

6. Enseñanza de Español y Portugués como Lengua Segunda o Extranjera

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

Pschunder, Bárbara; España, Guillermo; Flores, María Eugenia; Paganini Zurita, Tamara;

Recchia Páez, Juan; Barrios Rivero, Guadalupe

chunbarbara@gmail.com, grespana86@gmail.com, mariaeugeniafloresmeyer@gmail.com,

tamapaganinizurita@gmail.com, recchiajuan@gmail.com,

guadalupebarriosrivero@gmail.com

Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

Resumen

En los últimos años el número de migrantes senegaleses en Argentina se ha incrementado considerablemente debido a su dificultosa inserción laboral en su país de origen y a las restricciones en el ingreso a los países europeos, que habían sido el destino elegido en los años previos. Los senegaleses llegan al país sin conocimientos de español y, en muchos casos, sin escolarización alguna.

El presente trabajo se propone dar cuenta de nuestra experiencia como docentes de español para migrantes senegaleses. Las particularidades del colectivo migrante nos han llevado a cuestionar y poner a prueba las metodologías tradicionales y el trabajo con la traducción; y subrayar la necesidad de pensar y reflexionar nuevas estrategias y adaptaciones de los materiales de trabajo enfocadas a las necesidades concretas de los estudiantes. En esta exposición nos enfocaremos principalmente en nuestra modalidad de trabajo, en los obstáculos y los logros que se desarrollan en las clases de español, atendiendo principalmente a la necesidad de una reelaboración constante de nuestras propuestas y consignas.

Palabras clave: Migración, Senegal, Español, Traducción

Introducción

Migración senegalesa

Si bien los migrantes senegaleses comienzan a llegar a la Argentina en la década del '90, este colectivo migratorio cuenta con importantes desplazamientos espaciales antes de elegir Sudamérica como destino. Siguiendo a Zubrzycki (2009) a partir de la década del '60 y como resultado de la crisis del tradicional sistema agrícola de cultivo de maní, se registran desplazamientos hacia otros países africanos como Costa de Marfil, Gabón y Guinea, principalmente debido a una importante demanda de mano de obra. Este hecho significó también importantes desplazamientos migratorios internos, desde áreas rurales hacia zonas urbanas.

Los movimientos masivos del campo hacia la ciudad trajeron como consecuencia el progresivo empobrecimiento de las zonas urbanizadas. Esto a su vez implicó durante la década de 1990 un ascenso en las migraciones internacionales, principalmente hacia Francia, la antigua metrópoli. Según Massey “la migración internacional es especialmente probable entre potencias con un pasado colonial y sus antiguas colonias, en función de vínculos culturales, lingüísticos y administrativos que ya han sido establecidos, implicando la formación de mercados transnacionales” (Massey, Arango, Graeme, Kouaouci, Pellegrino, Taylor; 1993). Sin embargo, nuevas políticas migratorias limitaron el acceso al país, resultando en la elección de otros destinos como España, Italia y Estados Unidos. Hacia fines de la década del '90 las cada vez más grandes restricciones de entrada a la Unión Europea dificultaron el acceso de los migrantes principalmente debido a la Directiva para el Retorno, un acuerdo firmado por los veintisiete países miembros y aprobado por el parlamento europeo el 18 de junio de 2008. Esto resultó en la búsqueda por parte de los migrantes senegaleses de posibilidades de inserción en países de Sudamérica, principalmente Brasil y Argentina (Kleidermacher, 2013).

