



Sofia Yamila Serafini* y María Fernanda Depetris**

Talleres interculturales con migrantes senegaleses: una lectura glotopolítica

RESUMEN

El artículo analiza una experiencia de talleres interculturales desarrollados en el marco de un proyecto articulado entre dos instituciones estatales en una ciudad intermedia, orientados principalmente a la enseñanza del idioma español. En los talleres participaron migrantes senegaleses, trabajadores del Estado y miembros de la comunidad universitaria, configurando un espacio de aprendizaje y diálogo bidireccional. A partir de una metodología cualitativa, basada en la sistematización de la experiencia, observaciones y registros producidos durante los encuentros, el trabajo reflexiona sobre los alcances y tensiones de estos dispositivos en términos de glotopolítica, interculturalidad y vínculos entre Universidad y territorio.

PALABRAS CLAVE

Migración senegalesa • interculturalidad • enseñanza de español • universidad y territorio

Intercultural workshops with Senegalese migrants: a glottopolitical approach

* Licenciada en Ciencia Política (UNRC), doctoranda en Ciencias Sociales (UNRC) con beca doctoral (ISTE-UNRC-Conicet). Correo electrónico: syserafini@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0197-1365>

** Profesora en Lengua y Literatura (UNRC) y maestranda en Estudios Lingüísticos Contemporáneos por AVE (Feciar-México). Correo electrónico: marife2632@gmail.com



ABSTRACT

The article analyses a series of intercultural workshops held as part of a joint project between two state institutions in a medium-sized city, primarily focused on teaching the Spanish language. The workshops were attended by Senegalese migrants, state employees and members of the university community, creating a space for learning and two-way dialogue. Using a qualitative methodology based on the systematisation of the experience, observations and records produced during the sessions, the study reflects on the scope and tensions of these initiatives in terms of language policy, interculturality and links between the university and the territory.

KEYWORDS

Senegalese migration • interculturality • teaching Spanish • university and territory

INTRODUCCIÓN

En la última década se ha ampliado la presencia prolongada en diferentes ciudades de Argentina de personas que no tienen como lengua nativa el español. Tal es el caso de Río Cuarto, donde habitan personas provenientes de lugares con otra lengua materna, como China y Senegal. Estas personas habitan y circulan en diversas localidades de Argentina aprendiendo el idioma español con diferentes estrategias pero, principalmente, a medida que se relacionan socialmente con hablantes nativos.

Dado que el manejo del idioma es fundamental para conocer legislaciones y tener una participación social democrática y plena, esta situación evidencia desafíos vinculados al acceso a derechos. La lengua ocupa un lugar central: el dominio del español se constituye frecuentemente como una condición implícita para la vida cotidiana, la relación con las instituciones y el ejercicio pleno de la ciudadanía. Ello se evidencia como un desafío en diversos aspectos y momentos, en la inserción laboral, en la participación en espacios educativos y comunitarios, tanto para quien no maneja la lengua española como para las instituciones que buscan promover el acceso y ejercicio de derechos humanos.

En este artículo nos proponemos reflexionar y analizar una práctica de enseñanza de español a migrantes senegaleses que tuvo lugar durante el año 2025, no pensada únicamente como práctica pedagógica neutral, sino como una intervención situada atravesada por relaciones de poder, regulaciones y disputas en torno a la legitimidad de las lenguas y las presencias de los hablantes. Para ello, partimos de la perspectiva glotopolítica que entiende la lengua como un objeto de intervención social y política, en tanto las prácticas lingüísticas se encuentran atravesadas por procesos de jerarquización, normalización y control. Retomamos esta mirada asumiendo que, si bien estas prácticas suelen asociarse a políticas estatales formales, hay quienes señalan la importancia de analizar también dispositivos



locales, institucionales y comunitarios que, sin presentarse explícitamente como políticas lingüísticas, despliegan interacciones entre lenguaje, poder e identidad.

El caso objeto de análisis es específicamente una iniciativa que se conformó de talleres interculturales orientados a la enseñanza del español y al intercambio en torno a la historia de Argentina y Senegal, desarrollados en el marco de un proyecto de articulación entre la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y el Observatorio Permanente de Migrantes de la ciudad. Con esta propuesta, buscamos aportar a los debates en torno a educación, migración e interculturalidad, poniendo en diálogo una experiencia concreta con discusiones teóricas relevantes del campo de las ciencias sociales y educativas.

Entendemos que los talleres interculturales pueden ser pensados como dispositivos glotopolíticos situados. En ese sentido, nos preguntamos qué elementos glotopolíticos emergen en los talleres destinados a migrantes senegaleses y cómo se configuran en estas experiencias situadas en las que intervienen no solo migrantes senegaleses, sino también trabajadores del Estado y profesionales (o futuros profesionales) de las ciencias sociales y humanas.

Para alcanzar el objetivo, primeramente presentaremos los postulados teóricos en los que se enmarca la investigación, luego haremos una aclaración metodológica y después continuaremos con la descripción de los talleres. En un tercer momento, analizaremos los hallazgos en torno a qué sentidos sobre la lengua española y su aprendizaje se ponen en juego en los talleres, y cómo dialogan con o tensionan regulaciones lingüísticas más amplias, y qué potencialidades y límites presenta este tipo de alternativas como espacios educativos interculturales en articulación universidad-territorio.

MARCO TEÓRICO

Los conceptos de *lengua* y *migración* han sido trabajados de manera conjunta en múltiples aproximaciones institucionales y académicas. Hay dos afirmaciones que son ampliamente reconocidas y sostenidas entre estas discusiones: la lengua fue un instrumento de colonización y construcción de los Estados nación y la presencia de migrantes pone en tensión ese entramado de territorio, nacionalidad y pertenencia. En este contexto, hay quienes buscan reflexionar sobre los procesos sociales y reconfiguraciones que se producen entre estas tensiones sociales, culturales, políticas y económicas (Wallerstein y Balibar, 1991).

En términos lingüísticos, el concepto de glotopolítica nos brinda aristas para pensar estas relaciones de elementos y las estrategias que desarrollan en territorios concretos. Este término permite designar las formas en que una sociedad actúa sobre el lenguaje, sea o no consciente de ello, y las acciones que participan en la reproducción o transformación de las relaciones de poder (Narvaja de Arnoux, 2000). Evaluar y proponer políticas lingüísticas permite mirar políticamente las lenguas y las múltiples situaciones que implican ambas dimensiones (lengua-política). Como sostiene Narvaja de Arnoux (2000), las prácticas instituidas reflejan

las tensiones entre los campos académicos y otros centros de poder. En el problema que se enfoca en este artículo, la conceptualización de glotopolítica nos permite considerar una intervención reivindicativa del lenguaje, pero también una intervención política generada desde lugares de poder.

Como señala Narvaja de Arnoux (2000), los modos de gestionar las lenguas tienen que ver también con las ideas de nación y las relaciones entre el poder político y los especialistas, la distancia entre el discurso y las prácticas efectivas, los sistemas y representaciones del pasado asociados con las lenguas y las nuevas necesidades sociales, la temporalidad de la lengua y la de los procesos económicos, etc. Es decir, un análisis de una iniciativa desde una perspectiva glotopolítica debe necesariamente tener en cuenta diversos factores intervinientes. Para el caso objeto de estudio, se requiere tener en cuenta las distancias entre “lengua nacional” y “lenguas de migrantes”, pero también la configuración de esas lenguas en sus propios lugares de origen y los postulados que Argentina sostiene sobre las prácticas lingüísticas de extranjeros.

