

Refugiarse en la lengua: la importancia de estudiar las representaciones sociolingüísticas de estudiantes de ELSE refugiados a partir de biografías lingüísticas

Taking Refuge in Language: The Importance of Studying Sociolinguistic Representations in SFSL Refugee Students

RESUMEN: Este artículo pondera la necesidad de indagar sobre las biografías lingüísticas (BL) de refugiados estudiantes de español como segunda lengua y extranjera (ELSE) para profundizar sobre el estudio de las vinculaciones entre sus representaciones sociolingüísticas y sus procesos de aprendizaje. Parte de una ligazón entre ambos componentes para desplegar hipótesis más específicas. La primera sostiene que la finalidad primordial del aprendizaje de ELSE por parte de los estudiantes refugiados responde a una necesidad esencialmente comunicativa —en pos de la integración en la sociedad receptora— impactando directamente en su vida diaria. La segunda destaca la situación particular de los estudiantes refugiados, postulando la necesidad de prestar especial atención y reflexionar sobre las denominaciones del fenómeno a estudiar, evaluando la pertinencia de pasar del concepto de lengua de acogida al de *lengua de refugio*. Con un foco predominantemente cualitativo que pretende ejercitar una mirada activa desde la interculturalidad y sus implicaciones, este proyecto pretende ser un insumo para los estudios sociolingüísticos en lo que refiere a la enseñanza de ELE, en el marco de la lingüística de las migraciones (Heras, 2016; Gutiérrez, 2013; Zimmerman, 2007; Gugenberger, 2007). Es por ello también que se enfoca en la realidad de estudiantes refugiados en Montevideo que participaron de cursos de ELSE impartidos por docentes de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (UDELAR). Alberga la intencionalidad de profundizar sobre una realidad que se presume insuficientemente atendida, al requerir más inversión en políticas públicas.

PALABRAS CLAVE: refugiados, biografía lingüística, español lengua segunda y lengua extranjera (ELSE), lengua de acogida, lengua de refugio.

Joaquín Pegoraro Gutiérrez

joaquinpegoraro@gmail.com

Real Academia Española

y Universidad de León

ORCID: 0009-0006-8015-1133

Recibido: 15/09/2023

Aceptado: 30/10/2023

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 23

ENERO / JUNIO 2024

ISSN 2007-7319

ABSTRACT: This article embraces the importance of inquiring about linguistic biographies (LB) elaborated by refugee students of Spanish as a foreign & second language (SFSL) in order to deepen the studies about relations between their sociolinguistic representations and learning processes. It starts from the hypothesis that interlaces these two components, to elaborate more specific statements. The first one sustains that the primordial aim of refugee students in SFSL learning responds to an essential communicative need—in order to integrate themselves in the receiving society— which impacts directly in their daily life. The second one remarks on the particular situation that refugee students go through, evaluating the pertinence of passing from the concept of host language to the concept of refugee language. With a predominantly qualitative methodologic focus which pretends to exercise an active perspective from interculturality and its implications, this project pretends to be a contribution for sociolinguistic studies related to SFSL teaching and learning, with linguistic of migrations as the background field (Heras, 2016; Gutiérrez, 2013; Zimmerman, 2007; Gugenberger, 2007). It is also for this reason that this project focuses on the reality of refugee students in Montevideo, who took part in SFSL courses imparted by teachers from the Educational Sciences & Humanities Faculty belonging to the University of the Republic (Uruguay). Its intention is diving into a reality which is presumed to be insufficiently attended, since it requires public policy investment.

KEYWORDS: refugees, linguistic biographies, Spanish as a foreign & second language (SFSL), host language, refuge language.

Introducción

El presente artículo se origina de la presentación de un pre-proyecto de investigación, cuyo objetivo era investigar las representaciones sociolingüísticas (Boyer, 1990: 103) respecto de la pertinencia de aprender español que tienen los estudiantes refugiados de nivel básico de los cursos de español como lengua segunda y extranjera (ELSE)¹ del Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (FHCE-UDELAR). Esta iniciativa de investigación se centra en la construcción

de biografías lingüísticas (en adelante BL) en el sentido a que refieren Nekvapil (2003) y Wolf-Farré (2018). Su incorporación tiene como objetivo comprobar que la necesidad por parte de los estudiantes de adquirir la lengua del país que otorga refugio comporta mayoritariamente fines comunicativos, esto es, adquirir una solvencia básica en el empleo de la lengua de la sociedad receptora (Bergalli, Solé, Parella, Alarcón y Gibert, 2000; Blanco Fernández de Valderrama, 2001; 2012) para poder integrarse a ella. Dentro de esa situación general, las necesidades se relacionan con la situación de refugio en la que se encuentran, variando según las decisiones y experiencias personales de cada uno. Asimismo, se pretende dar cuenta de que estas situaciones suponen hablar de «*lengua de refugio*» más que de «*lengua de acogida*» (Reyzábal Rodríguez,

1 Pato y Fantechi (2012) diferencian estos conceptos según la situación en que se aprende la lengua. Se emplea esta terminología para este trabajo puesto que busca poner el acento en el concepto de lengua segunda, sin dejar de reconocer el de lengua extranjera (Fernández, 2012: 8).

Hilario Silva, Muñoz López, Pérez Fuente, Perdices Madrid y Soto Aranda, 2003), dado que esta realidad configura un proceso de aprendizaje y adquisición de la lengua con características particulares. La búsqueda de refugio suele traer aparejadas otras situaciones anidadas a la historia de vida del migrante, así como también devienen en una realidad de vulnerabilidad sociocultural y una necesidad de permanencia más estable. Hablar de «lengua de refugio» pone el foco en el estudiante refugiado como protagonista en el aprendizaje de ELSE y no solamente en las políticas lingüísticas ejecutadas por el país que otorga refugio.

Si bien la actividad de aprender lenguas segundas y extranjeras es tan antigua como la humanidad misma, incluir este objeto como preocupación de la lingüística es un logro mucho más reciente (Asensio Pastor, 2020: 80). El tratamiento de los temas vinculados a la migración —abordado a veces como sinónimo de «inmigración», lo que puede traer aparejado algunos sesgos teóricos²— ha transitado con mayor frecuencia por un abordaje desde las Ciencias Sociales (Micolta León, 2005: 60). Al hablar de inmigración, suele abordarse una etapa concreta del fenómeno migratorio, en tanto fenómeno que irrumpe en las fronteras con la llegada de personas del extranjero a un país receptor. Se enfatiza así sobre el impacto de la migración como fenómeno social en una sociedad, pero no necesaria-

² Para dar cuenta de que "migración" e "inmigración" son conceptos relacionados, pero no sinónimos, se recomienda consultar artículos como el de Micolta León (2005).

mente en cómo impacta en los migrantes y refugiados, quienes comienzan a experimentar diversas situaciones de vulnerabilidad. Estas no suelen iniciar con la llegada de un migrante a un nuevo sitio, sino que se remontan incluso a etapas anteriores al momento de su partida. En suma, urge un abordaje interdisciplinario de lo que se ha dado en llamar «lingüística de la migración» (Gugenberger, 2007: 21).

