

# MOVILIDADES Y LENGUAS:

## PUNTOS DE ENCUENTRO



**FERNANDO FISCHMAN**  
COORDINADOR

**Coordinador: Fernando Fischman**

*Prólogo: Vera Cerqueiras*

*Movilidades y lenguas : puntos de encuentro / Fernando Fischman ... [et al.] ;  
compilación de Fernando Fischman ; prólogo de Vera Cerqueiras. - 1a ed. -  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Fernando Fischman, 2021.  
Libro digital, Otros*

*Archivo Digital: descarga y online*

**ISBN 978-987-88-0983-0**

*I. Migración. 2. Lenguas. 3. Relaciones Culturales. I. Fischman, Fernando, comp. II. Cerqueiras, Vera, prolog.  
CDD 306.44*

*Hecho el depósito que marca la ley 11.723*

*Las opiniones vertidas en cada uno de los artículos son exclusiva responsabilidad de sus autores*

## Clases de español para migrantes senegaleses en Buenos Aires. Herramientas para la gestión curricular y el diseño de currículos específicos

*Nicolás Arellano*

### **Introducción**

La presencia de migrantes de origen africano en el escenario urbano de Buenos Aires no constituye una novedad. En los últimos años, específicamente la ciudad capital ha sido destino migratorio de lo que se cree un gran número de personas oriundas de Senegal que emigran al país. Este movimiento, sin duda consecuencia del aumento en la tensión en las fronteras de los países desarrollados a partir de la reconfiguración de la mirada de Occidente hacia el resto del mundo luego de los atentados terroristas de principios de la década de 2000, afectó principalmente a grandes países latinoamericanos de la región como Brasil y Argentina. Esta novedad y este nuevo grupo migratorio han derivado en el desarrollo de una serie de estudios de carácter diverso, los cuales analizan el fenómeno especialmente desde una visión antropológica y/o sociológica (Zubrzycki y Agnelli, 2009; Maffia y Zubrzycki, 2011; Marcellino y Cerrutti, 2011; Zubrzycki, 2013; Kleidermacher, 2013; Murguía Cruz y Kleidermacher, 2020).

Al mismo tiempo, en lo que respecta a la enseñanza del español como lengua segunda

y extranjera (ELSE) en Argentina, la disciplina cuenta con una amplia tradición y ha seguido un camino propio, diferenciándose fundamentalmente de España y el grado de influencia que sus instituciones universitarias y su industria editorial han tenido en el desarrollo de la disciplina en el mundo hispanohablante. Desde 1980, las experiencias de enseñanza en el país latinoamericano empiezan a multiplicarse a partir de la afluencia de ciertos grupos de extranjeros que necesitaban aprender la lengua de forma institucional. La historia de la disciplina, especialmente en Argentina, está relacionada de alguna manera estrecha con refugiados y –lo que ahora llamamos– migrantes económicos, es decir, migrantes que abandonan su país de residencia por motivos económicos. Los primeros cursos a migrantes y refugiados parecen haber comenzado alrededor de 1986 (Russell, Varela y Velloso, 2008), aunque la primera experiencia formal comenzó en 1993 a partir de la urgencia de un grupo de alumnos enmarcados en la Fundación Comisión Católica Argentina de Migraciones (FCCAM). En los años subsiguientes, otros institutos, fundaciones, universidades y organizaciones sociales continuaron creando cursos y brindando clases específicas a migrantes económicos y refugiados según los movimientos migratorios de cada época (Murguía Cruz, Brito Olvera, Steeb y Arellano, en preparación).

No obstante, hasta ahora, y pese a que pueden rastrearse diversos ejemplos concretos de experiencias de enseñanza de lengua española a senegaleses, no se cuenta con más que unas pocas investigaciones que analicen la nueva realidad de este colectivo migrante a través de una perspectiva lingüística y educativa. Más específicamente, no se encuentran investigaciones que tomen en cuenta la descripción de la situación lingüística de este grupo con relación a 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 (Fernandez, 2012).

Siguiendo anteriores estudios (Arellano y Steeb, 2019; Steeb, Arellano y Marcó del Pont, 2019; Arellano y Steeb, en prensa), para este trabajo el objetivo es presentar las características fundamentales de una propuesta de acción de clases de español para senegaleses que tenga en cuenta las características lingüísticas, educativas y migratorias específicas de este colectivo. Estos lineamientos se fortalecen a través del trabajo descriptivo con la lengua materna de los aprendientes y una toma de posición igualitaria, tendiente a la valorización de lenguas minorizadas. En particular, se muestran los avances de la escritura de un currículum específicamente adaptado, trabajado a partir del estudio de las similitudes y diferencias translingüísticas entre el wólof y el español a través de un abordaje con peso en el análisis de errores y las transferencias del proceso de aprendizaje. En especial, estos lineamientos tienen como base mi experiencia como docente de español y gestor curricular en Constitución (CABA, Argentina) y Escobar (Pcia. de Buenos Aires, Argentina) dentro del convenio entre la Unión de Trabajadores de la Economía Popular (UTEP) y la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FILO-UBA, Resolución Consejo Directivo 1579/19). Se integran subsidiariamente también otras herramientas, como los registros de clase, las entrevistas con otros profesores, los proyectos de colaboración en anotación lingüística entre estudiantes y docentes, los cuestionarios de nivelación, las sugerencias y producciones orales y escritas de alumnos y las evaluaciones de los años lectivo 2019 y 2020.

