

## La construcción de una discursividad paralela en la clase de español para población refugiada

VERA CERQUEIRAS

*Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de Argentina*  
*vcerqueiras@flacso.org.ar*

SILVIA LUPPINO

*New York University Buenos Aires*  
*snl3@nyu.edu*

Recibido: 21 de octubre de 2019 – Aceptado: 20 de noviembre de 2019

**Resumen:** Las autoras del presente artículo participaron (en el período que abarca entre 1997 y 2008) en el dictado de clases de español a refugiados, desempeñando roles de coordinación, enseñanza y desarrollo de material didáctico, en el marco del convenio de cooperación alcanzado por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), la Fundación Comisión Católica Argentina de Migraciones (FCCAM) y la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Los cursos eran dictados por dos docentes, que se alternaban en las clases semanales. Para mantener la cohesión de los cursos y compartir tanto los aspectos didácticos como los emergentes en el contexto de una población con características particulares utilizamos cuadernos de notas, que con el tiempo se transformaron en bitácora de los cursos y en un registro de tipo etnográfico de la práctica docente.

Este artículo se propone dar cuenta del proceso de construcción de esta textualidad compartida (los cuadernos) entre las docentes a cargo de los cursos, describir los discursos generados y sus tematizaciones, examinar las decisiones curriculares y las intervenciones metodológicas emanadas de la consideración de esa información, analizar los cuadernos desde una perspectiva etnográfica (Guber 2001 y 2005; Rockwell 2009) y revisarlos a luz de los conceptos de notas de campo (Taylor y Bogdan, 1987) esto es, como una herramienta técnica que facilita la indagación desde la observación y la participación.

El *corpus* consta de cinco cuadernos de notas y abarca una temporalidad de tres años, que corresponde a los cursos dictados entre 1999 y 2001.

**Palabras clave:** enseñanza de español LE – población refugiada – cuadernos de notas – discursividad paralela – bitácora – registro

## The construction of a parallel discursiveness in the Spanish class for refugee population

**Abstract:** From 1997 to 2008 (Luppino) and 1998 to 2004 (Cerqueiras) we were in charge of Spanish classes for refugees, under the sponsorship of the ACNUR- High Commission of the United Nations for Refugees-, the FCCAM- Argentinean Catholic Migration Commission and the UBA -University of Buenos Aires-.

Spanish classes were shared by two or more instructors, who decided to take notes during and after classes, which became over time in a kind of “logbooks”.

This paper tries to give an account of the process of construction of this shared textuality (the logbooks) among the teachers in charge of the courses, describe the generated discourses and their topics, examine their curricular decisions and methodological interventions, analyze them from an ethnographic perspective (Guber, 2001 and 2005; Rockwell 2009) and review them based on the concepts of field notes (Taylor and Bogdan, 1987) that is, as a technical tool that facilitates inquiry from observation and participation.

**Keywords:** Spanish FL Teaching – Refugees – Journal of Notes – Logbook – Parallel Discursivity – Register

## Introducción

A partir del acuerdo alcanzado por el ACNUR -Alto Comisionado de Naciones Unidas para Refugiados-, la FCCAM -Fundación Comisión Católica Argentina de Migraciones- y el Laboratorio de idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, tuvimos oportunidad de participar en el dictado de clases de español a refugiados, desempeñando roles de coordinación, enseñanza y desarrollo de material didáctico. Los cursos estaban a cargo de dos docentes, que se alternaban en las clases semanales.

El programa fue creado a través de un acuerdo de cooperación celebrado a fines de noviembre de 1994 entre la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los refugiados (ACNUR) y la Fundación Comisión Católica Argentina de Migraciones (FCCAM), por ser la agencia local de implementación de los planes de asistencia y apoyo del ACNUR. Sin embargo, en la FCCAM las primeras clases habían comenzado a dictarse en 1993, ante la llegada de solicitantes de refugio procedentes de las nuevas naciones conformadas a partir de la caída de la Unión Soviética. En este primer momento, caracterizado por la urgencia, las clases estaban a cargo de una maestra conocida del director de la FCCAM, sin capacitación ni experiencia en la enseñanza del español como lengua segunda o extranjera. Muy rápidamente, la secretaria de la FCCAM, con muchos años en el trabajo con migrantes y refugiados<sup>1</sup>, consideró la necesidad de profesionalizar la enseñanza de la lengua a través del vínculo con una organización de la sociedad civil. Para la misma

---

<sup>1</sup> Se trata de la trabajadora social Mariángela Perreca, quien había comenzado trabajando en los años setenta en la asistencia y protección de refugiados y exiliados de América Latina.

época, según los testimonios que pudimos recabar, un joven de Bangladesh se presentó en el Laboratorio de Idiomas para consultar sobre la existencia de clases gratuitas. Frente a esta situación, se comenzó a dictar clases en la sede de la FCCAM a un grupo formado por cinco peticionantes de Europa del Este y el peticionante de Bangladesh.

Con la firma del mencionado acuerdo de cooperación de 1994 se definen los actores de la sociedad civil involucrados, así como sus destinatarios. Por un lado, la FCCAM y el ACNUR, y la universidad pública. Por el otro, los destinatarios del programa quedan caracterizados, en la cláusula segunda del convenio, como “los peticionantes de refugio y los refugiados, reconocidos por el Gobierno Argentino o por el ACNUR en virtud de la Convención de 1951 sobre el Estatuto de los Refugiados y el protocolo de 1967”<sup>2</sup>.

La población de los cursos mostró, durante los años que se toman como análisis para este artículo, mayoría de varones y gran diversidad de procedencias, que iban variando según la situación en las sociedades de origen, pero podemos decir que la mayoría provenía de África (Argelia, Túnez, Sierra Leona, Guinea Bissau, Nigeria, Ghana, Senegal, Gambia, Liberia, Congo, Sudáfrica, Sudán, Togo, Angola), Asia (Irán, India, Bangladesh, Sri Lanka, Vietnam), América (Haití), Europa (Albania, Serbia) y países que habían integrado la ex Unión Soviética (Ucrania, Georgia, Kazajstán, Rusia, Kirguistán, Azerbaiján, Armenia). La estructura y organización de los cursos se fue ajustando para responder a las necesidades reales de los estudiantes y de la realidad migratoria<sup>3</sup>. Es fundamental tener en cuenta que el de la población refugiada consiste en un movimiento migratorio singular, en tanto está motivado por situaciones de persecución e inseguridad en el país o región de procedencia, que se traducen en el país receptor, en una situación de vulnerabilidad material y emocional caracterizada por los temores a una sociedad y cultura nuevas, la ruptura de los lazos afectivos, las enfermedades recurrentes, la falta de documentos y de trabajo y el desconocimiento de la lengua (Luppino, Prati y Krickeberg 1997). Mientras el viaje del visitante o el turista implica el movimiento entre posiciones fijas y el conocimiento de un itinerario, en el viaje del refugiado ni el lugar de partida ni el punto de llegada son inmutables o seguros (Chambers 1995: 55). El desplazamiento de la población refugiada exige vivir en lenguas, historias e identidades que se ven sometidas a una constante inestabilidad y mutación.

