



DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES – UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Tesina de Licenciatura en Letras

LA LENGUA TAMBIÉN SE APRENDE EN EL ALMACÉN.
Ámbitos y representaciones del aprendizaje del español
en migrantes europeos asentados en Ingeniero White

Luciano Campetella

BAHÍA BLANCA

ARGENTINA

2013

Esta tesina se presenta como trabajo final para obtener el título de Licenciado en Letras de la Universidad Nacional del Sur. Contiene el resultado de la investigación desarrollada por Luciano Campetella, en la orientación Lingüística, bajo la dirección de la Dra. Yolanda H. Hipperdinger.

Índice

Palabras preliminares.....	1
1. Introducción.....	2
1.1 Ingeniero White.....	2
1.2 El problema.....	4
2. Estado de la cuestión.....	5
2.1 Mantenimiento y cambio de lengua en el sudoeste bonaerense y en Ingeniero White.....	5
2.2 Relatos migratorios en Ingeniero White.....	10
2.3 Reflexiones propiciatorias.....	11
3. Problemas teóricos.....	12
3.1 Perspectiva socio-estructural.....	12
3.2 Perspectiva constructivista.....	16
3.3 Por una perspectiva integradora.....	20
4. Objetivos e Hipótesis de trabajo.....	20
4.1 Objetivos.....	20
4.2 Hipótesis.....	21
5. Metodología.....	21
5.1 Conformación del corpus.....	21
5.2 Procedimientos.....	23
6. El trabajo productivo.....	23
6.1 Nikola Susić.....	24
6.2 Pedro Susić.....	26
6.3 Valentín Laurić.....	27
6.4 Antonio Midura.....	28
6.5 Conclusiones.....	29
7. La escuela.....	29
7.1 Eugenia Panasoff de Taich.....	30

7.2	María Kučan.....	31
7.3	Conclusiones.....	32
8.	El mercado minorista.....	33
8.1	María Kraljić.....	33
8.2	Ivka Cikes de Milić.....	34
8.3	Antonieta de Gaetano.....	35
8.4	Conclusiones.....	36
9.	Conclusiones generales.....	36
9.1	Ámbitos.....	36
9.2	Representaciones.....	39
	Bibliografía.....	41

Palabras preliminares

En mi historia familiar, la experiencia migratoria es, esencialmente, una experiencia extrañada de la lengua. Visitar a mi abuela paterna, Brandina Illuminati de Campetella, era sentarse en un sillón de cuerina roto y tardíamente reemplazado y renunciar una y otra vez al intento de entender sus relatos de la vida en Italia durante la Segunda Guerra Mundial, que se alternaban sistemáticamente con algunos más alegres referidos, por ejemplo, a la fábrica de arañas de vidrio de Venecia –había podido viajar dos veces a Italia luego de su radicación en la Argentina.

A diferencia de mi abuelo, al que casi no conocí y que había llegado también de Italia, ella hablaba una versión de esa variedad que los lingüistas llamaron con el mismo nombre que usaron los hermanos Podestá para referirse al estereotipo del migrante italiano en su tránsito dificultoso hacia el aprendizaje del español: *cocoliche*. Probablemente, en ese habla “mezclada” se concentraba la profunda e irreductible nostalgia por la patria abandonada o el intento de aferrarse a ella a través del recuerdo, de la palabra o de un programa de la RAI, frente al cual, cuando un conductor hablaba, asentía atenta y repetidamente. No estoy seguro si podía entenderlo del todo, pero ese gesto es para mí la necesidad de una filiación en la cual yo quedaba decididamente afuera.

Sin embargo, la reflexión anterior -en apariencia tan vital y constitutiva- no estuvo del todo presente al momento de empezar la investigación que dio como resultado esta tesina de licenciatura. Es más bien un producto de ella. Una síntesis que señala el carácter decididamente artificial de la memoria y de las operaciones que la rodean. Porque la memoria se construye en una dinámica plena de rupturas y resignificaciones. Las últimas veces que charlé con mi abuela – ya como estudiante de Letras- podía distinguir los matices de su entonación lingüística o esperar ansioso el momento en que se producía un giro en el relato tantas veces escuchado que daba lugar a una nueva versión de la historia. Sí: creo que aprendí bastante a escucharla. Quizá de ahí provenga, a pesar de todo, el tema de este trabajo.

1. *Introducción*

1.1 *Ingeniero White*

Entre finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX, llegaron a la Argentina millones de hombres, mujeres y niños provenientes de Europa.¹ La gran mayoría de ellos se asentó en el litoral, y en particular en las ciudades que crecían vertiginosamente por su vinculación con la estructura ferro-portuaria. Dentro de la región litoral, ocupa un lugar importante el sudoeste de la provincia de Buenos Aires, en el cual se ha constatado la influencia decisiva del proceso migratorio en el crecimiento poblacional. En general, la radicación de capitales y de personas en función de la actividad exportadora fue el fenómeno que transformó a Bahía Blanca, cabecera de esa región y surgida como fortín, en una ciudad moderna.² Por lo tanto, la construcción del puerto tiene un lugar central en la explicación de ese desarrollo. En 1885, apenas un año después de la llegada del ferrocarril a Bahía Blanca, se habilitó un puerto comercial.³ Las obras de construcción y las posteriores tareas implicadas en la carga de buques atrajeron trabajadores y familias provenientes de Europa, que fueron conformando un núcleo poblacional alrededor de las instalaciones ferro-portuarias que recibiría la misma denominación que la estación ferroviaria instalada en el lugar: Ingeniero White. En 1914, cuando la Primera Guerra Mundial clausura la etapa aluvional del proceso inmigratorio europeo, este poblado reúne 5.368 habitantes, de los

¹ Entre 1869 y 1914, la población argentina aumentó de 1.737.076 a 7.885.237 habitantes, de los cuales 3.154.567 corresponden a migrantes asentados que explican en forma directa el 51.3 % del aumento demográfico, cifra aun mayor si se consideran los hijos de migrantes nacidos en nuestro país. En términos relativos, en 1914, había 30.3 extranjeros por cada 100 habitantes, mientras que en Estados Unidos, el destino principal de los emigrados, el porcentaje ascendía apenas a 14.4 en 1910. Por lo tanto, el impacto del proceso migratorio en Argentina fue mucho mayor que el registrado en el principal país receptor. Ver Barsky y Gelman (2009: 195) y Fontanella de Weinberg (1979: 8).

² En 1881, la ciudad de Bahía Blanca contaba con 2.096 habitantes, mientras que en 1914, su población ascendía a 44.143. La llegada de extranjeros fue central para semejante crecimiento demográfico. Ver Caviglia de Villar (1984: 76).

³ La fecha mencionada corresponde a la habilitación del primer tramo del muelle de hierro del Ferrocarril Sud, la empresa inglesa que retuvo la propiedad del mismo hasta la nacionalización del sistema ferro-portuario en 1948. Entre 1902 y 1909, el Ferrocarril Sud construirá también una ampliación de ese muelle, un muelle de Alto Nivel y un muelle que albergará dos elevadores de granos.

cuales la gran mayoría son extranjeros⁴. Como el asentamiento de estos últimos se explica por la estructura exportadora y la misma se concentra en la localidad portuaria, en Ingeniero White el proceso inmigratorio se intensificó aun más, dándole sentido a la realización de estudios y otras acciones dedicados específicamente a este núcleo poblacional.

La conciencia del rol que tuvo y tiene el puerto en la estructura productiva de Bahía Blanca, por un lado, y la particularidad socio-cultural de la localidad ligada a él, por otro, estuvo presente en la primera gestión municipal luego del retorno de la democracia argentina en 1983. En 1987 se fundó el Museo del Puerto de Ingeniero White. A partir de 1992, el museo comenzó a registrar diversos relatos vinculados a la experiencia migratoria. Se realizaron cientos de entrevistas⁵ a distintas generaciones de hombres y mujeres europeos asentados en Ingeniero White y Bahía Blanca entre las décadas de 1920 y 1960. Por el volumen y la variedad del registro -incluye más de sesenta entrevistas a migrantes solo de primera generación⁶, de nacionalidades tan diversas como la italiana y la polaca- el archivo permite indagar a partir de las voces de los propios protagonistas un proceso social constitutivo de la historia nacional. Asimismo, es un testimonio del trabajo paciente y constante de un equipo de investigadores contratados por el Estado democrático para dar respuesta a un reclamo comunitario, otorgándole a la producción de conocimiento una función social y pública.

Frente a las largas y celebradas series estadísticas de exportación, la loa a los inmensos y dorados campos de trigo y la idolatría del tren que desparramaba el progreso y la civilización allí por donde pasaba, los relatos migratorios dan cuenta de otra perspectiva, habitualmente ausente de la versión canonizada de la historia. A partir de ellos es posible repensar el proceso de modernización argentina a partir de los miles de hombres que instalaban rieles, que alimentaban calderas de locomotoras, que cargaban cientos de bolsas de trigo en las bodegas de los barcos, que levantaban enormes paredes de ladrillo, que hincaban pilotes sobre los cuales construían los

⁴ Ver Weinberg (1991: 30).

⁵ Las entrevistas fueron realizadas, entre otros, por Sergio Raimondi, Alejandra Pupio, Gustavo Chalier, Aldo Montecinos, Fabiana Tolcachier, casi todos docentes e investigadores de la Universidad Nacional del Sur.

⁶ Por un lado, decimos "migrantes" en lugar de "inmigrantes" porque los procesos migratorios habitualmente implicaban idas y venidas recurrentes y no un proceso lineal de ingreso definitivo en un país. Asimismo, queremos centrar la perspectiva de análisis en los grupos migratorios evitando situarnos solamente en los contextos de salida ("e-") o en los de ingreso ("in-"). Por otro, migrantes de primera generación refiere aquí a aquellos que no han nacido en el país de acogida.

muelles, de las miles de mujeres que preparaban guiso o puchero, que cosían y lavaban la ropa, que alimentaban gallinas o cultivaban verduras, que mandaban a sus hijos a la escuela; en definitiva, a la belleza sublimada del capital se oponía la realidad concreta del trabajo. La gran mayoría de estos hombres, mujeres y niños habían venido de Europa meridional y oriental, expulsados como mano de obra sobrante del desarrollo industrial. Hablaban diversos dialectos de la península itálica, croata, griego, polaco, idish, portugués, francés, etc., mientras la lengua mayoritaria de la Argentina era el español. Frente a esta situación, y ante diversas presiones, avizoraban un proceso que insumiría mucha energía, como cargar una bolsa de 70 kg. de trigo o lavar a mano la ropa de una familia de siete miembros. La lengua se manifestaba exactamente como un *trabajo*.

1.2 El problema

Este trabajo pretende indagar los ámbitos de aprendizaje del español y las representaciones que elaboraron en torno a este proceso migrantes europeos de diversas identidades nacionales, regionales y / o étnicas asentados entre 1920 y 1960 en el puerto de Ingeniero White y la ciudad de Bahía Blanca. Las nociones de “ámbito” (o “dominio”) y “representación” parecen responder a modos distintos de aproximación: mientras que la primera es producto de una abstracción sociológica, la segunda pone el acento en las elaboraciones de los propios actores del proceso. A partir de esta intersección de miradas, hemos identificado como ámbitos de aprendizaje el trabajo productivo, el mercado minorista y la escuela⁷, a través de los cuales se lograba la inserción socio-económica y por ende la integración a la sociedad receptora. Ha sido constatado ampliamente el rol que tuvieron los ámbitos laboral y escolar en el cambio de lengua operado por los inmigrantes. Sin embargo, el ámbito doméstico es virtualmente el único en el cual se ubican las interacciones en que intervienen mujeres, lo cual deriva en que se las identifique menos con el cambio de lengua que con el mantenimiento. En este trabajo indagamos el rol de las

⁷ Decimos “trabajo productivo” y no “trabajo” a secas distinguiendo aquel que genera plusvalor de aquel imposible de reducir a la medida temporal en el capitalismo, que Marx (2001: 77 ss.) conceptualiza como “trabajo improductivo” y Christian Marazzi (2003: 51 ss.) como “trabajo reproductivo”. Esta distinción permite evitar la negación del estatuto de “trabajo” a las diversas actividades realizadas por mujeres en el período estudiado. En cuanto a la escuela, creemos que el sistema educativo cumple un rol fundamental en la formación de mano de obra semi-calificada o calificada, y a veces posibilita el ascenso social.

transacciones comerciales cotidianas en el aprendizaje del español por parte de las mujeres migrantes.

2. *Estado de la cuestión*

2.1 *Mantenimiento y cambio de lengua en el sudoeste bonaerense y en Ingeniero White*

El abordaje lingüístico de la experiencia migratoria en la región sudoeste de la provincia de Buenos Aires fue iniciado por María Beatriz Fontanella de Weinberg, quien a mediados de la década de 1970 conformó un grupo de trabajo que se ocupó de estudiar, con una agenda sociolingüística, el proceso de mantenimiento y cambio de lengua de distintas comunidades étnicas asentadas en dicha región. Los primeros resultados sistemáticos de ese proyecto fueron volcados en el libro *La asimilación lingüística de los inmigrantes* (1979), en el cual, a partir de la inferencia de categorías lingüísticas sobre la discriminación por nacionalidades del Censo de 1914, se analizan por comunidad étnica los factores lingüísticos y extra-lingüísticos que explican el rápido y virtualmente completo proceso de cambio de lenguas inmigratorias por la variedad de español hablada en la región:

... hoy a poco más de medio siglo del momento de mayor aflujo inmigratorio, cuando gran parte de la población argentina es descendiente directa de extranjeros, la inmensa mayoría de los argentinos sólo habla español. (Fontanella de Weinberg, 1979: 9).