Como mencionamos en trabajos anteriores (España, Paganini, Pschunder, 2015), muchos de los sujetos entrevistados han migrado anteriormente, de modo que cuentan con cierta trayectoria migratoria y laboral, y manifiestan volver a hacerlo en algún momento. Siguiendo a Zubrzycki (2011, p. 5.) “la migración es considerada una empresa colectiva en la que la familia ve al hijo migrante como su salvador”. Además del aspecto económico, la migración otorga cierto status de privilegio a la hora de regresar. El vivir en otra cultura al menos una vez es considerado parte del aprendizaje y del crecimiento espiritual e intelectual. Algunos estudios de Gueye (2002) revelan que en Touba, una de las principales ciudades de Senegal, el 94,3% de la población ha emigrado alguna vez en su vida (citado en Arduino, 2011). Las referencias al eventual retorno definitivo a Senegal son una

constante; también es usual que realicen viajes cada unos pocos años a modo de vacaciones.

En la tentativa de caracterizar este proceso migratorio, es necesario aclarar que resulta inapropiado hablar de sociedad de origen y de sociedad de destino como dos espacios totalmente diferenciados en la realidad diaria de los emigrantes senegaleses. Esta particular modalidad de migración nos permite hacer uso del concepto de *transnacionalismo*, como lo emplea Portes y colaboradores (2003) refiriendo a actividades y ocupaciones que requieren de contactos habituales y sostenidos a través de las fronteras nacionales para su ejecución.

De África hacia América

La diáspora senegalesa es un fenómeno relativamente reciente para la Argentina. Las primeras migraciones desde Senegal hacia el Cono Sur se registran a mediados de la década del '90, aunque la cifra anual de inmigrantes se ha ido incrementando año a año, produciéndose un aumento considerable a partir del 2008 (Maffia, 2010; Zubrzycki, 2011; Arduino, 2011) y un paulatino proceso de visibilización de lo afro. De acuerdo con datos proporcionados por miembros de la colectividad senegalesa, el número de residentes en el país podría ascender hasta los 5000, y alrededor de 300 para la ciudad de La Plata, según el presidente de la Asociación de Residentes Senegaleses de La Plata. Sin embargo, estos datos son poco precisos debido a las particulares condiciones de entrada al país, las cuales explicaremos a continuación.

Como aclaramos más arriba, la llegada de estos “nuevos migrantes” se debe en parte a la escasez de posibilidades de inserción laboral en su país de origen, como resultado de la herencia colonial y una serie de políticas neoliberales aplicadas en las últimas dos décadas; y, por otra parte, a las restricciones implementadas por Europa y Estados Unidos, destinos más elegidos para migrar hasta ese momento (Kleidermacher, 2013).

Si bien durante los años '90 la ley migratoria argentina (Ley Videla N°22.439) planteaba un posicionamiento restrictivo, el ineficaz funcionamiento de los controles generó una “porosidad en las fronteras”, facilitando la entrada y permanencia en el país (Devoto, 2001). En el año 2004 se promulgó la nueva Ley Migratoria (N° 25.871), que propone un paradigma radicalmente distinto, en teoría. Esta ley promueve expresamente la integración cultural y laboral de los migrantes, planteando así un paradigma antagónico al anterior. La nueva legislación impone menos limitaciones de entrada al país, pero aún así persiste una dificultad para los migrantes senegaleses residentes en Argentina: el hecho de no contar

con una embajada propia, dado que no pueden pedir una visa para nuestro país, teniendo que arribar primero a Brasil y luego entrar por pasos fronterizos no habilitados (Kleidermacher, 2009). Esto resulta desfavorable para la posterior regularización de su situación como migrantes una vez establecidos, dificultando la obtención de residencias temporarias y permanentes.

Caracterización de los migrantes

Los sujetos que componen a este colectivo migratorio en La Plata son mayoritariamente varones de entre 18 y 40 años de edad, practicantes de la religión musulmana y particularmente miembros de la cofradía *mouride*. Gran parte de ellos pertenecen a la etnia *wolof*, que en Senegal comprende a un 45% de la población mientras que el porcentaje restante se compone por distintas etnias minoritarias como la *serer*, *diolay* *mandinké*. A su vez, el idioma más hablado es el *wolof*, aunque también conviven otras lenguas, de acuerdo a la amplia diversidad de grupos étnicos. El *wolof* ha sido tradicionalmente ágrafo y su transmisión se da principalmente de forma oral. Sin embargo, con el devenir del tiempo aquellos senegaleses que conocían el alfabeto latino comenzaron a escribirlo por fonética (principalmente francesa, pero también española, portuguesa, italiana e inglesa).