En Uruguay, pese a que las preocupaciones por la migración parecen ser más recientes por algunos fenómenos migratorios y de solicitud de refugio acaecidos durante la última década, no menos cierto es que «la inmigración³ no es un fenómeno reciente» (MIDES, 2017: 13). A lo largo de la historia de este país se ha asistido a la construcción de una imagen de «refugiado hiperreal» que trivializa y silencia la historia y la política (McCallum, 2012) y cuya imagen de «inmigrante ideal» obstaculiza el refugio (Montealegre y Uriarte, 2017). O bien se ha adosado una idea de prestigio a aquellos migrantes europeos que llegaron en los albores del estado uruguayo (independientemente de su situación económica):

Desde sus orígenes como nación, el Uruguay ha dado la espalda a su pasado precolonial y se ha imaginado como una sociedad creada casi exclu-

³ Se mantiene aquí la palabra "inmigración" por tratarse de una cita, aclarando que en este trabajo se prefiere hablar de "migración", evitando la dicotomía "desde/hacia" o "inmigración/emigración" por entender que los migrantes son personas en tránsito: si bien llegan a un determinado país, no necesariamente permanecerán allí.

sivamente sobre la base de corrientes migratorias principalmente europeas, de acuerdo con la tradicional imagen compartida con los argentinos según la cual en ambos casos descendemos de los barcos. Esa representación se ha mantenido y sustentado en una tradición de acogida y refugio que caracterizaría a nuestro país y que habría facilitado la incorporación del extranjero a lo largo de nuestra historia (Masello, 2020: 11).

Esta visión de la migración y los migrantes como parte de los antecedentes históricos y socioculturales en la conformación del imaginario uruguayo fundamentan asimismo el hecho de incorporar un estudio sobre representaciones sociales que recojan la perspectiva de los protagonistas de dichos procesos: «La actitud general del Estado receptor se refleja también en su ideología lingüística y las medidas de política lingüística. Las actitudes hacia determinados grupos étnicos se manifiestan en las actitudes hacia sus lenguas» (Gugenberger, 2007: 29). La incorporación del «extranjero», como un proceso no sólo percibido, sino interpretado, filtrado y tamizado por las lentes paradigmáticas de la sociedad receptora, no necesariamente ha de coincidir con las facilidades o dificultades para la integración del migrante o del refugiado en los tiempos que corren. El hecho objetivo es que la migración como motor de movilidad social es un fenómeno que acontece desde los albores mismos de «la patria». De la misma manera, aquellos migrantes que ayudaron a forjar lo que entonces era la nueva nación naciente no fueron concebidos con el mismo recelo al que asistimos,

por ejemplo, con la llegada en 2014 de los 120 refugiados sirios que se encontraban en Líbano, luego de que el gobierno uruguayo expresara al Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) su voluntad de re-aseentarlos en respuesta a la crisis humanitaria derivada de la guerra en Siria. Sobre estudios relativos a este hecho, véase Olivera y Uriarte (2020), Uriarte (2020) y Pérez Otero (2022).

Además de la llegada de migrantes de habla hispana provenientes de «nuevos orígenes latinoamericanos» (Uval, 2016) ha tenido lugar desde hace unos años hasta hoy el arribo de migrantes y refugiados provenientes de países no hispanoamericanos de los que Uruguay no acostumbraba a ser sociedad receptora. Desde entonces, ha habido más casos de migraciones y solicitudes de refugio procedentes de esas otras latitudes, presentando mayores desafíos respecto del aprendizaje de la lengua, en tanto ya no se trata de variedades de una misma lengua histórica (Coseriu, 1992: 29) como el español, sino de la aproximación al español desde una lengua y una cultura que en primera instancia presenta menos rasgos comunes en comparación con los países de habla hispana. En septiembre de 2021, ingresa a cancillería un pedido de refugio en Uruguay para 15 familias de Afganistán y más recientemente, se anunció el arribo de una nueva familia afgana a territorio uruguayo⁴.

Llegado este punto y a los efectos de este trabajo, se vuelve relevante establecer

⁴ Para consultar las noticias de los hechos referidos, véase los artículos *ladiaria1* (consultado el 20/12/22) y *ladiaria2* (consultado 29/12/22).

la diferencia entre el concepto de «lengua segunda» (L2) y «lengua extranjera» (LE) —según Pato y Fantechi (2012)—, a partir de lo que este trabajo preconiza el concepto de «español como lengua segunda y extranjera» (ELSE) utilizado por Fernández (2012: 8). Existen estudios recientes a nivel nacional, sobre todo a partir del desarrollo que ha tenido el estudio de la temática en el Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE-UDELAR), cuya directora es Laura Masello. En ese marco, se realizaron y realizan investigaciones y trabajos académicos sobre el campo de las lenguas extranjeras en el Uruguay y en la región, prestando mayor atención a fenómenos que, como la llegada de migrantes y refugiados al país, toman parte de los cursos de ELSE, entre otros temas vinculados (De Vasconcellos, Gründler, Piña y Torres, 2020, 2022; Masello, 2020; Piña y Torres, 2018, 2020; Torres, 2021). En referencia a los estudios de lenguas extranjeras relativos a la frontera Uruguay-Brasil, el fenómeno del portuñol y la enseñanza de lenguas en contextos de confluencia del español y el portugués en América del Sur (Bertolotti y Masello, 2002; Gabbiani, 1995, 2001, 2002 y 2004), no se han realizado investigaciones desde el enfoque de enseñanza de español como lengua segunda.

Extendiendo la mirada hacia el resto del mundo hispanohablante, se constata también un aumento de la migración de otras partes del mundo a América Latina. Si bien el documento titulado “Tendencias recientes de la migración en las Américas”, publicado por la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2022)

hace un mayor énfasis sobre la movilidad interregional al hablar de un mayor crecimiento de la migración en América del Sur, también puntualiza que «la población migrante internacional en el continente representó el 7,2 por ciento de la población total a mediados de 2020, lo que es el doble del promedio mundial, lo que indica la importancia de la inmigración en la región» (OIM, 2022: 2) Resultan de relevancia los estudios de Dandrea (2020a, 2020b) para la región del Mercosur.

