

Actas del III Encuentro Internacional:

derechos lingüísticos como derechos humanos

CONVERSACIONES INS/URGENTES

Compiladoras

Luisa Domínguez

Sofía De Mauro



Área de
Publicaciones

Escuela de
Letras

Secretaría de
Extensión

ciffyh
Centro de Investigaciones
Filológicas y Lingüísticas
y Humanidades



**Museo de
Antropologías**
Facultad de Filosofía y Humanidades UNIC

ffyh
Facultad de Filosofía
y Humanidades UNIC



unc

Actas del III Encuentro Internacional: Derechos Lingüísticos como Derechos Humanos: conversaciones insurgentes/Santiago Durante...[et al.]; Compilación de Sofía De Mauro; Luisa Domínguez. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Delegación Facultad de Filosofía y Humanidades, 2025.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1901-7

1. Derechos Lingüísticos. 2. Derechos Humanos. 3. Córdoba . I. Durante, Santiago II. De Mauro, Sofía, comp. III. Domínguez, Luisa, comp.

CDD 410.188

● ●
Área de
Publicaciones

Diseño de portadas: Manuel Coll

Corrector de estilo: Patricio Pérez Andrade

Diagramación y diseño de interiores: Luis Sánchez Zárate

2025



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución

- No Comercial - Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.



El derecho a la lengua mayoritaria del país de acogida

Por María Florencia Sartori¹

Esta presentación se centra en distintas iniciativas que se realizaron en los últimos años que tienen como objetivo que las personas migrantes de diferentes países de origen aprendan la lengua mayoritaria de Argentina: el español. La Declaración de Nueva York establece entre los compromisos que los firmantes suscriben tomar medidas para mejorar la integración e inclusión de las personas migrantes entre las cuales se incluye la enseñanza de lenguas (Declaración de Nueva York para los Refugiados y los Migrantes). Esta presentación adopta esa perspectiva y entiende a las lenguas en tanto derechos que deben ser garantizados por los estados. Cabe aclarar que aquí me referiré casi exclusivamente a la enseñanza del español a personas migrantes pero que también es un derecho de las comunidades migrantes la transmisión de la lengua migratoria.

Históricamente, la política lingüística argentina ha sido la de negar las lenguas migratorias y castellanizar compulsivamente a la población migrante a través de distintas instituciones y dispositivos normativos (Arnoux y Bein, 2015). Por esta razón, muchos colectivos migrantes abandonaron las lenguas de sus familias en la segunda generación. Así, nuestro país se constituyó en torno del ideograma “nación monolingüe”. Las lenguas indígenas y de migración quedaron fuera de las escuelas y de la vida social, excepto en ámbitos muy reducidos como algunas asociaciones de migrantes u hospitales de comunidad. Esto fue cambiando en los últimos años y la sociedad argentina tiene cada vez más consciencia de que se hablan otras lenguas en nuestro territorio. En lo que atañe a lenguas indígenas se han sancionado leyes para incluirlas en la educación de las comunidades y también en la señalética, cartelería, y prensa oral y escrita. En los últimos 30 años, el discurso que propiciaba la asimilación de

¹ Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad, Universidad Nacional de San Martín - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

la población migrante fue virando y empezó a discutirse y a buscarse la inclusión y la integración de las personas migrantes.

El objetivo principal de esta presentación es describir y analizar los distintos espacios que actualmente toman bajo su responsabilidad la enseñanza de español como lengua segunda. Se trata de cursos impartidos por distintas instituciones gubernamentales de diferente nivel jerárquico y por organizaciones de la sociedad civil. De la descripción y el análisis se espera poder obtener una visión más general acerca del estado actual de estas iniciativas y encontrar cuáles son los puntos desde los cuales puede mejorarse y ampliarse.