En términos de políticas educativas hay dos cuestiones que es necesario señalar. Por un lado, la Ley Nacional de Migraciones de Argentina (Nº 25.871) que reconoce el derecho a la lengua como parte fundamental de la integración. En ese marco, brega por garantizar el derecho a la asistencia de intérprete o traductor si el extranjero no comprende la lengua oficial de Argentina (castellano), asegurando su derecho de defensa, y también sostiene la promoción de cursos de idioma. Pero, como señala Martínez (2020), más allá del panorama normativo, también es necesario tener en cuenta el lugar de los migrantes en las narrativas e imaginarios estatales, dado que este ha configurado un escenario donde diversidad y desigualdad son dos caras indisolubles de procesos de alterización (Martínez, 2020, pp. 111-112). La autora amplía:

El mandato de integración contenido en la Ley puede ser interpretado en una clave asimilacionista (al mencionar la pluralidad lingüística solo mediante la inclusión del idioma castellano como deber formativo del Estado); pero se promueve el “conocimiento y la valoración de las expresiones sociales, culturales y económicas”, lo cual consideramos que neutraliza las históricas cláusulas de asimilación que ordenaron la política migratoria argentina (p. 113).

En ese marco, estas iniciativas pueden ser leídas dentro de los parámetros de derechos lingüísticos y derechos humanos (Hamel, 2008), considerados fundamentales para el desarrollo vital y social. Argentina, como gran parte del mundo, si bien oficialmente se reconoce Estado monolingüe en lo que respecta a la administración pública (en este caso, con el español/castellano) esto representa una utopía (Hamel, 2008). El país cuenta con una gran diversidad lingüística territorial, y la presencia de diversas lenguas por las migraciones contemporáneas de no hispanohablantes también complejizan el territorio.

Como señala Unamuno (2020), los derechos lingüísticos no están reconocidos específicamente como tales en la normativa argentina, como sí sucede en otros



países. Estos derechos humanos se diferencian de los derechos fundamentales.¹ Los derechos humanos van más allá del reconocimiento normativo y, por lo tanto, son objeto de lucha ideológica con el Estado (May, 2010; Unamuno, 2020). Limitar la discusión al reconocimiento estatal o la asociación del “acceso” a otros derechos a partir del reconocimiento lingüístico demuestra que, en realidad, se requiere un análisis glotopolítico crítico. Esta propuesta se origina en que la presencia de lenguas no mayoritarias no es solo una cuestión lingüística y lineal, sino que abarca otras dimensiones y, por ello, debe ponerse en revisión la autonomía de las políticas lingüísticas respecto a otras políticas y/o derechos (Unamuno, 2020).

La discusión sobre lenguas minoritarias y lenguas mayoritarias/nacionales es parte de grandes debates en la academia y también se enmarca en la discusión de los derechos humanos. Si bien este tema no es el centro de nuestro artículo, vale aclarar que, en mayor medida, la discusión se ha dado en torno a si los hablantes de lenguas minoritarias tienen derecho a mantener y utilizar esa particular lengua en el ámbito público o cívico (May, 2010). La Ley mencionada con anterioridad podría enmarcarse en la garantía de “derechos lingüísticos orientados a la promoción”, que buscan regular el grado en el que esos derechos se reconocen dentro del dominio público o en el ámbito cívico de la nación-Estado. La planificación educativa se constituye así en una acción compleja, con múltiples factores para su desarrollo en términos de integración y/o diversidad. Aquí, la perspectiva teórica y la metodología didáctica tendrán un enfoque muy diverso de acuerdo con el encuadre que se adopte en torno a la adquisición y actos de habla.

En relación con el concepto de interculturalidad, Unamuno (2010) plantea desde una perspectiva crítica, muy ligada a la sociolingüística y a los contextos educativos latinoamericanos, que no es un simple encuentro entre culturas, sino un proceso atravesado por relaciones de poder, desigualdad y conflicto. Desde su campo, subraya que la interculturalidad se juega en las prácticas lingüísticas concretas: quién puede hablar, en qué lengua, en qué espacios, con qué legitimidad. Es decir, no hay interculturalidad real sin reconocimiento de las lenguas minorizadas; y en el planteo de estos talleres hubo intercambios al respecto. La interculturalidad se transforma solamente en declarativa si las políticas educativas o lingüísticas se quedan en lo superficial; o, en otras palabras, no modifican las relaciones de poder.

Recuperamos esta perspectiva crítica de la interculturalidad no solo para problematizar las condiciones en que se producen los intercambios lingüísticos, sino también para situar estas prácticas en tramas sociales más amplias (de desigualdad). Así, la interculturalidad se vuelve una dimensión clave para analizar cómo se configuran concretamente las experiencias educativas como la analizada aquí.

Abordamos esta experiencia desde el cruce con la categoría de glotopolítica, y considerando que esta se refleja en las diversas experiencias migratorias y educativas. Desde esta óptica, entendemos que los talleres no solo constituyeron una

1 Los derechos fundamentales son, desde el punto de vista del derecho positivo, los que se reconocen en la Constitución y que son desarrollados por la normativa legal interna.



instancia formativa puntual, sino que se inscribieron en trayectorias migratorias más amplias, atravesadas por desplazamientos, rupturas y continuidades, así como en trayectorias educativas diversas, muchas veces fragmentadas o invisibilizadas por las instituciones educativas formales. Así, los recursos (simbólicos y materiales) y las estrategias que los y las migrantes despliegan en Río Cuarto tienen que ver con estas historias migratorias individuales y colectivas y también de ello dependen las demandas, preferencias y elecciones educativas. Hay recursos que son más estratégicos en un espacio² que en otro, como también son variadas las habilidades para comunicarse, según sus experiencias. Tener en cuenta esto es fundamental, no solo para adaptar las tácticas educativas, sino también para comprender posiciones y decisiones heterogéneas en los sujetos (talleristas y migrantes) en la iniciativa analizada.

Dos cuestiones que faltan enmarcar teóricamente y que son vitales en la experiencia estudiada son la enseñanza en contextos no formales y el rol de la extensión universitaria. La enseñanza de lenguas en contextos no formales está por fuera de los marcos educativos tradicionales, su dinámica tiende a ser más flexible y los objetivos están más situados, mayormente estratégicos y con otra predisposición a las experiencias y conocimientos heterogéneos.

Por otro lado, los proyectos de extensión-vinculación universitaria se consideran espacios privilegiados para la construcción de vínculos entre la Universidad y el territorio, dado que surgen de demandas y articulaciones concretas. Estas prácticas suelen tensionar las fronteras entre investigación, docencia e intervención, y problematizar las condiciones institucionales desde las cuales se producen y legitiman determinados conocimientos.

METODOLOGÍA

El artículo se basa en la etnografía como método y como técnica de investigación social. Ella permite superar las tensiones entre los principios culturales, incorporar la dimensión histórica y social de los sujetos, y tomar conciencia y reflexión sobre la dimensión relacional de la investigación y las desigualdades que allí están presentes (Archenti *et al.*, 2013). En ese sentido, las principales fuentes de datos primarios son de registros de campo, de clase y reflexividad. Asimismo, se cuenta con datos de un cuestionario anónimo de evaluación del curso compuesto por preguntas múltiples opción y a desarrollar que se creó por quienes escriben este artículo y fueron las impulsoras del proyecto. Este cuestionario se distribuyó vía Google Forms y fue destinado a todos los y las jóvenes talleristas (estudiantes y profesionales) y trabajadores

2 Con *espacio* nos referimos a espacio social, en términos bourdieanos, es decir, donde coexisten y se relacionan las personas con sus recursos, prácticas y posiciones (Bourdieu, 1988). Específicamente en el campo migratorio, entendemos que los migrantes elaboran estrategias para construir y redefinir sus posicionamientos en el espacio social tras la experiencia migratoria (Jiménez, 2010).



del Estado que formaron parte de la iniciativa. Se obtuvieron respuestas de ocho de los quince miembros del proyecto. Se analizan también antecedentes temáticos y otras experiencias de talleres para analizar el objeto en cuestión.

Estas decisiones metodológicas apuntan a la sistematización de la experiencia desarrollada y analizada, dado que quienes escriben cumplieron ese doble rol de formar parte del taller y reflexionar sobre ello. En ese sentido, la sistematización de la experiencia se logró a partir de observaciones y anotaciones en asistencia a todos los encuentros producidos, participación en la elaboración de algunos contenidos dictados, análisis de las interacciones culturales, y anotaciones y reflexiones con y entre autoridades, talleristas y migrantes.

