

# Adquisición formal e informal de las lenguas en procesos migratorios: comparativa entre el caso de inmigrantes y refugiados

*Formal and informal language acquisition during the migration processes:  
A comparison between immigrants and refugees*

**Rosella Bianco**

*Universidad de Granada*

rosellabianco@correo.ugr.es

**Mónica Ortiz Cobo**

*Universidad de Granada*

monicaoc@ugr.es

## Resumen

El aumento de los flujos migratorios ha supuesto un incremento en el interés del aprendizaje de la segunda lengua como medio de integración en el país de destino y de residencia. Sin embargo, la experiencia migratoria entera implica una ampliación del repertorio lingüístico del migrante, de manera más o menos consciente, y que comprende niveles de competencias variados y a veces parciales. En este trabajo se ha pretendido indagar sobre los contextos y los procesos de aprendizaje de las lenguas durante todo el proceso migratorio de inmigrantes y refugiados. Para ello, a través de una etnografía, se han analizado las relaciones con el aprendizaje de las lenguas durante la migración, atendiendo a los varios momentos del recorrido migratorio. Concretamente se aborda el papel del aprendizaje de las lenguas en la migración hacia un país, así como la estricta relación entre experiencia migratoria y aprendizaje de las lenguas. Por otro lado, hemos tratado de comparar los repertorios lingüísticos y las trayectorias migratorias de refugiados e inmigrantes. Al respecto hemos evidenciado que la experiencia migratoria de los refugiados los lleva a tener un repertorio lingüístico tendencialmente más amplio que el de los inmigrantes.

Palabras clave: biografías lingüísticas; refugiados; inmigrantes; migración; aprendizaje; lenguas.

## Abstract

The growth of migration flows has increased the interest in second language learning as a means of integration in the country of destination and residency. However, the whole migration experience implies an expansion of the linguistic repertoire of the migrant, in a more or less conscious way, which also includes varied and sometimes partial competence levels. In this study, we try to investigate the contexts and processes of language learning during the migration process of immigrants and refugees. To do so, we analyse through an ethnography the relations with the language learning during the migration, taking into account the various moments of the migration path. Specifically, we address the role of language learning during the migration to a country,

as well as the high correlation between migration experience and language learning. On the other hand, we try to compare the linguistic repertoires and the migration trajectories of refugees and immigrants. In this regard, we show that the migration experience of the refugees makes them possess a linguistic repertoire tendentially more extensive than that of immigrants.

Keywords: linguistic biographies; refugees; immigrants; migration; learning; languages.

## **1. INTRODUCCIÓN**

Este trabajo se sitúa en el ámbito del aprendizaje de las lenguas en contextos migratorios y tiene como objeto teórico las historias lingüísticas de los sujetos migrantes. El objetivo principal que se plantea es el análisis de los contextos y los procesos de aprendizaje de lenguas diferentes a la lengua materna durante el proceso migratorio de inmigrantes y refugiados.

A este respecto, resulta imprescindible para nuestro trabajo diferenciar entre estos dos colectivos. Sin embargo, en literatura, la distinción entre inmigrante y refugiado no se da de manera universal. Autores como Brown (2011) y Kibria (1993), asimilan los refugiados al grupo de los inmigrantes, considerándolos un subtipo de ellos. Otras aproximaciones establecen una clara distinción, basándose en los motivos de la migración, ya que los refugiados migran de manera forzosa, mientras que los inmigrantes migran por libre elección (Tepper, 1980). En este sentido, la elección del país de la migración es, para los refugiados, menos relevante que para los inmigrantes, ya que los primeros están movidos por una necesidad imperiosa que no da lugar a un plan migratorio definido (Zolberg *et al.* 1989).

Así pues, partiendo de los intereses de nuestro trabajo atenderemos a la consideración de Tepper (1980) al destacar la libertad (o la falta de ella) de elección a la hora de migrar y de planear el recorrido migratorio como el factor determinante en la distinción entre ambos colectivos. Desde esta idea nos referiremos al colectivo inmigrante como el que se ha desplazado tras una libre elección y al colectivo de refugiados como el que ha emigrado de manera forzada. Atendiendo a la perspectiva legal, los inmigrantes son quienes se han desplazado hacia Italia pidiendo un visado (por motivos laborales, familiares, etc.), y los refugiados quienes han presentado una solicitud de protección. Además, incluiremos en este último colectivo no solo a quien se le ha otorgado alguna forma de protección por el país de acogida, sino también quien la ha solicitado, ya que ha encontrado refugio en un país diferente al que se ha dejado detrás.

## **2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Para analizar los contextos, circunstancias y motivaciones en el uso de las lenguas, así como de su aprendizaje durante el proceso migratorio de inmigrantes y refugiados, hemos planteado los siguientes objetivos específicos:

- Indagar sobre las relaciones que el sujeto migrante tiene con el aprendizaje de la lengua del país de destino/acogida;

- Analizar el complejo de relaciones con lenguas diferentes a la lengua materna (L1) aprendidas durante el proceso migratorio;
- Estudiar las relaciones que el sujeto migrante tiene con la lengua aprendida durante la etapa del recorrido migratorio;
- Investigar la correlación entre la tipología de migración (forzosa o por motivos económicos y familiares) y su relación con el aprendizaje de las lenguas durante el recorrido migratorio.

Para la consecución de estos objetivos se ha analizado la relación de nuestros informantes con las lenguas aprendidas durante todo el recorrido migratorio. Es decir, desde la planificación de la migración hasta el establecimiento en el país de destino, incluyendo en este periodo temporal eventuales permanencias en otros países.