Como señala Arduino (2011) casi todos los senegaleses que hoy residen en La Plata han recibido desde pequeños una formación en escuelas coránicas, en las que los líderes espirituales administraban *el baraka* / بركة tolerancia divina, con la que enseñaban, sanaban y concedían la salvación espiritual. En muchos casos la elección de avanzar en los estudios coránicos pone en riesgo la posibilidad de continuar con la escolarización formal, en la que se enseña el idioma francés. Siguiendo a Espiro, En Senegal "(...) el 54,6% de la población senegalesa con más de 10 años es analfabeta (en el francés), el 42,2% con más de tres años no asiste a la 'escuela francesa' –como denominan al sistema escolar oficial– y el 86,7% de la población de los quince años a los cincuenta y nueve años no tiene formación profesional" (Espiro, 2017, p. 50).

En términos generales estas características son compartidas por el grupo de residentes en La Plata, aunque se registra una mayor heterogeneidad en aspectos tales como: 1) zona de origen: hemos encontrado migrantes de procedencia rural y urbana; 2) nivel educativo alcanzado: coexisten individuos con escasa o nula escolarización con otros que cuentan con secundario completo, formación terciaria o universitaria y 3) trayectorias laborales: muchos han tenido empleos o profesiones tan diversas como chofer, mecánico,

obrero, costurero o militar, mientras otros –los más jóvenes- manifiestan nunca haber tenido un empleo antes de su llegada a la Argentina.

Caracterización del grupo de jóvenes senegaleses que asiste a los talleres de español

Las clases de español se llevan adelante desde mediados del 2012 y se desarrollan los viernes a las 20.30hs en la Facultad de Ciencias Jurídicas de la UNLP. La elección del horario y lugar del taller se encuentra directamente condicionada por las posibilidades de quienes asisten a él: por ser en la franja horaria nocturna, es accesible para quienes trabajan como vendedores y por su ubicación, es cercana a muchos de los hogares donde residen. La difusión de este espacio fue realizada en un principio por quienes organizamos las clases. Sin embargo, al cabo de varios años, fueron los propios asistentes los que invitan a los migrantes recién llegados a participar. La promoción del espacio a través de las redes sociales también contribuyó a que se disperse la convocatoria, atrayendo a más interesados.

Es importante aclarar que durante la trayectoria del taller, la concurrencia de migrantes no ha sido estable y que constantemente nuevas personas acuden a las clases. De esta manera, en muchas ocasiones trabajamos con un grupo mixto donde se mezclan migrantes recién llegados con poco conocimiento del español, con otros que hacen un uso más fluido del idioma en la oralidad y/o lecto-escritura. En esos casos, generalmente optamos por dividir la clase en niveles, planificando distintas actividades para cada grupo. Por esto mismo, es fundamental que el equipo de trabajo a cargo de la planificación y el dictado de las clases esté compuesto por al menos tres personas. Actualmente somos 6 personas quienes conformamos el equipo de trabajo, lo cual facilita la división de tareas para la planificación y para el momento de la clase.

El número de senegaleses que asisten varía bastante. Durante épocas festivas para los mourides y los musulmanes en general, el número de asistencia desciende notablemente. El primer y segundo año comenzamos con un promedio de entre 2 y 5 alumnos, mientras que en la actualidad oscilan entre 7 y 14.

Objetivos

Las particularidades enunciadas sobre la comunidad senegalesa radicada en La Plata, nos colocan frente a la dificultad de repensar métodos de ELSE. Para el trabajo específico con estudiantes recién llegados, esta dificultad puede leerse en tres distancias entre profesores y estudiantes: una distancia cultural que implica diferentes cosmovisiones y usos de la lengua; una distancia lingüístico-idiomática en la cual no contamos con una

lengua común como vínculo entre profesores (español-inglés) y estudiantes (wolof-árabe-francés); una distancia gráfica, la cual implica diferentes concepciones de la relación entre oralidad-escritura.