Debe apuntarse también una cierta invisibilización del refugiado dentro de la categoría «migrante» o incluso del «migrante» dentro de la categoría «extranjero» en algunos estudios. Sobre los dos primeros, La Agencia Nacional de la ONU para los Refugiados (ACNUR) insiste sobre la importancia de que no son intercambiables y de que es necesario remarcar su diferenciación para «mantener la claridad acerca de las causas y el carácter de los movimientos de refugiados» (ACNUR, 2016). En cuanto a la categoría de «extranjero» es demasiado amplia y vaga, vaguedad que a veces comporta intereses que justifican la no diferenciación. Se hace hincapié en el carácter no autóctono o no «originario» de la tierra a la que la persona llega, pero no en sus motivos o en su situación. En el uso demasiado amplio e indiferenciado de este concepto, ocurre algo similar al problema que se constata con los llamados «movimientos mixtos»:

Las personas que viajan como parte de movimientos mixtos tienen diferentes necesidades y pueden incluir personas solicitantes de asilo, refugiados,

apátridas, víctimas de trata, niños no acompañados o separados, y migrantes en situación irregular. Los movimientos mixtos a menudo son complejos y pueden presentar desafíos para todos los involucrados. (ACNUR, 2023).

Lo antes mencionado contribuye también a una suerte de subestimación de los movimientos migratorios en población refugiada o solicitante de refugio al momento de manejar cifras sobre migración en términos macro, así como cierto relegamiento de esta temática a la hora de concebir y analizar las causas de los flujos migratorios. Esto sin dudas guarda relación con las concepciones subyacentes a los paradigmas o perspectivas con los que se visualiza este fenómeno. Pueden observarse diferentes abordajes en el caso de estudios sobre migrantes y refugiados en España (Contreras Izquierdo, 2017; Llorente Puerta, 2018; Ortega Vizcaíno, 2018; Velázquez Dohmes, 2019; Bianco, 2020) o perspectivas teóricas sobre el fenómeno de la migración (Lacerda de Sá, 2021). Por ejemplo, los datos del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2020) establecen que entre 2010 y 2019 el número de migrantes en la región hispanoamericana aumentó en un 66%, mientras que el número de «emigrantes» aumentó un 26%. Unos 42,7 millones de personas viven fuera de sus países de nacimiento. Si bien puntualizan que ello se debe a fenómenos de migración intrarregional ante la realidad de países como Venezuela, también se involucra lo que esta institución como el Portal de Datos sobre Migración dan en llamar

«inmigración extranjera». La forma de denominar a este grupo no permite deslindar o discernir otras categorías de análisis sobre las causas diversas y variadas que llevan a reconocer la solicitud de refugio como resultado de un tipo particular de migración, no equiparable a otros. Los migrantes que vienen solicitando refugio o con condición de refugiados, no son ni tan «extranjeros» ni tan «inmigrantes» en ciertos sentidos usualmente adscritos a ambos conceptos. Es igualmente necesario distinguir el concepto de «migrante⁵» del de «refugiado⁶»: la diferencia entre refugiado y migrante estriba en que se consideran refugiados los que han migrado de manera forzosa y han solicitado o recibido protección o asilo (incluimos en este término tanto los titulares de protección o asilo, como los solicitantes) y migrantes a quienes han migrado por libre elección y han recibido un documento que les otorga la permanencia por motivos familiares o laborales (Bianco, 2020). La condición de refugiado y/o solicitante de refugio agrega ciertas circunstancias contextuales que se adosan ya a la condición de migrante. Estas diferencias también influyen a la hora de las representaciones que cada uno de los migrantes y refugiados van configurándose sobre la lengua, la cultura y el país que los recibe.

Respecto a estudios sobre representaciones sociolingüísticas e identitarias podemos mencionar trabajos como los de Gorga (2011) y Orlando (2002; 2004; 2006a;

⁵ Por más información, v. la Ley N° 18.250, 2008: art. 3, promulgada por el Parlamento uruguayo.

⁶ Por más información, v. la Ley N° 18.976, 2007: art. 2, promulgada por el Parlamento uruguayo.

2006b; 2008). Para el concepto de «representación social» remitimos al artículo de Castorina (2017), que lo desarrolla dentro del campo educativo y postula que una representación social es —básicamente y sin resumir el artículo— lo que una «cosa» (objeto) es para «alguien» (sujeto). Las preguntas se centran en qué implicancias tiene el aprendizaje de español para estos migrantes y refugiados en situación de vulnerabilidad social, qué representaciones se hacen ellos sobre el español en relación a su importancia, usos o fines para su aprendizaje. Relevar dichas representaciones permitirá incorporar no sólo la dimensión particular de cada estudiante, sino también la dimensión social presente en cada una de esas experiencias y perspectivas, ya que no pueden atribuirse a factores meramente individuales:

Los teóricos de la enseñanza de segundas lenguas no han tenido en cuenta las relaciones de poder que se dan en el contexto social en el que se desenvuelven los aprendices, ya que estas relaciones limitan las prácticas de la lengua fuera de la clase, sobre todo en el marco de la migración, donde el aprendiz pertenece a un grupo minoritario, generalmente percibido con connotaciones negativas, que porta sus propias prácticas sociales y culturales (García Parejo, 2013: 17).

En este sentido, la situación de «estar entre dos lenguas» también remitirá al artículo de Couchet y Musto (2019 [2017]). Cobran relevancia en relación con lo que se pretende investigar las nociones de «iden-

tividad» y «actitudes lingüísticas», en tanto «conjunto de creencias, sentimientos y tendencias ante una lengua, dialecto o manera de hablar» (Martínez Matos y Mora, 2008: 89), con lo cual son importantes también artículos como el de Álvarez, Martínez y Urdaneta (2001).

Por otra parte, no abundan los estudios sobre biografías lingüísticas y su utilización como método de investigación, aunque existen algunos estudios en el área de la sociología y no tanto de la lingüística. En cuanto a trabajos disponibles en español, es digno de mención el de Wolf-Farré (2018), que introduce el concepto, sus usos, su validez y aplicación para la investigación sociolingüística, lo que por el momento ha estado más restringido a investigaciones de autores de origen alemán. Este proyecto de investigación comparte ese afán por aplicar y dar a conocer más la biografía lingüística como herramienta metodológica. Si bien los fenómenos de migración y refugio son inherentes a la propia historia de la humanidad, constituyen materia de investigación más reciente, resultado de una mayor preocupación e interés por las consecuencias sociodemográficas que reportan, así como por los marcos legales que regulan y organizan estos movimientos en la mayor parte del mundo en que vivimos, desde la creación de los Estados-nación hasta la actualidad. Los movimientos migratorios dan lugar también a su correspondiente cuota de refugiados. Este grupo requiere de la exigencia urgente de aprender el idioma de la sociedad receptora para poder su incorporación e integración. Ahora bien, reconocida esta necesidad, surge la cuestión contigua planteada en el citado artículo,

sobre si la enseñanza de ELSE a refugiados constituye un campo suficientemente sustantivo de aplicaciones en esta dirección (Asensio Pastor, 2020). En el marco de los movimientos migratorios se debe prestar especial atención a la exigencia urgente de aprender la lengua de la sociedad receptora que pesa sobre los refugiados, dadas sus necesidades de integración. En consecuencia, es de orden reconocer «la urgente obligación de constituir un marco de referencia y ofrecer posibles actuaciones metodológicas ante la especificidad que pueda presentar el aprendizaje de español como lengua de acogida al refugiado» (Asensio Pastor, 2020: 84).