El uso del concepto de asimilación está vinculado con el más frecuente de fusión, que forma parte de la teoría desarrollada por Gino Germani, principal impulsor en la Argentina de la versión científica de la ideología del *melting pot* (crisol de razas), una interpretación de los cambios producidos por el proceso migratorio en una sociedad determinada.⁸ Para este sociólogo, los distintos grupos étnicos y la escasa población existente se habían fusionado dando lugar a una nueva cultura construida con el aporte de los inmigrantes y de los nativos. Esta tesis se sostenía con cuatro argumentos. En primer lugar, el enorme volumen inmigratorio había actuado sobre una base demográfica débil.⁹ En segundo lugar, la mayor afluencia de hombres

⁸ Para un análisis de la adscripción de Fontanella a la ideología del “crisol de razas” ver Ennis (2008: 336 ss.). Di Tullio (2003: 80) inscribe la imagen del *melting pot* en la concepción liberal y cosmopolita de la nación, plasmada en la Constitución nacional, la Ley de Inmigración y la Ley de Ciudadanía y vehiculizada desde la prensa a través de la revista *Nosotros*, que es analizada en su trabajo.

⁹ Es interesante notar que la incorporación de este dato tiene diferentes funciones argumentativas en Fontanella de Weinberg y en Di Tullio. Mientras que para la primera la escasa población nativa había sido un elemento

promovió su casamiento con nativas. Un tercer argumento consideraba que las características de la sociedad argentina permitieron que, por medio del trabajo, una vivienda estable, un marco familiar y otro social de contención, los inmigrantes pudieran ascender en la escala social, quedando de esa manera *integrados*. Por último, Germani consideraba el aspecto simbólico de esa integración, y en particular el problema del grupo que los recién llegados tomaban como referencia (ver Germani, 1965). Cada uno de estos argumentos será conceptualizado por Fontanella de Weinberg como “factores extra-lingüísticos” que explican el cambio de las lenguas inmigratorias por la variedad bonaerense de español. La conceptualización del proceso sociolingüístico en cuestión como *asimilación* da cuenta de un enfoque socio-estructural en el que se vehiculiza una determinada perspectiva ideológica acerca de la historia nacional, que excluye el carácter conflictivo de la incorporación de los inmigrantes a la sociedad argentina.

En nuestro trabajo, abordar el aprendizaje del español por parte de los migrantes implica reconocer las dificultades y los conflictos suscitados por la experiencia migratoria y la inserción de aquellos, en general, como trabajadores escasamente reconocidos en sus derechos. Enfocar el “aprendizaje” en lugar del “cambio” de lengua, es una manera de señalar e interrogar su rol agentivo en la adquisición. De ahí que sea necesario adoptar un enfoque que contemple tanto los condicionamientos estructurales como las posibilidades de acción de los sujetos involucrados en los procesos sociolingüísticos.¹⁰

Los trabajos enmarcados en el programa de Fontanella de Weinberg suelen responder a una estructura de cuatro partes que toma como referencia los trabajos clásicos de Fishman (ver *infra*): un esbozo sociohistórico y cultural de la comunidad estudiada, un análisis de la evolución del bilingüismo a partir de una tipología de situaciones detectadas, una descripción del uso lingüístico según los ámbitos correspondientes y por último una indagación en torno a las actitudes lingüísticas del grupo en cuestión. Una de las ramas más desarrolladas de este

favorecedor de la asimilación, para la segunda, la homogeneidad de la población resultante se había dado “a pesar de la débil base demográfica existente...” (Di Tullio, 2003: 74). Mientras la premisa en cuestión le sirve a Fontanella para postular la conformación de la clase media bahiense a partir del proceso migratorio –que fue posible por la inexistencia de clases dominantes tradicionales en la región-, a Di Tullio le interesa asociar el carácter minoritario de la población nativa con el control del aparato estatal, a través del cual se vehiculizó la principal estrategia asimilatoria que fue la “educación patriótica”. Mientras la primera deja, en buena medida, librado el proceso migratorio a las fuerzas progresistas del mercado, la segunda pone el acento en la conformación de una política lingüística cuyo fin último era la asimilación.

¹⁰ Este enfoque es planteado y desarrollado en el apartado correspondiente al marco teórico.

programa es la que toma como unidad social la comunidad italiana del partido de Bahía Blanca¹¹. Dentro de ella incluimos los siguientes trabajos: Fontanella de Weinberg, Blanco, Rigatuso y Suardíaz (1987, 1991), Blanco, Rigatuso y Suardíaz de Antollini (1983), Rigatuso e Hipperdinger (1998, 1999, 2004) y Rigatuso y Suardíaz de Antollini (1987, 1996).

Fontanella de Weinberg, Blanco, Rigatuso y Suardíaz (1987, 1991) son dos versiones de un estudio que compara el proceso de mantenimiento y cambio de lengua operado por tres grupos de migrantes italianos asentados en Bahía Blanca, Aldea Romana e Ingeniero White, respectivamente. El caso de la ciudad cabecera del partido aparece como el de más rápida asimilación, debido a distintos factores entre los cuales figuran el carácter inicialmente individual y masculino de la migración, que conllevó la realización de uniones mixtas, la posibilidad de ascenso social, que requería del cambio por el español, la actitud generalmente negativa hacia las variedades vernáculas habladas, a veces ininteligibles entre sí, la política educativa oficial destinada a los hijos, etc. En los casos de Aldea Romana e Ingeniero White, el carácter rural o semi-urbano, la concentración geográfica y la homogeneidad dialectal relativa fueron algunos de los factores que contribuyeron al mantenimiento de la lengua de origen. El aspecto de las actitudes lingüísticas marca una diferencia en estos últimos dos grupos, ya que mientras el asentado en la localidad portuaria manifiesta una actitud de “orgullo y lealtad” hacia la lengua, incluso hacia su variedad dialectal, el grupo de Aldea Romana expresa una actitud más ambigua que llega incluso al rechazo explícito. En resumen, el aporte de este estudio fue sistematizar la complejidad que adquirió el cambio de lengua operado por los migrantes, incluso dentro de la comunidad de mayor peso numérico y pérdida más avanzada de la lengua de origen.

En Blanco, Rigatuso y Suardíaz de Antollini (1983) se analiza específicamente el proceso de mantenimiento y cambio de lengua operado por la comunidad italiana residente en Aldea Romana. Las autoras enumeran los factores que explican una situación lingüística caracterizada por un dominio activo del italiano en las dos primeras generaciones y una situación dual en la tercera: dominio pasivo o activo. El aprendizaje del español por parte de este grupo de migrantes no implicó un desplazamiento absoluto de la lengua inmigratoria, a diferencia de la situación

¹¹ Como antecedente, el tercer capítulo de La asimilación lingüística de los inmigrantes está dedicado a la comunidad italiana de la ciudad de Bahía Blanca.

registrada en Bahía Blanca. Se destaca la complejidad que asuma la cuestión de las actitudes lingüísticas, en la cual inciden especialmente las variables de sexo y nivel socio-educacional.

Rigatuso e Hipperdinger (2004) es un estudio comparativo del proceso de mantenimiento y cambio de lengua entre la primera y la segunda oleada de migrantes italianos asentados en el partido de Bahía Blanca. El menor peso numérico, la llegada mediante el mecanismo de llamada, el mayor grado de escolarización y conocimiento del italiano estándar, y la menor participación e instituciones étnicas son algunos de los factores que explican el mayor grado de mantenimiento de la lengua de origen por parte de la oleada de posguerra. Como fenómeno peculiar que caracteriza a la segunda oleada se menciona la llamada “triglosia”, en la cual el uso del español con hablantes hispanohablantes se superponía a la diglosia en la que el italiano estándar funcionaba como variedad alta en interacciones con otros miembros de la comunidad y el vernacular como variedad baja al interior del grupo que comparte el dialecto.

En Rigatuso e Hipperdinger (1999) se analiza la interacción de políticas lingüísticas en la primera oleada (o etapa “aluvial”) y la oleada de postguerra de la inmigración italiana en Bahía Blanca. Dichas políticas se desagregan en tres: aquella implementada en el país de origen, la que se implementó en el país receptor y la política lingüística que el propio grupo se dio a sí mismo, en particular mediante la creación de instituciones étnicas. En este marco de análisis, adquiere relevancia el avance de la estandarización del italiano y su difusión escolar durante el siglo XX, que incidió en un mayor conocimiento y valoración del estándar por parte de los migrantes de post-guerra.

Las mismas autoras investigaron los factores convergentes en procesos de mantenimiento y cambio de lengua llevados a cabo por tres comunidades de origen migratorio especialmente conservadoras de su lengua: daneses en Tres Arroyos, alemanes del Volga en Coronel Suárez e italianos en Ingeniero White. El propósito fue “ponderar la importancia relativa de los diversos factores actuantes, sobre la hipótesis de que aquellos en los cuales los grupos hayan coincidido habrán de tener un peso mayor para el mantenimiento que aquellos en los que hayan diferido, dada la conservación lingüística resultante” (Rigatuso e Hipperdinger, 1998: 703). Así, el grado de urbanización (nulo o escaso según cada sub-grupo), la concentración geográfica, la existencia de un sistema de redes sociales cerradas y la creación de instituciones étnicas son los factores

extra-lingüísticos que convergen en las tres comunidades estudiadas, mientras que la unidad dialectal interna y la actitud favorable hacia la lengua inmigratoria se identifican como aquellos propiamente lingüísticos que fueron decisivos para el mantenimiento.

El único trabajo dedicado exclusivamente a Ingeniero White es el de Rigatuso y Suardiaz de Antollini (1987, 1996), en el cual se analiza el peculiar mantenimiento de lengua por parte de distintas cadenas familiares pertenecientes a la comunidad italiana asentada en aquella localidad. El trabajo distingue tres situaciones lingüísticas: el dominio activo del italiano por parte del inmigrante y sus descendientes de segunda y tercera generación; el dominio activo del italiano en la primera y segunda generación, pero no en la tercera y el dominio activo del italiano en la primera generación, pasivo en la segunda y monolingüismo español en la tercera. En el caso de la *primera situación*, la concentración geográfica, que conlleva el uso del italiano en diversos ámbitos comunitarios, favoreció el mantenimiento. La primera generación apenas aprendió una variedad cercana al español a través del contacto con otros pobladores de Ingeniero White que no pertenecían a la colectividad. En la *segunda situación*, el hecho que condiciona la existencia o no de dominio activo en los nietos de inmigrantes es la época de nacimiento, ya que se sostiene que el uso del italiano en la interacción cotidiana fue significativo hasta la década de 1940, cuando comienza una etapa de “decaimiento” que provocó que muchas familias se trasladaran a Bahía Blanca, disgregando el sistema de redes cerradas que explica las diversas formas del mantenimiento. El otro factor que condiciona el dominio pasivo de los hablantes de tercera generación es la realización de uniones mixtas. Todos estos condicionantes influyeron también en la segunda generación con dominio pasivo del italiano, que integra la *tercera situación* lingüística identificada. Entre los hablantes que mantuvieron su lengua de origen se encuentran los hombres que se dedican a la pesca artesanal: hasta la década de 1960 el italiano se usó como lengua de conversación en las embarcaciones, mientras que el léxico propio del oficio, integrado por palabras de dicha lengua, persiste hasta hoy. En este grupo de migrantes y sus descendientes, que debemos circunscribir a aquellos provenientes del sur de Italia, el ámbito laboral no funcionó como motivación para el aprendizaje del español –tal como lo analizaremos en este trabajo- sino exactamente a la inversa, como elemento favorecedor del mantenimiento lingüístico. No sucedió así con otros grupos de italianos asentados en Ingeniero White y Bahía Blanca.

2.2. *Relatos migratorios en Ingeniero White*

Las publicaciones dedicadas a las migraciones que tuvieron su epicentro en Ingeniero White se han caracterizado por reponer relatos singulares y concretos, que desplazan la mirada del análisis estructural y homogeneizador a las experiencias diversas de los protagonistas. A partir de la conformación del Archivo de Relatos Orales del Museo del Puerto en 1992, dicha institución comienza a publicar distintos materiales relacionados con migrantes asentados en Ingeniero White y Bahía Blanca. En primer lugar, debemos mencionar cuatro números del periódico *El Puerto*, publicados entre 1993 y 1996. Todos ellos están conformados básicamente por relatos obtenidos a partir de entrevistas, muchos de las cuales, por referir al problema de la lengua, integrarán el corpus de análisis de esta tesina. El número 3 está dedicado al proceso migratorio en general. El número 4 se concentra en la historia de vida de Iván “Vinko” Milin, obrero de origen croata que participó de la construcción del Puerto Nacional entre 1927 y 1957. En un sector de este número se presenta un análisis del español hablado por Milin, que ejemplifica la concepción de la lengua como *trabajo*:

Escucharlo un buen rato es sentir que sus pensamientos son como bloques que se apoyan unos en otros, sin ningún tipo de mezcla. Por eso recordar los trabajos de albañilería en el muelle pareciera estar diciendo de su modo de hablar: **Tres, tres golpes: ladrillo doble estaba hecho. Tres golpes, ma eso un segundo.** Tiende siempre a ese golpe, no amortigua, y dice **tábamos** y no **estábamos**, dice **bía** y no **había**, dice **tonces** y no **entonces**, descuida artículos y nexos. De todos modos sabe de una pausa: **Mira**, expresión que le sirve para detenerse, llamar la atención del oyente, mirar, mientras cuenta, la pava sobre la hornalla (“El Puerto”, n° 4, 1994: 1; resaltado en el original).