El presente trabajo se propone los siguientes objetivos: presentar las particularidades de la enseñanza ELSE a inmigrantes senegaleses; poner a prueba las metodologías tradicionales y el trabajo con la traducción; pensar y reflexionar sobre nuevas estrategias y adaptaciones de materiales de trabajo enfocadas a las necesidades concretas de los estudiantes.

Materiales y Métodos

Al comienzo del 2018, elaboramos una actividad inicial para desarrollar en la primera clase del curso. Copiamos a continuación el guión de clase y la primera actividad escrita.

13.04.2018- CLASE 1 -GUIÓN DE CLASE

1- Sentados en ronda. Empezamos con una presentación donde cada unx se nombra de manera oral. Primero nosotrxs lxs profesores, luego se van incorporando lxs alumnx.

“yo me llamo...”, vamos presentándonos en ronda.

Una vez que cada quien se presentó, hacemos lo mismo pero con el/la de al lado:

“ella/él se llama...”

Cuando se completó nuevamente la ronda nos agrupamos de a dos y practicamos el

“vos”:

“vos te llamas...”

2- Repasamos en el pizarrón el significado de las palabras: NOMBRE - NACIONALIDAD - EDAD - TRABAJO - RELIGIÓN que vamos a utilizar para completar la próxima actividad y repartimos la fotocopia para que cada uno complete con sus datos.

Propuesta 1: Presentación personal, nombre, nacionalidad, edad, profesión, religión, idiomas.

¡Hola! Me llamo _____ y soy _____.		
(NOMBRE)	(NACIONALIDAD)	
Tengo _____ años.	Soy _____.	
Soy _____.	(TRABAJO)	(RELIGIÓN)
(EDAD)		

La propuesta llevada a cabo se encontró con varias dificultades frente a la situación de distancia lingüística entre los profesores y los estudiantes. El punto uno se desarrolló desde la participación directa de los tres profesores en la clase donde cada uno repitió su nombre y, apoyado en un lenguaje corporal de señas, pasaba la palabra al siguiente en la ronda comentando también el nombre del anterior para hacer uso de las tres primeras personas gramaticales (YO, ÉL/ELLA, VOS). Optamos en este caso (como en la mayoría de nuestras clases) por el uso del pronombre VOS y su respectiva conjugación para referir a la 2da persona del singular. Esto nos permite trabajar con la variedad rioplatense en la cual los estudiantes están inmersos y con la cual se relacionan en su cotidiano.

En este primer momento de clase, los estudiantes que tomaron la palabra se limitaban a repetir el “yo me llamo” seguido de su nombre y luego repetían su nombre. El uso de la mimesis entre profesor y estudiantes fue útil aquí para, por medio de las gestualidades y la repetición¹, replicar de modo oral la presentación personal del nombre propio. Apareció aquí otra dificultad sobre el nombre de uno de los estudiantes que se llamaba “Ass”, los profesores no logramos entender su nombre y le pedimos que lo repita. Luego lo repetimos en voz alta y haciendo señal afirmativa con la cabeza, se efectivizó la comunicación y se felicitó al estudiante por presentarse de modo correcto.

Debido a que el wolof es una lengua ágrafa, hemos optado siempre por comenzar las presentaciones de manera oral, para, en un segundo momento, desde la repetición sonora y fonética, empezar a desglosar las unidades sintagmáticas, semánticas y sintácticas².

¹ Es necesario aclarar que la repetición de los textos sagrados suele ser una práctica religiosa que realizan cotidianamente en la lectura del Corán, ya sea en festividades, en reuniones semanales como en el rezo cotidiano.