BREVE DESCRIPCIÓN DE LA MIGRACIÓN SENEGALESA EN ARGENTINA

La migración senegalesa en Argentina es un fenómeno relativamente reciente, intensificado desde la década de 1990 y con mayor visibilidad a partir de los años 2000. Se trata mayoritariamente de una migración masculina y joven, asociada a trayectorias transnacionales que articulan desplazamientos entre África occidental, Europa y América del Sur (Zubrzycki, 2013). En el contexto argentino, las personas migrantes senegalesas se insertan principalmente en el trabajo informal, especialmente en actividades comerciales, y enfrentan múltiples obstáculos vinculados a la regularización migratoria, el acceso a derechos y el reconocimiento social (Kleidermacher, 2013). Estas condiciones inciden en sus trayectorias educativas, caracterizadas por recorridos fragmentados, aprendizajes no formales y experiencias educativas previas. Asimismo, el hecho de que gran parte de esta población tenga como lengua materna el wolof (y a veces el francés) sitúa a la enseñanza y el aprendizaje del español como una dimensión central en su relación con las instituciones estatales del país de asentamiento, aunque no exenta de tensiones vinculadas a jerarquías lingüísticas, reconocimiento de saberes y desigualdades estructurales.

En la ciudad de Río Cuarto, Córdoba, esta población proveniente de África subsahariana está integrada por aproximadamente treinta personas, quienes se insertan principalmente en la venta ambulante de accesorios y *bijouterie*, logrando un fácil ingreso sin demasiado dominio del español. En términos generales, es una comunidad que habita la ciudad desde 2010 y en su mayoría son hombres, aunque en los últimos años también arribaron mujeres provenientes de Senegal, todos de edades entre 18 y 40 años. Sus tiempos de residencia en la localidad son variados, pero quienes asistieron al taller habitan la ciudad hace, al menos, dos años y se dedican principalmente a la actividad comercial en puestos de venta callejera.³

3 Para conocer más sobre estudios de esta población se recomiendan la Tesis de Grado de Comunicación de Vesco y Cortés (2022) y el artículo de Serafini (2025).



LAS LENGUAS DE LA FORMACIÓN SOCIOEDUCATIVA EN SENEGAL

Senegal está compuesto por diferentes grupos lingüístico-culturales desde tiempos remotos y actualmente está caracterizado por la heterogeneidad y la diversidad étnica (Seydi, 2024). Respecto a las políticas educativas, la educación es obligatoria de los 7 a los 15 años y se organiza en enseñanza primaria, durante seis años; enseñanza media, que abarca cuatro años más; enseñanza secundaria, otros tres años; y enseñanza superior de primer, segundo y tercer ciclo (Instituto Cervantes de Dakar, 2021). La enseñanza secundaria fue fomentada por Francia, quien dominaba colonialmente Senegal hasta 1960, incorporando diversos idiomas extranjeros en dicha formación, entre los cuales estaba el español. Según el Anuario 2021 elaborado por el Instituto Cervantes de Dakar, el número de alumnos que solicitan español en el sistema educativo senegalés asciende hace una década, llegando a la cifra de 356.000 alumnos, con 2.650 profesores.

Fuera del sistema educativo normativo, no se encuentra mucha información sobre el aprendizaje de español. De todas maneras, el Instituto Cervantes señala que antes de la apertura del “Aula Cervantes de Dakar” algunas embajadas organizaban clases de iniciación al español para trabajadores, estudiantes o gente interesada por el idioma.

Respecto a la migración, fue durante la primera crisis de los cayucos, en 2008, que la Asociación de Profesores de Español de Senegal (APES) fue seleccionada para impartir cursos de español a senegaleses candidatos a la emigración legal (Instituto Cervantes, 2021), aunque no fue una iniciativa duradera. A nivel privado, existen diversas academias, como l'École Supérieure de Commerce de Dakar, que tiene un Instituto de Idiomas que ofrece múltiples idiomas.

Vale aclarar el “estatus” del wolof en Senegal, la lengua de los migrantes que habitan Río Cuarto. Siguiendo a Seydi (2024), se conoce que este idioma comenzó a extenderse gracias al comercio desde el siglo VII y alcanzaría gran importancia desde el siglo XVI en el norte y centro del actual Senegal:

El wolof se convirtió en lengua franca en las relaciones comerciales y probablemente lengua vehicular y de comunicación entre grupos, hasta los primeros contactos con la colonización francesa en el siglo XVIII, cuando los colonizadores se apoyaron en la mediación de los wolof para asentar su poder, convirtiéndose en la primera lengua de contacto entre colonizadores e indígenas de orígenes diferentes (Seydi, 2024, pp.137-138).

Señala también Seydi (2024):

La irrupción del francés en la época colonial supone una nueva situación conflictiva que resulta en una nueva reacomodación entre lenguas, de la que surge una nueva estratificación social ligada a la lengua y la cultura, una triglosia que eleva al francés como lengua de prestigio y lengua nacional, frente a las lenguas históricas



consideradas autóctonas, donde se reposiciona el wolof como lengua de comunicación interétnica, y quedan en último lugar las lenguas minoritarias (p. 138).

ANTECEDENTES

A nivel mundial, existen múltiples experiencias de enseñanza de lenguas locales a migrantes internacionales. Particularmente con migrantes senegaleses, se puede mencionar una iniciativa en la región de Andalucía en España (Salazar García, 1998). Allí, en la década de 1990, en el contexto de asentamiento de muchos migrantes, sobre todo provenientes del Magreb y África subsahariana, surgieron asociaciones de y para migrantes. En un contexto de inexistencia de programas nacionales y locales de atención lingüística, algunas ONG y también organizaciones propias empezaron a planificar cursos de idiomas con profesionales, como el caso de la Ade-sean (Asociación de Emigrantes Senegaleses en Andalucía) (Salazar García, 1998).

En Argentina se cuenta con diferentes experiencias de talleres orientados a la enseñanza de lengua española a personas extranjeras no hispanohablantes. Específicamente con senegaleses, se rastrearon iniciativas en la ciudad de La Plata, lugar donde se asentaron muchos migrantes senegaleses durante la década de 2010. Según lo que se pudo conocer, estos talleres comenzaron a mediados del año 2012 y se mantuvieron por varios años, a partir del acercamiento de estudiantes de Sociología a los migrantes senegaleses, con encuentros semanales y sistemáticos donde no solo se lograron intercambios culturales, sino también sólidos lazos humanos (Recchia Páez *et al.*, 2017; Pschunder *et al.*, 2018). Los impulsores de estos talleres han rescatado, sobre todo, el “encuentro intercultural” como “pilar fundamental para abordar la diversidad cultural en cualquier ámbito de realización humana” (Recchia Páez *et al.*, 2017).

Otra experiencia se encuentra en la ciudad de Buenos Aires, con los cursos organizados desde la UTEP-BTM, junto a estudiantes y docentes universitarios (Murguía Cruz, 2021) e iniciativas desde gobiernos provinciales, como en Salta en vínculo con Acnur (Gobierno de Salta, 2019) y en la provincia de Córdoba, impulsadas desde 2023 por el Servicio Jesuita a Migrantes (SJM) (Gobierno de Córdoba, 2025).

En la ciudad de Río Cuarto también hubo experiencias previas al Taller del año 2025 (Dirección de Prensa y Difusión UNRC, diciembre 2019). Un grupo de docentes y estudiantes provenientes principalmente de las disciplinas de Historia, Geografía y Letras señalan que fue en 2015 cuando comenzaron sus acercamientos a la “comunidad senegalesa de Río Cuarto” a partir de sus trabajos de campo para la Maestría en Ciencias Sociales (UNRC). Asimismo, estos vínculos se profundizaron durante 2019, cuando algunos miembros del equipo comenzaron a dictar talleres de lengua española para estos inmigrantes, dentro del proyecto “Curso de español como lengua segunda y extranjera para la comunidad senegalesa de Río Cuarto” (Res. CD 652/2019), que fue presentado a la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la UNRC. Este proyecto estuvo enmarcado en el “Programa Integral de Lenguas”, del cual se hablará más adelante.