---

<sup>2</sup>Según la Convención de las Naciones Unidas de 1951, un refugiado es una persona que “debido a fundados temores de ser perseguido por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a un determinado grupo social o por una opinión política se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no puede o no quiere, a causa de dichos temores, acogerse a la protección de su propio país”. La Argentina adhirió a este instrumento internacional en el año 1961 por ley 15.869; y en el año 1967 –por ley 17.468– al Protocolo relativo al estatuto de refugiados.

<sup>3</sup> Por ejemplo, la llegada masiva de migrantes de Europa Central y Oriental, en virtud del Tratamiento Migratorio Especial establecido por el gobierno argentino en 1994, produjo sobrepoblación en las clases, además de hacer confluir situaciones migratorias de diferente tipo. Por esta razón, en 1996 se creó el Programa de Español para Migrantes de Europa del Este, que funcionó hasta el año 2002.

## La población refugiada en relación con la clase de lengua

Además de las diferentes nacionalidades y procedencias, a la hora de describir las características de la población refugiada con impacto en los cursos de español, nos encontramos con una gran diversidad de aspectos, que trataremos de sintetizar a continuación:

- a. **Lenguas:** nos referimos no solamente a la diversidad lingüística de los aprendientes sino al grado de conocimiento de las lenguas y a las representaciones sobre ellas, debidas a la situación glotopolítica (Arnoux y Bein 2015) existentes en las zonas de procedencia y en la sociedad receptora. En ocasiones esto hacía que algunos alumnos manifestaran cierta renuencia a mostrarse ante sus pares como hablantes de una u otra lengua vernácula o colonial. Por otra parte, el grado de conocimiento o dominio de las lenguas occidentales o de colonización variaba en función del tipo de instrucción formal a la que hubieran accedido.
- b. **Grado de alfabetización e instrucción formal previos:** los grupos estaban formados por personas que no habían accedido a la educación formal en sus países de origen y que no conocían la escritura en su lengua materna, y también por quienes habían completado la escuela primaria y/o secundaria y la universidad. A esta heterogeneidad debemos sumar que además eran muy frecuentes los casos en que los alumnos estaban alfabetizados en su lengua materna (por ejemplo, urdu) pero no conocían el alfabeto latino, al tiempo que otros podían escribir, en mayor o menor medida, en árabe, por haber asistido a las denominadas escuelas coránicas, sin implicar esto necesariamente que estuvieran alfabetizados en esta lengua.
- c. **Diversidad religiosa:** la gran mayoría de los alumnos era musulmana, también había cristianos evangélicos, católicos y ortodoxos. En ocasiones, la diversidad religiosa supo generar ciertos momentos de tensión intragrupal (por ejemplo, en las acusaciones entre pares por haber tomado alcohol) y en relación con las prácticas socioculturales de la sociedad receptora (tópicos que se tematizaron en las clases, como se verá más adelante).
- d. **Género:** como dijimos anteriormente, la mayoría de los alumnos eran varones. Esto se condice con el número de solicitantes de refugio varones y mujeres, con una clara preeminencia de los primeros. Eran excepcionales los casos en que las mujeres se habían desplazado sin acompañantes varones y obedecía a causas extremas<sup>4</sup>. Si procedían de África o Asia, la mayoría de las mujeres llegaban, con sus hijos e hijas en caso de que fueran madres, gracias a las políticas de reunificación familiar llevadas adelante por el ACNUR. En los casos de Haití, Albania, Kosovo y países de la ex URSS era común que llegaran familias completas.

---

<sup>4</sup> Recordamos los siguientes casos: una sudanesa, graduada en sociología, que había huido por tierra con su hijo de dos años hasta abordar un barco en Nigeria, luego de la muerte de su marido a manos de grupos paramilitares; una keniana, estudiante de marketing en Nairobi, que debió escapar para evitar el matrimonio forzado con el líder de su comunidad; una argelina, profesora de música, por razones de persecución política.

- e. Edades: la mayoría de los aprendientes eran varones de entre 20 y 40 años, consistente en relación con el rango prevalente de edad de los solicitantes de refugio. Sin embargo, hubo un número no desdeñable de adolescentes de entre 13 y 16 años, “menores no acompañados”, que habían llegado solos, es decir, sin responsables adultos. También asistían a las clases adolescentes y niños y niñas junto a miembros de su familia (madre, padre, tíos, abuelas), con edades entre los 6 y los 16 años; además de bebés lactantes o deambuladores que concurrían con sus madres. En el otro extremo, asistían también personas adultas mayores de más de 60 años; durante algunos períodos asistieron algunos alumnos de entre 70 y 80 años.
- f. Motivos de la petición de refugio: las situaciones por las que solicitaban refugio abarcaban desde la participación forzosa en guerras civiles, la violencia física y sexual, hasta la persecución ideológica, por género, orientación sexual y pertenencia étnica o religiosa. Era bastante frecuente que las explicitaran en clase, pero siempre, evidentemente, eran condicionantes de la posibilidad para aprender en forma más o menos satisfactoria (Ager 1999, Levy 1999).
- g. Vulnerabilidad económica: los solicitantes de refugio recibían una ayuda económica por el término de seis meses provista por el ACNUR y administrada por la FCCAM como agencia de implementación local. Esta suma cubría el costo del alojamiento en los denominados hoteles familiares o pensiones - ubicados por lo general en los barrios de Balvanera (zonas del Once y Abasto), Constitución y San Cristóbal de la Ciudad de Buenos Aires-, el transporte público, medicamentos y la alimentación básica. La indumentaria era provista en su mayoría por la FCCAM, a través de las donaciones que recibía. Como es de prever en las condiciones inflacionarias siempre variables de la economía en Argentina, este estipendio no siempre era suficiente para cubrir las necesidades básicas, y se transformaba -como veremos más adelante en el análisis de los cuadernos de notas- en uno de los temas recurrentes llevados a clase por los alumnos, cuando no directamente en uno de los factores de ausencia o interrupción de los cursos.
- h. Salud: en general, las condiciones de salud preexistentes eran precarias. Esta situación se agudizaba con problemas derivados de los desajustes al cambio de clima y tipo de alimentación, más los aspectos emocionales derivados de las razones para solicitar refugio junto a los del desarraigo y las exigencias de un nuevo contexto de vida. El vivir entre mundos (y entre lenguas), entre el pasado que debió dejarse atrás como única opción de vida y un presente y futuro inciertos (Chambers 1995: 50) caracterizan las primeras etapas en la sociedad de acogida. Estas condiciones tenían un impacto directo tanto en la regularidad de la asistencia a clases como en la calidad de aprendizaje.<sup>5</sup>
- i. Diversidad cultural: está claro que la diversidad de culturas es constitutiva de toda clase de lengua extranjera en contexto endolingüe. Aquí queremos hacer