Ambos (migración y refugio) contribuyen a desarrollar e incorporar en los años 80 (Larsen-Freeman y Long, [1991] 1994) el dominio de las lenguas segundas, ya que «quien se incorpora a una nueva sociedad, precisa del idioma de acogida para poder integrarse a ella» lo que supone «el desarrollo de estrategias específicas de enseñanza» (Asensio Pastor, 2020: 80). Las lógicas de movilidad social fuera de los confines nacionales y su relación con las políticas en torno a la realidad sociodemográfica de cada país llaman a comprender los diferentes variados motivos por los que se suscitan estas trayectorias y cómo dar respuesta a ellas desde un marco superador de las perspectivas locales:

Por otra parte, como resultado de la globalización, las sociedades son cada vez más móviles, transnacionales y multilingües, lo que ha puesto en el centro de atención asuntos como la alfabetización en contextos multilingües

y las prácticas multimodales (Santos y Pastor, 2022: 154).

En ese marco, la migración y el refugio comienzan a tenerse en cuenta como materia de derecho internacional que trasciende y permea a la vez la normativa de los distintos países. Se vuelve cada vez más necesario, no sólo adoptar una mirada «transnacional» del fenómeno de la migración, sino sobre todo trascendental, esto es, procurando la consolidación de una perspectiva que pondere las experiencias y vivencias de los sujetos protagonistas del mismo.

El abordaje de la migración o de la llegada de extranjeros que buscan refugio en otros países es realizado frecuentemente desde el campo sociológico como fenómeno que «irrumpe» en las culturas, develando sus ligazones con la lengua y la identidad: «Los términos claves, que varían según las teorías en las que se basan las conceptualizaciones, son interpretación, construcción, significado simbólico, actitudes, conciencia e identidad» (Gugenberger, 2007: 24). A su vez, la migración dialoga con las dinámicas socioeducativas en territorios a la vez materiales y simbólicos, obligando a las sociedades receptoras a cuestionarse y revisarse a sí mismas. Las visiones de mundo que aguardan detrás de cada una de esas «fronteras» lábiles e imaginarias, se encuentran con las cosmovisiones de los migrantes que contrastan con las «versiones reducidas y recortadas de la realidad» cuyo abordaje reducido y recortado «no sólo promueve perspectivas puristas irreales, sino que también dificulta la inteligibilidad, pues viste de sencillo algo de suma complejidad» (Carabelli, 2019: 130). Esta complejidad se

visualiza en la propuesta de Gugenberger (2007) de cuatro formas de aculturación (integración; asimilación; separación y oscilación) —fundamentales para el presente estudio— y su interacción con tres niveles o perspectivas: la del grupo de migrantes (o del individuo que forma parte de él); la de la sociedad receptora y la del Estado receptor.

Por otra parte, los conceptos que se eligen para nombrar los fenómenos a estudiar no son fortuitos, sino que permiten ponderar algún aspecto de la realidad que se intenta analizar. Es en ese sentido que desde este trabajo se propone pasar a hablar no sólo de «lengua de acogida» sino también de «lengua de refugio», poniendo el énfasis sobre el estudiante refugiado como protagonista activo y sujeto de decisión en el contexto de refugio en un país que en principio se presenta como «no suyo» en el sentido de que es diferente al lugar de donde viene, sea o no su país de origen. Este concepto resulta igualmente relevante para la reflexión sobre qué políticas lingüísticas para qué sectores y situaciones. El concepto de «lengua de refugio» invita particularmente a ver este fenómeno desde una perspectiva que tenga en cuenta al actor principal como protagonista que ingresa a una nueva lengua, interactúa y se refugia (o no) en ella: «Para analizar las consecuencias del contacto lingüístico entre los migrantes y la sociedad receptora, no es suficiente considerar los factores y procesos operantes después de la migración, sino también hay que tomar en cuenta la fase premigratoria [...] aspecto al que a menudo no se presta la debida atención» (Gugenberger, 2007: 22). De hecho, es menester notar que el estu-

dante en situación de refugio, si bien puede encontrarse en tránsito, no se encuentra tan de paso como pueden encontrarse otros migrantes. La duración del trámite de solicitud de refugio (entre otras características) lleva a que el migrante tenga que permanecer en el país más tiempo, lo que a su vez constituye un factor que junto a las situaciones de vulnerabilidad social por la que suelen pasar muchos de los migrantes solicitantes, justifican el señalamiento y estudio de esta problemática.

La necesidad de partir de la experiencia de quienes protagonizan estos procesos — así como de tener en cuenta el componente lingüístico que interviene tempranamente como estructurador de estas realidades— impone un abordaje de este objeto desde una perspectiva sociolingüística que incorpore ambas vertientes (social y lingüística) y pondere las experiencias conformadoras de las identidades lingüístico-culturales de los migrantes refugiados en tanto hablantes inmersos en condiciones que merecen especial atención. De esta manera, son las representaciones sociolingüísticas que se distinguen —por su preponderancia para el ámbito lingüístico, si bien forman parte— del común de las representaciones sociales, las que resultan dignas de observación (Boyer, 1990) La trayectoria lingüística de un individuo supone la interacción con otros y la situación de refugio agrega al problema citado características particulares, relativas a situaciones de vulnerabilidad social y educativa. Este trabajo pretende constituir un insumo —en el marco de los estudios sociolingüísticos— para abordar una problemática socioeducativa multicausal que requiere del desarrollo de políticas públicas

específicas (Uriarte, 2018). Cobra importancia así la elaboración de BL de los hablantes migrantes y refugiados:

De todas maneras, un idioma no es solamente un asunto privado: el individuo lo aprende de alguien y lo usa con alguien (dentro y fuera de la familia), y es por eso que las autobiografías lingüísticas naturalmente incluyen aspectos de biografías de otras personas, biografías de lengua de familia o, en diferentes medidas, aspectos de situaciones de lenguas de una cierta comunidad lingüística. Es este hecho que permite obtener información sobre situaciones de lenguaje a través del análisis de (auto)biografías lingüísticas (Nekvapil, 2003: 64).