En primer lugar, es necesario hacer una aclaración importante: Argentina no registra a través de censos o encuestas cuáles son las lenguas de migración habladas por la población. Esta falta de datos estadísticos hace que las investigaciones en lingüística deban generalizar e hipotetizar a partir de la nacionalidad cuál es la lengua que se habla. En este sentido, la mayoría de los migrantes peruanos no necesariamente serían objeto de las políticas que en este artículo describimos porque en Perú el español es la lengua mayoritaria, lo mismo se podría decir de las personas migrantes de origen boliviano o paraguayo. Sin embargo, como sabemos, en esos países se hablan otras lenguas de origen americano que en muchos casos son habladas por la población que migra a nuestro país. Un estudio de Jan Blommaert (2009) muestra cómo equiparar lenguas a nacionalidades es problemático. El autor analiza el caso de un pedido de refugio por parte de un natural de Ruanda. El pedido de refugio en Inglaterra fue denegado dado que su repertorio lingüístico se correspondía con el de Uganda y no con el de Ruanda y por consecuencia el personal entendió que el solicitante había mentado en su declaración. Jan Blommaert utiliza el caso para dar cuenta de la necesidad de una sociolingüística del discurso, es decir, de los fragmentos reales que conforman los repertorios de los individuos. Como investigadores y decisores de política pública, debemos evitar homologar un repertorio lingüístico con nacionalidad, o al revés. Es sumamente importante, en consecuencia, que se realicen censos o encuestas lingüísticas que permitan que investigadores y decisores de políticas públicas sepamos fehacientemente cuántas y qué lenguas se hablan en Argentina.

Para comenzar, intentaré hacer una breve caracterización de quiénes y de qué países provienen los migrantes mayoritariamente. Para este trabajo en particular, tomé en consideración los datos de la Dirección Nacional de Migraciones sobre radicaciones. No incluyo en este segmento aquellas nacionalidades cuyos migrantes hablarían español (venezolanos, bolivianos y paraguayos, que constituyen los primeros grupos migratorios). También se descartó de este cuadro las radicaciones de ciudadanos italianos porque, al cruzar los datos con los del RENAPER, constatamos que la mayoría corresponde a personas mayores de 70 años que no serán objeto de las iniciativas que se describen y proponen en este artículo. En este sentido resulta ilustrador que la cantidad de residentes en Argentina italianos en el censo 2010 era 147499 mientras que en 2022 este número descendió a 68169.



Cuadro 1

La mayoría de las radicaciones en los últimos años son de personas de nacionalidad brasileña. Las razones de esta amplia mayoría son varias. La primera es que al ser parte del Mercosur existen facilidades migratorias y es más sencillo para estas personas regularizar su situación. El segundo es la gran afluencia de jóvenes de Brasil en

instituciones educativas de nivel universitario en Argentina. De hecho, tanto el Censo como el RENAPER dan cuenta de que la mayoría de las personas migrantes brasileras pertenecen a los grupos etarios de 20-24 y de 25-29 años. La migración que se da en los últimos años está vinculada fuertemente con las dificultades para el ingreso a la universidad en Brasil –principalmente a carreras demandadas como medicina, psicología, etc.– y la posibilidad de cursar esos estudios en las universidades nacionales argentinas. Síntoma de lo masiva de estas migraciones es que muchas universidades de nuestro país han decidido solicitar una certificación del nivel de español (Camargo Angelucci y Pozzo, 2020; Pereira da Silva Oliveira y Antonello, 2023) para poder cursar, lo cual trajo aparejado discusiones en torno de las normativas sobre el ingreso irrestricto.

Las migraciones chinas se ubican entre las que más radicaciones registran de manera sostenida; de hecho, si revisáramos series anteriores veríamos que esos números se sostienen desde el 2004. El perfil socioeconómico y cultural de las personas migrantes chinas es muy diverso: algunas solamente terminaron el colegio secundario en su país de origen y otras tienen estudios de posgrado. Es relevante para este trabajo mencionar las iniciativas de las migraciones chinas para la enseñanza de la lengua de migración a descendientes de migrantes en el territorio argentino.