A través del análisis de las biografías lingüísticas tanto del colectivo de refugiados, como de inmigrantes, este trabajo pretende contribuir a los aportes de la investigación sobre el aprendizaje lingüístico de los sujetos refugiados, línea de trabajo escasamente abordada en el campo de la didáctica de las lenguas en el contexto italiano, en el que se desarrolla este estudio.

### 3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Hace unas décadas, el aprendizaje de la lengua del país de llegada ha sido el centro de las políticas de integración de casi todos los países europeos, suponiendo una condición que varía desde un requisito de acceso hasta de permanencia (Pulinx *et al.*, 2014). Por este motivo, el aprendizaje lingüístico no solo ha vuelto a ser un elemento importante sino que es una preocupación para los que migran hacia países como Italia, donde las políticas de integración prevén que los inmigrantes que quieren obtener el permiso de permanencia de larga duración asistan a cursos y pasen un examen de lengua italiana (Sergio, 2011).

Sin duda, el aprendizaje de la lengua del nuevo país contribuye a enriquecer el que a menudo es el ya plurilingüe repertorio lingüístico del inmigrante (Guerini, 2006; Gerolimich, 2015). Por otro lado, hay que destacar que toda la historia migratoria del individuo puede contribuir a este enriquecimiento lingüístico, lo que será el foco de esta contribución.

Así pues, el aprendizaje lingüístico, requerido por las políticas de integración del país de acogida/llegada, se realiza tanto formalmente (a través de las clases de lengua) como informalmente en la vida cotidiana en contextos reales. En este sentido, durante el recorrido migratorio los migrantes pueden aprender una lengua no solo en contextos formales sino en contextos informales, no guiados. En este trabajo nos referiremos a los contextos de aprendizaje de lenguas que suportan todo el recorrido migratorio del individuo migrante, no solo los del país de permanencia sino de otros eventuales países de estancia durante la migración hacia Italia.

Las circunstancias de aprendizaje informal son de notable importancia en el aprendizaje lingüístico de los migrantes, tal y como apunta Franceschini: “All these spontaneous, non-

guided forms of learning can lead to remarkable competencies, even if they are not based on a very conscious, explicit way of acquisition” (Franceschini, 2006: 43).

Por supuesto, en algunos casos la migración es un proceso largo y comprende permanencias en varios países, así que, como mencionan Blommaert y Backus:

...mobile subjects engage with a broad variety of groups, networks and communities, and their language resources are consequently learned through a wide variety of trajectories, tactics and technologies, ranging from fully formal language learning to entirely informal ‘encounters’ with language. These different learning modes lead to very different degrees of knowledge of language, from very elaborate structural and pragmatic knowledge to elementary ‘recognizing’ languages... (Blommaert y Backus, 2013: 3).

En relación a lo expuesto por estos autores, en esos contextos el aprendizaje se adapta a las necesidades, por lo que determinados niveles de competencia pueden ser suficientes en una lengua mientras que en otra se puede necesitar competencias más elevadas. En otras palabras, lo importante no es tanto llegar a tener un determinado nivel de conocimiento de la lengua, sino poderla utilizar en el contexto que se necesite según las competencias requeridas. De acuerdo con estas necesidades, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) apunta a valorizar las competencias parciales y favorecer un repertorio plurilingüe con competencias diversificadas (Consejo de Europa, 2002; Landone, 2004). En el MCER se recoge la idea que el aprendizaje de las lenguas es un proceso de aprendizaje permanente, durante toda la vida del individuo, como soporte al plurilingüismo y a la multiculturalidad. En este contexto se introduce también la idea de pasaporte (o portfolio) lingüístico y de biografía lingüística. Estos instrumentos sirven, por un lado, al individuo como medio para reflexionar sobre su historia de aprendizaje lingüístico permanente, por el otro, a los objetivos de la didáctica de las lenguas (Little y Perclová, 2003).

Además hay que señalar que los repertorios lingüísticos de quien migra, y por lo tanto sus biografías lingüísticas, no están vinculados exclusivamente a las lenguas, sino a toda la experiencia migratoria, como apuntan Blommaert y Backus: “Repertoires are thus indexical biographies, and analyzing repertoires amounts to analyzing the social and cultural itineraries followed by people, how they manoeuvred and navigated them, and how they placed themselves into the various social arenas they inhabited or visited in their lives” (Blommaert y Backus, 2013: 26).

Por supuesto, hablando del aprendizaje de lenguas durante la migración es imprescindible hacer referencia al aspecto emocional del aprendizaje. Hay que destacar que el aprendizaje lingüístico refleja el proceso migratorio y, por ende, el identitario. De hecho, el aprendizaje de una lengua durante la migración puede ser percibida como un alejamiento de su propia identidad, como bien expresa Pavlenko: “...learning a second language in immigration or exile is often perceived as such a dislocation or de-centering of the subject” (Pavlenko, 1998: 4).

Por último, en cuanto al aspecto emocional, hay también que considerar que la experiencia migratoria está a menudo conectada con situaciones traumáticas que pueden llegar a afectar la esfera psíquica del individuo (Kirmayer *et al.*, 2011) y esto puede influir en el aprendizaje. Por supuesto, a pesar del hecho que los efectos del trauma puedan tener

implicaciones negativas en las capacidades de aprendizaje (véase como ejemplo los trabajos de Mosallam y Thabet, 2016 y Delaney-black *et al.*, 2002), hay quien demuestra que el aprendizaje lingüístico está soportado por grandes emociones, incluso cuando estas son negativas (véase Franceschini, 2006). Según Franceschini (2006), las experiencias migratorias acompañadas de momentos fuertemente negativos no solo pueden ser ocasión de aprendizaje sino que lo promueven. Según su trabajo también las condiciones migratorias difíciles promueven el aprendizaje de las lenguas. Así que resulta interesante profundizar sobre el aprendizaje lingüístico durante la migración, los factores y contextos implicados en él.