El n° 6 está dedicado a la inmigración poncesa y al culto de San Silverio, patrono de los pescadores artesanales. El n° 8, publicado en 1996, se ocupa específicamente de la inmigración croata.

En 2000, el Museo publicó en versión bilingüe y anotada el *Diario de mi viaje de mar* de Abramo Battaia, un hombre nacido en el Trentino (Italia) en 1913 y arribado a la Argentina a la

edad de dieciocho años para reencontrarse con sus hermanos mayores. En este diario, Abramo relata su viaje a nuestro país desde Génova. Cuando narra la llegada del barco a Nápoles, el autor comenta: *A la gente de aquí no se le entiende nada* (Battaia, 2000: 23), en alusión al multidialectalismo de la península itálica que aun primaba sobre la difusión del italiano estándar. En la introducción al diario, Ana Miravalles se refiere a la reescritura del mismo, en 1933, en la cual influyeron tanto las clases de “italiano” en Poia, su pueblo natal, como el dialecto que aprendió a hablar allí. Asimismo, se detiene en algunas frases que dan cuenta de cómo a Abramo “el español local se le metió hasta los huesos”, al punto de que le parece perfectamente normal escribir “*avia*” *morto un uomo o si vedeva che il mare “si avia calmato”* (Battaia, 2000: 14).¹²

Ya fuera del ámbito del Museo del Puerto, comentamos brevemente algunas publicaciones realizadas por investigadores universitarios vinculados de alguna manera con agrupaciones étnicas. Primero, el libro del helenista Mario Ritacco sobre los griegos asentados en Ingeniero White y Bahía Blanca (1992). Dada la escasez de fuentes documentales, el autor recurre a relatos para reconstruir la historia de una comunidad pequeña pero inserta plenamente en las actividades marítimas y portuarias de la región.¹³ El libro de Susana Martos (2008) recopila distintas entrevistas a migrantes ponceses que mantienen el culto a San Silverio. Entre ellas, es pertinente para nuestro estudio menciona una realizada a Silverio Chiurazzo (Ponza, 1947), arribado a Ingeniero White a la edad de diez años. Silverio relata el sufrimiento de desconocer el español, lo cual determinó que, habiendo cursado quinto grado de primaria en Italia, se lo ubicara en tercer grado en Argentina. Chiurazzo cuenta también que la multiplicidad de dialectos afectaba la comunicación con otros chicos italianos, “dado que la mayoría no provenía de Ponza” (Martos, 2008: 23).

2.3 Reflexiones propiciatorias

Luego de la revisión que acabamos de hacer, es posible constatar que el proceso de aprendizaje del español por parte de los migrantes europeos casi no ha recibido atención por parte de los

¹² Otras publicaciones basadas en experiencias de migrantes individuales son *ir venir quedarse* (2004) sobre José María Pupio, y *La canción del prisionero* (2006) dedicada a Antonino “Nino” Lupo.

¹³ Ritacco también realizó un estudio particular sobre la Sociedad Helénica “Omonia”, fundada en Ingeniero White en 1927, en el que se establece la relación entre el asociacionismo étnico y la participación política del grupo migratorio (ver Ritacco, 2003).

estudios científicos. Esta ausencia puede explicarse a partir de un fenómeno más general, de una dualidad constitutiva en la bibliografía referida a la cuestión migratoria en Ingeniero White y el sudoeste bonaerense. La perspectiva socio-estructural que correlaciona factores y procesos privilegiando la metodología cuantitativa parece irreconciliable con aquella que se preocupa por la singularidad de las experiencias y los modos diversos de narrarlas, haciendo uso por tanto de una metodología cualitativa. Sin embargo, creemos que así como los relatos individuales adquieren un sentido colectivo en la trama de la que forman parte, esta última se vuelve una realidad concreta solo a partir de su viabilidad en experiencias singulares. De esta manera, con la investigación nos proponemos contribuir al desarrollo de una perspectiva teórico-metodológica integradora que ha venido ganando terreno en los últimos años, y que explicitamos en los apartados dedicados a este aspecto. Asimismo, ningún estudio se ha ocupado del conjunto de las comunidades migratorias asentadas en Ingeniero White, y por supuesto tampoco de los procesos correspondientes de mantenimiento y cambio de lengua. Por lo tanto, el desafío de este trabajo consiste en reponer, desde una aproximación integradora, el proceso de aprendizaje del español como parte de la experiencia migratoria de diversos grupos europeos instalados en la localidad portuaria del partido de Bahía Blanca.

3. Problemas teóricos

3.1 Perspectiva socio-estructural

Tal como indicamos en el estado de la cuestión, las investigaciones académicas relativas a los aspectos lingüísticos del proceso migratorio se enmarcaron en el campo de estudios acerca del mantenimiento y cambio de lengua, que forma parte de la sociología del lenguaje fundada por Joshua Fishman (ver Fishman 1974, 1979). Este campo, que por su mismo objeto de análisis supone situaciones variables de bi- o multilingüismo generadas a partir del contacto, es definido por Fishman de la siguiente manera:

El estudio de la conservación y el desplazamiento del idioma se ocupa de la relación entre el cambio (o estabilidad) en las pautas de uso del idioma, por una parte, y procesos psicológicos o culturales, por la otra, que se desarrollan en poblaciones que utilizan más de una variedad idiomática para comunicarse dentro del grupo o fuera de él. (Fishman, 1974: 375)

El investigador dedica a este sub-campo de estudios un capítulo de su libro *Sociología del lenguaje* (1979), describiéndolo a través de una división tripartita. En primer lugar, destaca la importancia de establecer con precisión el *uso lingüístico* habitual en una situación de contacto. Así, el grado de bilingüismo debe estudiarse en relación a la variación de los medios (habla, lectura, escritura) y a la variación de la manifestación (producción, comprensión, habla interior). Fishman sostiene que deben establecerse apropiadamente los *dominios* en los cuales se usa cada una de las lenguas involucradas de acuerdo a las funciones que cumplen. En segundo lugar, se refiere a los procesos psicológicos, sociales y culturales que están asociados con cambios comprobados en el uso lingüístico habitual. Por último, Fishman se detiene en el comportamiento ante la lengua, subdividiéndolo en *conductas de actitud-afectiva* (lealtad, antipatía...), *actuación conductiva explícita* (control o regularización del uso de hábitos lingüísticos mediante el refuerzo, la planificación, la prohibición, etc.) y las *conductas cognitivas* (consciencia lingüística, conocimiento lingüístico, percepciones grupales relacionadas con la lengua, etc.).¹⁴

Entre las múltiples aproximaciones al campo de estudios arriba mencionado, comentaremos específicamente la de Fasold (1996), quien entiende este proceso como la consecuencia de que en una comunidad determinada existan patrones de elección lingüística. Este autor enumera una serie de condiciones para que se produzca el cambio de una lengua por otra, entre ellas, una situación bilingüe de base, la migración y el hecho de que la lengua nueva sea la que se utilice en el sistema educativo. Luego se detiene en el análisis particular y comparativo de dos casos de cambio, uno de mantenimiento y uno ambiguo. Tratando de identificar las condiciones necesarias y suficientes para el cambio, afirma, tajantemente, que “Un cambio de lengua sólo tendrá lugar si una comunidad desea abandonar su identidad como grupo socioculturalmente identificable a favor de una identidad compartida con esta comunidad” (Fasold, 1996: 361). El estatuto de la lengua como marcador identitario ha sido (y sigue siendo) fuertemente debatido en

¹⁴ Si bien, en general, los trabajos iniciados por Fontanella de Weinberg siguen este modelo de análisis, la diferencia principal consiste en la incorporación del modelo de los factores que inciden en el mantenimiento y cambio de lengua propuesto por Heinz Kloss. En efecto, la autora reemplaza el análisis procesual de Fishman por la versión más estática y mecánica, esto es, más estructuralista, de los “factores (lingüísticos y extra-lingüísticos)”. Este dato es relevante porque, como se desarrolla a continuación, Zimmermann (2009) cuestiona, desde una perspectiva constructivista, la noción de factor.

la sociolingüística, pero es necesario tener en cuenta, primero, que una comunidad puede mantener la lengua a pesar de la pérdida de su función comunicativa, esto es, como símbolo cultural; segundo, la identidad puede articularse en otros factores que no son la lengua. Sin embargo, Fasold parece quedarse con una única condición general para el cambio, el desplazamiento de la lengua minoritaria de los ámbitos que hasta entonces le eran propios, que más que una condición parece una descripción del proceso. De esta manera, la noción fishmaniana aparece como fundamental para entender los procesos de mantenimiento y cambio de lengua.

Para los fines de este trabajo, nos interesa en particular la noción de ámbito o dominio (traducciones alternativas del original inglés *domain*). La noción de ámbito es un constructo teórico que opera como clasificador de los usos lingüísticos propios de una comunidad bi/multilingüe o diglósica, en el marco de los estudios sobre mantenimiento y cambio de lengua. Diversas interacciones forman parte de un mismo ámbito si comparten los siguientes componentes: lugar, tema, relaciones de rol y tiempo, y generalmente se realizan en cierta lengua o variedad lingüística. Por ejemplo, el uso de la variedad X entre un padre y su hijo para hablar sobre los estudios de este último, durante la cena y en la casa es una situación que podría formar parte del ámbito “familia” u “hogar” en una comunidad determinada. El uso específico de una lengua o variedad en uno o más ámbitos puede favorecer el mantenimiento de la misma, mientras que su desplazamiento de un ámbito específico es asociado habitualmente a un proceso de cambio de lengua (*cfr.* Mioni 1987).

El concepto surgió de la insatisfacción con las teorías y métodos disponibles para constatar los procesos de mantenimiento y el cambio de lengua en comunidades multilingües, que tenían un carácter cuantitativo. Entonces, diversos investigadores como U. Weinreich y E. Haugen decidieron efectuar aproximaciones cualitativas. Sustituyendo las dimensiones de análisis incluidas por Weinreich (1953) en la categoría de *dominance configuration*¹⁵ por las mencionadas arriba, Fishman (1964, 1965) elaboró su noción de ámbito, que es la que ha quedado fijada en la tradición sociolingüística, ya sea para usarla, criticarla o defenderla.

¹⁵ Como no encontramos un equivalente español satisfactorio, preferimos mantener este concepto en la lengua original.

El problema básico que plantea esta noción es su carácter de constructo teórico, más precisamente, *la legitimidad de su postulación por parte del analista*. Para Fishman (1979), los ámbitos son establecidos por la intuición del investigador. El científico elabora una lista de eventos comunicativos que se verifica a través de encuestas realizadas a los hablantes. Luego, abstrae los componentes comunes en los eventos anotados y elabora finalmente el ámbito. ¿Es legítima esta operación en términos heurísticos? ¿Qué presupuestos subyacen a ella, y qué consecuencias trae para la investigación? Estas son las preguntas básicas que se hace Werlen (2004) en su revisión crítica del concepto. Este autor sostiene que está basado en una idealización del evento comunicativo observable, en primer lugar, en el supuesto de un bilingüismo estable y coordinado, que opera en el momento crucial de la verificación empírica de los ámbitos. Bajo este supuesto *etic*, el hablante podría sentirse presionado para ratificar la lista del investigador, a fin de no verse minusvalorado por su falta o escaso grado de competencia en alguna de las lenguas. Como consecuencia de esto, la abstracción sociológica se impondría así sobre la interpretación e institucionalización de los ámbitos efectuadas por los propios hablantes.

En segundo lugar, la idealización se observaría en el hecho de que Fishman no se detenga en el análisis de las relaciones de poder que supone cualquier situación de contacto lingüístico, ya que es frecuente que un grupo monolingüe imponga a otro el conocimiento y el uso de su lengua, al menos en ciertos ámbitos prestigiosos como la administración pública o el comercio. Puede que esta objeción no sea pertinente, dado el interés que Fishman ha mostrado por la defensa y promoción de las minorías lingüísticas. Igualmente, una objeción en este sentido podría vincularse al escaso grado de participación que tienen los hablantes de la comunidad estudiada en la elaboración de la investigación, y por lo tanto el carácter ideológico del enfoque habría que buscarlo en lo que hemos planteado como legitimidad de postulación del concepto. Una intención progresista enmarcada en un enfoque centrado monopólicamente en el investigador (o en el cual los hablantes ocuparían un lugar pasivo) podría verse como una contradicción.

La crítica dirigida desde enfoques interaccionistas y/o constructivistas (Barth 1966, Goffman 1967, Gumperz 1966, entre otros) se enfocan en el carácter discreto y estático del concepto, especialmente en el caso del componente “relaciones de rol/estatus”. Según estos autores, existe

una cierta fluidez en los status/roles, porque una persona siempre negocia su imagen a través de la interacción social. En esta línea se inscribe Breitborde (1983) quien afirma que los hablantes se encuentran potencialmente investidos de una multiplicidad de roles, que pueden variar en distintos momentos de la interacción prevaleciendo algunos en detrimento de otros y redefiniendo así la situación comunicativa. Mioni (1987) y Werlen (2004) coinciden en que esta propuesta alternativa disminuye el grado de determinismo potencialmente implicado en el constructo, en el sentido de que, si la congruencia de los componentes de un dominio y la variedad lingüística usada fuera absoluta, una persona solo podría tener la libertad de identificar el dominio de un evento comunicativo dado, teniendo permitido apenas hacer elecciones de más bajo nivel compatibles con el dominio, como el estilo, el registro, los medios, etc.