---

<sup>5</sup> Para atender estas situaciones de manera global, la FCCAM trabajaba en red con diferentes organizaciones de la sociedad civil: abogados del ACNUR, profesionales médicos, psicólogos y de enfermería de los hospitales Ramos Mejía y Argerich de la Ciudad de Buenos Aires, equipo de etnopsicólogos y etnopsiquiatras (varios de ellos con experiencia en la atención de exiliados argentinos en Europa y México), el Centro de Salud Mental N° 3 Arturo Ameghino (encargado de coordinar talleres de salud, socioculturales, laborales, etc.). En forma mensual se realizaban reuniones interdisciplinarias con representantes de las mencionadas organizaciones de las que también participaba la coordinadora del Programa de Español para Refugiados.

referencia en especial a que las diferencias culturales en el cruce con una situación de supervivencia material y en el contexto de una migración forzada adquieren otros sentidos. Por otra parte, se hace necesario señalar que las culturas de procedencia de la población refugiada resultan, en general para nuestro medio, conocidas en forma tan superficial o deficiente como estereotipada, punto sobre el que como docentes debemos tener la obligación de 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.

Los aspectos descriptos -que no agotan las múltiples variables que se condicionan mutuamente en un entramado complejo en el que deben considerarse tanto los individuos migrantes como las comunidades de origen y la sociedad receptora (Zimmermann 2007, Sancho Pascual 2013)- se intersectan en un curso de lengua para población refugiada trazando un perfil singular de los aprendientes y de la situación de aula. Junto a las características mencionadas, la urgencia por aprender la lengua es paralela a la urgencia de sobrevivir en un nuevo medio: hacer trámites, entrevistarse con funcionarios, decodificar la ciudad y moverse en ella, encontrar trabajo, relacionarse social y afectivamente con otras personas. No queremos dejar de mencionar que para este análisis postulamos como un imperativo contar con la voz de los propios refugiados. Para sortear la barrera idiomática, recurrimos a refugiados más antiguos, que nos indicaron lo que hubieran necesitado saber y saber hacer en sus primeras semanas, y a los más recientes con los que teníamos alguna lengua en común.

Considerar estas condiciones y características resulta esencial para la programación de los cursos, desde los aspectos más estrictamente ligados a lo didáctico-pedagógico, como objetivos, contenidos, actividades y materiales, hasta aquellos que podrían parecer más triviales, como la elección de los días y horas de clase. En tanto, según los lineamientos educativos propuestos por el ACNUR en diferentes documentos, el objetivo principal de la planificación es "proporcionar oportunidades apropiadas en educación y capacitación de niños y adultos", es imprescindible atender a factores que se pasarían por alto en otro tipo de grupos. Así, por ejemplo, se hace necesario evitar las clases el día viernes, ya que para quienes profesan la religión musulmana es día de oración y, en consecuencia, no asistirían a los cursos; tampoco se las puede programar para las primeras horas de la mañana porque las destinan a la búsqueda de trabajo, ni para la noche, porque se acentúa en los refugiados la sensación de inseguridad en un ámbito que les resulta desconocido. Además, en cuanto a la regularidad hay que tener en cuenta que en este tipo de cursos el número de asistencia a clase es imposible de predecir. Razones económicas y de salud física y emocional, o eventos climáticos, hacen que se produzcan ausencias y resulte afectada la regularidad individual y la del grupo en su totalidad. Las enfermedades, no contar con dinero para el transporte, el frío o la lluvia, son algunos de los factores que inciden en este aspecto, prueba de lo cual son los registros de clase que analizamos. En nuestra experiencia, el número de asistentes podía variar así de uno a tres alumnos en una clase para llegar a veinte en la siguiente, y reducirse a cinco en la tercera clase de una misma semana, sin que se tratara

necesariamente de las mismas personas, o tener cero alumnos en clases consecutivas. En otro aspecto, en atención a cuestiones de género, debíamos estimular más la participación de las mujeres y las niñas en la clase, ya que si asistían en compañía de algún varón de la familia (marido, hijo -aunque fuese un niño-, hermano) existía una fuerte tendencia a que fuera este el que tomara la palabra y la iniciativa y tratara de officiar como "intérprete" de las mujeres –incluso con menores destrezas comunicativas que ellas– tanto frente las docentes como al resto del grupo. Todos estos aspectos son los que emergen con fuerza y se pueden rastrear en los cuadernos de notas que tomamos como base para la realización de este trabajo.

## **Diseño del programa**

Para poder responder a las necesidades de la población refugiada y con el objetivo de mejorar el aprendizaje y reducir la deserción, en 1999 quedó configurada una programación específica para estos cursos. A mediados de 1998 se había dado un aumento notorio en la matriculación de estudiantes, lo que produjo sobrepoblación en las clases y solapamiento de contenidos de aprendizaje entre los alumnos que estaban asistiendo con regularidad y los nuevos. Se optó entonces por un esquema modular de enseñanza flexible, configurado por tres tipos de cursos:

- curso de nivelación para los recién llegados, de tres horas semanales; duración estimada: dos semanas
- curso de nivel elemental 1A, de seis horas semanales; duración: doce semanas
- curso de nivel elemental 1B, de 4 horas semanales; duración: doce semanas

Estos tres cursos estaban organizados en una modalidad de ingreso continua desde enero a diciembre, con un receso en las dos últimas semanas de este mes y una en julio. Según esta organización modular, los cursos no tenían un día de inicio y otro de finalización prefijados<sup>6</sup>, sino que los alumnos eran derivados en primera instancia al curso de nivelación, de dos semanas de duración, en el que se familiarizaban con los conocimientos básicos para poder incorporarse luego de una determinada cantidad de clases al de nivel elemental 1A en funcionamiento. Al completar el nivel 1A, pasaban al curso elemental 1B, integrándose al grupo que ya se encontraba asistiendo. Si bien los cursos de nivel 1A y 1B tenían una duración estimada en doce semanas cada uno, los alumnos que necesitaban más tiempo para alcanzar los objetivos de aprendizaje podían continuar asistiendo. Cabe señalar que estas clases tenían lugar en la sede de la FCCAM, en una sala acondicionada como aula, de manera de concentrar en un único espacio las cuestiones relativas a trámites legales, las entrevistas con el sector de trabajo social, la atención psicológica y la educación.

---

<sup>6</sup> La llegada de los refugiados, por definición y excepto cuando hay intervención de los estados como en el caso de los contingentes de refugiados de Siria en Argentina en estos últimos años, no es planificada. Con los cursos organizados de este modo, los estudiantes podían incorporarse en cualquier momento entre enero y diciembre: son los estudiantes los que se mueven de nivel en nivel.

El programa se completaba con un sistema de doce becas por semestre otorgadas por la Facultad de Filosofía y Letras, por el que los estudiantes que hubieran completado la etapa elemental con asistencia regular y pudieran desenvolverse en un contexto académico de aprendizaje, continuaban estudiando español en el Laboratorio de Idiomas, y se incorporaban de esta manera a los cursos abiertos a los extranjeros en general.

