

Enseñanza de español para migrantes senegaleses. Experiencias de educación popular en Buenos Aires (2012-2020)

Nélida Abril Murguía Cruz, Brenda Steeb,
Nicolás Arellano y Mariana Brito Olvera

La presencia de la comunidad migrante senegalesa en la Ciudad de Buenos Aires y el Área Metropolitana desencadenó la creación de diversas propuestas educativas. En primer lugar, este artículo presenta brevemente la historia de ELSE para migrantes y refugiados en Argentina y las principales características de este tipo de migración. En segundo lugar, releva las propuestas llevadas adelante específicamente para migrantes senegaleses, poniendo énfasis sobre dos cursos realizados por organizaciones político-sociales con eje en la educación popular. En cada propuesta se aborda el trabajo sobre la nivelación de los estudiantes, el currículo y los materiales, los desafíos docentes que supuso y el abordaje durante la pandemia de COVID-19 en 2020. Este trabajo sienta las bases para futuros programas de enseñanza de lenguas para esta población.

Palabras clave: ELSE; educación popular; Buenos Aires; senegaleses; enseñanza de lenguas; migrantes y refugiados.

Teaching Spanish to Senegalese migrants. Experiences of popular education in Buenos Aires (2012-2020). The arrival of the Senegalese migrant community in the City of Buenos Aires and surrounding metropolitan area gave rise to the creation of various educational proposals. First, this article briefly presents the history of ELSE for economic migrants and political refugees in Argentina and the principal characteristics of this type of migration. Second, it reviews the programs provided specifically for Senegalese migrants, with particular emphasis on two classes led by socio-political organizations with a focus on education. Each proposal addresses the work done to assess students' levels and set the curriculum and material, as well as the cha-

llenges presented by the COVID-19 pandemic in 2020 and the teaching approaches resulting from these challenges. This work lays the foundation for future language teaching programs for this community.

Keywords: ELSE; Popular Education; Buenos Aires; Senegalese; Language Teaching; Migrants and Refugees.

1. Introducción

La migración senegalesa en Argentina se ha constituido en los últimos años en un fenómeno visible, especialmente en la ciudad de Buenos Aires y su área metropolitana. Este escenario ha suscitado también un número de investigaciones que apuntan a estudiar las razones detrás del movimiento, las problemáticas asociadas al trabajo de venta ambulante que desarrollan los senegaleses y la persecución estatal, entre otras cuestiones.

La presencia de esta comunidad en Buenos Aires desencadenó la creación de diversas propuestas educativas que tienen como objetivo la enseñanza del idioma español a esta población y la asistencia y acompañamiento sobre temas institucionales. En lo que a la enseñanza del español respecta, son escasas las investigaciones que analizan la situación lingüística de este grupo, tanto sobre la lengua materna o vehicular de la mayoría de ellos, el wólof,¹ como en relación a la enseñanza y aprendizaje de español como lengua segunda y extranjera (ELSE). La distancia tipológica entre las lenguas y la necesidad de formación específica para el diseño y dictado de clases a migrantes señala la importancia de contar con un reservorio sistematizado de experiencias que puedan sentar una base significativa para el futuro.

El objetivo del siguiente trabajo es dar cuenta de las experiencias de ELSE a migrantes senegaleses en Buenos Aires en el marco de un modelo de educación popular.² El acceso a los datos que presentamos proviene de nuestra participación como docentes desde 2018 en los cursos de español llevados a cabo en la Unión de Trabajadores de la Economía Popular (UTEP) y en el Bloque de Trabajadorxs Migrantes (BTM). Asimismo, se recabó información bibliográfica y artículos de prensa, y se efectuaron algunas entrevistas a participantes de los otros cursos de español que se refieren.³

El artículo se estructura de la siguiente manera. En la sección 2, se aborda la historia de la ELSE en Argentina en general y en particular las primeras experiencias de enseñanza a refugiados y migrantes económicos. En la sección 3, se detallan las características sociodemográficas de los migrantes senegaleses, específicamente de aquellos que asisten a las clases de español. En el apartado siguiente, se describen brevemente las

experiencias educativas de ELSE en Buenos Aires. En la sección 5, se profundiza sobre las dos propuestas de enseñanza de las que formamos parte, que cuentan con una perspectiva de educación popular. En el apartado 6, se presentan las conclusiones.

2. ELSE en Argentina

2.1. Historia y avances de las clases de español

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en Argentina ha seguido un camino propio, con diferencias con respecto a España. La distinción más evidente es la inclusión del concepto de *segundas lenguas* en el nombre de la disciplina en términos generales, por lo que la mayoría de los estudios en el país son etiquetados como “español como lengua segunda y extranjera” (ELSE). Esta nomenclatura no solo se utiliza en artículos de investigación y publicaciones diversas,⁴ sino que es el nombre por el que se conoce una serie de ofertas curriculares en las distintas universidades del país.⁵ Las razones detrás de esta diferencia radican en la importancia de “poner el acento” sobre las necesidades lingüísticas de “un tipo de destinatario que no tiene el español como lengua materna y que, a la vez, es un *otro próximo*, muy cercano, como es el caso de todos los hablantes de lenguas indígenas” (Fernández 2012: 8; cursivas originales del texto). Aunque por las características demográficas de Argentina el foco esté puesto en estas comunidades, “otros destinatarios próximos son los inmigrantes, refugiados y personas alóglotas en situación de encierro que necesitan el español como herramienta de integración a la comunidad” (Fernández 2012: 8).

La mayoría de los trabajos publicados en Argentina ubica el comienzo de los estudios locales a partir de las últimas décadas del siglo XX. Debido a la historia migratoria y los procesos demográficos durante la primera mitad del siglo XX, sorprende no encontrar ejemplos más tempranos, con excepción de algunos cargos de maestras para extranjeros en escuelas de la ciudad de Buenos Aires hacia 1935 (Acuña 2001) y algunas iniciativas trunca no especializadas para estudiantes de estudios hispánicos organizadas por el Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en épocas de Amado Alonso (Lida 2019: 119). La incipiente llegada de refugiados a partir de la década de 1970 tampoco cambió el panorama de forma significativa; generalmente se atribuye a la exogamia y a la escuela pública la aparente falta de necesidad de instrucción específica.⁶

Sin embargo, en la década de 1980, el panorama comienza a cambiar a partir de la afluencia de ciertos grupos de extranjeros que necesitan aprender la lengua de manera institucionalizada. Se trata de migrantes de

Taiwán y Corea, de estudiantes universitarios norteamericanos y europeos interesados en la literatura, la política y la sociedad argentina, y de directivos y sus familias reubicados en el país a partir del proceso de privatización de empresas nacionales. Desde 1989, el Laboratorio de Idiomas (Facultad de Filosofía y Letras, UBA) cuenta con cursos de español para extranjeros. La procedencia, nivel e intereses de los estudiantes varían, pero para esta época se trata en general de hablantes residentes, de hasta un nivel intermedio alto (Acuña 2005; Acuña, Menegotto y Fernández 1999). Se encuentran, además, experiencias tempranas en otras universidades nacionales del país (Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional de la Plata, Universidad Nacional de San Martín, por citar algunas) e instituciones universitarias privadas de la Ciudad de Buenos Aires (Universidad de Belgrano, Universidad Católica Argentina, entre otras) (Acuña 2001; Boffi 2014).

La profesionalización del área continúa aumentando durante la década de 1990 con la constitución de un examen de dominio en la UBA, la creación de un programa de formación específico para estudiantes y graduados universitarios, el acercamiento de graduados de Letras al área, la creación de institutos de capital privado no universitarios y el propio desarrollo de la experiencia laboral ligada al ejercicio de la práctica. Hacia principios del milenio, el área de ELSE experimenta un crecimiento inusitado, potenciado por la crisis de 2001 en Argentina, que abarató los costos del turismo idiomático en el país, y el creciente interés estatal y de la gestión universitaria en la práctica (Acuña 2005; Lineamientos 2001; López Carmelo, Prati y Shimabukuro 2013; Rusell, Varela y Velloso 2008).

2.2. Origen y primeros desarrollos de clases a refugiados y otro tipo de migrantes

En la bibliografía suelen establecerse diferencias, a menudo implícitas, entre extranjeros, (in)migrantes y refugiados. Los primeros son aquellos cuya actividad en el país tiene un punto de llegada y de salida más delimitado, normalmente europeos, norteamericanos y brasileños (Acuña 2001; Acuña, Menegotto y Fernández 1999; Fernández 2012; Rusell, Varela y Velloso 2008, entre otros). Para el caso de los refugiados, las investigaciones se acogen a definiciones institucionales (leyes 15.869 y 17.468) y en general se destacan la persecución política o bélica como motivos de la relocalización forzada o más recientemente la persecución por orientación sexual y/o identidad de género (Genta 2019, c. p.; Cavina 2020, c. p.). Con respecto a los migrantes (económicos), los

motivos de su relocalización se deben a la situación económica del país de procedencia o a la búsqueda de una mayor calidad de vida. La legislación actual no interpreta las motivaciones económicas como razones de desplazamiento forzado, por lo que este tipo de migrantes a menudo no cuenta con un estatus legal claro en el país: sus solicitudes de asilo suelen ser rechazadas y las vías de acceso a documentación de residencia legal son reducidas.