Posteriormente, se gestaron otros tres proyectos. En 2021 el denominado “La integración socio cultural de la comunidad senegalesa asentada en la ciudad de Río Cuarto” (Res. CD 207/2021); en 2022: “Talleres de español para la integración sociocultural de la comunidad senegalesa en la ciudad de Río Cuarto” (Res. Rec. N° 202//2022); y en 2023: “Talleres para la integración sociocultural de las comunidades migrantes en la ciudad de Río Cuarto” (Res. Rec.0196/2024). Las talleristas de estas experiencias señalan:

A lo largo de estos años, algunos contenidos de los diferentes proyectos se han reformulado a la luz de nuevas inquietudes o demandas, pero hemos mantenido el propósito original, esto es, favorecer la integración sociocultural de la comunidad senegalesa desde el desarrollo de sus capacidades lingüístico-comunicativas (Rubiolo *et al.*, 2025).

Esta experiencia de talleres a senegaleses si bien se impulsa desde la UNRC, debe diferenciarse de otras políticas de idiomas propias de la institución. Nos referimos particularmente a dos cuestiones. Por un lado, a la política lingüística mantenida desde 2007, cuando la UNRC se incorpora al Consorcio Interuniversitario ELSE (Español Lengua Segunda y Extranjera), estructura integrada a partir de 2018 en la Comisión de Relaciones Internacionales del Consejo Interuniversitario Nacional. Desde ese momento, se ha trabajado la formación de evaluadores CELU (Certificado Español Lengua y Uso) y la Universidad funciona como sede examinadora del certificado. Por otro lado, el Programa de Calidad Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias aprobó en 2019 (Res. 123) el “Programa Integral de Lenguas” en la UNRC, que responde a un proyecto impulsado por la FCH (Dandrea, 2020).

Estas dos iniciativas tienen entre sus objetivos la internacionalización de la educación superior a partir de una gestión efectiva de las lenguas, que no es el mismo motivo de la creación de los talleres para migrantes. Este dato resulta de interés porque algunas docentes que participaron del taller analizado cuentan con experiencia en esta iniciativa anterior y tienen una visión más global en términos de gobernanza lingüística.

DIMENSIONES DE UN DISPOSITIVO EDUCATIVO SITUADO

Dado el marco general mencionado anteriormente, procederemos a analizar la experiencia particular de Talleres Interculturales desarrollados en la ciudad de Río Cuarto con migrantes senegaleses entre octubre y diciembre de 2025.

1. DIMENSIÓN DE COMPOSICIÓN

La iniciativa estuvo promovida por el Observatorio Permanente de Migrantes de la ciudad, compuesto por miembros de la Defensoría del Pueblo local, el Concejo



Deliberante y la UNRC. A este impulso lo acompañaron docentes de dicha Universidad que ya habían desarrollado los talleres de 2019-2023, y docentes-investigadores que no habían participado con anterioridad. Es decir, la propuesta se enmarca en un trabajo articulado entre diferentes instituciones y disciplinas en el marco de convenios preexistentes de vinculación institucional. Esto no solo da un marco institucional que acompaña y posibilita la experiencia, sino que también es nutrido con trayectorias y argumentos fundados para aplicar estrategias específicas.

El grupo de docentes se podría dividir en dos grupos: quienes venían con las experiencias de talleres previos, y quienes no habían nunca trabajado con migrantes senegaleses, aunque sí contaran con experiencia en extensión y/o enseñanza de lenguas a extranjeros. Esta formación resultó interesante dado el intercambio entre los desafíos de las iniciativas anteriores y nuevas alternativas. En específico, se contó con profesionales del ámbito de Historia, Educación, Geografía, Derecho, Letras y Ciencia Política.

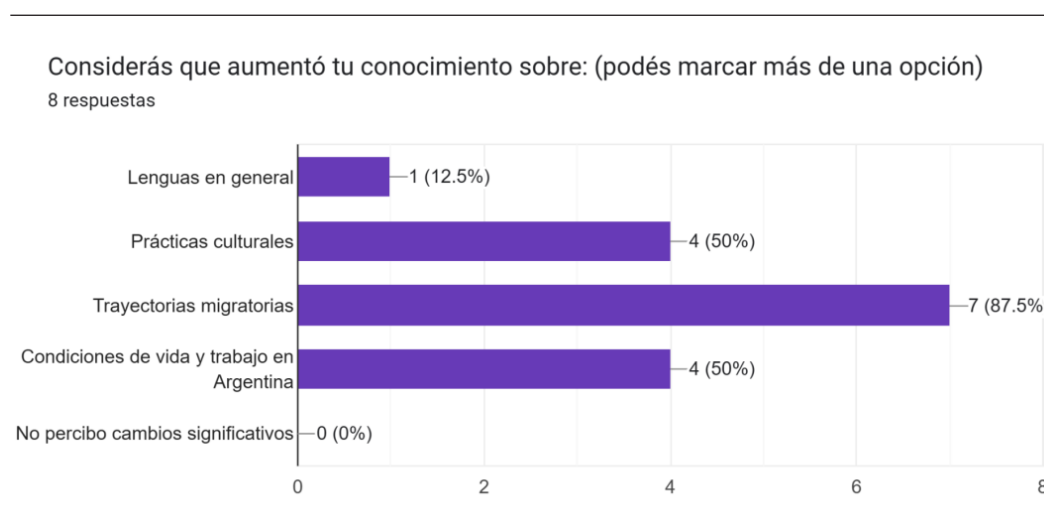
Dentro del grupo de estudiantes que se sumaron como talleristas, se encontraban jóvenes avanzados de las carreras de Historia y Letras de la UNRC, quienes integraron el proyecto por primera vez y cuyo único acercamiento previo a senegaleses y África era a partir de terceras personas, formación académica, medios de comunicación o redes sociales.

Además, hubo un tercer grupo de personas que componían el proyecto de los talleres: trabajadores de la Defensoría del Pueblo. Específicamente, se contó con miembros del área de Derechos Humanos de dicha institución, quienes acompañaron los encuentros tanto para garantizar el funcionamiento de la iniciativa, como para aprender, aportar y compartir desde su espacio social e institucional.

A partir de un formulario de evaluación que se elaboró posteriormente a los talleres, pudimos conocer que la mayoría de los miembros del grupo tallerista tenían una expectativa alta (7 de 8 respuestas) previo al inicio del taller y que ninguno de los que respondieron habían tenido una experiencia de educación intercultural “desde abajo” como se presentaba esta iniciativa ni tampoco conocían características de la migración senegalesa (7 de 8 respuestas señalan no tener ningún conocimiento sobre las lenguas de Senegal y muy bajo nivel de conocimiento sobre esta migración). Además, los principales motivos de participación fueron “compromiso social” e “interés por experiencias interculturales”. Es decir, había una amplia disposición al trabajo en dichos talleres y, sobre todo, desde una perspectiva integradora. Vale aclarar que esta participación de todos quienes asistieron durante los seis encuentros que duró la iniciativa fue completamente *ad honorem* así como su preparación y apoyo. En una ampliación cualitativa sobre los desafíos que percibían los talleristas, señalaron que mayoritariamente estuvieron orientados a “lengua y comunicación” y no tanto a las “diferencias culturales” o “trayectorias migratorias”. Uno de ellos indicó: “Me parece que las personas participantes valoraron muy positivamente la experiencia y que es un paso importante para la verdadera inclusión”, mientras que otra de las respuestas señalaba:

Antes de asistir al taller pensé que tal vez el idioma sería un desafío en la comunicación de lo que quería expresar, pero finalmente eso no supuso una dificultad ya que los estudiantes tenían buen nivel de español y entre todos pudimos articular lo que queríamos transmitir (Evaluación vía Google Forms, 2025).

