

Algunas consideraciones sobre el proceso de enseñanza de español a migrantes senegaleses en Buenos Aires

NICOLÁS ARELLANO

Universidad de Buenos Aires
nicolas.a.arellano@gmail.com

BRENDA STEEB

Universidad de Buenos Aires
brenda.steeb@gmail.com

Resumen

La migración senegalesa en Buenos Aires ha crecido considerablemente en los últimos años. Este trabajo se propone presentar una descripción general de la situación de la enseñanza de español a este colectivo migrante. Para ello, se analizan sus principales características migratorias, lingüísticas y educativas y se las relaciona con la experiencia en gestión curricular y docencia en dos escuelas de español, en las que se realiza una aproximación desde una perspectiva comunicativa y equilibrada entre oralidad, escritura y alfabetización. De este diagnóstico, se presenta la necesidad de la incorporación de una perspectiva contrastiva, que profundice sobre el conocimiento de la lengua materna de los aprendientes (wólof). Se ilustran los beneficios del criterio comparado a través del análisis de las transferencias positivas y negativas entre esta lengua y el español a través de la revisión de los primeros objetivos comunicativos de un nivel inicial.

Palabras clave

Enseñanza de español; gramática contrastiva; senegaleses; wólof.

Some considerations on the process of teaching Spanish to Senegalese migrants in Buenos Aires

Abstract

Senegalese migration to Buenos Aires has grown considerably in recent years. This paper presents an outline of Spanish language teaching programs which are focused on this community. To this end, the principal migratory, linguistic, and educational characteristics of this community are analyzed and the way in which this analysis was utilized in the design and implementation of curricula for two Spanish schools is also explored. In particular, we examine these schools' incorporation of a communicative approach which balances speaking, writing, and literacy. Our findings show the necessity of adopting a contrastive perspective that allows the teacher to deepen their knowledge of the learner's mother tongue (Wolof). The comparative benefits of this approach are illustrated through an analysis of positive and negative transfers between Wolof and Spanish during the teaching of the first two communicative targets of beginner level.

Keywords

Spanish teaching; contrastive grammar; Senegalese; Wolof.

Recibido el 10/06/2020

Aceptado el 09/11/2020

1. Introducción

Hace ya algunas décadas, el mundo ha sido testigo de diversos movimientos migratorios de población procedente de países de África hacia los países desarrollados. No obstante, durante los últimos años, en particular, y luego del endurecimiento de las fronteras de Europa y Estados Unidos producto de los atentados terroristas de principios de la década de 2000, los destinos elegidos (o forzados a escoger) por migrantes fueron paulatinamente incluyendo países de Latinoamérica, en especial del Cono Sur. Resultado de este nuevo fenómeno, sobre todo, es el aumento de la migración senegalesa en Argentina. El incremento nominal y exponencial de migrantes de este país africano que viven sobre todo en áreas metropolitanas de Buenos Aires ha derivado en el desarrollo de una serie de estudios de carácter diverso, los cuales analizan el fenómeno especialmente desde una visión antropológica (Zubrzycki y Agnelli, 2009; Maffia y Zubrzycki, 2011; Marcellino y Cerrutti, 2011; Zubrzycki, 2013). En estas investigaciones, se analizan las razones que motivan los procesos migratorios y el corredor migratorio de los nuevos residentes en Argentina, los tipos de trabajo que pueden desarrollar y las condiciones habitacionales, sociales y de seguridad y legalidad, sobre todo en relación con la policía, la justicia y la persecución estatal. Sin embargo, hasta ahora, no se cuenta con más que unas pocas investigaciones que analicen la situación lingüística en particular de este colectivo en relación con su lengua nativa (en general, wólof) y el estudio de la lengua meta, el español de la variedad argentina, dentro del marco de una clase de español como lengua segunda y extranjera (ELSE) (Fernández, 2012). Este tipo de estudios resulta necesario especialmente debido a la ausencia de formación específica en enseñanza a migrantes económicos y/o refugiados para docentes de español, la distancia tipológica entre las lenguas maternas de profesores y alumnos y la novedad de esta nueva situación migratoria, que hace que no existan suficientes experiencias previas significativas por parte de los profesores para abordar este tipo de clase en particular.

Siguiendo anteriores propuestas (Arellano y Steeb, 2019; Steeb, Arellano y Marcó del Pont, 2019), el objetivo de este trabajo es presentar una propuesta de acción relacionada a la planificación y la gestión de las clases que tenga en cuenta las características principales de la lengua de los senegaleses y del país de acogida y, por lo tanto, la presencia de estructuras comparadas entre el wólof y el español. En esta oportunidad, en particular, mostramos los primeros avances de un estudio contrastivo wólof-español, pensado para cubrir las primeras necesidades comunicativas y gramaticales de un nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Estos lineamientos tienen como base nuestra experiencia como docentes de español en Constitución (CABA, Argentina) y Escobar (Pcia. de Buenos Aires, Argentina) dentro del convenio entre la Unión de Trabajadores de la Economía Popular (UTEPE) y la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (Filo-UBA), Resolución 1579/19 CD, además del propio registro de clase, los encuentros con estudiantes para obtener información de documentación y preservación lingüística, los cuestionarios de nivelación, las producciones escritas y orales y las evaluaciones que se llevaron a cabo durante la totalidad del año lectivo de 2019.

El trabajo se estructura de la siguiente manera. En el siguiente apartado, se amplían las características migratorias y lingüísticas de la población senegalesa en Argentina. En la sección 3, se resumen los avances y desafíos y se presenta la propuesta de acción y modo de trabajo de las clases hacia migrantes senegaleses específicamente. En el apartado posterior, mostramos la evidencia a favor de los estudios contrastivos dentro de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras. En la sección 5, se presentan las principales propiedades translingüísticas del wólof y el español, específicamente en relación con una propuesta adaptada de los objetivos comunicativos, funciones lingüísticas, temas gramaticales y nociones trabajadas que normalmente se asumen para las primeras clases de un nivel A1. Por último, en el apartado 6, se presentan las conclusiones del trabajo.