² Cabe aclarar que no por esto descartamos la enseñanza de la escritura como necesaria e imprescindible sino que concebimos la misma como capital simbólico (Bourdieu, 1983) y por ende operativo en términos de inserción laboral y social. Dentro del proceso de enseñanza la supeditamos a un momento posterior en las clases debido a la complejidad de dicha práctica frente a los usos del wolof (ágrafa) que realizan los estudiantes.

Es así que las repeticiones de la oración en las diferentes personas gramaticales se realizaron de forma parcial en este ejercicio y por momentos, los sintagmas se limitaban a expresiones a veces incompletas o agramaticales.

Una vez realizada la primera ronda de presentación por nombre, continuamos hacia el trabajo con los tópicos sobre “nacionalidad y edad”. Aquí la comunicación se dificultó y fue necesaria la repetición por parte de los profesores de la nacionalidad “argentina/o” y de la edad marcando los años con los dedos de las manos. Cuando fue el turno de Tamara, luego de realizar su presentación de nombre, nacionalidad y edad en español, lo hizo, con un tono de voz explicativo, también en wolof. Los estudiantes corroboraron moviendo sus cabezas en señal de afirmación y enseguida la ronda fluyó de una manera más interactiva.

En esta instancia estudiantes y profesores sonrieron para dar cuenta de una especie de confianza creada por medio de la comprensión entre ambos y gracias al uso de la traducción como medio para complementar la mimesis gestual y la distancia idiomática entre el español y el wolof.

A partir de aquí Tamara, Bárbara y Guillermo comenzaron a hacer uso de sus conocimientos de wolof para señalar momentos de las presentaciones en los cuales la comunicación se detenía y se abría la distancia insalvable entre ambos idiomas. Así la actividad continuó con los tópicos “profesión, ciudad y religión”.

Esta experiencia inicial vivida en la puesta a prueba del guión de una primera clase para el curso de 2018 fue, de alguna manera, el puntapié inicial para repensar el uso de la traducción en las clases iniciales y desde allí comenzó la búsqueda de consignas y actividades que sean “lo más próximas posibles” a la realidad y la cotidianeidad de los estudiantes.

A partir de dicha experiencia, reelaboramos el material enfocado en ejemplos de “lo conocido” por los estudiantes. La actividad inicial fue reformulada para trabajar en conjunto los saberes de wolof que los estudiantes traen a las clases y la adquisición del español.

Ej:

13.04.2018- CLASE 1 -GUIÓN DE CLASE (REESCRITO)



2- Repasamos y traducimos en el pizarrón el significado de las palabras:

NOMBRE - NACIONALIDAD - EDAD - PROFESIÓN - RELIGIÓN - que vamos a utilizar para completar la próxima actividad. Repartimos la fotocopia que incluye imágenes y, antes de completar con sus datos, leemos en grupo y traducimos al wolof las preguntas y

respuestas sobre cada tópico. Luego realizamos la actividad en español.

Propuesta 2: Presentación personal, nombre, nacionalidad, edad, trabajo, religión.

	<p>NOMBRE</p> <p>-¿Cómo te llamás? - No tudu? -Me llamo... - Manguitudu ...</p>
	<p>EDAD</p> <p>-¿Cuántos años tenés? - Ñata at nga am? -Tengo... años. - Am na...at/ -Mangui am ...</p>
	<p>NACIONALIDAD</p> <p>-¿De dónde sos? -Fodiogue? ¿Dónde vivís? -Fodek? -Soy... (+nacionalidad): -Manguidiogue -Soy de...(+país) -Manguidek ...</p>

	<p>TRABAJO</p> <p>-¿Dé qué trabajás? -Soy vendedor de.... la...</p> <p>-Loyligueye? -Mane diayekat</p>
	<p>RELIGION</p> <p>-¿Cuál es tu religión? -Soy musulmán</p> <p>- Lanmoydine? -Sama dine Islam</p>

