

La enseñanza de español a inmigrantes: el caso de la comunidad haitiana en Rosario (Argentina) desde una perspectiva de integración regional

Teaching Spanish to immigrants: the case of the Haitian community in Rosario (Argentina) from a regional integration perspective

Virginia Irene Rubio Scola *

Carolina Paola Tramallino **

Recebido em: 22 de dezembro de 2021

Aceito em: 29 de dezembro de 2021

*Licenciada en Portugués (UNR, Argentina), Magíster en Lingüística (UFSCar, Brasil) y Doctora en Lingüística (UBA, Argentina). Es becaria posdoctoral de CONICET en en IRICE (UNR) y es docente de la Escuela de Lenguas de la UNR, Argentina.
Contato: virginrubio@gmail.com

**Profesora en Letras y Doctora en Humanidades y Artes con mención en Lingüística. Se desempeña como docente de Lingüística General e imparte seminarios de Posgrado. Es investigadora del Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje de la UNR, Argentina.
Contato: carolinatramallino@gmail.com
Argentina

PALABRAS CLAVE:

Español como lengua segunda y extranjera; Inmigración; Interculturalidad; Plurilingüismo; Aprendizaje situado

Resumen: Este artículo aborda la enseñanza de español como lengua segunda y extranjera (ELSE) para la inclusión ciudadana de inmigrantes haitianos que residen en la ciudad de Rosario, Argentina. Para ello, se analizó la situación sociolingüística del grupo migrante y sus dificultades comunicativas. El objetivo de esta iniciativa, enmarcada en un proyecto que vincula extensión e investigación, es fomentar la conciencia intercultural y plurilingüe de las comunidades inmigrantes y los ciudadanos. Por lo tanto, en primer lugar, se reseñan propuestas de ELSE para migrantes y refugiados llevadas a cabo en Argentina y Chile. A continuación, a partir del análisis de manuales de ELSE que circulan en Argentina, identificamos la necesidad de elaborar una propuesta específica para estudiantes migrantes o refugiados. Así, se exponen las características requeridas para la conformación de un material didáctico situado. Las conclusiones muestran la necesidad de incorporar una perspectiva plurilingüe e intercultural crítica, tanto en los contenidos como en las propuestas de actividades didácticas.

KEYWORDS: Spanish as a second and foreign language; Immigration; Interculturality; Plurilingualism; Situated learning

Abstract: This article deals with the teaching of Spanish as a second and foreign language (ELSE, for its initials in Spanish) for the civic inclusion of Haitian immigrants residing in the city of Rosario, Argentina. For this purpose, the sociolinguistic situation and the communication difficulties of the migrant group were analyzed. Framed in a project that links extension and research, the objective of this initiative is to promote intercultural and multilingual awareness of immigrant communities and citizens. Therefore, the ELSE proposals for migrants and refugees carried out in Argentina and Chile are reviewed. Then, based on the analysis of the ELSE manuals circulating in Argentina, we identify the need to develop a specific proposal for migrant or refugee students. Thus, the characteristics required to produce a situated didactic material are explained. The conclusions show the need to incorporate a critical multilingual and intercultural perspective, both in the contents and in the proposals of didactic activities.

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo se enmarca en un proyecto de extensión radicado en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (UNR, Argentina)¹. Se originó a partir de una iniciativa de estudiantes, graduados, docentes y funcionarios de la universidad que busca fomentar de forma interdisciplinaria la conciencia intercultural y plurilingüe a través del intercambio entre las comunidades inmigrantes y los ciudadanos de la región desde la enseñanza de sus lenguas y culturas por medio de un diálogo de saberes (Sousa Santos, 2009). El objetivo principal de este proyecto es promover la inclusión de comunidades migrantes en los diferentes ámbitos sociales y garantizar las condiciones que posibiliten una convivencia libre de actitudes de discriminación y/o segregación racial, lingüística y cultural. En esta ocasión, la iniciativa se organiza en torno a dos grandes áreas de trabajo: por un lado, talleres de enseñanza de español para la inclusión ciudadana de las comunidades migrantes, en este caso, la comunidad haitiana; por otro lado, talleres de enseñanza de las lenguas y culturas de la inmigración (lengua *kreyòl* y cultura haitiana) abiertos a la comunidad.

En las últimas décadas se han intensificado las inmigraciones a la ciudad de Rosario. Los datos relevados en el ámbito del contexto universitario, señalan que la primera mayoría de migrantes internacionales en la región proviene de Brasil (Angelucci, 2020). Sin embargo, los inmigrantes provenientes de Haití constituyen un grupo peculiar debido

1 Agradecemos, especialmente, a Natalia Ricciardi, directora del proyecto de extensión, y que ha colaborado en la escritura de este artículo; además, agradecemos a Fernando Correa, Secretario de Planificación e Innovación de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR), por ser el propulsor de esta propuesta junto con la Asociación Civil Haitiana y a todos los integrantes del equipo y estudiantes que forman parte de esta iniciativa.

a que fueron expulsados de su país natal a raíz de medidas neoliberales que han acentuado las desigualdades sociales, la inestabilidad política y la inseguridad. Además, hechos recientes como fue el asesinato del presidente haitiano Jovenel Moïse en julio 2021 y el último terremoto en agosto 2021 han generado una crisis política y sanitaria que, una vez más, dejó en evidencia la falta de presencia del Estado en Haití. En coincidencia con Murguía et al. (en prensa) consideramos a este grupo de migrantes como migrantes económicos, ya que "los motivos de su relocalización se deben a la situación económica del país de procedencia o la búsqueda de una mayor calidad de vida" (Murguía et al., en prensa: 4).