El trabajo se estructura de la siguiente manera. En el apartado siguiente se desarrollan las características migratorias, educativas y lingüísticas de la población senegalesa en Buenos Aires y en las aulas de español. En el apartado 3, se presenta el recorrido de las clases de español desde su creación, al mismo tiempo que se resumen los cambios introducidos y sus resultados dentro del marco de la propuesta de acción y modo de trabajo de las clases hacia migrantes senegaleses. En la sección posterior, mostramos los avances del desarrollo de un currículum específico y los beneficios de una perspectiva contrastiva entre las lenguas meta y materna de los aprendientes. Por último, en el apartado 5, se presentan las conclusiones del trabajo.

## **El viaje, el aula y la palabra**

La llegada de población de origen africano a Argentina ocurre desde finales de siglo XX, momento en que los oriundos de Cabo Verde constituían la mayor parte de los ingresos al país desde este continente (Marcelino y Cerrutti, 2011). A partir de los primeros años del nuevo milenio, el perfil senegalés de la migración comienza a ser mayoritario; este cambio de perspectiva no se debe únicamente a un único factor, sino que influyen, en distinta manera, (i) la inestabilidad económica e institucional de Senegal; (ii) el endurecimiento de las políticas migratorias de otras regiones, como la Unión Europea; (iii) el aumento del costo de vida en los países desarrollados; (iv) la relativa estabilidad económica en Argentina, sobre todo hasta el año 2014, en especial por la relación peso-dólar, pieza clave de la expectativa de envío de remesas de los senegaleses emigrados hacia sus comunidades de origen; (v) la “porosidad” de la frontera argentina, que facilita el acceso irregular al país desde pasos fronterizos no aéreos; y (vi) una política inmigratoria argentina que considera que migrar es un derecho humano y que, en general, tiende a ser más favorable, por omisión o por convicción, para quienes deciden o son forzados a buscar asilo en el país. En 2013, en este sentido, hubo una inscripción masiva (DNM 0000002/2013) desde la Dirección Nacional de Migraciones que generó una nueva oleada inmigratoria desde Senegal, conformada principalmente

por familiares y conocidos de quienes obtuvieron el documento. Sin embargo y hasta la fecha, estos nuevos migrantes no han avanzado en la obtención de ningún documento oficial regulatorio.

Asimismo, los relatos migratorios son casi idénticos. Todos migran fuera de su país natal en busca de un horizonte de trabajo, con el objetivo de lograr una cierta acumulación de capital que les permita acceder a una movilidad ascendente en su sociedad de origen. El movimiento migratorio realizado por cada uno de estos jóvenes no es una empresa individual, sino más bien una inversión familiar en el marco de una estrategia de diversificación económica. Por un lado, la economía de Senegal se encuentra en gran parte aún inmersa en la “economía informal”, lo que en el marco de las organizaciones sociales se prefiere denominar economía popular (Grabois y Pérsico, 2015). Esto empuja a los jóvenes senegaleses a buscar mejores oportunidades de empleo y negocios en otros horizontes. Por el otro, la búsqueda de nuevos horizontes tiene un anclaje histórico y es una realidad social de los jóvenes emigrantes. En primer lugar, la mayoría de los migrantes senegaleses tiene o ha tenido al menos un familiar cercano que ya ha pasado por la experiencia de viajar para trabajar. No solo esto, la propia naturaleza joven del Estado nación de la República de Senegal, junto con su pasado colonial y el estatus periférico de su economía, contribuyen al imaginario de realización personal y económica fuera del país (Marcó del Pont, 2020).

En relación con las vías de acceso a Argentina, la mayoría de los que viajan se desplaza por avión. Según varias investigaciones y como relevan Steeb, Arellano y Marcó del Pont (2019) y Marcó del Pont (2020), los senegaleses pueden llegar hasta Quito y descender vía terrestre hasta Brasil, probablemente pasando primero por Perú y Bolivia. Otra de las opciones es el arribo aéreo directamente a Fortaleza o São Paulo. La gran mayoría hace el acceso terrestre irregular a través de la provincia de Misiones, lindera con Paraguay y Brasil, y luego se asienta en el Área Metropolitana de Buenos Aires gracias a las redes sociales con las que cuentan incluso antes de llegar. Existen casos de ingresos regulares, pero son los menos, debido, fundamentalmente, a la falta de representación diplomática entre Senegal y Argentina y al costo asociado del trámite de un visado para el país latinoamericano de parte de los senegaleses.