La historia de la enseñanza de ELSE en Argentina está relacionada de manera estrecha con los refugiados y –lo que ahora llamamos– migrantes económicos. Los primeros cursos a esta población habrían comenzado alrededor de 1986 (Rusell, Varela y Velloso 2008), aunque la primera experiencia formal fue en 1993, a partir de la urgencia de un grupo de alumnos enmarcados en la Fundación Comisión Católica Argentina de Migraciones (FCCAM). El curso fue dictado por un profesional no especializado en la enseñanza de idiomas durante el primer año y por especialistas en los años subsiguientes (Cerqueiras y Luppino 2019). En 1994 comenzaron las primeras clases gratuitas en convenio entre el Laboratorio de Idiomas (UBA) y la FCCAM, al que también se sumó el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para Refugiados (ACNUR). El programa tenía un agregado de doce becas, luego de finalizado el curso, otorgadas por la Facultad de Filosofía y Letras a aquellos estudiantes que demostraran estar en condiciones de desenvolverse en un contexto académico de aprendizaje universitario. Este sistema de acompañamiento sigue vigente hasta el día de hoy, sin participación de otros organismos estatales en la financiación.

Otra propuesta destinada a esta población, a cargo de especialistas de ELSE, fue el programa en convenio con la Comisión Argentina para Refugiados y Migrantes (CAREF), a través de su Servicio Ecuménico de Apoyo y Orientación a Refugiados y Migrantes, en los que se impartían cursos con orientación laboral (Acuña 2001; Genta 2019, c. p.). Las condiciones de posibilidad de estos cursos, con profesionales a cargo de la nivelación, confección de materiales, currículo y el dictado de clases, son consecuencia del desarrollo temprano de la disciplina en Argentina. El grupo de alumnos de estos espacios se caracterizó por un gran porcentaje de participantes no alfabetizados en lengua materna que provenía de un contexto rural alejado de experiencias educativas formales (Acuña, Menegotto y Fernández 1999). Prevalcían los varones de entre 20 y 40 años, con dificultades generales en el acceso a derechos, como salud, vivienda y trabajo. El programa y el material didáctico se orientó a necesidades cotidianas y de supervivencia (Acuña 2001).

Es importante destacar que esta perspectiva de abordaje está en consonancia con la bibliografía internacional que refuerza las ideas y enfoques sobre los que se sentaron estas propuestas y las subsiguientes para

la enseñanza a migrantes y refugiados. Estos espacios de enseñanza son entendidos como globales, no solo orientados al aprendizaje, sino también a ser un lugar de encuentro. Allí, surgen narrativas complejas con respecto a lo vivido por los estudiantes que se vuelven parte de la clase y que deben ser consideradas para que sean espacios de contención, destinados a forjar vínculos asistenciales (Baynham 2006; Burns y Roberts 2010). Se resalta la demanda de profundización en las investigaciones y trabajos sobre el tema que aporten a la formación docente (Burns y Roberts 2010).

Asimismo, desde un espacio de investigación y enseñanza vinculado con Iberoamérica, se han logrado avances importantes a partir del trabajo en lengua de acogida (*lingua de acolhimento* en portugués) (Grosso 2010). Desde este enfoque, la enseñanza de una lengua es una práctica (no exclusivamente lingüística, sino que también considera cuestiones socioculturales) en la que tanto aprendientes como instructores cooperan y aprenden juntos, sobre la base de una perspectiva comunicativa. Esta praxis resulta ideal para migrantes económicos y forzados, en condición de vulnerabilidad, y especialmente en estados en los que sus demandas no son atendidas o sus condiciones de vida resultan dificultosas por el accionar de los gobiernos (Campos Silva y Costa 2020).

3. Caracterización de los migrantes senegaleses en Argentina

No hay una cifra oficial del número de migrantes senegaleses en Argentina; se calcula que son alrededor de 5 mil. Desde la década de 1990 y principios de la de 2000, Argentina se incluyó como un destino migratorio posible para personas oriundas de África, especialmente Senegal, debido a la paridad entre el peso y el dólar y al aumento de restricciones de acogida en ciertos países europeos en oposición a la facilidad que presentaba el país. Sin embargo, debido a la crisis argentina de 2001, se cerraron diversas embajadas, entre ellas la de Senegal, lo que contribuyó a generar ingresos irregulares (Kleidermacher y Murguía 2021; Zubrzycki 2018). Recién en 2013 se llevó a cabo un régimen especial de regularización para senegaleses y dominicanos (Resolución 02/2013 de la Dirección Nacional de Migraciones) y en marzo de 2021 se designó nuevamente una embajadora en Senegal.

El grupo de senegaleses está conformado principalmente por varones jóvenes que migraron por causas económicas, sin ser reconocidos como refugiados por los diferentes organismos nacionales. Se insertan dentro de la economía popular como vendedores ambulantes. Diferentes autoras han

definido a la migración senegalesa como transnacional (Kleidermacher 2016; Moreno Maestro 2006; Suárez 1998), es decir, como transmigrantes que están insertos en un país de destino, pero que mantienen importantes prácticas sociales y comunicativas con el lugar de origen, pudiendo o no retornar definitiva o regularmente a él. En este sentido, se caracterizan por un plurilingüismo dinámico, debido no sólo a sus recorridos transmigrantes, sino a sus trayectorias étnicas, educativas y religiosas.

En Senegal coexisten tres civilizaciones que otorgan diversidad cultural y lingüística: la árabe-musulmana, la occidental y la negro-africana (Cissé 2005). Esta clasificación establece tres escenarios: la presencia del árabe en la vida religiosa, el francés como lengua oficial del Estado y el wólof como lengua materna, cotidiana y vehicular (Aziz Faty 2014). Además, cada etnia posee su propia lengua materna, las cuales, al igual que el wólof, han sido tradicionalmente ágrafas. Entre las etnias presentes en Senegal se documentan peul, serere, diola y lebou.

Un aspecto determinante es el bajo grado de alfabetización en el sistema de escritura alfabético latino. En Senegal, la tasa de alfabetización es menor a 52% (Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie 2016). De acuerdo con relevamientos realizados (Murguía 2019), para el caso de los senegaleses que se encuentran en Argentina, el número es mucho menor si se parte del concepto de alfabetización funcional, que implica dominar eficientemente aquellas prácticas cotidianas de lectura y escritura que son necesarias para desenvolverse en una comunidad dada (Martínez, Trucco y Palma 2014; Jiménez Castillo 2005), en este caso la sociedad argentina. Debe considerarse que dentro de estas prácticas es especialmente relevante, por ejemplo, el llenado de formularios y trámites por escrito de diverso tipo (Murguía 2020).

4. Experiencias educativas de ELSE a senegaleses en Buenos Aires

A continuación se presenta un breve recorrido sobre algunas experiencias educativas desarrolladas en Buenos Aires. Del total de las iniciativas, unas se desarrollan dentro de ámbitos institucionales (estatales, internacionales o universitarios) y otras las llevan a cabo asociaciones civiles u organizaciones no gubernamentales, o son acciones comunitarias.

4.1. “Ñu ngui wax: Clases de español para senegaleses”

Se trata de uno de los primeros cursos documentados de español, surgido en la ciudad de La Plata a mediados de 2012 e impartido hasta 2019

(antes de la pandemia por COVID-19). De carácter gratuito, se dictó en la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Comenzó por la iniciativa de tres estudiantes de sociología que tuvieron contacto con senegaleses cercanos a la Facultad y que, frente a las reiteradas noticias sobre persecución y violencia institucional, decidieron crear un curso de idioma (España 2018; Pschunder *et al.* 2018). Más allá de las clases de lengua, este equipo de trabajo brindaba asesoramiento jurídico, legal y migratorio o acompañamiento en denuncias, entre otros (Paganini 2018).

En 2015 se convirtió en un proyecto de extensión institucional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Martínez 2015). El proyecto de extensión universitaria sumó profesores y estudiantes de la cátedra de Lingüística. Además de las clases, tuvo como objetivo generar conocimiento sobre nuevos escenarios migrantes y sobre la adquisición no formal de español (Martínez, Bravo y Risco 2017).

4.2. AMUMRA

La Asociación de Mujeres Unidas, Migrantes y Refugiadas en Argentina (AMUMRA) es una asociación sin fines de lucro y apartidaria creada en 2001. Su objetivo es luchar por los derechos humanos y buscar la integración de las migrantes, refugiadas y sus familias (Tellez 2018). Esta agrupación estableció relación con la comunidad senegalesa en 2018 tras el allanamiento de un local comercial senegalés (Lucotti 2018). En este marco, una de las primeras acciones fue la creación de un curso de español, al igual que acompañamiento jurídico y migratorio.

Las clases se impartieron entre 2018 y 2019 y fueron interrumpidas por la pandemia de COVID-19. Durante 2018 se dictaron una vez por semana con una sola profesora combinando enseñanza de la lengua y de los derechos humanos en Argentina; una de las profesoras, Paule Decrop (entrevista realizada en 2020), señala: “Instituí que cada tres semanas, venga una personalidad de los derechos humanos para visitarnos, que dio mucha vidriera, que era lo que queríamos, para proteger a los alumnos”. En 2019 se sumaron tres docentes y se agregó un día por semana, centrado en actividades de alfabetización y lectoescritura.

4.3. ARSA

La Asociación de Residentes Senegaleses en la Argentina (ARSA) se fundó en 2007. Sus objetivos son promover y difundir la cultura senegalesa en la sociedad argentina e impulsar la integración y formación de

los migrantes; también funciona como intermediaria entre la comunidad y las instituciones gubernamentales (Kleidermacher y Murguía 2021).