2. Senegaleses en Argentina: migración, educación y lenguas

El aumento del advenimiento de población africana hacia Argentina comienza a solidificarse a partir de la década de 1990 y durante los primeros años de 2000, momento en que tanto el flujo como la cantidad de países de procedencia se diversifica (Espiro y Zubrzycki, 2013). Los senegaleses, además de las personas oriundas de Nigeria, Gana y Camerún, entre otros, engrosan la cantidad de países que tienen presencia en el país, que hasta principios de este siglo se veía fundamentalmente compuesta de migrantes de Cabo Verde¹ (Marcelino y Cerrutti, 2011). De esta manera, tanto Brasil como Argentina son tenidas en cuenta como dos opciones atrayentes, en el contexto de un mundo en el que los países más desarrollados empiezan a cerrar sus fronteras y enfatizar ciertas posiciones antimigratorias. Esta situación geopolítica se combina con varios otros factores, entre ellos el aumento del costo de vida de muchas ciudades europeas; la política de migración como un derecho humano en Argentina hasta 2016, fruto de la ley de migraciones 25.871 sancionada en 2003; la falta de capacidad estatal de control sobre la población migratoria que cuenta con documentación de ingreso y permanencia de carácter precario; la ausencia casi total de repatriaciones o deportaciones forzosas; la posibilidad de ejercer trabajos informales relacionados a la economía popular; y, sin menospreciar, cierto interés cultural compartido, sobre todo vehiculado a través del fútbol y otros deportes (Cavina y Rapisardi, 2011; Marcelino y Cerrutti, 2011). Del mismo modo, el acto de emigrar en algunas comunidades es entendido como una estrategia de desarrollo personal, es decir, «una reacción a la pobreza relativa, más que absoluta» (en palabras de De Haas, 2008, citado en Marcelino y Cerrutti, 2011), por lo que la consecución de este objetivo podría realizarse en una mayor cantidad de países, inclusive otros países emergentes.

¹ El proceso de conformación del Estado nacional alrededor de 1880 y el proyecto «civilizador» de las élites argentinas han repercutido negativamente en la evaluación de la incidencia de la población negra proveniente de África en la población total argentina. Hasta el día de hoy los censos nacionales y las encuestas permanentes que se difunden desde el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) continúan sin desagregar las distintas nacionalidades de los migrantes asentados en Argentina o el país de procedencia de los padres de hijos argentinos.

Específicamente en relación con los senegaleses, estos sujetos, casi exclusivamente varones jóvenes o de mediana edad, migran a la Argentina principalmente por razones económicas: en Senegal no encuentran los medios suficientes para vivir y mantener a sus familias con dignidad. Vienen con el único y firme propósito de trabajar (Giménez, 2020). La gran mayoría llega a través de Brasil, país que, a diferencia de Argentina, cuenta con representación diplomática bilateral. Pueden o no hacer escala en Fortaleza, la ciudad ubicada más hacia el este y, por ende, más cercana a Senegal, aunque todos pasan por São Paulo. Existe también una ruta en avión hasta Ecuador, luego de la cual siguen el trayecto terrestre por Perú, Bolivia hasta Argentina. En virtud de la existencia de ciertas facilidades en cuanto a la documentación y el acceso a trabajos regularizados, en ocasiones muchos senegaleses pasan meses e incluso años en Brasil antes de entrar a la Argentina. Debido a que la gran mayoría ingresa finalmente al país por pasos fronterizos no habilitados, y además a causa de la falta de herramientas específicas de medición de poblaciones africanas en censos en Argentina, los datos precisos de egreso e ingreso son desconocidos (Marcelino y Cerrutti, 2011; Steeb, Arellano y Marcó del Pont, 2019). El aumento de la inmigración señalada por un buen número de trabajos de investigación (Espiro y Zubrzycki, 2013; Dutra y Gayer, 2015; Masso Porcar, 2010), que se sucede sobre todo durante la década de 2010, también se condice con otras dos políticas económicas y migratorias en el país. Inicialmente, un primer pico migratorio se sucede alrededor de 2012, momento en que la Argentina goza de una economía estable en crecimiento, con un dólar lo suficientemente barato para poder acceder con facilidad a las remesas que generalmente los migrantes senegaleses envían a sus familiares en su país de origen. En una segunda instancia, aunque con cierto declive en la situación económica, se sucede otro aumento del flujo migratorio alrededor de 2014, año en el que se pone en marcha desde la Dirección Nacional de Migraciones un plan nacional de regularización y entrega de documentos nacionales de identidad (DNM, 2013). Este plan representa, hasta la actualidad, potencialmente la única política de inclusión ciudadana², debido a que las solicitudes de refugio son denegadas constantemente (por ejemplo, entre 2006 y 2008 se entregó únicamente el 0.46% de las peticiones realizadas, uno de los últimos datos disponibles). Esto se suma a que, a causa de la falta de convenios con Senegal o de representación diplomática del país africano en la Argentina, el acceso al DNI es virtualmente imposible. Una vez ingresados en el país, los senegaleses logran rápidamente conseguir un modo de supervivencia a través de la economía popular (Grabois y Pérsico, 2015), sobre todo por medio de la venta callejera de ropa y artículos electrónicos (Giménez, 2020).