Debemos hacer mención también a los materiales didácticos para estos cursos. Se trata de un área sensible en tanto no se puede dar por supuesta la lectoescritura ni la gramática explícita sino más bien se debe plantear un abordaje desde un lugar que no resulta habitual para la práctica docente, consistente en una metodología casi exclusivamente oral. Ahora bien, muchos de los contenidos de los manuales de texto no resultaban aptos para estas clases, por lo que se imponía elaborar material específico. Al comenzar a trabajar en el programa en 1997, el material existente incluía imágenes tomadas de revistas infantiles y ejemplos de situaciones que se daban por hecho que correspondían a las experiencias vitales de los refugiados procedentes de África o Asia. Por ejemplo, para las profesiones todas las imágenes representaban únicamente oficios manuales en ambientes naturales o semiurbanizados de los supuestos lugares de procedencia o de la sociedad de acogida. Otra área en la que se concentra mayormente la ideología hegemónica en los manuales de lengua es la de 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. A partir de este diagnóstico, se realizaron nuevos materiales, que dieron cuenta de que “todas las culturas son híbridas; ninguna es pura; ninguna es idéntica a un pueblo racialmente puro; ninguna conforma un tejido homogéneo” (Said 2001: 51), idea replicada en la selección de recursos y el trabajo en el aula. Como mínimo, dice Said (Chambers 1995: 117), “ver a los Otros no como ontológicamente dados, sino como históricamente constituidos, sería erosionar las parcialidades exclusivas que tan a menudo atribuimos a las culturas, y a la propia en no menor medida”.

Por otra parte, la idea de que hay “pueblos con cultura” y “sin cultura” todavía sigue siendo operativa para muchas personas e instituciones (Grimson 2011: 56), sin percibir que se trata de experiencias diferentemente situadas. En relación con los refugiados, es común que se los defina a partir de la carencia<sup>7</sup>, opacando sus diversos saberes, en tanto se suele anteponer su condición socioeconómica a su condición de aprendices (Llorente Puerta 2018: 46). En realidad, la mayoría conoce más de una lengua, con seguridad la lengua de colonización y una o más lenguas locales, para lo que, aunque no hayan tenido instrucción escolar y no sepan leer y escribir, han desarrollado estrategias de aprendizaje exitosas; tienen un oficio o profesión; tienen una visión del mundo

---

<sup>7</sup> Esta perspectiva desde la carencia es simétrica a lo que Calabre (2014:18) señala respecto a la población local de las áreas territoriales metropolitanas: “la visión de grandes regiones desprovistas de todo es comúnmente el lugar común del cual se parte para hablar de las mismas”.

organizada a través de su/s lengua/s y cultura/s; poseen sus propios recursos cognitivos para relacionarse con el mundo; han desplegado estrategias de supervivencia reales y concretas que les permitieron proyectarse hacia un futuro y emprender un viaje hacia lo incierto (son resilientes en distintas medidas). Asimismo, en un contexto global, marcado por las migraciones transnacionales desde el Tercer Mundo y las relaciones interculturales (Grimson 2011: 55), se impone redefinir el concepto de cultura y el de diversidad cultural, de modo que considerar que existen culturas homogéneas distribuidas en archipiélagos es un planteo equivocado: “los supuestos que equiparan a grupos humanos a conjuntos delimitables por valores o símbolos tienden a pasar por alto que dentro de todo grupo humano existen múltiples desigualdades, diferencias y conflictos – entre generaciones, clases y géneros-, que dan lugar a su vez a una gran diversidad de interpretaciones” (Grimson 2011: 61).

### **La gestión de un discurso paralelo**

Como señalamos al inicio, los cursos eran compartidos por dos o más docentes. Por lo tanto, la comunicación entre ellos era clave para poder avanzar en el desarrollo de los cursos, al asegurar su cohesión y permitir disponer de la información sobre la población de las clases que, como fue detallado, exhibía características particulares que la convertían en destinataria de un tratamiento especializado, un currículum flexible y una evaluación permanente.

Tal comunicación se apoyaba básicamente en el sostenimiento de *cuadernos de notas* compartidos por las profesoras a cargo y que, con el paso del tiempo, fueron tomando la forma de una bitácora de los cursos, a la vez que un registro de tipo etnográfico de los emergentes y de las estrategias a las que se recurría para poder conducir el aprendizaje y llevar adelante la dinámica grupal (McKernan 1999).

Pensamos los cuadernos como territorios de búsqueda, exploración de estrategias y registro vivencial, desde una *perspectiva etnográfica* (Guber, 2001 y 2005; Rockwell 2009) y como notas de campo desde una *perspectiva discursiva* (Taylor y Bogdan, 1987), esto es, como una herramienta técnica que facilita la indagación desde la observación y la participación.

El *corpus* consta de cinco cuadernos de notas y abarca una temporalidad de tres años, que corresponde a los cursos dictados entre 1999 y 2001. Los cuadernos, como notas de campo, son un registro con una doble vía de exploración: por un lado, la de la construcción de su propia textualidad; por otro, la del análisis de la información registrada y de los modos de intervención llevados a cabo. La lengua soporta, en el espacio de los cuadernos, la construcción de un saber del que es objeto.

En este artículo nos proponemos:

- caracterizar los cuadernos desde una perspectiva etnográfica y discursiva,
- dar cuenta del proceso de construcción de una textualidad compartida,
- describir los discursos generados y sus tematizaciones,
- examinar las decisiones curriculares y las intervenciones metodológicas emanadas de la consideración de esa información.

## Los cuadernos como diarios de notas

La organización de la comunicación escrita -recordemos el contexto de fines de siglo XX, comienzos del XXI, en el que la utilización de medios digitales y de circulación casi sincrónica entre emisores y destinatarios como el *WhatsApp* o el acceso a información compartida a través de las redes sociales en general o la utilización de reservorios de información del tipo *Drive* o *Dropbox* eran, cuando menos, infrecuentes-impulsó la elección de un soporte tradicional -cuadernos de papel-, un formato periódico -el diario- y un género textual -las notas- que pudiera resultar dinámico, útil, sin cargas protocolares o burocráticas que retrasaran su confección o circulación.

Así se inició la gestión de escritura compartida entre docentes con los propósitos básicos de datar y registrar impresiones y procesos inherentes a la constitución de los grupos de trabajo y al desarrollo de las clases. Esta necesidad surgió como consecuencia del carácter particular de la situación de enseñanza, como señalamos anteriormente, marcada por ausencias, deserciones, emergentes externos que determinaban la permanencia o la salida de los miembros del grupo (asignación del *status de refugiado* a los participantes, la asignación de viáticos para el transporte hacia y desde la clase, las condiciones meteorológicas imperantes, la disponibilidad de abrigo en el caso de temperaturas extremas, por ejemplo)<sup>8</sup>:

4/3 [1999]  
¡¡No vino nadie!!