De acuerdo con Moustafa Sene (entrevista realizada en 2020), responsable de asuntos institucionales, la ARSA ha organizado varios cursos de enseñanza del español en articulación con instituciones o profesionales. Su papel es reunir a los estudiantes interesados en aprender y hacer una primera selección de nivel. Gestionan cursos de lengua desde 2011. En 2015 se hizo uno con la Universidad Tecnológica Nacional (UTN). Entre 2018 y 2019, se realizó otro en articulación con el Centro Universitario de Idiomas (CUI) y el programa de la ciudad BA Migrante (ver *infra*). Durante la pandemia, llevaron a cabo un curso en línea por dos meses. En noviembre de 2020, participaron en la gestión de un curso presencial impartido por profesores del Ministerio de Educación, con el fin de apoyar a los migrantes a obtener el certificado de estudios primarios y secundarios.

4.4 Subsecretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

A través del programa BA Migrante, que pertenece a la Subsecretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y que actualmente forma parte de la Dirección General de Colectividades, se realizó un curso para la comunidad senegalesa durante 2018 y 2019 en vinculación con el CUI y la ARSA.

De acuerdo con las autoridades de esta dependencia, el curso surgió a raíz del pedido del Ministerio de Ambiente y Espacio Público de la Ciudad de Buenos Aires, para que los senegaleses se integren en trabajos distintos a la venta ambulante. Generaron un cupo gratuito de talleres de oficios, que indicó la necesidad de organizar clases de español primero. Señala la entonces Jefa de Gabinete de la Secretaría, Natasha Steinberg: “cuando nosotros abordamos a la colectividad, nos encontramos con que [...] no había un entendimiento entre partes porque no manejan el idioma. Entonces lo que hicimos fue articular con el Centro Universitario de Idiomas para armar cursos de idioma bien básicos” (entrevista realizada en 2019).

4.5 Subsecretaría de Derechos Humanos de la Provincia de Buenos Aires

Este curso se realiza en La Plata, en articulación con el Área de Español como Lengua Segunda y Extranjera de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaCH) de la Universidad Nacional de La

Plata (UNLP) (Calotti 2020). Uno de los objetivos del programa es realizar capacitaciones que otorguen una salida laboral alternativa a la venta ambulante a través de la Escuela de Oficios de la UNLP.

El curso de español se hizo de manera semipresencial de octubre a diciembre de 2020 y se reanudó en abril de 2021. Tanto en las entrevistas realizadas a la Subsecretaría como en sus redes, destacan que “se trata de una política pública que apunta a sortear la dificultad que plantea el manejo del idioma como limitante para el acceso a derechos” (Derechos Humanos BA, 7 de octubre de 2020).

4.6. Secretaría de Derechos Humanos de la Nación

En noviembre de 2020, la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación inició las inscripciones para un curso virtual y gratuito de español, en articulación con el CUI, para migrantes africanos, al que se anotaron mayormente senegaleses (Romero 2021). Para ello firmaron un convenio durante 24 meses, el cual “destaca la importancia de que personas migrantes y refugiadas aprendan el idioma español con el propósito de derribar barreras culturales existentes que las exponen a situaciones de carencias materiales, precariedad jurídica, discriminación y violencia” (Secretaría de Derechos Humanos 2020). Cabe decir que la encargada de esta medida había gestionado anteriormente un curso en el Centro de Orientación a Migrantes y Refugiados, en coordinación con ACNUR y British Council (ver *infra*).

4.7. British Council y ACNUR

El British Council es una organización no gubernamental británica que incluye entre sus intereses establecer relaciones culturales y educativas con los países en los que tiene un ente representativo. La organización comenzó su trayectoria en el dictado de clases de inglés y, a partir de 2017 y gracias a un convenio con el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), empezó a ofrecer clases de español a refugiados sirios. Con el tiempo, ingresaron haitianos y senegaleses, manteniendo como criterio de inclusión principal que fueran personas en situación de vulnerabilidad lingüística. En esta instancia, comenzaron a trabajar en conjunto con otras organizaciones que atendían a migrantes para ofrecer los cursos de español; concretamente el Centro de Orientación a Migrantes y Refugiados, en la Ciudad de Buenos Aires, y la Agencia Adventista de Desarrollo y Recursos Asistenciales (ADRA). La particularidad de estas clases es que fueron, desde su origen, pensadas en formato de videoconferencia. Con la presencia en las

instituciones mencionadas, desarrollaron un formato híbrido con un profesor a distancia y uno presencial (Duarte 2019).

5. El caso de BTM y UTEP

5.1. Educación popular

La mayoría de las definiciones acerca del concepto lo vinculan con la clase trabajadora y ponen énfasis en la práctica educativa como parte de un proceso transformacional de los sujetos hacia su liberación, así como en la formación de “sujetos políticos conscientes desde la promoción de valores como el cooperativismo, la lucha y solidaridad de clase, y la recuperación y apropiación de la historia de la clase trabajadora” (Freixas Martorell 2017: s. p.). La educación popular, tal como aquí se considera, es “un conjunto heterogéneo de prácticas, que más allá de sus diferencias (de contenidos, de ámbitos, de estrategias metodológicas), tienen en común una vocación transformadora, un fin liberador organizado en base a la coherencia entre fines y medios, y una opción por los sectores populares” (Cano 2012: 25-26).

Estas prácticas educativas están atravesadas por tres dimensiones: una pedagógica, relacionada con los métodos de enseñanza; una política, vinculada a la transformación y procesos emancipatorios en los sectores populares, y una ético-metodológica, que establece una coherencia entre los fines de dicha práctica y las formas de construcción, transmisión y socialización del conocimiento (Cano 2012).

Si bien algunas de las iniciativas abordadas anteriormente tienen características que coinciden con la educación popular, las experiencias del BTM y de la UTEP las describimos bajo este concepto, porque cuentan con estas tres dimensiones y son encabezadas por organizaciones sociales del campo popular. La dimensión política corresponde al posicionamiento antirracista y de defensa de los derechos humanos de las personas migrantes. La pedagógica se da a través de la enseñanza de ELSE como una herramienta de resistencia, de organización y de participación de la comunidad senegalesa en distintos ámbitos de la vida social y cultural de Argentina. Por último, la dimensión ético-metodológica se corresponde con una transferencia de conocimiento realizada de manera participativa y cooperativa, y con adaptar los métodos y contenidos, atendiendo a la realidad, la cultura y las necesidades de las y los estudiantes.

5.2. BTM

El Bloque de Trabajadorxs Migrantes (BTM) es una organización autogestiva e independiente que surgió en 2017 a partir de la emisión del

Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) 70/2017 durante la presidencia de Mauricio Macri. Dicho decreto, derogado el 4 de marzo de 2021, modificó algunos puntos centrales de la ley 25.871 de Migraciones. Como consecuencia, se dificultó el procedimiento para obtener una residencia y se aceleraron los procesos de expulsión, al acortar los tiempos de acceso a una debida defensa en caso de recibir una orden de expulsión. Si bien la principal demanda de la organización se había centrado en la derogación de este decreto, en términos más amplios el BTM se organizó para defender los derechos de la comunidad migrante. Uno de sus principales objetivos es la generación de sujetos políticos migrantes, por lo que son sus integrantes quienes encabezan los procesos emancipatorios.

El vínculo con la comunidad senegalesa se estableció en un esfuerzo por consolidar redes entre migrantes a partir del recrudecimiento de la violencia institucional y policial hacia las y los vendedores ambulantes, principalmente de origen senegalés. Debido a la dificultad para comunicarse a causa de las diferencias lingüísticas, se abrió un curso de español.

Este curso comenzó en agosto de 2018 en el espacio de memoria Ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio “Automotores Orletti”, ubicado en el barrio de Floresta, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se optó por llevar a cabo las clases en este sitio por su cercanía a una de las zonas de la ciudad con mayor venta ambulante y por su identidad histórica como centro donde operaron diversas políticas que involucran la lucha de los derechos humanos de los migrantes, tales como la Operación Cóndor⁷ (Rodríguez 2007). Para realizar los cursos en ese espacio, se contó con el apoyo de los trabajadores del sitio, quienes, como parte de su militancia, brindaron horas extra de su trabajo para que las actividades pudieran llevarse a cabo.

Durante 2018 las clases mantuvieron una regularidad de una vez por semana, mientras que en 2019, gracias a la incorporación de un mayor número de docentes, se aumentó a dos clases semanales. El primer año el cuerpo docente estuvo conformado por alrededor de siete personas con profesiones afines al área lingüística y con experiencia en la enseñanza de lenguas. Para 2019, a partir de una convocatoria abierta, se incorporaron alrededor de veinte docentes, con formaciones profesionales diversas, la mayoría migrantes latinoamericanos. Entre las formaciones se pueden mencionar: lingüística y afines, artes audiovisuales, comunicación, psicología, abogacía, pedagogía, sociología, administración de empresas y comercio.

5.2.1. Estudiantes y nivelación

Durante los dos años de curso presencial, participaron alrededor de 90 estudiantes, en diferentes momentos. En promedio la asistencia fue de

25 por clase; en su mayoría varones de nacionalidad senegalesa, de entre 19 y 51 años, con una media de 30; el 43 % estudió por lo menos un año de escuela primaria, pero solo un 18 % llegó a la escuela secundaria, muchas veces inconclusa; además, el tiempo de residencia en el país variaba de entre seis meses a 8 años, si bien el promedio fue de 3 años (Murguía 2019). Hubo también personas de Guinea, Jamaica y China.