La necesidad de repensar las actividades buscando formas de la traducción que nos permitan acercarnos a la cultura y el idioma de los estudiantes nos llevó a realizar tres adaptaciones principales del material de trabajo. En un primer lugar, continuamos aplicando métodos de proxemia y gestualidades para referir a las personas gramaticales y otros ejemplos como la utilización de manos y dedos para marcar números en la edad. En un segundo lugar, adicionamos imágenes al material para utilizar como apoyo a la letra escrita. En tercer lugar, incorporamos consignas concretas de traducción de español-wolof a los cuadros de trabajo: en un primer momento se escriben en el pizarrón las traducciones de los tópicos a trabajar y en un segundo momento cada estudiante traduce la fotocopia antes del completarla. Por último, se ha modificado también el orden gráfico del texto en pos de utilizar el método de lectura árabe de derecha a izquierda para facilitar el diagrama de las actividades en la página.

Resultados, discusión y conclusiones

El ejemplo relatado brevemente en las páginas anteriores, forma parte de una serie de experiencias aúlicas que hemos vivido en los años de desarrollo del curso. Si bien a lo largo del tiempo hemos experimentado con distintas técnicas a la hora de planificar y dictar las clases, acudiendo a diversos métodos didácticos que nos ayuden a acercarnos a los migrantes senegaleses, podemos reconocer una variable que marca una continuidad en nuestro trabajo. Se trata del entendimiento del idioma como una completa cosmovisión del mundo, una herramienta fundamental que nos permite conducirnos, establecer y alcanzar metas. En los casos en que la distancia idiomática es muy grande, como la que existe entre el wolof y el español, las posibilidades de desarrollo individual en la sociedad receptora se debilitan. Comprendemos al idioma como la llave que otorga el acceso no solo a la comunicación básica y nuevas posibilidades laborales, sino también a un entendimiento más profundo de la cultura del país para lograr así una integración real a la sociedad³. En este sentido coincidimos con autores como Alan Duff, Kirsten Malmkjaer y, más recientemente, Ángeles Carreres y Beatriz Caballero – entre otros– que han defendido y defienden la necesidad de reevaluar el valor pedagógico de la traducción en el contexto de la enseñanza de una lengua extranjera.

Partimos de la ausencia de materiales de trabajo de ELSE específicos para el trabajo con la creciente inmigración senegalesa en Argentina, y atendiendo a las particularidades de la distancia cultural, lingüística e idiomática entre profesores y estudiantes en el contexto de las clases de Español para senegaleses dictadas en la ciudad de La Plata en 2018. Desde allí propusimos un enfoque de trabajo que no descarte la traducción como método de enseñanza y sobre todo comunicación en tanto vehículo que permite el acercamiento entre culturas de modo en que se puedan establecer lazos de confianza necesarios para todo tipo de proceso de aprendizaje. En la reformulación del enfoque de trabajo hemos comenzado a reelaborar el material convencional para clases iniciales de ELSE y adaptarlo de modo que, con la traducción (ya sea idiomática o por medio de otros lenguajes tales como imágenes, distancias proxémicas y/o gestualidades) como herramienta, los materiales puedan adaptarse y amoldarse a las particularidades concretas de la cotidianeidad de los estudiantes migrantes de Senegal en sus vidas platenses.

³En este sentido, consideramos que es responsabilidad del Estado garantizar el acceso de los migrantes a la lengua, entendiendo que se trata de un derecho fundamental a partir del cual se posibilita el cumplimiento de otros.

La observación, reflexión y reelaboración de estos materiales es una necesidad constante en nuestras clases y se revé semana a semana a partir de las necesidades y dificultades que vamos percibiendo. En este contexto es que proponemos la utilización de la traducción como recurso limitado, sólo a determinadas actividades áulicas con el nivel inicial donde la distancia cultural es grande y, a veces, insalvable. Asimismo rescatamos el uso de la traducción realizada por el estudiante colaborador que ha sido clarificadora en varias situaciones confusas o poco comprensibles.