La situación sociolingüística de Haití se enmarca en un contexto diglósico en el que conviven la lengua materna de la gran mayoría de la población, *kreyòl aysyen*, y el francés. Recién en 1987, el *kreyòl* fue reconocido como lengua oficial de Haití en la Constitución actualmente vigente. Sin embargo, la lengua socialmente prestigiosa, sobre todo en la administración pública, continúa siendo el francés. La mayoría de los haitianos que llegan a Rosario poseen la enseñanza secundaria completa y algunos, incluso, han cursado estudios superiores. Por lo general, dominan las dos lenguas, pero se comunican entre ellos en *kreyòl* y, como se observa en los resultados de las encuestas voluntarias realizadas a 55 miembros de la comunidad, son conscientes de la necesidad de valorizar su idioma. Sin embargo, en Argentina, la lengua *kreyòl* y la cultura haitiana no suelen ser apreciadas e incluso se demuestra un profundo desconocimiento de este pueblo, de su lengua y de su riqueza cultural. Producto de esta desvalorización, el grupo inmigrante ha padecido no solo obstáculos para lograr su inserción social y cultural, sino también discriminaciones racistas y xenofóbicas que son de

público conocimiento a través de noticias en los medios de comunicación local. Tal es así, que el contacto con la Asociación Civil Haitiana ha surgido en una marcha realizada por la comunidad a principios de 2021 en la ciudad de Rosario, Argentina, tras diferentes episodios violentos de discriminación².

De las entrevistas y encuestas realizadas como diagnóstico de la situación del grupo, identificamos que la mayor motivación de la inmigración haitiana para radicarse en Rosario es la posibilidad de acceder a la realización de estudios superiores. En este sentido, Rosario cuenta con dos universidades públicas, la UNR y la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), cuyo acceso es gratuito e irrestricto. En el caso de la UNR, el ingreso está supeditado a la obtención de un certificado de Nivel B2 de conocimientos en lengua española a través de una certificación de reconocimiento internacional con un examen de proficiencia como el DELE, el SIELE o el DUCLE. Este último pertenece a la misma universidad y, durante el año del 2018, la primera mayoría de inmigrantes inscriptos provenía, precisamente, de Haití. Asimismo, se estima que los índices de desaprobación del examen de dicha población han sido altos, en torno al 50%. En ese sentido, destacamos la importancia de idear gestiones glotopolíticas más efectivas en pro de contribuir con la formación de una ciudadanía intercultural más dinámica y propicia para todos los involucrados (Angelucci y Pozzo, 2020), desafío de la experiencia extensionista que abordamos en esta investigación.

En este artículo, en un primer momento, se presentará el marco teórico a partir del cual desarrollamos la propuesta, esto es, desde una mirada

2 Por ejemplo, “Maltrató y discriminó a una almacenera: quedó todo grabado”, Rosario plus, 21 de marzo de 2021. Disponible en: https://www.rosarioplus.com/actualidad/seguridad/maltrato-y-discrimino-a-una-almacenera--quedo-todo-grabado_a604bc1b456518662463a0ee6

crítica sobre la extensión y una perspectiva glotopolítica sobre la enseñanza de las lenguas a inmigrantes. En un segundo momento, nos enfocaremos en la enseñanza de español como segunda lengua para detenernos, específicamente, en la producción de materiales didácticos en Argentina, con el propósito de realizar un análisis crítico de las representaciones sociales que vehiculizan y la particularidad de enseñar la lengua y cultura española a inmigrantes y refugiados. En un tercer momento, sistematizaremos la propuesta llevada a cabo durante el transcurso del año 2021 en los talleres de español para la inclusión ciudadana dentro del mencionado proyecto. A partir de esta experiencia, propondremos algunas actividades concretas para la futura elaboración de materiales didácticos interculturales y situados en el contexto mencionado.

2. ANTECEDENTES SOBRE ELSE A INMIGRANTES EN LA REGIÓN

En el Centro de Estudios de Español Lengua Extranjera (CELE - UNR) se han llevado adelante investigaciones sobre la inmigración en Rosario en relación con las dificultades lingüísticas y culturales que atraviesan los inmigrantes (Pozzo, 2009, 2012, 2014; Pozzo; Bogaert, 2014). Estos estudios partieron de experiencias concretas en territorio en torno a la alfabetización en español de migrantes y refugiados en clases de lenguas extranjeras, lengua y literatura nacional, historia, formación ética (disciplinas que deben aprobar para homologar el título secundario) y Taller de docencia; con la finalidad de conformar un dispositivo de reflexión intercultural y disciplinar. En el marco de esas investigaciones se demuestra la importancia de la variable conciencia intercultural en la formación docente.

En la ciudad de Santiago de Chile se promovió la inclusión de inmigrantes haitianos en diferentes dominios socioculturales y para ello, se diseñaron cursos de español que abordaron la enseñanza de la lengua con fines laborales para atender a la necesidad de un aprendizaje específico relacionado con el mundo del trabajo (Toledo, 2016). La autora expone como una gran dificultad el escaso tiempo de clases y un aparente déficit motivacional para asistir a estas. Por lo tanto, presenta una propuesta didáctica propia, de carácter modular buscando conciliar en un mismo curso requerimientos específicos como, por ejemplo, el trabajo, la salud o la vida académica, y demandas relacionadas a contenidos lingüísticos. Cerqueiras y Luppino (2019) destacaron esta misma dificultad en las clases de español a inmigrantes y refugiados en la ciudad de Buenos Aires. Además, al igual que Pozzo (2014), señalaron la necesidad de abordar la interculturalidad, sobre todo las culturas de la población migrante que suelen ser conocidas en forma muy superficial y que el desafío docente es “estar en alerta a la hora de analizar las necesidades de los aprendientes, la selección de contenidos, la elaboración de materiales y la interacción en el aula” (Cerqueiras y Luppino, 2019, p. 67).

Murguia et al. (en prensa) presentan una experiencia de ELSE en Buenos Aires con inmigrantes senegaleses, cuyas dificultades fueron la nivelación y el armado de las clases de español. En primer lugar, porque el conocimiento del español no era homogéneo y por otro, porque muchos estudiantes tenían diferentes niveles de desarrollo de las habilidades de comprensión auditiva y producción oral y expresión escrita y lectocomprensión.

En Córdoba se desarrolla un proyecto similar al expuesto en este artículo. Quiroga, Villagra y Tosoroni (2021) presentan la experiencia extensionista realizada con un grupo de adultos haitianos que manifestaron la necesidad

de mejorar su competencia de español con la finalidad de integrarse a la comunidad local y resolver necesidades civiles-administrativas, laborales o académicas, además de necesitar acceder al nivel B2 de dominio de español e ingresar en las carreras universitarias.

3. MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

El proyecto de extensión mencionado se adscribe a un paradigma crítico y comprometido con el vínculo que la Universidad debe asumir con la sociedad. En lo que respecta a la práctica extensionista se enmarca en la extensión crítica y en lo que atañe a la dimensión lingüística específicamente se asume una perspectiva glotopolítica. Esta corriente propicia como punto de partida "el reconocimiento del carácter político del lenguaje" (Del Valle, Rodríguez, Celada, 2021).

La extensión crítica concibe la práctica extensionista como "un proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar" (CDC, 2009, s/p). Se busca desarrollar una experiencia pedagógica emancipadora que reconozca la equidad de saberes de todos los actores involucrados. Se entienden las prácticas de la extensión como parte de la cotidianidad universitaria que contribuye a su institucionalización. Esto implica fomentar, además de la práctica docente, la extensión y la investigación como elementos vinculados dentro de la metodología de enseñanza universitaria, colaborando así a lograr un proceso formativo de manera integral, es decir, a través del contacto directo con la realidad social en la que los procesos de formación universitaria tienen lugar. "Se puede aprender fuera de las cuatro paredes de un salón; se puede aprender con otros; se puede aprender y enseñar de forma

diferente, y necesariamente se aspira a trabajar por mejores condiciones de vida para todos los ciudadanos y las ciudadanas desde la Universidad Pública” (Ricciardi et al, 2020, p.515).

Por otro lado, abordamos la compleja relación entre lenguaje y sociedad desde una perspectiva glotopolítica dado que sus investigaciones abarcan un amplio espectro de fenómenos lingüísticos; desde el análisis de discursos políticos hasta decisiones puntuales de normatización y normalización de las lenguas; así como el estudio crítico de instrumentos lingüísticos. En palabras de Arnoux (2021: 36), esta corriente consiste en una mirada que contempla “la dimensión política de las intervenciones sobre el lenguaje y la dimensión lingüística de los procesos políticos”. Además, su finalidad no es solamente analítica sino también propositiva, en el sentido de accionar no solo a través de la reflexión crítica sino también en la confección de instrumentos lingüísticos, como propuestas didácticas, en este caso. A su vez, en consonancia con la glotopolítica, incorporamos los aportes de la lingüística de las migraciones (Zimmermann y Morgenthaler García, 2007), que estudia las consecuencias de la migración en el ámbito de las lenguas de forma interdisciplinaria y a partir de casos concretos. Hace énfasis en los contactos entre lenguas producto de situaciones migratorias: “Sería falso reducir su enfoque únicamente a fenómenos lingüo-estructurales como interferencias, transferencias, alternancia de lenguas etc. Deben incluirse y se han incluido ya todo tipo de fenómenos socio y psicolingüísticos a nivel individual y colectivo así como fenómenos glotopolíticos” (2007: 13).

En el caso de los movimientos migratorios desde y hacia países hispanohablantes de Latinoamérica, la población haitiana se destaca como uno de los colectivos con mayor volumen de movilidad a países de América

del Sur como Chile o Argentina, quienes sustentan un mayor o menor grado de restricciones migratorias pero escasas acciones de planificación lingüística que favorezcan las condiciones necesarias de inserción social civil. Esta ausencia de políticas lingüísticas repercute de forma negativa en el aprendizaje del español como una segunda lengua, hecho que se constituye como herramienta fundamental de inserción ciudadana. Por otra parte, los migrantes haitianos llegan al país con cierto grado de dominio de español, generalmente aprendido en el ámbito escolar. Este español corresponde a representaciones sobre una lengua más próxima a la variedad peninsular, según mencionaron en las entrevistas que se realizaron previas a los talleres de español.

3.1. Plurilingüismo situado

La experiencia desarrollada se caracteriza por establecer un abordaje que cuestiona las tradiciones lingüísticas escolares a partir del reconocimiento del *continuum* lingüístico. Como destacan Bronckart y Bulea (2017), el plurilingüismo consiste en la primera realidad del lenguaje que caracteriza la situación lingüística de la mayoría de las comunidades humanas conformando un *continuum* lingüístico sin límites claros entre comunidades geográficamente vecinas y, agregamos, zonas de gran movilidad migratoria. Esto nos lleva a considerar lo que denominamos un plurilingüismo no idealizado sino situado en la dimensión territorial de las lenguas, su diversidad y vínculos con otras lenguas y variedades. Por otro lado, asumimos el desafío de promover propuestas didácticas plurales concretas en la continuidad de un proyecto pedagógico que reconozca, valore y visualice la diversidad de lenguas y culturas que circulan en nuestro territorio. América latina presenta

una gran diversidad lingüística tanto en las diferentes lenguas (originarias, de inmigración y lenguas criollas) como en las variedades dialectales y sociolectales de las lenguas de la colonización que se fueron consolidando con sus propias normas.

De esta forma, a partir de esta perspectiva situada, nos proponemos dar visibilidad a estas lenguas y variedades que no se consideran de prestigio, ya que no son abordadas en propuestas curriculares o son silenciadas en medios hegemónicos y en materiales didácticos. La realidad sociolingüística rosarina de los últimos 20 años presenta, además de la variedad rioplatense de español, diversas lenguas originarias (qom, guaraní *mbla* y guaraní correntino) y lenguas de inmigración extranjera como el guaraní paraguayo, el yoruba (Nigeria) o el *kreyòl* haitiano. Destacamos, también, otras variedades dialectales del español como el venezolano, el boliviano, el paraguayo, el peruano, el ecuatoriano, el chileno, etc., cuya presencia e inserción en los diversos sectores de la vida cívica de la ciudad promueven diferentes representaciones sociolingüísticas en los actores sociales que deben ser identificadas y discutidas a fin de promover actitudes de reconocimiento y valorización de los colectivos migrantes. Como destaca Arnoux (2021: 48), “estos nuevos escenarios sociolingüísticos obligan a repensar categorías como la de bilingüismo y a indagar en las relaciones de poder que la sostienen y que explican las ideologías respecto de las lenguas y los hablantes”. Así, tener en cuenta dichas relaciones de poder nos lleva a pensar al plurilingüismo en territorio en términos concretos, sin idealizaciones abstractas.