Figura 1



Como evidencia el gráfico anterior (Figura 1), para los talleristas la gran relevancia de la iniciativa se orientó hacia las “trayectorias migratorias”, “prácticas culturales” y “condiciones de vida y trabajo en Argentina”, siendo una muestra de la importancia de participar de estos espacios de vinculación e interculturalidad durante la formación universitaria. Vale aclarar que ninguno de ellos señaló no haber percibido cambios durante los encuentros y que, como indican los resultados del formulario, aumentó su interés. Dada la pregunta acerca de si a partir de la experiencia el interés de trabajar en contextos similares se había modificado, el total de las respuestas (8) apuntó a tener un interés “Mucho mayor” (50% de las respuestas) o un interés “Mayor” (50% de las respuestas), siendo nulas las personas que respondieron por un interés “Igual” o “Menor”.

En relación con la composición del grupo de migrantes/estudiantes, en términos de participación, a la mayoría de los encuentros asistieron de manera sostenida tres personas senegalesas (dos hombres y una mujer) que se mantuvieron durante todo el desarrollo, a quienes se sumaron de forma intermitente otras dos mujeres y dos niños, hijos de estas participantes. Por parte del equipo coordinador, participaron entre cinco y ocho talleristas por encuentro. Si bien la idea era que hubiera presencia de diferentes disciplinas en cada encuentro, al contar con una asistencia de tan pocas personas se tornó en algunos momentos exagerado que asistieran más talleristas que migrantes, aunque no fue manifestado como una incomodidad para ellos.



2. DIMENSIÓN ORGANIZATIVA: ¿CÓMO LLEVAR ADELANTE LA INICIATIVA?

La puesta en marcha de la iniciativa fue precedida por una serie de reuniones interinstitucionales que permiten comprender el modo en que la propuesta se fue delineando. La motivación principal fue la solicitud, desde el grupo de migrantes, a la Defensoría, para que les enseñen español. El pedido fue realizado por un referente senegalés, quien argumentó que necesitaban aprender “bien” el idioma, porque lo que sabían era desde la calle, y para hacer papeles y trabajar necesitaban hablar mejor y saber escribir. Desde allí, se puso en marcha dentro del Observatorio de Migrantes la búsqueda de un espacio y docentes para llevar adelante la iniciativa. En ese sentido, hubo una primera reunión mantenida en septiembre de 2025 en la Defensoría del Pueblo, donde se discutió la viabilidad de organizar clases de español para personas migrantes en el marco de los convenios ya vigentes entre la Defensoría y la Universidad. En ese espacio se puso de manifiesto que este tipo de iniciativas no se encuentran institucionalizadas de manera permanente, sino que dependen de proyectos específicos, acuerdos puntuales y de la disponibilidad de equipos de trabajo. Asimismo, se discutieron aspectos logísticos como el lugar de realización, la carga horaria para la certificación y la necesidad de presentar un proyecto formal ante las áreas de extensión universitaria, cuestión que finalmente se viabiliza por una actividad de vinculación dentro de la FCH de dicha Universidad.

En paralelo, se iniciaron contactos con el equipo docente que había coordinado talleres de español para migrantes senegaleses en años anteriores. Dichas docentes compartieron sus experiencias previas, señalando tanto los aprendizajes como las dificultades encontradas, especialmente en relación con la asistencia irregular de los participantes y la dificultad de mantener dichos talleres en oportunidades anteriores. En sus relatos, destacaron que el abandono no respondía a una falta de interés, sino a algunas prácticas laborales de los migrantes, como los extensos horarios de trabajo y el cansancio acumulado, sus viajes a ferias que los hacía ausentarse de la ciudad. Relataron haber implementado diversas estrategias pedagógicas para sostener la participación, como actividades lúdicas, organización de comidas compartidas y dinámicas orientadas a la vida cotidiana. En esa instancia también se mencionó la existencia de un programa institucional de enseñanza de español para extranjeros en la FCH, de carácter arancelado y con horarios diurnos, el cual fue reconocido por las propias docentes como poco accesible para las condiciones materiales y laborales de la población migrante senegalesa.⁴ Esta referencia permitió visibilizar las limitaciones de las ofertas formales existentes y la necesidad de generar dispositivos alternativos.

4 Refiere al curso para obtener el Certificado Español Lengua y Usos, una certificación internacional de dominio del español como lengua extranjera, reconocida oficialmente en Argentina por los Ministerios de Educación y de Relaciones Exteriores. Especialmente, dirigido a hablantes no nativos para acreditar la competencia para desenvolverse en ámbitos académicos y laborales.

Con el avance en la definición del proyecto, se acordó trabajar de manera conjunta, incorporando la experiencia previa de las docentes y los materiales ya elaborados, pero reconociendo al mismo tiempo que la demanda había surgido “desde abajo”, a partir de expresiones concretas de los propios migrantes en espacios de intercambio con la Defensoría del Pueblo. En ese sentido, se reconocía que el alcance de la propuesta debía articular las formaciones e intereses de docencia e investigación, con las demandas específicas del público destinatario, en un claro desafío de vinculación universitaria.

Para planificar y pensar el proyecto, fue central el interrogante sobre cómo se enseñan y aprenden las lenguas. El hablante nativo aprende su lengua materna en su primera infancia, sin esfuerzo y sin proponérselo, mientras que el no nativo, en este caso los migrantes senegaleses, puede aprender en contexto de inmersión (lengua segunda) o no inmersión (lengua extranjera) con esfuerzo (mucho o poco) y por alguna razón (trabajo, estudio, amor). Asimismo, ese aprendizaje puede darse en la infancia, adolescencia o adultez. El contexto de trabajo del taller fue en situaciones de lengua segunda (inmersión) combinadas con aprendizaje de lengua extranjera, dado que los migrantes llegaron al taller con un conocimiento previo por habitar ya el país. Ello permitió que se aprendiera más rápido y con mayor profundidad, debido a la exposición cotidiana al *input* y a situaciones de comunicación.

En ese sentido, hubo decisiones organizativas relevantes, como realizar los encuentros en horario nocturno, a mitad de semana, para evitar la superposición con ferias y actividades comerciales; establecer una duración de entre una hora y media y dos horas por encuentro; y seleccionar como sede el Gremio de Trabajadores Municipales, un espacio cercano a los lugares de trabajo y residencia de las personas participantes. Asimismo, se destacó la necesidad de adaptar los contenidos y las actividades a las demandas concretas de los participantes, priorizando situaciones de uso cotidiano del lenguaje, el intercambio oral y el trabajo con soportes digitales, como el uso del teléfono celular.

3. DIMENSIÓN TEMÁTICA Y ORGANIZATIVA: ¿QUÉ SE HIZO Y DE QUÉ MANERA?

A lo largo de los encuentros, la lógica de educación e intercambio flexible se sostuvo. Un ejemplo significativo fue una dinámica sobre derechos de las personas migrantes, coordinada por una abogada, una politóloga y un trabajador del Observatorio de Derechos Humanos. A partir de situaciones ficticias protagonizadas por personas migrantes senegalesas, se abordaron derechos vinculados a la identidad, el trabajo, la educación, la vivienda y la circulación. Las intervenciones de los participantes permitieron problematizar las diferencias normativas entre migrantes del Mercosur y extra-Mercosur, las dificultades para acreditar antigüedad de residencia, y las experiencias de control y regulación en el espacio público. En este intercambio, el taller se configuró como un espacio de aprendizaje mutuo, donde



la enseñanza del español se entrelazó con la circulación de saberes jurídicos, experiencias migratorias y reflexiones colectivas sobre derechos y desigualdades.

En la mayoría de los encuentros se mantuvo un enfoque sociocultural, trabajando en equipo y creando situaciones reales para interactuar, aunque se mantuvieron también tácticas de enseñanza de gramática, como repeticiones para fijar las estructuras lingüísticas del español. Asimismo, el proyecto tuvo su punto fuerte en la formación interdisciplinaria. Las diferentes disciplinas de las y los profesionales asistentes no solo contribuyeron a la comprensión de la migración, sino también de los elementos y recursos didácticos en torno a la conformación histórica del Estado argentino, la afrodescendencia, los recorridos migratorios, entre otras cuestiones, que fueron de mucho interés para los migrantes. Un momento a destacar fue la identificación, en una de las actividades desarrolladas, de una “prócer” argentina que tenía “piel negra”.⁵

El primer encuentro estuvo orientado a diagnosticar los intereses y el conocimiento del grupo de migrantes que iba a asistir a la formación. Se pudo observar que si bien sus formaciones y trayectorias eran variadas, todos comprendían y producían enunciados en español, sobre todo, con vocabulario orientado a su actividad laboral y utilizando conocimientos del francés y traducciones en wolof entre ellos. Al tener la experiencia anterior de la posibilidad de abandono de las clases, cada encuentro se planificó con la intención de comenzar y finalizar el mismo día, para que se fijaran los conocimientos y se cerrara la temática trabajada en dicho encuentro.