En cuanto al nivel educativo, el grupo de senegaleses que arriba a la Argentina dista en gran medida de la mayoría de los alumnos con los que el cuerpo docente de ELSE, de Buenos Aires en particular, está habituado a tratar, sobre todo relacionado con la falta

² La falta de políticas públicas específicamente diseñadas se ve de alguna manera compensada por el trabajo de ciertas oficinas públicas y organizaciones sociales que colaboran en la asistencia a este colectivo tanto en el acceso a derechos como en la asistencia alimentaria, religiosa, sindical y laboral. Sin ser exhaustivos, se destacan el Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE), el Bloque de Trabajadores Migrantes (BTM), la Asociación de Mujeres Unidas, Migrantes y Refugiadas en Argentina (AMUMRA), la Universidad de Avellaneda, la Comisión Organizadora del 8 de Noviembre, el British Council, el Centro de Orientación a Migrantes y Refugiados en Buenos Aires y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para Refugiados (ACNUR).

de alfabetización en lengua materna y/u oficial y el habituamiento a situaciones áulicas. Las pocas estadísticas oficiales internacionales coinciden en este caso con el diagnóstico y las entrevistas realizadas en clase. A pesar de que la educación primaria es obligatoria en Senegal —desde 1991 y, en especial, desde la reforma constitucional de 2001—, el 65% de los estudiantes no finalizó o no hizo ningún grado de la escuela primaria. Aunque tengan, en líneas generales, la edad suficiente como para haber cursado sus estudios primarios de forma compulsiva, la aplicación de la ley resulta dificultosa debido a dos eventualidades: en primer lugar, la edad temprana con la que los hombres senegaleses comienzan a trabajar, y en segundo lugar, la importancia que mantienen las escuelas coránicas, en donde se imparte educación religiosa, al contrario de las escuelas estatales, en la sociedad senegalesa. Como resultado de estos factores, el acceso a la alfabetización en francés —lengua oficial de escolarización— o wólof —lengua originaria de la etnia homónima, pero que funciona como lengua de comunicación entre todos los senegaleses y es dominada por la mayoría de ellos—, ambas con sistemas de escritura basados en el alfabeto latino, es limitado o nulo. En adición, los hábitos áulicos y relativos a las instituciones educativas a los que se apela en una clase de ELSE, como leer consignas por sí mismos o trabajar en parejas, no son compartidos por este grupo y, a su vez, tampoco es posible apelar a la reflexión metalingüística de quien conoce su lengua materna u otra lengua aprendida.

En cuanto a las características de su primera lengua (L1), el wólof es una lengua de la familia nigeriana-congoleña, más específicamente de la rama del noratlántico, la cual se encuentra presente desde Senegal y Gambia —la costa oeste de África— hasta partes de Camerún y Nigeria —ya cerca de la parte más central africana—. Un buen número de senegaleses es multilingüe, sobre todo si no pertenece a la etnia wólof. Dentro de este último grupo, la mayoría habla peul (también conocido como fula) y/o sérère como lengua materna. Todas estas lenguas están emparentadas y pertenecen a la rama antes descrita. En cuanto a sus características tipológicas, el wólof es una lengua sintética (Haspelmath y Sims, 2013; Torrence, 2013) con orden sujeto-verbo-objeto (SVO). Algunas palabras del francés han sido incorporadas como préstamos al wólof, pero, pese a eso, la influencia de la lengua romance sobre la morfosintaxis es baja. Todos los senegaleses pueden comunicarse en wólof con facilidad y es usada como lengua de comunicación incluso entre dos hablantes que no la tienen como lengua nativa (Salazar García, 1998; Torrence, 2013). Se brinda más información acerca de la descripción tipológica del wólof en la sección 5, especialmente relacionada con las propiedades gramaticales constitutivas del español.

3. Propuesta de acción especial: formato de clase y gestión curricular

Si bien en Buenos Aires, sobre todo, en los últimos años han surgido algunas experiencias que combinan la enseñanza del español como lengua segunda a grupos refugiados y migratorios —a través del British Council, el Centro Universitario de Idiomas, los convenios del Alto Comisionado de Naciones Unidas para Refugiados

(ACNUR) con el Laboratorio de Idiomas (UBA), entre otras organizaciones (Cerqueiras y Luppino, 2019)—, las diferencias en las características del grupo de senegaleses y el lugar desde el que se administran las clases de español, en comparación con los otros centros mencionados anteriormente, obligaron a repensar el modo en que se realizaría la gestión curricular integral del curso.

En primer lugar, las clases en UTEP reúnen casi con exclusividad a migrantes senegaleses varones de entre 20 y 40 años. Los senegaleses no son considerados refugiados en Argentina, ya que la migración económica no es condición en el país para obtener dicho estatus y, por lo tanto, gozan de menores ventajas. Así, la mayoría trabaja dentro de la economía popular (Grabois y Pésico, 2015) en largas jornadas, que suelen finalizar cuando se pone el sol. La necesidad de aprender la lengua fue originalmente expresada por el propio colectivo. Esta propuesta se entendió como una necesidad objetiva para poder llevar adelante su labor y poder facilitar y ayudar a su inserción en Buenos Aires. Por este motivo, las clases fueron organizadas después de las 20 horas, repartidas en tres días, en la sede de la UTEP, que se encuentra muy cerca de la zona de trabajo y de vivienda de muchos migrantes senegaleses, en Constitución³.

En cuanto al formato de las clases, una clase de ELSE convencional sigue una estructura definida, en la que se respeta un currículo diseñado por instituciones reconocidas en el ámbito de la enseñanza de español (por ejemplo, *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) (Consejo de Europa, 2001) para la variedad «internacional», Laboratorio de Idiomas (UBA) (Lineamientos, 2001) para la variedad argentina) y se trabaja la integración y la ejercitación de las cinco destrezas comunicativas principales: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita y, a veces, mediación lingüística (Alexopoulou, 2010). De existir divergencias en algunas instituciones, por lo general se realizan cambios sobre la base de estos macrocurrículos. Sin embargo, y para nuestro caso, la planificación debe tener importantes modificaciones. Al contrario de lo recomendado, se ponderan el análisis de necesidades objetivas en primera instancia (Hutchinson y Waters, 1987; García Santa-Cecilia, 2000); una dinámica de clase centrada en la alfabetización (Signorini y de Manrique, 2003) con un enfoque equilibrado (Melgar, 2016; Sosinski, Manjón Cabeza Cruz y Picornell González, 2018), combinada con la enseñanza de la lengua desde las características de la variedad rioplatense y una perspectiva comunicativa (Canale, 1983; Hymes, 1971; Hernández y Zanón, 1990; Melero Abadía, 2000); y una estructura 50-50, que consiste en 50% de producción e interacción orales y 50% de actividades de alfabetización y producción y comprensión escrita. Como eje fundamental de esta propuesta, el currículo se actualiza clase a clase, a fin de poder incorporar lo observado en el encuentro anterior.