La realidad educativa es dispar. Gracias a la aplicación de un cuestionario de iniciación de clases de confección propia, llevado a cabo al comienzo del ciclo lectivo de 2019 y de 2020, se pudo constatar que el 65% de los senegaleses no ha finalizado o comenzado la escuela primaria estatal, el 26% reconoce no hablar ni francés ni árabe y puede comunicarse únicamente en wólof. El 74% restante manifiesta hablar o entender francés o árabe en algún grado determinado que les permite comunicarse. Debe tenerse en cuenta que estos datos se desprenden de la autopercepción de los propios hablantes acerca de su nivel de lengua sobre la base de una escala sencilla; los estudiantes no fueron evaluados en el grado de adquisición y uso de otras lenguas distintas al español. No obstante, el francés y el árabe son dos lenguas con asociaciones positivas. La primera, por ser la lengua oficial estatal, por lo que suele estar relacionada con clases más acomodadas. La segunda, por el islam, religión que profesan la abrumadora mayoría de los senegaleses. En su trabajo etnográfico, Marcó del Pont (2020) muestra que una gran porción de quienes viven en Senegal asiste a escuelas coránicas en su país, en las que se imparte educación religiosa y conocimientos básicos de matemáticas y lectoescritura (en árabe). Es posible que este tipo de escolarización se solape con la tradicional estatal, con lengua vehicular francés, pero en general esto está reservado a las zonas urbanas de clases medias y altas.

En relación con la escuela de español, estas propiedades se correspondieron con la realidad del colectivo de estudiantes, principalmente no solo en el bajo o nulo grado de alfabetización, sino

también en la falta de habituamiento a situaciones áulicas. Esto implica, entre otras cosas, limitaciones en la comprensión de la toma de turnos, el trabajo en grupo o parejas, el reconocimiento de la señalética de clase y la posibilidad de imaginarse en situaciones hipotéticas típicas de los ejercicios de role play. Con respecto al grado de alfabetización, los alumnos, en líneas generales, no están alfabetizados en ninguna lengua y casi ninguno de ellos tiene conocimientos alfabéticos de su propia lengua materna (wólof[ El wólof es una lengua de la familia nigeriana-congoleña, hablada en varios países de África occidental, pero principalmente en Senegal y Gambia. En cuanto a sus características lingüísticas más fundamentales, es una lengua con orden sujeto-verbo-objeto sintética, es decir, que tienden a combinar información en una única palabra a través de la acumulación de distintos morfemas. Aunque estas propiedades la asemejan al español, la distancia tipológica entre ambos idiomas es considerable. Lenguas tan diversas como el sueco, el inglés, el griego y el ruso, por citar algunas, comparten con el español un origen en común. Esta relación genética contribuye positivamente al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, porque suelen encontrarse estructuras similares entre lenguas emparentadas. En el caso del wólof y el español, esta distancia representa una dificultad adicional, tanto para profesores como para alumnos. ]). En algunos casos, para los alumnos de la escuela con ascendencia distinta al wólof, como son las etnias diola, pular o sérère, se suma la dificultad de que esta lengua actúa en estos casos como lengua de comunicación, y no materna, aunque muchos de los estudiantes de estas etnias manifiestan no hablar el mismo idioma que sus padres. Esta situación se ve complementada en ocasiones con el manejo superficial de otras lenguas europeas, especialmente el inglés y el portugués, la primera por su influencia global, y la segunda dependiendo de la cantidad de tiempo que los alumnos pasaron en Brasil antes de arribar a Buenos Aires.

## **Dinámicas y avances de las clases de español**

Las clases de español[ Desde hace años vienen gestándose experiencias de enseñanza a este colectivo. Se destacan los cursos de la Universidad de la Plata (desde 2012), la Asociación de Mujeres Unidas, Migrantes y Refugiadas (AMUMRA) (desde 2018), la Asociación de Residentes Senegaleses en Argentina (ARSA) (desde 2011, a través de distintas organizaciones como el Centro Universitario de Idiomas (CUI)), el programa BA Migrante del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y la Universidad Tecnológica Nacional (UTN)) y el British Council (con un convenio con el Alto Comisionado de las Naciones Unidas (ACNUR)). También existen cursos no específicamente diseñados y/o dirigidos a senegaleses, sino a refugiados o solicitantes de refugio. Entre ellos resalta el convenio del Laboratorio de Idiomas (UBA) con la Asociación Adventista de la República Argentina (ADRA). Se presentará un relevamiento general del estado de situación de clases a migrantes económicos y refugiados en Murguía Cruz, Brito Olvera, Steeb y Arellano (en preparación). ] se enmarcan en la Escuela Nacional de Organización Comunitaria y Economía Popular (ENOCEP), dentro de la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP), actualmente conocida como Unión de Trabajadores de la Economía Popular (UTEP), a partir de la reestructuración del espacio con la adición de otros movimientos sociales ocurrida durante 2019. Las actividades de enseñanza de español comienzan a desarrollarse hacia mediados de 2018, por iniciativa de los mismos estudiantes que trabajan y/o habitan cerca de las inmediaciones de la sede central de la UTEP, ubicada en Constitución, cerca de una de las estaciones de ferrocarril más importantes de la Ciudad. Hacia finales de 2019, se abre una nueva escuela en la localidad de Escobar, la cual reúne estudiantes senegaleses de varias zonas del oeste y norte del Área Metropolitana de la Provincia de Buenos Aires. Estas clases en UTEP reúnen casi exclusivamente a migrantes senegaleses varones

de entre 20 y 40 años. Los senegaleses no son considerados refugiados en Argentina y, por lo tanto, gozan de menores ventajas en comparación con ellos; así, la mayoría trabaja dentro de la economía popular en largas jornadas, que suelen finalizar cuando se pone el sol, por lo que los horarios de instrucción son nocturnos, pasadas las 20 horas. En un principio, los cursos estuvieron coordinados por militantes del Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE), la rama dentro de la Confederación que trabaja en representación de los trabajadores ambulantes.