El concepto de BL es polisémico desde su propia conformación sintáctica. En el presente trabajo se entenderá como «reporte biográfico en el que el narrador pone a un lenguaje, o varios lenguajes —y la adquisición y el uso de ellos en particular— en el centro de su narración [...]» (Nekvapil, 2003: 64). Este término está directamente relacionado con el de identidad, y pone el foco en las actitudes lingüísticas [...] conformadas por factores cognitivos (lo que creemos y conocemos sobre nuestra manera de hablar o la de los demás), afectivos (las acciones evaluativas de nosotros mismos o de otros seres humanos ante otros seres humanos) y conductuales (la postura o conducta que asumimos ante el objeto sobre el que se ha formado una idea y un juicio, ante los demás y en la reacción que ellos generan en nosotros (Álvarez, Martí-

nez y Urdaneta, 2001: 146). En este sentido, el concepto de biografía lingüística (BL) adquiere otra significación al aplicarse a migrantes y refugiados:

La multiplicidad de tareas a la que nos enfrentamos en las clases de español como lengua extranjera puede convertirse en una carga muy exigente cuando el alumnado está compuesto por migrantes que llegan a nuestros países en busca de refugio. La diferencia entre una clase de lengua compuesta por jóvenes aventureros que quieren conocer el mundo y una clase compuesta por personas que han sido desplazadas de sus lugares de origen por guerras, hambrunas o persecuciones de todo tipo son abismales (Menegotto, 2020: 7).

En la investigación a partir de biografías lingüísticas se conjugarán datos e información relativa a la problemática central a estudiar con las representaciones que de ella tienen los hablantes. El concepto de BL da nombre al género discursivo que refiere a una reconstrucción histórica, a «cómo ‘las cosas’ y los eventos son contados por los encuestados» (Nekvapil, 2003: 69). Éste permite restringir el campo de estudio para precisar la mirada, al tiempo que jerarquiza la necesidad de enfatizar sobre la «vida lingüística» de los hablantes, quienes plantean modos auténticos de interacción con cada una de las variantes lingüísticas, así como también construcciones y relaciones originales a partir de la incursión en partes de su repertorio léxico, su fonética, su sintaxis. El contacto con cada una de estas lenguas supondrá encuentros y desencuentros entre

los hablantes y las viejas-nuevas fronteras físicas y culturales; barreras materiales e inmateriales que emergen a la superficie de lo visible cuando se ponen en jaque los procesos de socialización, aculturación y transculturación: «hay un gran espectro de posibles factores que puedan surtir efecto sobre el comportamiento lingüístico de un grupo o un individuo en situación de contacto lingüístico. Del mero análisis de todos los factores externos no se puede deducir directamente el comportamiento lingüístico del individuo, ya que estos factores no actúan de forma determinista ni inmediata» (Gugenberger, 2007: 24).

La migración como fenómeno social obliga a un replanteamiento sobre cuestiones tales como, por ejemplo, cómo se concibe la transmisión del legado cultural, debiendo pensar en generaciones que involucren la interculturalidad. Esta forma de concebir el campo de lo sociolingüístico supone un nivel de complejidad mayor, donde es probable que los fenómenos escondan más vínculos y sentidos de los que quizás estemos aptos para ver y comprender como hablantes situados. Las lenguas, motores principales del pensamiento y del ser en sociedad, expresan —al tiempo en que se expresan en— situaciones particulares de individuos hablantes e integrantes de la misma: «A través de los actos cotidianos de interacción comunicativa, los integrantes de una comunidad representan la estructura social (Halliday 1978:10), afirmando sus propias posiciones, actitudes y sus propios roles, así como estableciendo y transmitiendo los sistemas comunes de valores, de creencias y de conocimientos» (Martínez Matos y Mora, 2008: 86). Es

partiendo del estudio de las individualidades en la estructura social que se podrán concebir la trama de relaciones, es decir, los vínculos y sentidos entre lo que Boyer denomina una perspectiva monolingüe o «unilingüista» y una «ideología diglósica» (Boyer, 2008: 36). Respecto a esta interacción entre representaciones sociolingüísticas en un contexto de contacto entre lenguas, es que Gugenberger plantea —en el mismo sentido relacional y no estanco— los cuatro tipos «ideales» de actitudes, cuyas relaciones se evidencian en grados de hibridación:

Desde este punto de vista, todas las estrategias de aculturación implican una hibridación, si bien el grado de hibridez varía según la estrategia. La separación es sin duda la estrategia con el menor grado de hibridez, ya que el tipo separatista quiere conservar su identidad (lingüística) original y se cierra frente al cambio y a la innovación. La asimilación implica por lo menos un proceso de hibridación transitorio, si bien desemboca en la sustitución de la L1 por la L2. La integración y la oscilación son estrategias con un mayor grado de hibridez. La diferencia está en que en el primer caso la hibridez resulta de la confrontación activa con los dos modelos referenciales. El migrante se apropia de la nueva lengua constituyendo así una identidad lingüística integrada. En cambio, la oscilación se caracteriza por desorientación, indecisión e indiferencia, muchas veces consecuencia de un conflicto de identidad en el que

el individuo no sabe a dónde pertenece, lo que lleva a la oscilación entre las lenguas (Gugenberger, 2007: 23-24).

Como plantea la propia autora en cuanto a los términos que usualmente se emplean en investigaciones afines a este tema, resulta ineludible —a los efectos de este trabajo— indagar sobre las actitudes lingüísticas de los estudiantes de ELSE en tanto hablantes de la lengua que están «aprehendiendo», pues es en este cruce donde se evidencia la complejidad del fenómeno a estudiar: «El poder que reside en el lenguaje y que se manifiesta en la argumentación y en la construcción de identidad se hace evidente en los problemas que se generan alrededor de las relaciones intersubjetivas» (McNeil y Malaver, 2010). La identidad se conforma a partir de (y se expresa a través de) la lengua, el medio vehiculizador por excelencia. La inmaterialidad de «lo que somos» se manifiesta en la materialidad de una «voz» conformada también por las actitudes lingüísticas de los hablantes (Martínez Matos y Mora, 2008: 89). Respecto a la indagación sobre dichas actitudes, es pertinente traer a colación lo observado por Hervé Adami (2009) sobre el carácter evasivo, cauteloso y no decisivo en las respuestas de migrantes acerca de sus representaciones sociolingüísticas. Este proyecto de investigación indaga cómo éstas operan en las biografías lingüísticas (BL) de refugiados estudiantes de español como segunda lengua y extranjera (ELSE), en el entendido de que, de las puntualizaciones del citado autor se desprende más una valoración sobre la complejidad en el abordaje del objeto de estudio, que su futilidad o innecesariedad.