3.2. Encuentro intercultural

En palabras de Berrouët-Oriol (2020: s/p, traducción nuestra) en Haití “Existe una minorización institucional del *kreyòl* impuesta por la clase dirigente desde la independencia de 1804”. Haití fue el primer Estado de América Latina en conseguir su independencia tras derrotar al ejército de Napoleón. Aunque esta haya representado un gran hito hacia la libertad, ya que fue llevada a cabo por los esclavos de la colonia, a nivel lingüístico se mantuvo la lengua del colonizador como lengua legítima.

A pesar de algunos avances en la oficialización y normalización del *kreyòl*, Berrouët-Oriol destaca lo siguiente sobre la situación lingüística actual de Haití

(...) la distribución desigual de las dos lenguas de nuestro patrimonio lingüístico histórico, el *kreyòl* y el francés, niega los derechos lingüísticos de la mayoría *créolophone* y a la vez instituye, en el imaginario colectivo de los locutores *créolophones* y *francocréolophones*, la idea que solo el francés es una lengua de prestigio social y que debería ser la única lengua de enseñanza. (2020: s/p, traducción nuestra).

No obstante, el grupo de haitianos con quienes trabajamos en Rosario y futuros profesores de *kreyòl* es muy consciente de esta situación y está comprometido con modificar esta realidad. Además, agradecen la oportunidad brindada de poder conservar y transmitir su lengua de herencia. Incluso, en el discurso por ellos elaborado en ocasión de la conmemoración del Día de la Lengua *Kreyòl*, se subrayó el papel que tuvo esta lengua en la independencia de Haití:

Los franceses denominaron Santo Domingo a la parte Este que ocuparon de la isla. Hubo contacto e intercambio entre los esclavos y los

colonizadores y de allí se empezó a desarrollar nuestro idioma Kreyol por los esclavos rudos.

El 29 de agosto de 1793, *se publicó en kreyol la proclamación de la libertad de todos los esclavos de la isla.*

El primero de enero de 1804, *Dessalines, el padre de la independencia, hizo el discurso en kreyol y de allí en adelante muchas decisiones importantes empezaron a ser en kreyol.* (Discurso sobre la historia de la lengua kreyol, octubre 2021, Rosario, resaltado nuestro)

Podemos identificar la necesidad de reescribir el relato de la independencia, reforzando el papel que tuvo esta lengua en dos eventos claves de la historia de Haití, la abolición de la esclavitud y el discurso de su independencia. Estas reivindicaciones de la lengua también surgen repetidas veces en los Talleres de Metodología Enseñanza de la Lengua y la Cultura y de Español para la Inclusión Ciudadana.

Para poder integrar esta dimensión socio-histórica en las actitudes lingüísticas del colectivo de inmigrantes con el que trabajamos, nos posicionamos en lo que Walsh (2009) denomina *interculturalidad crítica*, anclada en una perspectiva decolonial y una pedagogía crítica y humanizadora. Este concepto se diferencia de la *interculturalidad funcional* al sistema dominante³. Respondiendo a esta funcionalidad, podemos mencionar el abordaje intercultural que propone el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2002), cuyo objetivo

3 El modelo de interculturalidad funcional en cierta forma reconoce y respeta la diversidad cultural pero sin profundizar en las causas estructurales de la desigualdad social histórica. Esta perspectiva apunta al diálogo y a la tolerancia como medio de incorporación de las comunidades históricamente minorizadas al sistema económico capitalista: “En ese sentido, el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior” (Walsh, 2009, 78)

es la gestión de las lenguas en un espacio en donde los “usuarios” de estas deben acreditar sus conocimientos para acceder a un mercado de trabajo europeo. A partir de un abordaje idealizado de las lenguas, el Marco no distingue las especificidades histórico-sociales de cada una de estas ni las relaciones de poder (Rubio Scola, 2019).

El concepto de *interculturalidad crítica* propuesto por Walsh (2009) permite reconocer que las relaciones interculturales que caracterizan a la mayoría de las sociedades son conflictivas en la medida en que existen relaciones de desigualdad y dominación históricas. En el caso de América Latina, históricamente ha existido un contacto “intercultural” entre los pueblos originarios, afrodescendientes y las comunidades blancas o mestizas. Esto no significa que las prácticas de racialización se reconozcan y / o problematicen o que se reconozca que existen relaciones de poder que desde siempre han reproducido las desigualdades sociales. Siguiendo el abordaje de Walsh (2009), nos posicionamos epistemológicamente en una visión decolonial que reconoce, en primer lugar, la existencia de un problema estructural-colonial-racial y a partir de esto se propone construir una nueva matriz desde las demandas de los pueblos históricamente subalternizados (pueblos indígenas y afrodescendientes).

4. CRÍTICAS A LOS MANUALES DE ELE QUE CIRCULAN EN ARGENTINA

Alet y Varela (2009) señalan la ausencia de políticas lingüísticas y editoriales concretas en Argentina, y consecuentemente una falta de apoyo financiero que tiene como consecuencia la escasez de manuales de ELE que contemplen la variedad rioplatense. Sin embargo, a partir de los trabajos de Velloso y Rusell (2010), Pozzo (2013), las publicaciones del proyecto

de investigación ELSE-Argentina de la Universidad Nacional de La Plata es posible relevar una lista relativamente extensa de libros de texto para la enseñanza de ELE en el país⁴.

Cerqueiras y Luppino (2019) identificaron estereotipos y reproducción de la ideología hegemónica en los manuales de español para dar clases a la población inmigrante y refugiada como, por ejemplo, en las relaciones personales y familiares “el material incluía solamente imágenes de la llamada familia tipo de la sociedad urbana, blanca europea de clase media, a todas luces alejada de las realidades y heterogeneidad de la sociedad de acogida y de las configuraciones familiares de las sociedades de procedencia” (2019, 67).

Desde una perspectiva glotopolítica, Ricciardi (2021) analizó un corpus de cinco manuales argentinos⁵ e identificó las representaciones sociales y las posibles tensiones alrededor de la lengua y la identidad nacional. El análisis constata, por un lado, que las opciones glotopolíticas editoriales en Argentina tienden a acompañar las políticas de rentabilidad del español, lo cual es observable en las imágenes, textos, opciones lexicográficas y contenidos lingüísticos. En ese sentido, si bien es posible comprobar un fuerte anclaje sociolingüístico en la variedad rioplatense (en expresiones populares, vocabulario, uso del voseo en las consignas, cuadros de sistematización verbal y pronominal, etc.), también se identifica una tendencia a la neutralización de las marcas regionales o a la reducción del español rioplatense a la variedad de la capital del país. Con respecto a las

4 Fueron relevados los siguientes materiales didácticos elaborados y publicados en Argentina: América I (1994); Mano a mano (1995); Macanudo (2002); Che, Buenos Aires (2006); Voces del Sur (2006); Desde aquí (2008); Aula del Sur I y II (2009); Horizonte ELE (2015); Español Reargentino (2019).