Alrededor de octubre de 2018, posterior a la detención de un grupo de senegaleses y de Juan Grabois, referente de la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular, la escuela comienza a incorporar profesores de español fundamentalmente a través de un contacto establecido con la Universidad de Buenos Aires y la cátedra de Gramática del Departamento de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras, que luego se materializaría en la Resolución CD 1579/19. Este tiempo resultó útil para que profesores y estudiantes pudieran establecer un vínculo de confianza y se realizara un primer acercamiento inicial a las particularidades del grupo.

Al comienzo del ciclo lectivo de 2019, que se extiende desde marzo hasta diciembre, en consonancia con el año escolar, se implementa un cuestionario que permite conocer no solamente la información sistematizada en el apartado anterior, relativa al nivel educativo, la alfabetización y la cantidad de lenguas habladas, sino también al nivel de lengua española de cada uno de los estudiantes. El formulario se administra en una entrevista semiestructurada, sobre la base de una conversación guiada por un profesor y un militante, que ya cuenta con una relación más cercana con los estudiantes. Las preguntas giran en torno a información personal básica de carácter más objetivo (Hutchinson y Waters, 1987; García SantaCecilia, 2000), como nombre, apellido y nacionalidad, hasta situación migratoria, cantidad de años vividos en el país, acceso a escuela primaria y/o secundaria y un relevo de las situaciones de uso de la lengua meta (generalmente reducidas al ámbito laboral en la vía pública). Esta información resulta, además, de importancia para actuar frente a las detenciones arbitrarias que sufren los estudiantes constantemente en manos de la policía de la Ciudad. El grado de alfabetización de los alumnos es evaluado a través de la tarea de compleción escrita de los aspectos más básicos del formulario. En caso de presentar dificultades o el completo rechazo a realizar la tarea, la entrevista continúa de manera normal íntegramente en formato oral. 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. Estos aspectos resultan insumos de considerable importancia en la construcción constante del currículo y el formato de clases.

Así, se establecen tres grupos de alumnos, repartidos en tres días distintos, lo que permite que los estudiantes puedan asistir a más de una clase, según su voluntad. No obstante, se hace hincapié en los beneficios de respetar el nivel asignado y en la gran mayoría de los casos es respetado. El primer curso, administrado los martes, se conforma como un espacio de enseñanza predominantemente oral con una perspectiva política; está orientado a la formación de hablantes más expertos como sujetos políticos, siempre bajo los lineamientos de una clase de lengua con perspectiva comunicativa. El segundo, de los miércoles, constituye la clase más relacionada con lo que tradicionalmente se entiende por una clase de ELSE: aquí se encuentran los estudiantes alfabetizados en lengua materna, con un nivel principiante de lengua. Dentro de las categorías del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (Consejo de Europa, 2001), pertenecen a este curso alumnos a los que se les puede asignar un nivel A1. El tercer grupo, cuyas clases son administradas los jueves, fue



el más novedoso y multitudinario. Está conformado por alumnos que tienen dificultades en la alfabetización y la comunicación.

La dinámica de esta última clase está centrada en la alfabetización con un enfoque equilibrado integrador (Signorini y de Manrique, 2003; Melgar, 2016; Sosinski, Manjón Cabeza Cruz y Picornell González, 2018), el cual toma en cuenta las particularidades morfofonológicas del español rioplatense y que se combina con la enseñanza de la lengua desde una perspectiva comunicativa (Melero Abadía, 2000). Desde esta visión, se siguen los lineamientos de la propuesta de la conciencia fonológica (Borzzone y Silva, 2011) y, por lo tanto, se hace hincapié en el acercamiento a los principios alfabéticos a través del reconocimiento de palabras que empiezan por el mismo sonido y rimas, entre otras herramientas, sin descuidar la presentación de textos contextualizados significativos para los estudiantes. Al comienzo se ponderó una estructura 50-50, que consiste en 50% de actividades de producción y comprensión oral y 50% de actividades de alfabetización, decodificación y producción y comprensión escrita. Esta decisión se tomó no solo con el objeto de abordar las dos necesidades principales del grupo, sino también de saldar la dificultad que supone el uso del pizarrón y no descuidar el aprendizaje de la lengua oral. El estadio de alfabetización en que se encontraba el grupo al comenzar era, como se dijo, limitado para casi la totalidad de la clase (estadio silábico). La gran mayoría era ajena a la espacialidad de cuadernos, hojas y renglones y, por otro lado, al uso de herramientas para escribir; por lo que fue necesario, al tiempo que se trabajaba con el principio alfabético, incorporar pautas de uso de insumos y actividades de aprestamiento. Si bien podían escribir el nombre propio, el principio alfabético no estaba incorporado. Se comenzó a trabajar de forma gradual en la articulación fonema-grafema, ya que representa una dificultad definir qué sonido están escuchando. A medida que se observó que la escritura avanzaba (estadio silábico-alfabético) y que, al mismo tiempo, las actividades alfabetizadoras que incorporan un elemento multimedia (por ejemplo, a través de softwares destinados al aprendizaje del sistema de escritura, como OxLand Language) también generaban mayor compromiso y resultados favorables, se invirtió el orden en que se desarrolla la clase, incluyendo en primer lugar actividades de alfabetización. La incorporación del contenido audiovisual está mediada por la inserción de videos e imágenes relativas a acontecimientos importantes para la comunidad senegalesa y argentina y la vida política en Argentina; por ejemplo, se incluye material relativo al Ramadán y Gran Magal (festividades de gran importancia en la comunidad senegalesa), a las elecciones y el sistema democrático argentino y algunas concentraciones multitudinarias en espacio público.