Sin embargo, es posible que la propuesta de Breitborde contenga la negación del concepto, porque si la renegociación de los roles y, sobre todo, de la situación comunicativa es constante incluso en una misma interacción, sería imposible fijar una regularidad pasible de ser abstraída para formar ámbitos. Si bien se reconoce el rol agentivo de los hablantes en la configuración de la situación comunicativa, esa capacidad forma parte de una escala mayor, porque al fin y al cabo los hablantes no son individuos plenipotenciarios sino seres sociales, con los condicionantes y posibilidades que ello implica.

En cuanto al grado de compatibilidad o congruencia entre ámbitos y lenguas/variedades, es llamativa la ausencia de discusión respecto de la capacidad heurística del concepto para explicar procesos de mantenimiento o cambio de lengua. El cuestionamiento al carácter discreto de los ámbitos debería enmarcarse en ese problema más general, porque en definitiva el concepto no es más que un dispositivo creado *ad hoc* para investigar los usos lingüísticos variables en diversas comunidades.

3.2 Perspectiva constructivista

Tal como venimos viendo, el campo de estudios sobre el mantenimiento y cambio de lengua está estrechamente vinculado con el problema de la elección lingüística. ¿Quiénes eligen qué lengua y en qué ámbitos? ¿Por qué? ¿El hablante verdaderamente elige o simplemente cumple normas sociales que no controla, y de las cuales no puede desviarse? La situación comunicativa, ¿es una estructura que determina los usos sin que los hablantes incidan en ella o, por el contrario, son

ellos los que la construyen a través de sus elecciones? Estas preguntas formuladas de manera dicotómica dan cuenta de la crítica que recibieron, al interior de la sociolingüística, los primeros planteos disciplinares, en función de recuperar el rol activo del hablante en la construcción de la situación comunicativa y de los procesos lingüísticos en general.

Dentro de esta perspectiva destacamos la versión de Zimmermann (2009)¹⁶, no solo por su actualidad sino también porque está situada en los estudios sobre lengua y migración. Este autor sostiene que los individuos que protagonizan procesos migratorios construyen diferentes visiones de su situación bajo la influencia de afectos, motivos e intenciones. Hay factores científicamente detectables que no están percibidos por un individuo o grupos, otros que se construyen de diferente manera según grupos sociales o individuos particulares e incluso factores ilusorios que no existen en la realidad. Estas diferencias generan comportamientos también variables: ante una misma construcción de la situación migratoria, un individuo puede decidir abandonar su lengua para no ser excluido mientras que otro puede evaluar la coyuntura como injusta y buscar estrategias de mantenimiento. No es el factor “objetivo” en sí mismo el que influye en el comportamiento lingüístico, sino la construcción cognitiva de la realidad y el proyecto de cómo enfrentarla en el futuro. Desde el punto de vista teórico-metodológico, Zimmermann sostiene que deben considerarse todos los casos, porque demuestran que siempre hay alternativas de construcción y comportamiento que permiten reconocer “el perfil específico de cada proceso histórico concreto” (2009: 148). Para tener acceso a las construcciones se deben emplear métodos cualitativos como la observación del comportamiento y las entrevistas narrativas y temáticas.

El planteo de Zimmermann, en el cual el analista debe elucidar la construcción de los condicionantes en los propios individuos para poder evaluar su impacto, se vuelve considerablemente útil para nuestro trabajo. Precisamente, queremos demostrar que los individuos y grupos migratorios europeos que se asentaron en Ingeniero White entre 1920 y 1960 construyeron ámbitos de aprendizaje del español, como parte de la construcción de su situación migratoria, y que esta actividad es reconocible a partir del análisis de sus percepciones, a las que

¹⁶ En este artículo, el autor se propone sentar las bases de un nuevo campo de estudios denominado “lingüística de la migración”. No vamos a discutir aquí la pertinencia de esa operación epistemológica.

podemos acceder a través de las entrevistas del archivo del Museo del Puerto. ¿Qué coincidencias y divergencias grupales e individuales podemos encontrar en la construcción? ¿Cómo influyeron en el comportamiento, esto es, en el *trabajo* de aprender una lengua nueva? ¿Qué alternativas de mantenimiento y cambio se presentaron y cuáles triunfaron? Estas son las preguntas que nos permite formular la perspectiva constructivista.

En este enfoque podemos ubicar el otro dispositivo conceptual que será utilizado en la investigación, representación, que a diferencia de la noción de ámbito, circunscripta al campo de la sociolingüística, ha tenido y tiene un desarrollo muy vasto en diferentes disciplinas y de acuerdo a múltiples perspectivas. Ante esta amplitud, nos centraremos en una formulación reciente que se vincula al área en el cual se inscribe este trabajo. Me refiero a la noción de representación utilizada por Di Tullio en su estudio sobre la relación entre la construcción política de un “idioma nacional” y el proceso migratorio en la Argentina (Di Tullio, 2003). Di Tullio incluye el concepto de representación en una articulación conceptual de la cual forman parte también las nociones de actitudes y prácticas lingüísticas. Las representaciones son esquemas conceptuales que sustituyen a un objeto ausente y constituyen el fundamento cognitivo sobre el cual se asientan las actitudes. Las actitudes, por su parte, son esquemas afectivos que consisten en tomas de posición valorativas en relación con el objeto presente (en este caso, la lengua) e inciden de esta manera en el cambio de lengua. Tanto las representaciones como las actitudes guían la acción, y en tal sentido constituyen el fundamento de las prácticas que predominan en una comunidad lingüística en un período determinado. Di Tullio integra cada uno de los conceptos de la tríada en un colectivo: las representaciones sociales conforman el imaginario social, que se define como un sistema de imágenes, objetivaciones, formas de conocimientos socialmente elaborados que permiten interpretar la realidad o sus fragmentos; las actitudes de un cierto grupo conforman la ideología, entendida como disposiciones o valoraciones que se adoptan, colectivamente, frente a objetos culturales; finalmente, los comportamientos socialmente estructurados e instituidos en relación con los roles son las prácticas sociales cotidianas. Di Tullio desarrolla este complejo conceptual para abordar el peso decisivo y polémico que tuvo la inmigración en lo que considera “la primera –y probablemente la única- política lingüística en sentido estrecho que se diseñó en la historia de nuestro país”

(2003: 16), que consistió en una legislación y un proyecto educativo destinados a inhibir la enseñanza en las lenguas inmigratorias y a estandarizar el español según la variedad castiza, expresada en programas, textos de lectura y gramáticas. En este sentido, el término representación remite especialmente a esa lengua estándar, considerada por la élite gobernante a principios del siglo XX como un símbolo nacional pasible de ser instrumentalizado a través del sistema educativo para crear un sentido de pertenencia a la nación “amenazada por elementos extranjeros”. Sin embargo, como consecuencia de esta asociación estrecha entre lengua nacional e inmigración, el concepto también se vincula con los migrantes y su expresión lingüística.

La propuesta de Di Tullio integra dos conceptos que provienen de diferentes tradiciones teóricas: representaciones y actitudes. La noción de representación se inscribe en el enfoque constructivista, en el sentido de que implica una elaboración consciente y sistemática de imágenes, objetivaciones, etc. orientada a la interpretación de la realidad. El concepto de actitudes lingüísticas forma parte, en cambio, de los enfoques socio-estructurales¹⁷: mientras que Fishman lo incluye en su esquema de análisis de los procesos de mantenimiento y cambio de lengua, Weinreich, Labov y Herzog (1968) mencionan la *evaluación* de un rasgo lingüístico como etapa del proceso de cambio lingüístico. Si bien la voluntad integracionista de Di Tullio contribuye a la elaboración de un andamiaje teórico más complejo y preciso en su capacidad explicativa, la presentación de las nociones de representación y actitudes en forma dicotómica resulta en una simplificación. Precisamente, Di Tullio escinde, primero, lo cognitivo de lo afectivo y, segundo, el carácter ausente de lo representado del carácter presente del objeto valorado. En cuanto a la primera escisión, podemos preguntarnos: ¿Es pertinente reducir a *lo intelectual* la elaboración de la realidad? Fishman (1979) parece haber detectado el problema en lo que llamó globalmente “comportamiento ante la lengua”, denominación que presenta un evidente sesgo conductista.

En nuestro trabajo, resulta especialmente atendible el primer aspecto de la dicotomía de Di Tullio, es decir, la contraposición entre el carácter cognitivo de las representaciones y el carácter

¹⁷ Esta clasificación de dos grandes perspectivas de análisis lingüístico, una basada en la determinación estructural y la otra en el carácter agentivo de los hablantes en situaciones comunicativas particulares es presentada, con diferentes rotulaciones por autores diversos como Aijón Oliva (2008), Appel y Muysken (1996) y Coupland (2001). Todos ellos coinciden en proponer un enfoque integrador de ambas perspectivas.

afectivo de las actitudes. Como veremos en el desarrollo del análisis, las representaciones del aprendizaje del español tienen un fuerte carácter afectivo, como así también las actitudes son formuladas mediante un discurso fundamentalmente racional.

A pesar de estas objeciones, el armado conceptual de Di Tullio tiene una ventaja significativa. A diferencia del planteo de Fishman, inscripto en una escisión metodológica entre los usos lingüísticos y lo que él llama “procesos psicológicos, sociales y culturales”, el de esta autora es, en rigor, un planteo referido a la sociedad como tal. Imaginario social, ideología y prácticas sociales cotidianas son conceptos globales que incluyen, como uno más de sus objetos a ser representados, valorados o elaborados, la lengua. De esta manera, esta última queda integrada en una totalidad social y por eso solo puede ser definida a partir de un sistema de articulaciones que la incluye pero la trasciende. En este sentido, el planteo de Di Tullio se aleja del enfoque constructivista de Zimmermann, en particular, del énfasis individualista y/o cognitivista que este presenta.

3.3 Por una perspectiva integradora

Dadas las ventajas y limitaciones de las perspectivas planteadas (que aquí denominamos socio-estructural y constructivista), ¿será posible contar con un enfoque que reconozca la determinación social del lenguaje pero a la vez restituya el carácter activo de los hablantes en las relaciones sociales? Creemos que sí, y tal como hace Coupland (2001), nos reconocemos en cierta tradición socio-teórica vinculada más o menos próximamente con el marxismo no ortodoxo. En esta tradición ocupa un lugar destacado el crítico galés Raymond Williams, quien concebía el lenguaje como una práctica social y material constitutiva, en la que se articula la relación de los hombres y mujeres entre sí y con el mundo. El lenguaje es indisociable de la praxis social, por lo cual constituye a los seres humanos en cuanto tales, como especie y como sujetos involucrados en cierto tipo de relaciones sociales, históricamente situadas y cambiantes. Este trabajo pretende contribuir al desarrollo de la perspectiva integracionista desde el campo específico del mantenimiento y cambio de lengua.

4. Objetivos e Hipótesis de trabajo

4.1 Objetivos

El objetivo general de esta tesina es contribuir al conocimiento del proceso migratorio europeo que tuvo su epicentro en el país y la región, reconocido como fundamental en la conformación de la Argentina moderna.

En un nivel específico, nos proponemos, en primer lugar, analizar los ámbitos de aprendizaje del español en migrantes asentados en Ingeniero White desde una perspectiva que integre dos enfoques que habitualmente operan por separado: el enfoque socio-estructural y el constructivista. En segundo lugar, procuramos indagar la importancia del mercado minorista como ámbito de aprendizaje del español por parte de las mujeres migrantes. Por último, pretendemos verificar la compatibilidad entre los ámbitos de aprendizaje del español considerados por la perspectiva socio-estructural y aquellos que emergen del análisis integracionista propuesto en la investigación.

4.2 Hipótesis

La hipótesis principal que pretende corroborar la investigación propuesta es que existen semejanzas y divergencias entre la elaboración teórica de los ámbitos de aprendizaje del español y su construcción por parte de los migrantes asentados en Ingeniero White.

Como hipótesis derivada, se sostiene que, además del rol indudable que desempeñaron el trabajo productivo y la institución escolar en el aprendizaje del español por parte de los migrantes hombres y niños, respectivamente, el mercado minorista cumplió un papel central en el aprendizaje de aquella lengua por parte de las mujeres migrantes.

5. Metodología

5.1. Conformación del corpus

Las entrevistas que forman parte del corpus de análisis de este trabajo están tomadas del Archivo de Relatos Orales del Museo del Puerto de Ingeniero White. El criterio de su selección –operada

sobre la totalidad del archivo- es la referencia al problema de la lengua, en particular al aprendizaje del idioma de la sociedad receptora. De esta manera, el corpus se constituye con 26 entrevistas, realizados por distintos investigadores con el fin de registrar “historias de vida” -y en ese caso las preguntas y el relato tienen máxima amplitud- o para dar cuenta de procesos migratorios de grupos nacionales, regionales y/o étnicos particulares. En el primer caso, la experiencia migratoria constituye un aspecto central de la entrevista, aunque no por eso se construye la imagen del entrevistado (ya sea por él mismo o por el entrevistador) como “inmigrante”. En el segundo caso, luego de la pregunta por el modo de arribo, la entrevista suele concentrarse en la vida en Europa y, en el caso de las mujeres, en sus prácticas culinarias. Aquí sí se construye la imagen del entrevistado como “inmigrante”, aunque resulta interesante detenerse en los momentos en los cuales esa intención se ve frustrada por las percepciones de los entrevistados. Las particularidades del corpus sin duda están determinadas por los objetivos y las acciones derivadas del registro, que son los que definen la práctica y el método del Museo del Puerto.

