es pobre y se trabaja mucho sobre la pizarra. El aula funciona como un refugio diario en el cual los alumnos se instalan, y pasan allí toda la mañana: *Cuando llegué al aula, la puerta estaba cerrada pero no vi a ninguno de los chicos en el pasillo. Golpeé la puerta y cuando entré vi que el curso estaba vacío salvo por tres chicos que veían algo en una netbook.* Muy pocos estudiantes salen del aula durante el recreo, la mayoría prefiere quedarse y hacer sus tareas.

De las observaciones se rescata que los alumnos peruanos tanto mujeres como varones tienen a aislarse en la geografía del aula formando bloques. *El profe llama en voz alta a uno de los chicos peruanos “¿Taco? ¿Quién es Taco?” y le pide que se acerque al escritorio. Cuando el chico viene, el profesor le pide que “cuando organicen la ronda de debate que no se sienten todos juntos sino que se mezclen con el resto, que salgan del lugar en el que siempre se sientan y se separen así están todos distribuidos de manera uniforme”.* Taco lo mira serio sin decir nada y después de unos segundos asiente. Cuando Taco se aleja, el profe repite las mismas instrucciones en voz más alta para que lo escuchen todos. Es notable ver a los estudiantes inmigrantes que se aglutinan como buscando protección: *los alumnos peruanos salen al recreo todos juntos, el resto sale de a poco.* Algunos profesores intentan romper la hegemonía y asignan tareas de a pares en las que se mezclan los grupos o bien comparten la actividad. Pocos alumnos se movilizan y la dinámica a veces sirve para los alumnos cordobeses pero no para los peruanos que suelen quedarse en sus mismos lugares.



En los pasillos hay algún cartel o afiche con alusiones a las efemérides de días festivos. Sólo se observan algunos grafitis realizados por alumnos de años anteriores en las escaleras y en el patio. Durante el cambio de hora, cuando los profesores se retrasan más de lo usual, los alumnos cordobeses aprovechan para salir al pasillo y los estudiantes peruanos permanecen en el lugar de siempre. En las notas de campo se registra lo siguiente: *6 alumnos peruanos, que nunca salen al pasillo durante el recreo, se sientan en los primeros bancos y no se mezclan con otros estudiantes. Trabajan en grupo y en silencio, todos juntos en un área definida, incluso cuando el resto de los compañeros ni siquiera ha llegado del almuerzo. Están haciendo tareas para biología o naturales. Un grupo de muchachas que se sienta a la derecha, saca unos termos con café, sus tazas y una bolsa de criollos e invita a otras alumnas de otro curso.*



Existe una apropiación del espacio extra áulico o sea, el pasillo. Allí, los alumnos toman el recreo y establecen conversaciones casuales con otros profesores o preceptores. *Durante el almuerzo, un grupo de alumnos que espera que el resto del curso vuelva del comedor conversa con una profesora en la puerta del aula. Charlan sobre cómo algunos bebés que no son muy lindos cuando nacen pueden ser muy bonitos cuando crecen un poco. La charla es bien amena e informal.* Algo que llama la atención en el pasillo, es un afiche con una wiphala, propiedad de la nación originaria, es decir de los Qhishwa-Aymaras, Guaranies y de todo el pueblo. *Cuando algunos chicos cordobeses me ven leer los afiches sobre la wiphala preguntan: “¿Le gusta? la hicimos nosotros”.* Según el diccionario Quechua- Aymara al español, la wiphala es una bandera y el emblema de la nación Andina y de los Aymara y la representación de la filosofía andina. Ella simboliza la doctrina del *Pachakama* (principio, orden Universal) y de la *Pachamama* (madre, cosmos) que constituye el espacio, el tiempo, la energía y nuestro planeta. Es por ello que la wiphala representa el todo y pareciera muy significativo que esté colgada en una de las paredes del pasillo del IPEM 43.

Clima áulico

A lo largo de las diferentes observaciones, se constata que en las interacciones entre cordobeses y peruanos existe un escaso intercambio y conocimiento de la realidad del otro. Es notable que los alumnos expresen con total sinceridad que a pesar de cursar juntos el secundario y compartir diariamente la misma aula por varios años, no se conocen entre compañeros: *En un sector del curso uno de los cordobeses le pregunta a otro peruano “¿saliste de joda, Santi, anoche? ¿Chuparon mucho?” y Santi responde con una risa tímida “No, y esta noche me toca ir a la iglesia”.* Tampoco se sabe mucho de la geografía o de la historia del país vecino: *El grupo discutía e intentaba decidir sobre qué regiones andinas*

investigarían. Los alumnos cordobeses eligieron Lima casi sin pensarlo y las alumnas peruanas sugirieron averiguar sobre Trujillo porque era comparable a Córdoba como la segunda ciudad más grande de Perú. Nunca les surgió la iniciativa de conversar con los compañeros peruanos para intercambiar información que pudiera ser útil para ambos. Por ejemplo, el grupo de cordobeses comentó que no tenían suficiente información sobre Perú. Aun si estaban los peruanos sentados al frente, no les preguntaron nada, prefirieron googlear las dudas en sus teléfonos o averiguar para la semana siguiente.