Por todo lo señalado, la migración en tanto trayectoria física o cambio de coordenadas geográficas, no necesariamente es concomitante ni equiparable al proceso de migración lingüística y simbólica. Éste plantea siempre el desafío de lo que aguarda más allá del aterrizaje geográfico; el trasvase de las fronteras geopolíticas deviene en el inmediato y posterior enfrentamiento de las fronteras lingüístico-culturales. Los aspectos lingüísticos influyen directamente en lógicas socioculturales de pertenencia, inclusión e integración. En este sentido, las clases de lenguas extranjeras se erigen como

un espacio de encuentro entre lenguas y culturas; un lugar de diálogo donde hay acercamiento entre formas de pensar distintas que pueden estar tanto cercanas como distantes geográficamente. Es un espacio donde se verifica que el otro es en realidad un nosotros en tanto se comparte la complejidad humana que se escapa siempre que se intenta aprehender, generalizar, o abarcar (Carabelli, 2019: 130).

Es desde esta incorporación del otro como parte de la realidad de un «nosotros», lo que permite poner sobre la mesa nuestras propias experiencias respecto a cómo nos atraviesa la migración en relación a las perspectivas sobre nuestra propia cultura. Ello involucra la pregunta sobre cómo incorporar y visualizar la problemática que atraviesan los migrantes y refugiados, razón por la que también resulta más pertinente sostener la necesidad de pasar a hablar no solamente de lengua de acogida o

«lengua de acogimiento», sino de «lengua de refugio».

Como toda oportunidad de contacto con la realidad de estudiantes migrantes y refugiados, el espacio de clase de ELSE interpela nuestra propia visión de mundo, es decir, pone en jaque nuestras propias perspectivas más o menos localistas, nacionalistas o regionalistas como docentes de ELSE en la sociedad receptora. E incluso va más allá: trae a la superficie, a través de las perspectivas didáctico-pedagógicas, no sólo la puesta en duda de las cosmovisiones, sino también la concepción misma de la lengua como constructo colectivo, no sólo como vehículo. ¿Es o no es la lengua española una lengua de migrantes? De aceptar esta realidad histórica ¿cómo dialogan estas posturas en relación con la historia de la lengua española, así como con las representaciones de la lengua estándar, más precisamente con algunas ideas referidas más al purismo lingüístico que a la propia lengua como materia de estudio? ¿En qué momento pasa el estudiante migrante de ELSE a ser «dueño» y no mero «usuario» de la lengua española, más allá de que continúe ‘aprehendiéndola’? ¿Acaso los nativos hispanohablantes dejamos de aprenderla o culminamos ese proceso en algún

momento? Si la lengua es también poder ¿qué concepción de poder se pone en juego a la hora de la enseñanza de ELSE a estudiantes migrantes y refugiados? ¿Cómo dialoga con los enfoques y perspectivas didáctico-pedagógicas? ¿Se corresponde con una mirada social integradora y habilitadora de lo diferente, no sólo en cuanto al reconocimiento social de estudiantes migrantes y refugiados en el vínculo sino sobre todo en cuanto a posibilidades reales de ocupar roles económicamente relevantes para una sociedad en desarrollo? Los estudiantes migrantes y refugiados de ELSE ¿son percibidos como integrantes de la misma sociedad uruguaya o bien seguimos percibiéndolos como extranjeros? En definitiva ¿cuándo deja de ser receptora la «sociedad receptora» para los estudiantes migrantes y refugiados de ELSE? ¿Cuándo pasa a ser sociedad integradora? Estas y otras interrogantes no pueden responderse pura y exclusivamente desde la voz de quienes integran la sociedad receptora, sino sobre todo escuchando qué tienen para decir los protagonistas reales, o lo que es lo mismo, quienes hacen que una sociedad deba pensarse efectivamente como receptora: los propios migrantes y refugiados que han llegado hasta aquí.

Referencias bibliográficas

ACNUR, Agencia Nacional de la ONU para los Refugiados (2001-2023). En: ‘Asilo y migración’. Disponible en: <https://www.acnur.org/asilo-y-migracion> — (2016) *Preguntas frecuentes sobre los términos ‘refugiados’ y ‘migrantes’*. En: <https://www.acnur.org/noticias/stories/preguntas-frecuentes-sobre-los-terminos-refugiado-s-y-migrantes>

Adami, H. (2009) *La formation linguistique des migrants*. París: CLE International.

Álvarez, A., Martínez, H. y Urdaneta, L. (2001) *Actitudes lingüísticas en Mérida y Maracaibo: Otra cara de la identidad*. En: *Boletín Antropológico*, 52. 145–166.

Asensio Pastor, M. I. (2020) *Enseñanza de español a refugiados. Marco de referencias y posibles*

- perspectivas*. En: Revista Internacional de Estudios Migratorios, 10 (2). 78-101.
- Bergalli, V., Solé, C., Alarcón, A., Parella, S. y Gibert, F. (200) *El impacto de la inmigración en la sociedad receptora* En: Revista Española de Investigaciones Sociológicas, No. 90, 131-158
- Bertolotti, V. y Masello, L. (2002) *Estudios contrastivos: fórmulas y formas de tratamiento en español y en portugués*. En: L. Masello (comp.) *Español como lengua extranjera. Aspectos descriptivos y metodológicos*. Montevideo: FHCE. 73-94.
- Bianco, R. (2020) *Adquisición y uso de la lengua en contextos de refugio; un estudio etnográfico en Salento y Jordania*. Tesis doctoral. Granada, España.
- Blanco Fernández De Valderrama, C. (2001) *La integración de los inmigrantes Fundamentos para abordar una política global de intervención*. En: Migraciones, No. 10 (2001), 207-248.
- Blanco Fernández De Valderrama, C. (2012) *La integración de los inmigrantes en las sociedades receptoras*. En: <https://aulaintercultural.org/2012/02/17/la-integracion-de-los-inmigrantes-en-las-sociedades-receptoras/>
- Boyer, H. (1990) *Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Eléments de définition et parcours documentaire en diglossie*. En: Langue française: Les représentations de la langue: approche sociolinguistique, 102-124. Université Paul-Valéry. Montpellier, Francia.
- Boyer, H. (2008) *Langue et identité. Sur le nationalisme linguistique*. Limoges: Lambert-Lucas, 4-98.
- Carabelli, P. (2019) *La enseñanza de lenguas como espacio de promoción de diversidad lingüística y cultural*. En: Masello, L. (dir.) *Estudios de lenguas*, Vol. 1. Montevideo, Uruguay: CSIC. 129-140.
- Castorina, J. A. (2017) *Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales*. En: Psic. da Ed., São Paulo, 44, 1º sem. de 2017, pp. 1-13. Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- Cataldo, G. (2006) *Hermenéutica y tropología en carta sobre el humanismo de Martín Heidegger*. Revista de Filosofía Volumen 62, pp- 59-72. Universidad Andrés Bello, Santiago de Chile.
- Contreras Izquierdo, N. (2017) *La enseñanza de español como lengua extranjera a inmigrantes: la capacitación del profesorado de centros de lenguas y academias de idiomas*. Universidad de Jaén, España.
- Couchet, M. y Musto, L. (2019 [2017]) *Estar entre “dos” lenguas: aportes saussureanos al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras*. En: Lejos de preceder al punto de vista; lecturas lenguajeras sobre Ferdinand de Saussure. Biblioteca plural (Dir. Cecilia Blezio). Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) - Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- Coseriu, E. (1992) *Lingüística histórica e historia de las lenguas*. En: BFUCh XXXIII, 27-33. Universidad de Tübingen.
- Dandrea, F. [et al.] (2020a) *Articulación lingüística y cultural Mercosur; Gestión institucional del Español Lengua Segunda y Extranjera en la cooperación con Brasil*. Coordinación general de Fabio Dandrea. - 1a ed. Libro digital (Académico Científica) UniRío Editora, Río Cuarto. Córdoba, Argentina.
- Dandrea, F. [et al.] (2020b) *Desde la lengua: gobernanza lingüística : aportes institucionales para la promoción del Español Lengua Segunda y*