9/3 [1999]  
No vino nadie

8/2 [1999]  
Oh desilusión, de 15 inscriptos vinieron 7. Hoy, que no llueve, no hace frío ni calor.  
En fin.

5/3 [1999]  
Vinieron 2: Louis → me dijo que los otros no tenían plata para el colectivo  
Zhane

8/3 [1999]  
Sólo 3: Louis, Patrick y Charles a las 14.45 [esto es, casi al final de la clase]. No  
tienen plata para viajar.

16/4 [1999]  
14hs: ¡No vino nadie!

---

<sup>8</sup> Las muestras que se incluyen en esta y las páginas siguientes son transcripciones de notas de los cinco cuadernos -correspondientes a los cursos de nivelación, 1A y 1B- que integran el corpus de este trabajo. Los originales de algunas de ellas pueden encontrarse en el Apéndice.

En todos los casos los nombres de los alumnos fueron modificados.

## La construcción de una discursividad paralela en la clase de español para población refugiada

Día de mucho frío. Mariángela [prosecretaria de la FFCAM] dijo que van a comprar camperas y medias para repartir. Está segura de que algunos no salen de la cama (falta de abrigo, mala alimentación y fin del viático).

16/5 [1999]

Gran tormenta: cuarto día consecutivo de lluvia.

Sin alumnos

27/8 [1999]

Tormenta de Santa Rosa. Sin alumnos.

9/9 [1999]

Natalyia y Megamed: al borde del llanto porque parece que se les acaba la ayuda.

3/11 [1999]

(...) A las 15.15 [quince minutos antes de la finalización de la clase] llegó James porque no tenía plata y vino caminando.

9/12 [1999]

Día de atención de abogados y ayuda: un caos. Solo Natalyia en la clase. Los demás, pendientes de los papeles.

23/8 [2000]

Charla sobre su vida (Max). Está a punto de vivir en la calle.

5/9 [2000]

Vera: a los de Angola les rechazaron el refugio y Alberto, por lo menos hasta lo que sé, estaba internado.

22/11 [2000]

Día de mucha lluvia: los dos alumnos que le habían dicho a R. [trabajador social de la FFCAM] que iban a venir no vinieron.

1/11 [2001]

(Mismos alumnos que el lunes).

-Problemas: crisis en Haití. No podía empezar la clase. Los calmaron y pude empezar la clase. (Más o menos)

5/11 [2001]

Los haitianos no tienen plata para venir

Lo inusitado de la situación y la falta de protocolos para poder intervenir y tomar decisiones operativas procedentes, que pudieran ayudar al sostenimiento del proyecto y a la vez contribuyeran a crear o sostener un clima propicio para el aprendizaje, les dieron a los cuadernos una segunda misión: la de generar una memoria discursiva que permitiera dar cuenta de todo lo actuado para ir dejando una huella que sirviera de base para futuros procesos similares o complementarios al que se estaba generando allí, en ese momento. Se trataba de didactizar a partir de la práctica, para generar un discurso referencial e instruccional simultáneamente.

Por otra parte, se generó una dinámica entre emisores y receptores de las entradas del diario de notas que hizo estos roles intercambiables y dinámicos. Las múltiples entradas cronológicas daban cuenta de la información sobre la clase (aspectos organizativos y de contenidos impartidos, dinámicas y materiales utilizados, etc.), de la experiencia personal del profesor y de las orientaciones o sugerencias para la siguiente:

12/4 [1999]

Vinieron 2 que estaban citados a las 12. No quedó claro cómo se llamaban, pero vuelven el jueves a las 12. También vino el matrimonio de Kirguiztan (dp de 2 meses). Les dije que vinieran el jueves a nivelación.

20/5 [1999]

Gustar / encantar / molestar - Todas las personas.  
Me parece que Bruce necesita nivelación (su vocabulario es 0 y no sabe inglés ni francés).

18/1 [2001]

Los 3 chicos albaneses y los 3 chicos de Sierra Leona.  
Los chicos de Sierra Leona están muy atrás. Los albaneses son muy rápidos y me cuesta darles espacio a los otros. Repasaron todas las personas de ser y vimos presente regular ar - er - ir sólo en las 3 primeras personas.  
No les dejé tarea.

7/1 [2000]

Módulo 9b. Presentación del pasado.  
(Era necesario un corte con lo anterior y darles expectativas mirando hacia el examen).  
[En referencia al examen habilitante para pasar a los cursos del Laboratorio de Idiomas a través de las becas mencionadas].

3/3 [2000]

Evaluación piloto: ejercicio de completamiento de verbos y relato en pasado y presente de rutina y hecho inesperado.  
⇒ Creo que ya pueden pasar al nivel 2 del Lab.

21/3 [2000]

Se incorporaron Aboubacar y una chica serbia que hace mucho que está acá. Es refugiada. La pongo en la lista.

23/3 [2000]

Vera: pasé a Peter (de S. Leona) al 1B. Estudió el pasado por su cuenta, e incluso lo usa al hablar, en combinación con algunas formas de imperfecto. Tiene muy buena comprensión y se aburre en el 1A.

11/4 [2000] Sin alumnos

Vera: hay dos exámenes de N.1 para Oleg y fijate el caso de Aboubacar.

11/10 [2001]

Posiblemente van a empezar C. (14 años) y L. (16), hermanos de Haití, y Jeremiah (también de Haití), y M. (16), hija de Jeremiah [nota de la coordinadora]

La del diario de notas es una trama compartida: compartida en la sincronía por los profesores, como agentes productores y destinatarios simultáneamente, compartida en la diacronía como guía de procedimiento y reflexión por aquellos que siguieran en el tiempo con su tarea.

Entiéndase que cada cuaderno, relleno con la urgencia del intercambio de información, tensiona entre el pasado inmediato -la clase recién finalizada- y el futuro encuentro como una nueva oportunidad de ajustar, mejorar, avanzar. Condensa la experiencia reciente, lo conseguido y lo fallido en el desarrollo de la clase registrando la propia experiencia personal -para las que muchas veces la escritura del cuaderno llega a ribetes catárticos<sup>9</sup>- pero básicamente impulsando un registro de enseñanza aprendizaje de la lengua:

4/3 [1999]

¡¡No vino nadie!!

19/4 [1999]

Bueno, vamos mejor con el nro. y la asistencia. Vimos tener que, verbos en -ar y en -er (presente regular), con la familia Ramírez.

21/4 [1999]

¡Vinieron 12! Louis dijo q' estuvo enfermo, George también y el resto problemas económicos. Seguimos con la revisión del presente regular. George (que progresó muchísimo) preguntó por el p. continuo. Di la diferencia entre los dos presentes con ejemplos de rutina vs. "ahora", trabajamos con pág. 10 (en el bar) y 11.

Les pedí que fueran puntuales.

20/5 [1999]

Les avisé del examen a Abdou y Alí, para el próximo jueves.



cuando les dije

21/5 [1999]

Vinieron los alumnos "aplicados"

Alan, Abdou, George y Melamed

Seguimos con "me gusta" y pasamos a "me duele"

-¡Estaban super cohetes!