5 El corpus de manuales analizados delimitado a partir del criterio de representatividad fue: *América I*, *Macanudo*, *Aula del Sur*, *Voces del Sur* y *Horizonte ELE*.

representaciones sociales vehiculizadas, Ricciardi (2021) afirma que o bien estas se centran en un modelo de hablante de español que corresponde a un ciudadano porteño, generalmente de clase media o alta, limitando la gran variedad de representaciones culturales del resto del país a unos pocos lugares turísticos (Bariloche, Córdoba o el Noroeste argentino), o se tiende a representaciones sociales más generales. Sin embargo, existen algunas incipientes intenciones de mostrar las "migraciones regionales actuales protagonizadas por ciudadanos latinoamericanos, tanto de países limítrofes (bolivianos, brasileños) como de otros países (ecuatorianos, peruanos), que conforman y configuran nuevas realidades sociales y sociolingüísticas en nuestro país" (Ricciardi, 2021, p.78).

Los manuales de ELSE presentan un inventario de costumbres, manifestaciones culturales y datos coloridos estereotipados sobre lo supuestamente "típico argentino" (el mate, el asado, el tango, el fileteado, los barrios porteños, los lugares de turismo interno, la rutina de un trabajador de clase media, etc.). Dan cuenta de un destinatario de clase media/alta, en contexto de turismo o de intercambios académicos y parece omitirse su propio bagaje cultural, que no necesariamente abandona al llegar al país para incorporar los hábitos y costumbres argentinos. De esta manera, estas representaciones excluyen realidades de inmigración con otras subjetividades y características, resultado de situaciones de vida diferentes. Los manuales presentan como modelo de uso de la lengua a un hablante nativo de español rioplatense "ideal" homogéneo, con el propósito de alcanzar un bilingüismo ideal. No obstante, es importante destacar el esfuerzo de autores y editoriales argentinas que, en los últimos treinta años, han elaborado y publicado

material didáctico que contempla y pone en valor la variedad rioplatense del español y la cultura argentina.

5. LA EXPERIENCIA EN LAS CLASES DE ELSE A INMIGRANTES HAITIANOS EN ROSARIO

5.1. Características del grupo

La experiencia de trabajo se inició con una encuesta voluntaria a 60 miembros de la comunidad haitiana durante los meses de junio y julio de 2021. El propósito era conocer las circunstancias que habían motivado su inmigración, las características de su situación de inserción social y civil, sus necesidades lingüísticas y las expectativas generadas ante el inicio del taller de español. Con respecto a los resultados obtenidos, el 75% considera que el desconocimiento de la lengua española ha afectado o afecta su integración en la sociedad. Entre las nuevas actividades que consideran que podrían llevar a cabo si tuvieran mayores conocimientos del idioma, se destacan aprobar exámenes de la facultad, finalizar carreras iniciadas o bien comenzar nuevas carreras, acceder a trabajos más rentables, participar en actividades socioculturales, enseñar francés y *kreyòl* y traducir.

Además, se realizaron entrevistas abiertas a través de videoconferencias durante el mes de agosto de 2021. Así, se pudo obtener una idea precisa acerca de las características del grupo. Las edades oscilan entre los 22 y los 40 años, con un promedio de 31 años. Del total de encuestados/as el 80% estudia, mientras que entre los estudiantes, el 45% también trabaja. Solo un 8% se dedica a trabajar como única actividad. Entre las actividades laborales, la mayoría trabaja en el área de seguridad en horario nocturno, en cadeterías para aplicaciones asociadas al rubro gastronómico o en atención de bares y restaurantes. En cuanto a la

conformación familiar, el 60% vive solo y el restante 40% vive con su familia. El principal motivo por el que vienen a Argentina es para realizar estudios universitarios, (55%) mientras que el 25% ingresa al país tanto para estudiar como para trabajar, un porcentaje menor lo hace por motivos personales. En cuanto a su situación de inserción civil, el 75,5% posee Documento Nacional de Identidad (DNI) argentino, y el resto porta una carta de permiso o pasaporte. Del total de encuestados, el 22% llegó a la Argentina entre 2010 y 2015, es decir, que posee más de 6 años de permanencia, mientras que el 74% lo hizo después de ese año. Apenas un 4% arribó a Argentina antes del 2010. La mayoría de los que estudian en la ciudad, se enmarcan en las carreras de ciencias médicas (medicina, enfermería y psicología). También, hay estudiantes de Ingeniería y Contabilidad, en un porcentaje mucho menor. Con respecto al dominio de español, alrededor de un 80% de los encuestados consideró que tiene entre un nivel básico e intermedio de la lengua. Además del *kreyòl*, el francés es hablado por el 86%, un 31% habla también inglés y un 8%, portugués.

5.2. Talleres de español

El taller de español se diagramó para dos grupos, según el nivel de español de los estudiantes. De esta forma, se conformó un grupo A de nivel inicial y un grupo B de nivel intermedio, según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Esta división se dedujo a partir de las entrevistas y de un examen diagnóstico de carácter escrito llevado a cabo a través del campus virtual de la UNR, plataforma en la que se dictó el curso.

La evaluación diagnóstica incluyó preguntas de comprensión textual, a partir de la lectura de un texto periodístico publicado en un diario de la ciudad de Rosario y otras, que indagaron sobre conocimientos gramaticales

y léxicos. Al final, se les solicitó una producción escrita. Las entrevistas, además de evaluar las competencias lingüísticas, indagaban sobre la permanencia en el país, el tipo de trabajo que estaban llevando a cabo, los planes y expectativas, las dificultades afrontadas en el momento de arribar como migrantes y posibles situaciones de discriminación o xenofobia.