Los contenidos trabajados en los talleres se organizaron a partir de un enfoque situado, que articuló dimensiones temáticas y lingüísticas en función de esas experiencias e inquietudes de los participantes. Uno de los ejes iniciales fue el reconocimiento del mapa urbano de la ciudad, habilitando conversaciones sobre los espacios que transitan cotidianamente, las formas de habitar la ciudad y las prácticas sociales asociadas (reuniones, amigos, familiares, salidas). Estas actividades funcionaron como un punto de partida para vincular referencias culturales senegalesas y argentinas, poniendo en diálogo costumbres, tradiciones, actividades y modos de vida. Asimismo, se trabajó la expresión de opiniones sobre el trabajo (dónde, cuántas horas, emociones).

En relación con la vida cotidiana y el acceso a derechos, se abordaron también contenidos vinculados al ámbito de la normativa migratoria argentina. Se trabajó vocabulario específico para promover el conocimiento de derechos y deberes establecidos en la Ley de Migraciones N° 25.871 y otras normativas relevantes, particularmente en lo referido al acceso a la salud, la educación, el trabajo y la documentación. Este eje combinó el desarrollo de competencias lingüísticas con instancias de reflexión e intercambio sobre las experiencias migratorias, poniendo en tensión el español como herramienta comunicativa y como condición implícita para el ejercicio de derechos. Otro de los ejes de trabajo fue el recorrido por el

5 Nos referimos a María Remedios del Valle, principal prócer afroargentina, reconocida como “Madre de la Patria”.



mapa del mundo y la reconstrucción de los trayectos migratorios hasta la Argentina, lo que permitió situar geográfica y simbólicamente las historias personales, como también los continentes y países.

Cada taller estuvo transversalmente formulado con iniciativas de intercambio cultural a partir de la comida y la música tradicional. El uso de estos recursos motivó una participación activa de los migrantes, quienes compartieron saberes vinculados a su historia, su forma de vida y su identidad como africanos, musulmanes y senegaleses, al tiempo que manifestaron interés por conocer aspectos de la “cultura argentina” y latinoamericana y las relaciones con África. Estas instancias favorecieron la construcción de una cosmovisión intercultural, en la que el aprendizaje no se limitó a la incorporación de contenidos, sino que habilitó procesos de reconocimiento mutuo e identificación de conexiones y/o tensiones. A partir de estas experiencias, se construyó vocabulario vinculado a los alimentos y sus ingredientes, así como estructuras lingüísticas para expresar gustos y preferencias. De este modo, los contenidos lingüísticos se abordaron en estrecha relación con prácticas sociales concretas, reforzando su sentido y utilidad.

Entre las estrategias específicamente lingüísticas se desarrolló la enseñanza de vocabulario habitual (saber presentarse con nombre, edad, origen; saludar de diferentes maneras), ampliar vocabulario (identificación de género y número; las prendas de vestir y los accesorios; gestos “argentinos”), comprensión auditiva (con documentales cortos sobre la presencia de África en la historia de Argentina y canciones típicas de diferentes ritmos como el folklore y la cumbia), intercambios orales, y lectura y escritura de textos breves elaborados por los propios estudiantes migrantes, sobre todo referidos a la identidad: tiempo de residencia, nombre, preferencias cotidianas, gustos, composición familiar (presentación básica).

LECTURA DE LA EXPERIENCIA EN CLAVE GLOTOPOLÍTICA: DESDE EL DESARROLLO DEL DISPOSITIVO HACIA SU PROBLEMATIZACIÓN

En resumen, podría señalarse que el rol del docente-tallerista y el alumno-migrante siempre fue pensado desde la interacción y el intercambio, no desde una jerarquía de conocimientos. En ese sentido, si bien se propone la “resolución” de algunas tareas, los talleres estuvieron centrados en la realización de actividades con intercambio de información y no tanto en la “evaluación” del estudiante. En torno a los materiales de enseñanza, hubo diversas estrategias: manuales, videos, mapas, canciones, aunque se priorizó el contenido digital por sobre el impreso. Esto se debió no solo a los costos y el bajo presupuesto con el que se trabajaba, sino también a las habilidades observadas en torno a los dispositivos electrónicos, como los celulares. Se proveyó a los estudiantes de cuadernos y lapiceras para escribir durante las clases (y se hizo especial hincapié en la escritura a mano como método eficaz para fijar el nuevo vocabulario).



En particular, el procedimiento de los talleres fue mayormente en condiciones de horizontalidad, donde la palabra circulaba. Se utilizaron pizarrón, cuadernos y proyector para la “explicación” de contenidos nuevos, mediados por comidas típicas en una mesa redonda. La interacción entre el contenido teórico y el práctico fue permanente, dado que los ejemplos e intervenciones sobre situaciones reales/cotidianas fueron los que predominaron en los diálogos de clase.

En términos glotopolíticos, la experiencia podría considerarse un dispositivo de cuestionamiento de las jerarquías lingüísticas dominantes, dado que era cotidiana la referencia a que no existe un modo de hablar “bien” el español, sino que existen variedades a lo largo del país y de los otros países de la región. En este sentido, los talleres habilitaron espacios de reflexión donde las formas de hablar dejaron de ser pensadas en términos normativos para ser comprendidas como prácticas situadas.

Asimismo, se trabajó sobre el rol del wolof en sus vidas, y sobre la relevancia de la lengua materna, siempre presente a lo largo de la trayectoria vital, más allá de otras herramientas que se adquieran: allí está la riqueza y no el límite, es decir, se la pensó como recurso y no como obstáculo. En ese sentido, se trabajó de manera recurrente entre las transferencias de una lengua a otra, sobre todo entre el español, el wolof y el francés, que eran los idiomas con más presencia dentro del proyecto.

En el contexto analizado, el español se constituye como la lengua legítima, en tanto concentra el mayor valor simbólico en los intercambios sociales e institucionales, mientras que el wolof ocupa una posición subalternizada en términos hegemónicos (Bourdieu, 2003). El capital lingüístico-cultural, es decir, el valor social que tienen determinadas competencias lingüísticas en un contexto dado, no se compone solo de “saber hablar” una lengua, sino también sobre qué variedades, registros y modos de hablar son reconocidos como legítimos y producen ventajas sociales. En el contexto de estudio, la lengua “legítima” es el español, por lo que hablar wolof (la lengua de habla mayoritaria de los senegaleses que habitan la ciudad) no tiene el mismo “valor” simbólico. Por lo tanto, aprender la lengua legítima es una estrategia de incrementar ese capital cultural, no como algo “mejor” sino como parte de los recursos para participar de la vida social. Porque, como señaló uno de los migrantes, algunos ya tienen hijos argentinos y “necesitamos saber hablar bien” (Registro de campo, talleres en Río Cuarto, octubre 2025).

Dado el valor relacional de las lenguas, los talleres analizados no solo funcionan como espacios de aprendizaje lingüístico, sino también como intervenciones glotopolíticas que inciden, aunque sea de manera situada y parcial, en la redistribución del capital lingüístico disponible. Como es sabido, el “valor” de las lenguas (y todo capital) depende del contexto donde estas se ponen en juego. En el caso analizado, esta dimensión adquiere relevancia si se considera que no existen, de manera sistemática, dispositivos institucionalizados orientados a la enseñanza del español para migrantes no hispanohablantes. Este tipo de iniciativas suele depender de proyectos acotados en el tiempo y de la voluntad de actores e instituciones específicas. Es en este marco donde emerge la tensión glotopolítica: el



acceso al español no garantiza automáticamente el acceso a derechos ni el reconocimiento social, ya que dicho saber se encuentra mediado por relaciones de poder y jerarquías lingüísticas que regulan su legitimidad. Resulta entonces pertinente haber revisado cómo se piensan estas iniciativas específicas, no solo como una instancia de enseñanza lingüística, sino como un dispositivo situado que interviene –con alcances y límites– en la producción y el reconocimiento del capital lingüístico de las personas migrantes. Los talleres analizados pueden leerse, así, como dispositivos situados que intervienen en la producción y el reconocimiento del capital lingüístico de las personas migrantes.