9/9 [1999]

¡Día fatal!

Zane vino, pero "empieza" el lunes.

Abdul: vino, pero por error (según él, le dijeron que la clase de nivelación era hoy).  
Lo acompañé y le mostré el cartel.

27/10 [1999] Casi muero.

---

<sup>9</sup> A estos aspectos subjetivos alude Rockwell (2009: 49-50): "¿Cuánto de esta experiencia personal habría que registrar? Lo que se pueda, lo que sea pertinente. Lo que sea publicable- (...) Siempre habrá situaciones angustiantes, siempre se recurre a defensas...".

Estuve sola con Sam una hora y media, repitiendo (él, por supuesto) los días de la semana y “quiero ir a ...” y “quiero tener amigos argentinos”.

Después, vino James, cuando terminó su entrevista y hablamos de cómo pedir información en la calle,

Todos tuyos!

28/10 [1999]

¡¡¡Sólo Sam!!! [otra profesora]

Todo de nuevo

18/11 [1999]

1º Sam.

Presentación / fecha

2º James.

¡¡Otra vez la hora!!

15/12 [1999]

(...) Podés seguir con partes del cuerpo como si fuera la 1ra vez.

## La materialidad discursiva de los cuadernos

La escritura de los cuadernos aparece como un emergente ante la necesidad de mantener el contacto, actualizar las prácticas y, fundamentalmente, registrar. Como señalamos, la conciencia de que nos encontrábamos frente a un contexto de aprendizaje diferente al habitual y que requería de intervenciones originales nos generó la necesidad de registrar esos procesos. Las características de los sujetos aprendientes y de los sujetos enseñantes en la clase de español para población refugiada se alejan de los paradigmas habituales que se encuentran en un salón de clases, atravesados por las motivaciones propias de una situación de aprendizaje. En este contexto, la imprevisibilidad del cambio contextual, la volatilidad en la conformación del grupo, con las tensiones aparejadas por ello, la emergencia de temáticas sociales y culturales relativas a comportamientos y procedimientos de interacción en un nuevo contexto, la irrupción del contacto y de la experimentación en la lengua de llegada inundan -y desbordan- las notas compartidas entre docentes.

8/3 [1999]

Sólo 3: Louis, Patrick y Charles a las 14. No tienen plata para viajar. Vimos receta del médico de Louis, Patrick preguntó verbos en -ar y algo de vos/ud.

8/4 [1999]

Eleonora y Moussa.

Todo oral. Moussa sólo escribe árabe y habla un poco de francés.

-Diferencias culturales hombre / mujer - familia y relaciones familiares.

5/5 [1999]

Expresión oral. Gran conversación sobre el trabajo y los precios.

## La construcción de una discursividad paralela en la clase de español para población refugiada

17/5 [1999]

Verbo gustar – todas las personas.

Hablamos de travestis, bigamia, poligamia (Oh!!!)

27/6 [1999]

Sam / Moses - como si fuera la 1º clase.

Querían hablar en inglés, pero con el ejemplo viviente de Giulia entendieron que pueden intentar hablar en español.

30/6 [1999]

Conversación: las transformaciones económicas en Argentina. Empleo y desocupación. Las privatizaciones. (¿Qué tal?)

23/8 [1999]

Poder / Querer en situación de invitación y compra.

-¿Querés venir a ...?

- No, no puedo, no tengo tiempo porque...

- Ir / Venir en preguntas

- Tiempo

↙ ↘ ↙ no tengo tiempo

clima “veces”

Verbos sistematizados: poder - querer - tener - venir

(¿Cómo hablar con una chica x 1ra vez?)

15/9 [1999]

Mucha conversación sobre esclavos, historia argentina.

14/1 [2000]

Expresión oral: charla sobre profesiones, hobbies y el Mar Negro!!!

13/4 [2000]

Gregor - León - Sonya - Ludmilla

Empezamos el pasado con el módulo 9 (aprovechamos el tema de Semana Santa)

7/5 [2000]

Gran charla gran.

Tradiciones, fiesta de 15, casamientos, etc.

Los 4 de siempre.

13/7 [2000]

Sonya llegó 10.30. Conversación sobre salud femenina. A las 11.20 llegaron los dos de 1A. Ejercicios pág. 105. Completar verbos regulares y formulación de preguntas con qué / quién / cuándo / dónde / por qué

23/10 [2000]

Presentes: Ibrahim

Hicimos clase de conversación a partir de inmigración / religión / sikhs, etc.

Sin embargo, el eje nunca se corre de *la lengua*. Se mantuvo siempre la conciencia de que nuestro objetivo fundamental dentro del esquema de soporte a esta población era lograr que los cursantes pudieran utilizar eficazmente el español para comunicarse en situaciones orales y escritas de interacción tanto en términos de supervivencia

lingüística como para poder gestionar su inclusión personal social y laboral en contextos hispanoparlantes. Es por ello que el registro da cuenta de los aspectos que podríamos denominar extraclase -pero que en contextos como el que se describe aquí forman parte indisoluble de ella- para desembocar en la enumeración de contenidos, la descripción de estrategias y la selección de materiales de trabajo que dan sentido y sistematicidad a los emergentes, en apariencia algo caóticos, que se van asentando en los cuadernos:

9/3 [1999]

No vino nadie [al curso de nivel 1A]. Se convirtió en una clase de nivelación porque habían convocado a otros alumnos nuevos.

-Nora y Gregor (matrimonio) de Armenia, un año en Argentina.

-Samuel (Angola): 3 semanas – portugués –muy buena comprensión y producción aceptable.

Trabajamos rápidamente con presentación / ficha pág. 109 / diálogo pág. 108 / sistematización de presente verbos en –ar / pág. 104 oral / verbo tener

25/2 [1999]

Raimi, George y Daniel llegaron a las 2. Louis y Charles a las 3:30 porque se perdieron y llegaron, creo, hasta Palermo.

-Raimi me preguntó por “la familia”, tema que pensaba encarar hoy.

(...)

-George quería la conjugación completa de todos los verbos. Les repetí el presente regular, pero hay que tenerlo más en cuenta, como un llamado de atención, porque tal vez estamos descuidando algo que necesitan.

-Louis y Charles contaron su aventura. Charles reflexionó q’ el problema es el idioma. Así que bajé línea,

Louis y los demás quieren saber cómo hablar/pedir cuando se busca trabajo. Como era el final de la clase lo dejé para mañana.

26/3 [2001]

John y los 3 albaneses → super bajoneados: rta negativa.