De los 26 entrevistados, 12 son personas de sexo femenino y 14 de sexo masculino. El virtual equilibrio en la distribución por sexos permite contrastar nuestra hipótesis referida al aprendizaje del español protagonizado por mujeres. En cuanto a la inserción de los entrevistados en el proceso migratorio, temporalmente podemos ubicarlos en dos etapas bien diferenciadas: la que se extiende entre las dos guerras mundiales -con la excepción de la crisis de 1930- y la que abarca los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial teniendo como límite final la década de 1960, cuando se cierra el ciclo de inmigración europea en nuestro país.¹⁸ De nuestro corpus, 15 entrevistados llegaron a la Argentina en el segundo período y los 16 restantes luego del fin de la Segunda Guerra Mundial. El hecho de que la gran mayoría de los entrevistados se haya radicado en la localidad de Ingeniero White permite reconstruir con mayor precisión los ámbitos y las redes sociales en los cuales se desarrolló el proceso de aprendizaje del español. En cuanto a las identidades nacionales de los entrevistados y a las lenguas y dialectos hablados por ellos, el corpus se desagrega de la siguiente manera: 7 personas procedentes de la península itálica (un hablante del dialecto *pugliese*, dos de *napolitano*, uno de *marchigiano* y tres hablantes de italiano

¹⁸ Una versión de esta periodización (que incluye la etapa aluvional desarrollada entre 1880 y 1914) es la de María Bjerg (2010).

estándar), 9 procedentes de la actual Croacia y hablantes del croata, 3 polacos, 2 portugueses y 2 franceses hablantes de las lenguas homónimas y un hablante de ruso e idish. El predominio de los hablantes de origen italiano se explica por la mayor proporción de migrantes de esa nacionalidad en la Argentina, mientras que el alto número relativo de croatas se debe a un estudio específico y exhaustivo sobre este grupo étnico realizado por Gustavo Chalié¹⁹.

Otro aspecto a tener en cuenta es la edad de arribo de los migrantes, pues condiciona el aprendizaje del español en el ámbito escolar. Hemos reunido a los entrevistados en dos grupos: aquellos que arribaron a la Argentina durante la infancia (niños), y aquellos que lo hicieron luego de esa edad, durante la juventud, adultez y vejez (hombres y mujeres). Así, 12 son los migrantes que integran el primer grupo y 14 los que componen el segundo.

5.2. Procedimientos

El trabajo con el corpus consiste en un análisis de los relatos referidos al aprendizaje del español. Dicho análisis se desglosa, en primer lugar, en la verificación de una correlación entre género, edad y ámbito privilegiado de aprendizaje, la cual supone clasificar los testimonios de los migrantes considerados en tres grupos: hombres, mujeres y niños.

En segundo lugar, se indagan las representaciones inscriptas en los relatos de los migrantes. Si bien serán relevadas aquellas que tienen por objeto el proceso de aprendizaje del español en un sentido general, prestando especial atención a las construcciones subjetivas de los ámbitos de adquisición. En esta instancia, se evalúa la importancia del mercado minorista en el aprendizaje llevado a cabo por mujeres migrantes.

Esta secuencia no implica, desde luego, una escisión teórico-metodológica en el abordaje del problema tratado. Precisamente, las perspectivas socio-estructural y constructivista, que habitualmente operan por separado, son integradas como instancias co-dependientes en el marco de un abordaje único. Las representaciones son analizadas en función del establecimiento de

¹⁹ La presencia de croatas en White ha sido significativa, al punto de que los apellidos de este origen son relativamente comunes en White. Esta inmigración se vuelve significativa en el período de entreguerras, cuando Estados Unidos restringe el ingreso de extranjeros, y luego de la Segunda Guerra Mundial, momento en el cual nuestro país recibe un contingente de exiliados políticos del régimen comunista del “Mariscal Tito”.

ámbitos y estos se conforman sobre la base de las construcciones subjetivas presentes en los testimonios de los migrantes.

6. El trabajo productivo

En los estudios sobre mantenimiento y cambio de lengua el trabajo productivo suele aparecer representado a partir de una situación inicial caracterizada por relaciones entre personas de sexo masculino que hablan diversas lenguas. El contacto entre miembros de diversas comunidades étnicas favorecería el cambio de lengua.²⁰ Rigatuso y Suardiaz de Antollini (1996), en su estudio específico de la comunidad italiana whitense, han demostrado que el trabajo productivo bien puede estar asociado al mantenimiento de la lengua, en caso de que dicho ámbito esté caracterizado por una cierta homogeneidad lingüística, como el de los pescadores de esa localidad. ¿Cómo opera el ámbito laboral en el aprendizaje del español efectuado por migrantes de diferentes nacionalidades asentados en Ingeniero White? Para responder a esta pregunta, se vuelve necesario pasar a un análisis de los relatos migratorios, según los dispositivos conceptuales que hemos establecido en el marco teórico de esta investigación. En primer lugar, nos detendremos en aquellos que dan cuenta del aprendizaje de la lengua en el mundo del trabajo productivo. Dado que todos los entrevistados de género masculino arribados en edad adulta coinciden en asignarle un rol central a este ámbito en su aprendizaje del español en la Argentina, analizaremos en detalle los testimonios que presentan un mayor grado de complejidad sobre la cuestión.

6.1 Nikola Susić

El primero que vamos a analizar es el de Nikola Susić, quien llegó a Ingeniero White en 1925 acompañando a su padre. Tenía 15 años y había asistido a la escuela primaria en su país natal, donde aprendió la lengua croata y también el italiano, por el dominio que este país había ejercido sobre algunas regiones de la ex Yugoslavia. En Croacia también aprendió el oficio de carpintero,

²⁰ Especialmente, este relato se refiere a los italianos. Ver, por ejemplo, Fontanella de Weinberg y otras (1991).

al que se dedicó toda su vida²¹. La primera mención acerca del aprendizaje del español se produce en el momento del relato en que cuenta su viaje a la Argentina:

Quando salí de allá de Europa me compré una gramática. Una gramática en español y en mi idioma. Ya cuando vine acá podía encontrarme, aunque no hubiera estado mi padre, con una persona, preguntarle cómo le va, cómo está usted, dónde yo puedo ir, qué es lo que yo puedo ‘cer, dónde yo puedo –despacito ¿no?- dónde yo puedo buscar trabajo, toda esa cosa yo lo podía decir... Y en el barco donde yo venía, venían once de mi mismo pueblo... algunos que habían ‘stado en Estados Unidos y otros que habían ‘stado acá. Entonces ya durante el viaje ya me enseñaban.

En este fragmento, la alfabetización aparece como un factor central en el aprendizaje del español, ya que es el presupuesto del uso de un instrumento lingüístico como la gramática. Por otra parte, de las preguntas mencionadas por SusiĆ, se desprende que el trabajo productivo es una motivación importante para el aprendizaje de la lengua de la sociedad receptora. Finalmente, es interesante notar que los propios paisanos, ya emigrados, funcionan aquí como agentes de enseñanza del español, en lugar de como favorecedores del mantenimiento de la lengua migratoria.

Sin embargo, la importancia del viaje para el aprendizaje es relativizada por el propio SusiĆ, quien cuenta a continuación su convivencia con un español llamado Leopoldo Santiago, a quien su padre le alquilaba una pieza en la calle Avenente de Ingeniero White. Con él cenaba todas las noches, mientras su padre trabajaba en el puerto, para el Ferrocarril Sud: *Yo cenaba junto con él y él me hablaba. Lo que me hablaba algo entendía. Pero este hombre le preguntaba a mi padre: “¿Qué está diciendo el muchacho?” Y yo quería ir a trabajar, ganar plata, quería ganar, quería mandarle a la abuela.* Poco habían servido la gramática y la enseñanza de los paisanos, o al menos el “choque cultural” había sido más fuerte. En este fragmento, el ámbito doméstico aparece como instancia de aprendizaje, pero los problemas de comunicación requieren de la mediación de un intérprete, el padre, que ya había estado antes en la Argentina y tenía un cierto conocimiento del español. Es decir, si bien interviene en la adquisición, y en particular debido a la presencia de un hablante de español, el hogar no aparece asociado centralmente con el aprendizaje.

²¹ La mayor parte de ella enmarcó su oficio en el plantel marítimo del Ferrocarril Sud, la empresa inglesa que construyó el puerto de Ing. White, que en 1948 fue transferido al ex Ministerio de Obras Públicas de la Nación.

En el relato de Susi^c, la instancia central de adquisición fue su trabajo como oficial carpintero, a cargo de otro español llamado Bautista Rodríguez. El entrevistado relata, entre risas, la siguiente anécdota:

Un día un tal Sgalla me dijo: “Tené cuidado cómo hablás, porque estás pasando vergüenza”. Porque yo iba con él y al otro muchacho que me presentó yo le decía: “Oye, tú” y el otro le decía “Qué, ¿este es gallego?” Y me dice: “Vos no sos gallego. ¿Cómo le vas a decir ‘¿Oyes, tú?’ Eso lo dicen ellos. Acá decimos ‘¡Sentí!’ o ‘¡Che!’” Y yo pensaba “¿Por qué? Si él (el español) me dice Oyes, tú”.

El hecho de que Susi^c había aprendido, en realidad, la variedad peninsular del español, da cuenta de la importancia decisiva que tiene el trabajo productivo como ámbito de aprendizaje. La advertencia y la corrección que recibió señalan un procedimiento de iconización²² basado en una asociación pretendidamente natural entre lengua, nación y territorio: vos no podés hablar *como* un gallego porque no sos gallego; tenés que hablar como un argentino porque *estás* en Argentina. La presión asimilatoria suponía que Susi^c aprendiera los rasgos propios de la variedad bonaerense de español, como el voseo.²³

6.2 Pedro Susi^c

En 1929, llegó a Ingeniero White, junto a su madre y su hermano Antonio, Pedro Susi^c, hermano de Nikola. En su relato, la lengua materna se desvanece ya en el momento de emprender el viaje: *Salido del país uno el idioma ya lo pierde. Ya empezamos a hablar italiano, y cuando no español*. Igual que Nikola, aprendió esta última lengua en la carpintería del español Rodríguez, y también lo confundían con un español por su manera de hablar. Sin embargo, a diferencia de su hermano, “no sabía decir ni ‘buen día’” cuando empezó a trabajar, porque hasta ese momento había permanecido en el ámbito doméstico. Este desconocimiento se sumaba, según él, a la timidez para dificultar el aprendizaje:

²² Tomamos este concepto de Irvine / Gal (2000), donde se define como un recurso para obtener la representación de una comunidad monoglósica homogénea, en el marco de los discursos en los cuales se cristalizan determinadas ideologías lingüísticas.

²³ En el momento en que Susi^c aprendía el idioma, la escuela reprobaba el uso del voseo, pero en ámbitos que no requerían de la escolarización este rasgo no era condenado. Al contrario, era valorado según una norma lingüística popular (ver, por ejemplo, Blanco 1991).

Yo por ejemplo soy un poco tímido y me da vergüenza decir una cosa mal, entonces me costó largarme. Porque hay personas que no les importa y champurrean de cualquier manera y siguen siempre chapuceros, porque no se han corregido. En cambio yo no decía una palabra con otra persona hasta que no estaba bien seguro que decía las cosas bien.

En este fragmento, la actitud hacia la lengua a aprender influye decisivamente en el aprendizaje. El ideal de corrección opera como condicionante de la adquisición, demorando el proceso. En el relato de Pedro Susić, el aprendizaje de la lengua correcta aparece ligado estrechamente a dos cuestiones: la jerarquía de la relación laboral y la actitud negativa hacia el dialecto croata que era su lengua materna. Veamos cómo se manifiesta la primera:

El carpintero me decía: “¿Tú tienes tal herramienta?” Y a mí se me había pegado el tú, entonces yo lo trataba de tú y entonces él me decía “No, Pedrito, usted”. Claro, él me decía tú y yo le decía tú.

La corrección del carpintero da cuenta de que el ámbito laboral funciona como lugar de circulación de representaciones y usos “correctos” de la lengua, en el sentido de que un uso lingüístico adecuado es la contracara de un trabajo productivo correctamente ejecutado. Autoridad idiomática y autoridad laboral son las dos caras de una misma moneda. En el relato de Pedro Susić, la idea de corrección lingüística, en tanto supone asignarle al español una norma que regula los usos, funciona como criterio de impugnación del dialecto familiar:

Nosotros tenemos un dialecto que es un idioma primario y muy precario que se usa en la casa. Dónde fuiste, qué hiciste, dónde va, dónde no vienes, por qué, porque no, porque sí, no hay más que eso. Nosotros hablamos el dialecto croata, pero muy distorsionado. ¿Por qué? Porque somos fronterizos con Italia.

El dialecto se asocia entonces con una “precariedad” y un “primitivismo” que se observaría en la realización de un repertorio mínimo de interacciones, limitadas a la vida doméstica. Asimismo, las consecuencias del contacto con el italiano son evaluadas negativamente, de acuerdo a una actitud purista según la cual el cambio es sinónimo de corrupción (“distorsión”).

6.3 Valentín Laurić

Otro testimonio en el cual el aprendizaje se vincula inmediatamente con las actitudes hacia la lengua es el de Valentín Laurić, quien llegó a la Argentina procedente de la región croata de Eslavonia en 1965, luego de haberse recibido de ingeniero agrónomo. Laurić había colaborado

con la resistencia pro-independentista croata que se oponía al régimen comunista del Mariscal Tito. Cuando llegó a la Argentina, comenzó a trabajar en la fábrica textil de su padre, ubicada en la localidad bonaerense de Lanús.

(El idioma) primero me parecía una cosa increíble. Había un gallego que trabajaba en el taller de mi padre, que hablaba por los dientes. Yo cuando iba allá, viste, estaba sin abrir la boca. Digo yo: “¡Nunca voy a aprender este idioma!” Si no tiene palabras, porque parecía toda una sola palabra, un hilar continuo.