Las habilidades relativas a la alfabetización continúan trabajándose con textos literarios o informativos, en los que los profesores comienzan con una lectura modelo y luego se les otorga lugar a los estudiantes para que lean. Durante estas actividades, los estudiantes demuestran gran interés por tomar la palabra y el respeto por el turno del otro. En cuanto a la comprensión, se hacen actividades de pre y post lectura para trabajar inferencias, vocabulario y secuencia de hechos. Su producción oral también mejoró considerablemente. Por un lado, toman la palabra para preguntar sobre aquello que no comprenden o para profundizar sobre algún aspecto visto o en respuesta a alguna consigna planteada por los profesores.



Imagen 1. Producción escrita de B. en marzo de 2019

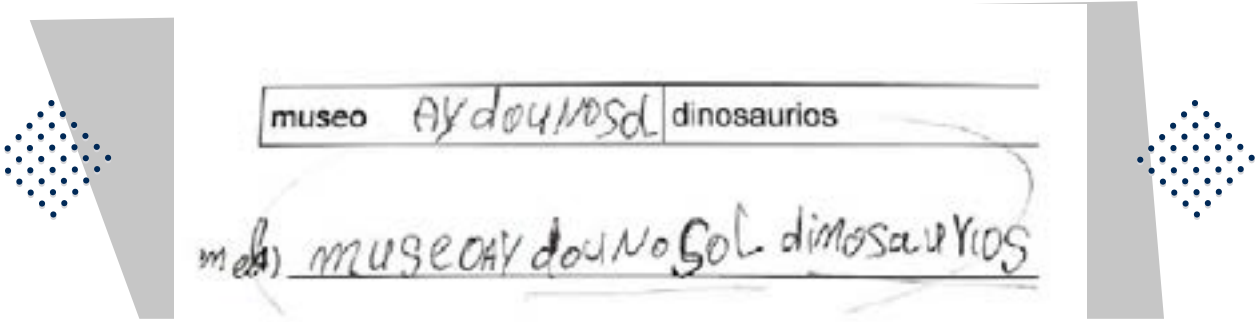


Imagen 2. Producción escrita de B. en abril de 2019.

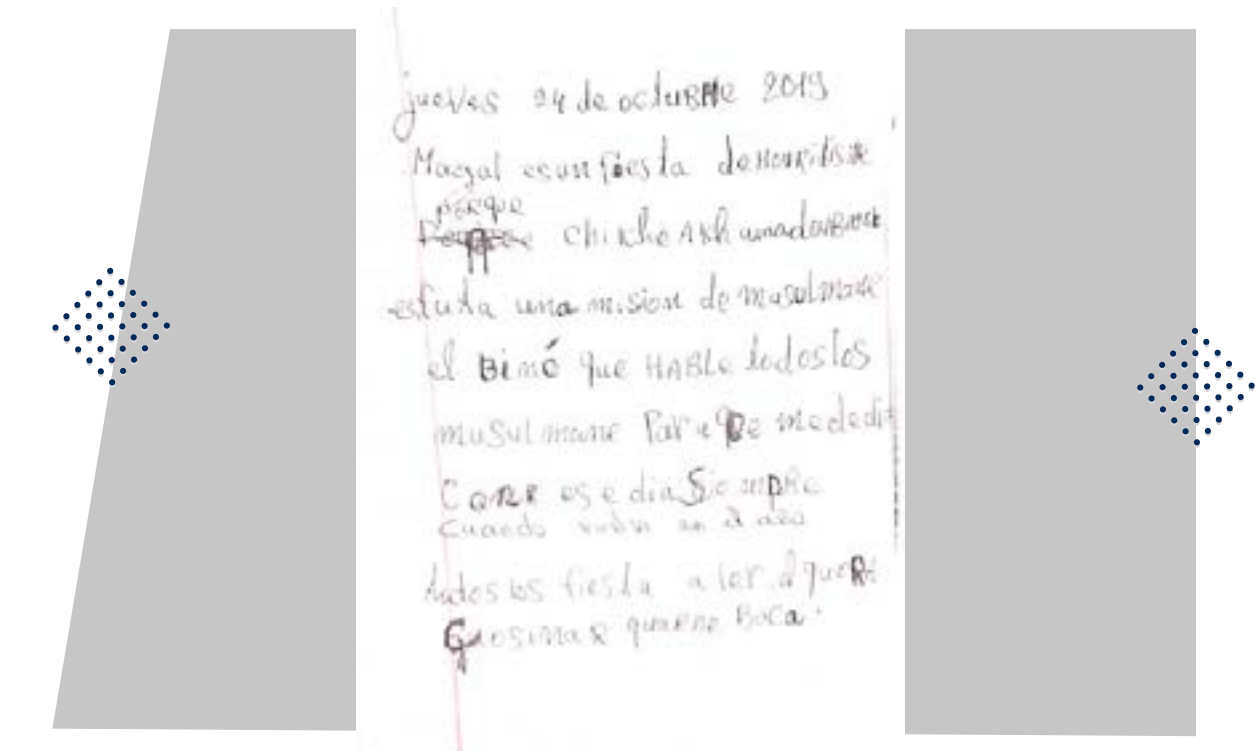


Imagen 3. Producción escrita de B. en octubre de 2019.