Las migraciones senegalesas son de particular interés para este trabajo dado que algunas iniciativas que se incluyen en el apartado siguiente están orientadas a este colectivo. Los guarismos que aportan los censos son muy bajos, lo cual no se corresponde de ninguna manera con la realidad de estas migraciones. No hay datos oficiales provistos por la comunidad senegalesa, pero Kleidermacher (2022) afirma que una muestra de la subrepresentación de esta migración en los censos es que a la festividad religiosa Magal Touba han asistido en 2014 y 2015 más de 1500 personas. De acuerdo con otras investigadoras (Murguía, Steeb, Arellano y Brito, 2022), referentes de la comunidad contabilizan entre 4000 y 5000. Se trata de una población hablante de diversas lenguas, cada una con funciones diferenciadas. Murguía (2020) realiza un relevamiento lingüístico entre 100 senegaleses que asisten a distintos cursos de español en la Ciudad de Buenos Aires y encuentra que, en promedio, manejan entre tres y

cuatro lenguas. Este gran conocimiento lingüístico no correlaciona con su escolarización ya que en su mayoría son lenguas que fueron aprendidas de forma oral (Kleidermacher y Murguía, 2021).

La migración haitiana también es relevante para este trabajo. Los datos del censo 2022 son ilustrativos respecto del crecimiento de este grupo migratorio: se relevaron 1524 personas que habían nacido en este país. El censo de 2010, en cambio, registraba 205 personas. La lengua hablada mayoritariamente por la población haitiana es el creole haitiano, una lengua criolla que tiene como base la lengua francesa que hablaban los conquistadores. En Haití, el estatus de esta lengua frente al francés es menor (Rubio Scola y Tranallino, 2022) ya que la lengua criolla, originalmente, estaba asociada a los esclavos y estos sentidos siguen operando aún hoy. No es menor para el aprendizaje del español que aquellos que emigran tengan el estigma de hablar una lengua minorizada. Investigadoras de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) llevan adelante un proyecto de extensión universitaria orientado a migrantes haitianos (al cual haré referencia en el apartado siguiente) y en ese contexto realizan entrevistas y encuestas a los asistentes para obtener un diagnóstico de la situación de sus estudiantes. A través de estos cuestionarios, ellas registran que la mayor motivación de la inmigración haitiana para radicarse en Rosario es la posibilidad de acceder a la realización de estudios superiores. Asimismo, recogen el índice de inscriptos al examen de español DUCLE –administrado y elaborado por la Universidad Nacional de Rosario–, al cual la primera mayoría de inscriptos es de nacionalidad haitiana.

Por último, analizaré brevemente el caso de las migraciones rusas. La DNM muestra un crecimiento en las radicaciones en el último año y esto se condice con las notas de prensa que salieron publicadas en el 2022 y 2023. Según el diario *La Voz de América* (Bañez Villar, 2021) desde enero 2022 a febrero 2023 ingresaron al país más de 23.000 ciudadanos rusos. La fecha que elige este medio para datar el comienzo de la migración de ese país se condice con el recrudecimiento de la situación conflictiva entre Rusia y Ucrania que daría como consecuencia la declaración de guerra. En las distintas notas de prensa se destacan las facilidades migratorias de Argentina y los servicios públicos como la principal motivación para elegir este des-

tino. Sobre quiénes son estos nuevos migrantes rusos a Argentina, aún no hay publicaciones académicas. Sin embargo, una mirada a la prensa puede darnos alguna idea. Por ejemplo, en una nota de la *Agencia EFE* se entrevista a una pareja rusa que cuenta que trabaja de forma remota en la primera parte del día y que el resto del día lo tienen libre (Castro Bugarín, 2023). Esta pareja también cuenta que esa modalidad de trabajo remoto es la más habitual entre sus compatriotas en nuestro país. En este sentido, se puede sospechar que se trata de personas que, en principio, no buscarían insertarse laboralmente en el mercado argentino. Esto tiene una consecuencia directa con su deseo/necesidad de aprender la lengua mayoritaria de Argentina.