Al volver de las vacaciones de invierno, un alumno peruano se aproxima al profesor L.L. para preguntarle si iban a hablar del 28 de julio. Ante el silencio del profesor, que no entendió la referencia de la fecha, el alumno le recuerda 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 liberaciones de Argentina, Chile y Perú. El profesor L.L. rescata el rendimiento académico e interés que los peruanos demuestran por conocer la cultura de Córdoba y afirma que la integración entre locales y extranjeros depende en gran medida de la dinámica de trabajo que implementen los docentes. 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 arbitran medios para ser escuchados en el contexto áulico.

La materia que se observa es EIL orientación portugués, con el profesor L.L. El horario es 12:05 a 14:10 pero como los chicos almuerzan de 12:00 a 12:20, la clase empieza 12:30 y no hay recreo en el medio. El docente nos explica que su metodología de enseñanza es el trabajo en grupo y el debate para lo cual los alumnos deben sentarse en un gran círculo. Aplicar esta metodología clase a clase les ha brindado una oportunidad nunca antes experimentada: la de poder ver los rostros de sus compañeros durante la clase y la de animarse a conocerse más. Asimismo, el profesor L.L. comenta que no le gusta levantar el tono de voz con los alumnos ni usar el modo imperativo ya que considera que la paciencia y el respeto son el mejor método de instrucción. 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 de la clase en el que se asigna para charlar sobre normas de convivencia o cualquier otro tema que contribuya a crear vínculos y relaciones interpersonales entre los alumnos y el profesor. El profesor le dice que si pero utiliza la técnica para tratar temáticas relacionadas a las

diferentes regiones de Brasil. El alumno queda desconcertado pero acepta la forma de trabajo propuesta por el educador.

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. El profesor les pide a los alumnos que comenten los textos y que compartan sus impresiones. No había fotocopias para todos, por lo que los alumnos debían compartir los juegos de copias. 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.* A veces se suscitan momentos especiales como resultado de alguna interacción entre el profesor L.L. y los alumnos quien pretende incluir a los alumnos extranjeros en la dinámica de la clase. 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. 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?*). D. es interrumpido por comentarios graciosos (*D, quiero dormir esta noche eh*) que generan risas en esa aura de solemnidad y respeto creada por el encantamiento de la historia. Los oyentes no cuestionan la verosimilitud de la historia. Al finalizar la clase los alumnos peruanos responden tímidos con un modesto *“estuvo bueno”* y los cordobeses se explayan más con comentarios 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 aplauden.* El clima de la clase cambia por completo frente a este tipo de confesiones que se dan espontáneamente con 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.

Construcción de identidades

Phinney (1990, citado en Murphy, 2006) define la identidad étnica como el sentido de pertenencia de cada individuo a cierto grupo o cultura. En este sentido, el concepto tiene importantes implicancias para el comportamiento futuro ya que condiciona la forma en la cual las personas se ven a sí mismas y sus percepciones de como la sociedad les responde. Los inmigrantes traen consigo características de sus países de origen y continúan la integración y socialización en nuestro país. Muchas investigaciones intentan medir el grado de aculturación de los grupos migratorios a través de diferentes indicadores; tales como los años de residencia, la escolarización, el número de amigos nativos. Por otro lado, se mide el grado de apego a la cultura andina por la participación de festivales, y celebraciones que fomentan el orgullo nacional. Contrario a la asimilación que requiere el abandono de la cultura de origen, la aculturación no necesariamente involucra el rechazo de una cultura por otra: *A pesar de vivir en Córdoba por 5 o 6 años, los alumnos inmigrantes dicen no conocer mucho sobre por ejemplo comidas típicas de nuestra ciudad ya que en sus casa todavía se comen platos típicos peruanos.* Es muy importante y beneficioso para los peruanos que mantengan lazos fuertes que los unan a sus culturas de origen y que simultáneamente creen vínculos de participación que los incluyan en actividades culturales argentinas (Gomez & Fassinger, 1994; Valenzuela, 1999 citados en Ginorio & Huston, 2001.)