Las clases atendieron a los pedidos de contemplar la competencia oral y cuestiones gramaticales de la lengua, la ampliación del léxico, ejercicios orales para los exámenes de español y aspectos culturales de Argentina. Los talleres de español se dictaron en el último cuatrimestre del año 2021, en dos clases semanales de forma virtual, debido a la emergencia sanitaria ocurrida a comienzos de 2020 como consecuencia del Covid 19.

Una clase estaba destinada al trabajo en conjunto con los dos grupos A y B, con la finalidad de propiciar el trabajo en equipo y la cooperación entre pares que poseyeran diferentes niveles de aprendizaje. En este espacio se ofrecían herramientas para ayudar a la resolución de ejercicios típicos de exámenes de proficiencia de español. La otra clase, se disponía para el grupo A en un horario y para el grupo B en otro. Ambas eran diseñadas por las docentes, trataban alguna cuestión gramatical siempre a partir de un material disparador visual o audiovisual que mostraba elementos de la cultura e idiosincrasia argentina, a través de sus lugares, costumbres, personajes o artistas. El objetivo consistió en generar, además del aprendizaje estrictamente lingüístico, un diálogo de saberes con los y las estudiantes, quienes tuvieron que pensar, indagar, rastrear, recordar y compartir costumbres, comidas, bailes, rutinas, vestimenta, artistas, lugares, celebraciones, entre otros elementos de su cultura y de su pueblo haitiano. Al finalizar el taller tenía lugar una ejercitación que hacía foco en el desarrollo de la competencia

oral o de la escrita, se compartían de forma colectiva las producciones y se discutían, generando de esta forma un rico debate.

5.3. Análisis de las producciones y propuestas didácticas

Identificamos las demandas comunicativas concretas de este grupo social y la preferencia por ciertos temas específicos que giraban en torno a la inserción civil y académica. Estas requieren el dominio de géneros discursivos específicos según las actividades humanas (Bajtín, 1982) y el abordaje de contenidos gramaticales y léxicos en función de sus necesidades lingüísticas.

Las actividades sociales a las que se enfrentan cotidianamente son trámites en oficinas públicas como el departamento de migraciones, el cual requiere del conocimiento de determinados géneros, como formularios, documentación argentina y burocracia del sistema público con sus propios tiempos. Asimismo, requieren del manejo de géneros asociados con la inserción escolar, la inscripción de niños en jardines y escuelas y aquellas relacionadas a la utilización de los servicios públicos de salud. Otra necesidad básica es la búsqueda de vivienda (gestión de alquileres temporarios / permanentes) y de empleo que presupone el dominio de cartas personales, formularios, entrevistas personales.

Considerando que uno de los principales motivos por los que migran es la realización de estudios de nivel superior, los estudiantes manifestaron la necesidad de adquirir herramientas de dominio de géneros escritos y orales académicos (exámenes orales, informes, monografías, presentaciones) que contribuyen con la inserción a la vida académica y el desempeño de la ciudadanía universitaria.

Un primer análisis de las producciones escritas que forman parte de los ejercicios y tareas solicitadas nos permiten identificar estructuras idiosincrásicas propias de los primeros estadios de adquisición de una segunda lengua. Estas formas y construcciones halladas con frecuencia en el corpus escrito podrán ser enfocadas en nuestras propuestas didácticas.

Se evidencian problemas en el uso de preposiciones, sobre todo al utilizar verbos de movimiento preposicionales como ir o venir, por ejemplo: “mandar me estudiar *en* otro país”, “durante las vacaciones de veranos viajó *en* toda parte de Argentina a descubrir otros lugares”, “decidí venir acá *en* Argentina”, “fui *en* República Dominicana”, “Ahora estoy estudiando enfermería *a* la UNR”, “al llegar *en* un país”. Otras estructuras muestran el agregado de la preposición “de”: “mi sueño era *de* visitar Argentina”, “no me ha pasado nada *de* malo”. Otras dificultades gramaticales tienen que ver con desconocer el género de los sustantivos, lo que resulta en una falla de concordancia.

Además, se identificaron dificultades en el contraste aspectual para el uso de verbos en pretérito en la narración, por ejemplo “Cuando yo vivía en mi querido Haití, de mañana *desayuné* pan con manteca de maní (...), a veces *comí* banana...”. También se observa la ausencia de preposición antes del complemento cuando este es animado: “solía buscar mi mejor amigo” o en otras ocasiones cuando es de uso obligatorio: “me enfermaba cada rato”, “como signo respeto”, “queda una cuadra de la Facultad”.

A continuación, exponemos una propuesta didáctica que ilustra el enfoque intercultural crítico y situado que adoptamos para el desarrollo de esta experiencia:

TEMA:	Buscando un lugar para vivir
Duración:	4 clases de 60 minutos
Objetivo general	Desarrollar las competencias necesarias para interactuar de forma escrita y oral en diversos géneros textuales vinculados a la búsqueda y alquiler de vivienda
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none">-comprender textos escritos, orales y multimediales relativos a la búsqueda y alquiler de vivienda-producir textos escritos y orales de diversos géneros vinculados a la búsqueda y gestión de alquiler de vivienda-reconocer y sistematizar vocabulario vinculado a inmuebles y alquileres-reflexionar sobre las particularidades culturales de los procesos de instalación de personas migrantes en su nuevo lugar de destino-reflexionar sobre los estereotipos que pesan sobre las personas migrantes a fin de promover actitudes de respeto que fomenten el diálogo intercultural