En este fragmento, primero, el español es identificado en su unicidad: Lauricé debía aprender, en realidad, la variedad bonaerense, pero aquí el español es una única y homogénea. Esta ideología de la unidad lingüística puede explicarse por su fuerte adhesión al nacionalismo croata, que lo llevaba a construir como otredad única y homogénea la “hispanidad”. El español es representado a través de dos metáforas: *hablar por los dientes*, que parece aludir a un predominio de fonemas dentales y se vehiculiza a través del procedimiento de la iconización (el “gallego”), y *un hilar continuo*, mediante la cual se pretende advertir la supuesta falta de unidades de emisión discretas probablemente entendida como un signo de agramaticalidad. Esta valoración negativa genera inhibición e impide el aprendizaje.

6.4 Antonio Midura

Por último, nos detendremos en el relato de Antonio Midura, un migrante polaco arribado a la Argentina en 1924. Midura trabajó en el desmonte en el Chaco y luego en la cosecha del maíz en la zona de Saladillo, provincia de Buenos Aires. Cada una de estas experiencias laborales está asociada con la angustia de no poder comunicarse. El relato de su primer trabajo está atravesado por la molestia producida por los mosquitos, en un clima muy diferente al cual estaba acostumbrado. *Si uno sabía hablar entonces llevaba contra mosquitos*. El desconocimiento del español implica un desconocimiento de los propios compañeros de trabajo: *Había inmigrantes, pero no sabíamos de qué nación ni nada porque no sabíamos hablar*. Luego de trabajar tres meses en el Chaco, retornó a la ciudad de Buenos Aires para buscar otro trabajo. La imagen extrañada de la ciudad se concentra en los carteles de solicitud de empleo: *Andando por la ciudad estaba muy perdido. Ahora sé lo que deseaban: “Se necesitan peones acá, peones allá”,*

pero en aquel tiempo miraba y qué se yo. No sabíamos lo que decían. En la cosecha, Midura hacía señas con las manos y tocaba los objetos que necesitaba para hacerse entender. Esta dificultad para aprender la asocia con el hecho de que ni él ni sus compañeros recibían ayuda de nadie. Finalmente, cuando se le pregunta si le daban carne de comer, cuenta: *Sí, pero por arriba andaban gusanos. Y uno que sabía poco hablar no podía quejarse. Pero bueno, eso también es carne.*

En el relato de Midura, el trabajo productivo es el ámbito privilegiado en el cual se plantea la angustia que genera el desconocimiento del idioma. La dificultad de la adquisición no puede escindirse de las duras condiciones de trabajo que tuvo que soportar en sus primeros años en la Argentina. Los problemas de comunicación refuerzan y concentran los problemas de adaptación a la sociedad receptora: *Uno que no sabe hablar peor todavía. Es la tristeza grande.* Asimismo, la alternancia entre el uso de la primera persona genérica (“Uno no sabe...”) y de la primera persona del plural (“No sabíamos...”) da cuenta de que la experiencia migratoria individual es, al mismo tiempo, una experiencia colectiva.

6.5 Conclusiones

Luego del análisis anterior, podemos formular una serie de conclusiones. En primer lugar, en los casos de migrantes de género masculino arribados en edad adulta, se corrobora la conformación del trabajo productivo como ámbito *privilegiado* de aprendizaje del español. Esta centralidad que adquiere el espacio laboral para la adquisición no impide que otros ámbitos intervengan en ese proceso, tal como lo muestra con claridad el relato de Nikola Susić.

En segundo lugar, observamos una correlación estricta entre el ámbito laboral y la variedad lingüística implicada en él. Los casos de Nikola y Pedro Susić y Valentín Laurić demuestran con claridad que la lengua que se adquiere es la lengua que efectivamente se usa en el ámbito de aprendizaje.

En tercer lugar, existe una fuerte vinculación entre el aprendizaje y las actitudes hacia las lenguas involucradas en él. Tanto las representaciones referidas al español como aquellas que tienen por objeto las lenguas migratorias condicionan el proceso de adquisición lingüística, ya sea dificultándolo o demorándolo. De acuerdo a los relatos analizados, una actitud positiva hacia la lengua migratoria puede correlacionarse con una actitud negativa hacia la lengua de la sociedad

receptora, mientras que una actitud negativa hacia la lengua materna puede funcionar como contrapartida de una valoración positiva de la lengua que se intenta aprender. Es interesante notar cómo la representación positiva de la norma lingüística opera aun en personas que no han sido escolarizadas.

7. *La escuela*

En los estudios sobre mantenimiento y cambio de lengua referidos al proceso migratorio europeo en nuestro país, la escuela adquiere un lugar relevante. En particular, la ley 1420 de educación común, obligatoria y gratuita y el programa oficial de “educación patriótica” constituyen los momentos centrales de una política lingüística que tuvo por objetivo la asimilación de los migrantes arribados durante su infancia. Tal como sostiene Di Tullio (2003) esta política se basaba en una concepción de la lengua como símbolo de la nación y de la hispanidad, que era necesario proteger de la contaminación generada por el contacto con las lenguas migratorias reprimiendo cualquier uso lingüístico que no estuviera asociado con ese ideal de pureza. La totalidad de los relatos de migrantes arribados siendo niños que forman parte de nuestro corpus ratifica la centralidad del ámbito escolar en el aprendizaje del español. Sin embargo, resulta interesante detenerse en dos de ellos, puesto que presentan un mayor grado de complejidad sobre la cuestión.

7.1 *Eugenia Panasoff de Taich*

El primero de ellos es el de Eugenia Panasoff de Taich, migrante judeo-ucraniana que arribó a la Argentina junto a su madre y hermanas en 1924, llamada por su hermano. En marzo de 1925, a la edad de catorce años, comenzó las clases en la escuela primaria n° 4, y como la directora de la misma era muy amiga de su familia, pudo ingresar junto a su hermana Berta en cuarto grado.²⁴ La familia mantuvo el idish en el hogar y Eugenia se dedicó a la docencia. Su relato del aprendizaje del español se inscribe en el discurso educativo que asocia la escuela con el hogar:

²⁴ Como veremos en otro relato, generalmente los niños migrantes eran incorporados en los primeros grados, por el desconocimiento del idioma.

Calcule cómo se habla cuando una es recién llegada: los géneros, daba lo mismo masculino que femenino y aparte faltaba vocabulario. Pero tuvimos la ayuda de una maestra, que era una maestra con mayúscula, María Alegría, que para mí era como una madre. Ella les explicó a nuestros compañeros la situación: “Calculen que si ustedes se van a otro país se encontrarían peor todavía que Eugenia y Berta”- porque ellas nos llamaban ahí por el nombre. Con gran esfuerzo llegamos a terminar el cuarto grado con calificaciones muy altas.

La consideración de la maestra como una “madre” y aun el tratamiento por el nombre en lugar del apellido son marcas discursivas concretas en las que puede reconocerse esa mirada de la escuela y del aprendizaje del español según los vínculos tejidos en el ámbito doméstico, el cual, habiendo funcionado para el mantenimiento del idish, es modelizado aquí en sentido inverso, es decir, para favorecer el cambio de lengua. Asimismo, el relato de Eugenia está atravesado por su profesión, pues se dedicó a la docencia en escuelas rurales: de ahí la mención a categorías lingüísticas como el género gramatical o el vocabulario. Esto refuerza una representación normativa de la lengua que traza una línea de continuidad entre la escuela como ámbito de aprendizaje en la niñez y la escuela como ámbito laboral en la adultez. En ese marco, no podía aparecer una referencia a otro ámbito de aprendizaje del español: la escuela es el dominio exclusivo de adquisición de la lengua de la sociedad receptora.

7.2 María Kučan

María Kučan, llegó a Ingeniero White en 1933 junto a su madre y dos hermanos, a la edad de diez años. En Croacia había cursada hasta el cuarto grado de la escuela primaria, pero en Argentina ingresó a primero superior, porque desconocía el español. La experiencia de lo que veía como un retroceso en su formación, producto de la migración, atraviesa su relato del aprendizaje de la lengua: *Me costó bastante, por ejemplo, cuando la maestra daba un problema, que lo escribía en el pizarrón, porque ahí yo tenía que entender el idioma más las letras, porque las letras son las mismas pero acá se pronuncian diferente. La H, la Q que allá no existe, la H que no se nombra tampoco, la C que en uno es la C y en otro no, y bueno, eso fue lo que costó al principio.* La dificultad del aprendizaje es recordada a partir de la superposición de los registros oral y escrito (*el idioma más las letras*) y de la diferencia entre los sistemas fonológicos de las

lenguas en contacto, que sin embargo se representan gráficamente por medio del mismo alfabeto, el latino.

Esta complejidad en el relato de la experiencia no puede escindirse de la representación de la lengua correcta elaborada en la escuela, que conlleva valoraciones negativas acerca de los usos lingüísticos que no se corresponden con ella: *He visto gente que no ha ido a la escuela y aprenden a hablar con gente que tienen de vecino o como mi papá, que muchos se creían que era italiano, porque la mayoría de los que trabajaban con él eran italianos, así que hacía una mezcla entre yugoslavo, italiano y castellano, porque aprendió con los italianos. Yo aprendí el idioma bien porque fui a la escuela.* En este fragmento, se traza un límite entre el aprendizaje “correcto” y al aprendizaje “incorrecto” de la lengua. Mientras que el primero se desarrolla en el ámbito educativo, a través, fundamentalmente, de relaciones entre maestros y alumnos, el segundo aparece asociado con el barrio o con el trabajo productivo, y las relaciones que implican esos ámbitos son de vecinos o compañeros de trabajo. Asimismo, el aprendizaje “incorrecto” se define a partir de las consecuencias del contacto –la hibridación o mezcla- y, por oposición, la adquisición correcta es la adquisición de una lengua homogénea, libre de toda mezcla, y además una lengua que aparece ligada a los saberes legitimados que se vehiculizan a través de la lecto-escritura. Pero estos no son los únicos rasgos que definen la lengua aprendida correctamente en la escuela. Cuando introduce el ejemplo de su padre, María Kučan dice: *muchos se creían que era italiano.* Este fragmento da cuenta, por contraste, del impacto que tuvo una de las operaciones fundamentales de la “educación patriótica”: la consideración de la lengua como símbolo de la nación (y de la raza hispánica). No hay mediación entre el aprendizaje del idioma y la identidad nacional. La lengua correcta es, por definición, la lengua nacional. De ahí el procedimiento de iconización del que da cuenta el relato: *soy italiano porque hablás como un italiano.* O por contraste: *para ser argentino tenés que hablar como un argentino.* La iconización recae, entonces, sobre una representación del inmigrante y de su expresión lingüística, de la cual se recorta una imagen de la lengua nacional, correcta, homogénea y hermosa hablada por los ciudadanos del Estado argentino, en el marco de una comunidad hispánica definida en términos de raza, espíritu y tradición.

7.3 Conclusiones

El análisis anterior nos permite arribar a una serie de conclusiones. En primer lugar, la escuela aparece como ámbito *exclusivo* y *excluyente* de aprendizaje del español. Sería ingenuo de nuestra parte creer que la adquisición lingüística en un contexto inmigratorio puede, efectivamente, restringirse a un único ámbito. Por lo tanto, debemos tratar de explicar cuáles son los condicionantes que inciden en el carácter absoluto asignado a la escuela por parte de los migrantes.

Creo que la explicación debe buscarse en las representaciones acerca de la lengua –y por tanto de su aprendizaje– que estaban en la base de la política lingüística asimilatoria implementada por el Estado argentino. Tal como analizamos en los relatos seleccionados, aprender la lengua supone también aprehender representaciones “correctas” acerca de ella: gramática, grafía, fonología son los rasgos que definen un idioma, por lo cual solo a través de su conocimiento se está en posesión de él. Y dado que solo en la escolarización formal se aprenden sistemáticamente esas características, cualquier instancia ajena a la escuela (barrio, trabajo, etc.) conlleva un conocimiento imperfecto e “incorrecto”. Asimismo, la escuela es la gran artífice de la nacionalidad, el lugar donde “todos somos argentinos” porque aprendemos y hablamos la lengua nacional en su forma “pura” y “correcta”.

En segundo lugar, la estrecha relación entre ámbito y variedad lingüística involucrada que señalamos en la segunda parte de este desarrollo se vuelve aun más rígida cuando se trata de la escuela, ya que lo que se aprende es un estándar, es decir, una variedad lingüística altamente codificada y estabilizada que sirve como modelo del uso “correcto” de la lengua.

En tercer lugar, hemos constatado que las actitudes hacia la lengua inciden en el aprendizaje efectuado en el ámbito escolar. Los relatos analizados en detalle dan cuenta de que dicho ámbito promueve actitudes que operan de manera excluyente incluso sobre otros modos de aprendizaje del español, como aquellos que tienen su base en el barrio o el hogar.

Habitualmente, los estudios de mantenimiento y cambio de lengua suelen agrupar las interacciones en las que intervienen mujeres en el ámbito doméstico (el hogar). En tanto la mujer raramente trabaja fuera del mismo, no tiene la necesidad de aprender con urgencia la lengua de la sociedad receptora y, en caso de que lo haga, la adquisición se muestra como tardía e incompleta. Sin embargo, los relatos de mujeres migrantes incluidos en el corpus de este trabajo parecen ir en otra dirección. Todos ellos coinciden en señalar la necesidad –e incluso la urgencia– del aprendizaje del español, proceso que se desarrolla fundamentalmente en un ámbito que no suele ser considerado: el mercado minorista. Tres testimonios dan cuenta con un mayor grado de desarrollo y complejidad de este fenómeno, por lo cual serán objeto de un análisis pormenorizado.