El análisis de necesidades y objetivos en formato de cuestionario precurso permite que disminuyan los inconvenientes que se provocan a raíz de la barrera idiomática. Durante la aplicación, se evalúa el grado de entendimiento y de producción en las respuestas, de forma tanto escrita como oral, y se sopesan las condiciones reales de

³ Las propiedades asociadas al grupo de Constitución se condicen en líneas generales con las presentes en el grupo de Escobar, a menos que sea aclarada la diferencia.

estudio de los aprendientes. Los factores más importantes en la nivelación versan alrededor del grado de alfabetización, el acceso a la escuela primaria o secundaria, el tiempo de residencia en Argentina, el nivel de contacto con hispanoparlantes y los horarios y posibilidades de los alumnos en asistir a la clase. Así, en UTEP Constitución, se organizaron tres cursos⁴: el primero, destinado para alumnos más avanzados, con un grado de comunicación oral bastante más fluido que el resto y un dominio de la lectoescritura superior; el segundo, orientado a personas alfabetizadas pero con producción y comprensión oral limitada; y el tercero, orientado a personas no alfabetizadas o semialfabetizadas y con dificultades para establecer interacciones orales. La utilización de las necesidades subjetivas (por ejemplo, la autopercepción del nivel, factores personales afectivos, los objetivos personales en torno a las destrezas que desean adquirir en las clases, entre otros) son introducidos durante la cursada y como parte de la evaluación final.

Dada la gran cantidad de alumnos con alfabetización limitada —alrededor del 50%—, el tercer grupo especialmente presentó una dinámica de clase centrada en la alfabetización en la lengua segunda (L2) con enfoque equilibrado que se sostiene en la enseñanza del sistema de la lengua, de la norma para la comunicación escrita y del componente cultural (Melgar, 2016). Aun así, al comienzo se ponderó una estructura 50-50. Esta necesidad surge no solo con el objeto de abordar las dos necesidades principales del grupo, sino también de saldar la dificultad que suponía el uso del pizarrón y no descuidar el aprendizaje de la lengua oral. Las actividades diseñadas son siempre basadas en los lineamientos generales del enfoque comunicativo. Durante el desarrollo del año, pudieron introducirse inputs de textos auténticos, actividades de pre y post lectura y prácticas de producción y comprensión oral más precisas, que tomaron como fuente los contenidos políticos de la UTEP y el material audiovisual confeccionado por profesores.

En resumen, además de los elementos ya descritos, y sobre la base de entrevistas con alumnos y el análisis de errores de las tareas realizadas, una propuesta de actuación de clase para migrantes senegaleses debe incluir el diseño propio de un cuadernillo de actividades, la formación específica de profesores en alfabetización y enseñanza de español a grupos migrantes y fomentar el conocimiento de la lengua materna (y de comunicación) del total de los alumnos; en este caso, el wólof. Los avances de este proyecto se muestran en las siguientes secciones, sin antes dejar de mencionar la importancia particular de los estudios contrastivos dentro de la investigación en ELSE.

4. Estudios comparados en ELSE

La influencia de la lengua materna de los aprendientes sobre la lengua extranjera en proceso de adquisición es objeto de interés de docentes y lingüistas desde mediados del siglo XX. Así, se ha definido a la transferencia como el empleo de algún tipo de

⁴ Para la sede de Escobar, y dada la menor cantidad de alumnos, las clases se concentraron en un único día, pero con una dinámica que permitía dividir a alumnos con mayores necesidades de alfabetización de otros más escolarizados. Estos «microcursos» en simultáneo se corresponden en líneas generales con el curso primero y tercero de la sede de Constitución.

elemento de la lengua materna en el uso de la interlengua de la lengua extranjera o segunda que se está aprendiendo (Cortés Moreno, 2000). Los procesos de transferencia fueron documentados no solo en el aspecto fonético-fonológico, en el que el fenómeno del acento extranjero es su propiedad más notable, sino también en todos los niveles lingüísticos (morfosintáctico, semántico, pragmático, léxico e incluso sociocultural). Los fenómenos transferenciales ocuparon el desarrollo de gran parte de la literatura sobre lenguas extranjeras durante la etapa en la que el conductismo y, con ello, las ideas de hábitos y aprendizajes, cobraron difusión durante la década de 1960 y principios de la década de 1970. El concepto de interferencia, a menudo considerado responsable de «todos los errores y fosilizaciones» cometidas por los hablantes, entra en desuso a partir de la pérdida de vigencia del método audiolingual y el advenimiento de enfoques más comunicativos y socioculturales (García, 1999; Melero Abadía, 2004). En su reemplazo, aparece el análisis de errores (Gass y Selinker, 1983) como la principal estrategia de investigación y evaluación de la interlengua y la adquisición de lenguas segundas. Este método no toma como base la lengua materna de los alumnos, sino que hace foco sobre los mismos errores en las producciones orales y escritas. La transferencia de la lengua materna sería una de las estrategias, además de, por ejemplo, la sobregeneralización, que puede provocar una transferencia negativa en el desarrollo de la interlengua del hablante.

El surgimiento del análisis de errores introdujo novedades positivas en el estudio de lenguas extranjeras, entre ellas la idea de interlengua, la valorización de métodos comunicativos, la orientación hacia teorías gramaticales más mentalistas y de corte psicolingüístico y, sobre todo, la idea de la progresión esperable, independientemente de la lengua materna que se hable, en el proceso de adquisición de una lengua no nativa. Sin embargo, la frecuente depreciación —o completa eliminación— de la importancia del papel de las primeras lenguas en el proceso de adquisición que apareció en los estudios de análisis de errores ha traído como consecuencia otros efectos negativos. Por ejemplo, son muchos los casos de errores en alumnos que pueden evitarse si se homologaran las reglas de su lengua materna en la producción de su interlengua. Si se tuviera la chance, ¿no serviría poder ofrecer a los alumnos una herramienta más, en este caso relacionada con el dominio experto de su lengua nativa, a la hora de aprender nuevas reglas de cualquiera de los niveles lingüísticos? Asimismo, si bien muchas estrategias generales de adquisición se cree son universales (*e. g.* analogía, generalización), ¿cuáles son las estrategias cognitivas que los hablantes tienden a utilizar cuando los hábitos áulicos y de estudio son diferentes y la conciencia metalingüística sobre la propia lengua no está practicada? ¿O cuando el nivel de dominio de la lengua meta es casi nulo o limitado? ¿Cuál es el valor que se le debería plasmar a las transferencias, no negativas, sino positivas, en el análisis de aciertos (errores) de los aprendientes que pueden ser explicadas por una estrategia de inferencia con la lengua materna? ¿El conocimiento explícito de las características gramaticales del wólof no sería un recurso con el que podría contar el docente para reforzar las transferencias positivas y facilitar el aprendizaje?