<p>Contenidos morfosintácticos</p>	<p>-verbos en presente del indicativo (en expresiones modales del tipo “necesito...”, “debo...”, “requiero...”) y del subjuntivo (en expresiones del tipo “busco un departamento que sea..., tenga ..., quede...”)</p> <p>-adverbios de lugar (cerca, lejos, atrás, delante, aquí, allí, etc.) y sintagmas adverbiales de lugar.</p> <p>-sintagmas preposicionales (<i>desde</i> ahora, <i>hasta</i> diciembre, <i>por</i> tres años, <i>desde</i> entonces, <i>delen</i> Haití, <i>alen</i> Rosario, <i>en</i> el centro, <i>a</i> buen precio, <i>por</i> el mismo precio etc.)</p> <p>-estructuras comparativas (más/menos + grande, pequeño, lejos, cerca + que, etc.)</p> <p>- género de los sustantivos y concordancia</p>
<p>Contenidos lexicales</p>	<p>-vocabulario relativo a inmuebles (casa, departamento, departamento de pasillo, ambiente(s), dormitorio, baño, cocina, comedor, patio, terraza, cochera, etc.); proceso de alquiler (garantía, propietario, locatario, impuestos, tasa general de inmuebles, comprobante de ingresos, seguro de caución, etc.); locales comerciales y administrativos del barrio (supermercado, farmacia, distrito municipal, centro de salud, etc.)</p>
<p>Contenidos pragmáticos</p>	<p>-preguntar por la localización</p> <p>-expresar preferencia</p> <p>-preguntar por requisitos</p> <p>-expresar conformidad / disconformidad</p> <p>-negociar, conciliar, acordar (horarios, precios, plazos, condiciones)</p>

<p>Contenidos discursivos</p>	<p>-características del contexto de producción y circulación e infraestructura textual de géneros discursivos vinculados a la búsqueda y alquiler de un inmueble (sitios web de avisos de inmuebles, formularios, contratos de alquiler, garantías de arrendamiento, diálogos en la inmobiliaria, diálogos telefónicos, correos electrónicos, mensajería instantánea (<i>WhatsApp</i>)).</p>
<p>Contenidos interculturales</p>	<p>-mecanismos de alquiler en Rosario, Argentina</p> <p>-prácticas sociales y comerciales relacionadas a la búsqueda de inmueble y al proceso de alquiler</p> <p>-prácticas socioculturales de inserción de personas migrantes en la vida civil</p> <p>-organismos de defensoría y asesoramiento a personas migrantes y prácticas sociolingüísticas asociadas (Defensoría del Pueblo; Centro de Orientación a Migrantes y Refugiados)</p>
<p>Actividades de la lengua</p>	<p>Comprensión escrita: “Requisitos para alquilar una propiedad”, “Guía para la persona migrante en Rosario”</p> <p>Comprensión oral: “Nueva ley de alquileres en Argentina”⁶</p>

6 Textos disponibles en: <https://www.zonaprop.com.ar/noticias/actualidad/requisitos-para-alquilar-una-propiedad/>, https://www.rosario.gob.ar/inicio/sites/pic/files/2021-08/guia_migrantes.pdf, <https://www.youtube.com/watch?v=Sb7YyNL4OEE>, consultados en: 21 die. 2021.

Tareas	<ul style="list-style-type: none"> -localizar los barrios de Rosario en un plano -leer comprensivamente textos escritos y multimediales -producir diálogos de consulta a una inmobiliaria -practicar vocabulario específico -debatir sobre las prácticas culturales vinculadas a la inserción civil de personas migrantes -escribir correos electrónicos y mensajes de consulta
--------	---

6. CONSIDERACIONES FINALES

En el presente artículo nos propusimos esbozar una propuesta didáctica concreta a partir de la experiencia del dictado de talleres de ELSE para la inserción ciudadana de una comunidad de inmigrantes provenientes de Haití. Para llegar al armado de esta, tuvimos en cuenta las características de este colectivo e identificamos la escasez de manuales de ELSE en Argentina que contemplaran esta realidad. Asimismo, los talleres de español para la inserción ciudadana fueron enriquecidos con el taller de metodología de enseñanza de la lengua para que, en el próximo año (agosto 2022), los propios representantes de la comunidad haitiana puedan dar clases de *kreyòl* a la comunidad rosarina. De esta manera, se refuerza el diálogo de saberes que orienta nuestra práctica extensionista en encuentros interculturales de diferentes índoles.

De este proceso, destacamos la necesidad de incorporar una mirada que responda al plurilingüismo situado en nuestra región y que asuma una *interculturalidad crítica* para no reproducir relaciones de fuerza hegemónicas que suelen perjudicar a esta población migrante. En coincidencia con Walsh

(2009), consideramos necesario reformular las relaciones, estructuras y dispositivos de poder que reproducen la desigualdad y la inferiorización. La *interculturalidad crítica* no se entiende en términos de tolerancia o reconocimiento del otro con el fin de incorporarlo en una matriz colonial preestablecida, sino en términos de reconceptualización de las estructuras sociales, los saberes, las formas de pensar, sentir y vivir en el marco de un proyecto político, social y epistémico. Esto significa abordar los conceptos de lenguas y culturas en sus dimensiones socio-históricas, reconociendo el aspecto glotopolítico de la enseñanza de español para promover una posición igualitaria ante la valorización de la lengua meta y la lengua minorizada.

En síntesis, defendemos la concepción de estudiante y docente como hablantes plurilingües que actúan como mediadores interculturales entre la heterogeneidad lingüística local y la propia realidad plurilingüe. Esto se evidenció en los encuentros interculturales que habilitaron un mayor conocimiento y reconocimiento del otro, de su lengua y cultura de manera horizontal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alet, Margarita; Varela, Lía. *Enseñanza del español como lengua extranjera: las instituciones argentinas frente a los desafíos del ámbito regional e internacional*. Resumen de Tesis de Maestría en Educación con orientación en Gestión Educativa. Universidad de San Andrés. Escuela de Educación, 2009.
- Angelucci, Thalita C. Migração e políticas lingüísticas universitárias: estudantes brasileiros em Rosario (Argentina). In: Estupiñán, Mireya Cisneros (org.) *Glotopolítica latinoamericana: tendencias e perspectivas*, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira, 2020, 51-70. Disponible en: <https://glotopolitica.com/2021/01/14/glotopolitica-latinoamericana-tendencias-y-perspectivas/>. Acceso el: 20 die. 2021.