Se presentaron dos cuestiones en torno a la nivelación. Por una parte, desde el inicio de los cursos se hizo evidente que el grupo no era homogéneo con respecto al uso del español. Quienes tenían mayores conocimientos, generalmente los habían adquirido en espacios no escolarizados, como en el intercambio lingüístico a partir del trabajo como vendedores ambulantes y en los ámbitos de la vida cotidiana. Por otra parte, muchos estudiantes tenían distintos grados de desarrollo de las habilidades de comprensión auditiva y producción oral y expresión escrita y lectocomprensión, por lo que podía haber algunos con un nivel más avanzado de desarrollo en la expresión verbal, pero cuyo dominio de la escritura era mucho menor.

Estas características llevaron a la creación de una comisión de diagnóstico, con el fin de hacer una división más acertada. La comisión comparó datos como ciudad de procedencia, edad, profesión, tiempo de estadía en el país y escolarización previa (estudios primarios, secundarios o universitarios, y escuela francesa, franco-árabe o coránica), y creó pruebas diagnósticas de las distintas habilidades, que fueron aplicadas por los docentes. Entre los hallazgos se encontró que los niveles de dominio del español estaban altamente determinados por la educación previa en el país de origen, incluso más que por el tiempo de residencia en Argentina u otro país hispanohablante; quienes habían asistido a la escuela oficial (francesa), manejaban mejor el español. Asimismo, se identificó que en aproximadamente 80 % de los casos había correspondencia entre las habilidades orales y escritas (Murguía 2019). Es decir que, en general, quienes presentaban más dificultades para escribir y leer también las tenían para expresarse y comprender auditivamente.

Cabe mencionar que los estudiantes con el nivel más avanzado de español (el grupo más reducido) podían enmarcarse en un A2 o B1 (Consejo de Europa 2001), mientras que el resto se podría ubicar en un A1 heterogéneo en sí mismo.

En este sentido y con una división más exacta de las habilidades de los estudiantes, la estructura de las clases se realizaba de la siguiente manera: 30 minutos de clase grupal, con una presentación oral del tema, apoyado con herramientas audiovisuales, seguido de una actividad grupal también oral. En esta sección aquellos estudiantes más avanzados solían apoyar al docente para una mejor comprensión del tema. El resto de la clase se dividía en tres subgrupos a cargo de uno o dos docentes

con un criterio centrado en la lectoescritura: a) no sabe leer ni escribir; b) uso básico del alfabeto, puede leer y escribir palabras simples; y c) puede leer y escribir oraciones y párrafos, aunque con un uso irregular en la puntuación y la presencia de faltas ortográficas.

La decisión de dividir al grupo de esta manera se tomó de acuerdo con los siguientes factores: por un lado, en la primera parte de la clase se trabajaba de manera central la comprensión y producción oral; por otro lado, los estudiantes manifestaron una preferencia por mejorar sus habilidades lectoescritoras. Asimismo, los docentes consideraron importante este aprendizaje para poder insertarse en las prácticas escritas que se presentan en la cotidianidad como migrantes en Argentina; es decir, trámites migratorios y llenado de formularios, así como lectura y firma de documentos en un contexto policial.

5.2.2. Currículo y materiales

Para la elaboración del currículo y materiales se consideraron los marcos nacionales e internacionales (Consejo de Europa 2001; Lineamientos 2001), aunque adaptados. En una dimensión lingüística, se buscó adoptar un enfoque comunicativo e interaccional, haciendo énfasis en contenidos funcionales (saludar, presentarse, describir personas y lugares, pedir y dar información, expresar opiniones, entre otros), con situaciones como visitas al sistema de salud, uso del transporte, interacciones con la policía, etcétera. Desde el punto de vista del contenido gramatical, se buscó evitar el lenguaje metalingüístico, una decisión que después fue revisada y matizada. Además, se observó que los estudiantes solicitaban contenidos más estructurados y con un aprendizaje vinculado a la memoria, como el aprender conjugaciones de verbos o vocabulario, de manera que los enfoques de enseñanza se fueron diversificando. Como apoyo, se acudió a manuales y vocabularios de wólof y español, como *Dímelo en wólof* (Fall 2012) y *Guía de español para senegaleses en wólof* (Diop 2005).

En una dimensión cultural, se retomaron contenidos relacionados con la cultura africana, sobre todo senegalesa, y latinoamericana, con énfasis en Argentina y los países de procedencia de los docentes. En una dimensión sociopolítica los materiales fueron elaborados con una perspectiva de género (evitando la reproducción de estereotipos), antirracista (eludiendo la representación única de cuerpos blancos en imágenes ejemplificadoras de ciertos temas) y anticolonial (introduciendo saberes no pertenecientes únicamente a la cultura europea o norteamericana).

En la tabla 1, se muestran algunos temas del programa del primer periodo, enfocado sobre todo en la presentación, cuyas precisiones aluden a las dimensiones cultural y sociopolítica, las cuales fueron tenidas en cuenta desde la planificación.

<i>Tema y contenido gramatical</i>	<i>Características</i>
Alfabeto y sonidos del español	Utilizar el campo semántico de la ciudad, con el objetivo de proporcionar vocabulario básico relacionado con el territorio actual. Se incluyen palabras relevantes sociopolíticamente, como <i>xenofobia</i> , o culturalmente, como <i>mezquita</i> . Hacer contrastes entre los sonidos del wólof y del español.
Nombre y nacionalidad Pronombres personales Verbo ser	Centrarse sobre todo en nacionalidades y gentilicios de países latinoamericanos y africanos. Usar como ejemplo las nacionalidades diversas de docentes y estudiantes. Escribir también estos datos en formato formulario.
Profesiones u oficios Pronombres personales Verbo ser Género	Utilizar referentes visuales que representen a personas de origen afro y de pueblos originarios y no únicamente personas blancas. Además, ejemplificar de manera distinta las profesiones prototípicamente asociadas a un género, por ejemplo, la imagen de carpintero/carpintera es la de una mujer.
Familia Pronombres posesivos Verbo tener Adjetivos calificativos	Mostrar familias diversas con respecto al origen y distintas al modelo occidental compuesto por madre, padre e hijos. En este sentido, se muestran familias ampliadas. Discutir temas como la poligamia, habitual en las familias senegalesas.
Verbos regulares	Para la ejemplificación de algunos de los verbos, trabajar con la película <i>Abuela grillo</i> , que retoma un personaje mitológico del pueblo indígena Ayoreo de Bolivia y que alude a temáticas ambientales y de derechos humanos.
Cuerpo y malestares Verbo tener	Al igual que en las anteriores, ejemplificar a través de imágenes representativas de cuerpos étnicamente diversos y mostrar las particularidades del sistema de salud argentino, y cómo acceder al mismo.

Tabla 1. *Unidad 1 de las clases de español del BTM*

Para las distintas actividades, se utilizaron algunos elementos representativos de la cultura latinoamericana, como por ejemplo, un muñeco del Che Guevara que se lanzaba para dar la palabra o una lotería mexicana para practicar vocabulario y lectura. Retomando el concepto de “palabra generadora” de Freire (2009), se implementó un espacio mensual denominado *palabra cápsula*, en donde se trabajaba desde la dimensión política algún concepto representativo para la organización (*migrar, organización, comunidad, afro, voto, pañuelo, diversidad*, entre otros).

Con respecto a los estudiantes no alfabetizados en su lengua materna ni en francés, se crearon contenidos centrados en la lectoescritura inicial. Se emplearon como base diversos materiales, entre ellos el libro *NAHONO: método de lecto-escritura* (Gómez André 2007), un material diseñado para inmigrantes de lengua árabe en España. Así mismo, se

trabajó la lectoescritura inicial con dispositivos electrónicos, empleando el celular y aplicaciones de redes sociales, como WhatsApp.

5.2.3. Desafíos docentes

Uno de los primeros desafíos para el cuerpo docente fue elegir la variante del español que se enseñaría en las clases, ya que los profesores y profesoras eran hablantes de distintas variedades según su país de procedencia (México, Colombia, Paraguay, Perú, Chile, Ecuador, Venezuela, España y Argentina). Se optó por apegarse lo más posible a la variante rioplatense, sobre todo con respecto al voseo y al vocabulario, como una forma de anclar enseñanza y territorio.

Queda como desafío seguir profundizando en los conocimientos de la cultura africana, específicamente senegalesa, y de las características de la lengua wólof, para planificar de manera más eficaz, poniendo énfasis en las semejanzas y diferencias lingüísticas entre el español y el wólof. Es relevante también comprender mejor las necesidades e intereses reales de la comunidad senegalesa en Argentina, con respecto al uso del español. Otro de los desafíos es lograr una continuidad en el proceso de aprendizaje; muchos de los estudiantes, por razones laborales, religiosas o personales, no pueden asistir de manera regular a los cursos. Esto implica dificultades para avanzar en el currículum de manera conjunta y sistemática.

Con respecto a la formación docente, es indispensable consolidar la capacitación en ELSE, porque las y los profesores pertenecen a profesiones diversas, no necesariamente vinculadas a la enseñanza de la lengua. Con este objetivo, se llevaron a cabo talleres de formación y jornadas mensuales de planificación conjunta. Además, para brindar un mayor apoyo a quienes comenzaban su experiencia como docentes de lengua, se utilizó la dinámica de parejas pedagógicas, en la que un profesor o profesora con menor experiencia era acompañado por otro más experimentado y formado en el campo, tanto en la preparación de los materiales como al impartir la clase.

5.2.4. 2020: la escuela en pandemia

A partir del decreto 297/2020 de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) establecido en el territorio argentino ocasionado por la COVID-19, los cursos presenciales no pudieron llevarse a cabo. En dicho contexto surgió el proyecto *Damay Jaangë Español* ('Yo aprendo español'), que consiste en videos de enseñanza de español para hablantes de wólof. Al ser difundidos a través de plataformas como WhatsApp, YouTube, Facebook e Instagram, el material puede ser visualizado en cualquier territorio, expandiendo sus horizontes de recepción. Igualmente puede ser empleado como material complementario de clases presenciales.