8.1 *María Kraljić*

María Kraljić, nativa de la isla de Krk (actual Croacia), arribó a la Argentina en 1930 para casarse con Tomás Malatestinić. Su testimonio está atravesado por el aprendizaje del español. Recuerda la insistencia del médico familiar quien dudaba de la comprensión de esa lengua por parte de María: “*Señora, ¿Me entiende? ¿Me entiende?*” Asimismo, comenta que las hermanas Furió, que trabajaban como maestras en Ingeniero White, y la hija de Mateo Jederlinić, con quien paseaba como muchos whitenses durante la década de 1930 por el Muelle Nacional, cooperaron para que aprenda el español *lo más rápido posible*. Pero la experiencia que describe como fundamental a la hora de aprender el idioma, en la que se concentra la dificultad y el modo específico de ese proceso, es sin duda el momento de hacer las compras para la casa:

Otra cosa es que uno no entiende idioma. Vos sabés cómo se siente mal uno. Cuando tenés que ir a hacer una compra. Una vez me fui a comprar mondongo. Me decía “Mondongo, mondongo”, por el camino “Mondongo, mondongo” pero llegué a la carnicería y se me voló el mondongo. Y yo no quería volver sin el mondongo, entonces me señalaba la panza. El carnicero entendía pero se hacía el que no entendía. Jabón o jamón para mí era lo mismo. Sabían que yo quería pedir jamón y me daban jabón. Qué mal se ve uno sin saber idioma, ¿eh? Y cuesta mucho. Dicen que aprender yugoslavo es difícil, pero a mí me costaba el argentino.

En este fragmento, las compras domésticas operan como clara motivación para el aprendizaje del español, porque el hecho de que María no quisiera irse de la carnicería sin concretar la

transacción la llevó a realizar gestos que le permitieran hacerse entender. Es en esta instancia en la cual se debe hacer frente al desconocimiento de la lengua para obtener un fin determinado, vinculado a la vida cotidiana. Y hacer frente supone entablar ciertas relaciones con la sociedad receptora que no siempre eran amistosas. Por eso el aprendizaje *cuesta mucho*, genera angustia y tristeza. Y estos sentimientos son una parte fundamental de la experiencia migratoria; en buena medida se concentra ahí, en el aprendizaje del español, la dificultad que conlleva adaptarse a una sociedad diferente.

8.2 Ivka Cikes de Milić

En el relato de Ivka Cikes de Milić, proveniente de la costa dálmata (Croacia), las compras también aparecen como una instancia decisiva para el aprendizaje del español. Ivka recuerda con risa un diálogo con su tía, con quien vivía cuando llegó a la Argentina, en el cual le pedía que le enseñara a cocinar. Su tía se negaba diciéndole que aprendería cuando se casara: *Cómo vas a aprender si no sabes hablar ni pedir ni nada*. Al plantearse explícitamente el vínculo entre la práctica culinaria y la compra de ingredientes, la cocina queda indisolublemente ligada a la lengua: saber cocinar es saber hablar, y para aprender a cocinar, primero hay que aprender a *pedir*, es decir, a comprar.

Finalmente, cuando se casó, Ivka tuvo que aprender a cocinar/hacer las compras. Para eso, recibió el consejo de una “viejita italiana” que tenía una panadería junto a su casa: *‘Mirá, hija, no tenga vergüenza, porque si tenés vergüenza y miedo no vas a aprender nunca. Ves una cosa que te gusta y enseñála con el dedo, como uno mudo’*. Igual que en los relatos de Antonio Midura y María Kraljić, el lenguaje de señas se presenta como un auxiliar para saldar el problema comunicativo, previo a la adquisición de la lengua. La adopción del mismo se hace efectiva cuando se enfrenta la inseguridad lingüística, es decir, el miedo al error y la consiguiente burla, para lograr el fin perseguido: en este caso, la compra de ingredientes de cocina.

8.3 Antonieta de Gaetano

Antonieta de Gaetano, nativa de Matera (Italia), arribó a la Argentina en 1961. Tenía 19 años. Comienza su relato de aprendizaje con una afirmación rotunda: *Estuve un año sin decir una palabra*. La inseguridad lingüística fue determinante para esa demora, aumentada por la experiencia de haber viajado con un joven italiano que era objeto de burla por sus equivocaciones recurrentes en el aprendizaje del español. Esa experiencia repercutió en una actitud de autoafirmación: *De mí no se va a reír nadie; voy a hablar cuando yo esté segura*. Antonieta recuerda que pasaba horas en su casa repitiendo y memorizando palabras en español, hasta que un día *se largó* a hablar.

Fue en un almacén. En la calle Undiano y Thompson. Había un señor que estaba comprando, comprando, no terminaba nunca de comprar. Yo estaba apurada porque quería hacer la comida. Y este no terminaba nunca de comprar. Cuando el hombre dijo “¿Qué más señor?” agarré y digo yo “Nada más”. Porque quería que me atendiera a mí. Y bueno, ese día me largué. A la vida. Qué va hacer.

En este fragmento, se muestran con total claridad y concreción los imperativos de la economía doméstica como motivación para el aprendizaje del español. Además, el acceso a la lengua de la sociedad receptora es visto como un acceso a la vida en esa sociedad: *Ese día me largué. A la vida*.

8.4 Conclusiones

A partir del análisis anterior, podemos extraer algunas conclusiones. Primero, las mujeres migrantes se muestran como sujetos del cambio de lengua. Todos los relatos considerados dan cuenta de que la adquisición del español no estuvo limitada a los migrantes de género masculino en edad adulta ni a los niños, sino que incluyó también a las mujeres. Además, el aprendizaje se planteó para ellas con un grado relativo de urgencia, habitualmente ligado al rol que tenían asignado en la familia.

Segundo, el ámbito *privilegiado* en el cual las mujeres migrantes llevaron a cabo su aprendizaje del español es aquel conformado a partir de interacciones cotidianas de compra-venta, que aquí denominamos mercado minorista. El adjetivo resaltado pretende mostrar que este último no fue el único ámbito de adquisición: tal como lo indican los testimonios

analizados anteriormente, el barrio e inclusive el ámbito doméstico podían contribuir al aprendizaje del español.

9. Conclusiones generales

Luego del análisis del corpus, es necesario plantear y desarrollar las conclusiones de la investigación. Dividiremos la exposición de las mismas en dos apartados, referidos a los dispositivos conceptuales fundamentales utilizados en el trabajo: ámbito y representación, respectivamente.

9.1 Ámbitos

En primer lugar, retomaremos el problema que hemos definido, en el cuarto apartado, como la “legitimidad de la postulación de los ámbitos por parte del analista”. En el análisis, hemos considerado como presupuesto básico un cierto grado de competencia en la comunicación en español por parte de los migrantes entrevistados y sobre este presupuesto debemos ahora considerar la construcción de ámbitos de aprendizaje.

La investigación demostró que ciertos ámbitos operaron en forma predominante en el aprendizaje del español por parte de los migrantes: el trabajo productivo en el caso de los hombres, la escuela en el caso de los niños y el mercado minorista en el caso de las mujeres. El rol de los primeros ámbitos mencionados ha sido señalado habitualmente en los estudios de mantenimiento y cambio de lengua; no sucede lo mismo en el caso del último. Efectivamente, nuestro estudio da cuenta de que las mujeres migrantes también fueron agentes del cambio de lengua e incluso dicha adquisición se les presentó como un imperativo. ¿Cómo fue posible arribar a esta conclusión? Creo que las razones no se encuentran en la particularidad del corpus de análisis, sino en el enfoque que hemos adoptado, que procuró integrar la perspectiva socio-estructural con la constructivista en el estudio lingüístico del fenómeno migratorio. Fue necesario presuponer que los migrantes construyeron ámbitos de aprendizaje del español -y que esa

construcción podía reconocerse en los relatos que produjeron- para visualizar la centralidad que tuvo el mercado minorista en la adquisición lingüística de las mujeres.

Definir los ámbitos de aprendizaje fundamentales supone abordar el problema de la centralidad o exclusividad de algunos de ellos. En primer lugar, es necesario aclarar que no existe un *único* ámbito de adquisición: aun si los migrantes mencionan sólo uno, las relaciones sociales –y por ende las interacciones- se extienden más allá de un solo ámbito. Sí aparecen, en cambio, algunos que ocupan un lugar destacado: el trabajo productivo, la escuela, el mercado minorista. El primero y el último concentran la instancia de aprendizaje, en el marco de relatos en los cuales se mencionan otros; por ejemplo, Nikola Susić y María Kraljić consideran cuatro ámbitos de aprendizaje (el barco, la casa, el trabajo y el barrio en el caso de Susić; la casa, el barrio, el puerto y el comercio en el caso de Kraljić).

¿Cómo puede explicarse la relevancia de ciertos ámbitos en el aprendizaje? Creo que para esbozar una posible respuesta es necesario atender a los motivos de la adquisición: la inserción laboral o familiar. Para muchos migrantes, fue necesario aprender el español porque esta era la lengua en la que se efectuaban las interacciones propias de los ámbitos decisivos a la hora de lograr la inserción en la sociedad receptora: el trabajo y la familia. Esta relación estrecha entre ámbito y variedad en cuanto al aprendizaje se observa en el hecho de que algunos entrevistados sitúan la adquisición en una instancia previa a la inserción en la trama socio-productiva.

En cuanto a este aspecto, los relatos de los niños que aprendieron la lengua en la escuela merecen una mención especial. Hemos visto en el análisis particularizado de los relatos de Panasoff y Kučan el carácter *exclusivo* y *excluyente* que adquirió la escuela como ámbito de aprendizaje para los niños migrantes que asistieron a ella. Este carácter absoluto se puede explicar a partir de la implementación de una política lingüística basada en una determinada representación de la lengua, que hemos definido a partir de los rasgos de las variedades estándar y de su iconización como símbolo de la nacionalidad. Dicha representación redundaba –explícita, por ejemplo, en el caso de Kučan o implícitamente en el de Panasoff- en una impugnación de cualquier otro ámbito de aprendizaje que no fuera la escuela.

El problema de la relevancia de un ámbito para el aprendizaje del español se vincula con otro que ha sido definido por los críticos de Fishman como el “carácter excesivamente discreto y estático de los ámbitos”. De los ámbitos privilegiados –trabajo, escuela, mercado minorista- no

todos tienen el mismo grado de compartimentalización. El ámbito escolar es, sin duda, el que puede definirse como altamente discreto y estático, debido a la estructuración jerárquica de las interacciones docente-alumno, al carácter altamente codificado del currículum y a la estabilidad y regularidad de las coordenadas témporo-espaciales en las cuales se desarrollan esas interacciones. Sin embargo, el trabajo y el mercado minorista presentan un mayor grado de flexibilidad, al punto de que la relación entre el ámbito privilegiado y los demás en cada relato puede definirse en términos de una prolongación más o menos contingente. Por ejemplo, en el relato de Nikola Susić, las correcciones de sus vecinos complementan el aprendizaje llevado a cabo en el trabajo. Creo que el criterio para determinar si un concepto es rígido o no debería ser su aplicabilidad a situaciones concretas y particulares. A partir de nuestro análisis, ¿pierde eficacia explicativa el concepto de ámbito? Creo que el problema de fondo no es la rigidez de los conceptos sino la rigidez de los usos de los conceptos.

Por último, consideraremos el problema del grado de compatibilidad entre ámbitos y lenguas/variedades lingüísticas. Los testimonios de Nikola y Pedro Susić, quienes aprendieron el español en su variedad peninsular por el contacto con un migrante de esa nacionalidad en el ámbito laboral, sugieren que la relación entre ámbito y lengua específicos es estrecha. Lo mismo podría decirse de la adquisición del idioma estándar en la escuela por parte de Panasoff y Kučan. Los relatos considerados sugieren, entonces, que el margen de elección por parte de los hablantes que se encuentran en proceso de adquisición del español es reducido.

9.2 Representaciones

Nos detendremos ahora en el otro dispositivo conceptual utilizado en este trabajo, el de representación. Sin duda, la imagen mayor mediante la cual se representa el aprendizaje es la del *trabajo*: la adquisición de la lengua es una actividad que requiere de esfuerzo y tiempo. Algunos ejemplos: *Me costó bastante* (Kučan), *Con gran esfuerzo llegamos a terminar el cuarto grado* (Panasoff) *Cuesta mucho* (Kraljić). Asimismo, en muchos testimonios, el aprendizaje es visto como una experiencia angustiante o triste: *Es la tristeza grande* (Midura), *Qué mal se ve uno sin saber idioma, ¿eh?* (Kraljić), *Estuve un año sin decir una palabra* (de Gaetano).

Resulta interesante destacar que el grado de alfabetización, que suele considerarse un factor que facilita el cambio de lengua, no opera como variable en los relatos considerados. Para mencionar dos ejemplos extremos, tanto Valentín Lauric, que llegó a la Argentina como profesional, como María Kučan, quien apenas había cursado el cuarto grado en su país natal, representan el proceso de aprendizaje del español como un trabajo que insume esfuerzo y conlleva a veces frustración. ¿Cómo puede explicarse esta representación generalizada? Creo que la respuesta a esta pregunta debe buscarse en el problema general que hemos abordado en este trabajo, y que consiste en el sentido del aprendizaje del español en relación a la experiencia migratoria. Sin excepción, los relatos considerados dan cuenta de que la adquisición de la lengua de la sociedad receptora simboliza (de diversas maneras, claro) el sentido del proceso migratorio para los hombres y mujeres que lo protagonizaron. La dificultad, la angustia, la inseguridad e incluso el recuerdo gracioso de los “errores” refuerzan y concentran los problemas que conlleva abandonar –muchas veces de manera forzosa- el país en el que uno desarrolló los primeros años de su vida, más allá de la voluntad asimilatoria o del mejoramiento de las condiciones económicas.