#### **4. METODOLOGÍA**

La metodología utilizada para realizar este estudio ha sido etnográfica. A través de este método ha sido posible aproximarse al contexto y a los sujetos de la investigación de manera natural para poder comprender e interpretar su realidad de una manera profunda. A través de un trabajo de campo prolongado nos hemos podido integrar en el contexto de estudio y conocerlo en profundidad (Álvarez Álvarez, 2008).

Hemos llevado a cabo un periodo de observación participante de siete meses en cinco clases de segunda lengua en tres centros de Salento (Italia). Concretamente en tres clases de un centro que se ocupa de la educación de los adultos, en una clase de un centro que atiende la acogida de los solicitantes de asilo y refugiados, y, finalmente, en otra clase de un centro que se ocupa de voluntariado para los sujetos migrantes. Además de la observación, otros instrumentos utilizados han sido el cuestionario y la entrevista (semiestructurada e informal).

En referencia al cuestionario, este ha constado de cincuenta y cuatro preguntas de respuestas tanto abiertas como cerradas y se ha organizado en tres partes, la referida a la motivación y expectativas para el aprendizaje de lenguas, la que aborda los usos de las lenguas habladas y, finalmente, la que pretende recoger la relación del estudiante con el aprendizaje del italiano. Las mismas cuestiones han sido abordadas en las entrevistas, durante las cuales se ha profundizado en el discurso sobre la experiencia migratoria, la integración (como el aspecto laboral) y la relación de los migrantes con los italianos. A través de la narrativa autobiográfica ha sido posible acceder al mundo privado del aprendiz, obteniendo detalles sobre el aprendizaje y el uso de las lenguas (Pavlenko, 2007). Hay que destacar que un método que ha crecido en popularidad en las últimas dos décadas es el de las biografías lingüísticas (también conocidas en la literatura europea como Sprachbiographien), o sea historias de vida enfocadas sobre el aprendizaje y el uso de las lenguas conocidas (Pavlenko, 2007).

Se han aplicado treinta y siete cuestionarios y realizado cuarenta entrevistas, contando con un total de 64 informantes. Para seleccionar los informantes se han utilizado diferentes técnicas. Con respecto a los cuestionarios se han pasado a los estudiantes de los cursos de lengua italiana donde se ha realizado el periodo de observación. En cuanto a las entrevistas, las técnicas de selección de los informantes han sido más variadas. Por un lado, se han realizado entrevistas a los estudiantes que acuden a los cursos de lengua donde se ha realizado la observación (concretamente veintiún informantes). Por otro lado, se ha

utilizado la técnica de la bola de nieve, a través de la cual a partir de un informante se contacta en cadena con otros informantes con rasgos similares (Valles, 2003). En este caso después de conocer el contacto de Facebook de algunos estudiantes, se han contactado en cadena con otros informantes (dieciséis informantes) presentes en la red de amistades de los primeros. Finalmente, otros informantes han sido contactados por ser conocidos de la investigadora (tres informantes).

De los sesenta y cuatro informantes de la muestra, diecisiete son inmigrantes y los restantes, cuarenta y siete, son refugiados o solicitantes de asilo.<sup>1</sup> Atendiendo a las entrevistas, se han realizado veinte y ocho entrevistas a refugiados y doce a inmigrantes, mientras que se han realizado veinte y siete cuestionarios a refugiados y diez a inmigrantes.

La aproximación y el contacto con el colectivo de refugiados no ha sido fácil porque estos sujetos normalmente asocian las entrevistas a su proceso de solicitud de asilo, en el que son entrevistados por abogados y policía. Estas situaciones generalmente son una fuente de estrés para ellos, por lo que se hace necesario un prolongado periodo previo de contacto y cercanía que permita ganar la confianza de los informantes.

Se ha contado con un grupo de sujetos heterogéneos en cuanto a la edad (de dieciséis a cincuenta y tres años) y procedencia: Nigeria (11), Gambia (7), Pakistán (6), India (4), Senegal (3), Marruecos (3), Bangladesh (3), Costa de Marfil (3), Guinea Bissau (2), Guinea (2), Somalia (2), Siria (2), Egipto (2), Polonia (2), Níger (1), Mali (1), Sierra Leona (1), Ghana (1), Mauritania (1), Ucrania (1), Rumania (1), Túnez (1), México (1), Colombia (1), Brasil (1), Argentina (1).

Con el fin de proteger la identidad y el anonimato de los informantes, haremos referencia a ellos utilizando códigos identificativos. El código estará formado por la letra 'R' (para referirnos a los refugiados) y por la letra 'I' (para referirnos a los inmigrantes). Esta letra irá seguida de un número, con el objetivo de diferenciar los informantes, y finalmente del país de procedencia (por ejemplo: R1, Gambia; R2, Pakistán; I1, Marruecos; I2, Polonia, etc.).

El discurso de los informantes se presentará en la lengua original del hablante, recogiendo en un pie de página la traducción del mismo.