Organizaré la exposición de las distintas iniciativas separándolas entre aquellas impulsadas por organismos estatales (o supraestatales) y aquellas que surgen como iniciativa de la sociedad civil.

Iniciativas estatales

La Ley de Educación Nacional 26206 establece distintas modalidades para la educación, entre las que se encuentra la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que en esa norma está orientada hacia pueblos indígenas. Al sancionar las respectivas leyes de educación provinciales, muchas jurisdicciones optaron por modificar la formulación original e incluir a las poblaciones migrantes como las otras posibles destinatarias. Así aparece, por ejemplo, en la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (13688) al enunciar los objetivos de esta modalidad:

Contribuir a asegurar el derecho de los Pueblos Originarios y comunidades migrantes a recibir una educación intercultural y/o bilingüe que ayude a preservar, fortalecer y recrear sus pautas culturales, sus lenguas, sus cosmovisiones, sus tradiciones e identidades étnicas.

Con diversas redacciones –a las que no haré referencia aquí, aunque sería interesante analizar cómo distintas provincias definen a los grupos migrantes– las leyes de educación de la Provincia de Santa Fe, Chubut y San Juan también amplían la aplicación de esta modalidad. Sin embargo, más allá de lo propuesto por las normativas, no hay experiencias en las cuales se proponga un modelo similar al de

la EIB para población no indígena. Queda para otro trabajo analizar a pertinencia de entender la enseñanza a migrantes y a indígenas bajo la misma modalidad.

Entre las iniciativas estatales orientadas a la población migrante, la mayoría están pensadas para población infantil y juvenil: el programa Progresar / Manuel Belgrano; el Programa Español Lengua Segunda para la Inclusión (ELSI); y el programa para alumnos de nacionalidad rusa que lleva adelante el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

En agosto del 2022 Jaime Perczyk, el ministro de educación nacional, presentó el programa según el cual las personas beneficiarias de los planes Progresar o Manuel Belgrano podían acceder a cursos de lenguas. En esa oportunidad se anunció que se ofrecía la enseñanza de español como lengua segunda a indígenas, migrantes o refugiados. A partir de un contacto con la coordinación del Consorcio Interuniversitario ELSE pude saber que se ofrecieron 12 cursos de español a cargo de 8 universidades nacionales. Sin embargo, esos cursos a diciembre del 2023 no habían iniciado por falta de inscriptos. En este trabajo no se asocia falta de inscriptos con falta de interés, aunque, claro, es una opción. En cambio, quiero destacar que, si bien la oferta de español aparece en algunas notas de prensa (Argentina, 2022a), no se retoma en los sitios oficiales en los que solo se menciona la enseñanza de lenguas extranjeras. Así, por ejemplo, en la página web de la gobernación argentina dice: “Vas a poder estudiar alemán, chino mandarín, francés, inglés, italiano y portugués, totalmente gratis.” (Argentina, 2022b). Las mismas lenguas son las que aparecen listadas en la web de ANSES al referirse a esta iniciativa.

El programa Español Lengua Segunda para la Inclusión es coordinado por la Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Su objetivo es “asesorar y acompañar a las escuelas de niveles inicial, primario y secundario en su tarea de ofrecer oportunidades educativas equitativas e inclusivas a todos sus alumnos” (GCBA, página web). Está fundado sobre la idea de que es necesario que el alumno que trae una lengua distinta de su hogar aprenda español como lengua segunda sin por ello abandonar la propia. En López García, Sartori y Beresniak (2023), Evelia Romano,

coordinadora de la Gerencia y una de las entrevistadas, afirma que el germen de esta iniciativa fueron las consultas que recibían de distintas escuelas sobre cómo trabajar con estudiantes que no hablaran español.