A modo de conclusión, si bien, al decir de Kirsten Malmkjaer (1998, p.2), «la validez del uso de la traducción ya viene siendo seriamente cuestionada desde el siglo xix, y de manera particularmente insistente en los años 60 y 70», consideramos que es completamente necesario y fructífero el uso de la traducción para determinados instancias del intercambio y de la enseñanza de ELSE a senegaleses migrantes de la ciudad de La Plata.

Bibliografía

- ARDUINO, M. (2011). "Resignificación religiosa de inmigrantes senegaleses en Buenos Aires actual". Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Revista Magriberia nº 4 – 2011, pp. 185-197.
- CARRERES, A. (2006). StrangeBedfellows: Translation and LanguageTeaching. TheTeaching of Translationinto L2 in Modern LanguagesDegrees: Uses and Limitations. En SixthSymposiumonTranslation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada. Canadian Translators, Terminologists and Interpreters Council. Obtenida el 12 de noviembre de 2017, de http://www.cttic.org/publications_06Symposium.asp.
- CUÉLLAR LÁZARO, C. (2004). "Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas", en Hermeneus. Revista de Traducción e Interpretación, núm. 6. (consulta 3 de marzo de 2012).
- DEL CASTILLO, M. J. (1986). "La traducción como soporte pedagógico", en Actas del IV Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, Universidad de Córdoba, pp. 168-183.
- DEVOTO, F. (2001) "El revés de la trama: políticas migratorias y prácticas administrativas en la Argentina (1919-1949)". Desarrollo Económico, Revista de Ciencias Sociales, Nro. 162 (XLI): 281-304.
- DUFF, A. (1989). Translation. Oxford: Oxford University Press.
- ESPAÑA, G., PAGANINI, T., PSCHUNDER, B. (2015) "La ética de la cofradía mouride y las prácticas de sus miembros senegaleses en La Plata".

- GARCÍA-MEDALL, J. (2001). "La traducción en la enseñanza de lenguas", en *Hermeneus. Revista de Traducción e Interpretación*, núm. 3. (consulta 26 de febrero de 2012).
- KLEIDERMACHER, G. (2012) "Algunos elementos para analizar la migración senegalesa en Buenos Aires." *Revista Voces en el Fénix* N°21. Facultad de Ciencias Económicas, UBA.
- KLEIDERMACHER, G. (2013) "Entre cofradías y venta ambulante: una caracterización de la inmigración senegalesa en Buenos Aires". *Cuadernos de Antropología Social* N° 38, pp. 109–130, 2013 © FFyL – UBA – ISSN 0327-3
- MAFFIA, M. (2010) "Una contribución al estudio de la nueva inmigración africana subsahariana en la Argentina". *Cuadernos de Antropología Social* N° 31, pp. 7–32, 2010. FFyL – UBA – ISSN 0327-3776.
- MALMKJAER, K. (Ed.). (1998). *Translation and Language Teaching*. Manchester: St. Jerome.
- MASSEY, D., ARANGO, J., GRAEME, H., KOAUCI A., PELLEGRINO, A., TAYLOR, E. (1993). "Teorías sobre la migración internacional: una reseña y una evaluación". *Population and Development Review* 19, no. 3.
- PORTES, A. (2003). "Las estructuras de clase en América Latina: composición y cambios durante la época neoliberal".
- ZUBRYCKI, B.; AGNELLI, S. (2009) "*Allá en África, en cada barrio por lo menos hay un senegalés que sale de viaje*. La migración senegalesa en Buenos Aires". *Cuadernos de Antropología social* n.29 Buenos Aires ene./jul. 2009
- Zubrzycki, B. (2011) "La migración senegalesa en Buenos Aires: el papel de las dahirasmourides en el proceso de anclaje local", en C. Pizarro (coord.), *Migraciones internacionales contemporáneas*. Estudios para el debate, Ediciones CICCUS, Buenos Aires