## 5. RESULTADOS

### 5.1. El conocimiento de la lengua del país de acogida/de destino

A través de los discursos recogidos se pone de manifiesto que la lengua es una componente importante en la migración. Lo que sorprende es la relevancia que esta ocupa en el proceso migratorio y también en la posibilidad de emigrar. La lengua, como se ha mencionado en el apartado anterior, es en Europa un requisito necesario para el acceso y/o para la permanencia de los inmigrantes en el país de acogida/destino (Pulinx *et al.*, 2014). Luego, en algunos casos es necesario conocerla antes de migrar hacia un país, por lo que el futuro migrante invierte previamente en cursos y exámenes con este objetivo. Es lo que nos cuenta

---

<sup>1</sup> En este texto utilizaremos el término refugiados para referirnos de manera general tanto a los inmigrantes refugiados como a los inmigrantes que aún se encuentran en proceso de solicitud de asilo.

uno de nuestros refugiados, que antes de viajar a Italia había intentado migrar a otros países como Inglaterra y España, y en lo que se refiere a su solicitud para el Reino Unido, nos cuenta:

Actually in 2013 I have submitted visa for UK. First they didn't require IELTS but when they told me about IELTS, that I have to clear IELTS, a few days had remaining for exams. I sent my admission, went to college for only 2 weeks. Saturdays or Sundays were off from college so you can get idea how was my preparation but I have clear with 6 bands. That time I have completed my graduation but if I wanna to get IELTS again now maybe I'll get good score almost 7 (R1, Pakistán)<sup>2</sup>

Pese al esfuerzo y dinero invertido no obtuvo el visado para el Reino Unido, por lo que perdió ambos y también la esperanza de trasladarse a Inglaterra, como nos cuenta después: “Actually due to changing some rules and regulations I couldn't get visa. I have appeal but all in vain. Even I lost my money 2 lacs 25 thousands. I collected my money with so difficulty!” (R1, Pakistán).<sup>3</sup>

La lengua es, en este sentido, una inversión en todos los aspectos. R1 aprobó un examen y posee un título más, pero no le ha servido para su objetivo ya que actualmente vive en Italia y ahora tiene que aprender italiano. Por lo que está realizando una inversión para ello, con la esperanza de quedarse en Italia. Lo mismo ocurre con R2, refugiado gambiano, que considera necesario aprender la lengua italiana para poderse establecer en Italia: “Cerco di studiarlo perchè capisco che sarà facile per me avere un buon lavoro per me stesso e occuparmi anche della mia famiglia” (R2, Gambia).<sup>4</sup>

R2 nos cuenta en otras ocasiones que estudia por la noche y que el estudio es prioritario para él porque en Gambia no pudo hacerlo. La lengua italiana, como se ve en la cita anterior, representa para él el medio para poder acceder a una vida mejor que le permita también ayudar a su familia en Gambia, la cual debido a la muerte de su padre tiene no pocas dificultades económicas.

De todos modos, no siempre es posible quedarse o ir al país que se decide, como ya hemos visto en el caso de R1, así que la necesidad de trasladarse a otro país vuelve a ser no solo un desafío migratorio sino también lingüístico. Es lo que nos demuestra R3, un refugiado cuyo contacto ha sido encontrado a través de los contactos Facebook de otro refugiado informante, dándonos la posibilidad de estudiar también el caso de quien se marcha de Italia para encontrar un futuro mejor en otro país. R3 había venido a Italia pero hace dos

---

<sup>2</sup> R1: En realidad en 2013 presenté mi solicitud para el visado en el Reino Unido. Primero no me requirieron el International English Language Testing System (IELTS) pero cuando me dijeron sobre el IELTS, que tengo que pasar el IELTS, quedaban pocos días para el examen. Envié mi solicitud de admisión, me fui a la escuela por solo dos semanas. Los sábados y los domingos no había clase, entonces puedes hacerte una idea de lo que era mi preparación, pero aprobé en la banda 6. En aquel tiempo estaba terminando mi bachillerato pero sí quiero pasar el IELTS otra vez, ahora quizás aprobaría con una buena puntuación, casi de 7. [Aquí, y en adelante, la traducción de los ejemplos es de las autoras].

<sup>3</sup> R1: En verdad a causa de unos cambios de reglas y regulaciones no obtuve el visado. He apelado pero todo en vano. Incluso he perdido mi dinero, 225000 lakhs. ¡Recolecté mi dinero con tantas dificultades!

<sup>4</sup> R2: Pruebo a estudiarlo (el italiano) porque entiendo que será fácil para mí tener un buen trabajo para mí mismo y ocuparme también de mi familia.

años vive en Alemania donde pudo encontrar trabajo porque, tal y como expresa, en Alemania hay mucha posibilidad de encontrar un trabajo:

Here work is plenty, I work in a hotel, I am a room controller (...) In Italy I was working for really few money for all the day, then I have decided to move here. I knew Germany was a rich country, so after getting my documents, I have come here. I am trying to make my life here, to learn German, to work well. Of course it is not easy, the language is so hard but I must do it” (R3, Gambia)<sup>5</sup>

Así que el nuevo cambio de país ha significado para él un nuevo desafío de aprendizaje. Después de unos años en Italia, donde ya aprendió bastante la lengua del país, R3 empieza de nuevo su experiencia de integración lingüística en otro país, con todas las dificultades que esto comporta. Situaciones como esta son comunes entre los refugiados y ellos son conscientes de las dificultades lingüísticas que un nuevo cambio de país conlleva. Así se pone de manifiesto en las palabras de R4: “I have some contacts in France, they always ask me to go there. But you know, I am here, I am studying Italian now. I want to look for a job here. I don’t want to waste more time” (R4, Pakistán).<sup>6</sup>

En este caso, R4 espera poderse integrarse en Italia y no quiere irse a Francia, donde tiene unos contactos, porque esto significaría perder tiempo de su vida, empezando de nuevo de cero, también desde el punto de vista lingüístico.