Por ello, la L1 no representa el único punto de referencia para el aprendizaje de la L2, pero tampoco puede quedar totalmente desligada del proceso de desarrollo de la

interlengua de los hablantes y de los errores esperables en cada momento de esa transformación. En particular, la creación de una gramática contrastiva (Fernández, 1997; Valenzuela Manzanares, 2002) puede resultar vital para el correcto diseño de actividades y la predicción sobre los potenciales inconvenientes en el desarrollo de la lengua meta, teniendo en cuenta que el wólof es una lengua distante poco estudiada. En ese sentido, no solo puede brindar información especialmente relevante a los fines de mejorar la propuesta de actuación de los cursos orientados a senegaleses, sino que también puede funcionar como un instrumento de investigación y de documentación de una lengua minorizada que actualmente despierta el interés de un número menor de lingüistas y especialistas en el mundo. La construcción de esta gramática comparada se forma sobre la base de la currícula del nivel A1, tomada de Aula del Sur (Corpas *et al.*, 2009), los niveles 1A, 1B y 2 del Laboratorio de Idiomas (UBA) y la aplicación de un currículo particular adaptado para migrantes senegaleses, actualmente en desarrollo. Se utilizan otras gramáticas del español y/o comparadas (Menegotto, Cármenes, Cócora y Ochoa, 2015; Moreno y Fernández, 2007) y otros proyectos de documentación lingüística de lenguas sudamericanas (Lehmann, 2001; Nercesian, 2014; Krasan *et al.*, 2017) como referencias para la organización y estructura. La recopilación de la información lingüística propia del wólof se realiza, fundamentalmente, con colaboradores senegaleses y se complementa con el estudio de algunas gramáticas (generalmente incompletas) del wólof (Stewart y Gage, 1970; Diagne, 1971; Torrence, 2013), las producciones y errores de los aprendientes y los servicios en línea *Glottolog* (<https://glottolog.org/>) y *The World Atlas of Language Structure (WALS)* (<https://wals.info/>), los cuales cuentan con una extensiva clasificación de rasgos lingüísticos de cientos de lenguas en el mundo y que pueden ser comparadas fácilmente con el español. A continuación, se muestran los avances realizados y las posibles implicaciones en el armado de actividades y la predicción y evitación de errores y fosilizaciones dentro del proceso de adquisición.

5. Wólof y español translingüísticamente

En cuanto a sus características tipológicas más generales, el wólof presenta propiedades típicamente asociadas a las lenguas de núcleo inicial (*head-initial*), por lo que el núcleo precede a los complementos, al igual que en español. Asimismo, como ya se dijo, es una lengua (S)VO, que con frecuencia puede no pronunciar explícitamente los sujetos pronominales (1).

(1) (Man) *de-may-wëy* *ceeb*⁵
 1SG EVENT-1SG-comer arroz
 '(Yo) como arroz'.

⁵ A menos que se especifique lo contrario, tanto las oraciones expuestas en los ejemplos como las glosas y traducciones se desprenden de nuestras sesiones con los alumnos que participan en la redacción de este trabajo como colaboradores de su lengua.

La morfología nominal y verbal suele ser sufijante, presenta preposiciones —y no posposiciones ni morfología de caso de manera sistemática— y los adjetivos suelen ubicarse detrás de los nombres, todas características que lo asemejan al español. Por el contrario, la principal diferencia nominal entre wólof y español radica en que aquella es una lengua con clases nominales, y no género gramatical. Cuenta con 8 clases singulares y 2 plurales y los nombres suelen manifestar la pertenencia a cada clase por concordancia con otros complementos de la frase (2), de manera análoga a lo que sucede con el género con los sustantivos, adjetivos y artículos y demostrativos en el español.

(2) *saw mi, góór ñi*
 orina marcadorclase mi hombres marcadorclase ñi
 ‘la orina, los hombres’ (Torrence, 2013).

En relación con los contenidos presentes en un nivel A1, podemos observar que el objetivo comunicativo de *presentarse a uno mismo y a otros* puede cumplirse utilizando los equivalentes a la construcción *me llamo* (*tudu*, del sustantivo *tur* ‘nombre’) (3) y la construcción con *ser* coapareciendo con los nombres (4).

(3) (*Ñongi*) *tudu Nicolás ak Bathie*
 1PL llamarse Nicolás y Bathie.
 ‘(Nosotros) nos llamamos Nicolás y Bathie’.

(4) (*Man*) *may Nicolás*
 1SG ser.1SG Nicolás
 ‘(Yo) soy Nicolás’.

Para el caso de (3), los colaboradores⁶ manifiestan que el *tudu* es la derivación verbal del nombre *tur* (literalmente ‘nombre’) y funciona como el eventualizador de la acción. La modificación, en caso de referir a otras personas, solamente radica en la utilización de la morfología preverbal; por ejemplo, *yangi* equivale a la segunda persona singular (*yangi tudu Modou* ‘vos sos Modou’). Para (4), pueden utilizarse los pronombres nominativos generales del wólof —que son opcionales, por lo que puede haber construcciones con caída de sujeto explícito (*prodrop*)— en combinación con el verbo *ser* flexionado según corresponda.