Es fundamental reconocer que la construcción de la identidad étnica se caracteriza por ser una constante lucha en la vida de un individuo. El concepto de “posibles yo” o “possible selves” (Markus & Nurius, 1986) nos ayuda a articular la interacción que los estudiantes peruanos realizan entre el contexto escolar cotidiano y sus posibles opciones presentes y futuras. El concepto pretende describir cómo los individuos piensan a cerca de su potencial y su futuro. Se asume que solamente en las interacciones con otros individuos, se logran cultivar creencias en relación con una gama de “posibles yo” desde los cuales los inmigrantes peruanos en este estudio se proyectan, reclaman e imaginan su lugar en el mundo. *En uno de los momentos en el que pude charlar con los estudiantes peruanos, todos me contaron cuáles eran sus planes para el año que viene. Todos ya tienen elegida una carrera universitaria (arquitectura, ingeniería electrónica, contabilidad, economía). Cuando les pregunté más en detalle, todos supieron darme información sobre las facultades a las que irían, fechas de cursillos y demás pormenores del ingreso a las diferentes carreras.* Se da cuenta de la influencia de los contextos socioculturales e históricos y de los modelos imaginables y símbolos provistos por las experiencias sociales inmediatas (Ginorio & Huston, 2001):

Conclusiones

Al igual que en otros estudios etnográficos, esta investigación proporciona claves de lectura para comprender las complejas tramas que inciden en los desencuentros que se producen entre ciertos grupos sociales y la escuela. Es evidente que en las experiencias educativas de los jóvenes peruanos y en sus trayectorias por el IPEM 43 actúan factores que no son responsabilidad de la institución, pero que son «aumentados» por ella, en la medida de su desconocimiento (Franzé Mudanó, 2008) por parte de todo el entorno institucional. Indagar y reflexionar sobre las prácticas discursivas de jóvenes migrantes en una escuela de Córdoba podría contribuir a entender mejor cómo construyen estos jóvenes sus “identidades sociales” en contextos específicamente situados (Fraser, 1997), y cómo operan las desigualdades de etnia muchas veces legitimadas a partir de prácticas y discursos de rechazo a lo diferente. Grimson (1997) explica la importancia indagar sobre los procesos fronterizos ya que focalizándonos en los límites podemos acceder a aquello que un grupo o una identidad social incluye y excluye así como a los dispositivos a través de los cuales se construyen esas diferencias. Kaskinen (2014) analiza la identidad híbrida del sujeto que vive en los “borderlands” y concluye que la identidad “border” está en construcción permanente ya que no tiene anclaje ni en su cultura de nacimiento ni en su cultura adoptiva. De allí que los alumnos migrantes del IPEM 43 elijan la protección del grupo desde un espacio territorial propio situado en el aula. En ese círculo áulico que funciona como una *comunidad de práctica* (Wenger, 2001), los estudiantes peruanos viven el cotidiano escolar, estudian, conversan, comen, deliberan, se ríen y generan prácticas comunicativas desde donde se proyectan y son escuchados.

El término inclusión supone la incorporación a un conjunto denominado “nosotros”. Este conjunto “nosotros” implica un “ellos” que en algunas circunstancias es percibido como “otros” o bien no es visibilizado. En el ámbito del IPEM 43 los adolescentes migrantes cuyas identidades se encuentran a veces en una relación de tensión entre “nosotros” versus “ellos”, pueden encontrar en las interacciones cotidianas tanto la oportunidad de generar, con signo propio, un lugar y una identidad como la de padecer arbitrariamente desde un lugar ya construido (por otros) una identidad que está preestablecida desde el prejuicio y el desconocimiento (Heras y Holstein, 2003). En la construcción de las diferencias aparecen formas de discriminación compartidas por un imaginario colectivo local - *el argentino es más inclusivo y siempre invita al otro a que forme parte/ normalmente no interactúa 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, no comparten la comida con los nativos”. Las construcciones en torno al “silencio” atribuidas a los alumnos peruanos son refutadas al tomar la palabra y dejar que sus voces y sus saberes aparezcan directamente expresados en las narraciones de mitos y de historias misteriosas. Según Blázquez (2008a; 2008b), 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. Al focalizarnos en la performance que D. ejecuta durante su relato - *el grupo de chicos peruanos se cierran en un círculo, hablan bajito se consultan por unos segundos hasta que David toma la posta y empieza a compartir historia tras historia*- podemos entender mejor las diversas facetas del uso del lenguaje y sus interrelaciones y comprender las múltiples aristas de la dimensión identitaria (subjetividades) que se actualizan en diferentes momentos interaccionales (performances). Asimismo, los estudios sobre narrativa e identidad trabajan el concepto de “posicionamiento” acuñado por Davies y Harré (1990) que nos ayuda a analizar la metamorfosis de ese sujeto migrante concebido como sumiso, callado y excluido que muta a actor independiente, locuaz e incluido. Es a través de la narración protagónica que David se posiciona como transmisor de saberes, logra que tanto él como sus compañeros peruanos se empoderen y se integren al grupo.