Por otro lado, en algunos casos es la lengua inglesa la que representa no solo un medio para el acceso a un país sino la posibilidad de migrar usando esta lengua como lengua franca. Es el caso de quien no conoce esta lengua y por este motivo pide ayuda a otros compañeros conocidos durante el recorrido migratorio. El primer caso al que haremos referencia será el de unos jóvenes pakistaníes y otros bangladesís, ellos manejan poco o nada la lengua inglesa y por eso confían en la ayuda de otro compañero con conocimiento de inglés, que es el líder del grupo gracias a su conocimiento lingüístico. Por supuesto, la entrevista con uno de ellos es mediada por este tercer refugiado que nos hace de mediador lingüístico. A propósito de emigrar otra vez desde Italia uno de ellos manifiesta: “I don’t know yet where I will be tomorrow, it depends if we can make our life here. But in any case we will go where M. will go, we did not study like him” (R5, Pakistán).<sup>7</sup>

El hecho de no hablar y no haber estudiado inglés condiciona la migración en este sentido, por lo que se necesita de alguien que ayude lingüísticamente. La necesidad de aprender el inglés es puesta de manifiesto por otros testimonios recogidos como el caso de otro refugiado, que nos comenta que está enseñando esta lengua a un compañero refugiado de

---

<sup>5</sup> R3: Aquí hay mucho trabajo, yo trabajo en un hotel, soy un controlador de habitaciones. (...) En Italia trabajaba por poco dinero el día entero así que decidí venir aquí. Sabía que Alemania era un país rico, así que después de obtener mis documentos vine aquí. Estoy intentando construir mi vida aquí, aprender alemán, trabajar bien. Claramente no es fácil, la lengua es muy difícil, pero tengo que hacerlo.

<sup>6</sup> R4: Tengo unos contactos en Francia, siempre me piden ir para allá. Pero sabes, estoy aquí, ahora estoy estudiando italiano, quiero buscar un trabajo aquí. No quiero perder más tiempo.

<sup>7</sup> R5: No sé todavía donde estaré en el futuro, depende si podemos hacer nuestra vida aquí. Pero en todo caso iremos donde M. vaya, no hemos estudiado como él (refiriéndose al conocimiento de la lengua inglesa).



Eritrea: “We normally speak Italian but he said that he wanted me to teach him English so that he can move easily in Europe” (R2, Gambia).<sup>8</sup>

De nuevo el inglés aparece como una lengua necesaria para el acceso a un país o para migrar.

Encontramos diferencias significativas en el caso de los inmigrantes que han tenido libertad de elección sobre el país de la migración. Es el caso, por ejemplo, de I1 que antes de vivir en Italia lo hizo en otro país, que eligió porque en él se habla su lengua nativa: “Sono stata otto anni in Arabia Saudita, ho lavorato lì. Dopo sono venuta in Italia. (...) Parlo francese, spagnolo, un poco di inglese. Poi in Arabia Saudita ho imparato anche l’arabo di là” (I1, Marruecos).<sup>9</sup>

I1, marroquí, trabajó durante varios años en Arabia Saudí. No obstante la variedad de la lengua en uso entre Marruecos y Arabia Saudí es muy diferente, la base lingüística es la misma por lo que el perfil lingüístico de I1 le ha facilitado su permanencia en dicho país.

Finalmente, cabe citar el caso de otro inmigrante, cuyo primer país de migración ha sido Italia y después se ha desplazado varias veces a otros países por motivos laborales, pero solo por estancias temporales, a veces también relacionadas con su trabajo en Italia. La temporalidad de su permanencia en los otros países hizo que no necesitara aprender las lenguas de estos países, tal y como recogen sus palabras: “Ho girato altri paesi: in Francia e Germania, Svizzera (...) Il tedesco è difficile, ho imparato qualche parola, ma non lo parlo. (...) Sono andato di qua per lavoro (...) Non pensare che sto bene quando sto lontano da loro (figli) (I2, Tunéz).<sup>10</sup>

Cabe señalar que el informante tiene dos hijas en Italia lo que lo ata al territorio de una manera definitiva.

## 5.2. El aprendizaje de las lenguas durante la experiencia migratoria

Si por un lado la migración requiere muy a menudo el aprendizaje formal de la lengua del país de permanencia (o de destino) para aprobar los exámenes previstos por las leyes como condición para la integración del migrante, por otro lado, podemos afirmar que la experiencia migratoria entera lleva a un aprendizaje, principalmente informal, de las lenguas de la migración. Cabe señalar que en lo que se refiere al aprendizaje formal se trata de contextos guiados de aprendizaje en los cuales los temas tratados en clase no siempre reflejan la experiencia del migrante. Durante la experiencia informal de aprendizaje el migrante aprende la lengua directamente en el contexto real que vive, luego lo que aprende refleja las experiencias vividas en primera persona. Así pues, como expresan Blommaert y Backus (2013), a través del análisis del aprendizaje lingüístico relativo a la migración es posible analizar también los aspectos socioculturales de la migración.

---

<sup>8</sup> R2: Normalmente hablamos italiano pero me ha dicho que quiere que le enseñe el inglés para que pueda moverse fácilmente en Europa.

<sup>9</sup> I1: He estado por ocho años en Arabia Saudí, he trabajado allí. Después he venido a Italia. (...) Hablo francés, español, un poco de inglés. Además en Arabia Saudí he aprendido el árabe de allá.

<sup>10</sup> I2: He recorrido otros países: Francia y Alemania, Suiza (...) El alemán es muy difícil, he aprendido algunas palabras pero no lo hablo. (...) Me fui desde aquí por trabajo (...) No pensar que estoy bien cuando estoy lejano de ellos (hijos).