Revisión general de presente (reg / irr / pronom) para ver si podemos cortar y empezar con el material de pasado → ya se los di

Los cuadernos tienen la función de dejar asentado el proceso de selección de contenidos a enseñar, a partir de la triangulación entre necesidades y demandas de los aprendientes, los saberes prescriptos y la didactización de los conocimientos previos. Por negociación entendemos el circuito establecido de un ida y vuelta entre los actores del proceso, profesores y alumnos, en cuanto a la determinación de prioridades y de dinámicas de clase, inherentes en buena medida al saber experto del docente, pero tamizadas fuertemente en este contexto por los estilos de aprendizaje y las urgencias comunicativas de supervivencia requerida y, para ello, los saberes de manual, enumerados, jerarquizados y graduados, no se adaptan a las condiciones de enseñanza que se registran en estas clases; por otra parte, al tratarse de un público heterogéneo en sus trayectorias académicas y en sus biografías lingüísticas, surge la necesidad de volver en contenido enseñable lo que muchas veces los estudiantes llevan al aula como intuiciones o hipótesis elaboradas a partir de *inputs* recibidos en la informalidad de los

intercambios comunicativos propios de la inmersión, a través de contactos orales esporádicos y breves, mediante la lectura de instructivos o planillas o bien por la frecuentación del paisaje lingüístico de la ciudad<sup>10</sup>, que se abre como un gran libro de texto a los ojos del no hispanoparlante, en esta ocasión:

17/3 [1999]

Intenté trabajar lectura sobre el pescador, pero terminamos hablando sobre Armenia y Bulgaria.

22/10 [1999]

(...) Están muy demandantes con el pasado. Les di “ir” y les expliqué que lo van a ver más adelante.

Conversación: elecciones.

Will se destapó.

25/8 [1999]

Sólo Charles y Patrick.

alfabeto: j, g, y

dictado (¡!), lectura

verbos conocer / saber

- Retomamos “poder” para orientación en la calle. ¿Cómo puedo ir a ...?

- Concepto de calle: numeración, cuadra, al 100, entre x e y - Sistema de colectivos

3/6 [1999]

Vimos “los muebles de la ciudad” → Identificar, hablar sobre ellos, ubicación, etc.

Verbo HAY - ¿Qué hay en la calle? Inicio de sistematización.

7/6 [1999]

Comparar Bs As con otras ciudades - ¿Qué hay y qué no hay? (Erevan, Johannesburgo, Mogadiscio).

18/8 [1999]

perdón / permiso

---

<sup>10</sup> De manera general, puede decirse que el Paisaje Lingüístico es “el conjunto de textos públicamente visibles en cualquier lengua escrita, a saber, letreros, carteles, pancartas, señales, graffiti y todo tipo de inscripciones, tanto las elaboradas profesionalmente como de manera improvisada, presentes en el espacio público y privado” (Moustaoui Srhir 2019: 3). En las últimas décadas, los estudios del paisaje lingüístico se han consolidado como una línea de investigación de especial interés para la lingüística aplicada.

tomar el colectivo. Pregunta de William: cómo puedo saber cuándo el boleto es de 0,65 o de 0,70. Pido 0,65 y el chofer spre marca 0,70. ¿No hay un colectivo / boleto más barato?

25/8 [1999]

Sólo Charles y Patrick.

alfabeto: j, g, y

dictado (¡!), lectura

verbos conocer / saber

- Retomamos “poder” para orientación en la calle. ¿Cómo puedo ir a ...?

- Concepto de calle: numeración, cuadra, al 100, entre x e y - Sistema de colectivos

1/12 [1999]

Solo James. Seguimos con la ciudad (tratando de hablar).

Bs As- barrio - río - mar - montaña - provincia

Nociones básicas

2/5 [2000]

León: averiguar escuela de medicina en la Cruz Roja en Bs As (?)

¡¡Sólo León: help!!

¡Quiere leer Romeo y Julieta!

Help 2!!!

18/10 [2000]

La inmigración en Argentina.

Expresión oral.

León: ya es insostenible acá. (Escribió de tarea la biografía de Goya). Tiene que ir a N.3 [en referencia al curso de nivel 3 en el Laboratorio de Idiomas]

15/2 [2001]

(5 alumnos)

-Me volvieron a preguntar por frutas, verduras, etc.

- Vimos un poco de descripción (con partes del cuerpo)

- Posesivos

- Les di una fotocopia de un dibujo de Quino (que está en el material de imágenes que ellos no tienen) y repasamos ¿qué hay? ¿cómo es? ¿qué hace? ¿cómo está?

- está triste / contento ... porque...

Se alude en los registros a toda esta mirada de decisiones y de intervenciones sobre la naturaleza de la clase, sobre el objeto a enseñar, sobre emergentes áulicos y extraáulicos, sobre contenidos lingüísticos y no lingüísticos y, fundamentalmente, se nombra lo nuevo: la conciencia de que el docente se encuentra con una situación inusitada, extraordinaria, que le demanda poner en juego todo su repertorio de recursos para hacer de ese espacio una clase y hacer de esa lengua objeto una que se fragüe en las experiencias del sujeto que aprende:

18/2 [1999]

-Corregimos la tarea de pág. 5.

-A partir del vocabulario que aparece vimos las comidas: desayuno / almuerzo / cena y las horas más usuales. C/u contó qué desayuna y qué almuerza o cena. Por eso de aquí derivamos a frutas y verduras, con ayuda de una revistita de Coto [cadena de supermercados].

-Luego, continuamos hasta la oración 5 inclusive de pág 105 y pasé a pág. 16 para comenzar con vocabulario de rutina: levantarse, peinarse, lavarse, ponerse la ropa. Aceptaron con naturalidad el “me” [subrayado nuestro], por supuesto no sistematicé nada de esto.

También empecé con la hora según pág. 16, y después chequeé vocabulario con preguntas como: ¿a qué hora se baña? etc., para que señalaran las imágenes correspondientes.

Acordate: sistematicé verbos -ar / -er, no -ir.

19/3 [1999]

Clase personalizada.

Daniel: puntual - ejercicio especial s/gustar + ej. 117 y 114 → (tarea)

Peter y Alphonse: ej. 117

-15.30 ej. 116 ) muy rápido

ej. 114

Charles y John: ej. 114

-15.00 116: sin explotar, sólo relacionar c/ dibujo

25/10 [1999]

Sólo los dos James.

Intenté con qué le pasa [producción oral a partir de imágenes]. No funcionó.

Pasamos a relaciones familiares.

28/3 [2000]

Peter empezó a adelantar el módulo 7b. ¡Sabe mucho!

Reapareció Senghor: intentamos con método hipertradicional: copiar textos.

¡Reapareció Andrei! Llegó Mijail (10:45).

28/8 [2000]

Max llegó un poco tarde. Con los de Nivel 1A trabajé en otra cosa y a él le di la pág. 123 de ordenar las frases y conjugar el verbo. Después se enganchó hablando con los dos indios y haciendo ejercicios de gro y número.

18/1 [2001]

Los 3 chicos albaneses y los 3 chicos de Sierra Leona.

Los chicos de Sierra Leona están muy atrás. Los albaneses son muy rápidos y me cuesta darles espacio a los otros. Repasaron todas las personas de ser y vimos presente regular ar - er - ir sólo en las 3 primeras personas.