Las miradas desde las ciencias sociales y las humanidades sobre el objeto de estudio que se constituye en la intersección de adolescencia, escolaridad e inmigración tal como se manifiesta en el medio urbano local hacen evidente que los estudios disponibles examinan las instituciones y cuestionan el discurso de educadores. Dentro de las perspectivas etnográficas y educativas, a menudo quedan sin ser tratados el discurso 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. El problema de investigación que se define es entender la dimensión de identidad social reconociendo la complejidad de sus manifestaciones en las prácticas comunicativas verbales y no verbales de adolescentes nativos e inmigrantes tanto en la interacción entre sí como en la interacción de los adolescentes con los educadores.

Referencias

- 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*. Vol. 1, N° 1, pp. 7-33.
- Blázquez, G. (2008b). "Nosotros, Vosotros y Ellos: Las poéticas de la masculinidad heterosexual entre jóvenes cordobeses". *Trans: Revista Transcultural de Música*, 12. <http://www.sibetrans.com/trans/trans12/art06.htm>
- Bucholtz, M. (1999 a). "Why be normal? Language and identities in a community of nerd girls". *Language in society*, 28, pp. 203-22.
- Bucholtz, M. y Hall, K. (2004). "Theorizing Identity in Language and Sexuality Research". *Language in Society*, Vol. 33, No. 4, pp. 469-515
- Bucholtz, M. y Hall, K. (2005). "Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach". *Discourse Studies*, 7: 585.
- Chouliaraki, L. y Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity*. Edinburgh: EUP.
- Davies, B. y Harre, R. (1990). Positioning: the discursive production of selves. *En journal of the Theory of Social behavior*, 20 (1), pp. 43-63. <http://www.massey.ar.nz>
- Delgado Tormes, A. (2004). "Subjetividad, representación e identidad". ojs.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/14504304/844
- Diccionario Quechua-Aymara (2015). <http://www.katari.org/wiphala/wiphala-simbolo-andino>
- Domenech, E. (2004). "Etnicidad e inmigración: Hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar". *Astrolabio*, N° 1.
- Dussel, I. (2004). "Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva Postestructuralista". *Cadernos de Pesquisa*, V. 34, N° 122, p. 305-335.
- Franzé Mudanó, A. (2008). "Diversidad cultural en la escuela: Algunas contribuciones antropológicas". *Revista de Educación*, 345. pp. 111-132.
- Frazer, N. (1997). *Justice Interruptus: critical reflections on the 'Postsocialist condition'*. New York: Routledge
- Ginorio, A. & Huston, M. (2001). *Si, se puede! Yes, we can: Latinas in school*. Washington: AAUW Educational Foundation
- Goetz, J. P. y Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Grimson, A. (1997). "Relatos de la diferencia y la igualdad: Los bolivianos en Buenos Aires". *Nueva Sociedad* Nro. 147 Enero-Febrero 1997, pp. 96-107.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Grupo Ed. Norma
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heras, A. I. y Holstein, A. (2003). "Herramientas para comprender la diversidad en la escuela y la comunidad". *Cuadernos FHYCS-UNJu*, N° 22:79-99.

- Holmes, J. y Meyerhoff, M. (1999). "The community of practice: theories and methodologies in language and gender research". *Language in Society* 28, 173-183.
- Kaskinen, S. (2014). "If the Borders Could Tell". *Culture Unbound*, Volume 6, pp. 1183–1205. Linköping University Electronic Press: <http://www.cultureunbound.ep.liu.se>
- Martín Rojo, L. (2010). *Constructing inequality in multilingual classrooms*. Berlin/New York: De Gruyter Mouton.
- Milstein, D. *et al.* (2011). "La localización de las prácticas educativas de niñ@s y adolescentes: narrativas etnográficas". En Diana Milstein *et al.* *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes*. Buenos Aires: IDES
- Murphy, E. (2006). "Transnational ties and mental health". In R. Mahalingham *Cultural psychology of immigrants*. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.