En relación con las personas y los pronombres personales, el sistema pronominal nominativo en wólof es similar al del español: cuenta con tres personas singulares y tres plurales. Los pronombres de primera y segunda persona plural pueden ser inclusivos o exclusivos y se deducen por contexto. Sin embargo, a diferencia de la lengua meta de los aprendientes, el wólof no hace diferencias de género, por lo que no existe un equivalente a él y ella y no se manifiesta en estructuras concordadas (5). Se detectan sincretismos

⁶ Agradecemos a Modou Ngom y Bathie Diagne, estudiantes migrantes senegaleses de nuestros cursos, por la reflexión y colaboración en la construcción colaborativa de estas glosas.

verbales entre la primera y la tercera persona plural y, en menor medida, entre la primera y tercera persona singular, los cuales se resuelven por contexto (6). Asimismo, el trato honorífico o socialmente distante, que en español se manifiesta por la pertenencia del usted al paradigma verbal de tercera persona, no presenta morfología propia. El respeto, que suele expresarse en un número mayor de situaciones sociales que las efectivamente realizadas en nuestra variedad, se marca léxicamente y diferencia hombres de mujeres (*sanguibi*, *saniñbi* y *diawrine* para hombres y *soxnasi* para mujeres) (7).

(5)

a. (Mom) moy Nicolás
3SG ser.3SG Nicolás
'(Él) es Nicolás'.

b. (Mom) moy Brenda
3SG ser.3SG Brenda
'(Ella) es Brenda'.

(6) (Ñun/Ñom) ñoy Alicia ak Nicolás
(1PL/3PL) ser.1PL/3PL Alicia y Nicolás
'(Nosotros) somos Alicia y Nicolás' / '(Ellos) son Alicia y Nicolás'.

(7) *Sanguibi yaw yay* Sergio
Señor 2SG ser.2SG Sergio
'Usted es Sergio'.

La edad puede expresarse utilizando nuevamente las formas *mangi*, *yongi*..., al igual que con *tudu* en (3), o utilizando el marcador *-na* (y sus derivados *-nga*, *-nañ*, *-ngen*). Esta diferencia de opciones ilustra un proceso altamente productivo en wólof, que repercute en la estructura de la información, las acciones acabadas y las respuestas a preguntas versus la información transmitida *ex profeso*. Se ilustran en (8) y (9) las diferencias.

(8) *Mangi* am ñar fuk at
1SG edad dos diez años
'Tengo veinte años'.

(9)

a. *Am-na* ñar fuk at
edad-COMPL.1SG/3SG dos diez años
'Tengo veinte años' / 'Tiene veinte años'.

b. *Am-ngen* ñar fuk at
edad-COMPL.2PL dos diez años

‘Ustedes tienen veinte años’.

Para los verbos estativos, el hecho de que el estado o condición exista al momento del habla suele ser indicado por el marcador aspectual completivo *-na*. Cuando se utiliza especialmente con eventos de estado, lo que se desprende del evento equivale a que se llevó a cabo por completo el resultado de esa acción. Muchos senegaleses tienden a traducir estas expresiones utilizando el adverbio español *ya* para marcar la diferencia de significado entre (8) y (9). También es más frecuente encontrar la opción (8) en casos de presentación espontánea y (9) en casos de respuesta a pregunta (10).

(10)

- a. *Ñata at nga am?*
cuántos años 2SG edad
‘¿Cuántos años tenés?’
- b. *Am-na jurom ñat*
edad-COMPL.1SG cinco tres
‘(Ya) tengo ocho’.

Esta diferencia se extiende a un significativo número de construcciones que sirven para poder *transmitir información personal sobre uno mismo o sobre otros*, otro de los objetivos comunicativos del primer nivel. Las construcciones con *dek* (‘vivir’) (11) y las formas para expresar nacionalidad, religión, etnicidad, características físicas y profesiones utilizan el marcador *la* (*-na*) y derivados (12).

(11)

- a. *Mangi dek Buenos Aires*
1SG lugar Buenos Aires
‘Vivo en Buenos Aires’.
- b. *Buenos Aires la-ñu dek*
Buenos Aires OBJPRED-1PL lugar
‘Vivo en Buenos Aires’

(12)

- a. *(Man) Americe-la*
1SG América-OBJPRED.1SG/3SG
‘(Yo) soy americano’.
- b. *(Man) julit-la*
1SG rezar-OBJPRED.1SG/3SG
‘(Yo) soy musulmán’.
- c. *(Yen) julit-ngen*

2PL rezar-OBJPRED.2PL
'(Ustedes) son musulmanes'.

- d. (Man) *may woykat-bi*
1SG ser-1SG cantar-marcadorclasebi
'(Yo) soy cantante'.
- e. (Man) *jangale-kat-la*
1SG EVENT.1SG-cantar-OBJPRED.1SG/3SG
'(Yo) soy cantante'.
- f. *Messi ponkal-la*
Messi grande-OBJPRED.1SG/3SG
'Messi es grandote'.

La excepción la constituyen los estadios transitorios o eventos verbales de realización o actividades (Dowty, 1977). Estas son equivalentes al español *estar* o, por ejemplo, *rezar* o *comer* (el) arroz (13) (en donde se oponen una estructura con un eventualizador o actualizador verbal como en (1) a estructuras nuevamente con *-na*). Para estos últimos casos, la lectura es de un pasado inmediato, más similar al perfectivo, con un matiz completivo. Los casos sin el marcador *-na* pueden tomar un matiz habitual o progresivo.

(13)

- a. (Yaw) *de-nga son*
2SG EVENT-2SG cansado
'(Vos) estás cansado'.
- b. (Yaw) *son-nga*
2SG cansado-OBJPRED.2SG
'(Vos) estás cansado'.
- c. *Tey juli-na*
hoy rezar-COMPL.1SG/3SG
'Hoy ya recé/ya he rezado?'
- d. (Mon) *de-y juli*
3SG EVENT-3SG rezar
'(Él) reza/está rezando'.

⁷ Para las variantes mexicana e ibérica, variedades en las que el uso perfecto ha tenido un desarrollo similar al del resto de las lenguas romances con excepción del portugués (italiano, francés, entre otras), este tiempo verbal es el que resulta más adecuado en la traducción.