Como sostiene Murguía Cruz (2022, párr.12): “pese a los aplausos y alabanzas a la diversidad lingüística y al avance en los derechos lingüísticos, en términos prácticos sigue operando una ideología monoglósica y monolingüe” en Argentina, y es en ese marco que la comunidad senegalesa con su “plurilingüismo dinámico y transnacional” se inserta. En este marco, el español funcionó en los talleres no solo como una herramienta de comunicación cotidiana, sino también como un espacio de intercambio cultural y de producción de sentidos compartidos. Las actividades propuestas articularon la lengua con experiencias concretas de la vida diaria, habilitando el diálogo entre saberes previos, expectativas y trayectorias migratorias y educativas diversas. La enseñanza del español se configuró así como una práctica educativa situada, flexible y relacional.

Por su parte, el abordaje de la historia argentina y senegalesa operó como una instancia de reconocimiento mutuo y de problematización de las trayectorias colectivas e individuales. Lejos de constituirse como un contenido meramente informativo, la historia se integró como un recurso pedagógico que permitió reflexionar sobre procesos migratorios, desigualdades, experiencias coloniales y formas de alteridad, favoreciendo vínculos interculturales más horizontales entre los participantes y los miembros de la comunidad universitaria.

No obstante, la experiencia también puso en evidencia tensiones y desafíos interculturales vinculados a las expectativas sobre el taller, los tiempos disponibles para la participación, las formas de apropiación de la propuesta y las mediaciones institucionales necesarias para su sostenimiento. En línea con lo señalado por Martínez (2020), defendemos la importancia de que estas experiencias no queden aisladas ni desconectadas de otras anteriores, sino que puedan inscribirse en una memoria local de lo intercultural en educación “desde abajo”, capaz de reconocer aprendizajes acumulados, tensiones persistentes y saberes producidos en el territorio.

CONCLUSIONES

La articulación entre el Observatorio de Migrantes y el grupo de talleristas dio lugar a un dispositivo de vinculación universitaria que produjo conocimientos situados a partir del diálogo con las demandas del territorio, al tiempo que puso en evidencia los límites de los modos e intereses de la institucionalización de este tipo de prácticas. En este sentido, la experiencia implicó desafíos metodológicos,



teóricos y epistemológicos que invitan a repensar el rol de la universidad en la producción de conocimientos con y desde sujetos migrantes, así como las condiciones en las que dichos saberes son legitimados y sostenidos en el tiempo.

La adquisición de la lengua española por parte de los migrantes participantes se ha dado, en sus inicios, de manera predominantemente informal, a partir del contacto inmediato en situaciones reales de comunicación, y lejos de marcos orientativos específicos de aprendizaje. Si bien esta modalidad posibilita la adquisición lingüística, su alcance y eficacia resultan limitados en comparación con procesos desarrollados en marcos más sistemáticos o formales de instrucción, como lo indican los propios migrantes al solicitar los talleres. En este sentido, se identificaron, al igual que en otras experiencias (Salazar García, 1998), problemáticas vinculadas a la falta de experiencia docente específica, a las restricciones de tiempo de los migrantes, y a la escasez de recursos materiales y humanos. Estas condiciones han conducido, tanto en experiencias previas como en la aquí analizada, a prácticas de carácter voluntarista e intuitivo que, en muchos casos, no logran dar respuesta integral a las demandas de los sujetos ni del territorio.

La perspectiva etnográfica nos permitió reconocer que las prácticas sociales (y las investigaciones sobre ello) están atravesadas por múltiples aspectos, como la ética, la influencia de los y las investigadoras en el campo, las dificultades para construir confianza, las relaciones de poder y los intereses diversos y a veces contrapuestos. Problematicar estas cuestiones nos permite no solo incorporar la práctica reflexiva en la investigación, sino también identificar limitaciones y potencialidades de las categorías y conceptualizaciones, como hemos desarrollado en otros trabajos (Serafini, 2024). En ese sentido, aunque no haya sido pensada originalmente en estos términos, la iniciativa analizada constituyó una práctica glotopolítica, en tanto que diferentes instituciones se articularon y tomaron decisiones en torno al lenguaje para un grupo social particular y el enfoque analítico de la glotopolítica permitió, a su vez, visibilizar y desentrañar los modos en que se distribuye el poder, se regula el orden social y se promueven determinadas identidades en un contexto político-lingüístico específico.

En este marco, la lengua no fue concebida como un código a transmitir ni como una estructura a reproducir, sino como una herramienta para la participación sociopolítica y el reconocimiento, dando voz y valorando las diversas intervenciones de los actores dentro del taller y articulando estos conocimientos con experiencias previas, individuales y colectivas. Desde esta perspectiva, la experiencia de los talleres interculturales posibilitó problematizar las prácticas de regulación de la lengua que operan en contextos migratorios locales, así como los procesos de jerarquización lingüística que estructuran las posibilidades de participación social.

En este entramado, el español se configura como un requisito implícito para el acceso a derechos, a instituciones y a formas legítimas de reconocimiento, produciendo expectativas en torno a la figura del “buen migrante” como aquel que habla español de manera adecuada, fluida y normativamente aceptada. Estas expectativas no solo circulan en el sentido común, sino que también se reproducen y refuerzan en prácticas institucionales, incluso en aquellas que se proponen como inclusivas.



Los talleres analizados se inscribieron entre estas regulaciones y jerarquías. Por un lado, el español ocupó un lugar central como herramienta necesaria para la comunicación cotidiana y para el acceso y ejercicio de diferentes derechos humanos, lo que podría leerse en clave de una enseñanza instrumental de la lengua orientada a la resolución de demandas concretas. Por otro lado, la propuesta habilitó un espacio de intercambio intercultural en el que la lengua se articuló con historias, trayectorias migratorias, experiencias educativas y saberes contruidos en contextos no formales.

Por otra parte, es importante destacar que las investigadoras que suscriben este artículo fuimos también impulsoras de los talleres aquí analizados. Este aspecto, lejos de ser accesorio, nos invitó a profundizar en una lectura reflexiva del proceso, en la medida en que nuestras posiciones se inscriben activamente en la configuración de estos espacios y en la producción de los sentidos que allí emergen. En este sentido, la etnografía nos proporcionó herramientas para considerar múltiples dimensiones y elementos que sucedían en los talleres (en su organización y concreción) y reflexionar sobre ello, pero también consideramos como una metodología viable y enriquecedora para próximas experiencias la autoetnografía (Blanco, 2012), es decir, el registro metódico de pensamientos y sentires en el devenir investigativo; y su posterior análisis en pos de la construcción de conocimientos. Este enfoque, basado en el análisis de las reflexiones personales y afectivas del investigador a partir de la alianza con fenómenos culturales, aportaría nuevos modos de conocer dentro del campo. Contar con un diario autoetnográfico nos permitiría reflexionar sobre todo el devenir de los talleres, a partir de nuestra mirada como investigadoras, participantes del taller y narradoras de la experiencia vivida.

Finalmente, la experiencia invita a reflexionar sobre qué espacios interculturales se construyen, así como sobre el rol que asumen las instituciones en la producción de dichos espacios. En tanto práctica extensionista, los talleres se alejaron de una lógica de transferencia unidireccional del saber y propusieron formas de coproducción de conocimientos, en las que se pusieron en diálogo saberes académicos y saberes contruidos en la experiencia migratoria. No obstante, también pusieron en evidencia límites estructurales vinculados a la dependencia de voluntades individuales, a la ausencia de políticas públicas sostenidas y a la fragilidad institucional de este tipo de iniciativas. En este marco, los talleres interculturales constituyen un aporte relevante a las prácticas interculturales locales, al tiempo que señalan la necesidad de avanzar hacia políticas institucionales más estables que reconozcan la lengua y la interculturalidad como dimensiones centrales de las trayectorias migratorias y educativas de un pueblo.