- Extranjera en la región Mercosur*. 1a ed. Libro digital (Vinculación y educación) - UniRío Editora, Río Cuarto. Córdoba, Argentina.
- De Vasconcellos, M., Gründler, V., Piña, L. y Torres, C. (2020) *Intercambiando experiencias: cursos de ELE para migrantes y refugiados*. En: L. Masello (dir.) *Español lengua de integración en Uruguay*. Serie Estudios de Lenguas Volumen 3. Montevideo: CSIC. 55-70.
- De Vasconcellos, M., Gründler, V., Piña, L. y Torres, C. (2022) *Abordaje de la oralidad en clase de ELSE para migrantes*. *Lengua y habla*. 26. En: prensa.
- Fernández, C. (2012) La investigación en español como lengua segunda y extranjera (ELSE) en Argentina y el MERCOSUR. En: *Signo y Seña*, No. 22, Dossier ELSE en Argentina y el MERCOSUR, dic. de 2012, pp. 5-12. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (Argentina). Disponible en: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index>.
- Gabbiani, B. (1995) *La situación de la enseñanza del español y el portugués como lenguas extranjeras en Uruguay*. En: *Anais do Encontro sobre Políticas Lingüísticas*. Curitiba: AUGM-UFPR. 81-87.
- Gabbiani, B. (2000) (org.) *Español para hablantes de portugués. Reflexiones teóricas y metodológicas a partir de una experiencia de docencia e investigación*. En: *ELSE (Español como lengua segunda o extranjera)*, Vol. 3. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Gabbiani, B. (2001) *El español como lengua de integración regional o como lengua "global": políticas lingüísticas y desarrollo de propuestas educativas concretas*. En: *Educación para la Integración*, AUGM, 4. 11-15.
- Gabbiani, B. (2002) *Aspectos metodológicos de la enseñanza de ELE*. En: L. Masello (comp.) *Español como lengua extranjera. Aspectos descriptivos y metodológicos*. Montevideo: FHCE. 9-28.
- Gabbiani, B. (2004) *Enseñanza de español a brasileños: hacia una práctica reflexiva*. En: *RASAL*, 2. 123-137.
- García Parejo, I. (2013) *Representaciones y actitudes de adultos inmigrantes y extranjeros sobre el aprendizaje y uso del español como segunda lengua*. En: *marcoELE suplementos N°18 (enero-junio)*. Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- Gorga, S. (2011) *Representaciones de la lengua en ofertas de enseñanza de español*. En: *V Encuentro Internacional de investigadores de políticas lingüísticas*. AUGM. 61-66. Montevideo, Uruguay.
- Gugenberger, E. (2007 [2006]) *Aculturación e hibrididad lingüísticas en la migración: Propuesta de un modelo teórico-analítico para la lingüística de la migración*. En: *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, Vol. 5, No. 2 (10), *Lengua y migración en el mundo hispanohablante*. Ed. Iberoamericana Editorial Vervuert: <http://www.jstor.org/stable/41678299> (Último acceso: 25-04-2023 18:06 UTC).
- Gutiérrez, R. (2013) *La dimensión lingüística de las migraciones internacionales*. En: *Lengua y migración* 5:2, Universidad de Alcalá. 11-28
- Heras, C. (2016) *La dimensión lingüística dentro de contextos de migraciones internacionales*. Memoria académica. VI Jornadas Internas de Español como Lengua Segunda y Extranjera: Reflexiones sobre el examen CELU (Certificado de Español Lengua y Uso). Universidad Nacional de la Plata - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Ensenada, Argentina.

- Lacerda De Sá, R. (2021) *Ética, decolonialidade e migração à luz do pensamento freiriano*, en Revista Práxis Educacional, v. 17, n. 47, 1-22, <https://doi.org/10.22481/praxise-du.v17i47.8739>. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Brasil.
- Larsen-Freeman, D y Long, M.H; *An introduction to second language research*. London, New York, Longman, 1991.
- Llorente Puerta, M. (2018) *25 años del español (L2) para inmigrantes*. Boletín de ASELE, n° 58 ACCEM (Asociación Católica Española de Inmigrantes) Asturias, España.
- Martínez Matos, H. y Mora, E. (2008) *La identidad lingüística y los trastornos del habla* Boletín de Lingüística v.20 n.29 Universidad de los Andes. po. 85-101 Caracas, Venezuela. Recuperado el 10/3/2023 de: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97092008000100004&lng=e s&tlng=es.
- Masello, L. (2020) *El español lengua de acogida en la universidad para la integración de migrantes y refugiados*. En: Estudios de lenguas Vol. 3. 11-36. Montevideo: FHCE. 11-36.
- Mccallum, S. (2012) *El refugiado hiperreal, formas legítimas e ilegítimas de ser refugiado en Argentina*, en Temas de Antropología y Migración. Revista Temas de Antropología y Migración, No 4, 30-53, Buenos Aires, Argentina.
- Mcneil F. A. y Malaver, R. (2010) *Lenguaje, argumentación y construcción de identidad*. Folios no.31, 123-132. Bogotá Enero/Junio 2010 Universidad Libre de Bogotá, Colombia.
- Menegotto, A. (2020) *Prólogo de Estudios de lenguas*. En: Vol. 3. L. Masello (comp.), 7-9. FHCE. Montevideo, Uruguay.
- Micolta León, A. (2005) *Teorías y conceptos asociados al estudio de las migraciones internacionales*. En: Revista del Departamento de Trabajo Social No.7, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad de Colombia, pp. 59-76.
- MIDES, Ministerio de Desarrollo Social (2017) *Caracterización de las nuevas corrientes migratorias en Uruguay. Nuevos orígenes latinoamericanos: el estudio de caso de las personas peruanas y dominicanas*. Informe final, marzo de 2017, pp. 1-141. Montevideo, Uruguay.
- Montealegre, N. y Uriarte, P. (2017) *Refugiado hiperreal: inmigrante ideal que imposibilita el refugio*. En: Rev. urug. Antropología y etnografía, Año II – No 1:41-54. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- Nekvapil, J. (2003) *Language biographies and the analysis of language situations: on the life of the German community in the Czech Republic*. En: International Journal of the Sociology of Language 162: 63-83.
- OIM, Organización Internacional para las Migraciones (2022) *Tendencias recientes de la migración en las américas*. Buenos Aires y San José.[1]
- Olivera, M. N. y Uriarte, P. (2020) “*Sirios y presos de Guantánamo*”. *Análisis de los discursos sobre refugio y asilo en editoriales y cartas de lectores en la prensa escrita de Uruguay (2014/18)*. En: Estudios sobre el Mensaje Periodístico 27 (1), 191-203 <https://dx.doi.org/10.5209/esmp.71642>
- Orlando, V. (2002) *Cultura y sociedad en la enseñanza de lenguas extranjeras*, en L Masello (comp.) *Español como lengua extranjera. Aspectos descriptivos y metodológicos*. Montevideo: FHCE. 57-72.
- Orlando, V. (2004) *El salón de clase de ELE — niveles avanzados— para estudiantes universitarios: ¿ámbito propicio para prácticas interactivas*