El último programa al que referiré es uno que funcionó durante el año 2023 en la Ciudad de Córdoba y estuvo orientado específicamente a migrantes rusos. Se estima que en esa provincia se matricularon más de 70 niños y adolescentes de esa nacionalidad en escuelas públicas y privadas. Con esto en consideración, el Ministerio de Educación de la Provincia en alianza con la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba impulsó un programa de acompañamiento a la alfabetización del español como segunda lengua. Esta iniciativa agrupa niños dos o tres veces a la semana en una única escuela de la ciudad en la que tienen clases de español como lengua segunda con profesionales y con la ayuda de una intérprete rusa que vive hace más de 10 años en la provincia.

Las iniciativas orientadas a personas adultas impulsadas por organizaciones estatales son variadas y, en general, están desarticuladas. A través de la Subsecretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural en la cual está enmarcado el Programa BA Migrante, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires organizó entre 2018 y 2021 diversos cursos de español orientados a las comunidades migrantes. Respecto de los cursos de 2021, se declara que su objetivo es “garantizar a los participantes un nivel de español fluido para mejorar su inserción en todos los ámbitos en los que se desarrollan” (GCBA, página web 2). Este objetivo, a priori, parece demasiado general y no tiene en consideración que las personas migrantes se desempeñan en distintos ámbitos laborales, académicos, sociales, etc. Estos cursos se dictaron en conjunto con el Centro Universitario de Idiomas.

La ACNUR, por su parte, se asoció con la Universidad de Buenos Aires para que las personas refugiadas puedan acceder a cursos de español como lengua segunda. Estos alumnos se suman, atendiendo a su nivel de lengua, a los cursos regulares que la universidad ya dicta.

Iniciativas de la sociedad civil

A diferencia de las iniciativas anteriores, en este caso, todas las iniciativas están orientadas a un grupo migratorio en particular. En general, esto se debe a que la propia comunidad es la que impulsa o la que motoriza para la existencia de estas actividades. Son en general fruto de la agencia migrante.

En la ciudad de Rosario a partir de una iniciativa de estudiantes, graduados, docentes y funcionarios de la Universidad Nacional de Rosario, se originó un proyecto de extensión destinado a migrantes de Haití. Esta iniciativa contempla dos ámbitos: talleres de enseñanza de español y talleres de lengua kreyòl y cultura haitiana para no haitianos (Rubio Scola y Tranallino, 2021). Si bien a los fines de este trabajo interesan los primeros cursos, es destacable también la iniciativa de los segundos dado que implica un intercambio entre la sociedad de acogida y los grupos migrantes. Este tipo de iniciativas constituyen un modo opuesto al que propone la búsqueda de la asimilación; asimismo, también es importante que las poblaciones migrantes no abandonen su lengua de origen no solo porque es esta la que permite el vínculo con sus familias sino también porque es a partir del conocimiento sobre la lengua propia que aprendemos y desarrollamos habilidades en la lengua segunda.

El taller de español se organizó en dos niveles: inicial e intermedio (Rubio Scola y Tranallino, 2021). Dado que las coordinadoras habían realizado encuestas previas y conocían cuáles eran los objetivos y deseos de las personas asistentes, pudieron adaptar los cursos y utilizar material didáctico acorde a las características de esta población. Entre los deseos de la población migrante estaba el de aprobar exámenes de la facultad, finalizar carreras iniciadas o bien comenzar nuevas carreras, acceder a trabajos más rentables, participar en actividades socioculturales, enseñar francés y kreyòl y traducir. Por esta razón, las clases dictadas se orientaron hacia lograr esos objetivos.