El proceso ha tenido sus propios desafíos, comenzando por la planificación de secuencias didácticas para una clase asincrónica en la que no se cuenta con retroalimentación inmediata de los receptores. La traducción del español al wólof de algunas palabras o frases permitió un trabajo más cercano con senegaleses, quienes han participado del proyecto con audios, videos e, incluso, incorporándose en la planificación y grabación. Finalmente, el aspecto audiovisual y de diseño gráfico requirió de la participación conjunta de profesionales de ambas áreas con los docentes, debido a su importancia a nivel pedagógico, ya que se busca considerar los colores y la tipografía de acuerdo con los léxicos, las estructuras lingüísticas y las funciones comunicativas.

5.3. UTEP

La Unión de Trabajadores de la Economía Popular (UTEP) es una organización sindical, económica y política de Argentina que nuclea a trabajadores de la economía popular (Grabois y Pérsico 2015). La sede de referencia está ubicada en el barrio de Constitución, Ciudad de Buenos Aires. Funcionan también clases de español en Pilar y La Matanza, partidos de la Provincia de Buenos Aires. La UTEP trabaja en pos de “conquistar mejoras en el ingreso económico, en las condiciones de trabajo y en las condiciones de vida” de personas de los distintos sectores del pueblo (Grabois y Pérsico 2015: 121). En el marco del último objetivo y en línea con las bases de la educación popular, nace la escuela de español, que se ubica dentro del programa de la Escuela Nacional de Organización Comunitaria y Economía Popular (ENOCPEP). El trabajo se da a través del Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE), organización enmarcada en UTEP, y focaliza sus esfuerzos en educar en torno a las condiciones laborales y la lucha por los derechos de los trabajadores de la economía popular.

El vínculo con la comunidad senegalesa comenzó en 2015 a raíz de la solicitud de apoyo por parte de uno de los referentes (Marcó del Pont 2020). A partir de entonces, los senegaleses comenzaron a trabajar activamente y en conjunto con la UTEP; esto incluye desde el uso de la sede para realizar asambleas y *dahiras*,⁸ hasta el acompañamiento en trámites migratorios y policiales. En 2018, a pedido de algunos referentes de la comunidad, comenzaron las clases de español. Durante este año, estuvieron centradas en contenidos léxicos (vocabulario de la vida cotidiana) y funciones comunicativas, como la presentación o expresión identitaria. Las clases fueron impartidas y organizadas por militantes y colaboradores con distintas formaciones. A partir de 2019, y bajo el marco de la Resolución 1579/19 del Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), se establecieron entre la UTEP y la Secretaría de Extensión

Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE) de la Universidad de Buenos Aires las bases para el armado y dictado del curso “Enseñanza en Español a Inmigrantes Adultxs Trabajadorxs de la Economía Popular”. Esta resolución habilitó la entrada de docentes especializados en ELSE y la posibilidad de otorgar certificados a los estudiantes.

5.3.1. Estudiantes y nivelación

El grupo de estudiantes se conformó de manera sumamente heterogénea. Esto supuso un desafío desde el inicio de los cursos, ya que se hizo evidente la necesidad de establecer criterios de división y agrupación de los estudiantes. El grupo total estaba conformado, en su mayoría, por varones de nacionalidad senegalesa, de entre 20 y 35 años, con residencia en Argentina no mayor a 5 años y que se desempeñaban como vendedores ambulantes (Arellano y Steeb 2019). Al comenzar el año se administró una ficha de inscripción a las clases en forma asistida y conversada, es decir, un militante y/o profesor acompañó al estudiante durante su completamiento para garantizar la comprensión y para generar un intercambio oral, el cual serviría como criterio de nivelación. Se diseñó también una prueba diagnóstico organizada en dificultad ascendente para identificar con mayor precisión el nivel de los estudiantes en caso de que hubiera desacuerdo entre los profesores y para conocer con más profundidad las competencias lingüísticas de los estudiantes. Se definieron tres niveles, uno centrado en la alfabetización; un nivel básico de español, similar a un nivel A1 (Consejo de Europa 2001), y el restante destinado a trabajar contenidos de corte sociocultural, político-sindical y económico. De cualquier manera, no se limitaba la asistencia de los estudiantes al nivel asignado, sino que podían asistir al resto de las clases. Además, la evaluación y nivelación ocurría durante el transcurso de todo el año lectivo debido a que se sumaron alumnos a lo largo de la progresión del curso, en su mayoría vecinos de la zona en donde se imparte la clase y compañeros y/o conocidos de los alumnos regulares del curso.

5.3.2. Currículo y materiales

Debido a la falta de materiales específicos para esta población, se creó y diseñó un conjunto de materiales que tuvieran en cuenta el ajuste hacia la variedad de habla de Ciudad de Buenos Aires y sus alrededores; la inclusión de imágenes y referencias a temas africanos; la planificación por funciones y espacios de comunicación frecuentes y relevantes para la comunidad, y la articulación con contenidos y conceptos propios de la economía popular y de la condición migrante, entre otras cuestiones. La creación supuso un proceso complejo y minucioso en cuanto a la bajada didáctica de los contenidos. Las actividades diseñadas y propues-

tas cubrieron los siguientes temas: trabajo, derechos, intereses culturales e históricos de Argentina y temas de agenda pública. Sobre esta base se trabajaron las funciones comunicativas (describir, comentar, invitar, entre otras). Para la elaboración de las propuestas de alfabetización, se tomaron como referencia el *Manual de español para inmigrantes* (Iñigo, Rey, El Benai y González Dorao 2006), el *Libro del alfabetizador* del Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos (Montenegro 2004), la propuesta para niños con alfabetización tardía como *DALE!* (Diuk 2013) y la propuesta de Intelexia, *Aprendo Leyendo* (Braze, Salvarezza y Pugh 2020). Además de estos materiales, se elaboraron otros específicamente para estos cursos con la base previamente mencionada y el *expertise* docente.

Las planificaciones de clase fueron adaptadas semana a semana, dentro de un macro esquema general, y también guiadas por objetivos anuales, para garantizar su actualidad y pertinencia para los grupos y para tomar en consideración el nivel de avance sobre las funciones y/o destrezas contempladas. El formato y las actividades del grupo de alfabetización y el de nivel básico incluyeron un balance de actividades escritas y orales, lo que se denominó estructura 50-50: 50% de actividades de alfabetización y 50% de actividades orales. A medida que se evidenciaron avances en la lectura y la escritura, esa estructura se reconfiguró de acuerdo con el esquema general del curso. Progresivamente, se incluyeron entre los materiales la lectura de textos originales, el material audiovisual sobre migración y derechos que se trabajó en línea con los integrantes de UTEP y algunas actividades de carácter lúdico-didáctico (Arellano y Steeb 2019). La inclusión de este tipo de materiales constituye una estrategia más en la persecución del objetivo de inclusión. Todas las clases fueron acompañadas por una breve sección de formación política administrada por referentes de UTEP, quienes impartían contenidos sobre economía popular y política argentina, y transmitían información relevante sobre próximos eventos políticos (marchas, votaciones, entre otros).

En 2021, luego de dos años de investigación, práctica y revisión, se confeccionó un currículo especialmente diseñado para esta población con el objetivo de sentar una base y guía orientadora de este y otros cursos futuros. Esta elaboración se hizo sin dejar de considerar las orientaciones de los marcos nacionales e internacionales (Lineamientos 2001; Consejo de Europa 2001). Consta de seis unidades previstas en una progresión de dos años o 144 horas reloj. Cada unidad incluye: funciones comunicativas, gramática, nociones y tópico cultural, y cuatro ejes novedosos: hábito áulico, expresión oral, lectura y escritura. El motivo por el cual se incorporaron los últimos cuatro ejes se relaciona con las características de la población y con la necesidad que supone contar con estos saberes para alcanzar una plena integración en la sociedad. En hábito áulico se incor-

poran nociones diversas de trabajo en clase como formar grupos en actividades y la toma de notas. Dentro del apartado de contenido alfabetizador, se incluyen géneros discursivos básicos (desde *wikis* y mapas hasta propagandas y publicidades) y se procura trabajar en la ejercitación y dominio de la correspondencia grafema-fonema, la escritura de textos breves, la lectura en voz alta, entre otras habilidades. La inclusión de un espacio de progresión sobre la expresión oral fue motivada por la fuerte impronta sobre la lectoescritura que tienen los cursos, de modo de no abandonar la oralidad como parte del proceso de alfabetización en una lengua (Arellano 2021; Steeb y Arellano 2021, 2022). En la tablas 2 y 3 puede observarse un ejemplo de la Unidad 1.

P	U	Función comunicativa	Gramática	Nociones	Tópico cultural	Hábito áulico
24 horas	1	Saludar; presentarse; presentar a otros; dar y pedir información personal y/o básica; pedir aclaración; indicar fechas.	Pronombres personales y posesivos; pronombres interrogativos (qué, cómo, cuántos); preguntas; verbos llamarse, ser, tener, vivir; morfema de número y morfema de género.	Saludos, nacionalidades, números, estado civil, profesiones, familia, atributos físicos básicos estables.	Migrantes y extranjeros	Rondas de intercambio guiadas, construcción y consulta de portadores.