- Angelucci, Thalita C. y POZZO, María I. “Estudiantes brasileños en la Facultad de Ciencias Médicas de Rosario (Argentina): implicancias interlingüísticas”. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 59(1), 2020, 807-833.
- Arnoux, Elvira N. de. “Glotopolítica: balances y perspectivas en el contexto del 4º CLAGlo”. In: *Caracol*, [S. l.], n. 20, 2020, 30-55. DOI: 10.11606/issn.2317-9651.i20p30-55. Disponible en: <https://www.revistas.usp.br/caracol/articulo/view/169963>. Acceso el: 6 dic.. 2021.
- Bajtín, Mijaíl. “El problema de los géneros discursivos”. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, 1982, 248-293.
- Berrouët-Oriol, Robert. “L’aménagement simultané du créole et du français en Haïti, une perspective constitutionnelle et rassembleuse”, In: *Mediapart*, 2020, s/p. Disponible en: <https://blogs.mediapart.fr/robert-berrouet-oriol/blog/241120/l-amenagement-simultane-du-creole-et-du-francais-en-haiti2020>. Acceso el: 18 die. 2021.
- Bronckart, Jean P. y Bulea Ecaterina. “O que de mais natural que o plurilinguismo?”. In: J.-P. Bronckart, et al. (Org.). *As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo*, Campinas, SP : Mercado de Letras, 2017, 67-89.
- CDC. (2009). Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio. Resolución N°5, Consejo Directivo Central de la Universidad de la República. 27 de octubre de 2009. Disponible en: <http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/e3365ff03c2a3d6103256dcc003b9031/f200247a7f556d23032576550069e060?OpenDocument>. Acceso el: 17 die. 2021.
- Cerqueiras, Vera y Luppino, Silvia. “La construcción de una discursividad paralela en la clase de español para población refugiada”. En: *Letras*, 79, 2019, 62-86.
- Del Valle, José; Rodrigues, Fernanda C.; Celada, María T. “En torno de una perspectiva glotopolítica: diálogos, investigaciones, acciones”. In: *Caracol*, [S. l.], n. 20, p. 18-29, 2020. Disponible en: <https://www.revistas.usp.br/caracol/articulo/>

view/180344. Acceso el: 6 die. 2021.

Murguía Cruz Nélica; Steeb B.; Arellano N. y Brito Olivera, M. "Enseñanza de español para migrantes senegaleses. Experiencias de educación popular en Buenos Aires (2012-2020)". In: *Lengua y Migración* (en prensa).

Pozzo, María I. "La competencia comunicativa intercultural ante estudiantes haitianos de medicina: el caso de la facultad de ciencias médicas de la universidad nacional de rosario, argentina". In: Soriano Ayala, E. et al. *Retos actuales de educación y salud transcultural I*, Editorial Universidad de Almería, 2014, 92-2012.

Pozzo, María I. y Segura, María L. "Construcción de identidad en los niños migrantes en las escuelas primarias de la ciudad de Rosario, Argentina". In: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 4, (43), 2013, 67-93. Centro de Estudios Educativos, México D.F. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27029787007.pdf>. Acceso el: 15 sep. 2021.

Quiroga, Ingrid; Villagra, M. Candelaria y Tosoroni, Julieta. "Interculturalidad, co-construcción de saberes y enseñanza del español como tercera lengua a migrantes de Haití residentes en la ciudad de Córdoba". Ponencia en *II Encuentro Internacional Derechos Lingüísticos como Derechos Humanos en Latinoamérica*. 2021. Disponible en: <https://ffyh.unc.edu.ar/derechoslinguisticos/wp-content/uploads/sites/31/2021/11/Libro-de-resumenes-LA-FURIA-DE-LA-LENGUA-2021.pdf>. Acceso el: 8 die. 2021.

Ricciardi, Natalia. *La enseñanza de español lengua extranjera en Argentina y el uso de materiales didácticos: análisis de las representaciones identitarias de la lengua y sus usuarios en manuales de ELE*. Tesis de Especialización Facultad de Humanidades y Artes, UNR: 2021. Disponible en: https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/22934/RICCIARDI%20NATALIA_Especializaci%c3%b3n%20en%20Adquisici%c3%b3n%20de%20ELE_Tesis%20final.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acceso el: 20 die. 2021.

- Ricciardi, Natalia; Rubio Scola, Virginia R.; Capeletti, Dalila; Angelucci, Thalita C. y Giménez, Pablo. “Extensión crítica e integralidad de funciones en las prácticas de enseñanza de portugués como lengua de integración regional en una escuela de gestión social”. *Perspectivas Revista de Ciencias Sociales*, (9), 2020, 505-521. Disponible en: <https://perspectivasrcs.unr.edu.ar/index.php/PRCS/article/view/174>. Acceso el: 10 oct. 2021.
- Rubio Scola, Virginia I. “Representaciones sociolingüísticas del portugués y del español como lenguas extranjeras en materiales didácticos de la escuela media en Argentina y Brasil”. In: Arnoux, E. Becker, L. y Del Valle, J. (Eds) *Reflexiones glotopolíticas desde y hacia América y Europa*, Berlin: Peter Lang, 2021. 353-373.
- Sousa Santos, Boaventura. *Una epistemología del sur*. Siglo XXI. Clacso. México, 2009.
- Toledo, Gloria V.. “Propuesta didáctica para la enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes haitianos en Chile”. *Lengua y migración*, 8:1, 2016, 81-103.
- Ugarteche, Sofía, Rodríguez, Jimena y Pozzo, Maria I. “Escenarios multiculturales en la universidad. De la tolerancia al valor de la diversidad”. *Actas de las Jornadas de Investigación en Psicología 2012 “Investigar y educar desde una visión crítica de la Ley de Educación Superior”*, Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. 2012, 313-319. Disponible en: <http://www.fpsico.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/TEXTOCOMPLETOCD1.pdf>. Acceso el: 8 sep. 2021.
- Velloso, Luciana, y Rusell, Gabriela S. “Español como Lengua Segunda y Extranjera en Argentina”. In: *I CIPLOM Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL e I Encontro Internacional de Associações de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL. Línguas, sistemas escolares e integração regional*, 2010. Disponible en: <http://www.apeesp.com.br/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/luciana-veloso-gabriela-russell.pdf>Pozzo. Acceso el: 27 sep. 2021.
- Walsh, Catherine. “Interculturalidad crítica y educación intercultural”, In: Viaña, J., Tapia, L. y Walsh C. *Construyendo Interculturalidad Crítica*, La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, 75-96.

Zimmermann, Klaus y Laura Morgenthaler García (2007). "Introducción:
¿Lingüística y migración o lingüística de la migración? De la construcción de
un objeto científico hacia una nueva disciplina". In: *Revista Internacional de
Lingüística Iberoamericana*, Vol. 5, No 2 (10), (7- 19).