Orientados a la comunidad migrantes senegalesa, se registran programas en la Ciudad de La Plata, organizados desde agrupaciones estudiantes, y al menos dos programas en la Ciudad de Buenos Aires: los que dicta la Unión de Trabajadores de la Economía Popular (UTEP) y los del Bloque de Trabajadores Migrantes. Desde la UTEP

se dictan desde 2018 cursos orientados a migrantes senegaleses. Comenzaron a pedido de la propia población migrante, lo cual muestra el interés por aprender la lengua. El objetivo declarado es que los alumnos puedan desenvolverse en la vida laboral y que mejoren sus condiciones económicas. El Bloque de Trabajadores Migrantes también ofreció cursos orientados a esta población. Estos cursos involucran a migrantes ayudando a migrantes, lo cual contribuye a construir lazos sociales fuertes. Los cursos de español que ofrecen se piensan para permitirles a los alumnos defenderse ante situaciones de abuso policial. El hecho de que el personal docente sea migrante de origen latinoamericano también conlleva una decisión a la hora de definir qué variedad de español se va a enseñar. Al igual que los cursos de la UTEP se utiliza la variedad rioplatense de español “como una forma de anclar enseñanza y territorio” (Kleidermacher y Murguía, 2021). Respecto del material, también fue elaborado atendiendo a las necesidades del público. Temáticamente, además, se tomaron contenidos de la cultura africana, así como también de la cultura latinoamericana, no solo argentina.

A diferencia de las experiencias que describí impulsadas por el Estado, en este caso, la mayoría de las iniciativas se orientan a población adulta. La excepción la constituye la diáspora china que ha establecido una escuela primaria de gestión privada donde los descendientes de migrantes chinos pueden aprender español, además de cursar sus estudios primarios. Se trata de la escuela “Nuevo Sol”. Esta institución ofrece un programa trilingüe al que acuden muchos descendientes de migrantes chinos tanto en el nivel primario como en el nivel secundario. Por último, esta misma comunidad ha abierto un instituto de español como lengua segunda orientado específicamente a niños argentinos de padres chinos que hayan cursado sus estudios primarios en la República Popular China y vuelven a Argentina para estudiar la universidad. Este instituto ofrece cursos intensivos de español online.

Conclusiones y reflexiones finales

Respecto de las personas en edad escolar, lo primero que puede afirmarse es que, pese a que las normas contemplan la necesidad de que

aprendan español como una segunda lengua, esto no se cumple en la mayoría de los casos. Por ejemplo, la provincia de Buenos Aires que recibe muchísima población migrante no cuenta con espacios oficiales donde el español se enseñe como lengua segunda a las infancias. El caso de la Ciudad de Córdoba y las clases para descendientes de migrantes rusos es el único que se relevó en esta línea.

Es cierto que las personas en edad escolar adquieren una lengua segunda más fácilmente; sin embargo, esto no debería ser causal para que sean desatendidas por los estados municipales, provinciales y nacionales. Aprender español no solo les permitirá tener amigos y disfrutar de la vida en el país de acogida, sino que es la única manera de que su vida académica sea satisfactoria. Por tanto, proponemos en este artículo que se establezcan espacios extracurriculares a los que pueda acceder la población descendiente de migrantes dos veces por semana para aprender la lengua mayoritaria y que también pueda funcionar un tercer día como apoyo a la escolarización. El modelo es el que están llevando adelante en la Ciudad de Córdoba; sin embargo, a diferencia de ese, la propuesta aquí es que no se restrinja por lenguas de origen sino que estén disponibles para personas migrantes y descendientes de migrantes de cualquier nacionalidad. Dado que la educación en Argentina es potestad de las provincias, estos espacios serán gestionados desde los gobiernos provinciales que, para ello, primero deberían conocer en qué zonas de su territorio se asienta la población migrante en edad escolar no hablante de español. Una vez realizado el relevamiento, el trabajo debe ser de los ministerios con los distintos consejos escolares y municipalidades para poner en funcionamiento los espacios. Es importante que en estos espacios trabaje personal idóneo con formación no solo en docencia hacia población infantil sino también con conocimiento acerca de cómo debe ser enseñando el español como lengua segunda.