Tabla 2. *Unidad 1 del currículo utilizado. Contenidos comunicativos, gramaticales, nocionales, culturales y áulicos (Steeb y Arellano 2021)*

Expresión oral	Lectura	Escritura
Hacer preguntas de clase: No entiendo, ¿cómo se dice? ¿Podés repetir? Gracias, perdón, disculpá. Toma de palabra: levantar la mano, esperar el turno, ceder la palabra.	Familiarizarse con un repertorio de escrituras estables (palabras conocidas y/o significativas) para vincularlas a través de la vista o de la fonología con otras palabras nuevas que estén en el texto. Deletrear palabras conocidas utilizando correctamente el nombre de las letras.	Reconocer la orientación de la escritura de izquierda a derecha. Reconocer el principio alfabético guiado por la conciencia fonológica. Distinguir progresivamente las letras y los números. Trazar de modo convencional los grafemas en letra imprenta mayúscula y minúscula.

Tabla 3. *Unidad 1 del currículo utilizado. Contenidos de expresión oral y lectoescritura (Steeb y Arellano 2021)*

5.3.3. Desafíos docentes

Se distinguen dos tipos de desafíos: los relativos a la dinámica de clase y los propios de la formación docente. Dentro del primer grupo se consideran como desafíos la ausencia de lengua franca, la escasa familiarización con hábitos áulicos propios de los entornos educativos de las escuelas argentinas y la variación de los estudiantes clase a clase. Si bien la enseñanza de lenguas no supone la mediación de una lengua franca, el hecho de que exista una facilita ciertos intercambios propios de la dinámica de clase o de reflexión metalingüística. El 74% de los senegaleses que asistían a las clases manifiesta poder comunicarse en francés o árabe en algún grado, pero estas lenguas no suelen ser segundas lenguas aprendidas por residentes argentinos. La autovaloración positiva del nivel de lengua podría estar relacionada, a su vez, con representaciones lingüísticas que estas dos lenguas de prestigio tienen dentro de la comunidad, de manera que el dato debe interpretarse globalmente. Particularmente, al ser el francés el idioma estatal y el árabe la lengua utilizada en la práctica de la fe, el dominio de estas lenguas equivaldría al acceso del alumno al universo de la educación tanto formal como religiosa.⁹

Por ausencia de hábitos áulicos, se hace referencia a prácticas socialmente establecidas y replicadas en los ámbitos educativos de Argentina, desde dinámicas pregunta-respuesta, trabajos en grupo o tareas para el hogar. El desconocimiento de ambas partes, docentes y estudiantes, de las dinámicas educativas propias de cada país es uno de los desafíos para el desarrollo fluido de la clase. Por último, el número de asistentes a clase es variable y también lo son los sujetos propiamente dichos, si bien siempre hay una base estable de asistentes que se repite. Esto supone la extensión de temas curriculares a lo largo de varias semanas y la repetición y revisión en varias clases.

Con respecto a la formación docente, se considera como principal desafío producir conocimiento sobre la especificidad del grupo. En particular, las clases a migrantes no deben pensarse bajo el mismo formato y con los mismos lineamientos que una clase tradicional dictada en el marco de enseñanza a turistas, alumnos de intercambio o residentes con otro estatus legal y económico, sino que en el diseño pedagógico deben estar contempladas las características particulares del grupo migratorio y la atención a sus necesidades objetivas y subjetivas.

5.3.4. 2020: la escuela en pandemia

Hacia fines de 2019 se sumaron estudiantes haitianos y ghaneses, y mujeres de todas las nacionalidades mencionadas. Esto supuso una gran proyección para el 2020 y mayor heterogeneidad del grupo. Al cerrar el

ciclo lectivo, se administró un cuestionario a los estudiantes para relevar la percepción acerca del propio desempeño y del funcionamiento de las clases en general. Las respuestas contribuyeron a la diagramación del ciclo 2020. Para el inicio del nuevo año, se confeccionó una evaluación de nivel específica, acompañada por un anexo de alfabetización y sus correspondientes descriptores de avance y nivelación. El ciclo lectivo no pudo concretarse presencialmente a causa del ASPO establecido en el territorio argentino.

De forma alternativa, se desarrolló y estableció un método para realizar las clases virtualmente. Durante los primeros meses las clases se desarrollaron vía WhatsApp, ya que la falta de dispositivos adecuados y de buena conectividad dificultaron otro tipo de interacción. Dado el alto nivel de participación, se hizo necesario separar a los grupos entre aquellos con mayores destrezas comunicativas y aquellos aún en proceso de alfabetización; a partir de esta división un grupo pudo comenzar a tener clases por videollamada. La planificación de este grupo sostuvo gran parte de las características antes mencionadas y agregó a su planificación el trabajo hecho previamente sobre análisis de errores y análisis contrastivo entre español y wólof (Arellano y Steeb 2020).¹⁰ Sobre la base de este trabajo se pudo establecer una ponderación y progresión de funciones comunicativas, contenidos gramaticales y nociones semánticas en función de las transferencias positivas y negativas del wólof y considerando las necesidades objetivas de los estudiantes. En los últimos meses del 2020, y reanudando en 2021, se retornó a un esquema presencial de clases con protocolos sanitarios, una vez por semana.

6. Conclusiones

A lo largo de este trabajo, se hizo un recorrido por distintas iniciativas de enseñanza de español a migrantes senegaleses en Buenos Aires, con el fin de incentivar las investigaciones al respecto y contribuir a la difusión y sistematización de estas experiencias, con miras a alimentar no sólo nuevas investigaciones, sino futuros proyectos educativos.

Se revisó la historia y los orígenes de la ELSE en Argentina, en particular la enseñanza a refugiados y migrantes. Posteriormente, se especificaron las características de la migración senegalesa en el país, para contextualizar las particularidades de los cursos descritos en los apartados siguientes. Las experiencias educativas de ELSE surgen desde espacios comunitarios, organizativos o institucionales, diseñados para considerar las demandas puntuales de esta comunidad, cuyos rasgos por lo general no se corresponden con los de estudiantes europeos, norteamericanos y asiáticos; destacan la distancia lingüística entre el wólof y el español y la

ausencia de una lengua franca, así como la diferencia de niveles en la oralidad y la escritura, con especial atención en la alfabetización.

Es importante advertir que muchas de estas experiencias empezaron en 2018, año en que cobró mayor visibilidad en los medios y en la preocupación pública la violencia institucional sobre este grupo migrante, lo que sin duda influyó en la creación de los cursos (Murguía 2022).

De manera central, se describieron las experiencias del BTM y de la UTEP, en las que participamos. Pese a que en la UTEP el acento esté puesto en la condición de los trabajadores de la economía popular y en el BTM se concentre en la identidad migrante, ambas agrupaciones asumen proyectos de enseñanza similares, posicionándose como procesos de educación popular que van más allá del aprendizaje de la lengua. Su objetivo principal es la transformación de las y los sujetos hacia un proceso de empoderamiento y mejoramiento de sus condiciones sociales y políticas, a través de la formación conjunta. Este objetivo implica no tanto la *integración* sociocultural de los migrantes senegaleses, sino la facilitación de herramientas para conducir a una *participación* social, cultural y política en la sociedad. En ese sentido, no solamente los estudiantes se encuentran en un proceso de aprendizaje, sino también los profesores y/o militantes.

Estas experiencias señalan, por un lado, la necesidad de formar a docentes especializados en un tipo de ELSE alternativa, que responda a las demandas de los movimientos migratorios actuales. La formación de los docentes tuvo que ser mayormente autogestionada, combinando la creación de los materiales con la búsqueda de información sobre las características culturales y educativas de los estudiantes y con el dictado de las clases.

Como se mencionó, es notoria la falta de materiales específicamente diseñados para esta población, cuyos intereses y necesidades de aprendizaje contrastan con los de estudiantes tradicionales. Si bien hace falta un mayor proceso de sistematización, ambas organizaciones han logrado generar un currículo y materiales específicos, adaptando de maneras diversas los enfoques y necesidades. Además, los cursos han conseguido un nivel de asistencia importante entre los estudiantes, cuyos resultados podrán evaluarse a futuro.

Es de esperar que la migración continúe transformándose durante las siguientes décadas, con consecuencias lingüísticas que pueden contribuir a generar y perpetuar la desigualdades sociales. Si bien las intervenciones lingüísticas “desde abajo” son irremplazables, como los cursos de las organizaciones sociales, estos surgieron ante la insuficiencia de políticas lingüístico-migratorias desde el Estado. Conviene recordar que los cursos de instituciones estatales aparecieron recién en 2020; sólo hubo uno antes en 2018, a pesar de que la migración senegalesa está presente

desde los noventa. En definitiva, es necesario partir desde una perspectiva de derechos en la que el aspecto lingüístico sea considerado a la par del social, político y cultural.