En el caso de los refugiados, la ruta migratoria que ellos emprenden supone, generalmente, un recorrido migratorio largo, de meses o años, durante el cual cruzan varios países. Esta experiencia los lleva a enfrentarse con varias lenguas durante el camino migratorio. Por lo que a través de este contacto ellos aprenden, aunque en diferentes niveles y a menudo de manera inconsciente, aquella lengua (Franceschini, 2006). Citamos como ejemplo el caso de R4, en el que su viaje hacia Italia no solo ha sido largo sino que hubo dos tentativas previas. En el primero, viajó desde Pakistán hacia Turquía y de allí a Chipre donde después de un tiempo volvió a Pakistán por haberse quedado sin el dinero y no lograr ingresos suficientes para sobrevivir y continuar su viaje. Después de cuatro o cinco años volvió a migrar desde Pakistán, pasando por los mismos países hacia Turquía, de donde partió a Grecia y se quedó durante al menos diez meses en un campo para refugiados, antes de escapar y venir a Italia. A pesar de su larga permanencia en Grecia, el informante declara no hablar griego, pero cuando le preguntamos qué recuerda de esta lengua, muestra tener un nivel básico pero que le permite un contacto con la población local, como demuestra este fragmento de entrevista: “I know *se efxaristo poli*, thank you so much, or *kalimera, kalispera, kalinikta*, to say goodmorning, goodnight... *ti kanis*, How are you...” (R4, Pakistán).<sup>11</sup>

R4 demuestra ser capaz de reconocer la lengua y tener un nivel inicial de competencia lingüística en dicha lengua. Esta competencia se suma a la que ya tiene en las otras lenguas, enriqueciendo su repertorio lingüístico aun con competencias parciales, así como requerido por el MCER (Consejo de Europa, 2002).

Por otro lado, el aprendizaje lingüístico de la migración refleja la experiencia migratoria, incluso sus momentos negativos y duros. Por ejemplo, quien migra hacia Europa desde África muy a menudo pasa un tiempo (incluso años) en países como Libia y Mali, donde las condiciones de vida son precarias e incluso hay refugiados que se quedan secuestrados en prisiones ilegales donde vienen maltratados. En estos contextos, tan hostiles y que pueden provocar daños psicológicos, como queda demostrado ampliamente en la literatura (véase por ejemplo Kirmayer *et al.*, 2011), los refugiados de nuestro análisis parecen no aprender la lengua o al menos rechazar la idea del aprendizaje de la lengua de estos contextos. Sirva como ejemplo las palabras de R2 y R6: “What I learnt from Libyan language is all about bad words so I didn’t like it. (...) That’s why I didn’t have the interest of that language because is not important for me to learn their language” (R2, Gambia);<sup>12</sup> “...I was not free all the time I spent in Libya though I understood little but not much” (R6, Nigeria).<sup>13</sup>

Los dos fragmentos se refieren al difícil periodo pasado en Libia, en el caso de R6 en prisión, aunque por poco tiempo. Las difíciles condiciones de permanencia no han facilitado el aprendizaje ni ellos han estado predispuestos a aprender algunas palabras de esta lengua.

<sup>11</sup> R4: Conozco *se efxaristo poli*, muchas gracias, o *kalimera, kalispera, kalinikta*, para decir buenos días, buenas noches... *ti kanis*, cómo estás...

<sup>12</sup> R2: Lo que aprendí de la lengua de Libia son solo malas palabras, por eso no me ha gustado (...) Es por eso que no he tenido el interés para aquella lengua, porque no es importante para mi aprender su lengua.

<sup>13</sup> R6: No he estado libre todo el tiempo que he estado en Libia, por eso he comprendido algo pero no mucho.

Diferente es el caso de otro refugiado R1, que indica qué palabras ha aprendido durante su viaje hacia Italia:

I know *otur*, means ‘be sitted’ (...) ‘Be sitted’ because when we entered Turkey there were militaries so they told us to hide otherwise they would have see us and shot us (...) When I was in Iran, someone came and said *beshee beshee beshee* because we were crossing Turkish Iran border and we had to hide. *Beshee* also means ‘to be sitted’. Always repeating *beshee beshee beshee*” (R1, Pakistán)<sup>14</sup>

R1 nos ha relatado dos momentos del cruce de fronteras, Irán-Turquía y Turquía-Grecia, y en ambos casos, aun siendo lenguas diferentes, la palabra que se recuerda de este momento es la misma, es aquella que ordena sentarse para no ser visto por los militares de las fronteras.

Los casos expuestos ponen de manifiesto que el aprendizaje de la lengua refleja directamente la experiencia migratoria de los refugiados, los periodos de encarcelamiento y el cruce de las fronteras. Por lo que, tal y como apuntan Blommaert y Backus (2013), a través del análisis del repertorio lingüístico vinculado a la experiencia migratoria es posible analizar los itinerarios socioculturales. Por otro lado, es posible ver como las palabras que se conectan con el aspecto más duro de la migración son las que a veces no se quieren recordar, mientras otras veces, al contrario, son precisamente las que se recuerdan. En definitiva, como demuestra el ejemplo de R1, las palabras que se relacionan con los momentos más duros de la migración son las aprendidas. Por este motivo estas palabras son representativas de la memoria que se mantiene sobre aquel momento de la migración. Además, nuestros resultados confirman, en parte, el trabajo de Franceschini (2006) según el cual aun las experiencias más negativas de la migración promueven el aprendizaje de la lengua.