Abordaremos ahora el problema de la presentación dicotómica de las representaciones y las actitudes lingüísticas, que habíamos detectado en el planteo teórico de Di Tullio (2003). Efectivamente, los relatos considerados en este trabajo no permiten trazar un límite claro entre lo cognitivo y lo afectivo. En el relato de Valentín Lauric, por ejemplo, los prejuicios hacia la lengua de la sociedad receptora se plasman en representaciones sobre la lengua y sus hablantes: *hablar por los dientes / hilar continuo*. En el testimonio de Eugenia Panasoff, la representación del aprendizaje de la lengua estándar resulta inescindible del afecto implicado en el vínculo con la maestra. Esta articulación también implica un cuestionamiento a la idea de objeto presente o ausente al que remitirían, respectivamente, las representaciones y las actitudes. En los relatos que hemos considerado en este trabajo, el aprendizaje del español, como parte de la experiencia migratoria, es una experiencia a la vez pasada y presente, es decir, que puede ser representada en un relato pero que aun genera valoraciones afectivas que se reconocen en la actualización del discurso. La experiencia migratoria estructuró la vida de millones de hombres y mujeres asentados en la Argentina, y la adquisición de la lengua, como símbolo de esa experiencia, es un proceso inacabado, como cualquier aprendizaje.

Bibliografía

Aijón Oliva, Miguel Ángel, “Elección lingüística y situación comunicativa: un dilema teórico”, en: *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 26, pp. 9-20, Tenerife, 2008.

Alzola de Cvitanovic, Nilsa, “Entrevista crítica a un migrante europeo del siglo XX al sudoeste bonaerense”, en: Cernadas de Bulnes, Mabel N. y María del C. Vaquero (eds.), *Problemáticas socio-políticas y económicas del Sudoeste Bonaerense (Actas de las III Jornadas Interdisciplinarias del Sudoeste Bonaerense)*, UNS, Bahía Blanca, 2005.

Appel, René y Pieter Muysken, *Bilingüismo y contacto de lenguas*, Ariel, Barcelona, 1996.

Bajtín, Mijail M., “La palabra en la novela”, en: *Teoría y Estética de la Novela*, Madrid, Taurus, 1989.

Barsky, Osvaldo y Jorge Gelman, *Historia del agro argentino. Desde la conquista hasta comienzos del siglo XXI*, Sudamericana, Buenos Aires, 2009.

Battaia, Abramo, *Diario de mi viaje de mar*, Editorial La Cocina del Museo, Museo del Puerto, Municipalidad de Bahía Blanca, Bahía Blanca, 2000.

Bjerg, María, *Historias de la inmigración en la Argentina*, Edhasa, Buenos Aires, 2010.

Blanco de Margo, Mercedes Isabel, *Lenguaje e Identidad. Actitudes lingüísticas en la Argentina, 1800-1960*, UNS. Bahía Blanca, 1991.

Blanco, Isabel, Elizabeth Rigatuso y Silvia Suardíaz de Antollini, *Asimilación lingüística de los inmigrantes italianos en Aldea Romana*, en: Cuadernos del Sur, n° 15, 1982, pp. 99-115.

Boland, Santiago y Ana María Castello, “Colonia La Vitícola (1889-1891): un caso de poblamiento agrario en la provincia de Buenos Aires”, en: Vaquero, María del C. y Juan C. Pascale (eds.), *El territorio, las actividades económicas y la problemática ambiental del Sudoeste Bonaerense (Actas de las V Jornadas Interdisciplinarias del Sudoeste Bonaerense)*, UNS, Bahía Blanca, 2009.

Caviglia de Villar, María Jorgelina, *Inmigración ultramarina en Bahía Blanca. 1880-1914*, CLACSO, Buenos Aires, 1984.

Caviglia, María Jorgelina y Daniel Villar, *Inmigración vasca en Argentina. Vete a América. La inmigración vasca en la Región pampeana de Argentina durante los últimos cien años*, Departamento de Cultura del Gobierno Vasco, Buenos Aires, 1994.

Coupland, Nikolas, "Introduction: Sociolinguistic theory and social theory", en: Coupland, Nikolas, Srikant Sarangi y Christopher N. Candlin (eds.), *Sociolinguistics and Social Theory*, London, Pearson Education, págs. 1-26.

Crespi Valls, Antonio, *Franceses en Bahía Blanca*, Sociedad Francesa de Socorros Mutuos, Bahía Blanca, 1956.

Devoto, Fernando, *Historia de la inmigración en la Argentina*, 3ra. Ed., Sudamericana, Buenos Aires, 2009.

----- *Historia de los italianos en la Argentina*, Biblos, Buenos Aires, 2006.

----- y Gianfausto Rosoli, *La inmigración italiana en la Argentina*, Biblos, Buenos Aires, 1985.

Diario El Puerto, n° 3 (1993), n° 4 y n° 6 (1994), n° 8 (1996), Editorial La Cocina del Museo, Museo del Puerto, Municipalidad de Bahía Blanca, Bahía Blanca.

Di Tullio, Ángela, *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*, EUDEBA, Buenos Aires, 2003.

Ennis, Juan Antonio, *Decir la lengua. Debates ideológico-lingüísticos en la Argentina desde 1837*, Peter Lang, Frankfurt, 2008.

Fernández, Ana María, "Una inmigrante vasca afirmada en su identidad", en: Cernadas, Mabel, y José Marcilese (eds.), *Política, sociedad y cultura en el Sudoeste Bonaerense (Actas de las V Jornadas Interdisciplinarias del Sudoeste Bonaerense)*, UNS, Bahía Blanca, 2009.

Fishman, Joshua, "Conservación y desplazamiento del idioma como campo de investigación (Reexamen)", en: Garvin, Paul L. y Yolanda Lastra de Suárez, *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, México, UNAM, 1974, pp. 375-423.

----- *Sociología del Lenguaje*, Cátedra, Madrid, 1979.

Fontanella de Weinberg, María Beatriz, *La asimilación lingüística de los inmigrantes. Mantenimiento y cambio de lengua en el sudoeste bonaerense*, UNS, Bahía Blanca, 1979.

Fontanella de Weinberg, María Beatriz, Mercedes Blanco, Elizabeth Rigatuso y Silvia Suardiáz de Antollini, “Mantenimiento y cambio de lengua en distintos sub-grupos de la comunidad italiana de de Bahía Blanca”, en: Lo Cascio, Vincenzo (ed.) *L’italiano in America Latina*, Firenze Le Monnier, 1987.

-----, “Mantenimiento y cambio de lengua en distintos sub-grupos de la comunidad italiana de de Bahía Blanca”, en: Fontanella de Weinberg, M. B., Elizabeth Rigatuso, Mercedes Blanco de Margo, Silvia Suardiáz de Antollini, Yolanda Hipperdinger y Ana Virkel de Sandler, *Lengua e inmigración. Mantenimiento y cambio de lenguas inmigratorias*, UNS, Bahía Blanca, 1991.

Germani, Gino, *Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*, Paidós, Buenos Aires, 1965.

Guardiola Plubíns, José, *Historia de los españoles en Bahía Blanca*, Encestando, Bahía Blanca, 1992.

Hipperdinger, Yolanda, *Usos lingüísticos de los alemanes del Volga*, UNS, Bahía Blanca, 1994.

Ir, venir, quedarse, Instituto Cultural de Bahía Blanca, Municipalidad de Bahía Blanca, Bahía Blanca, 2004.

Irvine, Judith T. y Susan Gal: “Language ideology and linguistic differentiation”, en Kroskity, Paul (ed.): *Regimes of Language: Ideologies, Politics and Identities*, Santa Fe (e.o.): School of American Research Press, 2000, pp. 35-83.

La canción del prisionero. Fotos y relatos de guerra de Nino Lupo, Editorial La Cocina del Museo, Museo del Puerto, Municipalidad de Bahía Blanca, Bahía Blanca, 2006.

Las libretas de Geniale Giretti. 1905-1907, FerroWhite, Municipalidad de Bahía Blanca, 2008.

Maffia, Marta (ed.), *¿Dónde están los inmigrantes? Mapeo sociocultural de grupos de inmigrantes y sus descendientes en la provincia de Buenos Aires*, Ediciones al Margen, La Plata, 2002.

Marazzi, Christian, *El sitio de los calcetines. El giro lingüístico de la economía y sus efectos sobre la política*, Akal, Madrid, 2003.

Martos, Susana, *San Silverio. El origen de una hermandad. Testimonios de la inmigración poncesa al puerto de Ingeniero White y de la continuidad de sus tradiciones*, Bahía Blanca, 2008.

Marx, Karl, *El Capital, Libro I Capítulo VI (inédito). Resultados del proceso inmediato de producción*, Siglo XXI Editores, México D.F., 2001.

Mioni, Alberto, “Domain”, en: Ulrich Ammon, Norbert Dittmar y Klaus Mattheier, *Sociolinguistics/Soziolinguistik*, Walter de Gruyter, 1987, Volumen I, pp. 170-178.
Miravalles, Ana (adm.), www.trentinosenbahia blanca.blogspot.com.

----- y Sandra Rosetti, “Inmigrantes trentinas en Bahía Blanca”, en: Vaquero, María del C. y Juan C. Pascale (eds.), en: *El territorio, las actividades económicas y la problemática ambiental del Sudoeste Bonaerense (Actas de las V Jornadas Interdisciplinarias del Sudoeste Bonaerense)*, UNS, Bahía Blanca, 2009.

Monacci, Gustavo, *La colectividad británica en Bahía Blanca*, UNS, Bahía Blanca, 1979.

Rigatuso, Elizabeth y Silvia Suardíaz de Antollini, “Algunos aspectos del mantenimiento y cambio de lengua en la colectividad italiana de Ingeniero White”, en: Rigatuso, Elizabeth (comp.), *Estudios sobre el español de la Argentina IV*, UNS, Bahía Blanca, 1996, pp. 145-170.

Ritacco, Mario, *Los griegos de Ingeniero White y Bahía Blanca*, Fundación Helénica, Bahía Blanca, 1992.

----- “La ‘Sociedad Helénica de Socorros Mutuos Omonia’ en Ingeniero White”, en: *Actas de las II Jornadas Interdisciplinarias del Sudoeste Bonaerense*, UNS, Bahía Blanca, 2003.

Romaine, Suzanne, “Elección de la lengua”, en: *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*, Ariel, Barcelona, 1996.

Rosetti, Sandra y Ana Miravalles, “Inmigrantes trentinos en Bahía Blanca. El trabajo con factor de tensión entre continuidad y cambio cultural”, en: Cernadas de Bulnes, Mabel y José Marcilese (eds.), *Cuestiones políticas, socioculturales y económicas del Sudoeste Bonaerense (Actas de las IV Jornadas Interdisciplinarias del Sudoeste Bonaerense)*, UNS, Bahía Blanca, 2007.

Rossi-Landi, Ferruccio, *El lenguaje como trabajo y como mercado*, Monte Ávila Editores, Caracas, 1970.

Suárez, Alejandro Alberto, “Inmigrantes croatas en Bahía Blanca: testimonio de sus protagonistas”, en: Cernadas de Bulnes, Mabel y José Marcilese (eds.), *Cuestiones políticas, socioculturales y económicas del Sudoeste Bonaerense (Actas de las IV Jornadas Interdisciplinarias del Sudoeste Bonaerense)*, UNS, Bahía Blanca, 2007.

-----, “Relatos de inmigrantes políticos vascos en Bahía Blanca”, en: Cernadas, Mabel, y José Marcilese (eds.), *Política, sociedad y cultura en el Sudoeste Bonaerense (Actas de las V Jornadas Interdisciplinarias del Sudoeste Bonaerense)*, UNS, Bahía Blanca, 2009.

Tolcachier, Fabiana Sabina, “¿Cosechamos doctores? Judíos de Villarino en Bahía Blanca hacia la segunda mitad del siglo XX”, en: Cernadas, Mabel, y José Marcilese (eds.), *Política, sociedad y cultura en el Sudoeste Bonaerense (Actas de las V Jornadas Interdisciplinarias del Sudoeste Bonaerense)*, UNS, Bahía Blanca, 2009.

Volóshinov, Valentín Nikólaievich, *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Ediciones Godot, Buenos Aires, 2009.

Weinberg, Félix, “El proceso de poblamiento y colonización en la región sudoeste de la provincia de Buenos Aires”, en: Félix Weinberg, Norma Buffa de Bottaro y Adriana Eberle, *Poblamiento, inmigración y cambio social. Bahía Blanca y el sudoeste bonaerense*, UNS, 1991, pp. 7-31.

-----*Historia del sudoeste bonaerense*, Plus Ultra, Buenos Aires, 1988.

-----*Manual de Historia de Bahía Blanca*, UNS, Bahía Blanca, 1978.

Werlen, Iwar, “Domäne”, en: Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus Mattheier y Peter Trudgill, *Sociolinguistics/Soziolinguistik*, Walter de Gruyter, 2004, Volumen I, pp. 335-341.

Williams, Raymond, *Marxismo y literatura*, Las Cuarenta, Buenos Aires, 2009.

Zimmermann, Klaus, “Migración, contactos y nuevas variedades lingüísticas: reflexiones teóricas y ejemplos de casos de América Latina”, en: Escobar, Anna María y Wolfgang Wölck (eds.), *Contacto lingüístico y la emergencia de variantes y variedades lingüísticas*, Frankfurt/Madrid, Vervuert/Iberoamericana, 2009, pp. 129-160.