Nélida Abril Murguía Cruz
Universidad de Buenos Aires/Consejo Nacional
de Investigaciones Científicas y Técnicas
nelida.murguia.cruz@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3158-3088>

Brenda Steeb
Universidad de Buenos Aires
brenda.steeb@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5609-6887>

Nicolás Arellano
Universidad de Buenos Aires/Consejo Nacional
de Investigaciones Científicas y Técnicas
nicolas.a.arellano@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5197-5428>

Mariana Brito Olvera
Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad Nacional Autónoma
de México
marianabritolvera@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1894-3539>

Recibido: 05/07/2021; Aceptado: 05/10/2021

Notas

- ¹ El wólof pertenece a la subrama atlántica de la familia nigeriana-congolesa y constituye una de las distintas primeras lenguas que presentan los habitantes de la región de Senegal y Gambia (véase la sección 3). Además de ser la lengua materna de cuatro millones de personas, es la lengua de comunicación utilizada por otras etnias (aproximadamente por 7 millones de personas en total) que poseen alguna de las otras lenguas originarias de Senegal como primera lengua. Goza de cierto prestigio y se utiliza en la radio y los programas de televisión. Su tradición escrita, no obstante, por el momento es limitada y está desarrollándose (Torrence 2013).
- ² Algunas otras iniciativas en Argentina que no desarrollamos son: en 2015 se realizó en Capital Federal un curso gratuito desde el centro de enseñanza de idiomas Verbum. Por otro lado, existen dos cursos de español en Córdoba durante 2018 y 2019, uno desde el programa de “Migración y movilidades en perspectiva crítica” de la Universidad Nacional de Córdoba, al que se sumaron integrantes de la UTEP de la zona y del Encuentro de Organizaciones (EO). El otro se realizó en 2019 desde la Universidad Nacional de Río Cuarto, en el Departamento de Letras, con el apoyo de la Subsecretaría de Cultura de la Municipalidad de Río Cuarto.
- ³ Parte de la información empleada en este trabajo proviene de una investigación de doctorado llevada a cabo por una de las autoras, la cual es financiada con una beca doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Las entrevistas que se refieren fueron efectuadas en el marco de esta investigación. Son entrevistas semiestructuradas, realizadas por única vez a responsables institucionales, militantes y docentes que participan en los cursos. En dichas entrevistas se habló sobre el surgimiento, las características y motivaciones de las clases de español, así como de otros temas relativos a la migración, el trabajo y la comunidad senegalesa.
- ⁴ En España también se usa el término ELE/L2, por lo que la dimensión de las segundas lenguas estaría presente a través de la utilización de esta sigla. No obstante, sostenemos que el peso de este nuevo término aún es limitado y la designación ELE se encuentra ampliamente extendida como el término que engloba las distintas especificidades dentro del estudio de las lenguas no maternas. En efecto, al realizar una búsqueda en el servidor de investiga-

ciones científicas *Scholar Google*, se encuentran únicamente 5 resultados para artículos que contienen “ELE/L2” y “español” en su título; todos ellos relacionados con investigaciones vinculadas a instituciones educativas españolas y/o variedades ibéricas. En el caso de “ELSE” y “español”, el servidor arroja 12 resultados (entre ellos volúmenes enteros dedicados al tema), 11 de ellos producidos por autores y/o equipos de investigación radicados en Argentina. En el caso de la búsqueda con “ELE” y “español”, el motor de búsqueda devuelve 534 resultados desde diversas instituciones educativas. Por motivos de extensión, no se ha analizado en detalle el contenido general de estas investigaciones (fecha de consulta: 23 de julio de 2021, desde Buenos Aires, Argentina).

- ⁵ ELSE es actualmente la sigla utilizada, por ejemplo, por el Consorcio Interuniversitario que administra el examen de certificación de lengua en Argentina (Certificado de Español Lengua y USO –CELU–). El término ELSE también se encuentra en la Universidad Católica Argentina (UCA), el Laboratorio de Idiomas de la Universidad de Buenos Aires (UBA), la Universidad Nacional de la Plata (UNLP), la Universidad Nacional del Sur (UNS), entre otros institutos universitarios de renombre.
- ⁶ Vease Acuña (2001), en una comparación del fenómeno de inmigración italiana de finales de siglo XIX y principios de siglo XX con los refugiados de finales de siglo XX; Di Tullio 2003; Lida 2012, para una explicación más acabada del papel de la escuela pública en la pérdida de las lenguas maternas itálicas en las segundas y terceras generaciones de migrantes.
- ⁷ Pacto “mediante el cual los aparatos represivos de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay organizaron su accionar ilegal y coordinaron el secuestro, intercambio, desaparición y asesinato de militantes populares y líderes políticos entre los países de la región” (Secretaría de Derechos Humanos, s. f.).
- ⁸ Reuniones semanales de las cofradías afromusulmanas sufíes *Muridiyya* y *Tijaniyya*.
- ⁹ La percepción del estudiante acerca del nivel de sus lenguas segundas no necesariamente debe coincidir con una valoración objetiva. Brown (2020: 94), por ejemplo, para citar otro caso que ocurre en Argentina, referencia que los brasileños que viven en Argentina presentan una afectada “autopercepción sobre las destrezas y habilidades”, potenciada especialmente por una supuesta representación de similitud muy alta entre ambas lenguas.
- ¹⁰ Entre los aspectos que se tuvieron en cuenta a través de este análisis contrastivo, se destaca el diseño de materiales que abandonarían el énfasis sobre la realización pronominal explícita –una característica que ambas lenguas comparten–, la utilización de ejemplos en wólof en traducción e introducción de vocabulario, y la distinción entre trato formal/informal a partir de la morfología verbal, y no con honoríficos léxicos, tal y como ocurre en wólof.

Referencias bibliográficas

- Acuña, Leonor. 2001. “La enseñanza del español a extranjeros en la Argentina”. Ponencia presentada en *II Congreso Internacional de la Lengua Española*. 16-19 de octubre de 2001. Valladolid, Instituto Cervantes/Real Academia Española.
- Acuña, Leonor. 2005. “La enseñanza del español como lengua extranjera en la Argentina: de la iniciativa individual a la política de Estado”. En *O plurilingüismo no contexto educacional*, Isabella Mozzillo, Maristela G. S. Machado, Sílvia C. K. dos Santos, Christine Nicolaidis, Lia J. N. Pachalski, Márcia Morales Klee, Vera Fernandes (orgs.), 97-111. Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas.
- Acuña, Leonor, Andrea Menegotto y Claudia Fernández. 1999. “El dialecto: entre el estereotipo y las claves culturales”. *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, 143-150. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones.

- Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie. 2016. Recensement général de la population et de l'habitat, de l'agriculture et de l'élevage (RGPHAE). Recuperado de http://www.ansd.sn/ressources/publications/Rapport%20analyse_ATLAS-RGPHAE_13_Mars_2017_VF_last.pdf.
- Arellano, Nicolás. 2021. "Clases de español para migrantes senegaleses en Buenos Aires. Herramientas para la gestión curricular y el diseño de currículos específicos". En *Movilidades y lenguas: puntos de encuentro*, Fernando Fischman (comp.). Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Arellano, Nicolás y Brenda Steeb. 2019. "Alumnos migrantes en las clases de español: análisis de necesidades, alfabetización y dinámicas de clases en un grupo de aprendientes senegaleses". Ponencia presentada en *IV Jornadas de Jóvenes Lingüistas*. 31 de julio a 2 de agosto de 2019. Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Arellano, Nicolás y Brenda Steeb. 2020. "Algunas consideraciones sobre el proceso de enseñanza de español a migrantes senegaleses en Buenos Aires". *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 14, 1-19.
- Aziz Faty, El Hadji Abdou. 2014. "Politiques linguistiques au Sénégal au lendemain de l'Indépendance. Entre idéologie et réalisme politique". *Mots. Les langages du politique*, 106. 13-26.
- Baynham, Mike. 2006. "Agency and contingency in the language learning of refugees and asylum seekers". *Linguistics and education*, 17:1. 24-39.
- Braze, David, Florencia Salvarezza y Kenneth Pugh. 2020. *Multi-sensory Structured Reading Instruction for Spanish-speaking First Grade Students in Buenos Aires Public Schools*. Recuperado de <https://psyarxiv.com/94rw2/>.
- Boffi, Adriana. 2014. "La ruta de la Lingüística aplicada en ELSE". En *Rutas de la lingüística de Argentina*, Angelita Martínez y Lucas Gagliardi (coords.), 68-74. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Brown, Ana Laura. 2020. "Migración estudiantil y requisitos lingüísticos: el caso de los estudiantes brasileños de Medicina en la UBA y el examen CEI". En *Internacionalización y gobernanza lingüística en el nivel superior: las lenguas extranjeras en contexto*, Fabio Dandrea y Gladys Lizabe (eds.), 91-107. Río Cuarto: UniRío editora.
- Burns, Anne y Roberts, Celia. 2010. "Migration and adult language learning: Global flows and local transpositions". *Tesol Quarterly*, 44:3. 409-419.
- Calotti, Gabriela. 2 de octubre de 2020. "Un puente para la integración: la provincia abre clases de español para africanos en La Plata". *Diario Contexto*. Recuperado de: <https://www.diariocontexto.com.ar/2020/10/02/un-puente-para-la-integracion-la-provincia-abre-clases-de-espanol-para-africanos-en-la-plata/>
- Cano, Agustín. 2012. "La metodología de taller en los procesos de educación popular". *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2:2. 22-51.
- Campos Silva, Flávia y Eric Júnior Costa. 2020. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 19(1). 125-143.
- Cerqueiras, Vera y Silvia Luppino. 2019. "La construcción de una discursividad paralela en la clase de español para población refugiada". *Letras*, 79. 62-86.
- Cissé, Mamadou. 2005. "Langues, État et société au Sénégal". *SudLangues. Revue électronique internationale de Sciences du langage*, 5. 99-133.
- Consejo de Europa. 2001. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Instituto Cervantes.
- Derechos Humanos BA. 7 de octubre de 2020. *Comenzaron los cursos en español para migrantes africanos en La Plata organizados por la Subsecretaría de Derechos Humanos*. Recuperado de <https://www.facebook.com/DerHumanosPBA/posts/2499392303692698>.
- Decreto 70/2017 de la República Argentina. Por modificación de la ley 25.871. Poder Ejecutivo Nacional. 27 de enero de 2017. Recuperado de: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/158336/20170130>.