Por otra parte, en las dificultades de la migración no faltan los momentos solidarios que de alguna manera alivian un momento de tanto estrés. Lo comprobamos en el caso de R4, cuando nos explica las palabras que se recuerda de su permanencia en Turquía: “A word I remember about Turkish is *kardesh*. They were always calling us *kardesh*. *Kardesh* means brother, because with Turkish we are brothers” (R4, Pakistán).<sup>15</sup>

Este refugiado nos explica como gracias a la religión común, la religión musulmana, pakistanés y turcos son hermanos, así que en Turquía ha sido tratado como tal y la primera palabra que recuerda del turco es aquella que representa la fraternidad, es decir ‘hermano’.

Por otro lado, destacar que el recorrido migratorio de los inmigrantes económicos o por motivos familiares es generalmente más corto, y con menos restricciones de movimiento, se desplazan menos y se enfrentan a menos lenguas. Citamos como ejemplo a I3 quien cuando nos contesta si había vivido en otros países nos contesta del siguiente modo: “No, solo qui.

---

<sup>14</sup> R1: Conozco *otur*, significa siéntate (...) siéntate porque cuando entramos en Turquía había unos militares, luego nos han dicho de escondernos si no nos verían y dispararían (...) Cuando estaba en Irán, alguien vino y dijo *beshee beshee beshee* porque estábamos cruzando el confín Turquía Irán y tuvimos que escondernos. *Beshee* también significa siéntate. Siempre repitiendo *beshee beshee beshee*.

<sup>15</sup> R4: Una palabra que recuerdo del turco es *kardesh*. Siempre nos llamaban *kardesh*. *Kardesh* significa hermano, porque con los turcos somos hermanos.

(...) Mi si è ammalato mio padre (...) Ho dovuto abbandonare tutto e venire in Italia (...) Parlo rumeno e italiano. E russo perché l'ho studiato a scuola in Romania” (I3, Romania).<sup>16</sup>

De hecho, inmigrantes, como I3, no necesitan cruzar países y enfrentarse a largos y peligrosos viajes. I3 viene directamente en Italia y, por lo tanto, las únicas lenguas que habla son las aprendidas en Rumanía, el rumano y el ruso, y la lengua italiana.

Similar es el caso de I4 y de hecho estos dos casos son representativos del colectivo de inmigrantes:

Vivo con famiglia, mio fratello. (...) Parlo hindi e pure English, poco Italiano (...) Sono venuto perché voglio vedere tutta l'Europa, mi piace molto tutto il paese, pure lavori non è che sempre giro, senza soldi come vedere tutti i paesi (...) Mio fratello mandato sponsor, mio fratello mandato documenti” (I4, India).<sup>17</sup>

I4 ha venido a Italia para pasar un periodo en Europa, trabajar y viajar. Su hermano que ya vivía en Italia lo ha ayudado con los documentos. No ha vivido en otros países, por lo que él, al igual que I3, habla solo las lenguas que ha aprendido en su país y el italiano. En estos dos ejemplos, I4 y I3, se puede ver la diferencia entre los efectos de la migración, en inmigrantes y refugiados, sobre el aprendizaje lingüístico. Debido al largo recorrido migratorio, los refugiados tienden a alcanzar un repertorio lingüístico más extenso que los inmigrantes, al encontrarse durante su larga experiencia migratoria varias lenguas. Este contacto lingüístico, si bien a veces limitado, contribuye a construir un repertorio lingüístico variado en el que se dan diferentes y variados niveles de competencia por cada una de las lenguas aprendidas.

## 6. CONCLUSIONES

El trabajo realizado ha permitido poner de manifiesto que la lengua representa en muchos casos no solo un medio y código de comunicación sino una verdadera inversión de esfuerzos, dinero y esperanzas. Además, se demuestra como la migración es un proceso estrictamente conectado con el aprendizaje de las lenguas. De hecho, cuanto más largo y complejo es el recorrido migratorio del sujeto migrante, más amplio es su repertorio lingüístico. Ello está directamente vinculado a la experiencia migratoria y consta de niveles de competencias variadas, parciales y a menudo inconscientes (Blommaert y Backus, 2013; Franceschini, 2006; Consejo de Europa, 2002). Así pues, no solo el largo camino de los migrantes forzados a través de varios países comporta el aprendizaje pasivo o activo, formal o informal, de varias lenguas sino la posibilidad o la imposibilidad de inmigrar/quedarse en un país implica la necesidad de aprender una lengua o de aprender otras. Al mismo tiempo el conocimiento de una lengua franca empodera al migrante como sujeto líder de un grupo de migrantes hasta condicionar el país de destino del grupo entero.

---

<sup>16</sup> I3: No, solo aquí. (...) Mi padre se enfermó (...) He tenido que abandonar todo y venir en Italia (...) Hablo rumano e italiano. Y ruso, porque lo he estudiado en la escuela en Rumanía.

<sup>17</sup> I4: Vivo con la familia, mi hermano. (...) Hablo hindi e también inglés, poco italiano (...) He venido porque quiero ver toda Europa, me gusta mucho todo el país, también trabajar no siempre girando, sin dinero como ver todos los países (...) Mi hermano enviado sponsor, mi hermano enviado documentos.

Del discurso de los refugiados emergen varias cuestiones de especial interés. En primer lugar se pone de manifiesto el peso que el aprendizaje de la lengua de destino/de acogida tiene en el desarrollo de sus proyectos de vida. Por otro lado, se refleja la incidencia de la permanencia en el país de la migración en el aprendizaje de la lengua de dicho país, así como en el perfil lingüístico. Es decir, durante las permanencias de los refugiados en los países de la migración, ellos necesitan aprender la lengua del país y esto influye en la ampliación de sus perfiles lingüísticos. A su vez, la lengua también condiciona la decisión de quedarse en un país o de irse a otro, tanto como las posibilidades laborales en un país. Diferente es el caso de los inmigrantes, que por contar con más libertad de elección y no tener que cruzar varios países, parecen elegir desde el inicio del proceso migratorio el país que con probabilidad será el país donde se establezcan de forma definitiva.