Respecto del trabajo con adultos, hemos visto que hay diversas iniciativas que apuntan a distintos objetivos. El análisis de cuáles son los principales grupos migratorios muestra que no todos los colectivos tienen los mismos deseos y objetivos migratorios. Por esta razón, considero que no se pueden pensar cursos homogéneos y nacionales. En este sentido, una de las primeras preguntas que debe respon-

derse el estado nacional y los distintos organismos que atañen a la cuestión migratoria es: ¿cuál es el objetivo detrás de que aprendan español los migrantes? Si es laboral, el nivel de lengua que tenemos como objetivo es uno; en cambio, si, como declaran los migrantes haitianos, el objetivo es estudiar en la universidad, estamos persiguiendo un nivel de lengua mucho más elevado.

Además, no pueden pensarse cursos a nivel nacional ya que en cada jurisdicción el perfil migratorio es diferente. Es cada vez más crucial el papel que tienen los gobiernos locales en el diseño y la implementación de políticas migratorias (IPPDH y OIM, 2017). De hecho, en los últimos años se puede ver una municipalización de los temas migratorios (Nicolao y Carcedo, 2020). No se propone aquí que sean los gobiernos municipales los que dicten políticas migratorias ya que eso es potestad de los estados nacionales, pero sí que son los gobiernos subnacionales los que pueden contribuir a mejorar la vida de las personas migrantes.

Finalmente, es importante destacar que la transmisión de la lengua de migración es un derecho que debe ser respetado por el Estado receptor de la población. En este sentido, consideramos necesaria la puesta en funcionamiento de espacios de discusión y capacitación donde los docentes adquieran una perspectiva orientada hacia el cumplimiento de este derecho. Es decir, es importante deshacer en la sociedad civil la idea de que Argentina es una nación monolingüe. Ver y escuchar las distintas lenguas y variedades de español presentes en el territorio y entenderlas como parte de quiénes somos permitirá construir una sociedad más receptiva hacia las personas migrantes.

Referencias

- Arnoux, E. y Bein, R. (2015). Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas. En Arnoux, E. N. de y Bein, R. *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Biblos.
- Bañez Villar, G. (2023). "Miles de rusos han emigrado a Argentina desde el comienzo de la guerra". Recuperado de: <https://www.>

vozdeamerica.com/a/miles-de-rusos-han-emigrado-a-argentina-desde-el-comienzo-de-la-guerra-/7039749.html)

Blommaert, J. (2009). Language, Asylum, and the National Order. *Current Anthropology*, 50(4), pp. 415-441. <https://doi.org/10.1086/600131>

Camargo Angelucci, T. y Pozzo, M. I. (2020). Estudiantes brasileiros en la Facultad de Ciencias Médicas de Rosario (Argentina): implicancias interlingüísticas. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 59 (1), Jan-Apr 2020, pp. 807-833. <https://doi.org/10.1590/010318135095515912020>

Castro Bugarín, J. (2023). “Solo queremos estar seguros”: la nueva vida de los rusos en Argentina”. *Efe*. Recuperado de: <https://efe.com/mundo/2023-03-04/solo-queremos-estar-seguros-la-nueva-vida-de-los-rusos-en-argentina/>

Gallero, M. C. (2016). Las particularidades de la inmigración brasileña en la Argentina. *Cadernos OBMigra*, volumen 2, número 1, pp. 125-154.

Kleidermacher, G. (2022). Una contribución al estudio de la población de origen senegalés residente en la Argentina a partir de un relevamiento cuantitativo. *Población y sociedad*, 29(1), pp. 168-198.

Kleidermacher, G. y Murguía Cruz, N. A. (2021). Senegaleses en Buenos Aires: Estrategias comunitarias pre y durante la pandemia. *Huellas de la migración*; 6; 11; pp. 43-78.

Kollmann, R. (2023). “Las rusas ya no se quedan”. *Página/12*. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/557082-las-rusas-ya-no-se-quedan>

López García, M.; Sartori, M. F. y Beresñak, M. (2023). Una política lingüística para la Ciudad de Buenos Aires. Análisis de la Guía para la Inclusión de Alumnos Hablantes de Lenguas Distintas del

Español en las Escuelas de la Ciudad. *Revista de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos*, N°1, pp. 183-199.