REFERENCIAS

- Archenti, A., Attademo, S., Ringuelet, R., Slava, M. C. y Weingast, D. (2013). "El campo de la Antropología". En R. Ringuelet (coord.), *Temas y problemas en Antropología social*, Cuadernos de Cátedra (5-40). https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/idihs/20171116040301/pdf_387.pdf



- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios, Revista de Investigación Social*, 9(19), 49-74.
- Bourdieu, P. (1988) [1979]. *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico: ciencia de la ciencia y reflexividad*. Anagrama.
- Dandrea, F.D. (2020). Acciones de Gobernanza lingüística en la Universidad Nacional de Río Cuarto: Programa Integral de Lenguas. *La Rivada*, 8(14), 121-134. <http://larivada.com.ar/index.php/numero-14/dossier/254-acciones-de-gobernanza-linguistica>
- Dirección de Prensa y Difusión UNRC (2019). Se dio un curso de español a la comunidad senegalesa, diciembre. https://www.unrc.edu.ar/unrc/n_comp.cdc?nota=33986
- Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC (2019). Resolución de Consejo Directivo 652. Proyecto de Actividad de Vinculación social e institucional: “Curso de Español como Lengua Segunda y Extranjera para la comunidad senegalesa de Río Cuarto”. UNRC.
- Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC (2021). Resolución de Consejo Directivo 207: “Personas Migrantes en la ciudad de Río Cuarto. La comunidad africana y los obstáculos que se presentan para su inserción social en contexto de pandemia”. UNRC.
- Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC (2024). Resolución de Consejo Directivo 196: “Talleres para la integración sociocultural de las comunidades migrantes en la ciudad de Río Cuarto”. UNRC.
- Gobierno de Córdoba (2025). Curso de Español para personas migrantes en el CAPeM: una herramienta de integración para quienes eligen vivir en Córdoba. <https://capem.cordoba.gob.ar/2025/08/07/curso-de-espanol-para-personas-migrantes-en-el-capem-una-herramienta-de-integracion-para-quienes-eligen-vivir-en-cordoba/>
- Gobierno de Salta (2019). En Salta, migrantes y refugiados estudian español, agosto. <https://www.salta.gob.ar/prensa/noticias/en-salta-migrantes-y-refugiados-estudian-espaniol-65688>
- Hamel, R. E. (2008). La globalización de las lenguas en el siglo XXI. Entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística. *Política lingüística na América Latina*, 45-77.
- Instituto Cervantes de Dakar (2021). *El español en Senegal. El español en el mundo*, Anuario. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/africa/senegal.htm
- Jiménez, C. I. (2010). Transnacionalismo y migraciones: aportaciones desde la teoría de Pierre Bourdieu. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, (20), 13-38.
- Kleidermacher, G. (2013). Entre cofradías y venta ambulante: una caracterización de la inmigración senegalesa en Buenos Aires. *Cuadernos de antropología social*, (38), 109-130. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S1850-275X2013000200005&lng=es&nrm=iso
- Martínez, L. (2020). Migración, diversidad lingüística y derechos educativos en la Ciudad de Buenos Aires. Aproximaciones en diálogo entre la investigación etnográfica y el trabajo docente. *El Toldo de Astier*, 11(20-21), 111-126. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12111/pr.12111.pdf
- May, S. (2010). Derechos lingüísticos como derechos humanos. *Revista de Antropología Social*, (19), 131-159. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83817227006>



- Murguía Cruz, N. (2021). Ideologías lingüísticas sobre el español, su uso y aprendizaje en migrantes senegaleses. *XII Congreso Argentino de Antropología Social (CAAS)*, La Plata. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/132934/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Murguía Cruz, N. (2022). ¿Para qué hablar español? Desafíos lingüísticos de la comunidad senegalesa en la Argentina. *Anuario de Glotopolítica*, (5), 105-118. <https://glotopolitica.com/wp-content/uploads/2023/06/08-aglo5-2023-murguia-1.pdf>
- Narvaja de Arnoux, E. (2000). "La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario". En AA.VV., *Lenguajes: teorías y prácticas*, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires e Instituto Superior del Profesorado.
- Pschunder, B., España, G., Flores, M., Paganini, T., Recchia Páez, J. y Barrios Rivero, G. (2018). *La traducción en clases de ELSE para inmigrantes senegaleses: propuesta de trabajo y consignas aplicadas en una experiencia actual en la ciudad de La Plata* [Ponencia]. XXVI Jornadas de Jóvenes Investigadores de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo, Mendoza, Argentina. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.17226/ev.17226.pdf
- Recchia Páez, J., Flores, M. E., España, G., Paganini, T. y Pschunder, B. (2017). Enseñanza de español como lengua segunda y extranjera para senegaleses. Programa del Curso "Enseñanza de español como lengua segunda y extranjera para senegaleses". <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11904/pp.11904.pdf>
- Rubiolo, L. Di Giulio, M., Sánchez, A.M., Abate Daga, V. y Bettera, M. A. (2025). "La integración sociocultural de comunidades migrantes residentes en Río Cuarto". En J. Gaietto, C. Quiroga, M. S. Aguilera, M. I. Valsecchi y E. Fagotti Kucharski (comps.), *Experiencias de vinculación en Ciencias Humanas: encuentro de saberes desde una comprensión situada con capacidad transformadora* (pp. 191-198). UniRío Editora.
- Salazar García, V. (1998). La enseñanza del español a inmigrantes senegaleses: la experiencia de ADESAN. *Revista de humanidades y ciencias sociales del IEA*, (16), 237-250.
- Serafini, S. Y. (2024). Dilemas en el trabajo de campo con migrantes en una ciudad intermedia. *Polis*, 23(69), 60-98. <https://dx.doi.org/10.32735/so718-6568/2024-n69-3725>
- Serafini, S. Y. (2025). "Acá somos todos familia". Estrategias de inserción socioeconómica de senegaleses en Río Cuarto, Córdoba. *Périplos: Revista de Estudios sobre Migraciones*, 9(1), 60-89. https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/view/57276
- Seydi, O. (2024). El panorama sociolingüístico actual en Senegal: interacciones y regulaciones desde la perspectiva ecolingüística. *Revista Española de Lingüística*, 54(1), 133-144. <http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/2168/1378>
- Unamuno, V. (2010). Plurilingüismo y formación de maestros indígenas en la Argentina. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Languages*, 3(2), 88-97.
- Unamuno, V. (2020). *Derechos lingüísticos como derechos humanos: notas para un debate*. Actas I Encuentro Internacional: derechos lingüísticos como Derechos Humanos en Latinoamérica (pp. 99-111). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. https://ffyh.unc.edu.ar/derechoslinguisticos/wp-content/uploads/sites/31/2020/07/Publicaci%C3%B3n-de-actas_.pdf#page=99



- Universidad Nacional de Río Cuarto (2022). Resolución Rectoral 202 “Talleres de español para la integración sociocultural de la comunidad senegalesa en la ciudad de Río Cuarto”. UNRC.
- Vesco, A. y Cortés, MB (2022). *Miradas sobre la otredad. Un estudio local acerca de las representaciones sociales que tienen los comerciantes riocuartenses sobre los senegaleses* [Tesis final de grado de Comunicación]. FCH-UNRC.
- Wallerstein, I. y Balibar, E. (1991). *Raza, nación y clase*. Iepala.
- Zubrzycki, B. (2013). Senegaleses en Argentina: redes, trayectorias y asociaciones. *Diversidades. Asia y África en perspectiva desde América del Sur*, (2), 121-138. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/23667>

Recepción: 12/02/2026

Aceptación: 14/05/2026