Cabe subrayar que de la experiencia de aprendizaje lingüístico durante el recorrido migratorio emerge la experiencia social de la migración. Los momentos más duros de la migración forzosa, tales como maltrato, encarcelamientos y cruce de fronteras se relacionan directamente con el aprendizaje lingüístico, a veces por el rechazo a aprender la lengua, otras veces por ser los eventos que fijan en la memoria palabras que se recuerdan de la lengua de aquel país, como por ejemplo palabras dichas por los contrabandistas durante el cruce de fronteras, volviendo a ser estas palabras el espejo de la experiencia migratoria.

No obstante refugiados e inmigrantes sean tendencialmente similares por ser ambos generalmente caracterizados por un conocimiento lingüístico plurilingüe, podemos afirmar que el recorrido migratorio de los refugiados hace que estos tengan un repertorio lingüístico más amplio, ya que tienen que cruzar más países durante la migración y se quedan en algunos de ellos por un tiempo suficiente como para aprender al menos un nivel básico de la lengua. A pesar de esto, la posibilidad para que ellos aprendan una lengua durante la migración depende de la ruta migratoria y de las condiciones de vida de los países de la migración. Por ejemplo, en el caso de Libia, el aprendizaje parece reducido, sea por restricciones de la libertad o por la falta de interés causada por las condiciones del país. Entre los inmigrantes la situación parece diferente. A pesar de que haya quien cuente con experiencias de vida en varios países, para la mayoría Italia es el único país de permanencia laboral, luego el repertorio lingüístico de ellos se confina a las lenguas aprendidas en el país de origen y a la lengua italiana.

## Referencias bibliográficas

Álvarez Álvarez, Carmen. 2008. La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología* 24, 1: 1-15.

Blommaert, Jan. y Ad Backus. 2013. Superdiverse repertoires and the individual. En Ingrid de Saint-Jacques y Jean-Jacques Weber (eds), *Multilingualism and multimodality*, 11-32. Rotterdam: SensePublishers.

Brown, Hana E. 2011. Refugees, rights, and race: how legal status shapes Liberian immigrants' relationship with the state. *Social Problems* 58, 1: 144-163.

Consejo de Europa 2002. *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Instituto Cervantes y Editorial Anaya.

Delaney-Black, Virginia, Chandice Covington, Steven J. Ondersma, Beth Nordstrom-Klee, Thomas Templin, Joel Ager, James Janisse y Robert J. Sokol. 2002. Violence Exposure, Trauma, and IQ and/or Reading Deficits Among Urban Children. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine* 156: 280–285.

Franceschini, Rita. 2006. Unfocussed Language Acquisition? The Presentation of Linguistic Situations in Biographical Narration. *Historical Social Research* 31, 3: 29-49.

Gerolimich, Sonia. 2015. Immigrati africani francofoni in Italia: plurilinguismo e identità plurale. En Alessandra Ferraro (ed.), *Dal Friuli alle Americhe. Studi di amici e allievi udinesi per Silvana Serafin*, 85-92. Udine: Forum.

Guerini, Federica. 2006. Plurilinguismo e atteggiamenti linguistici nella comunità di immigrati ghanesi in provincia di Bergamo. *Linguistica e Filologia* 23: 27-43.

Kibria, Nazli. 1993. *Family tightrope: the changing lives of Vietnamese Americans*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Kirmayer, Laurence J., Lavanya Narasiah, Marie Munoz, Meb Rashid, Andrew G. Ryder, Jaswant Guzder, Ghayda Hassan, Cécile Rousseau y Kevin Pottie. 2011. Common mental health problems in immigrants and refugees: general approach in primary care. *Canadian medical association journal* 183: 959-967.

Landone, Elena. 2004. Plurilinguismo y pluriculturalismo en el Portfolio Europeo de las Lenguas. *Mots Palabras Words* 5: 35-55.

Little, David y Radka Perclová. 2003. *El portfolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Programas Europeos.

Mosallam, Aysheha Yousef y Abdel Aziz Thabet. 2016. Coping With Stressful Life Events and Mental Health Disorders among University Students. *BAOJ Psychology* 1, 3: 1-11.

Pavlenko, Aneta. 1998. Second Language Learning by Adults: Testimonies of Bilingual Writers. *Issues in Applied Linguistics* 9, 1: 3-19.

Pavlenko, Aneta. 2007. Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics* 28, 2: 163-188.

Pulinx Reinhilde, Piet Van Avermaet y Claire Extramiana. 2014. *Linguistic integration of adult migrants: Policy and practice*. Final report on the 3rd Council of Europe Survey.

Sergio, Giuseppe. 2011. Un lasciapassare per l'Italia. La legge Maroni e l'obbligo del test di italiano per stranieri. *Italiano LinguaDue* 1. 53-64.

Tepper, Elliott L. (ed.) 1980. *Southeast Asian exodus: from tradition to resettlement. Understanding refugees from Laos, Kampuchea and Vietnam in Canada*. Ottawa, Canadá: The Canadian Asian Studies Association.

Valles, Miguel S. 2003. *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

Zolberg, Aristide R., Astri Suhrke y Sergio Aguayo. 1989. *Escape from violence: conflict and the refugee crisis in the developing world*. New York: Oxford University Press.