Murguía, N. (2020). Ideologías lingüísticas y migración: cursos de español para la comunidad senegalesa en Buenos Aires (2018-2020), en *Congreso Virtual sobre Traducción, Mediación y Accesibilidad para Minorías Lingüísticas*. Universidad de Córdoba (España) / Leibniz Universität Hannover (Alemania).

Murguía, N.; Steeb, B.; Arellano, N. y Brito, M. (2022). Enseñanza de español para migrantes senegaleses. Experiencias de educación popular en Buenos Aires (2012-2020). *Lengua y Migración* 14:1, pp. 145-173.

Nicolao, J. y Carcedo, J. F. (2020). Migraciones y políticas subnacionales. El caso del Municipio de Tandil, Argentina. *Odisea. Revista de Estudios Migratorios*, N° 7, pp. 81-108.

Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2017). *Estudio Exploratorio sobre las trayectorias socio-educativas y socio-laborales de migrantes haitianos, senegaleses y ucranianos en la Ciudad de Buenos Aires*. OIM, Ginebra.

Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2023). “Portal de datos migratorios en Argentina”. Recuperado de: <https://argentina.iom.int/es/portal-de-datos-migratorios-en-la-argentina>

Otero, M. (2023). “Cómo hacen para que los alumnos rusos aprendan español en una escuela pública provincial”. *La Voz*. Recuperado de: *Cómo hacen para que alumnos rusos aprendan español en una escuela pública provincial* (lavoz.com.ar)

Pereira da Silva Oliveira, A. y Antonello, I. T. (2023). “Estudiantes brasileños en Argentina: un estudio de caso sobre el proceso de reterritorialización”. *Migraciones internacionales*, vol 14, ART. 23. <https://doi.org/10.33679/rmi.v1i1.27201>

Ricciardi, N.; Tramallino, C.; Camargo Angelucci, T. y Postiglione, M. C. (2023). La formación de profesores de lenguas desde la perspectiva intercultural crítica. Talleres de español lengua segunda y extranjera (ELSE) y talleres de lenguas y culturas de inmigración. *Perspectiva. Revista do centro de ciências da educação*. Volumen 41, n. 4, pp. 01-16.

Rubio Scola, V. y Tranallino, C. (2022). La enseñanza de español a inmigrantes: el caso de la comunidad haitiana en Rosario (Argentina) desde una perspectiva de integración regional. *Caracol*, N. 24, pp. 140-169.

Páginas web consultadas

Programa Progresar, Argentina (2022a): <https://www.argentina.gob.ar/noticias/perczyk-anuncio-que-mas-de-400000-becarias-y-becarios-podran-hacer-cursos-gratis-de-idiommas>

Argentina (2022b): <https://www.argentina.gob.ar/educacion/cooperacion-educativa-y-acciones-prioritarias/programa-de-formacion-y-certificacion-en>

ANSES <https://www.anses.gob.ar/educacion/progresar/programa-de-formacion-y-certificacion-en-lenguas-extranjeras>

Programa ELSE: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/idiommas/elsi>

Cursos de español organizados para haitianos y senegaleses: <https://buenosaires.gob.ar/vicejefatura/derechoshumanos/noticias/empiezan-los-cursos-para-las-colectividades-haitiana-y>

Documentos legales consultados

Declaración de Nueva York para los Refugiados y los Migrantes.
Aprobada por Asamblea General el 19 de septiembre de 2016.

Ley de Educación Nacional 26.206 (2006).

Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires 13.688 (2007).

Ley de Educación de la Provincia de Santiago del Estero 6.876 (2007)

Ley de Educación de la Provincia de Chubut VIII- Número 91 (2010).

Ley de Educación de la Provincia de San Juan 1327-H (2015).