- e. *De-y* *taw*
 EVENT-3SG lluvia
 ‘Llueve/está lloviendo’.
- f. **(Man)* *de-may* *danu*
 1SG EVENT-1SG caer
 Lit. *Estamos cayendo. / Genera una lectura de futuro: ‘Me voy a caer’.

En síntesis, para la compleción de los objetivos comunicativos de *presentarse a sí mismo y a otros y transmitir información personal sobre uno mismo o sobre otros*, se ponen en juego significantes diferencias estructurales entre ambas lenguas. Las transferencias positivas radican en la posibilidad de que el sujeto pronominal de la oración pueda ser omitido y las semejanzas del sistema de pronombres nominativos. Sin embargo, la presencia de dos opciones gramaticalmente distintas, de manera más o menos transversal, en el caso de transmitir información para el objetivo comunicativo planteado, puede repercutir negativamente en la producción de la lengua meta. De esta manera, pese a que existen algunas características gramático-tipológicas (el sistema pronominal, el orden sujeto-verbo-objeto y los fenómenos de concordancia) que hacen que la distancia entre lenguas no sea tan marcada, la mayoría de los procedimientos morfosintácticos obligan a pensar en otras estrategias de enseñanza para maximizar las transferencias positivas que puedan darse en el paso de una lengua a la otra. En particular, resaltamos los fenómenos de interfaz entre estructura de la información y la sintaxis y la organización marcadamente aspectual —y no temporal— del wólof. Este proceso pone a la vista que para lo que en wólof puede (y debe) expresarse de dos maneras gramaticales distintas, en español se subsume en una única. En esta lengua no existen cambios de expresión obligatorios ni fácilmente añadibles, con excepción de la inserción de algunos lexemas particulares (el adverbio *ya* para diferencias aspectuales en ciertos verbos determinados, índices de polaridad negativa o positiva al comienzo de las respuestas, o estructuras topicalizadas poco frecuentes).

6. Conclusiones

A lo largo de estas páginas, nos propusimos presentar un cuadro de la situación general de la enseñanza de español a migrantes senegaleses en Buenos Aires. Para ello, en la sección 2, describimos especialmente el nivel educativo y las características migratorias principales del aumento poblacional senegalés en Argentina. A continuación, mostramos los lineamientos básicos de una propuesta de actuación curricular y áulica para las clases, centrados en un método alfabetizador con enfoque equilibrado, el balance entre destrezas orales y escritas y la inclusión de la perspectiva comunicativa. De esta primera aproximación, pudo determinarse la necesidad de desarrollar recursos propios particularmente adaptados a las clases de este colectivo. Una de estas urgencias radica en la profundización del estudio de la lengua materna de los aprendientes senegaleses y cómo las características de esta pueden afectar negativamente (o positivamente) sobre el proceso de adquisición de los estudiantes.

Para ello, mostramos los beneficios de adoptar una perspectiva integral, no exclusiva y comparada entre lenguas. En la última sección, nos dedicamos a analizar los primeros objetivos comunicativos pensados para las primeras clases de español de un nivel A1 y cuáles son los recursos gramaticales y léxicos que se encuentran a disposición en español y wólof.

A partir de la evidencia mostrada fruto del análisis gramatical, lingüístico y social de la comunidad y la lengua de los senegaleses en Buenos Aires, se observa que las actividades diseñadas o adaptadas para las clases hacia esta comunidad africana deben tener en cuenta, en principio, las disparidades gramático-comunicativas que fueron planteadas o incluir instancias explícitas de negociación de significado y de reflexión metalingüística en L1 y L2 que focalicen sobre las formas (y las funciones, en una segunda instancia) de las estructuras meta. El desafío para futuras investigaciones consiste en continuar la confección y la adaptación de la gramática comparada e integrar los resultados más generalizables de estos análisis dentro de la propuesta de un cuadernillo propio y la formación específica de profesores. De esta manera, creemos que la presente investigación y los objetivos propuestos para otras futuras pueden no solo contribuir a la integración lingüística del colectivo senegalés a través de clases particularmente diseñadas para tal fin, sino que también pueden aportar reflexiones para la práctica de ELSE hacia otros colectivos migrantes monolingües y el ejercicio de la disciplina en general.

Referencias bibliográficas

- ALEXOPOULOU, A. (2010). Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las lenguas*, vol. 5(9), 102-113 [https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/158].
- ARELLANO, N. y B. 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 de 2019. Buenos Aires, Instituto de Lingüística.
- CANALE, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En: M. Llobera et alii (1995) (coords.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-83). Madrid. Edelsa.
- CAVINA, P. y F. RAPISARDI (2011). Reflexiones sobre los avances y dificultades recientes de la política migratoria argentina desde una perspectiva de derechos humanos: el caso del Plan Nacional de Derechos Humanos. Ponencia presentada en VI Congreso Argentino de Administración Pública. 6-8 de julio de 2011. Resistencia.
- CERQUEIRAS, V. y S. LUPPINO (2019). *La construcción de una discursividad paralela en la clase de español para población refugiada*. Letras, Buenos Aires, Universidad Católica Argentina, vol. 1(79), 62-86 [https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/LET/article/view/2670].

- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (cap. 4). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Instituto Cervantes.
- CORPAS, J. et alii (2009). *Aula del Sur 1 - Curso de Español*. Buenos Aires: Voces del Sur.
- CORTÉS MORENO, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- DIAGNE, P. (1971). *Grammaire de wolof moderne*. Paris: Présence africaine.
- DOWTY, D. (1977). Toward a semantic analysis of verb aspect and the English 'imperfective' progressive. *Linguistics and philosophy* (pp. 45-77), Dordrecht, D. Reidel Publishing Company, vol. 1.
- DUTRA, C. y S. GAYER (2015). A inclusão social dos imigrantes haitianos, senegaleses e ganeses no Brasil. Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas na sociedade contemporânea. VII Mostra de Trabalhos Jurídicos Científicos.
- ESPIRO, M. L. y B. ZUBRZYCKI (2013). Tensiones y disputas entre migrantes africanos recientes y organismos de control estatal: El caso de los senegaleses en la ciudad de La Plata. *Question*, La Plata, Universidad Nacional de la Plata, vol. 1(39), 109-121. [<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1908>].
- FERNÁNDEZ, C. (2012). La investigación en Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) en Argentina y el Mercosur. *Signo y seña*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, vol. 22, 5-12.
- FERNÁNDEZ, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores: en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- GARCÍA, P. (1999). El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes. *Carabela*. Dedicado a Lengua y Cultura en el aula de E/LE, Madrid: SGEL, vol. 45, 107-119.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, Á. (2000). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libro.
- GASS, S. y L. SELINKER (1983). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley: Newbury House.
- GIMÉNEZ, A. (2020) *Descripción y condiciones actuales de la población senegalesa en Argentina*. Documento de circulación interna en Unión de Trabajadores de la Economía Popular.
- GRABOIS, J. y E. M. A. PÉRSICO (2015). *Organización y economía popular*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CTEP - Asociación Civil de los Trabajadores de la Economía Popular.
- HASPELMATH, M. y A. SIMS (2013). *Understanding Morphology*. London, New York: Routledge.
- HERNÁNDEZ, J. y J. ZANÓN (1990). La enseñanza de la comunicación en la clase de español. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, vol 5, 12-19.
- HUTCHINSON, T. y A. WATERS (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

- HYMES, D. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En: M. Llobera et alii (1995) (coords). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-47). Madrid. Edelsa.
- KRASAN, M., C. AUDISIO, M. JUANATEY, J. KROJZL., M. L. RODRÍGUEZ, L. GOLLUSCIO y F. CICCONE (2017). *Material de consulta para el docente en contexto de diversidad lingüística: estructuras contrastivas guaraní-español, quechua-español*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- LEHMMAN, C. (2001). Language documentation: A program. En: W. Bisang (ed.). *Aspects of typology and universals* (pp. 83-97). Berlin. Akademie Verlag.
- LINEAMIENTOS DE EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTO Y USO (Español como Lengua Extranjera [ELE]) (2001). Ministerio de Educación. Buenos Aires. [<http://else.psi.unc.edu.ar/sites/else.psi.unc.edu.ar/files/imagenes/lineamientos-ME-2001.pdf>]
- MAFFIA, M. y B. ZUBRZYCKI (2011). *Africanos y afrodescendientes en la Argentina del siglo XXI. Un breve panorama*. Instituto de Relaciones Internacionales (IRI) - Anuario 2011.
- MARCELLINO, P. y M. CERRUTTI (2011). *Recent african immigration to South America: the cases of Argentina and Brasil in the regional context*. CELADE, Population Division, ECLAC.
- MASSO PORCAR, A. (2010). *Enseñanza de español como segunda lengua a personas adultas en la ciudad de Valencia: análisis de necesidades sentidas*. Tesis de maestría. Máster en Español como Lengua Extranjera, Universidad de Barcelona.
- MELERO ABADÍA, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- MELERO ABADÍA, P. (2004). De los programas nociofuncionales a la enseñanza comunicativa. En: J. SÁNCHEZ LOBATO y I. SANTOS GARGALLO. (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 689-713). Madrid. SGEL.
- MELGAR, S. (2016). Clase Nro. 2. Modelo Alfabetizador. Módulo Seminario Final. Especialización docente Superior en alfabetización inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- MENEGOTTO, A., J. CÁRMENES, A. CÓCORA y L. OCHOA (2015). *El microscopio gramatical del español*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- MORENO, C. y G. M. FERNÁNDEZ (2007). *Gramática contrastiva del español para brasileños*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- NERCESIAN, V. (2014). *Wichi lhomtes: Estudio de la gramática y la interacción fonología-morfología-sintaxis-semántica*. Muenchen: LINCOM GmbH.
- RESOLUCIÓN/DISPOSICIÓN DNM 000002/2013. Dirección Nacional de Migraciones, Buenos Aires, Argentina, 2 de enero de 2013.
- SALAZAR GARCÍA, V. (1998). La enseñanza de español a inmigrantes senegaleses: la experiencia de Adesean. *Revista de humanidades y ciencias sociales*, Almería, Instituto de Estudios Almerienses, vol. 16, 237-252.
- SIGNORINI, A. y A. M. B. DE MANRIQUE (2003). Aprendizaje de la lectura y escritura en español. El predominio de las estrategias fonológicas. [Learning to read and spell in Spanish. The prevalence of phonological strategies]. *Interdisciplinaria*, Buenos

- Aires, Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental, vol. 20(1), 5-30
[<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180/18020102>]
- SOSINSKI, M., A. MANJÓN CABEZA CRUZ y L. PICORNELL GONZÁLEZ (eds.) (2018). *EU-Speak-3: Hablantes de otras lenguas en Europa: enseñar a inmigrantes adultos y formar a sus profesores*. Newcastle upon Tyne: Newcastle University.
- STEEB, B., N. ARELLANO y A. MARCÓ DEL PONT (2019). Migrantes senegaleses en clases de español: doble caracterización lingüístico-migratoria y propuesta de actuación. Ponencia presentada en I Congreso de Ciencias Humanas. Noviembre de 2019. Buenos Aires, Universidad Nacional de San Martín.
- STEWART, W. y W. GAGE (1970). *Notes on Wolof grammar. Dakar Wolof: a basic course*. Washington: CAL.
- TORRENCE, H. (2013). *The clause structure of Wolof: insights into the left periphery*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- VALENZUELA MANZANARES, J. (2002). Lingüística contrastiva inglés-español: una visión general. *Carabela*, Madrid, SGEL, vol. 51(2), 27-45.
- ZUBRZYCKI, B. (2013). Senegaleses en Argentina: redes, trayectorias y asociaciones. Colección UNICOM. Lomas de Zamora. Universidad de Lomas de Zamora Facultad de Ciencias, 121-138.
- ZUBRZYCKI, B., y S. AGNELLI (2009). Allá en África, en cada barrio por lo menos hay un senegalés que sale de viaje: la migración senegalesa en Buenos Aires. *Cuadernos de antropología social*, Luján, Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Luján, vol. 29, 135-152.