## **Perspectiva contrastiva y currículo adaptado**

La necesidad de la confección de un currículo propio se derivó del proceso de actualización de contenidos que se realiza semana a semana. Para llevar a cabo esta tarea, en principio se realizó una revisión de los avances de los alumnos. En cuanto a las tareas alfabetizadoras, los estudiantes presentan dificultades en la pronunciación e identificación de ciertos grafemas y dígrafos. La mayor dificultad se concentra en la pronunciación de diptongos (sistemáticamente interpretados como hiatos) y algunas consonantes (q, c) y la pronunciación y decodificación de los sonidos vocálicos, especialmente los anteriores (o, u). En relación con los contenidos en general, se observan inconvenientes de carácter en principio inespecíficos, entre los que se encuentra la dificultad de aprehensión de algunas estructuras básicas, la inconsistencia en el uso de sujetos explícitos y la falta de concordancia de género de manera transversal en todas las producciones. El análisis de errores (Gass y Selinker, 1983) es 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 toma como punto de partida los mismos desajustes en las producciones orales y escritas. La introducción de este tipo de herramientas presentó varias novedades positivas en el estudio de lenguas extranjeras, entre ellas la idea misma de interlengua y de progresión esperable, claves para la confección de currículos generales.

No obstante, el análisis de errores puede verse acompañado por otras herramientas complementarias. Debido a la ausencia de una lengua franca en clases, la importancia del wólof como lengua vehicular de la comunidad senegalesa y parte identitaria de su comunidad, la distancia tipológica entre la lengua meta y la lengua materna de los aprendientes y la falta de referencias de costumbres áulicas en los estudiantes, se decidió derivar la atención asimismo a la importancia de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de una lengua segunda o extranjera, particularmente a la noción de transferencia; este concepto permite diagnosticar y predecir errores o aciertos sobre la base de las similitudes gramaticales entre la lengua materna y la lengua meta de los aprendientes. Por ejemplo, la existencia de un marcado aspectual (perfecto –comí– e imperfecto –comía–) en los tiempos pretéritos en las lenguas romances contribuye positivamente al aprendizaje de estas estructuras en lenguas emparentadas, pero no en lenguas germánicas, en las que esta oposición no se marca morfológicamente.

Particularmente para el caso de los senegaleses, se comenzó a trabajar en la confección de una gramática contrastiva (Fernández, 1997; Valenzuela Manzanares, 2002; Arellano y Steeb, en prensa) a través del trabajo en conjunto entre hablantes y docentes. Además de servir como un instrumento en el diseño de clases, la perspectiva comparada puede servir como una herramienta glotopolítica, debido a que tiende a valorizar la riqueza de la propia lengua. Este aspecto resulta todavía más importante en el contexto diglósico de Senegal descrito anteriormente. Asimismo, el ámbito académico y educativo todavía no presenta estudios descriptivos, dialectológicos y diacrónicos completos del wólof. Cualquier proceso de documentación lingüística realizada bajo lineamientos éticos básicos puede contribuir a la revalorización de una lengua minorizada. La apreciación sobre la propia lengua materna fomenta el desarrollo del pensamiento metalingüístico y ello constituye una estrategia de aprendizaje en particular. El proceso de creación de la gramática contrastiva encuentra sus principales bases en el trabajo colaborativo entre algunos estudiantes y los docentes, pero al mismo tiempo se complementa con otros trabajos dedicados al wólof desde perspectivas diversas (Stewart y Gage, 1970; Diagne, 1971; Torrence, 2013), las clases de

lengua tomadas por profesores y la utilización de servicios en línea dedicados a lenguas del mundo, como Glottolog (<https://glottolog.org/>) y The World Atlas of Language Structure (WALS) (<https://wals.info/>). Resulta fundamental también la experiencia de otros proyectos de documentación lingüística de lenguas amerindias (Lehmann, 2001; Nercesian, 2014; Krasan et al., 2017) y proyectos educativos asociados a comunidades originarias de Argentina y a la educación intercultural bilingüe (Acuña, 2009; Lapalma et al., 2009). Desde esta perspectiva, que luego es incluida en la Ley de Educación Nacional 26.206 de Argentina, aprobada en 2006, la educación debe estar “atenta a la diversidad de culturas y lenguas de las poblaciones a las que responde. Al mismo tiempo, considera la relación de estas culturas y lenguas con las sociedades nacionales e internacionales en las que están insertas” (Consejo Federal de Cultura y Educación, 1999). En relación con el caso específico de la enseñanza de español como lengua segunda y extranjera, ha aparecido un cambio de énfasis en los estudios desde el ideal del hablante nativo al modelo más real del hablante intercultural (Kramsch, 1998).