No les dejé tarea.

## Algunas conclusiones

Hemos intentado en estas páginas dar cuenta de las condiciones de producción, la toma de decisiones, las funciones y el proceso de gestión colaborativa de la escritura de los cuadernos de notas.

Hemos considerado el rol que los mismos han jugado antes y después de cada clase para los enseñantes a cargo y para los potenciales docentes que pudieran acceder a su contenido. Asimismo, se trató de analizar el contenido de sus escritos encarado este desde una perspectiva situada: las huellas de un aprendizaje contextualizado, encarnado en los emergentes de enseñantes y de aprendices que marcaron el pulso de cada encuentro y de cada decisión.

Podemos entonces, caracterizar esa discursividad paralela como:

- insumo para la reflexión sobre la práctica,
- registro del seguimiento en proceso,
- establecimiento de bases y fijación de antecedentes,
- sistematización a partir de la respuesta espontánea,
- fortalecimiento de un espacio diferenciado que gira en torno de la enseñanza y de la lengua,
- generalización a partir de situaciones individuales o inéditas.

En suma, la práctica de escritura de los cuadernos de notas nos permitió contar la experiencia para aprender de ella y también de su huella discursiva. Los diarios son memoria, hacia el pasado, y bitácora, hacia el futuro. En este sentido, creemos que configura un intento por socializar y hacer colectivo este proceso de construcción del conocimiento (Rockwell 2009: 50).

## Referencias bibliográficas

- AGER, Alastair (1999). “Perspectives on the refugee experience”. En ALASTAIR, A. (ed). *Refugees. Perspectives on the Experience of Forced Migration*. London: Pinter
- ARNOUX, Elvira y Roberto BEIN (2015). “Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas”. En ARNOUX, E. y R. BEIN (eds.) *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Biblos.
- CALABRE, Lía (2014). “Prólogo III. Política cultura y territorio”. En: TASAT, José (comp.). *Políticas culturales públicas. Culturas locales y diversidad cultural desde un enfoque geocultural*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- CERQUEIRAS, Vera y Silvia LUPPINO (1999). “Lengua y cultura en la enseñanza de español a refugiados”. En *Actas del VIII Congreso Brasileño de Profesores de*

- Español*, Universidad Federal do Espírito Santo, Vitoria, septiembre de 1999: 558-562- ISBN 85-87106-25-2
- CHAMBERS, Iain (1995). *Migración, cultura, identidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CLIFFORD, James (1991). “Sobre la autoridad etnográfica”. En: Carlos Reynoso (ed.), *El surgimiento de la antropología posmoderna*. pp.141-170. México: Gedisa.
- EVANS-PRITCHARD, E.E. 1976. *Witchcraft, oracles, and magic among the Azande*. Oxford: Oxford University Press.
- FALS BORDA, Orlando y Mohammad Anisur RAHMAN (eds.). 1991. *Acción y conocimiento. Como romper el monopolio con investigación-acción participativa*. Bogotá: Cinep.
- GHASARIAN, Christian (ed.). 2008. *De la etnografía a la antropología reflexiva. Nuevos campos, nuevas prácticas, nuevas apuestas*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- GRIMSON, Alejandro (2011). *Los límites de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI
- GUBER, Rosana. 2005. *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ 2001. *La etnografía. Método, campo, reflexividad*. Buenos Aires: Editorial Norma.
- LEVY, Susan (1999). “Containment and validation: psychodynamic insights into refugees’ experience of torture”. En Alastair, A. (ed.). *Refugees. Perspectives on the Experience of Forced Migration*. London: Pinter
- LLORENTE PUERTA, María Jesús (2018). “25 años del español (L2) para inmigrantes”. En *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Número 58, mayo de 2018 (43-64)
- LUPPINO, Silvia; Silvia PRATI y Gabriela KRICKEBERG (1999). “Los refugiados políticos y el aprendizaje del español”. En *Actas del Congreso Internacional Políticas lingüísticas para América Latina*, Buenos Aires, 26 al 29 de noviembre de 1997. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, Buenos Aires, 1999 (303-322).
- MCKERMAN, James (1999). *Investigación y acción del currículum*. Madrid: Morata
- MOUSTAOU SRHIR, Adil (2019). “Dos décadas de estudios del Paisaje Lingüístico: enfoques teórico-metodológicos y nuevos desafíos en la investigación”. En *Signo y seña*, Revista del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Núm. 35, Enero- Junio 2019 (7-28)
- ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós
- ROSALDO, Renato. 1991. *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*. México: Grijalbo.
- SAID, Edward (2001). “Cultura, identidad e historia”. En Schödrer, G. y H. Breuninger (comps). *Teoría de la cultura. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- SANCHO PASCUAL, María (2013). “El estudio de la dimensión lingüística en los movimientos migratorios”. En *Lengua y migración* 5:2 (5-10)
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- VALLES, Miguel. 1999. *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- 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”. En *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, Vol. 5, N° 2 (10), (7-19).

## Apéndice

A título ilustrativo, incorporamos algunas de las notas de clase citadas en este artículo.

Año 2000

7/1 Módulo 7b. Presentación del parado  
[Era necesario un corte con lo anterior y darlo  
espectativo mirando hacia el examen].

Nota: hay que repasar material. 7b se abió ✓

11/1 Prof. avanzó - clase a  
recuperar.

14/1 Exponer acl: clase sobre profesora,  
hobbies y el New Mexico !!

19/4

Bueno, vamos mejor con el  
pro y la asistencia. Vimos  
tener que, verlos en -ar y en  
-er (presente regular), con la  
familia familiar

Vera: pasó a B (de S. leona)  
al 13. Estudió el parado por su  
cuenta, e incluso lo usó al  
hablar, en combinación con  
algunas frases de imperfecto.  
Tiene muy buena comprensión  
y se abre en el 1A -

27/3

Me empezó a adelantar el módulo  
7b. ¡Sabe mucho!

Preparó X : intentamos un método  
hipertradicional: copiar textos.

Preparó V! : llegó si ✓  
(10<sup>45</sup>)

17/5  
Verbo gustar - Todas las personas - Hablamos de travestis, bisania, poligamia (oh!!!)

18/5  
Gustar/encantar/molestar - Todas las personas - Ejemplos libro de NT.  
Me parece que  $\phi$  necesita inclinación (ni vocabulario es  $\phi$  y no se usa más ni forma)

Están muy demandantes con el pasado. Les di "ir" y les expliqué que lo van a ver más adelante.

Conversación: elecciones.  
B. se destapó.

28/6 Gustos y preferencias  
El trabajo K/

30/6 Conversación: las transformaciones económicas en Argentina. Empleo y desocupación las privatizaciones. (¿gustar?)

5/11 - Alumnos en la lista.  
Pasados regulares e irregulares. Derivados.  
- UNA hora y 1/4 tarde COMPAS/fechas-  
vedas  
llegaron los alumnos  
nuevos de Angola. → eran viejos,  
retomaron  
los haitianos no tienen plata para venir