- Di Tullio, Ángela. 2003. *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba.
- Diop, Cheikh Abdoukhadre. 2005. *Guía de español para senegaleses en wolof, Téere español biy wommat*. Madrid: Espasa Calpe.
- Diuk, Beatriz G. 2013. *Propuesta DALE!: Derecho a Aprender a Leer y Escribir*. Beccar: Asociación Civil ETIS.
- Duarte, Silvio Johan. 2019. "Español para la resiliencia. Clases remotas de español para refugiados y/o migrantes en Argentina". Ponencia presentada en *1 Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro*. 30 de noviembre de 2019. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.
- España, Guillermo. 2018. *Migración, trabajo informal y agentes de seguridad: un estudio sobre el caso de los senegaleses en la ciudad de La Plata*. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Fall, Mahu Thiam. 2012. *Dímelo en wolof, Wax ma ko ci wolof*. Barcelona: Éditions Madina y Oozebap.
- Fernández, Claudia. 2012. "La investigación en Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) en Argentina y el Mercosur". *Signo y seña*, 22. 5-12.
- Freixas Martorell, Meritxell. 13 de noviembre de 2017. "Autogestión y cooperativismo, los pilares del Bachillerato Popular en Argentina". *El diario de la educación*. Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/2017/11/13/autogestion-y-cooperativismo-los-pilares-del-bachillerato-popular-en-argentina/>.
- Freire, Paulo. 2009. *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Gómez André, María Eugenia. 2007. *NAHONO: método de lecto-escritura*. Lugo: Consellería de Educación y Ordenación Universitaria, Xunta de Galicia.
- Grabois, Juan y Emilio Pérsico. 2015. *Organización y economía popular*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CTEP - Asociación Civil de los Trabajadores de la Economía Popular.
- Grosso, Maria. 2010. "Língua de acolhimento, língua de integração". *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9:2. 61-77.
- Íñigo, Sonia, Isabel Rey, Fátima El Benai, y Joaquín González Dorao. 2006. *¿Cómo se dice-? Manual de español para inmigrantes. Nivel A1*. Madrid: Obra Social Caja Madrid.
- Jiménez Castillo, Juan. 2005. "Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional". *Revista de Educación*, 338. 273-294.
- Kleidermacher, Gisele. 2016. "De sur a sur: movimientos transmigratorios de senegaleses hacia Argentina". *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 114. 183-205.
- Kleidermacher, Gisele y Nélida Murguía. 2021. "Senegaleses en Buenos Aires: Estrategias comunitarias pre y durante la pandemia". *Huellas de la migración*, 6:11. 43-78.
- Lida, Miranda. 2012. "Una lengua nacional aluvial para la Argentina. Jorge Luis Borges, Américo Castro y Amado Alonso en torno al idioma de los argentinos". *Primas. Revista de historia intelectual*, 16. 99-119.
- Lida, Miranda. 2019. *Amado Alonso en la Argentina. Una historia global del Instituto de Filología (1927-1946)*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Lineamientos de Evaluación de Conocimiento y Uso (Español como Lengua Extranjera [ELE]). 2001. Ministerio de Educación. Buenos Aires. Recuperado de <http://else.psi.unc.edu.ar/sites/else.psi.unc.edu.ar/files/imagenes/lineamientos-ME-2001.pdf>.
- López Carmelo, Claudia, Silvia Prati y Sandra Cecilia Shimabukuro. 2013. "Exámenes de certificación de español CEB, CEI y CEA: hacia una nueva perspectiva de evaluación". Ponencia presentada en *IV Congreso Internacional de Letras*. 6-7 de marzo de 2013. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Lucotti, Francisco. 8 de octubre de 2018. "Senegaleses en Argentina derribando barreras". *Sputnik News*. Recuperado de: <https://mundo.sputniknews.com/20181008/senegaleses-argentina-derribando-barreras-inmigrantes-1082569501.html>

- Marcó del Pont, Ana. 2020. *Migraciones, redes y estrategias de vida en la economía popular. Una aproximación etnográfica desde el caso de vendedores ambulantes senegaleses en AMBA*. Trabajo final de grado en Antropología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Martínez, Angelita (dir.). 2015. *La comunidad imaginada. Biografías de los senegaleses en la ciudad de la Plata* (proyecto de extensión). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/extension/px.294/px.294.pdf>
- Martínez, Angelita, Gabriela Bravo y Roxana Risco. 2017. "Senegaleses en la Plata: una aproximación sociolingüística". En *Cuestiones de sociolingüística. Aproximaciones a la lengua en uso*, Adriana Speranza (comp.), 51-64. Moreno: Universidad Nacional de Moreno.
- Martínez, Rodrigo, Daniela Trucco y Amalia Palma. 2014. *El analfabetismo funcional en América Latina y el Caribe. Panorama y principales desafíos de política*. Santiago de Chile: CEPAL, Naciones Unidas.
- Montenegro, Olinda. 2004. *Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos. Libro del alfabetizador*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Moreno Maestro, Sussana. 2006. *Aquí y allí, viviendo en los dos lados: los senegaleses de Sevilla, una comunidad transnacional*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Murguía, Nélica. 2019. "Representaciones sociales en la enseñanza del español a senegaleses en la Ciudad de Buenos Aires." Ponencia presentada en *IX Congreso Nacional de ALADAA Argentina "Culturas en movimiento: potencialidades y desafíos en la globalización. Asia y África desde América Latina"*. 22 y 23 de agosto de 2019. Río Cuarto, Córdoba, República Argentina.
- Murguía, Nélica. 2020. "Acceso a recursos para no hispanohablantes: el caso de la comunidad senegalesa en Buenos Aires durante la pandemia". Ponencia presentada en *Asimetrías del conocimiento. Producción, circulación, impactos*. 2 a 5 de noviembre de 2020. Ibero Amerikanisches Institut, Instituto de Investigación sobre Conocimiento y Políticas Públicas, Biblioteca del Congreso de la Nación, Buenos Aires.
- Murguía, Nélica. 2022. "Ideologías lingüísticas y migración: cursos de español para la comunidad senegalesa en Buenos Aires (2018-2020)". En *Translation, Mediation and Accessibility for Linguistic Minorities*, María Pilar Castillo y Marta Estévez (coords.), 355-369. Berlín: Frank & Timme.
- Paganini, Tamara. 2018. *De la venta de bijoutería a la construcción: inserción laboral de trabajadores senegaleses en la ciudad de La Plata*. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Pschunder, Bárbara, Guillermo España, María Eugenia Flores, Tamara Paganini Zurita, Juan Recchia Páez y Guadalupe Barrios Rivero. 2018. "Traducción en clases de ELSE para inmigrantes senegaleses: propuesta de trabajo y consignas aplicadas en una experiencia actual en la ciudad de La Plata". Ponencia presentada en *Jornadas de Jóvenes Investigadores AUGM*. 17-19 de octubre de 2018. Universidad de Cuyo, Mendoza.
- Resolución/Disposición DNM 0000002/2013. 2 de enero de 2013. Dirección Nacional de Migraciones.
- Romero, Nicolás. 18 de enero de 2021. "Senegaleses: un curso del CUI para que el idioma no sea una barrera". *Página 12*. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/318090-senegaleses-un-curso-del-cui-para-que-el-idioma-no-sea-una-b>
- Rodríguez, Carlos. 31 de marzo de 2007. "Centro Clandestino, esta vez de confección". *Página 12* Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-82598-2007-03-31.html>
- Rusell, Gabriela, Lía Varela y Luciana Velloso. 2008. "La enseñanza del español como lengua extranjera en Argentina: un sector en expansión". *Boletín Elcano*, 104. 1-9.
- Suárez, Liliana. 1998. "Los procesos migratorios como procesos globales: el caso del transnacionalismo senegalés". *Ofrim/ Suplementos*, 3. 39-63.

- Secretaría de Derechos Humanos. 22 de diciembre de 2020. “Convenio con el Centro Universitario de Idiomas”. *Argentina.gob.ar*. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/convenio-con-el-centro-universitario-de-idiomas>
- Secretaría de Derechos Humanos. s. f. “Centro clandestino ‘Automotores Orletti’”. *Argentina.gob.ar*. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/sitios-dememoria/espacios/orletti/ccorletti>.
- Steeb, Brenda y Nicolás Arellano. 2022. “Diseño curricular orientado a la enseñanza de español como lengua segunda y extranjera (ELSE) a migrantes de Senegal en Argentina”. Actas de las *I Jornadas Internacionales de Profesores de Portugués y Español como Lengua Extranjera (JIPPELE)*.
- Steeb, Brenda y Nicolás Arellano. 2021. “Currículo A1 para migrantes senegaleses”. *RELIF – Red de Lingüistas en Formación*. Recuperado de: <https://relif.net.ar/curriculo-a1-para-migrantes-senegaleses/>.
- Tellez, Ana María. 2018. “De la experiencia de la migración y su devenir en otras subjetividades políticas. Un relato desde las organizaciones sociales de mujeres migrantes”. *Actas II Jornadas de migraciones. Migraciones hoy: problemas, alcances y debates en perspectivas interdisciplinarias*, Alejandra Roca y Celeste Castiglione (comps.), 123-134. José C. Paz, Buenos Aires: UNPAZ.
- Torrence, Harold. 2013. *The clause structure of Wolof: insights into the left periphery*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Zubrzycki, Bernarda. 2018. “Migración no autorizada y procesos de regularización en Argentina: el caso senegalés”. *Revista del CESLA. International Latin American Studies Review*, 22. 367-382.