El currículo específico incorpora diversos apartados clásicos: función comunicativa (que condensa objetivos comunicativos y funciones lingüísticas), gramática y nociones. Esta taxonomía particular está presente en una gran variedad de currículos de centros de idiomas y manuales de español como lengua extranjera. Al mismo tiempo, el nuevo currículo incluye otros apartados específicos: tópico cultural (que recupera los contenidos interculturales y funciona como una especie de eje conductor de toda la unidad); hábitos áulicos (que incluye una progresión de aprendizaje del desenvolvimiento de alumnos en clases); y una propuesta de contenido alfabetizador, que se divide en objetivos de lectura y de escritura. A su vez, se tienen en cuenta en oposición los objetivos de la oralidad. Estas últimas metas se encuentran basadas en los contenidos del Diseño Curricular para la Educación Primaria en Prácticas del Lenguaje de Provincia de Buenos Aires. Los primeros puntos hacen base en los currículos del Laboratorio de Idiomas (UBA) en su nivel IA, IB y 2.

En el caso de la primera unidad, por ejemplo, se introducen rápidamente dentro de los contenidos gramaticales la oposición entre preguntas y expresión espontánea, ya que esta diferencia está marcada morfológicamente en wólof (Arellano y Steeb, en prensa). Es decir, se utilizan distintas formas de expresión, según el contenido se trate de una solicitud o un enunciado ex profeso. Asimismo, las expresiones de características estables (relativas a las descripciones asociadas a los verbos llamarse, vivir, algunos casos de ser y la edad) se incluyen en conjunto dentro de la primera unidad porque presentan características morfológicas equivalentes. Otra característica gramatical fundamental que presentan las primeras clases pensadas para este currículo radica en la introducción de pronombres personales y su carácter optativo explícito en la construcción de enunciados.

En cuanto a los contenidos de la sección de hábitos áulicos, se propone el aprendizaje de rondas de intercambio guiadas y la construcción y consulta de portadores, es decir, la cartelería de referencia en el aula. Estos marcadores apuntan a servir de referencia para alumnos y docentes en el transcurso de las clases e incluyen la presentación del alfabeto y las expresiones típicas de clase. Entre ellas, se propone la inclusión de (i) No entiendo (ii) ¿Podés repetir?, (iii) ¿Cómo se dice? y (iv) Gracias, perdón y disculpá. Los hábitos de lectura se centran en la posibilidad de encontrar palabras conocidas en textos breves, la aprehensión de palabras conocidas y significativas para poder establecer relaciones con palabras desconocidas y el deletreo de palabras utilizando correctamente el nombre de las letras. En escritura, los objetivos están enfocados en el reconocimiento de la orientación de izquierda a derecha, la diferenciación de marcas gráficas y números de letras, el

trazado correcto de grafemas, el reconocimiento de la distinción entre mayúsculas y minúsculas y la importancia del espacio en blanco como signo ortográfico. El género textual presentado es el formulario, que se interrelaciona con los contenidos gramaticales, las nociones y el tópico cultural (en esta unidad, la vida de un migrante). Los contenidos relativos a la oralidad, por último, están relacionados con la toma de la palabra, la respuesta a preguntas generales y la posibilidad de hablar de sí mismos y de otros cercanos.

El currículo continúa su progresión a lo largo de 6 unidades que completan los contenidos de un nivel preintermedio. Una primera prueba de la utilización de los nuevos lineamientos curriculares se dio a través de clases virtuales por plataformas de videoconferencia y servicios de mensajería instantánea que se impartieron durante las medidas de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) producto de la pandemia relacionada a la COVID-19. Aun así, en este contexto, se trabajó con el grupo avanzado de Constitución sobre la base de la unidad 3, gramaticalmente centrado en el aprendizaje del modo imperativo, los verbos modales, los comparativos y los demostrativos, y con el grupo inicial en Escobar sobre la base de la unidad 1. Las evaluaciones realizadas a final de cada unidad revelan resultados positivos en el aprendizaje de los contenidos y el grado de satisfacción de los alumnos.

## **Conclusiones**

En este trabajo, se contextualizó el reciente fenómeno migratorio asociado a la comunidad senegalesa y las principales características relativas a las lenguas que hablan, el tipo de educación con el que cuentan y las condiciones de relocalización en Buenos Aires. Los senegaleses, fundamentalmente debido a las dificultades en el acceso por vías formales al país y las consecuencias asociadas a ello, recurren en general al trabajo en la vía pública como vendedores ambulantes. Asimismo, a través de la puesta en común de trabajos de corte antropológico con la toma de un cuestionario inicial previo al inicio de clases específicamente diseñado para una escuela de español, se constató que una gran porción de migrantes senegaleses cuenta con alfabetización limitada, relativamente poca experiencia educativa en términos formales y cuenta con un nivel de producción y comprensión oral y escrita aún en franco desarrollo.