- solidarias o asimétricas?*, en IV Seminário Internacional da Região Sul: Desafios da Educação para a América Latina. Solidariedade e Educação. Pelotas: UCPEL. CD-ROM.
- Orlando, V. (2006a) *La dinámica identitaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español lengua extranjera (ELE)*, en Actas electrónicas del VI Congreso Latinoamericano de Estudios del Discurso. América Latina en su discurso. (s.p.)[2]
- Orlando, V. (2006b) *Materiales didácticos, variedades de lengua y diversidad cultural en el salón de clase de ELE/La “selección situada” de textos para su uso como materiales didácticos en el salón de clase de ELE*, en *Cadernos de Letras, UFPEL*[3] . (s.p.)
- Orlando, V. (2008) *Caminos de construcción de identidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español lengua extranjera*, en S. Kurtz dos Santos e I. Mozzillo (org.) *Cultura e diversidade na sala de aula de língua estrangeira*. Pelotas: Ed. da Universidade UFPEL. 349 – 371.
- Ortega Vizcaíno, J. (2018) *Situación de inmigrantes y refugiados en España*. Trabajo de fin de grado. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga, España.
- Pato, E. y Fantechi, G. (2012) *Sobre los conceptos de lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2)*. En: *ReLingüística Aplicada* no. 10 / Diciembre 2011 - Mayo 2012, 1-4. University of Montreal.
- Pérez Otero, C. (2022) *Pilar Uriarte Bálamo: “Con el discurso de ayudar a algunos migrantes se restringe el acceso a otros”*. En: *La Diaria* (Sociedad) <https://ladiaria.com.uy/politica/articulo/2022/7/pilar-uriarte-balsamo-con-el-discurso-de-ayudar-a-algunos-migrantes-se-restringe-el-acceso-a-otros/>
- Piña, L. y Torres, C. (2018) *Experiencia de alfabetización/letramento en ELE para inmigrantes en Uruguay*, en *Actas de las IV Jornadas Internacionales sobre Formación e Investigación en Lenguas y Traducción*. Buenos Aires: IES Lenguas Vivas. 62-67.
- Piña, L. y Torres, C. (2020) *Letramento en clave de interculturalidad*, en *Español lengua de integración en Uruguay*. Montevideo: CSIC. 37-54.
- PNUD, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2020) *El potencial de la migración en América Latina y el Caribe*. En: blog PNUD, artículo de los autores Acuña Alfaro, J. y Khoudour, D. Disponible en: <https://www.undp.org/es/blog/el-potencial-de-la-migracion-en-america-latina-y-el-caribe>
- Reyzábal Rodríguez, M. V., Hilario Silva, P., Muñoz López, B. Pérez Fuente, J.L., Perdices Madrid, J. y Soto Aranda, B. (2003) *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Ed. Comuna de Madrid, Consejería de Educación - Dirección General de Promoción Educativa.
- Santos, I. y Pastor, S. (2022) *Metodología de la Investigación en la Enseñanza-Aprendizaje del Español como Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)* Dirs. Isabel Santos Gargallo y Susana Pastor Cesteros. Arco/Libros, S.L. Madrid, España.
- Torres, C. (2021) *Espacios de ELSE desde la virtualidad: el caso de los cursos de letramento para migrantes y refugiados de la Udelar*, en *Verbum et lingua*, 18. 162-175.[4]
- Uriarte, P. (2018) *Del dicho al hecho. Algunas consideraciones hacia la implementación de una política migratoria con perspectiva de derechos humanos*. En: *Movilidad Humana; Derechos Humana-*

- nos y Nuevos Desafíos. 37-49. Secretaría de Derechos Humanos (SDH), Presidencia de la República; Organización de los Estados Americanos (OEA). Montevideo, Uruguay.
- Uriarte, P. (2020) “Cada uno puede tener la opinión que quiera” *Disputas sobre la definición de una política migratoria en Uruguay*. En: *Runa* /41.1 mayo-septiembre (2020): doi: 10.34096/runa.v41i1.7992, 17-36. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Montevideo, Uruguay.
- Uval, N. (2016) *Ya no bajan de los barcos. Composición aproximada de la migración uruguaya*. En: La diaria (prensa escrita uruguaya) <https://ladiaria.com.uy/articulo/2016/8/ya-no-bajan-de-los-barcos/>.
- Velázquez Dohmes, Y. (2018-2019) *Español como lengua extranjera para inmigrantes y refugiados*. Universidad Pompeu Fabra. Facultad de Traducción e Interpretación. Barcelona, España.
- Wolf-Farré, P. (2018) *El concepto de la Biografía Lingüística y su aplicación como herramienta lingüística en Lengua y Habla*, núm. 22, pp. 45-54, 2018 Universidad de los Andes. Yale University, Estados Unidos.
- Zimmerman, K. y Morgenthaler, L. (2007) *¿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, No. 2 (10), Lengua y migración en el mundo hispanohablante. Ed. Iberoamericana Editorial Vervuert: <http://www.jstor.org/stable/41678299>. 7-19.