A continuación, se mostraron los primeros avances asociados a la puesta en marcha de un proyecto educativo para el aprendizaje del español como lengua segunda y extranjera en el marco de una escuela administrada por una organización social. Se desarrolló el proceso de surgimiento y afianzamiento de las aulas y el método a través del cual se realizó el diagnóstico y la posterior separación en distintos niveles. Específicamente para el caso de la clase pensada para alumnos con alfabetización limitada y escaso nivel de lengua española, se presentaron las características de un tipo de dinámica de clase centrada en partes iguales en la alfabetización y las actividades de producción y comprensión oral, sobre la base de los enfoques fónicos y comunicativos.

Asimismo, se indicaron algunas problemáticas surgidas a partir de la administración de las clases en torno al aprendizaje de los estudiantes. Para su abordaje, se mostraron los beneficios de una perspectiva contrastiva. El primer subproducto de este acercamiento lo constituyó la confección de un currículo específico, que tiene como insumos fundamentales la experiencia áulica y la confección de una gramática comparada wólof-español. Así, se presentaron los principales lineamientos del nuevo currículo, cuya novedad fundamental radica en la inserción de tópicos culturales, hábitos

áulicos, una perspectiva alfabetizadora concentrada en objetivos tanto de lectura como de escritura y el reordenamiento de los contenidos gramaticales sobre la base del avance del estudio del wólof.

En futuras investigaciones, se espera completar y continuar la puesta en práctica del currículo desarrollado y avanzar en el estudio de la lengua materna de los senegaleses a través de distintas herramientas. Se cree que este tipo de investigaciones tendrá efectos positivos en el proceso de enseñanza de la lengua meta, al mismo tiempo que contribuye a la revalorización de cualquiera lengua subestudiada y desvalorizada, incluso para los mismos hablantes.

## **Bibliografía**

- **Acuña, L.** (2009). De la castellanización a la educación intercultural bilingüe. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas* 6, 90-98.
- **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.
- **Arellano, N. y B. Steeb** (en prensa). Algunas consideraciones sobre el proceso de enseñanza de español a migrantes senegaleses en Buenos Aires. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*.
- **Borzone, A. M. y M. L. Silva** (2011). Alfabetización: una propuesta intercultural [Módulo 6]. En Potenze, M. y F. Benítez (coords.) (2012) *Educación intercultural*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- **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.
- **Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución** 107/99. Argentina, 1999.
- **Del Pont, M.** (2020). Migraciones, redes y estrategias de vida en la economía popular: Una aproximación etnográfica desde el caso de vendedores ambulantes senegaleses en AMBA. Tesis de grado inédita. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- **Diagne, P.** (1971). *Grammaire de wolof moderne*. Paris: Présence africaine.
- **Dirección Nacional de Migraciones.** Resolución/Disposición DNM 0000002/2013. Buenos Aires, Argentina, 2 de enero de 2013.
- **Fernández, C.** (2012). La investigación en Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) en Argentina y el Mercosur. *Signo y seña* (22), 5-12.
- **Fernández, S.** (1997). *Interlengua y análisis de errores: en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- **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.
- **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.
- **Hutchinson, T. y A. Waters** (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press
- **Kleidermacher, G.** (2013). Entre cofradías y venta ambulante: Una caracterización de la inmigración senegalesa en Buenos Aires. *Cuadernos de Antropología Social* 38, 109-130.
- **Kramsch, C.** (1998). El privilegio del hablante intercultural. En Byram, M. y M. Fleming (eds). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press, 33-34.



- **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.
- **Lapalma, M. G., L. Mattiauda, G. Ojea, M. de la P. Pellegrini, D. Ríos Flores, L. Rodríguez, S. Sgarbi, S. C. Shimabukuro** (2009). ¡Ahora sí! Libro de enseñanza de español. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- **Lehman, C.** (2001). Language documentation: A program. En Bisang, W. (ed.) Aspects of typology and universals. Berlin: Akademie Verlag.
- **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.
- **Melero Abadía, P.** (2000). Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Edelsa.
- **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.
- **Nercesian, N.** (2014). Introducción (Cap. 1). Wichi lhomtes. Estudio de la gramática y la interacción fonología-morfología-sintaxis-semántica. Múnich: LINCOM GmbH.
- **Murguía Cruz, N. y G. Kleidermacher** (2020). Migrantes senegaleses frente a la pandemia. Una comunidad que se organiza. Bordes, revista de política, derecho y sociedad 6.
- **Murguía Cruz, N., M. Brito Olvera, B. Steeb y N. Arellano** (en preparación). Clases de español para migrantes, refugiados y senegaleses en Buenos Aires. Una revisión.
- **Rusell, G., L. Varela y L. Velloso** (2008). La enseñanza del español como lengua extranjera en Argentina: un sector en expansión. Boletín Elcano (104).
- **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 20(1).
- **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 University: Newcastle upon Tyne, Reino Unido.
- **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 en noviembre de 2019. Buenos Aires, UNSAM.
- **Stewart, W. y W. Gage** (1970). Notes on Wolof grammar. Dakar Wolof: a basic course. Washington: CAL, 335-412.
- **Torrence, H.** (2013). The clause structure of Wolof: insights into the left periphery (Vol. 198). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- **Valenzuela Manzanares, J.** (2002). Lingüística contrastiva inglés-español: una visión general. Carabela 51(2).



- **Zubrzycki, B.** (2013). Senegaleses en Argentina: redes, trayectorias y asociaciones. Colección UNICOM. 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, 135-152.